



"De la musicologie à la didactique de l'enseignement musical : vers une musicologie didactique". Mémoire de synthèse, Volume I, Thèse d'habilitation à diriger des Recherches (HDR) sous la coordination du Professeur Gilles Boudinet

Pascal Terrien

► **To cite this version:**

Pascal Terrien. "De la musicologie à la didactique de l'enseignement musical : vers une musicologie didactique". Mémoire de synthèse, Volume I, Thèse d'habilitation à diriger des Recherches (HDR) sous la coordination du Professeur Gilles Boudinet. Education. Université Lyon 2 Lumière, 2017. tel-02174256

HAL Id: tel-02174256

<https://amu.hal.science/tel-02174256>

Submitted on 5 Jul 2019

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

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

Pascal TERRIEN

**De la musicologie
à la didactique de l'enseignement musical :
vers une musicologie didactique**

Mémoire de synthèse

Volume I

**Thèse d'habilitation à diriger des Recherches (HDR)
sous la coordination du Professeur Gilles Boudinet**

Soutenance le 12 juin 2017 devant un jury composé de :

Frédéric Billiet, Professeur à l'Université Paris-Sorbonne

Gilles Boudinet, Professeur, Professeur à l'Université Lumière Lyon II (Coordinateur)

Jean-Charles Chabanne, Professeur à l'École normale supérieure de Lyon (Rapporteur)

Marie-Bernadette Dufourcet-Hakim, Professeure à l'Université Bordeaux 3 (Rapporteur)

Martine Jaubert, Professeure, Professeure à l'Université de Bordeaux (Rapporteur)

Danièle Pistone, Professeure émérite à l'Université Paris-Sorbonne

Frédéric Saujat, Professeur, Professeur à l'Université Aix-Marseille

Pascal TERRIEN

**De la musicologie
à la didactique de l'enseignement musical :
vers une musicologie didactique**

Mémoire de synthèse

Volume I

**Thèse d'habilitation à diriger des Recherches (HDR)
sous la coordination du Professeur Gilles Boudinet**

Soutenance le 12 juin 2017 devant un jury composé de :

Organisation du dossier

- Mémoire de synthèse, vol. I
- Volume complémentaire au mémoire de synthèse
- Volume des publications (I & II)
- *Curriculum Vitae* détaillé
- Liste des publications dont 5 majeures datant de moins de 5 ans
- Résumé en français du mémoire de synthèse (1 à 2 pages)
- Résumé en anglais (5 pages)
- Copie des diplômes requis : doctorat
- Copie du rapport de soutenance
- Bref avis du coordinateur signé

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de synthèse rédigé pour cette habilitation à diriger des recherches représente la somme d'un parcours professionnel d'artiste, d'enseignant et de chercheur où les rencontres ont été déterminantes tant par la bienveillance des personnes qui m'ont accompagné de leurs conseils et leur soutien.

Je remercie tout particulièrement Monsieur Gilles Boudinet, professeur à l'Université Lumière-Lyon 2, et directeur de cette habilitation à diriger des recherches, d'avoir pris le temps de relire mes travaux, et m'avoir prodigué de nombreux conseils lors de nos discussions.

Mon travail d'enseignant-chercheur n'aurait pas le même sens sans les collaborations, les coopérations à des projets pédagogiques, artistiques et de recherche. Je remercie l'ensemble de mes collègues de l'Université catholique de l'ouest à Angers, ceux des universités de Nantes, Angers et le Mans, ainsi que tous ceux avec lesquels j'ai travaillé ces dernières années en Suisse, en Belgique, au Luxembourg, en Grande-Bretagne, en Allemagne, au Canada et aux Etats-Unis d'Amérique. Je remercie aussi mes élèves et mes étudiants qui souvent ont été une source inspirante dans mes recherches.

Enfin, je remercie l'ensemble de mes collègues de l'équipe ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation) et ceux du laboratoire EA 4671 ADEF (Apprentissage, didactique, évaluation, formation) d'Aix-Marseille Université qui par leurs travaux, leurs conseils, nos collaborations et nombreuses discussions, m'ont permis de développer une réflexion plus approfondie sur l'approche didactique et ergonomique de l'activité jusqu'à penser cette notion de *musicologie didactique*.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	13
--------------	----

PREMIÈRE PARTIE

I. De la musique à l'enseignement <i>via</i> la musicologie	19
I. 1. Un itinéraire de formation par le métier : entre pratique et académie 1976-1988	19
I. 1. 1. Du métier de musicien à la formation du musicien	19
I. 1. 2. Du musicien de variétés aux musiques actuelles	21
I. 1. 3. L'expérience des concerts	23
I. 1. 4. Une entrée par le métier : apprendre le métier puis être formé au métier	14
I. 2. L'entrée dans l'enseignement	25
I. 2. 1. L'expérience du professeur de musique	25
I. 2. 2. L'expérience du maître auxiliaire en éducation musicale	25
I. 2. 3. Une entrée par le métier	27
I. 3. Les études académiques : conservatoires et universités	31
I. 3. 1. Conservatoire de Nantes et conservatoire d'Aubervilliers-La Courneuve	31
I. 3. 2. L'université	32
I. 3. 3. La formation continue	33
I. 3. 4. Synthèse de ces années de formation	34
I. 4. Le formateur	34
I. 4. 1. Formateur d'enseignants	34
I. 4. 2. Analyse d'un processus de formateur	36
I. 5. L'universitaire : entre administratif, enseignant et chercheur	37
I. 5. 1. Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris	37

I. 5. 2. Université catholique de l'ouest (2005-2014) : du formateur au responsable de formation	38
I. 5. 3. Aix-Marseille Université (2014-) : l'enseignant-chercheur et le directeur adjoint d'une structure fédérative	38
I. 6. Bilan et perspectives du parcours	40

DEUXIÈME PARTIE

I. Retour sur les recherches en sciences de l'éducation et en musicologie	45
II. Les recherches en sciences de l'éducation	51
II. 1. De la didactique	51
II. 2. De l'informatique	53
II. 3. De la formation des maîtres	56
II. 4. De l'histoire de l'enseignement de la composition	58
II. 5. De l'épistémologie des disciplines	61
III. Les recherches en musicologie	65
III. 1. Les recherches en analyse musicale	65
III. 2. Génétique musicale et sémiologie	71
III. 3. Perception-réception et musiques électroacoustiques	75
III. 4. Histoire de la musique	78
III. 5. Les rapports inter arts	80
III. 6. Conclusion provisoire	81

TROISIÈME PARTIE

I. 1. La musicologie	83
I. 1. 1. Musicologie d'hier et d'aujourd'hui	83
I. 1. 2. La/les méthodologie(s) en musicologie	89

II. 2. Sciences de l'éducation et didactique	92
II. 2. 1. Rappel sur l'évolution de la didactique	92
II. 2. 2. L'apport des théories de l'activité	96
II. 2. 3. Quelques notions-clés	100
III. Pour une adaptation à la didactique de l'enseignement musical	105
III. 1. 1. L'évidence d'une musicologie didactique	106
CONCLUSION	111
ANNEXES	115
INDEX NOMINUM	119
BIBLIOGRAPHIE	123

INTRODUCTION

Ce mémoire de synthèse retrace un parcours de recherche où se croisent la musicologie et les sciences de l'éducation dans une approche compréhensive des phénomènes d'éducation et d'apprentissage de la musique. Ces pages expliquent ce qui m'a engagé à soutenir devant vous cette habilitation à diriger des recherches. Elles décrivent comment les domaines des sciences de l'éducation et de la musicologie ont nourri mes réflexions pour proposer la notion de *musicologie didactique*. En ce sens, la compréhension de ce mémoire de synthèse est liée à la lecture de mon volume complémentaire sur le Centre français d'humanisme musical fondé par André Jolivet, tant les deux domaines scientifiques s'éclairent mutuellement pour aborder le champ de l'enseignement musical.

Après dix années de carrière comme musicien professionnel, et trente années passées face à des élèves et des étudiants, à la formation des maîtres et à la recherche, j'occupe un poste de maître de conférences en musicologie et sciences de l'éducation (CNU 18^e section et 70^e section) au sein de l'École supérieure de professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille Université. En rédigeant ce mémoire de synthèse, ce retour sur mon parcours professionnel polymorphe m'amène à considérer ma carrière comme un dialogue constant entre le musicien, l'enseignant, le formateur et l'enseignant-chercheur et les questions liées à l'apprentissage et la transmission des gestes et savoirs musicaux. Ce parti-pris de partir de l'expérience pour questionner l'entendement fonde ma démarche d'écriture. En effet, la pratique de la musique a toujours nourri ma pratique de l'enseignement musical et continue à enrichir ma réflexion de musicien, de musicologue, de pédagogue et de didacticien des savoirs musicaux. Cette articulation entre la pratique et la théorie, entre les réflexions sur les savoirs pratiques et les savoirs théoriques, n'infère nullement une hiérarchie entre la nature et les fonctions de ces savoirs, mais situe la posture d'où l'on parle, celle du musicien, celle de l'enseignant ou du formateur, celle du chercheur. Je pose l'hypothèse qu'il existe non seulement une épistémologie, au sens où l'entendent T. Kuhn ou M. Foucault (Kuhn, 1970 ; Foucault, 1971), de la musicologie et des sciences de l'éducation, mais aussi une épistémologie pratique de l'enseignement musical, et que l'espace scientifique créé par la *musicologie didactique* est l'environnement conceptuel dans lequel ces trois épistémologies peuvent avantageusement dialoguer entre elles.

En effet, je considère que la relation entre savoirs pratiques et théoriques en musique, lorsqu'ils deviennent institutionnalisés, c'est-à-dire académiques, est nourrie par une

réflexion sur les études et les travaux théoriques dans des domaines variés allant des Sciences aux Humanités.

Cette pratique réflexive a donné lieu entre 1999 et 2003 à un premier travail de thèse *L'écoute musicale : de l'émotion à la construction de savoirs dans l'activité d'écoute d'œuvre au collège* dont la problématique était de comprendre la nature et la fonction des liens qui relient le compositeur à l'auditeur par l'œuvre musicale. Je partais du constat, maintes fois observé en classe de collège, que les images mentales, les représentations, les émotions, les sentiments suscités par l'écoute d'œuvre et verbalisés par les élèves, étaient souvent proches, voire identiques, et qu'ils leur permettaient de faire émerger et d'acquérir des connaissances musicales. J'avais remarqué qu'après avoir exprimé un premier ressenti à l'écoute d'un extrait d'œuvre, les élèves acceptaient de parler sur la musique en la réécoutant bribe par bribe, presque à leur rythme, et qu'ils utilisaient progressivement un vocabulaire plus adapté à la situation musicale. Pour vérifier et expliciter ce phénomène, j'ai étudié la fonction des émotions chez l'être humain en croisant les résultats des travaux en psychologie (Deliège, 1991 ; Sloboda, 1995 ; Scherer et Rimé, 1989), neurosciences (Damasio, 1995, 1999 ; Perretz, 1994 ; McAdam & Bigand, 1994) et philosophie (Sartre, 1938/1995), puis j'ai aussi analysé l'extrait musical d'un point de vue musicologique, réunissant des données sur les éléments musicaux qui structurent l'œuvre, et les éléments péri-musicaux, liés au contexte de composition, aux sources d'inspiration, à la vie du compositeur. Ainsi, en laissant les élèves exprimer dès les premières écoutes leur ressenti, puis en les guidant vers une audition plus fine, ils s'autorisaient une parole sur la musique sous la médiation du professeur, et ils s'appropriaient progressivement le vocabulaire et la grammaire musicale. Plus encore, ils acceptaient de s'engager dans un travail plus exigeant de perception auditive, quels que soient leurs goûts et compétences musicaux.

Cette première recherche m'a conduit à prendre une distance par rapport à mes pratiques de professeur de musique dans l'activité d'écoute. Elle a été un enrichissement dans le champ de la psychologie des émotions et de la perception cognitive des sons. Et pour relier les connaissances en musicologie à celles de la psychologie, et notamment de la psychologie cognitive de la perception, j'ai approfondi mes notions en sciences de l'éducation, et plus spécifiquement celles en didactique des disciplines, pour acquérir une meilleure compréhension des mécanismes d'enseignement et d'apprentissage. J'ai ainsi pu concilier pour la première fois, mon travail de musicologue à celui de mon travail de pédagogue en devenant un didacticien de l'enseignement musical. Un des manquements de ce travail de thèse est de ne pas avoir envisagé cette question sous l'aspect de la

psychologie sociale, ce qui aurait donné une autre perspective aux résultats de mes travaux. De la même façon, si les travaux en neurosciences ont permis d'élargir ma réflexion, j'ai peu approfondi dans l'analyse des données l'importance des enjeux socioconstructivistes et sociocognitivistes, et la part de la dimension enactive de cette activité. Pour autant, ce travail de thèse, outre les références aux travaux de Vygotski et de Bruner, m'a sensibilisé à ces différents aspects et surtout m'a aidé à développer un enseignement fondé sur la découverte du savoir, de la connaissance, par le sujet, c'est-à-dire à envisager la notion de la transposition didactique interne différemment qu'en mathématique, tant le savoir musical résiste à l'enseignement axiomatique (Brousseau, 1998, 47). Si ma thèse est inscrite et soutenue en musicologie, elle a pour originalité dans le paysage français de se référer à la didactique de l'activité d'écoute d'œuvre à l'École, et d'être dirigée par un professeur de sciences de l'éducation, Jean-Pierre Mialaret.

Alors que ce premier travail de recherche en thèse était en cours, je suis engagé par l'Université catholique de l'ouest, à Angers, pour diriger et développer un département de formation continue des professeurs d'éducation musicale et chant chorale, et simultanément par le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris pour former les futurs professeurs de musique en conservatoire. Je reviens en détail sur ce parcours et les enjeux qu'ils revêtaient dans ce mémoire de synthèse. Puis viennent rapidement s'ajouter à ces deux responsabilités celle de la création et de la gestion d'un département de musicologie et d'une licence professionnelle de chef de chœur. C'est une période intense où le travail de conception de maquette et de gestion administrative de départements de musique, en formation initiale et continue, laisse peu de place à la recherche en musicologie ou en sciences de l'éducation. Pour autant, lorsque j'ai quitté ces charges de direction, je suis revenu à la recherche en musicologie par les sciences de l'éducation, en m'intéressant plus spécifiquement aux phénomènes de transmission et d'acquisition de connaissances en musique. Ce qui m'a le plus frappé pendant ces quelques années de direction, c'est l'absence de culture didactique des formateurs ou des enseignants en musicologie. Non qu'ils ne soient pas pédagogues, mais leur manque de familiarisation dans la transmission ou l'acquisition des savoirs ne facilitait pas les apprentissages des étudiants. Mes travaux se sont alors centrés sur la compréhension de l'articulation entre la pratique et les connaissances de la musique, ce qui m'a amené à questionner le rôle et la place du didactique dans cet enseignement.

C'est ainsi que progressivement va émerger cette notion de *musicologie didactique*, en travaillant à la formation des étudiants, des professeurs, en étudiant les écrits des grands

pédagogues de la musique, ou encore en explorant les contenus théoriques des méthodes ou traités musicaux. En observant et en analysant ces différents aspects de la pédagogie de la musique avec les outils de la didactique, je commençais à percevoir certains phénomènes propres à l'enseignement de la musique. Les théories didactiques permettent une meilleure compréhension de ce qui fonde les savoirs musicologiques englobant pratique et théorie de la musique. Les outils des didactiques permettent d'observer et d'analyser ce qui se joue en classe, dans les relations que le professeur entretient avec le savoir, et la façon dont il le dispense, dans les relations que les élèves ont au savoir, et dans les relations que les élèves et le professeur co-construisent avec et par le savoir. Les interactions observées appartenaient à ce qu'on nomme aujourd'hui « la théorie de l'action conjointe en didactique ». La didactique délimite l'objet d'enseignement musical, en explicite la nature et les fonctions, et le singularise par rapport aux savoirs savants. C'est à cette époque, au tournant des années 2010, que j'ai compris que la nature des savoirs musicaux les empêchait d'être enseignés comme des savoirs scolaires. Le principe d'isomorphisme, sur lequel je reviens dans cette note, orientait ma réflexion vers une didactique de la musique distincte des autres didactiques disciplinaires, en se rapprochant de la didactique professionnelle. En même temps, le milieu des professeurs de musique n'était pas forcément prêt à entendre ce genre de discours, tant ce milieu pensait qu'il suffisait d'être un musicien pour être un professeur de musique. La tension qui existait entre les deux milieux, celui du musicien et celui du professeur de musique, apparaissait notamment lorsque l'élève, l'apprenti-musicien, n'avait pas de "talent", de "dons", pour apprendre la musique. Cette tension s'est accrue au fur et à mesure que l'enseignement musical s'est démocratisé, et il fallait trouver un moyen de la résoudre pour permettre au musicien-interprète de devenir un musicien-enseignant sans risquer la schizophrénie. Il semble que l'approche didactique de l'enseignement musical apportait des solutions pour résorber cette tension, tout en se situant dans un regard interdisciplinaire, et au-delà du champ des sciences de l'éducation fussent-elles déjà plurielles. Une prise en compte des outils de la musicologie, au sens où je l'entends comme un espace spécifique pour comprendre les questions que pose l'enseignement musical par l'analyse des contextes et des éléments qui fondent une œuvre, devenait aussi importante que l'approche didactique. En effet, la musicologie dévoile la structure de l'œuvre et de ses savoir-faire où la didactique en organise sa transmission et son apprentissage. Associer musicologie et didactique, soit une *musicologie didactique*, crée un environnement conceptuel plus riche et étendu dans lequel les différentes épistémologies et leurs méthodologies peuvent

dialoguer et enrichir la réflexion sur la polymorphie des savoirs musicaux et de leur enseignement.

Ce mémoire de synthèse retrace le cheminement qui m'amène à proposer aujourd'hui cette notion de musicologie didactique. Dans une première partie, je reprends et j'analyse mon itinéraire du musicien à l'enseignant-chercheur. Je souhaite expliquer comment a émergé, et s'est progressivement élaboré, cet environnement conceptuel de la *musicologie didactique*. De nombreuses questions portant sur les savoir-faire musicaux et pédagogiques ont surgi tout au long de ces différentes étapes professionnelles, et elles structurent le travail que j'ai réalisé par la suite tant en musicologie qu'en sciences de l'éducation. La seconde partie de ce manuscrit expose et résume l'ensemble de mes travaux de recherche selon leur nature musicologique et/ou didactique. Cependant, le lecteur remarquera que même dans les travaux qui apparaissent plus musicologiques, mes préoccupations et ma réflexion de didacticien s'articulent avec mes activités de recherche et de rédaction d'articles ou de chapitres d'ouvrages. La troisième partie de ce mémoire est consacrée au bilan et aux perspectives que j'entends donner à mon travail d'enseignant-chercheur pour la suite de ma carrière, et faisant un rappel sur les cadres théoriques musicologiques et didactiques et en posant quelques questions de fond et hypothèses sur ce qui permettrait de rendre plus efficient la formation des professeurs de musique, et de favoriser l'engagement des élèves dans leur apprentissage musical.

PREMIÈRE PARTIE

I. De la musique à l'enseignement via la musicologie

Mon parcours professionnel peut être retracé en trois grandes périodes, se chevauchant sur plus de vingt années, créant ainsi naturellement un lien entre le musicien et l'enseignant, entre le praticien et le pédagogue de la musique. Cette première partie explique ma démarche professionnelle qui s'affine et s'affirme progressivement par une pratique réflexive sur les métiers d'artiste et de professeur à la recherche de connaissances lui permettant de développer et de transmettre les savoir-faire d'un pouvoir d'agir pour lui et pour autrui.

Cette démarche n'aurait pu être possible sans les rencontres, les découvertes suscitées par une curiosité toujours renouvelée, et l'acquisition de connaissances. Je me propose dans ce chapitre d'expliquer comment la formation par le métier m'a conduit à souvent faire des bilans sur mes acquis pour en questionner les limites, ou les faiblesses, et chercher les ressources qui pourraient me permettre de développer les connaissances et les savoir-faire nécessaires à une action plus efficiente.

I. 1. Un itinéraire de formation par le métier : entre pratique et académie 1976-1988

De mon métier de musicien professionnel à celui d'enseignant-chercheur, rencontrer les autres et apprendre a toujours été ce qui m'a le plus motivé. Si l'entrée dans le métier a souvent ressemblé à du compagnonnage, j'ai ressenti très rapidement le besoin de formation. Les différentes parties qui suivent décrivent ce cheminement, avec les questions qui se sont posées à moi et les réponses que ma formation et les rencontres m'ont apportées.

I. 1. 1. Du métier de musicien à la formation du musicien

En 1976, adolescent, je choisis d'être musicien. J'entre dans la profession sans y être préparé ou formé au sens où on l'entend aujourd'hui. Si la formation musicale existait, il s'agissait surtout d'une formation initiale et académique délivrée par les conservatoires de régions ou nationaux supérieurs, et la question de la formation professionnelle au métier de musicien n'était pas formalisée. Le statut de musicien professionnel était défini et régi par

la création des catégories socioprofessionnelles (CSP) instituées en 1954 où les artistes, parmi lesquels les musiciens, « figuraient dans une catégorie impensée intitulée « Autres », aux côtés des policiers et des personnels de l'armée et du clergé ! » (Béra & Lamy, 2003, 103). En 1982, les artistes sont intégrés au groupe des « Cadres et Professions intellectuelles supérieures » (CPS) appartenant symboliquement au statut le plus élevé sans exigence requise de diplômes (Bac+4), et ils sont associés aux professions de « l'information, des arts et spectacles » (Desrosières & Thévenot, 2000, 107). Les études sur le métier de musicien professionnel sont inexistantes à cette époque¹, et l'orientation professionnelle dépend, depuis le plan Landowski (1969)², du seul Conservatoire national supérieur de musique de Paris, ce qui ne concerne alors que le musicien classique (Lodéon, 1999, 407).

C'est dans cet environnement professionnel que je débute ma carrière de « musicien de variétés », différent des pratiques du musicien « classique ». Cette pratique professionnelle dans les années 1970 en France recoupe celle de musicien de danse ou « de bal », de jazz, et au plus haut niveau, celle de musicien de studio. De nombreux professionnels de la musique considèrent le musicien « comme un artiste possédant un don mystérieux qui le met à part des autres personnes et qui devrait le mettre à l'abri de leur contrôle » (Becker, 1985, 109). Cette idée de don attachée à la personne de l'artiste, et plus spécifiquement du musicien, est très prégnante dans le milieu professionnel, qu'il soit classique ou de variétés. Comme l'explique Becker dans son ouvrage *Outsiders*, cela a pour conséquence que le musicien de variétés entretient avec le public, les « caves », une forme de mépris et d'antipathie liés au fait qu'il est rendu « responsable de l'obligation de faire "commercial" pour réussir » (Becker, 1985, 116). Si ces deux thèmes, celui du don et celui de la nécessité de faire de la musique commerciale, constituent l'environnement de pensée dans lequel j'entre dans le métier de musicien, deux autres thèmes importants accompagnent mes premiers pas dans la profession. Premièrement, la nécessité d'une formation académique et classique sérieuse dispensée par les conservatoires, et deuxièmement, la nécessité d'un travail orienté seulement vers l'acquisition des savoirs et savoir-faire musicaux, à défaut d'une culture plus générale. Il m'apparaît aujourd'hui que le thème du don associé au

¹ Les premières études sociologiques importantes sur le métier de musicien datent des années 1980 et concernent aussi bien les musiciens de jazz (Becker, 1988) ou les rapports qu'entretiennent musiciens classiques avec le public et l'État (Menger, 1983). Plus récemment, une thèse a été soutenue sur la profession de musiciens de variétés (Sibaud, 2011).

² « Plan de dix ans en faveur de l'enseignement musical », dit plan Landowski, <https://www.senat.fr/rap/r07-458/r07-4582.html>, consulté le 7 décembre 2016.

thème de la formation académique est à l'origine du glissement professionnel qui est le mien, de musicien à enseignant, et cela à plusieurs niveaux, comme Je l'explique ci-dessous. Mais avant cela, je souhaiterais m'attarder un instant sur le métier de musicien de variétés dans ce qui est devenu aujourd'hui le secteur des musiques actuelles, parce qu'il renseigne sur les profils d'étudiants qui optent aujourd'hui pour une formation plus académique en conservatoires, dans les pôles supérieurs de musique et à l'université.

I. 1. 2. Du musicien de variétés aux musiques actuelles

L'état de la profession de musicien de variétés dans les années 1970 est encore celle décrite par H. Becker : d'une part le musicien de danse qui travaille dans les cabarets, les *dancings*, les bals populaires et qui joue principalement « de la musique populaire pour gagner de l'argent » (Becker, 1985, 105), et d'autre part, les musiciens de jazz qui jouent « une musique produite en dehors de toute référence à une demande extérieure au milieu musical » (Becker, 1985, 106). Rappelons que Becker propose une analyse de ces milieux professionnels du jazz qu'il fréquente en tant que musicien aux États-Unis d'Amérique, à l'exclusion donc des musiciens qui se produisent dans la musique rock, pop, revival, etc., soit l'ensemble des professionnels qui rassemblent le monde des musiques amplifiées, et qui se professionnalisent au cours des années 1970. L'état d'esprit des musiciens professionnels qu'il décrit est sensiblement le même en France à cette époque. La profession n'a pas encore de statut réellement défini, comme nous l'avons constaté, et les pratiques musicales ne sont pas encore normées comme elles vont progressivement le devenir à partir de 1986 dans notre pays, puis surtout après la circulaire du 18 août 1998³.

Les connaissances sur ce paysage professionnel ont aujourd'hui considérablement évolué par l'apport des enquêtes sociologiques et l'analyse des pratiques professionnelles des musiciens (Coulangeon, 2004 ; DEP ministère de la Culture 2003⁴ ; Sibaud, 2011). Ces travaux rendent compte de cette structuration du milieu professionnel musical et contribuent à une meilleure compréhension des pratiques (Frith, 1978 ; Mignon & Hennion, 1991 ; Becker, 1985 ; Coulangeon, 2004 ; Tassin 2004 ; Lehmann, 2002 ; Jouvennet, 2006), du rapport entre les sexes (Green & Ravet, 2005 ; Buscatto, 2007 ; Cacouault & Ravet, 2008). Plus récemment des revues scientifiques publient des recherches sur ces milieux tels *Circuit* au Canada, ou *Volume !* en France. Enfin, l'étude de

³ La Circulaire du 18 août 1998 met en place les Scènes de Musiques actuelles (SMAC), <http://www.irma.asso.fr/IMG/pdf/smac.pdf>, consulté le 17 septembre 2015.

⁴ Les musiciens interprètes. *Bulletin du département des études et de la prospective* (DEP), n° 140, juin 2003.

ce qu'on nomme aujourd'hui les musiques actuelles amplifiées donne lieu à des articles dans des ouvrages spécialisés (Denut, 2001 ; Donnat & Tolila, 2003 ; Olivier, 2007).

Issu de ce milieu professionnel, j'ai créé en octobre 2011, à l'Université catholique de l'ouest (UCO) à Angers, un cours pour les étudiants de Licence 2 et 3 sur l'histoire de ce milieu professionnel, ce qu'on nomme les *Musiques actuelles*. L'originalité de ce cours était fondée sur un partenariat entre le département musique et musicologies de l'UCO et le *Chabada*, scène de musiques actuelles angevine fondée en 1988. Ce cours magistral retraçait l'histoire de la structuration des musiques actuelles depuis le milieu des années 1980 par la reconnaissance des lieux de production, les scènes de musiques actuelles (SMAC), et les travaux dirigés portaient sur la formation à l'accompagnement des pratiques de musiques actuelles des étudiants de Licence dans une propédeutique de professionnalisation. Si j'assurais le cours magistral, deux collègues formateurs dans des SMAC, dont le *Chabada* d'Angers, assuraient la formation pédagogique à l'accompagnement de projets de musiques actuelles. Sous ce syntagme de "Scènes de Musiques actuelles amplifiées" (SMAC), l'État, *via* le ministère de la Culture, classait l'ensemble des pratiques musicales professionnelles non lié à la musique dite « classique » ou « savante », et plus spécifiquement tout ce qui touche de près ou de loin aux musiques populaires.

Ce terme regroupe l'ensemble des esthétiques populaires et nouvelles : jazz, chanson, rock, rap, techno, mais il englobe aussi les musiques traditionnelles. Le ministère de la Culture doit prendre en compte la diversité des formes musicales. Il faut cesser d'opposer la musique savante à la musique populaire. Le moment est venu de reconnaître l'importance des musiques actuelles qui, jusqu'à maintenant, n'étaient pas, ou étaient insuffisamment prises en compte, dans les politiques publiques. On doit à cet égard relever que le terme de "**reconnaissance**" est un des mots clés qui court tout au long du rapport. **Et ce mot, je le fais mien**⁵. (Trautmann, 1998)⁶

Si les pionniers de ce secteur du spectacle vivant se sont fédérés au milieu des années 1980, il a fallu attendre 1998 pour la publication d'une *Charte des missions de service public pour le spectacle* suivie d'une circulaire du 18 août 1998 portant sur les *Scènes de Musiques actuelles* (SMAC). En 2006, un *Plan pour des politiques publiques nationales et territoriales en faveur des musiques actuelles* est publié au moins de juin, prélude au

⁵ Mis en gras dans le texte d'origine.

⁶ Texte de la déclaration de Catherine Trautmann, ministre de la Culture et de la Communication, in « Programme d'action et de développement en faveur des musiques actuelles », lundi 19 octobre 1998, <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/conferen/prog-mus-actu.htm>, consulté le 17 septembre 2016.

Schéma d'orientation de développement des lieux de musiques actuelles (SOLIMA) du 31 août 2010 dont les objectifs étaient d'identifier les lieux à travers « leur projet artistique et culturel et leurs initiatives citoyennes inscrites dans un territoire »⁷.

En élaborant ces cours et le dispositif qui les accompagnait, je réalisais une analyse réflexive sur une partie de mon histoire professionnelle de musicien et de son évolution. Au cours des années 1980-2000, la profession de musicien de variétés s'est progressivement structurée grâce aux efforts des acteurs du terrain, que ce soit les musiciens ou ceux qui les employaient. La classification des différents genres de musique, hors musique savante « classique et contemporaine », au sein des musiques actuelles amplifiées, puis la volonté des responsables de SMAC d'intégrer un volet formation au métier de musicien professionnel de variété, et enfin d'inscrire ces lieux de spectacles vivants dans des initiatives citoyennes, soulignent le changement paradigmatique des mentalités et des esprits. L'évolution du statut d'intermittent du spectacle, avec les difficultés apparues en 2003, nécessitait cette structuration professionnelle.

I. 1. 3. L'expérience des concerts

Entre 1977 et 1992, je me suis plusieurs fois produit en concert, soit comme guitariste soliste, soit en duos ou ensembles instrumentaux, soit en dirigeant des chœurs. Ayant étudié le chant, j'ai aussi pu me produire avec l'ensemble Sotto Voce, ou 2E2M. Expériences de concertiste auxquelles je n'étais ni préparé ni formé parce qu'il n'existait pas de formation professionnelle à ce métier dans les conservatoires. La formation professionnelle de musicien « classique », de chambriste, au sens où elle s'entend aujourd'hui, s'est mise en place au cours de ces années, notamment dans les CNSM de Paris, puis de Lyon (Lehmann, 2002 ; Clot, 1995). On mesure le changement de paradigme dans la formation et la structuration professionnelles du musicien « classique » qui sont passées en moins d'une décennie d'une formation « sur le tas » à une formation professionnelle dispensée dans les conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse, et s'appuyant sur des référentiels d'activités et de compétences (Coulangeon, 2004).

⁷ *Schéma d'orientation de développement des lieux de musiques actuelles (SOLIMA)*, circulaires du 31 août 2010, <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Musique/SOLIMA>, consulté le 11 septembre 2015.

I. 1. 4. Une entrée par le métier : apprendre le métier puis être formé au métier

La présentation de mon parcours de musicien met en lumière l'entrée dans le métier par la mise en situation professionnelle immédiate, par l'immersion dans les milieux - musiques actuelles et musiques classiques -, comme une démarche naturelle de l'apprentissage de la vie. Cet apprentissage se fait au mieux par compagnonnage, ou, par coopération entre pairs lors de la mise en œuvre de projets. Ce parcours est celui de nombreux musiciens de variétés ou classiques et les recherches que j'ai faites sur les compositeurs, Daniel-Lesur (Terrien, 2009c), Jolivet (Terrien, 2012c, 2016), Villa-Lobos (Terrien, 2012b) ou Berio (Terrien, 2009e), confirment cela. La formation au métier se fait en exerçant le métier. Comme l'explique M. Béra et Y. Lamy dans leur ouvrage (2003, 109-118), la posture « charismatique » de musicien liée à cette notion de don, va progressivement me faire adopter une posture « institutionnalisée » de professeur en même temps que le métier de musicien va se distinguer sous deux formes, musicien et/ou enseignant. La routinisation du métier de musicien liée à l'organisation des professions va de pair avec l'institutionnalisation et l'intégration d'un métier dans l'organisation sociale. Cette routinisation du métier d'artiste crée l'institutionnalisation de l'éducation et la reproduction des savoirs, la professionnalisation, la rationalisation économique, et la bureaucratisation (Béra & Lamy, 2003, 112-117).

Les cours sur le développement et la structuration des musiques actuelles, que j'ai dispensés pour les Licences 2 et 3 de l'Université catholique de l'ouest, m'ont permis de suivre et de comprendre l'évolution du métier de musicien professionnel dans son ensemble, et de renseigner les futurs musicologues, musiciens et professeurs de musique sur la réalité professionnelle de leur environnement, quelle que soit leur formation initiale. Le travail de recherche sur la structuration du milieu « musiques actuelles » montre comment les milieux professionnels de la musique se sont organisés au cours des années 1980-2000 par la formation aux métiers ainsi que par des référentiels.

On peut observer que cette entrée dans le métier par compagnonnage, qui n'est pas spécifique à la profession de musicien, a intéressé les chercheurs en psychologie sociale du travail à l'époque même où je débute dans la vie professionnelle (Wisner, 1962-1995 ; Oddone, Re, Briante, 1981 ; Leplat, 1997). Autant de phénomènes qui touchent au métier de musicien-enseignant, j'y reviendrai ci-dessous.

I. 2. L'entrée dans l'enseignement

I. 2. 1. L'expérience du professeur de musique

Parallèlement, j'ai commencé à enseigner la guitare classique et le solfège⁸ dès 1976, alors même que je poursuivais mes études au conservatoire de Nantes et chez des professeurs particuliers pour l'instrument. Sans y être préparé, ou avoir reçu la moindre formation, les moindres conseils pédagogiques, je transmettais des rudiments de formation musicale et de guitare à des élèves d'âge varié, avec l'assurance et la naïveté qui caractérisent le professeur débutant. « Pour peu qu'on ait réfléchi sur l'ordre et le progrès de nos connaissances, on ne peut nier que tel en fût à peu près l'état primitif d'ignorance et de stupidité naturel à l'homme avant qu'il n'eût rien appris de l'expérience ou de ses semblables. » (Rousseau, 1762/1966, 69) Un savoir-faire instrumental et quelques bribes de connaissances solfégiques pour tout bagage, je ne comprenais pas qu'un élève ne comprenne pas une notion musicale, n'arrive pas à solfier (sans chanter), ou ne puisse pas faire sur l'instrument des exercices ou études simples que contenaient les méthodes. Dépourvu de tout esprit d'une maïeutique, même « élémentaire », de toute réflexion didactique, n'ayant aucune stratégie pédagogique sur un apprentissage, mon « enseignement » reproduisait les gestes de mes professeurs, ou laisser-faire son élève par lui-même, et si ce dernier n'y arrivait pas, je me trouvais à peu près dans la situation décrite par Diderot dans *Le neveu de Rameau* (Diderot, 1805/1983, 68-71), mais sans les connaissances de pédagogie musicale que possédait le philosophe lorsqu'il a écrit son ouvrage. L'enseignant que j'étais n'était pas un maître, et ne savait pas qu'un des secrets du métier « est de savoir reconnaître la distance entre la matière enseignée et le sujet à instruire, la distance aussi entre *apprendre* et *comprendre* » (Rancière, 1987, 13). C'est ainsi que je faisais mes premiers pas d'enseignant, et pour paraphraser G. Bachelard, je ne comprenais pas qu'on ne comprenne pas (Bachelard, 1938/1993, 18)

I. 2. 2. L'expérience du maître auxiliaire en éducation musicale...

Quelques années après, étant déjà aguerri au métier de musicien, et ayant acquis un peu d'expérience pratique dans l'enseignement musical, je suis recruté comme maître auxiliaire d'éducation musicale dans un établissement privé sous contrat à Nantes. Une fois encore, je me retrouve face à des élèves pour enseigner, non la musique, mais, l'éducation

⁸ Cet enseignement se nomme aujourd'hui « formation musicale », 1977 « Études de formation musicale », ministère de la Culture.

musicale, dont j'ignore même qu'il existe des programmes. Je me remémore les cours d'éducation musicale reçus en tant que collégien ayant pour toutes références les gestes et attitudes de mes anciens professeurs, et je découvre une autre manière d'enseigner la musique. Mes connaissances de musicien, de praticien de la musique, si elles me sont utiles, ne me suffisent pas à faire un cours d'éducation musicale qui embrasse l'activité de chant et d'écoute, sans parler de l'enseignement de la flûte à bec (B.O., 1977)⁹. D'autre part, il ne s'agit plus de faire cours à un élève, mais à une classe d'adolescents dont les affinités musicales sont pour le moins variées.

Ces expériences d'enseignant débutant précèdent de plusieurs années mon choix de devenir enseignant en collège et lycée et en conservatoire. Quelques années après ces premières expériences de cours, je fais la demande d'un poste de maître auxiliaire en éducation musicale conjointement auprès des services du rectorat de Paris et de la direction diocésaine de l'enseignement privé sous contrat de Paris. Ce choix de devenir enseignant est la conséquence d'un premier bilan sur le métier de musicien dont j'ai exercé les multiples facettes couvrant la scène, la fosse d'orchestre, le studio d'enregistrement, et la télévision. J'ai le sentiment, quelque peu présomptueux, d'avoir exercé le métier sous plusieurs de ses formes, et j'éprouve le besoin d'évoluer professionnellement vers d'autres horizons. L'enseignement de la musique s'impose alors comme une évidence, et je débute dans l'académie de Paris comme professeur d'éducation musicale. Fin 1983, je découvre alors le milieu de l'enseignement scolaire, et je suis encadré avec beaucoup de bienveillance par les membres de l'équipe pédagogique du collège-lycée qui m'accueille. Le novice que je suis en pédagogie, reçoit des conseils sur la conduite d'un groupe, les stratégies à mettre en œuvre, les liens possibles entre les disciplines, le travail d'équipe, et découvre un milieu professionnel où le partage des connaissances et l'analyse des expériences pédagogiques lui permettent de s'intégrer au groupe de professeurs. Si l'humilité, due en partie à mon ignorance du métier de professeur, aux évidentes carences de mes connaissances en histoire de la musique, et à cet environnement professionnel nouveau et de qualité, caractérise mes premiers pas de maître auxiliaire d'éducation musicale, mon intérêt pour la pédagogie se développe et s'accroît sinon de jour en jour, au moins de mois en mois. Cet intérêt et les questions que suscite mon nouveau métier sont nourris par les discussions avec les collègues et les conseils prodigués. Ces échanges

⁹ Circulaire n° 77-165 du 29 avril 1977, Enseignement de l'Éducation artistique dans les collèges ; arrêté du 17 mars 1977, Programme d'Éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges. L'arrêté du 16 novembre 1978, fixera les programmes d'éducation artistique pour les classes de quatrième et de troisième.

modifient, structurent et font évoluer ma pratique enseignante. Si parmi ces collègues, il y a des maîtres auxiliaires de différentes disciplines, leurs connaissances académiques sont mieux assurées que les miennes pour avoir été validées par des diplômes universitaires. Pour les professeurs certifiés ou agrégés qui m'entourent, aux connaissances académiques acquises à l'université et lors de la préparation de concours exigeants, se superposent celles d'une formation professionnelle reçue dans les centres professionnels régionaux (CPR), certes encore limités à cette époque (Condette, 2007), mais dont ils me font profiter.

En 1985, on me propose de postuler comme professeur de guitare classique dans une école de musique agréée par l'État de la région parisienne. Poste de professeur auquel sont aussi attachées des heures de direction d'orchestre. Cette nouvelle expérience dans l'enseignement de la musique s'avère décevante, car si l'équipe pédagogique est constituée de quelques professeurs ayant obtenu le diplôme d'état (D.E.) sur concours, nombre d'entre eux sont des musiciens qui enseignent leurs instruments sans formation pédagogique préalable. D'autre part, l'esprit de partage et de communauté que je connais dans l'enseignement général n'existe pas dans cette école de musique où les professeurs viennent donner leurs heures (parfois peu nombreuses) et vaquent ensuite à d'autres occupations. Enfin, les discussions sur la pédagogie ou l'apprentissage de la musique sont quasi inexistantes entre collègues, beaucoup de professeurs reproduisant les modèles pédagogiques des écoles instrumentales dont ils sont issus, sans qu'il semble y avoir une prise de distance réflexive.

I. 2. 3. Une entrée par le métier...

Ces différentes expériences pédagogiques et rencontres vont fortement questionner mes pratiques pédagogiques en éducation musicale, chant chorale et instrumental. Si, dès mes premiers mois de cours en collège à Paris, je me demande pourquoi un « même cours » fonctionne avec une classe et pas avec une autre, pourquoi une même classe peut d'une semaine à l'autre être plus ou moins réceptive, comment je pourrais aborder différemment avec les élèves les activités du cours d'éducation musicale, une analyse empirique de mes pratiques s'installe progressivement dans mes réflexions. Nombre de questions restent sans réponses, mais un travail de réflexion sur la pédagogie s'instaure dès cette époque, et ne m'a plus quitté.

J'ai débuté ma carrière comme la grande majorité des enseignants de musique la commençait à l'époque, en faisant cours sans y être préparé. Aujourd'hui, le milieu de la

formation des professeurs de musique s'est structuré en s'appuyant sur les apports des autres formations professionnelles d'enseignants¹⁰.

Trop souvent par le passé, les professeurs de musique ou d'éducation musicale, eux-mêmes musiciens aux compétences variables, n'étaient pas formés à l'enseignement de la musique. Si une classe de préparation au certificat d'aptitude à l'enseignement musical (CAEM) existait dès 1946 au Lycée La Fontaine à Paris (Tripier-Mondancin, 2010, 54-55), il faut attendre 1974 pour le premier concours au Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) en éducation musicale et chant chorale, soit vingt-deux ans après la création des premiers CAPES dans les autres disciplines, et 1974 pour le premier concours de l'agrégation d'Éducation musicale et de chant chorale, soit presque un siècle après les premières agrégations¹¹ (Tripier-Mondancin, 2010, 68-69). La formation des enseignants, en vue de ces concours, est orientée sur l'acquisition de contenus de connaissances académiques, et leur formation pédagogique et professionnelle, confiée au CPR, n'intervient qu'au début de leur année de titularisation.

Pour les professeurs qui enseignent en écoles de musique ou en conservatoire, pas de formation pédagogique spécifique, et pas de formation professionnelle. Les premières formations initiales ou continues aux métiers de professeur de musique seront mises en place en 1992 pour le Diplôme d'État (D.E.) et le Certificat d'Aptitude (C.A.)¹². S'il n'existe plus depuis 2011 d'examen national sur épreuves (candidat libre), la mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE) le remplace pour pallier cette disparition¹³.

Ces formations professionnelles aux métiers d'enseignement de la musique sont donc très récentes et s'inscrivent dans une histoire de la professionnalisation des métiers. Si les formations académiques relèvent de l'université et du conservatoire, les formations professionnelles sont confiées aux pairs les plus expérimentés dans le cas des CPR, pour les professeurs de l'éducation nationale, puis plus tardivement, des CEFEDM et des CNSMD pour les professeurs de musique (Terrien, 2011a ; 2012c ; 2015), ce qui a pour

¹⁰ Cf. l'article de Lessard, Cl., Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante ? In Lessard, Cl. Tardif, M. (sous la direction de) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004, p. 265-287.

¹¹ Les premières agrégations datent de 1885 : arrêté du 29 juillet 1885 portant sur les statuts des agrégations.

¹² Le décret n°92-835 du 27 août 1992 et ses arrêtés d'application décrivent les modalités d'acquisition du Certificat d'aptitude (C.A.) et du Diplôme d'État de professeur de musique (D.E.).

¹³ Décret n° 2011-475 du 28 avril 2011, et du 5 mai 2011 relatif aux modalités d'acquisition du D.E.

conséquence la reproduction de gestes métiers acquis par l'expérience¹⁴. Il faut attendre la création des IUFM, puis des ÉSPÉ, pour que les travaux issus de la recherche en éducation soient dispensés plus largement aux apprentis enseignants.

Un retour sur ces premiers pas dans l'enseignement fait aussi apparaître une différence dans la formation entre pairs selon les milieux. Il semble que le partage d'expériences et de réflexions pédagogiques ait été plus fécond dans le milieu de l'enseignement général que dans celui de l'enseignement spécialisé dans ces années 1970-1990. On constate que pour les premiers, il s'agit d'un métier à temps plein, alors que pour les seconds, il s'agit d'un complément d'activités professionnelles avant que celles-ci ne deviennent un métier. Un certain nombre de professeurs de musique en école de musique et conservatoire exerce le métier de musicien ou d'intermittent du spectacle vivant, ce qui est plus rare chez les professeurs d'éducation musicale (Guyon & Patureau, 2012). Par ailleurs, la formation professionnelle des professeurs de musique est apparue au cours des années 1990, et sa mise en place a été très progressive tant dans les conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse de Paris puis de Lyon (CNSMD) que dans les Centres de formation des enseignants de musique et de danse (CEFEDM). Liés à la création de diplômes reconnaissant une qualification professionnelle, le D.E. et le C.A. voient le jour vingt années après les CAPES et Agrégation d'éducation musicale. Si la formation professionnelle des « Certifiés » et des « Agrégés » s'appuie sur des structures éprouvées, formation aux concours de recrutement, universités, puis CPR, devenus IUFM et ÉSPÉ, tout est à penser et à mettre en œuvre dans la formation professionnelle de l'enseignement spécialisé de la musique, où la recherche en pédagogie musicale est en devenir malgré les nombreux travaux existants sur ce sujet, diffusés notamment par la revue *Marsyas* à cette époque. Sur cet aspect, la réflexion sur l'enseignement musical dans l'enseignement général semble bénéficier de sa proximité avec les recherches et travaux en sciences de l'éducation, et de ce fait, être plus à même de transférer les résultats dans les domaines de la pédagogie et de la didactique, voire de la psychologie. En revanche, les recherches et

¹⁴ J'entends par geste pas seulement les gestes professionnels et/ou les gestes-métier, dont Jorro dit de ces derniers qu'ils sont une catégorie des gestes professionnels (Jorro, 2002), mais l'ensemble des gestes que font les professionnels et les amateurs dans leurs pratiques de musiciens, de professeurs et d'élèves. J'évoque donc bien à travers la notion de geste, des genres différents selon les situations dans lesquelles je les étudie. Je me permets de rappeler à la suite de nombreux auteurs (Clot, 1999 ; Jorro, 2002 ; Bucheton, 2009 ; Ria, 2016 ; Duvillard, 2016) que les gestes professionnels sont issus d'activités humaines situées (Clot, 1999) et représentent une partie du développement du métier, métier de musicien, métier de professeur de musique, métier d'élève-musicien. J'observe donc les gestes des musiciens-enseignants et de leurs élèves dans leur dimension structurante et symbolique, et dans la dimension de jeux croisant ainsi l'approche de l'ergonome à celle du didacticien.

travaux dans l'enseignement spécialisé trouvent moins d'échos chez les professeurs de musique, et suscitent assez peu de débats ou de travaux scientifiques en France. Un autre aspect serait aussi à questionner, celui du milieu et des lieux de formation.

En effet, si l'on considère la formation d'un professeur d'éducation musicale, la majorité des étudiants fréquentent ou ont fréquenté conjointement le conservatoire pour leur formation musicale initiale, qu'elle soit érudite ou technique, et l'université pour leur formation académique et scientifique. Ces étudiants sont aujourd'hui préparés au concours de recrutement de l'éducation nationale au sein des ÉSPÉ, composante pleinement universitaire aujourd'hui, et en relation constante avec les rectorats d'académies qui représentent les attentes du futur employeur. Les formateurs de champs scientifiques différents contribuent à élargir l'espace de réflexion pédagogique et didactique disciplinaire de l'étudiant. Cette structuration de la formation fait apparaître une pluralité de lieux et de milieux professionnels qui concourent pour les étudiants à prendre une distance sur les formes de professionnalités liées à l'enseignement de la musique. Et cela permet aussi de rendre perméables les espaces de formations professionnelles, de croiser les synergies, de créer des interactions entre les milieux et les lieux. La formation des professeurs de musique semble être prise dans un réseau moins dense et diversifié. Côté formation des professeurs de musique pour les écoles de musique et conservatoires, les lieux de formations peuvent être différents, les CEFEDM ne sont pas forcément dans les locaux des conservatoires, et les acteurs de la formation sont moins variés. La mission des conservatoires supérieurs nationaux de musique et de danse et des pôles supérieurs d'enseignement de la musique et de la danse est de former des artistes interprètes avec le diplôme national supérieur professionnel de musique (DNSPM), soit une Licence d'interprète, le grade de Master ne relevant actuellement que des deux CNSMD. La formation à la pédagogie pour le D.E. et C.A. est principalement confiée à des musiciens-enseignants, les enseignants-chercheurs ou formateurs dans les métiers liés à l'enseignement étant moins nombreux, quand ils ne sont pas absents. C'est peut-être une raison expliquant la lenteur de la métamorphose des mentalités dans l'enseignement musical spécialisé. Si une relative polyvalence existe dans l'enseignement spécialisé, elle est très contextualisée aux disciplines musicales et s'ouvrent peu aux autres domaines malgré les efforts entrepris (Hennion, Martinat & Vignolles 1983 ; Chagnard, 2012 ; Pégourdie, 2013). La mixité des milieux professionnels et universitaires croisant des champs de connaissances plus larges est de fait plus réduite dans ces formations. L'étudiant musicien évolue dans un univers centré sur l'apprentissage et la pratique

musicale (Pégourdie, 2013), ce qui représente à terme une limitation du pouvoir d'agir du professeur de musique, pour reprendre l'expression d'Y. Clot (Clot, 2008). Je reviens sur cette question dans la troisième partie de ce mémoire de synthèse.

I. 3. Les études académiques : conservatoires et universités

Je reviens dans les lignes qui suivent sur mon parcours de formation "initiale" au conservatoire et à l'université.

I. 3. 1. Conservatoire de Nantes puis CNR d'Aubervilliers

Entre 1976 et 1980, j'étudie le solfège¹⁵ et l'harmonie au conservatoire national de région de Nantes. Pour l'étude de la guitare classique, qui n'est pas enseignée à cette époque dans cet établissement, et après avoir travaillé quelque temps avec des professeurs particuliers nantais, je prends la décision de me former auprès de professeurs issus du Conservatoire de Paris ou qui y enseignent¹⁶. Ce n'est que quelques années plus tard que j'ai reçu l'enseignement d'Alberto Ponce au conservatoire national de région d'Aubervilliers-La Courneuve. À partir de 1985, pour répondre à mes fonctions de professeur d'éducation musicale, j'ai suivi sur trois années une formation de chef de chœur puis de chef d'orchestre à l'ARIAM Ile-de-France.

Cette formation musicale par étapes m'a permis de confronter plusieurs approches pédagogiques, tant dans la formation musicale (solfège), que dans l'apprentissage de la guitare classique où les modalités d'attaques du son varient d'une école à l'autre. Cette diversité de pratiques enseignantes, entre pédagogie de groupe, cours particuliers et cours pris devant ses pairs, m'a permis de saisir assez tôt les avantages des unes et des autres modalités. Mais les pratiques de formation en conservatoire m'apparaissent, avec le temps, désuètes et surtout très, trop, cloisonnées entre les disciplines. C'est l'étudiant-musicien que j'étais qui faisait le lien entre formation musicale et pratique de la musique en écrivant des arrangements, en composant, ou en jouant avec d'autres musiciens. Si aujourd'hui les pratiques de la scène, de la musique de chambre et de la pratique de la musique d'ensemble chorale ou instrumentale, semblent être le mot d'ordre de la formation de l'instrumentiste dans les conservatoires (Pégourdie, 2014), il n'en était rien dans les années 1980-1990. Et

¹⁵ Cet enseignement est appelé aujourd'hui « formation musicale ».

¹⁶ Mon premier professeur à Paris fut Christian Chanel, professeur au conservatoire à rayonnement régional de Versailles, puis de Carel Harms, qui était à cette époque professeur assistant d'Alexandre Lagoya au conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris.

que dire de la formation aux pratiques de concerts en soliste, du déchiffrement instrumental, ou de l'harmonisation à la guitare ? Ces enseignements ne faisaient pas partie de notre formation musicale. Le déchiffrement instrumental est une des compétences du musicien de variétés, et je l'ai acquise en autodidacte et en la travaillant empiriquement. Mes premiers concerts de guitariste classique furent, pour ces raisons, empreints de beaucoup d'appréhension et d'angoisse n'ayant pas de connaissances des gestes professionnels du concertiste. Je constate que la formation du musicien amateur a aujourd'hui considérablement évolué dans les conservatoires. Je retiens de cette période de formation l'envie d'éprouver mes connaissances en jouant le plus souvent avec d'autres musiciens, en faisant des transcriptions pour ensembles d'instruments, des arrangements pour différents orchestres, des réductions pour mon instrument, et parfois des compositions, donc en expérimentant diverses situations musicales.

I. 3. 2. L'université

Mon parcours professionnel m'ayant mené à l'enseignement en collège et lycée, j'y ai découvert un milieu où j'ai pu m'épanouir pleinement comme enseignant et comme être. Après deux années à éprouver mon envie d'enseigner en collège, la directrice de l'établissement où j'exerçais me mit en garde devant la précarité de mon statut de maître auxiliaire (4^e catégorie), donc sans possibilités de titularisation. Les questions d'enseignement m'intéressant de plus en plus, j'ai donc commencé des études universitaires qui m'ont mené à l'obtention de l'examen spécial d'entrée à l'université (ESEU) au doctorat, objectif qui n'était pas le mien au début de ces études entreprises par intérêt et nécessité professionnels. En effet, mon premier objectif était d'obtenir une Licence pour être titularisé comme professeur d'éducation musicale. La confiance que j'avais en moi, et les représentations que je me faisais de l'université suffisaient à limiter mon pouvoir d'agir. Ici encore, c'est en faisant, en étudiant, en collaborant avec mes jeunes condisciples, que j'ai fait évoluer mes conceptions sur cet univers du savoir, et que j'ai dépassé mes appréhensions. Ma formation universitaire s'est faite par étapes, tout en étant salarié à temps plein, ce que je considère comme une chance, même si le travail fut parfois très dense. Si le choix de réaliser une maîtrise sur Emilio Pujol (Terrien, 1989), puis un DEA sur la pédagogie de la guitare au XVII^e siècle (Terrien, 1996), s'inscrit dans un parcours universitaire de musicologue, l'orientation du sujet de recherche de ma thèse de doctorat sur la didactique de l'activité d'écoute d'œuvres musicales au collège est le résultat d'une prise de conscience que mon parcours professionnel me conduisait de plus

en plus vers la formation des maîtres. Mes expériences de professeur, de formateur et de conseiller pédagogique, m'apportaient beaucoup de satisfaction, mais suscitaient aussi énormément de questions. Mon sujet de thèse sur l'acquisition de connaissances musicales par l'activité d'écoute d'œuvres en classe de collège était le prétexte pour étudier les sciences de l'éducation de la musique tout en débordant sur d'autres champs scientifiques allant des neurosciences à la psychosociologie. Ce travail de recherche sur les mécanismes d'acquisition et les mécanismes de transmission des connaissances, dont l'obtention du doctorat n'a été qu'une étape (2004), s'inscrit dans un continuum de formation. Expérimenter, puis analyser, chercher et étudier pour comprendre l'expérimentation a toujours été, et reste, ma démarche, ce sont mes études universitaires, les rencontres et les discussions avec mes collègues qui m'ont permis de mettre en évidence ce cheminement : partir de l'expérience pour l'enrichir de l'analyse et de l'étude, et ainsi mieux y revenir.

I. 3. 3. La formation continue

Si l'université m'a permis d'évoluer dans ma vie et ma carrière professionnelle, je n'oublie pas les stages de formation de formateur qui m'ont été donnés de suivre, notamment ceux réalisés avec B.-M. Barth au début des années 1990. Ils ont été déterminants dans mon engagement de formateur. Ce n'est pas tant l'enseignement reçu lors de ces quelques journées de formation que les perspectives de recherche et d'études que cette professeure ouvrait en orientant ma réflexion à partir de son propre travail de recherche, qui me faisaient découvrir des auteurs comme Vygotski, Meyerson, Bruner, ou encore Varela. La lecture de ces auteurs, la connaissance de leurs travaux, et des théories qu'ils développent, les interactions des différents champs scientifiques, continuent de nourrir mes activités de chercheur et d'enseignant. Le paradigme socioconstructiviste dans lequel s'inscrit la réflexion et les recherches de B.-M. Barth a été capital pour l'élaboration d'un cadre théorique de référence (Barth, 1987, 1993).

L'inscription en thèse sous la direction de J.-P. Mialaret représente un autre aspect important de ma formation scientifique. Son approche plus expérimentale des apprentissages a considérablement influencé ma réflexion sur le « comment apprend-on ? » (Mialaret, 1998). Si aujourd'hui, je poursuis mes activités de recherche sur les pratiques enseignantes, les pratiques de l'apprenant m'intéressent de plus en plus, comme j'aurai l'occasion de le détailler dans ces pages.

I. 3. 4. Synthèse de ces années de formation

Du conservatoire à l'université, de la scène à la chaire d'enseignement, ces années de formations diverses ont souvent répondu aux questions que me posaient les métiers que j'exerçais. Ce que j'ai appris de ces formations, c'est que le savoir est évolutif (Barth, 1987), qu'on peut l'acquérir de différentes manières, pratiques ou théoriques, mais que pour se l'approprier, il faut toujours l'éprouver en le refaisant et en le reformalisant. J'ai aussi appris de ces différentes études musicales et/ou universitaires que la théorie, dans le champ des sciences herméneutiques, est issue de l'analyse et de l'étude de l'expérience. La théorie fournit des outils pour expliquer ce qu'on fait et le développer. J'ai aussi appris que l'enseignement de la musique est un enseignement particulier où l'herméneutique croise les sciences formelles et empirico-formelles¹⁷ (Terrien, 2012g), en d'autres termes, que pour enseigner une pratique sociale de référence (Martinand, 1986) comme celle de jouer de la musique, il est nécessaire d'étudier celles-ci à l'aune de théories appartenant à différents champs scientifiques. Je reviens sur ce point dans la suite de ce mémoire.

I. 4. Le formateur

I. 4. 1. Formateur d'enseignants

Professeur certifié en éducation musicale et chant chorale en 1991, je conserve mon poste dans l'enseignement privé sous contrat avec l'État à Paris. C'est alors que l'inspection académique de Paris me confie la formation de jeunes collègues de l'enseignement privé. C'est ainsi qu'après avoir reçu une formation professionnelle lors de mon année probatoire par une des formatrices en éducation musicale du centre professionnel régional (CPR)¹⁸, je la seconde dans sa tâche en conseillant les collègues de l'enseignement public et privé. Suite à la loi permettant la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en 1990¹⁹, l'IUFM de Paris est créé en 1991, et je suis nommé professeur conseiller pédagogique associé pour la formation des professeurs d'éducation musicale de l'enseignement privé sous contrat d'association avec l'État. Je dois cette nomination sur recommandation de l'inspection académique à la fois à la direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC), dont mon établissement dépend, mais aussi à la direction de la formation professionnelle de l'Institut Supérieur de Pédagogie (ISP) de l'Institut catholique de Paris (ICP). J'occuperai ce poste de conseiller pédagogique à Paris

¹⁷ J'emprunte cette catégorisation à M. Develay (1997).

¹⁸ Je remercie Madame Aizic de sa formation au métier de professeur et de formateur.

¹⁹ « Loi Jospin » n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

et en région Ile-de-France jusqu'en 2001, date à laquelle, je suis appelé comme formateur à l'Institut de formation de l'université catholique de l'ouest aux métiers de l'enseignement (IFUCOME) à Angers. Entre 1993 et 2001, outre mes fonctions de professeur conseiller pédagogique pour ces différents instituts de formations publiques (IUFM) et privées (ISP), je participe à des plans de formation pour les maîtres de l'enseignement privé sous contrat au sein de l'organisme de formation de l'enseignement catholique, l'Association pour la formation, l'animation et la recherche dans l'enseignement catholique (AFAREC). J'organise et j'anime des stages de formation à l'enseignement en éducation musicale, et je crée le réseau des professeurs d'éducation musicale d'Ile-de-France qui travaille à la réflexion sur les gestes métiers en éducation musicale. Cette mise en réseau des professeurs d'éducation musicale et de chant chorale d'Ile-de-France, qui a servi de matrice aux autres mises en réseaux d'enseignants de l'AFAREC, représente ma première expérience de recherche collaborative (Terrien, 1998). En effet, sous ma responsabilité, un groupe d'enseignants accepte pendant deux années, et sur leur temps libre, de former une équipe de réflexion sur les gestes métiers du professeur d'éducation musicale, à partir des préconisations des programmes parus en 1995. Pour nous tous, il s'agit d'une première, où je vais apprendre en tant que responsable de groupe, à gérer une équipe d'enseignants, à faire émerger les idées, à planifier les modalités de réunions, à rechercher les méthodologies d'analyse les plus pertinentes, et à organiser les productions écrites des travaux de recherche (Lefrançois, 1997 ; Desgagné, 1997). Cette première expérience, très riche scientifiquement et humainement, servira d'essai à celle que je mènerai sur le plan national à partir de 2008 sur l'informatique musicale au collège (Terrien, 2010a) avec d'autres enseignants.

En 1998, je suis nommé comme formateur associé à l'IFUCOME à Angers, avant d'être recruté définitivement par cet institut en 2002.

Après une première année probatoire comme professeur de sciences de l'éducation au département de pédagogie du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) entre 2000 et 2001, je suis recruté sur concours dans cet établissement supérieur pour la rentrée 2001. C'est alors que je quitte mes fonctions de professeur d'éducation musicale en collège et lycée à la rentrée 2001 pour me consacrer la formation des maîtres tant à l'Université catholique de l'ouest à Angers qu'au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris.

I. 4. 2. Analyse d'un processus de formateur

Je suis devenu formateur à la fois par la confiance que m'accordaient l'inspection académique de Paris et les différents responsables des instituts publics et privés de formation dans ma capacité à pouvoir conseiller ou former mes collègues. Cette aspiration à devenir formateur répondait au désir de combler un déficit de formation en éducation musicale dans l'enseignement catholique et d'accroître mes compétences professionnelles en développant des activités de transmission des gestes métiers acquis soit dans mon expérience de professeur d'éducation musicale, soit par la lecture de travaux en sciences de l'éducation. Les instituts de formation qui m'ont fait confiance à cette époque recrutaient leurs formateurs parmi les enseignants aguerris, ayant des pratiques pédagogiques plus assurées, voire plus avancées ou innovantes. L'entrée dans les métiers de la formation reposait sur une reconnaissance professionnelle par l'encadrement institutionnel, et il n'existait pas de formation spécifique au métier de formateur, ou plus exactement elle commençait à s'organiser après l'entrée en vigueur de la loi de 1971 (Bourdoncle & Demailly, 1998 ; Lao et Lescure, 2006). Si des formations à l'animation pédagogique existaient, la profession de formateur allait se structurer durant ces années et progressivement mettre en place un référentiel métier²⁰ (Lao & Lescure, 2006).

Dans la situation qui était la mienne, ma formation de formateur est celle reçue lors de stages éparés à l'Institut supérieur de pédagogie de Paris (ISP) ou de l'AFAREC, et celle acquise sur le terrain en conseillant et formant mes collègues. D'entrée, il m'est apparu que le rôle de conseil, bien qu'institutionnel, ne pouvait être tenable qu'en mettant en œuvre une co-réflexion sur le cours du collègue visité et observé. Il s'agissait pour moi, non d'observer un cours pour ensuite faire un bilan et conseiller l'enseignant, mais bien de réfléchir avec lui, à partir de l'analyse qu'il faisait de son cours, aux gestes qui pouvaient être transformés, améliorés, et aux stratégies pédagogiques qui méritaient d'évoluer pour devenir efficaces. La méthodologie de formation reposait sur un mélange de ce qui se développait à cette époque dans la formation professionnelle industrielle (Oddone et *al.*, 1971) entre instruction au sosie et autoconfrontation simple. Ces entretiens s'appuyaient sur les réussites et les erreurs observées dans la situation de cours et nous cherchions avec le collègue en formation les causes des unes et des autres, et, dans le cas des secondes, les remédiations possibles à mettre en œuvre. Les visites de classe des collègues étaient décidées par l'institution, qu'elle soit académique dans le cas de la formation au CAPES

²⁰ Circulaire n° 2010-104, du 13 juillet 2010, <http://eduscol.education.fr/cid58018/textes-de-reference.html>, consulté le 25 août 2015.

pratique de 2^e année, ou dans le cadre de conseils permettant d'aider les maîtres auxiliaires à améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Le second volet de mon métier de formateur était l'animation de formation qui recouvrait un travail collaboratif avec les enseignants qui le souhaitaient. Il s'agissait de formaliser les pratiques pédagogiques du professeur d'éducation musicale, et d'accéder à une meilleure connaissance des gestes métier. Dans ce cadre, nous menions collégialement des travaux de recherche sur les activités du cours d'éducation musicale, la pratique chorale, l'écoute et l'enseignement instrumental de la flûte à bec (Terrien, 2004a, 2004b, 2006).

Le dernier aspect de l'activité de formateur était la conception et la réalisation de stages de formation sur des questions vives du métier d'enseignant. Au milieu des années 1990, ces questions étaient liées à la mise en œuvre du nouveau programme d'éducation musicale et de chant chorale, l'introduction et la maîtrise des outils qui émergeaient en informatique musicale, et la formation à l'activité d'écoute d'œuvre en classe de collège. Pour cet aspect de la formation, il s'agissait d'apporter des savoir-faire et des connaissances aux enseignants par la mise en œuvre de situations de formation.

C'est au cours de ces années que l'idée se fait de poursuivre mes études et de commencer un travail de recherche en sciences de l'éducation. Les questions que je me pose en tant qu'enseignant et formateur m'amènent à débiter une thèse de doctorat sous la direction de Jean-Pierre Mialaret, professeur de sciences de l'éducation au département de musicologie de Paris IV Sorbonne.

I. 5. L'universitaire : entre administratif, enseignant et chercheur

Je rappelle assez succinctement dans les lignes qui suivent les différentes étapes de mon parcours d'enseignant-chercheur sans reprendre ce qui apparaît dans mon *curriculum vitae*.

I. 5. 1. Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris

Mon expérience de professeur et de formateur dans l'enseignement supérieur a débuté avec la formation professionnelle au sein de l'institut supérieur de pédagogie de Paris (ISP) et de l'IFUCOME à l'université catholique de l'ouest à Angers. En 2001, je suis nommé sur concours professeur de sciences de l'éducation du département pédagogie au conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP). De formateur, je deviens professeur, et je dois concevoir et réaliser un enseignement initial en sciences de l'éducation orienté vers la (les) pédagogie(s) de la musique pour la formation de futurs

professeurs de musique en conservatoire. Une nouvelle fois, je me retrouve face au défi d'enseigner une discipline pour laquelle mes expériences de professeur d'éducation musicale, de professeur de musique, de formateur, et les connaissances acquises dans le champ des sciences de l'éducation, m'amène à définir les axes et les contenus de formation au certificat d'aptitude (C.A.) pour les futurs professeurs de musique, et cela à la demande du responsable de département de formation à l'enseignement du CNSMD de Paris, Dan Lusgarten. Les attendus de la formation sont fixés par les textes du ministère de la culture portant sur le certificat d'aptitude²¹. Cette grande école de musiciens est aussi prise dans le mouvement qui touche l'ensemble de l'enseignement supérieur avec la mise en œuvre des accords de Bologne (1999)²². Ces premiers contenus seront ensuite ajustés aux attentes des référentiels d'activités et de compétences (2010)²³. Il s'agit alors d'adapter et de transférer des savoirs en pédagogie et didactique dans les pratiques d'enseignement instrumental et vocal, sans ignorer la somme des écrits sur la pédagogie musicale produite depuis fort longtemps (Lescat, 1991, 2001 ; Regnard & Cramer, 2003 ; Terrien & Leroy, 2011a ; Joliat, 2011 ; Terrien, 2014). Ce travail d'enseignement me conduit à réfléchir et faire des recherches sur les spécificités de la pédagogie musicale (Terrien, 2000a, 2006, 2008, 2010), et à développer un enseignement adapté à la formation des professeurs de musique.

I. 5. 2. Université catholique de l'ouest (2005-2014) : du formateur au responsable de formation

L'évolution de ma situation professionnelle passant de professeur d'éducation musicale à celle de formateur dans l'enseignement supérieur, puis celle d'enseignant-chercheur, se fait conjointement aux travaux de recherches que je réalise pour ma thèse. Après l'avoir soutenue en 2004, et suite à l'obtention en 2005 des qualifications aux fonctions de maître de conférences en 18^e et 70^e section décernées par le Conseil national des universités (CNU), la direction de l'université catholique de l'ouest me nomme au poste d'enseignant-chercheur en musicologie et en sciences de l'éducation. Mes enseignements portent d'une part sur l'histoire et l'analyse des musiques du XX^e siècle, et d'autre part sur les sciences de l'éducation destinées aux étudiants de Licence et Master en lettres, histoire et

²¹ Le décret n°92-835 du 27 août 1992 et ses arrêtés d'application décrivent les modalités d'acquisition du Certificat d'aptitude (C.A.) et du Diplôme d'État de professeur de musique (D.E.).

²² Déclaration de Bologne du 19 juin 1999, https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbologne.pdf, consulté le 25 août 2015.

²³ Annexe 1 de l'arrêté du 29 juillet 2016 relatif au diplôme d'État de professeur de musique et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme (arrêté publié au J.O. du 25 août 2016).

géographie, musicologie et arts visuels. Ce poste me permet d'organiser des colloques et des journées d'étude qui nourrissent la réflexion sur des sujets qui touchent à l'enseignement de la musique. Il m'offre la possibilité de créer un espace commun et collaboratif sur un sujet donné, espace diachronique et synchronique dans le sens où le travail d'une équipe peut exister sur plusieurs mois en amont d'un événement, et réunir en une journée les acteurs appartenant à des niveaux d'activités professionnelles différents : enseignants, formateurs, et chercheurs pour le monde de l'éducation, et des représentants professionnels de différents secteurs d'activités, médecins, médiateurs culturels, directeurs de scènes lyriques, artistes. Outre les enseignements en musicologie et sciences de l'éducation, mon passage à l'université catholique de l'ouest a été l'occasion de mettre en œuvre une réflexion et des recherches centrées sur le métier de professeur d'éducation musicale.

I. 5. 3. Aix-Marseille Université (2014-) : l'enseignant-chercheur et le directeur adjoint d'une structure fédérative

Mon recrutement en 2014 comme enseignant-chercheur, conjointement par l'EA 4671 ADEF et l'École supérieure de professorat et d'éducation (ÉSPÉ) d'Aix-Marseille Université pour la formation des maîtres du 1^{er} et 2^e degré de l'enseignement général, représente pour moi l'opportunité de développer mes compétences en formation des maîtres en repensant les gestes métiers dans leur dimension polyvalente. Mes collaborations au parcours de formation des professeurs des écoles, tant en éducation musicale et chant chorale que dans les enseignements transversaux de type « Regards croisés » ou « savoirs métiers » qui réunissent des professeurs de différentes disciplines pour former les enseignants du 1^{er} degré à la polyvalence, nourrit ma réflexion didactique sur la place et le rôle de l'enseignement musical au sein des enseignements dispensés à l'École. Nommé responsable du parcours des enseignements artistiques du second degré, je co-construis des enseignements avec mes collègues musiciens et plasticiens. Par ailleurs, mon intégration au sein de l'équipe ERGAPE, ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation, me permet de poursuivre, avec l'équipe d'enseignants-chercheurs arts, ma réflexion sur les pratiques professionnelles des enseignements artistiques en confrontant les apports théoriques et méthodologiques de l'ergonomie et de la didactique de l'activité enseignante. À ce titre, je développe avec mes collègues des travaux de recherches croisant nos regards sur les savoir-faire disciplinaires qui ont déjà donné lieu à des communications et des publications conjointes. Enfin à la rentrée 2016, dans la continuité

de mon projet d'enseignant-chercheur, j'ai accepté la nomination de directeur adjoint de la structure fédérative d'études et de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238)²⁴ qui réunit à ce jour 18 laboratoires de deux universités (Aix-Marseille Université et Université de Nice Sophia Antipolis). Cette responsabilité m'offre l'opportunité de travailler sous d'autres aspects les questions d'éducation et d'apprentissage en élargissant ma réflexion sur la diversité des gestes professionnels selon les domaines scientifiques qui ont la préoccupation de l'éducation et de la formation. Cette structure fédérative vise un déclouisonnement disciplinaire sur les recherches menées dans les domaines de l'éducation, la formation et l'apprentissage, et a pour objectif de créer des synergies entre les chercheurs des différents laboratoires sur ces domaines.

I. 6. Bilan et perspectives du parcours

À ce moment du mémoire de synthèse, je propose un premier bilan sur la présentation non exhaustive de ce parcours professionnel qui m'a conduit du métier de musicien professionnel à celui d'enseignant-chercheur.

Nos pratiques présupposent souvent un savoir qui ne nous est pleinement accessible qu'au travers d'une praxis, et par nul autre moyen. La plupart des gens ne disposent pas d'une "théorie grammaticale", et pourtant ils parlent en bâtissant des phrases parfaitement construites. Il faut le patient travail de la linguistique pour découvrir les « règles » de la grammaire. C'est pourquoi, comme le notent Astington et Olson, nous devons prêter attention à l'avertissement que nous lance Wittgenstein lorsqu'il nous dit que les règles de grammaire n'expliquent pas comment les gens parlent, pas plus qu'elles ne sont la "cause" de ce qu'ils parlent de telle ou telle façon. (Bruner, 1996, 132)

H. S. Becker, dans son premier chapitre « Monde de l'art et activité collective », m'interroge sur le nombre d'activités « qu'il faut mener à bien avant qu'une œuvre d'art prenne son aspect définitif » (Becker, 1982/2010, 28). Il rappelle que :

Les choses ne peuvent s'improviser. Elles exigent une certaine formation préalable. [Que] Les personnes concernées doivent apprendre les techniques particulières à la sorte de travail qu'elles vont accomplir [...]. Il faut donc que des gens dispensent l'instruction et la formation nécessaires à cet apprentissage. (Becker, 2010, 30-31)

²⁴ <http://sferep.univ-amu.fr/>, consulté le 12 septembre 2016.

J'ai retenu ces deux citations pour expliquer que si la praxis révèle le savoir, ce savoir ne peut s'improviser, qu'il est organiquement lié à une formation reçue des autres avant d'être un travail personnel. C'est en jouant avec les autres que l'apprenti-musicien apprend comment jouer seul. C'est sous la conduite de ses pairs et de ses professeurs qu'il découvre ce qu'il doit travailler pour développer sa pratique. Ce constat s'inscrit pleinement dans la pensée vygotskienne. Ainsi, ma formation d'artiste, d'enseignant puis de chercheur, pour individuelle qu'elle puisse paraître, résulte d'un travail d'équipe qui n'est ni apparent ni formalisé.

Ces deux citations expliquent aussi comment d'une pratique liée à un milieu, la nécessité d'accroître ses connaissances conduit un sujet à rencontrer des collègues, à observer d'autres pratiques, à les analyser, à se les approprier. La formation au contact des pairs a précédé la formation académique, et cette dernière était une évidence pour moi et les personnes qui m'entouraient.

Si l'expérience, pour ne pas dire l'expérimentation, semble systématique de mon entrée dans une profession, la formation professionnelle et académique se conjugue pour donner un sens à ces activités professionnelles, un sens comme le définit B. Charlot : « un mot, un énoncé, un événement, qui peut être mis en relation avec d'autres systèmes, ou dans un ensemble » (Charlot, 2001, 64). L'ensemble de ces activités ont été pour moi un moyen d'avoir un rapport identitaire, social et épistémique au savoir.

Mes pratiques professionnelles et ma curiosité font émerger de nombreuses questions. Ces questions sont liées au sens de l'action, à la recherche des raisons qui produisent tel ou tel effet. La question du sens de mes pratiques ou de mes apprentissages est toujours sous-jacente à mon travail. Cette approche compréhensive est doublée d'une approche explicative. Il s'agit alors d'une volonté de dépasser ce que je connais pour acquérir des savoirs, de passer d'une forme opératoire de la connaissance à une forme prédictive des savoirs (Vergnaud, 1985, 2013), d'arriver par le discursif à formaliser un savoir (Beillerot, 1996, 122). Il s'agit de passer de concepts spontanés ou quotidiens aux concepts scientifiques (Vygotski, 1997), pour s'approprier un savoir-faire. Ce travail de retour sur la pratique nourri par l'acquisition de savoirs théoriques permet de prendre une distance par rapport à l'action, de s'outiller conceptuellement et méthodologiquement pour être en mesure d'organiser la pensée réflexive. Sur ce point, la formation en analyse de pratique a été un moment important dans le développement de mes métiers d'enseignant et de formateur.

Parallèlement à mes études, les travaux en didactique des disciplines se développent, et l'éducation musicale reste en marge de ceux-ci. À la fin des années 1990, Pascal Baugé, condisciple doctorant dans le séminaire de J.-P. Mialaret à Paris IV Sorbonne, m'initie à la didactique des sciences, dont il avait reçu les premiers enseignements de S. Johsua (Johsua & Dupin, 1993). ses propres recherches utilisent les outils développés en didactique des sciences pour ses travaux en histoire de la musique (Baugé, 2002). Conjointement, J.-P. Mialaret me conseille la lecture de l'ouvrage de Raisky et Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (Raisky & Caillot, 1996) qui aborde la notion de transposition didactique, son utilisation dans différentes disciplines et les questions qu'elle pose aux didacticiens. Ces travaux portent le plus souvent sur la pertinence des outils didactiques, sur leur emploi et sur leur fonction. La rencontre avec G. Vergnaud et la lecture d'un article de M. Develay complètent et nourrissent, à ce moment de mon parcours, mes recherches sur la nature du didactique en précisant la notion de concept en acte (Vergnaud, 1995) et en définissant une didactique adaptée aux objets qu'elle se propose d'étudier (Develay, 1995). Par ailleurs, mon activité de formateur m'amène à étudier la transposition didactique (Chevallard, 1985) et à transférer son utilisation dans le champ émergent de la didactique de l'enseignement musical. L'acquisition et la maîtrise de ces concepts didactiques et l'étude de la praxéologie (Chevallard, 1999) influencent considérablement mon travail de réflexion et de recherche. Ces études sont complétées par la lecture de l'ouvrage de G. Brousseau en didactique des mathématiques (Brousseau, 1998). Cette découverte des travaux et recherches en didactique va enrichir mon propre travail d'enseignant, de formateur et de chercheur. Ces lectures se croisent avec celles faites dans le domaine du savoir (Beillerot, 1996, 119-143) et du sens (Charlot, 2002), et posent la question du sens de la transmission d'un savoir musical et de son acquisition (OCDE, 2014). Car si les travaux en didactique questionnent très tôt les statuts du savoir pour les catégoriser en savoirs savants, savoirs universitaires ou savoirs scolaires (Chevallard, 1985 ; Raisky, 1991 ; Develay, 1997), et en pratiques sociales de référence (Martinand, 1984) ou savoirs experts (Johsua, 1996), ils abordent rarement le sens qu'il peut revêtir chez les sujets qui s'y confrontent. Les travaux de l'équipe ESCOL, et notamment ceux de B. Charlot, apporteront sur ce point une contribution importante aux questions du sens d'un savoir dans le domaine des sciences de l'éducation, notamment dans le rapport à soi, aux autres et au monde (Charlot, 2001 ; Charlot, 1997/2002). D'une certaine manière la didactique reconnaît le principe d'incommensurabilité développé par Kuhn (Kuhn, 1970/2008), mais n'en étudie pas les

causes. Ainsi, un changement de paradigme est doublé d'un changement de langage. Le point de vue de l'élève sur le savoir n'est pas celui du professeur, la manière d'en parler non plus. Je vois dans cette absence un des motifs d'incompréhension de nos travaux et de nos modèles dans le rapport qu'entretient un sujet au savoir. Cet espace aveugle est comblé en partie par la lecture des travaux réalisés en didactique des disciplines sur la notion de genre (Reuter, 2007), didactique professionnelle (Pastré, 2011), ou encore ceux réalisés par G. Sensevy (Sensevy, 2007), et ceux initiés puis développés dans le domaine de l'ergonomie (Schwartz, 2000). J'y reviens dans la suite de ce mémoire de synthèse.

Je souhaitais revenir sur ce parcours professionnel pour comprendre et expliciter le parcours du chercheur, et d'une certaine manière, circonscrire, le périmètre de mes propres travaux. Que mes recherches portent sur l'histoire de l'enseignement musical ou sur l'évolution des pédagogies, sur l'analyse didactique des savoirs en jeux ou sur l'environnement et les milieux musicaux dans lesquels ces savoirs se sont développés et dispensés, elles ont pour objectif de mieux cerner les causes de phénomènes qu'on relève dans l'enseignement musical. Qu'il s'agisse du métier de professeur de musique ou de celui d'apprenant en musique, l'observation des situations d'enseignement ne porte souvent qu'au constat. C'est l'analyse de ces situations en acceptant de prendre l'ensemble des éléments du contexte qui peut me permettre de mieux comprendre ce que j'observe.

DEUXIÈME PARTIE

I. Retour sur les recherches en musicologie et en sciences de l'éducation

Dans cette deuxième partie de mon mémoire de synthèse, je regarde et j'analyse les articles publiés, les ouvrages réalisés, les ateliers de recherche et les programmes de recherche auxquels j'ai participé ou que j'ai initiés depuis l'obtention de mon doctorat en 2004.

Deux champs scientifiques s'entrecroisent, celui de la musicologie et celui des sciences de l'éducation. Dans chacun de ces champs, j'ai participé ou dirigé différentes recherches, soit dans une perspective historique soit dans une perspective didactique. Ainsi, certains travaux peuvent apparaître plus musicologiques que relevant des sciences de l'éducation à l'instar de mon travail de recherche collaborative avec le compositeur Susumu Yoshida, de ceux sur l'opéra, de ceux sur les conduites perceptives des musiques électroacoustiques, ou du travail sur le *Centre Français d'Humanisme Musical* (CFHM) d'André Jolivet. Ils n'en restent pas moins imprégnés et très influencés par mon approche didactique dans le traitement des sujets et m'ont conduit à élaborer cette notion de *musicologie didactique*, que j'explicite dans la troisième partie de ce mémoire de synthèse.

En retour, le côté sciences de l'éducation de mes travaux, plus spécifiquement pédagogie et didactique de la musique, est influencé par mon regard et ma formation de musicologue, qu'il s'agisse de ceux réalisés sur l'action pédagogique de compositeurs ou de l'analyse didactique de leurs œuvres. Les recherches menées sur l'évolution pédagogique des enseignements instrumentaux, dans une perspective compréhensive des fondements épistémologiques, sont le fruit d'un croisement entre l'analyse didactique des savoirs et l'évolution musicologique qu'ils ont subi. Par ailleurs, les travaux prenant appui sur les pratiques pédagogiques des enseignants en éducation musicale et chant chorale ou de musique instrumentale et vocale sont réalisés dans le champ des sciences de l'éducation, mais avec un regard qui convoque et nécessite des connaissances en musicologie.

Jusqu'en 2014, et avant d'intégrer l'équipe de recherche ERGAPE au sein de l'EA 4671 ADEF, j'étais rattaché comme chercheur permanent à l'Observatoire musical français (EA 206 OMF) qui s'est transformé cette même année en Institut de Recherche en Musicologie (UMR 8223 IREMUS). Avant ma thèse, les premières recherches et articles parus sont clairement inscrits dans cette perspective de compréhension pédagogique de la musique. Si certains de mes collègues musicologues s'intéressent à la musicologie du point de vue de la

philosophie, de l'expérience esthétique, des sciences physiques ou biologiques, de la sociologie, de l'information et de la communication, ou d'autres champs qui croisent toutes les formes de pratiques de la musique, du compositeur à l'auditeur en passant par tout ce que requiert l'interprétation de la musique, pour ma part, je m'intéresse à l'expérience que font les sujets de cet art vivant²⁵ du point de vue didactique et pédagogique, attachant toujours une importance au contexte dans lequel j'étudie ces activités. Ce qui retient mon attention de chercheur touche à tout ce qui peut rendre plus efficient le geste du musicien amateur ou professionnel, occasionnel ou expert, tout ce qui peut lui permettre de développer son activité d'artiste. Raisons pour lesquelles, les dernières recherches réalisées, ou celles en cours, étudient à la fois l'acte d'enseigner et celui d'apprendre du point de vue épistémologique, didactique et sociohistorique. Les travaux menés en histoire des arts, ou en histoire de la pédagogie instrumentale, s'inscrivent dans ces liens entre l'étude d'une pratique d'un art vivant et le contexte culturel dans lequel il évolue.

Le deuxième point important de cette deuxième partie du mémoire de synthèse décrit mon engagement de chercheur au sein de dispositifs de recherche qui ont donné lieu à la direction et à la publication d'ouvrages scientifiques et de vulgarisation (Terrien 2006 - 2016). Cette posture de chercheur éclaire d'une autre manière ce qui m'a conduit à toujours questionner mes objets de recherche sous des points de vue différents et complémentaires. Là encore se croisent les champs de la musicologie et des sciences de l'éducation avec d'une part des écrits sur les opéras aux XX^e et XXI^e siècles en collaboration avec l'équipe d'accueil du Centre de recherche sur les conflits d'interprétation de l'Université de Nantes (EA 3824 CERCI), ou ceux menés sur la musique française des XX^e et XXI^e siècles dans le cadre du Groupe de recherches interdisciplinaires en histoire, lettres, arts et musique (GRIHLAM) à l'Université catholique de l'ouest à Angers, ou encore, ceux réalisés avec les soutiens du Pôle recherche de l'Université catholique de l'ouest et de l'Institut de formation de l'Université catholique de l'ouest (IFUCOME) dans les domaines de la voix, de l'informatique musicale, de l'histoire des arts et de la pédagogie de la musique. J'expliciterais comment, à travers la

²⁵ Je considère la musique comme un art vivant pour différentes raisons. Parmi les plus importantes à mes yeux, parce que c'est un art animé de tensions. Tensions entre les hauteurs, les durées, les intensités, les timbres et l'espace, cet ensemble de paramètres du son que le compositeur organise pour créer une œuvre. Entendre la musique, c'est percevoir les schèmes d'ordre (Francès, 1958 ; Imberty, 1990) qui structurent le discours musical. La musique à la différence des arts plastiques a aussi besoin d'interprète pour sonner. Le musicien rend vivant le discours sonore par son interprétation sans laquelle l'œuvre musicale resterait pour beaucoup une énigme totale. Tensions dans l'organisation du son, nécessité de l'interprète, la musique n'existe pas sans la propagation des ondes sonores et de tout ce qui peut l'activer.

publication de ces ouvrages, ma démarche de chercheur a été de rassembler des compétences, d'être un catalyseur de réflexions entre enseignants de terrain, formateurs et chercheurs, et ainsi de promouvoir de nouvelles formes d'interactions entre ces trois niveaux de réflexion sur les pratiques pédagogiques en musique. Elle devient polyphonique parce qu'elle associe différents niveaux de questionnements sur un objet de recherche, et selon les genres professionnels, elle crée des discours qui s'entrecroisent, s'interpénètrent pour se développer et en élargir la compréhension (Maingueneau, 1993, 2006 ; Maingueneau & Cossutta, 1995 ; Reuter, 2007). Cette démarche va progressivement me conforter dans l'idée de définir cette notion de *musicologie didactique* que j'explicité dans ma troisième partie. Qu'il s'agisse des travaux menés au sein de l'équipe d'accueil de l'Observatoire musical français (EA 206 OMF), et du Groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique, auquel a succédé l'axe Musique-Société-Enseignement et Cognition (EA 206 OMF-MUSECO) à Paris-Sorbonne, ou à l'Université catholique de l'ouest, ou encore au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, mon engagement de chercheur coexiste en permanence avec mon engagement de formateur et d'enseignant. Cet engagement reste le même dans mon poste d'enseignant-chercheur à l'ÉSPÉ d'Aix-Marseille Université et au laboratoire EA 4671 Apprentissage-Didactique-Evaluation-Formation (ADEF), au sein de l'équipe d'ergonomes de l'activité et des professionnels de l'éducation (ERGAPE). À ce titre, l'axe spécifique s'intéressant aux recherches en ergonomie et didactique des enseignements artistiques me permet de travailler et de communiquer en équipe les résultats de nos travaux lors de journées d'étude ou de colloques nationaux ou internationaux.

La troisième forme de mes activités de chercheur touche à l'animation d'atelier de recherche au sein de l'Université Nantes-Angers-le Mans (LUNAM) dans le cadre du Contrat Plan État-Région en Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales (CPER 10 LLSHS), et aussi dans le cadre de l'Observatoire musical français de Paris-Sorbonne (EA 206 OMF) et de son équipe Musique, Société, Enseignement et Cognition (MUSECO), devenue l'axe 5.2. "Enseignement, cognition, histoire de l'éducation" au sein de "Représentation et réception de la musique" de l'UMR 8223 IREMUS. Là encore, les travaux collaboratifs, par essence interdisciplinaires, ont enrichi ma réflexion sur cette notion de *musicologie didactique* et m'ont permis d'en dessiner les contours en m'amenant à justifier les paradigmes de mon cadre théorique au fur et à mesure des recherches que nous menions collectivement.

D'autre part, étant depuis plusieurs années, enseignant-chercheur invité dans des universités ou grandes écoles étrangères, la collaboration de recherche sur des projets internationaux est inscrite dans la suite logique de mon parcours. Ainsi, deux collègues chercheurs suisses, François Joliat de l'HEP BEJUNE, et Angelika Güsewell de l'HEMU de Lausanne, m'ont proposé en 2011 de travailler avec eux sur la recherche en formation initiale et celle « tout au long de la vie » (formation continue) des musiciens-enseignants. De cette collaboration, qui perdure, est né le projet de recherche collaborative internationale de l'agence nationale de la recherche et du fonds national suisse (PRCI ANR-FNS) déposé en avril 2015. Coordinateur scientifique de ce projet, j'ai rassemblé avec mes collègues une équipe d'enseignants-chercheurs de diverses disciplines pour pouvoir atteindre les objectifs que nous nous étions fixés. En 2016, nous avons déposé un projet de recherche intitulé « [μz]teach - Développement professionnel des enseignants de musique en Suisse: quel lien avec l'identité professionnelle et le bien-être subjectif ? » pour un financement Fonds national suisse qui reprend le projet PRCI ANR-FNS en resserrant le programme sur les professionnels suisses. Enfin, depuis septembre 2016, je suis engagé comme chercheur, et unique partenaire extérieur, dans le projet « VEDA - L'école de Veda Reynolds reconstituée à travers la pratique pédagogique de ses anciens élèves - une nouvelle approche méthodologique ? », financé par la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) et la Radiotélévision suisse (RTS)²⁶. Cette recherche en cours de réalisation m'offre la possibilité d'examiner la validité de cette notion de *musicologie didactique*, car l'analyse des données récoltées nécessite à la fois des connaissances des outils en musicologie et en sciences de l'éducation.

Enfin, depuis mon intégration dans le laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (EA 4671 ADEF), au sein de l'équipe Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'éducation (ERGAPE) de l'Université d'Aix-Marseille (AMU), je participe à deux projets motivants. Le premier porte sur les gestes des professeurs débutants en éducation artistique en collaboration avec Laurence Espinassy (EA 4671 ADEF-ERGAPE). Le second porte sur l'impact d'une pratique artistique, la danse, dans le développement du pouvoir d'agir de l'enseignant en formation avec Laurence Espinassy et Alexandra Arnaud-Bestieu (EA 4671 ADEF-ERGAPE).

J'ai aussi été sollicité pour participer à un projet d'ANR *Art, Langage, Formation, Éducation, Apprentissage* (ALFÉA) mené par une équipe qui rassemblait des enseignants-

²⁶ <http://www.hemu.ch/rad/projets/projets-en-cours/>, consulté le 15 septembre 2016.

chercheurs appartenant à l'ENS-Ifé, à l'Université Lumière Lyon 2, à l'Université Lyon 1, à Aix Marseille Université.

Mes travaux musicologiques s'inscrivent toujours dans une perspective historique et sociale en tenant compte des événements qui impactent la création ou la réception musicale. Il s'agit d'une recherche musicologique entreprise sous l'angle didactique et plus largement celui de la théorie de l'activité, où les gestes d'interprétation, de création et de perception de la musique (cf. les compositeurs Yoshida, Tessier, Maresz, et al.) sont étudiés avec les outils croisés de la musicologie et de la didactique. Il ne s'agit pas d'étudier la Musique, mais de rechercher, d'une part, les éléments qui fondent une démarche de création en musique à l'aide de méthodologies inscrites dans les théories de l'activité (Theureau & Goldszmidt, 2007 ; Donin & Theureau, 2008 ; Theureau, 2010), et d'autre part, en s'inspirant dans des méthodologies de la psychologie cognitive et de la psychanalyse, de chercher à identifier les indicateurs (Imberty, 1979, 1981), les indices (Deliège, 1992, 1995a, 1995b), les reliefs sémantiques (Le Ny, 1979, 1989), qui permettent de comprendre l'activité de la perception et d'interprétation de la musique (Sloboda, 1988, 1991, 1992). En d'autres termes, en partant d'indicateurs musicaux principalement fondés sur les paramètres du son, j'étudie, je relève, et j'analyse ce qui construit la perception et l'interprétation de l'auditeur et/ou du musicien.

Ceux en sciences de l'éducation de la musique, et plus largement des arts, s'attachent à étudier les pratiques enseignantes dans les disciplines musicales et artistiques. Dans ces travaux, je m'intéresse aux activités que développe le professeur de musique ou d'éducation musicale et qui permettent et favorisent la transmission et l'acquisition de savoirs musicaux. Je cherche à comprendre les gestes du musicien pour comprendre les gestes de l'enseignant de musique, et je m'intéresse aussi aux gestes de l'apprenant dans le contexte du cours de musique.

Ces travaux ne cherchent pas à expliquer ce qu'est la Musique, mais à comprendre et à expliciter les gestes qui permettent de faire, de transmettre ou d'apprendre des pratiques musicales allant de celles du créateur, performeur, compositeur, à celles de l'auditeur, en passant par celles de l'interprète quel que soit son niveau de pratique amateur ou professionnel.

Ce retour sur l'ensemble de ma production écrite, fruit de mon parcours de recherche, révèle des éléments de ce qui va devenir et constituer au fil des années cette notion de *musicologie didactique*. Sur le plan théorique, j'ai toujours été proche des points de vue sociocognitivistes dont les principaux représentants sont J. Bruner et B.-M. Barth. Ces théories mettent l'accent sur la dynamique socioculturelle propre aux transactions cognitives entre une personne et son environnement (Bertrand, 1998, 128). Elles s'intéressent aussi à l'apprentissage social, au conflit sociocognitif, à la théorie sociohistorique de Vygotski, à l'apprentissage contextualisé, à l'enseignement et l'apprentissage coopératifs. Elles mettent en valeur les facteurs sociaux qui influencent les relations pédagogiques, tout en prenant en compte les facteurs culturels, essayant ainsi de capter le tissu des interactions qui se jouent dans l'enseigner et l'apprendre. Les liens avec ces théories m'ont toujours semblé naturels tant mes formations de musicien et de musicologue se fondaient aisément dans ce cadre. Il s'agissait là d'une entrée dans les sciences de l'éducation qui correspondait à ma transformation professionnelle de musicien et d'enseignant. Cependant un autre courant de pensée au sein des sciences de l'éducation va nourrir ma réflexion de musicien-musicologue-enseignant, celui des théories sociales de l'éducation plus ancrée dans les dimensions sociales et écologiques.

Par l'éducation, l'étudiant doit acquérir des outils affectifs, intellectuels, psychomoteurs, imaginatifs et autres. Ces outils lui permettront d'intervenir dans une situation et, par conséquent, de transformer la réalité quotidienne. En somme, l'éducation participe tout simplement à l'évolution du réel. Éduquer, affirme Grand'Maison, c'est favoriser l'émergence de nouveaux outils de transformation du réel vécu par nous tous, c'est donner aux étudiants les moyens pour transformer le réel, c'est assurer notre évolution mutuelle, c'est interpréter et c'est transformer la vie quotidienne, c'est vivre. (Bertrand, 1998, 166)

Ces deux cadres théoriques représentent les espaces dans lesquels ma réflexion, mes recherches se meuvent. Il fallait une méthodologie qui me donne des outils utiles pour expliciter les conséquences factuelles de ce qui se joue en musicologie et dans l'éducation musicale, ou de ce que nous lègue le patrimoine musical. Ce fut en premier lieu la théorie anthropologique du didactique d'Y. Chevallard (Chevallard, 1996), élargie assez rapidement aux théories de l'activité parce qu'elles éclairent l'activité du musicien et de l'enseignant qu'il soit apprenti ou expert. Ce rapide résumé sur les théories de l'éducation et de l'activité délimite l'espace conceptuel dans lequel évolue ma recherche qu'elle s'inscrive en sciences de l'éducation ou en musicologie. Cette synthèse de mes travaux se

fait à la lumière de ces cadres théoriques et des outils de la didactique, essentiellement, mais pas exclusivement. Pour les nécessités de ce mémoire de synthèse, j'essaie d'expliquer comment mes travaux en sciences de l'éducation, et plus spécifiquement en didactique, ont influencé et imprégné ceux réalisés en musicologie, et en retour comment mes recherches en musicologie ont été indispensables pour valider celles faites en sciences de l'éducation.

II. Les recherches en sciences de l'éducation

Mes recherches dans le domaine de l'éducation musicale recoupent différents champs où se croisent les travaux portant sur la didactique et la pédagogie, ceux qui concernent la pédagogie musicale assistée par ordinateur (MAO), ceux qui s'intéressent aux questions de formation des professeurs de musique de l'Éducation nationale et du ministère de la Culture, ceux liées à l'enseignement de l'histoire des arts, ceux qui s'intéressent à l'histoire des pédagogies instrumentales, à l'histoire récente de l'enseignement de la composition et à l'épistémologie scientifique et technique de l'enseignement musical.

II. 1. De la didactique

Mes premières publications sont inscrites dans le domaine des sciences de l'éducation. Comme je l'ai évoqué dans les précédents chapitres, mon compagnonnage avec P. Baugé, étudiant de Samuel Johsua à l'Université Provence, aujourd'hui Aix-Marseille Université, me permet d'entrer en didactique par l'épistémologie avant de me saisir des questions liées à la notion de transposition didactique (Baugé, 2002, 2004). Une partie de ma thèse *L'écoute musicale : de l'émotion à la construction des savoirs dans l'activité d'écoute d'œuvre au collège* représente une première approche didactique de l'activité d'écoute en classe de collège (Terrien, 2004), qui donne lieu à la publication d'un premier ouvrage *L'écoute musicale au collège. Fondements anthropologiques et psychologiques* (Terrien, 2006). Cette recherche pour élaborer une didactique de l'écoute musicale puis de l'éducation musicale et de l'enseignement de la musique donne d'autres travaux sur l'activité vocale et chorale (Terrien, 2000a, 2010h, 2012g, 2013b), sur le transfert de la notion de transposition didactique (Terrien, 2014g, 2014j, 2015b), et sur la transmission de gestes instrumentaux (Terrien, 2015). Lors de mes recherches sur l'activité d'écoute

musicale en classe, mon attention et ma réflexion ont été retenues par le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'élève et le savoir, dans une conception vygotkienne de la médiation inscrite dans la perspective socioconstructiviste (Terrien, 2000f, 2006c, 2008d). Aujourd'hui, je considère l'enseignant autant comme un médiateur, au sens où l'explique A.-M. Dolly (Dolly, 1997), que comme un accompagnateur (Terrien, 2015b), tant il est, à l'instar du musicien jouant avec d'autres, à l'écoute des élèves ou étudiants avec lesquels il travaille. Ces postures de médiateur et d'accompagnateur s'imbriquent l'une dans l'autre et ne sont rendues possibles que par la qualité de la préparation didactique du cours (Terrien, 2015b). D'autres publications abordent les questions de pédagogie différenciée (Terrien, 2006b) ou de l'évaluation formative (Terrien, 2000b, 2000c). Sans être novatrices en ces domaines, elles veulent être une contribution à la réflexion et à l'action pédagogique dans le domaine de l'éducation musicale et du chant chorale, et elles témoignent d'un des fondements de mes travaux de recherche qui repose sur la transférabilité des notions propres au domaine générique des sciences de l'éducation à celui plus spécifique des sciences de l'éducation de la musique.

Et c'est dans ce mouvement entre le didactique (Raïsky & Caillot et al. 1996) et la didactique de l'enseignement musical que s'opère mon travail de recherche et qu'on observe l'influence de la musicologie sur la lecture et l'opérationnalisation des concepts dans l'enseignement musical. Ma démarche de recherche procède par le choix de notions qui s'impose dans les situations pédagogiques propres à l'enseignement de la musique. Ces notions ne peuvent pas être étudiées sous le seul angle générique de la pédagogie ou de la didactique "générale", elles se teignent des spécificités que recèle la pratique de la musique. Si ces notions peuvent éclairer les pratiques d'enseignement en musique, elles ne sont pas transférables telles quelles dans cet enseignement. Et c'est dans cette réflexion sur la transférabilité d'une notion que les outils et les connaissances musicologiques impactent le travail du chercheur, du didacticien, du pédagogue. Ainsi, quand j'aborde dans mes recherches l'activité d'écoute, ma réflexion est orientée par mes connaissances sur les spécificités de cette activité dans le domaine musical. Apprendre à discriminer des timbres, des durées, des hauteurs, mais aussi des formes, qui ne sont pas visibles, mais seulement audibles, ne convoque pas les mêmes aptitudes chez le sujet, qu'il soit novice ou expert. En tant que professeur de musique, outre les connaissances spécifiquement musicales liées à l'œuvre ou à l'extrait sonore, je dois organiser l'environnement de travail, et tenir compte des capacités perceptives des élèves et du temps nécessaire à la reconnaissance de ces

notions. Le musicien-musicologue conduit le didacticien-pédagogue dans l'organisation de l'appropriation des savoirs par les élèves. Les notions de mésogenèse, de topogenèse et de chronogenèse sont revues à l'aune des spécificités perceptives et cognitives d'élèves qui ne possèdent aucune ou peu de culture de l'écoute musicale. Le temps de la musique n'est pas le temps de l'idée, il y a entre ces deux temps plus d'intermédiaires que dans tout autre situation pédagogique, c'est la distance décrite par G. Boudinet entre le *muthos* et le *logos* (Boudinet, 2011). La musique transforme notre relation au temps, parce qu'elle le domine. Pour cette raison, elle transforme la relation à la réflexion pédagogique et la relation des élèves aux savoirs. Ces travaux de recherches et ces publications m'ont permis de comprendre que des notions en sciences de l'éducation communes à plusieurs disciplines scolaires ne l'étaient pas systématiquement à l'éducation musicale ou à l'enseignement de la musique, et qu'il fallait d'abord examiner la transférabilité du concept pour l'adapter à cette aire d'enseignement spécifique. Pour reprendre l'idée de J. Grand'Maison, précédemment citée et développée par Y. Bertrand, éduquer c'est favoriser l'émergence de nouveaux outils de transformation du réel. Mon travail de chercheur consiste dans l'élaboration d'outils nouveaux qui croisent les apports des deux disciplines en tenant compte de leurs spécificités. C'est une première approche de la musicologie didactique.

II. 2. De l'informatique

Comme je l'ai précédemment évoqué mes premières années de formateur ont été concomitantes au développement de nouvelles pratiques de la musique assistée par ordinateur (MAO) qu'autorisaient les progrès de la microinformatique. Cette utilisation de l'informatique dans l'enseignement musical le questionne sous deux aspects : le premier est celui des pratiques de l'enseignement musical ; le second concerne celui de l'analyse de ces pratiques qu'elles soient celles de l'enseignant ou celles de l'apprenant. Dès 1993, j'ai mis en place dans mes cours d'éducation musicale une pédagogie faisant appel à l'informatique musicale. Cette pratique renouvelait mon approche pédagogique des savoirs musicaux en éducation musicale. Elle m'a surtout montré clairement que l'outil transforme le rapport au savoir dans la classe, notamment dans les stratégies pédagogiques. Ce n'est plus le professeur qui transmet le savoir, c'est l'élève qui le cherche. Ce changement de paradigme éducatif m'a encouragé à considérer l'élève comme un partenaire. Certes, je construis des environnements didactiques différents grâce à l'outil informatique où l'élève

devient autonome dans l'acquisition d'un savoir, et j'ai la responsabilité didactique et pédagogique de l'élaboration de cet environnement (Terrien, 2010a, 2010c, à paraître). Cette transformation du rapport au savoir musical n'a fait que s'amplifier depuis, et les professeurs d'éducation musicale, et plus récemment les professeurs de musique ont développé de nouvelles pratiques de l'enseignement de la musique avec l'aide des outils multimédias disponibles. Certes, l'outil informatique et les nouvelles technologies ont transformé l'enseignement de l'éducation musicale et le rapport aux savoirs musicaux. Pour autant, s'agit-il de nouvelles pédagogies ? Ne s'agit-il pas plutôt de savoir-faire pédagogiques recyclés, réutilisés avec de nouveaux outils ? Mes travaux de recherche interrogent ces pratiques assistées par ces nouveaux outils. Si on constate que les élèves peuvent être plus autonomes dans l'acquisition des savoirs musicaux, pour que cela soit réel, il faut que l'enseignant maîtrise le nouvel outil et l'environnement dans lequel il va le mettre en œuvre. Cependant les contraintes sont nombreuses et telles que bien souvent il reproduit avec l'informatique des activités qu'il a déjà faites avec des outils pédagogiques "classiques". L'informatique musicale questionne la nature du musical, c'est-à-dire la nature de l'organisation des sons dans un discours. Elle questionne aussi la fonctionnalité de la musique. Sur le plan didactique, l'enseignement de la musique assistée par ordinateur nécessite que le professeur se serve de l'outil pour questionner autrement la nature et la fonction de la musique, au risque de retomber dans des pratiques déjà éprouvées par d'autres moyens. Questionner la nature du son, sa structure, ses effets sur notre perception, c'est faire un travail de musicologue et de didacticien, et c'est aussi conduire les élèves vers une connaissance plus approfondie des savoirs musicaux. L'informatique musicale y contribue.

Le second aspect concerne le regard que l'outil me permet de porter sur les pratiques enseignantes ou apprenantes. L'informatique musicale et la pratique des nouveaux médias ont-elles fondamentalement modifié notre analyse de l'enseignement et de la manière d'apprendre ? Comme je le soulignais ci-dessus, j'ai constaté que la pratique de l'informatique musicale donne plus d'autonomie aux élèves dans l'acquisition des savoirs si l'environnement didactique a été préparé. Cela entraîne un changement de posture du professeur d'éducation musicale qui était jusque-là le seul habilité à délivrer le savoir parce qu'expert de ce savoir, alors qu'avec ces nouveaux outils, il peut être un vrai médiateur entre la musique et les élèves en les utilisant comme des instruments nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances. Ce n'est plus le professeur qui transmet

directement un savoir, mais il organise à l'aide de l'ordinateur un parcours didactique, des contrats didactiques, pour que l'élève acquiert ces connaissances. Dès lors, l'informatique musicale interroge les pratiques pédagogiques du professeur, sa didactique, et renouvelle ses approches, comme elle lui permet d'observer et de le renseigner sur les stratégies d'apprentissages de ses élèves. Comme le montre l'étude réalisée avec un collectif de professeur d'éducation musicale (Terrien, 2010), les élèves coopèrent pour acquérir un nouveau savoir ou réaliser un projet musical en MAO. Ce qu'on constate à l'analyse de ces pratiques, que ce soit celle des professeurs ou celles des élèves, c'est que le modèle de l'enseignement de l'éducation musicale qui reposait sur une transmission de type top-down évolue vers un modèle de pédagogie collaborative et coopérative. Ce qui est observable dans les pratiques d'éducation musicale semble se propager dans l'enseignement spécialisé de la musique où les professeurs qui utilisent ces nouveaux outils proposent parfois de réelles alternatives à l'enseignement "classique", et surtout où les apprenants musiciens s'approprient dans une autodidactie assumée des savoirs musicaux qu'ils auraient parfois mis des années à acquérir.

Dans ce domaine de la pédagogie de l'enseignement musical assisté par ordinateur, les connaissances en musicologie impactent aussi la préparation didactique. Le temps de l'apprentissage et de l'acquisition des notions musicales n'est pas réduit parce que l'enseignant utilise l'ordinateur, il est déplacé dans un autre espace. La perception des timbres, des hauteurs, des durées, leur production, nécessitent des compétences complémentaires souvent liées au maniement de l'outil, et au fait que les élèves sont engagés à faire des choix dans l'éventail des propositions qui leur sont soumises. Aux notions didactiques de temps, de rapport au savoir, d'environnement, qui sont déjà très élargies, s'ajoutent celles du rapport aux jeux, or jouer de la musique c'est jouer avec les paramètres du son. L'informatique musicale installe un nouveau rapport aux savoirs musicaux pour les élèves et pour les professeurs, un nouveau rapport à la nature du son, à la structure du discours musical, à la pratique musicale et instrumentale. Elle permet au sujet de comprendre « les spécificités sociales et cognitives du monde musique » (Terrien, 2010c, 74). Je sais aussi aujourd'hui combien cet outil a changé l'environnement de travail dans la classe (Gégout, 2014), combien il a modifié le rapport professeur-élève, et combien il a transformé le milieu didactique, dans le sens où Sensevy, à la suite de Brousseau (1998), l'entend actuellement (Sensevy, 2007). Lorsqu'on observe un cours d'éducation musical où l'enseignant et les élèves utilisent l'informatique, les relations aux savoirs sont

modifiées, car si l'objet d'apprentissage reste un savoir musical, le rapport à l'environnement numérique crée de nouvelles strates d'activités à celles déjà existantes, ne serait-ce que par le maniement de l'outil (PC, logiciel, Internet). Le professeur devient souvent dans ce cas la personne ressource que les élèves interpellent pour remédier à une difficulté souvent plus technique que musicale. Il s'agit aussi pour l'enseignant de penser le déroulement de son cours avec l'utilisation de l'outil par les élèves, donc de penser d'autres modalités de contrats didactiques.

II. 3. De la formation des maîtres

La troisième catégorie de mes travaux de recherche s'intéresse à la formation des professeurs de musique, qu'ils interviennent dans l'enseignement général ou dans l'enseignement spécialisé. Il s'agit de deux approches de formations distinctes parce qu'elles servent deux finalités différentes. Le professeur d'éducation musicale et de chant chorale éduque, initie à la musique, pour sensibiliser et développer chez les élèves des pratiques qui ne leur sont pas habituelles dans le cadre de l'enseignement général (école, collège, lycée). Le professeur de musique a pour mission de former un amateur au sein d'un établissement dédié à l'enseignement de la musique, de la danse et du théâtre²⁷. Côté formation des professeurs de musique, les travaux menés entre 2009 et 2011 (Terrien, 2011g, 2011g) présentent un état des curriculums de formation, et notamment de la formation à la recherche pédagogique des futurs enseignants. Pour la revue *Cahiers de la Société Québécoise de recherche en musique*, je rends compte de la formation des professeurs de musique à l'analyse de pratique (Terrien, 2015d). Enfin, toujours dans le domaine de la réflexion sur la formation des professeurs de musique, les travaux menés entre 2010 et 2015 avec F. Joliat et A. Güsewell ont donné lieu à quatre communications dans des colloques internationaux et la publication de deux articles et d'un livre qui va paraître courant mars 2017 (Güsewell, Joliat, Terrien, 2016 ; Joliat, Terrien, Güsewell, à paraître ; Terrien, Güsewell, Joliat, à paraître). Par ailleurs, un travail de recherche sur les pratiques d'enseignement du chant chorale et de la vocalité a donné lieu à deux articles et un ouvrage collectif sur la voix (Terrien, 2012b, 2013).

²⁷ En France seuls les pôles d'enseignement supérieur de la musique et les deux conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse sont habilités à former des professionnels.

Ces recherches s'intéressent aux curriculums de la formation des professeurs au certificat d'aptitude (C.A.), et surtout pour ce qu'ils révèlent de tensions au sein même de ces formations. Côté enseignement spécialisé, si les formations aux diplômes d'État de professeur de musique (D.E.) ou au Certificat d'aptitude (C.A.) existent en France depuis 1992, elles montrent des tensions réelles entre d'un côté la réflexion universitaire et de l'autre des pratiques ancrées dans une pédagogie transmissive des savoir-faire pédagogiques, instrumentaux et vocaux de formateurs issus des milieux professionnels.

L'ensemble de ces travaux sur le mémoire de fin d'études, qu'il s'agisse de ceux faits dans le cadre du C.A. au CNSMD de Paris, ou de ceux réalisés pour les Master MEEF, m'a permis d'affiner ma pratique de l'accompagnement des travaux des futurs professeurs de musique. Sur le plan méthodologique, j'ai sensibilisé les collègues du CNSMD de Paris, issus d'horizons différents dans l'enseignement supérieur de la musique, à former les étudiants à réinvestir les apports de la recherche en sciences de l'éducation sur leur propre pratique professionnelle. Sur le fond, les sujets de mémoire de fin d'études des C.A.-Master sont de plus en plus orientés sur les gestes métiers ou sur les questions touchant aux modalités d'enseignement de la musique, notamment sur la notion de cours collectifs, et d'apprentissage collaboratif. La question, depuis le début de mon travail comme tuteur dans la formation à la recherche des professeurs de musique, est celle de l'engagement de ces étudiants dans ce type de travail, car pour beaucoup, il s'agit d'un effort important et qui n'a pas réellement de sens pour eux. Cependant, quand ils comprennent qu'en s'engageant dans ce processus de réflexion sur leur propre pratique de musicien-enseignant, ils perçoivent le gain réel et immédiat sur leur métier, et la question du sens de cet effort devient moins aiguë. Partir de situations de cours contextualisées et retranscrites constitue l'objet d'une première analyse. Ce travail les amène à modifier leur perception des activités du cours, pour ensuite questionner les contenus, les gestes de professeur ou d'élèves, voire l'environnement, et en comprendre l'origine ou la conséquence. Cette prise de distance et de questionnement représente les prémices du mémoire professionnel. Il reste à les aider à s'outiller conceptuellement pour élaborer une problématique et une méthodologie qui leur permette de vérifier leur hypothèse. Cette deuxième partie du travail est toujours un peu plus délicate, mais je constate que les étudiants s'y soumettent plus volontiers, car il leur donne une finalité professionnelle. Finalité d'autant plus visible lorsqu'ils comprennent que la somme de connaissances qu'ils ont acquise lors de leurs études musicales les aide à mieux problématiser leur thématique de recherche. Le troisième

temps est celui de l'accompagnement dans la rédaction du mémoire, qui varie d'un étudiant à l'autre. Ce que je constate, c'est qu'un étudiant qui est réellement engagé dans sa recherche, et dans son mémoire professionnel, est un étudiant qui fait un lien explicite entre sa pratique de musicien et celle d'enseignant. Il a plus de facilité à réaliser l'analyse critique d'une situation de cours, à relever les difficultés ou les réussites, à formuler les causes et à proposer des remédiations, ou des conseils pour concevoir des remédiations. Je sais aussi que ce mémoire professionnel de fin d'études représente le bilan du travail de formation réalisé par l'étudiant et l'équipe éducative, qu'il n'est pas une fin en soi, mais une étape dans la réflexion du futur professeur. Il semble que si cet exercice est d'une impérative nécessité (Fragnières, 1986 ; Fabre & Lang, 2000 ; Gonnin-Bolo & Benoit, 2004 ; Akkari, 2005), il existe encore peu d'étude sur l'efficacité des méthodologies permettant aux étudiants de mieux accomplir cette tâche. C'est un manque pour ceux qui accompagnent ces travaux, mais dans la formation des professeurs de musique, la pratique professionnelle du musicien ou celle de l'enseignant sont deux sources auxquelles les étudiants peuvent se référer pour élaborer une problématique. Si les outils de la didactique aident à expliquer les situations pédagogiques, ce sont les outils de la musicologie qui les renseignent sur le contenu musical de l'expérience d'apprentissage de la musique. L'analyse d'une phrase musicale, des éléments qui structurent le texte, de l'agogique, pour ne prendre que ces exemples, sont directement issus de la connaissance musicologique de l'œuvre. Plus que des indications d'interprétation, ces éléments sont indispensables pour saisir la nature et la fonction de l'activité du musicien. La formation du professeur de musique ne peut faire l'impasse sur la formation scientifique et technique de musicien.

II. 4. De l'histoire de l'enseignement de la composition

Ce domaine de recherche représente un des points importants, peut-être même le point central, vers lequel tous mes travaux convergent. C'est en réalisant ce mémoire de synthèse que je mesure l'importance qu'a pu avoir ce premier travail sur l'atelier de composition de Daniel-Lesur (Terrien, 2009c). Pour ce travail de recherche j'ai utilisé certainement pour la première fois de manière consciente les outils d'analyse de la didactique et ceux de la musicologie pour examiner l'hypothèse d'un changement de paradigme dans l'enseignement de la composition. Bien que cet article puisse être classé parmi mes travaux musicologiques, je le considère appartenant totalement aux domaines des sciences de

l'éducation par la découverte chez ce compositeur, ayant de multiples activités et responsabilités administratives, d'une pédagogie innovante avec son « Atelier de composition » et qui a été l'occasion de travailler plus profondément les notions didactiques, comme la transposition didactique, ou la notion de milieu antagoniste. En quelques mots, lorsque Daniel-Lesur crée en 1954 son « atelier de composition » à la Schola Cantorum, assisté dans sa tâche par Pierre Wissmer, il vient d'être nommé directeur de l'établissement, et a un projet pour décroiser l'enseignement de cette discipline. Ancien élève du conservatoire de Paris, il enseigne très tôt à la Schola Cantorum, où il partage le cours de musique grégorienne et de contrepoint avec Paul Le Flem²⁸. Sous l'impulsion d'Yves Baudrier et en compagnie de Messiaen et Jolivet, il cofonde le Groupe Jeune France en 1935. Je pense que cet ensemble de circonstances a forgé le caractère humaniste de Daniel-Lesur. Il fait partie de l'équipe de jeunes professeurs recrutés par Nestor Lejeune, nouveau directeur de la Schola Cantorum. Il partage l'affiche des concerts *La Spirale* avec d'autres jeunes compositeurs des années trente. Enfin sans être du cercle des musiciens collaborant la revue *Esprit*, il semble très sensible aux idées humanistes de cette décennie, notamment celles prônées par Jacques Maritain ou Emmanuel Mounier (Terrien, 2010f). Ainsi, lorsqu'il prend la direction de la Schola Cantorum, il imagine une autre approche de la pédagogie de la composition que celle prônée par le Conservatoire de Paris. Cette recherche est aussi importante pour moi, car c'est la première fois que j'approfondis l'histoire de la musique française des années 1920-1930. Ce qui m'intéresse dans l'étude des années 1930, c'est la volonté de rupture affichée par certains jeunes compositeurs avec les années 1920 et le néoclassicisme. Cette volonté de changement se traduit dans le manifeste du groupe Jeune France, rédigé par Yves Baudrier. Le personnalisme de Mounier, branche d'un humanisme qui ne dit pas son nom, traverse l'esprit de ces années. Les compositeurs les plus audacieux, parmi lesquels Jolivet, osent une autre atonalité avec des pièces comme *Mana*. C'est l'époque où les musiciens français qui connaissent les œuvres de Schoenberg, Berg et Webern, et les techniques sérielles et dodécaphoniques, essayent d'autres modes d'expression atonale à la suite d'Edgard Varèse. C'est aussi l'intérêt de l'innovation pédagogique de Daniel-Lesur, un atelier de composition, où les apprentis compositeurs viennent proposer leur œuvre et en discuter, voire en débattre avec le professeur ou ses invités. Il ne me semble pas que cela n'ait jamais été fait dans une grande institution musicale française avant l'expérience de Daniel-

²⁸ Je me permets de rappeler que P. Le Flem a été le premier professeur d'A. Jolivet avant qu'il ne le recommande à Edgard Varèse.

Lesur. Si Messiaen, à cette époque, fait découvrir à ses élèves du Conservatoire de Paris les compositeurs de son temps, et revient sur l'histoire et l'évolution de la composition du grégorien jusqu'à ses propres œuvres, il le fait avec une pédagogie directive, où il enseigne un savoir reconnu par l'institution. La démarche de Daniel-Lesur est plus de former par la discussion, l'échange, le partage. L'atelier de composition est un lieu de débat entre pairs qu'ils soient néo-compositeurs ou experts. Il n'y a qu'à reprendre la liste des compositeurs invités par Daniel-Lesur à son atelier pour le constater (Terrien, 2009c). Cette nouvelle approche pédagogique, doublée d'une approche didactique originale, est reprise quelques années plus tard au *Centre Français d'Humanisme Musical* (CFHM) par l'ami du Groupe Jeune France, André Jolivet. Cet article a été un catalyseur qui m'a permis de comprendre l'originalité de ces musiciens français des années 1930 à la lumière des notions des sciences de l'éducation. L'observation de la manifestation des interactions entre Daniel-Lesur et ses élèves, entre ces derniers et les compositeurs invités, la quête d'une recherche qui ne dit pas son nom à propos de la structuration d'un discours musical, les valeurs musicales défendues par des connaissances déclaratives, les règles de l'écriture musicale, notamment la maîtrise du contrepoint, et des connaissances procédurales, l'ouverture à l'inouï, voire le travail sur la nature de l'objet-son en acceptant l'emploi d'autres modes de jeux, sont autant d'éléments qui ont précédé mes recherches sur la matrice disciplinaire et sur la didactique professionnelle. L'histoire de la musique et de sa pédagogie devraient être étudiées par l'activité des compositeurs et des artistes qui l'interprètent. Il ne s'agit plus seulement d'analyser la partition, il faut la mettre en perspective avec les activités qu'elle suscite et qui la font advenir. Les résultats de cette recherche indiquent que l'évolution de la musique est imbriquée dans l'histoire des activités des musiciens dans des contextes situés. Ce qui est révélé à travers l'étude de l'atelier de composition de Daniel-Lesur, l'est aussi dans l'expérience pédagogique de Jolivet à Aix-en-Provence. Son histoire d'enseignant décrit comment Jolivet est passé d'un monde musical attaché à une facette de la modernité avec ses canons, comme la forme, le genre, à un monde postmoderne où tout devient relatif en art, où tout peut le devenir, ce qu'il rejetait profondément. Ce que révèlent aussi ces travaux de recherche c'est la place que va prendre l'apprenant dans le système éducatif. L'apprenti compositeur qui travaille avec Daniel-Lesur, ou plus tard Jolivet, doit être en capacité de "justifier" ses choix, de les expliciter à ses pairs. Les témoignages de M. Decoust ou de J.-C. Risset sur les modalités d'enseignement de Jolivet, que je présente dans mon travail sur le *Centre français d'humanisme musical*, révèlent ce début de révolution dans l'enseignement de la composition. Dans ces travaux de recherche,

j'applique à l'innovation pédagogique les outils didactiques qu'on utilise pour expliciter une situation de cours.

Cette première recherche sur l'enseignement de la composition m'a donné l'idée de poursuivre ce travail syncrétique entre sciences de l'éducation et musicologie. Les travaux réalisés sur le *Centre français d'humanisme musical* d'A. Jolivet (Terrien, 2012c), sur la musique pour guitare de Villa-Lobos (201d), et sur le processus compositionnel de Maresz (2013d), sont dans l'exploration de ce que peut apporter l'utilisation complémentaire des outils de ces deux domaines scientifiques. Il s'agit des prémices de travaux qui ont porté sur l'épistémologie de l'enseignement musical, sur une didactique professionnelle du musicien-enseignant, mais aussi sur les contextes de formation de ces musiciens qui deviennent professeurs.

II. 5. De l'épistémologie des disciplines

Les travaux sur l'épistémologie de certaines disciplines viennent des questions qu'on peut se poser sur celles qui sont enseignées dans les conservatoires. Les professeurs de violon, d'accordéon, de contrebasse, de basson, d'orgue, de guitare, ont-ils un enseignement disciplinaire ? Et, si oui, sur quels contenus reposent-ils ? À l'Éducation nationale, l'histoire des arts est-elle une nouvelle discipline apparue dans l'enseignement général à la faveur de la réforme des programmes de 2008 ? Sur quoi reposent les savoirs enseignés en éducation musicale et chant chorale ? J'ai alors cherché à comprendre ce qui fondait une discipline, à la faveur de lecture d'article de M. Develay (1991), E. Prairat (1996), puis en revenant aux sources de la réflexion sur l'épistémologie des savoirs avec T. Kuhn (1970/2008) et M. Foucault (1969). J'ai repris la notion de matrice disciplinaire développée par T. Kuhn pour dégager, à la lumière des éléments qui la constituent, - les généralisations symboliques, les paradigmes métaphysiques, les valeurs, les exemples - les caractéristiques de ces disciplines nouvelles. Je l'ai fait pour l'enseignement de l'histoire des arts, et je l'ai aussi appliqué pour quelques disciplines instrumentales. Par ailleurs, est-il intéressant et nécessaire de savoir sur quoi pouvaient reposer ces disciplines ?

Mes travaux sur l'histoire des arts décrivent cet enseignement non comme une discipline, mais comme une métadiscipline. Je constate que ce dispositif, mis en place après celui du Projet d'action culturelle (PAC), et celui de l'Itinéraire de Découverte (IDD), vise à créer

des synergies entre les différentes disciplines enseignées au collège et au lycée (Terrien, 2011c, 33). J'observe que les prescriptions institutionnelles sont de décroiser les enseignements, tout en relevant que de toutes les disciplines, celles liées aux arts devraient être motrices au sein des établissements pour impulser de nouvelles dynamiques pédagogiques et continuer à ouvrir l'école sur la cité. Dans ce sens, ces premiers travaux rejoignent sur le fond la question des différences entre école républicaine et école démocratique telles qu'elles sont soulevées par les travaux de J. Zask (Zask, 2003). Ce projet possède une dimension participative englobant les enseignants, les élèves, l'administration de l'établissement et les partenaires extérieurs. L'institution pense cet enseignement comme une métadiscipline, et les études faites sur les expériences réalisées au collège montrent combien ce dispositif se situe au-delà des disciplines scolaires en dépassant leurs attributions académiques pour les englober dans un questionnement plus large sur la société (Terrien, 2014g). Comme je l'observe à l'époque, il ne s'agit non pas de créer une nouvelle discipline avec ses professeurs spécifiques, mais bien d'organiser un enseignement qui invite les enseignants à interagir avec l'environnement socioculturel et économique dans lequel l'école est insérée, de collaborer plus activement avec les partenaires extérieurs. Ce dispositif précède les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) mis en place à la rentrée 2016. Les résultats de ma recherche portent à la fois un regard critique sur ces dispositifs où les enseignements artistiques sont quelque peu bousculés, tout en étant invités à bousculer les structures pédagogiques des établissements en proposant des pistes de travail innovantes. Par ce travail de recherche, j'essaye de contribuer à la réflexion sur une forme de polyvalence de l'enseignant au collège, tant les programmes semblent la préconiser. En effet, certains objets d'enseignement comme les valeurs de la République, ou les questions sur le temps, ou encore celles sur l'écologie, peuvent être abordées et traitées par un groupe de professeurs appartenant à plusieurs disciplines qui aide les élèves à donner du sens aux savoirs enseignés à l'école. Je crois que ce travail de réflexion et de recherche didactique sur l'apparition d'un nouveau dispositif d'enseignement a été influencé par ma formation de musicologue, notamment en histoire de l'art. Les relations inter arts et inter artistes prennent du sens lorsqu'elles sont inscrites dans le quotidien des élèves.

D'autres travaux portant sur l'épistémologie des disciplines instrumentales vont suivre, notamment ceux sur l'enseignement du saxophone (Terrien, 2014b, 2014c, 2014d, 2015a), du violon (Terrien, à paraître). Dans le cas du travail de recherche sur l'évolution de

l'enseignement du saxophone pendant presque un siècle à la lumière des méthodes publiées en France entre 1846 et 1942 (Terrien, 2014d), je n'essaye pas de voir les ruptures au sens foucaldien, mais au contraire les indicateurs d'une continuité qui fondent cet enseignement, en utilisant les éléments de la matrice disciplinaire pour comprendre les changements qui sont intervenus. Ce travail sur ce corpus de méthodes et leurs catalogues de connaissances aborde la question de la recension et de la réutilisation des savoirs et savoir-faire culturels. Les travaux menés sur les méthodes de saxophones me permettent de répondre à cette question en analysant les contenus et leurs différentes formes, exercices techniques, mélodies, musiques d'ensemble, airs d'opéra. Pour discerner leurs différences, - plus que de m'arrêter aux titres, aux genres ou aux formes des activités musicales proposées -, les éléments de la matrice disciplinaire orientent ma réflexion non seulement sur l'objet saxophone, qui va évoluer organologiquement tout au long de cette période et par conséquent entraîner des modifications dans son jeu, mais aussi sur les modalités des tâches et des activités décrites dans les exercices, et sur la teneur des savoirs déclaratifs déposés dans ces méthodes et des savoirs procéduraux implicites qui se révèlent à l'analyse des exercices. Souvent, la mélodie, l'air d'opéra ou la proposition de musique d'ensemble apparaît comme la récompense d'un travail technique plus ardu et austère pour l'élève. L'analyse des tâches et des activités montre que plus qu'un divertissement, ce travail requiert de la part de l'apprenti musicien de porter son attention autant sur la technique digitale ou physique que sur la compréhension musicale du texte. Les outils de la musicologie permettent au professeur et à l'apprenant de percevoir ces mélodies écrites en guise de divertissements comme de véritables objets d'apprentissage, qui leur offrent la possibilité de réinvestir et de mettre les savoirs nouvellement acquis au service d'une expression musicale. Mon travail de recherche didactique sur l'évolution de l'enseignement du violon est aussi délimité dans le temps et le corpus à quelques méthodes écrites pour l'instrument entre le début du XIX^e siècle et celui du XX^e siècle (Terrien, à paraître). Je reprends la méthodologie utilisée pour le corpus des méthodes du saxophone, mais dans une approche différente, car la pédagogie du violon est plus liée à sa longue histoire qu'à son évolution organologique. Ce qui apparaît clairement dans cette évolution pédagogique, c'est que la tradition cède à l'innovation technique due à la virtuosité des œuvres qui sont composées pour les grands violonistes. Pour un Kreutzer qui refuse de jouer la sonate que Beethoven lui dédie, le nombre de grands artistes qui jouent la musique de leur temps contribue à développer la virtuosité sur l'instrument. Malgré l'essor de la technique violonistique, cette recherche fait apparaître un réel conservatisme dans

l'enseignement du violon qui est dénoncé dans la remarque de M. Herwegh, lequel regrette que l'enseignement de l'instrument ait toujours cinquante ans de retard sur ce qui se fait de plus performant dans son jeu :

Notre pédagogie actuelle, nos disciplines d'école, nos procédés, nos routines ne sont pas, il faut l'avouer, appropriés à l'exécution qui nous est demandée. Nos façons d'apprendre le métier ne cadrent pas avec les nouvelles formes musicales. C'est nous qui en quelque sorte, bridons l'essor de la musique. (Herwegh, 1925)

Cette étude recourt à l'analyse musicologique pour expliquer l'écart qui peut exister entre la musique en train de se jouer, et une pédagogie de l'instrument qui reste calquée sur des savoir-faire parfois désuets ou obsolètes. C'est par l'analyse musicologique des œuvres et la compréhension des gestes techniques et musicaux qu'elles contiennent que la réflexion didactique et pédagogique évolue. Le professeur, en réalisant la transposition didactique des nouveaux savoir-faire, peut les adapter à ses élèves, élaborer de nouveaux contrats didactiques où les situations d'apprentissages sont adaptées aux capacités de son élève. Ces différents travaux révèlent la nécessité pour le professeur de musique d'avoir des connaissances musicologiques approfondies pour offrir à ses élèves des espaces d'apprentissages mieux adaptés à leurs habiletés et où leurs compétences se développent. J'ai pu observer dans de nombreux cas qu'une des principales causes "d'échec" de l'enseignant était due à des connaissances musicales peu assurées, plus qu'à celles liées aux domaines de l'éducation proprement dit (Terrien, 2015d). Comme pour d'autres disciplines, les connaissances académiques sont nécessaires, et elles reposent sur des savoir-faire techniques appropriés aux situations musicales, les connaissances didactiques et pédagogiques organisant les modalités d'acquisition de savoirs musicaux. Mes travaux sur l'épistémologie des disciplines instrumentales, à l'aide des éléments de la matrice disciplinaire, m'ont permis de travailler l'hypothèse d'une épistémologie mixte musicologique et didactique dans l'histoire de l'enseignement musical. Si on considère comme normale que l'évolution organologique des instruments fasse évoluer les techniques de jeu, on peut néanmoins observer que l'enseignement instrumental évolue aussi scientifiquement par l'apport de recherches faites sur le corps ou en psychologie. Il en est de même pour les travaux menés sur le son et la perception que l'être humain peut en avoir (Terrien, 2012 ; Marty & Terrien, 2014f, 2015e). Les compositeurs collaborent aujourd'hui avec des ingénieurs pour écrire leurs œuvres (Terrien, 2013d), et pour comprendre et expliquer l'influence de ces relations dans la genèse de l'œuvre, l'analyse

musicologique doit précéder le projet didactique de l'enseignant pour que l'activité d'écoute conduise l'auditeur à s'approprier de nouvelles connaissances. L'histoire de la musique est l'histoire des compositeurs, de leurs œuvres et des musiciens qui les interprètent. Une réflexion sur une épistémologie scientifique à propos des savoirs savants qui fondent les connaissances en musique, et sur une épistémologie technique liée aux savoir-faire des artistes, s'avère nécessaire pour celui qui souhaite enseigner la musique. Cette remarque rejoint le projet de théorie anthropologique du didactique de Chevallard et sa conception praxéologique de l'enseignement, tâche-technique-technologie-théorie (Chevallard, 1998), mais le dépasse par l'objet même de ce qui est à didactiser : le geste musical. Cette notion de geste musical englobe tout à la fois le savoir-faire et l'expression musicale. Mon travail de recherche sur l'épistémologie des disciplines a pour but la compréhension de la relation entre *muthos* et *logos* au sein de l'enseignement des savoirs musicaux (Boudinet, 2011). J'essaye à l'instar de G. Boudinet d'éclairer ce dialogue par les outils complémentaires des sciences de l'éducation et de la musicologie.

III. Les recherches en musicologie

Mes recherches en musicologie couvrent différents champs allant de l'analyse à la génétique musicale, en passant par la sémiologie, la perception, l'histoire, les rapports inter arts, la sociologie, et une forme de musicologie appliquée à la formation des maîtres. Je les différencie de celles faites avec les outils des sciences de l'éducation parce que j'emploie les méthodes et les outils propres à la musicologie moderne, que je décris dans la troisième partie de ce mémoire de synthèse. Il n'en reste pas moins que mes activités et mes préoccupations d'enseignant-chercheur et de formateur en sciences de l'éducation de la musique apparaissent en filigrane dans l'orientation méthodologique que j'utilise pour mes travaux.

III. 1. Les recherches par analyse musicale

Ma recherche musicologique concerne en grande partie le domaine de la scène lyrique, et cela pour deux raisons liées au contexte dans lequel j'ai travaillé pendant presque 15 ans à l'Université catholique de l'ouest à Angers (UCO). La première est due à mes collaborations avec la scène nationale Angers Nantes Opéra. La seconde est qu'en tant

qu'enseignant à l'UCO, j'ai développé des recherches sur l'opéra avec mes collègues du Centre de recherche sur les conflits d'interprétation (EA 3824 CERCI) de l'Université de Nantes. Par ailleurs, mes collaborations avec Angers Nantes Opéra m'ont permis de croiser de nombreux compositeurs en activité et pour lesquels la composition d'une œuvre lyrique est à la fois une activité complexe et l'aboutissement d'une démarche de créateur. Ces quelques mots pour dire que sans ces rencontres, et les échanges avec ces différentes personnes, il est fort possible qu'une grande partie de mon travail de recherche en musicologue aurait été, certes, d'une autre nature, mais surtout n'aurait pas observé et étudié les liens que la musique entretient avec les textes, l'espace, la représentation, et les préoccupations anthropologiques qui traversent le genre opéra. Mes travaux sur les œuvres lyriques étaient destinés à des publics différents, allant de l'amateur d'opéra, mélomane érudit, aux professeurs d'éducation musicale, ou aux chercheurs intéressés par la recherche sur le genre "opéra", musicologues, philosophes, philologues, historiens, linguistes, plasticiens. Je pourrais dire qu'il s'agit des recherches en musicologie "fondamentale" lorsque je travaille sur la création d'œuvres contemporaines avec les compositeurs, et de recherche en musicologie "appliquée" ou "recherche et développement" pour reprendre l'expression anglo-saxonne, lorsqu'il s'agit de conférences pour des mélomanes ou de publications destinées aux collègues d'éducation musicale.

J'ai réalisé de nombreux travaux d'analyse et de recherche sur des créations d'opéras sur lesquels je n'ai jamais publié. Il s'agissait de créations mondiales ou françaises. *Le vase de parfum* de Suzanne Giraud et Olivier Py (2004), *Cuore* de Carlo Carcano sur livret de Caroline Gautier, extrait du roman éponyme d'Edmondo de Amicis (2005), *Golem* de John Casken sur un livret de Pierre Audi (1989/2006). Tous ces opéras ont été des moments forts car je travaillais très souvent directement avec le compositeur, voire le librettiste. D'autres créations lyriques, comme *Sumidagawa* de Susumu Yoshida, *L'enfant et la nuit* de Franck Villard sur un texte d'Olivier Balazuc, *Hydrogen Jukebox* de Philip Glass sur un texte remanié d'Allen Ginsberg (1984/2008), ou *Le Concile d'amour* de Michel Musseau d'après un texte d'Oscar Panizza (2009), ont donné lieu à des publications dans des ouvrages collectifs, à des articles, ou des chapitres d'ouvrages (Terrien, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2014e, 2016a). Ce que je retiens de ces travaux sur la création contemporaine lyrique, c'est la manière dont chaque compositeur procède pour élaborer et créer son œuvre. Chacun se donne des contraintes différentes, et donc des tâches différentes, selon qu'il utilise un petit ensemble de percussion (*Sumidagawa*), un petit

ensemble instrumental (*Cuore, L'enfant et la nuit*), de l'électronique ou de l'électroacoustique (*Golem, Le Concile d'amour*), ou un ensemble instrumental (*Hydrogen Jukebox, Le vase de parfum*). Les contraintes auxquelles le compositeur doit répondre sont aussi celles fixées par la maison d'opéra, qu'il s'agisse de commande directe ou de coproduction. Les rigueurs budgétaires de ces établissements imposent leurs réalités. Dès lors, le questionnement sur les activités de création du compositeur introduisait une perspective didactique liée à l'environnement et au contexte de la création dans l'analyse musicologique de l'œuvre. Un certain nombre de tâches liées à ces contraintes impactait les activités de composition. Écrire un opéra pour deux solistes et un quatuor de percussions (*Sumidagawa*) est, certes, original, mais tient surtout compte de la gageure. Il en est de même lorsque le compositeur doit composer une œuvre où l'ensemble instrumental ne peut faire appel à un instrumentarium conventionnel de fosse d'orchestre comme c'était le cas pour *Cuore* ou *L'enfant et la nuit*. Les discussions que j'ai eues avec les musiciens étaient destinées à mieux comprendre comment il/elle s'était joué(e) de ces difficultés, comment il/elle avait composé avec un instrumentarium réduit, comment il/elle avait intégré ces instrumentariums dans la mise en scène. Et ces contraintes pouvaient aussi s'adresser à des œuvres du répertoire comme *L'enfant et les sortilèges* de Ravel, réorchestré par D. Puntos pour piano à quatre mains, flûtes et violoncelle, afin que cette composition puisse être donnée dans des lieux inhabituels comme les cafés et adressée à des publics ne venant jamais à l'opéra. Les réponses apportées par les musiciens expliquaient certains gestes compositionnels, comme d'autres recherches l'ont relevé (Donin & Theureau, 2008).

Mes travaux ont aussi porté sur des œuvres du répertoire au succès éprouvé. *Elektra* et *Salomé* de R. Strauss, *Salomé* d'A. Mariotte, *Grandeur et décadence de la ville de Mahagonny* de K. Weill, *Christophe Colomb* de D. Milhaud, *Le grand macabre* de G. Ligeti, *le viol de Lucrece* de B. Britten, *Saint-François d'Assises* d'O. Messiaen pour ne citer que celles sur lesquelles j'ai publié un chapitre d'ouvrage ou un article (Terrien, 2008a, 2008b, 2014i, 2013e, 2013f, 2014h, 2016a). L'analyse musicale de ces œuvres possédait toujours un objectif didactique, car la plupart du temps les travaux étaient destinés à un public d'enseignant-chercheur appartenant à un large spectre de disciplines scientifiques. Si mes connaissances en histoire de la musique, analyse, orchestration, étaient les premières sollicitées, très rapidement la notion de transposition didactique était utilisée pour transformer les savoirs savants en savoirs à enseigner, voire en savoirs

enseignés, dans le cas de reprises de mes recherches pour les étudiants de Licence et de Master. Mais surtout cette notion me permettait de questionner sous un autre angle l'œuvre musicale et de la problématiser différemment. Je ne pense pas que j'aurais orienté mes recherches sur *Salomé* de R. Strauss dans le sens du rapport musique/femme, ni travailler les œuvres de M. Musseau, F. Villard et G. Ligeti sous le prisme du rapport musique/ironie. Mon travail d'analyse musicale des *Salomé* de R. Strauss et d'A Mariotte a été influencé par la thématique de l'ouvrage où sont parus mes articles. Le responsable de cette publication, D. Hamidović souhaitait recueillir, sous forme de chapitres, des écrits qui éclairent notre compréhension de la figure biblique de Salomé, jamais nommée dans le Nouveau Testament, et qui expliquent comment la rumeur qui entoure cette femme à l'orée du XX^e siècle nourrit les fantasmes d'une société bourgeoise. L'hypothèse que je défends dans l'article sur la *Salomé* de R. Strauss est que le compositeur annonce et illustre par sa musique « l'émancipation de la femme, non dans son opposition à l'homme, mais dans sa complémentarité, dans sa volonté d'être reconnue comme un être à part entière dans la société qui éclot en ce début de siècle. » (Terrien, 2013e, 177). En analysant l'œuvre, je pointe les éléments musicaux, et dramatiques, qui éclairent cette hypothèse. Je dévoile comment le compositeur s'y prend pour exprimer l'insoumission de cette femme et sa volonté d'émancipation, défendant l'idée d'une femme indépendante. La modernité musicale de cet opéra entretient cette "rumeur", au sens où l'entend D. Hamidović, de l'émergence du féminisme, tout en marquant durablement le paysage lyrique. La *Salomé* de R. Strauss est une femme qui assume ses actes parce qu'elle les pose, et elle est en cela bien éloignée de la Mélisande de Debussy qui subit la violence symbolique de l'homme. La musique de la *Salomé* d'A. Mariotte est bien différente, et elle entretient une rumeur plus incertaine autour du personnage biblique. Il s'agit pour moi d'un malentendu musical autour du sujet. La *Salomé* de Wilde est une femme fatale, exotique, avec une force érotique que R. Strauss a su illustrer avec la danse des sept voiles. A. Mariotte en fait presque un être "ordinaire", sa musique ne sachant pas déterminer le genre de cette héroïne entre un romantisme agonisant et un symbolisme déjà un peu suranné. D'une certaine manière, le compositeur travestit le projet de Wilde en ne s'autorisant pas à dépasser les conventions sociales et surtout musicales de son époque. Ce travail d'analyse met en lumière les petites audaces du compositeur par les renoncements qui les suivent. En d'autres termes, « Mariotte rassure l'auditeur là où Debussy l'aurait laissé errer, là où Strauss le dérouté » (Terrien, 2013f, 219). Ces deux chapitres portent un regard différent sur la mise en musique du mythe de Salomé. Il s'agit de projets lyriques qui s'inscrivent

dans une histoire du mythe, et qui permettent de mesurer à quel point il peut être difficile d'illustrer la vie d'une héroïne sans lui procurer une dimension inouïe. Entre l'harmonie et l'orchestration audacieuses de R. Strauss et celles beaucoup plus conventionnelles d'A. Mariotte, le dessein d'un personnage biblique passe de l'état de rumeur à celui d'un fait divers.

Dans une approche différente, l'analyse de l'opéra de B. Britten, *Le viol de Lucrèce*, me permet de questionner à la fois les non-dits du livret et la manière dont le compositeur anglais revisite le genre de l'opéra (Terrien, 2014h). Dans cette recherche, je pose l'hypothèse que B. Britten, farouche pacifiste, très marqué par sa tournée de concerts faite avec Y. Menuhin en 1947 dans l'Allemagne en reconstruction, et notamment frappé par le sort réservé aux femmes allemandes, prend l'œuvre éponyme et très chrétienne d'Obey écrite en 1931 (Obey, 1931) pour à la fois dénoncer la violence faite aux femmes et les stigmates laissés par le conflit. Il compose une allégorie musicale dramatique. Mon travail d'analyse musicale et de recherche dévoile comment le compositeur revisite le modèle de l'opéra de chambre anglais du XVII^e siècle, pour faire face aux contraintes économiques de son époque et promouvoir un nouvel opéra anglais, tout en interpellant ses contemporains sur le crime du viol, dans une société où la place de la femme reste à conforter, sinon repenser. À l'approche historique, sociale et musicologique, voire religieuse, j'associe une lecture didactique de l'œuvre de Britten pour tenter « d'appriivoiser le chant de l'humaine tragédie ».

Autres travaux influencés par mon regard de musicologue-didacticien, les analyses des œuvres lyriques de G. Ligeti, M. Musseau et F. Villard à l'aune du concept d'ironie, thème d'une série de séminaires à Paris-Sorbonne auxquels j'ai été associé. Mon hypothèse reposait sur le fait que « l'intentionnalité de l'ironie post-moderne échapperait à son auteur tout autant qu'elle se jouerait de l'interprète-spectateur ». Elle s'était forgée suite à la lecture des travaux de F. Mercier-Leca (Mercier-Leca, 2003) et de P. Schoentjes (Schoentjes, 2001). Pour l'examiner, j'ai choisi trois œuvres sur lesquelles j'avais déjà travaillé. A l'origine, ces travaux sont adressés à deux types de publics : le premier est lié à la « publicité »²⁹ des créations lyriques pour un public plus ou moins rompu à la musique savante contemporaine ; le second à des étudiants en formation à la recherche en

²⁹ J'emprunte ici la notion de publicité à Michel Verret, qui l'utilise comme une forme d'information vulgarisée pour être reçue par le plus grand nombre. VERRET, M. (1975). *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion.

musicologie et littérature. La réunion de ces recherches en un seul portant sur l'ironie dans le domaine de la création lyrique a été l'occasion d'opérer une synthèse des approches en musicologie et en didactique (Terrien, 2016a). Après avoir rappelé les caractéristiques de l'ironie du point de vue littéraire, j'analyse non seulement les livrets, mais aussi les partitions, en reprenant notamment à mon compte la formule de R. Barthes : « L'ironie n'est rien d'autre que la question posée au langage par le langage » (Barthes, 1966). Et considérant le langage musical de G. Ligeti, M. Musseau et F. Villard, j'ai recherché dans chacune des partitions les indicateurs de l'ironie musicale. Ce travail de recherche musicologique est, à mon sens, un des plus didactiques que j'ai pu réaliser à ce jour, et indique la possibilité de parler d'une musicologie didactique, tant l'activité de transposition didactique sur l'objet du langage a posé des questionnements épistémologiques sous un jour nouveau. Si le figuralisme n'est pas une modalité musicale et langagière particulièrement récente, la transposition didactique de cet objet m'oblige à valider sa pertinence tant sur le plan mélodico-rythmique, que sur le plan de "l'harmonie", de l'orchestration, de la texture sonore, de la forme pour qu'elle puisse être transmise à des étudiants ou collègues chercheurs. En d'autres termes, ces travaux illustrent comment des connaissances ou des savoir-faire compositionnels peuvent être didactisés pour que l'information puisse être saisie par le plus grand nombre, et cela, quelle que soit la capacité des auditeurs. Un autre aspect sous-jacent à ce travail d'analyse est lié à la portée émotionnelle de l'œuvre ou de certains passages de l'œuvre. L'expérience esthétique, au sens où l'entend J.-M. Schaeffer (2015), requiert de la part du sujet le recours à ses ressources cognitives et aux émotions de base. Cette approche rejoint mon travail de thèse sur l'écoute musicale. Quand il s'agit d'ironie, et plus spécifiquement d'ironie dans le genre opéra, il est intéressant de considérer les indicateurs de cette notion du point de vue phénoménologique en recherchant dans la musique les manifestations de l'ironie. On voit alors apparaître, grâce à une analyse réalisée dans une perspective de transposition didactique, les liens qui unissent les connaissances et autres ressources cognitives et les émotions de base à la perception de la musique. Pour cette raison, je pense que l'approche didactique est un complément nécessaire à la musicologie. Dans ces travaux d'analyse, chaque connaissance musicale, chaque savoir était systématiquement questionné épistémologiquement, parfois en revenant aux esquisses produites par le compositeur. Je me suis aperçu au fil de mes recherches que les questions liées à l'activité du compositeur, et tous les éléments qui pouvaient les renseigner, étaient toujours au cœur de mes préoccupations.

L'ensemble de ces travaux sur l'opéra moderne ou contemporain m'a permis de combiner les outils propres aux recherches en musicologie et ceux liés aux recherches en didactique. Il m'est apparu progressivement qu'un espace didactique existait au sein des recherches en musicologie, et pouvait donner lieu à cette notion de *musicologie didactique* dont je développe dans la troisième partie de ce mémoire de synthèse les raisons, la nature et les fonctions.

III. 2. Génétique musicale et sémiologie

Mes recherches en analyse musicale m'ont aussi conduit vers la génétique musicale. Sans que ce champ soit central dans mes recherches, il occupe une place particulière parce qu'il est lié essentiellement aux questions de la création musicale, et à ma rencontre avec les compositeurs. Travailler sur les esquisses qui précèdent les manuscrits correspond aussi à la démarche d'un didacticien pour remonter aux racines de l'œuvre, et ce qui m'a été permis de faire plus longuement sur les œuvres de S. Yoshida, F. Villard, R. Tessier, C. Carno, A. Burgess entre autres. Au moment où je réalise ces travaux sur les œuvres, d'autres équipes de chercheurs comme celle réunie autour de N. Donin (APM-IRCAM, 2003-2009)³⁰, ou le travail de P. Griffiths sur Jean Barraqué (Griffiths, 2003), plus récemment celui de P. Phillips sur les compositions d'Anthony Burgess (Phillips, 2010), ou ceux réunis par F. Sallis sur les démarches compositionnelles de I. Anhalt, G. Kurtág et S. Veress (Sallis, Elliott, Delong, 2011), confirment l'intérêt croissant pour cette forme de recherche. Ces différentes recherches utilisent des méthodologies qui dépassent celles de la musicologie conventionnelle, sur laquelle je reviens dans ma troisième partie, pour emprunter des outils utilisés dans des champs scientifiques comme la psychologie, la philologie, les neurosciences, pour ne citer que quelques exemples. L'équipe APM-IRCAM a utilisé, dès la fin des années 1990, ceux associés à ce qu'on nomme les théories de l'activité. Après avoir collaboré un temps avec Pierre Vermersch, et utilisé la méthodologie de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), que j'ai moi-même utilisée dans les années 2000, ces musicologues se sont tournés vers les méthodologies propres aux théories de l'activité, et notamment à celles du "cours d'action" développé par Theureau et Pinsky (1983, 1984), pour créer un dispositif qui permette de comprendre la démarche

³⁰ APM, équipe Analyse des pratiques musicales, IRCAM, département recherche et développement / UMR 9912 CNRS.

compositionnelle en s'approchant de l'activité cognitive humaine (Donin & Theureau, 2008). Pour revenir à mon travail, il s'agissait de rendre compte de l'activité de création artistique et de l'aborder « comme une complexité dynamique dont les termes ne sont pas définis à l'avance » (Donin & Theureau, 2008, 7) afin de rendre compte de démarches compositionnelles à des fins didactiques. En effet, l'étude de la genèse des œuvres permet d'apporter des éléments de connaissances sur les méthodes de travail des créateurs, et plus encore sur la manière dont ils élaborent et conduisent leur processus de composition. Il ne semble pas utopique de penser que si être compositeur est un métier, il peut exister une didactique de l'enseignement de la composition, qui comme les autres didactiques, doit permettre d'analyser et de comprendre les gestes du métier de compositeur. Didactiser les savoirs experts qu'utilisent les compositeurs pour permettre aux élèves compositeurs de les acquérir, de se les approprier, éclaire aussi différemment les processus de la mise en forme d'une idée musicale.

C'est dans ce sens que j'ai développé mes recherches en génétique musicale, notamment autour de l'opéra de Susumu Yoshida, *Sumidagawa*, créé en 2008 à Angers Nantes Opéra. Mes travaux sur cette création lyrique contemporaine le décrivent et l'analysent sous des aspects différents. Dans un premier temps (Terrien, 2104f), j'ai étudié et analysé le livret de l'opéra du point de vue philologique, discipline liée à la musicologie lorsqu'on comprend la composition musicale en prenant en compte le contenu littéraire et surtout la force lyrique des sonorités des mots seuls ou en syntagmes. Le texte du livret de l'opéra *Sumidagawa* est en japonais, langue à tons où la même syllabe, selon la hauteur et l'attaque que le locuteur lui donne, prend un sens différent. L'étude du rapport entre la structure du texte et la musique de l'opéra met en lumière les choix progressifs qu'opère le compositeur dans la construction de son texte et des mélodies qui le mettent en valeur. En partant des traces, des esquisses de l'œuvre et des nombreux entretiens que j'ai eus avec Susumu Yoshida³¹, je parviens à décrire le cheminement, la genèse de la composition de l'œuvre et le rapport que les hauteurs et les durées entretiennent avec les mots. Dans un second temps (Terrien, 2016a1), j'ai poursuivi ce travail de recherche sur le rapport texte-musique en prolongeant ma réflexion autour d'une des cellules génératrices de l'œuvre composée sur le mot *Sumidagawa*, et j'explique comment cette bribe de mélodie structure l'œuvre complète, l'irrigue, et lui donne une forme qui procure une cohésion à l'opéra. Invité plus récemment aux journées d'étude "Les artistes et les tâches du présent"

³¹ J'ai réalisé depuis 2008 trente et un entretiens avec le compositeur d'environ une heure.

organisées par le laboratoire d'ergologie d'Aix-Marseille Université (CEPERC UMR CNRS 7304)³², j'ai approfondi ce travail de recherche sur l'œuvre, et plus encore sur les gestes du compositeur, en confrontant ses esquisses et nos différents entretiens, pour analyser du point de vue de l'ergologie le travail compositionnel. Si mon étude emprunte aux méthodologies utilisées en ergologie et en ergonomie de l'activité, les résultats communiqués lors de cette journée d'étude recoupent ceux obtenus par les travaux de l'APM/Ircam qui utilisent les cours d'action de Theureau, et ceux de mon collègue Friedmann Sallis, avec lequel j'ai eu de nombreuses discussions sur la génétique musicale au cours de ces dernières années. En effet, F. Sallis montre que pour comprendre la genèse d'une œuvre, il est indispensable de connaître l'histoire des autres compositions du musicien, d'avoir identifié et caractérisé les racines de sa culture musicale, racines qui ne se limitent pas à son propre univers sonore, mais empruntent largement aux musiques et cultures qui l'entourent (Sallis et *al.* 2011). En ce sens, mon travail de recherche en génétique musicale sur l'œuvre de Susumu Yoshida décrit un compositeur japonais qui crée un univers sonore syncrétique et très personnel qui puise aux racines des cultures occidentale et japonaise³³. Sur l'ensemble de ces travaux, les méthodologies musicologiques croisaient celles des théories de l'activité, enrichissant la réflexion sur le parcours du compositeur et l'élaboration de l'œuvre, jusqu'à parfois anticiper les choix du musicien, notamment dans son rapport au silence, ou au timbre.

Ce sont les mêmes démarches que j'ai appliquées dans mes travaux sur le ballet *Mr. W.S.* composé par Anthony Burgess en 1979 pour le projet d'un film de la R.A.I. sur Shakespeare (Terrien, 2012e). Mon projet était de retracer, à l'aide des manuscrits mis à ma disposition, la genèse compositionnelle de l'œuvre. L'accès aux sources musicales, littéraires et documentaires, conservées au *Centre Anthony Burgess* de l'Université d'Angers et placées sous la responsabilité de G. Woodroffe, ainsi qu'aux autres documents musicaux disséminés entre *l'International Anthony Burgess Foundation* de Manchester et le *Harry Ransom Humanities Research Center* de l'Université du Texas, m'a donné une vue d'ensemble sur la manière dont Anthony Burgess composait. Si sa musique n'est pas forcément très novatrice sur le plan sonore, ce qui ne semblait pas être la préoccupation de

³² "Les artistes et les tâches du présent", journées d'étude organisées par l'Institut d'ergologie d'Aix-Marseille Université avec le soutien du CEPERC URM CNRS 7304, le 5 et 6 mars 2016, Aix-en-Provence.

³³ TERRIEN, P. (2016). Susumu Yoshida, un musicien sous influence française. Colloque *Le musicien japonais en France ou les rapports France-Japon en musique*, organisé par le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, Aix-Marseille Université en collaboration avec l'INA GRM et l'Université Paris-Sorbonne, Paris les 4, 5 et 6 février 2016.

l'écrivain, elle est révélatrice d'un métier assumé de dilettante en composition. En analysant le manuscrit musical de *Mr W.S.*, et en le comparant aux nombreuses autres partitions qu'A. Burgess a composées entre 1931 et 1993, j'ai ainsi pu relever les sources musicales auxquelles le romancier puisait pour écrire sa musique. Il a exploré toutes les techniques compositionnelles qui ont existé (Phillips, 2010) à l'exception de la musique concrète, électronique ou électroacoustique. La musique de son ballet cite parfois des bribes de musique élisabéthaine, comme elle utilise des modes de jeux plus contemporains sur certains instruments, tels que le *Flaterzunge*. Ses références à Debussy, Stravinsky, Poulenc, Elgar, Vaughan-Williams, et aux caractéristiques de la musique dite "néoclassique", indiquent l'univers musical de Burgess dans cette œuvre, tout en révélant la culture à laquelle l'écrivain se référait en matière de musique.

Le dernier exemple de génétique musicale s'inscrit dans une autre perspective, celle de la réécriture d'un opéra de Darius Milhaud en version de concert (Terrien, 2014i). *Christophe Colomb* a été composé en 1928 par le compositeur de *La création du monde* (1923) pour l'opéra de Berlin. Il avait peu de contraintes et a pu donner libre cours à son imagination pour composer un ouvrage lyrique où il se servait du pouvoir du cinéma pour augmenter l'intensité dramatique de certains passages de son opéra. Créée en 1930 à Berlin, sous la direction d'Erich Kleiber, l'œuvre est reprise en 1936 au théâtre Graslin de Nantes, dans sa version opéra de concert sous la direction de Pierre Monteux, et à la demande de Madame Marguerite Le Meignan, fondatrice et directrice de la Schola Cantorum nantaise. Mon travail de recherche s'intéresse à la genèse du projet d'opéra de 1927-1928 et montre comment le compositeur résume dans cette œuvre les expériences réalisées avec ses premières compositions et les prémices de ce « qu'il déversera dans les autres drames » (Collaer, 1982, 208), ainsi que le travail de réécriture et d'adaptation réalisé en 1935 pour que l'œuvre puisse être exécutée par un chœur amateur peu rompu aux audaces musicales de Milhaud, faites de polyrythmies, de polytonalités, de parlés-rythmés, de mélanges de timbre, et d'un instrumentarium de percussions très développé. Ce travail accepté par Milhaud pour que son œuvre soit créée en France est la clé de son succès lors des représentations données à Nantes et à Paris. L'action dramaturgique resserrée, une réécriture de certains passages chorales, une orchestration adaptée à la nouvelle situation musicale, sont les traces qu'on peut relever dans la partition d'orchestre et les parties chorales conservées dans les archives de la Schola Cantorum de Nantes. Mon article

retrace l'histoire et les raisons, pas uniquement musicales, de cette transformation, faisant écho là aussi aux théories sociales de l'éducation évoquées précédemment.

Pour arriver à ces résultats, j'ai conjointement utilisé les méthodologies de la musicologie, et celles de la didactique, notamment celle de la transposition didactique, qui me permet de croiser à la fois l'approche épistémologique scientifique et technique dans la démarche compositionnelle. Mes travaux dévoilent aussi bien les questions qui occupent le compositeur, que les processus ou les moyens qu'il utilise pour y répondre. La notion d'itération propre à tout projet (Boutinet, 1990), quelle que soit sa nature, apparaît clairement dans les réalisations étudiées. L'étude des processus d'itération révèle un mouvement concentrique associé au déroulé linéaire propre à toute démarche créatrice. Ces allers-retours permanents, les choix faits par le compositeur, la reprise de pistes abandonnées pour les développer sous un aspect différent, caractérisent la démarche créatrice, compositionnelle. L'observation et l'étude de ces traces montrent les ressemblances du processus de composition avec celui de l'apprentissage, dans le sens où l'essai, le tâtonnement, le questionnement, la prise en compte de l'erreur sont à l'origine de l'évolution du projet, de son développement, et de son aboutissement. Il s'agit d'un dialogue entre le *muthos* de la fable onirique qui sert un récit et le *logos* qui l'organise en discours, non philosophique, mais musical pour qu'il soit argumenté de manière inouïe, « jeu fondateur du récit imagé et du dialogue contradictoire » du compositeur pour paraphraser le philosophe (Boudinet, 2011, 11).

III. 3. Perception-réception et musiques électroacoustiques

D'autres recherches touchent à la réception et à la perception de la musique. Les travaux sur la perception musicale sont nombreux notamment en psychologie depuis plus d'un siècle allant de H. von Helmholtz aux travaux en neurosciences d'O. Sax. En revanche les travaux sur la réception de la musique sont plus récents, surtout ceux qui s'intéressent aux verbalisations des auditeurs. Entre l'aspect poïétique que j'étudie à travers l'analyse et la génétique musicale, et l'aspect esthétique de la réception de l'œuvre j'observe les conduites perceptives pour comprendre et essayer de trouver les liens qui pourraient exister entre le compositeur, son œuvre et l'auditeur. Après la thèse sur l'activité d'écoute qui s'appuie sur les émotions comme vecteurs de constructions cognitives dans le rapport perception-réception (Terrien, 2004/2006), j'ai entrepris de travailler sur des œuvres de

musique électroacoustique ou électronique pour examiner si la perception de ces œuvres étaient semblables à celle du répertoire tonal. Mon approche de la question croise des méthodologies différentes de la musicologie et emprunte à la psychologie et à la didactique.

Le travail réalisé autour de l'œuvre d'Y. Maresz *Mettalics* est un exemple de ces croisements méthodologiques. Si sur le plan musicologique, je faisais référence principalement aux travaux français sur cette musique (Chion, 1995 ; Delalande, 2003 ; Battier, 2003 ; Roy, 2003 ; Criton, 2004 ; Veitl, 2004 ; Denut, 2005), en didactique, je me bornais à reprendre les travaux des pionniers (Devellay, 1976 ; Chevallard, 1985 ; Brousseau, 1998) réajustés à la lumière des recherches concernant l'enseignement des pratiques sociales de référence ou des savoirs experts (Martinand, 1986 ; Raisky, 1996 ; Johsua, 1996 ; Terrien, 2006). Les résultats obtenus soulignent la pertinence de l'hypothèse d'une didactique propre à l'enseignement des musiques électroniques (Terrien, 2013d).

Autre exemple de croisement des méthodologies : en 2012, je reprends mes travaux sur l'écoute musicale (Terrien, 2006), dont j'adapte la méthodologie à la perception des musiques électroacoustiques, pour examiner l'hypothèse que la perception esthétique, manifestée par l'expression verbale des émotions d'un auditeur lors de l'écoute, croisent les intentions poïétique du compositeur. Je choisis *Sonora* (1992) de F. Bayle, avec lequel je m'entretiens sur l'œuvre, et plus largement sur ses démarches de compositeur. Pour cette étude, je m'appuyais sur une cohorte d'étudiants en Licence et Master, musiciens et non musiciens que je teste dans les mêmes conditions qu'en 2006 (Terrien, 2012i). L'analyse des résultats souligne que l'expression esthétique de l'auditeur recoupe l'intention poïétique du compositeur lorsque le sujet est amené à parler sur l'œuvre entendue. ces résultats permettent d'infléchir les conduites d'écoute en classe pour peu que l'enseignant fasse le nécessaire travail de transposition didactique sur l'œuvre qu'il a choisi de faire entendre à ses élèves. Cette opération s'appuie, côté musicologique, sur la description et l'analyse des éléments qui fondent l'œuvre et les interactions qu'ils peuvent susciter chez l'auditeur lors de leur perception. Côté didactique, elle offre à l'enseignant une disponibilité d'attention qui, mise à profit pour entendre ses élèves ou étudiants, permet la possibilité de varier leurs conduites d'écoute en fonction des réponses qu'il obtient lors des différentes phases de l'activité. Pour reprendre la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy et Mercier, 2007), l'enseignant et les élèves-auditeurs co-construisent les savoir-faire et les connaissances liées à l'écoute des musiques

électroacoustiques. Je pourrais développer l'étude des conduites perceptives des auditeurs dans le contexte scolaire en utilisant les outils méthodologiques de la TACD, notamment ceux du triplet didactique (mésogenèse, topogenèse, chronogenèse) pour obtenir plus d'indicateurs sur les conditions de co-constructions des savoirs liés à l'écoute musicale.

À la suite de ce travail, j'ai alors entrepris un travail de recherche en collaboration avec Nicolas Marty sur une autre œuvre électroacoustique, *Le chat noir* d'E. Anderson, en partant de l'analyse des verbalisations d'émotions suscitées par la perception des éléments musicaux. La méthodologie développée avec N. Marty est fondée sur les conduites d'écoute d'étudiants musicologues ou musiciens, en empruntant à deux types d'entretiens : l'entretien d'explicitation (Versmarch, 1994) mené par N. Marty et l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2007) que j'ai réalisé. Les résultats obtenus par l'analyse de ces deux types d'entretiens sont complémentaires. En effet, si Marty constate que les catégories établies par F. Delalande (Delalande, 2013) concernent plus la réception, ce que les auditeurs pensent de l'œuvre, que la perception, ce qu'ils ont repérés comme éléments musicaux saillants, il remarque aussi qu'à l'aide de la méthodologie de l'entretien d'explicitation « l'attention du sujet [est plus] orientée vers son propre vécu émotionnel et psychologique » (Marty & Terrien, 2015, 82), d'où la reconnaissance d'une subjectivité issue des expériences perceptives de l'auditeur. En ce sens, il recoupe, à l'aide d'une autre méthodologie, les propos tenus par S. McAdams et E. Bigand dans l'introduction de leur ouvrage de 1993 (McAdam, Bigand, 1994). De mon côté, l'utilisation de l'entretien compréhensif fait émerger les connaissances des étudiants dans un domaine où ils disent ne pas en posséder. Cette approche révèle que les auditeurs, guidés dans leur réflexion sur la perception de l'œuvre, s'appuient sur des connaissances acquises dans d'autres contextes perceptifs, les adaptent et les développent. Cette forme d'entretien porte les auditeurs à réfléchir sur leur manière de percevoir la musique, et ainsi à organiser leur écoute de façon pertinente et cohérente. Dans les deux cas, nous obtenons des indicateurs qui permettent de développer des modèles d'analyse esthétique qui enrichissent l'approche musicologique, mais aussi une pédagogie de l'écoute où les expériences perceptives sont unifiées et deviennent pour l'auditeur un point d'appui pour développer ses capacités de perception et de commentaires d'œuvres.

L'ensemble de ces travaux, ancrés dans une approche musicologique par l'analyse des faits musicaux, prend une autre dimension avec l'apport de l'analyse didactique. Les résultats obtenus servent à la fois la recherche musicologique, notamment celle dans les domaines

des musiques électroacoustiques, et nourrissent aussi la réflexion du musicologue, du musicien et du professeur de musique, sur les manières de favoriser et de développer les conduites d'écoute des auditeurs, des élèves ou des étudiants. Ces travaux révèlent la dimension didactique des recherches en musicologie lorsqu'elles abordent sous des angles différents les objets musicaux, les œuvres qui échappent à une transcription traditionnelle, dépassant ainsi le cadre du graphocentrisme lié à la seule référence écrite de l'œuvre qu'évoque Campos (Campos, Donin, Keck, 2006). C'est dans ce travail de musicologue que j'ai le plus perçu l'utilité de ma formation de didacticien, car elle me permettait d'éclairer sous un jour nouveau le fait musical purement sonore, que ce soit une œuvre électroacoustique ou un geste donnant naissance au son.

III. 4. Histoire de la musique

Musicien et musicologue de formation, le sens de mon travail de recherche était de mieux comprendre l'évolution de la musique. Si l'intérêt pour l'histoire des œuvres au Moyen Âge, et à la Renaissance m'a permis d'étudier la paléographie musicale, l'évolution de l'écriture polyphonique, et l'apparition de la musique instrumentale, c'est la possibilité de travailler directement avec les compositeurs et les interprètes qui a orienté définitivement mon travail de musicologue. Celui-ci est divisé en deux parties distinctes, les années 1920-1930 en France et ce qui a été composé de 1945 à nos jours. C'est dans cette perspective que mes travaux sur la musique française s'inscrivent. Je cherche à identifier et décrire par l'analyse des œuvres et l'histoire des compositeurs les continuités et les ruptures, les affinités et les oppositions. Mes recherches sur la musique française des années 1920-1930 (Terrien, 2009e, 2010f, 2012c, 2016a) décrivent une société musicale échappant à l'image syncrétique du néoclassicisme, combattant son esthétique, dans le cas du Groupe Jeune France ou dans celui des comptes rendus de concerts de la revue *Esprit*, afin d'être plus proche des préoccupations sociales du public (Terrien, 2010f, 2014i, 2016a). Les premières recherches portent sur les relations entre P. Claudel et ses compositeurs attirés, D. Milhaud et A. Honegger. Elles décrivent et analysent les contextes et les musiques qu'ont pu produire ces deux musiciens sur les textes de P. Claudel, *Christophe Colomb* (1930) pour D. Milhaud et *Jeanne au bûcher* (1939) pour A. Honegger. Ces travaux m'ont permis de mieux comprendre les enjeux artistiques, esthétiques et politiques qui marquent les compositions de ces années d'entre-deux-guerres. J'explique comment au syncrétisme

musical exotique de D. Milhaud répond l'ancrage profondément européen et contrapuntique d'A. Honegger, les deux compositeurs collaborant à leur manière avec le poète. À travers les relations entre Claudel et ses musiciens, c'est une part importante du monde de la création musicale qui est sondée et expliquée, et qui m'aident aussi à mieux contextualiser le défi que Jolivet se donne en 1959 en lançant son académie d'été. Complémentaires à ces premières recherches, mes travaux à partir des critiques de concerts publiées dans la revue *Esprit*, fondée par E. Mounier en 1932, confortent une image du monde de la musique à la recherche d'une expression plus humaniste, plus spirituelle, et la demande de nouvelles esthétiques. Ce travail original, en lien avec les milieux catholiques des années 1930, semble encore à ce jour le seul, avec les travaux de B. Moysan (Moysan, 2002), à porter l'attention sur le rôle de la foi et de l'Église sur les compositeurs à cette époque. L'idée d'une certaine radicalisation politique et idéologique, qui est réelle au cours des années 1930, se manifeste en musique par l'élan pour les œuvres utilisant les masses chorales, la demande d'un discours harmonique plus dépouillé, ou d'une esthétique plongeant ses racines dans un humanisme dont la vision est alors renouvelée, et les premières compositions françaises atonales. Les critiques parues dans la revue *Esprit* traduisent ces attentes. C'est dans cette optique que mes recherches sur F. Poulenc trouvent leur place (Terrien, 2016a).

L'autre versant de mes recherches porte sur la musique composée entre 1945 et nos jours. J'ai déjà décrit les travaux réalisés dans le domaine de la création contemporaine. Il reste la rencontre avec le grand compositeur K. Penderecki qui lors d'entretiens privés, et dans une moindre mesure, publics, explique les raisons de son retour à l'harmonie tonale. La disparition d'un ami proche, le renforcement dans la foi catholique, la volonté de donner un sens à sa musique qui soit partagé par le plus grand nombre d'auditeurs possible, servir les hommes, sont autant d'éléments qui font que Penderecki est revenu à la musique "tonale" après ses grandes œuvres atonales de la fin des années 1950 au début des années 1960 : « J'avais ressenti comme superficielle l'opposition entre avant-garde et tradition. » (Terrien, 2011d, 28). C'est un homme sûr de son métier de musicien, de compositeur et de chef d'orchestre, qui s'est livré à un retour sur son cheminement d'artiste, et sur sa passion de botaniste qu'il vit à travers la réalisation de l'arboretum de sa maison polonaise. Ce fut une rencontre brève avec ce grand compositeur du XX^e siècle, mais déterminante dans la compréhension des "retours à..." la tonalité vécus par de nombreux musiciens dès la fin des années 1960. Penderecki s'explique en affirmant que « la musique [est] une expression

de lui-même » et qu'il continue à chercher des moyens authentiques et modernes pour reformuler les thèmes les plus anciens. (Terrien, 2011, 28).

Ces travaux musicologiques mettent à jour les luttes entre les différents courants esthétiques. La présence sous-jacente d'une lecture didactique de cette histoire, croisant l'analyse d'œuvres et les écrits des compositeurs sur leur musique ou sur celle de leurs contemporains, mise à la lumière des contextes sociaux dans lesquels elles sont élaborées et créées, approfondit et complète le regard de l'enseignant-chercheur. Ces recherches sous influences didactiques révèlent les antagonismes des milieux qui d'un côté prônent des nouvelles esthétiques mais continuent de l'autre à utiliser les outils qui ont fait leurs preuves. Ces antagonismes peuvent brider la création musicale comme ils peuvent la libérer à l'image de musiques comme *Mana* de Jolivet.

III. 5. Les rapports inter arts

Pour ce dernier point, j'aborde des recherches qui traitent de la relation entre les arts. Je ne reviens pas sur les travaux concernant l'opéra, genre qui mêle les disciplines artistiques. Je laisse aussi les relations entre un poète et ses musiciens que j'ai abordées avec Claudel. Je prends juste quelques lignes pour évoquer la relation entre les arts visuels et la musique à travers la figure d'un artiste singulier, R. Malaval. Cette recherche analyse les liens entre la culture urbaine visuelle et musicale, notamment punk à la fin des années 1970, et l'expression plastique de l'artiste présentée en novembre 1971 au Centre national d'art contemporain lors de l'exposition *Transat, Marine, Campagne, Rock'n'roll*, qui réunit arts visuel et musique concrète. Pour préparer cette exposition, R. Malaval va reprendre à son compte l'idée des travaux des musiciens concrets, et enregistrer des bandes de son, pris dans des environnements très différents, pour créer un paysage sonore qui accompagne sa présentation. Cette expérience utilise la musique comme outil didactique, les sons ont pour vocation non d'illustrer les œuvres exposées ou les espaces composés par le plasticien, mais de susciter, de favoriser, l'émergence d'atmosphères poétiques en lien avec l'objet.

L'ensemble de ces travaux porte sur les musiques des XX^e et XXI^e siècles. Deux questionnements principaux se dégagent : le premier sur l'évolution des caractéristiques qui fonderaient la musique française ; le second concernant le rapport que les compositeurs entretiennent avec leur époque, et les manières dont ils les traduisent dans leurs musiques.

Ces recherches possèdent toutes une dimension interdisciplinaire où les rapports à la littérature et aux arts sont naturels, tant ils représentent un élément fondamental de notre culture et permettent de la comprendre. Si ces travaux sont d'abord d'essence musicologique par les outils et les méthodologies employés, l'influence des sciences de l'éducation joue un rôle dans leur orientation et leur finalité. L'apport des outils de la didactique est sous-jacent. Enseignant-chercheur, je cherche à transmettre des connaissances, et mes recherches apportent des réflexions et des contenus nouveaux, notamment sur l'activité musicale, qu'elles concernent la composition, la perception, ou qu'elles expliquent autrement l'évolution de l'histoire de la musique. Sur le plan méthodologique, les outils de l'analyse didactique éclairent différemment les démarches créatrices. Ils donnent à voir un autre rapport aux savoirs musicaux, l'analyse musicale des œuvres ou des esquisses explicitant les activités du musicien ou de l'auditeur. Dès lors, la dimension didactique de l'analyse donne l'occasion à l'enseignant d'organiser autrement l'appropriation du fait musical. Il s'agit d'une musicologie compréhensive qui tient compte du sens que donnent les musiciens, ou les auditeurs, à leurs pratiques de la musique, pour les prendre en compte.

Conclusion provisoire

La poursuite et l'approfondissement de ces travaux de recherche et de ces publications en didactique de l'instrument m'ont permis de mieux saisir l'importance de ma formation de musicien et de musicologue dans les processus d'analyse didactique des situations pédagogiques. Qu'il s'agisse de préparer une activité vocale, d'écoute d'œuvre ou instrumentale, l'approche de l'interprète s'est progressivement enrichie des apports des connaissances musicologiques, et les outils de cette discipline m'ont permis de développer ma pratique de musicien et de didacticien. Simultanément, la découverte des notions et concepts utilisés en didactique m'a poussé à chercher à comprendre la nature et les fonctions des savoirs musicaux que j'utilise ou que j'enseigne. Mon travail de pédagogue, nourri par ma réflexion de didacticien, me permet d'acquérir des savoir-faire, de chercher à mieux comprendre les activités requises pour apprendre, former et enseigner. Ma pratique de la musique s'enrichit de ma pratique d'enseignant, et celle d'enseignant ne peut s'enrichir qu'au contact de la pratique de la musique. Dans cet aller-retour entre le musicien et l'enseignant-chercheur, le médiateur et l'apprenant ou le groupe d'apprenants,

ce n'est pas le moindre paradoxe de constater que dans le métier d'enseignant-chercheur nous continuons d'apprendre par et avec nos étudiants. Si la musicologie est le discours sur la musique, celui-ci ne peut être nourri que par une didactique de l'enseignement musical qui cherche à approfondir les connaissances sur les savoirs musicaux à des fins de transmission de la musique. Le musicologue est nécessairement un didacticien des savoirs musicaux, qu'il ait à transmettre les résultats de ses travaux, où qu'il produise des dispositifs qui permettent aux personnes de se les approprier. Et comme je le constate dans mes travaux, le musicien-enseignant ne peut éviter d'être musicologue et didacticien, le premier état lui permettant de formuler un discours pertinent et efficient sur la musique, le second état étant lié à la fonction de son activité d'enseignant. Raisons pour lesquelles, je pense nécessaire de poursuivre la recherche musicologique avec les outils de la didactique, et plus largement avec ceux des théories de l'activité.

TROISIÈME PARTIE

Ayant repris dans les pages précédentes mon parcours professionnel de musicien, d'enseignant, de formateur et de chercheur, je vais maintenant expliciter la notion de *musicologie didactique* qui croise les outils de la musicologie et ceux des sciences de l'éducation.

Il m'a semblé intéressant, pour mieux cerner le syntagme "musicologie didactique", de revenir sur ce qui caractérise la musicologie, dans son acception la plus large, et la didactique, dans le contexte des théories de l'activité inscrites dans le champ des sciences de l'éducation. Pour cela, je reviens sur les définitions et l'évolution du concept de musicologie et sur celui de didactique afin d'explicitier la perspective dans laquelle je place la *musicologie didactique* à la croisée de la musicologie et des sciences de l'éducation.

Si l'on considère que la musique est un art et une pratique, l'analyse de ses objets ne peut s'étudier dans un seul champ scientifique, et la musicologie "moderne", comme je la décris, a depuis longtemps intégré, pour ne pas dire annexé, différentes disciplines scientifiques tant dans les sciences humaines et sociales que dans les sciences exactes (philosophie, ethnologie, anthropologie, histoire, sociologie, psychologie, mathématiques, physique, physiologie, etc.). Il semble que certains tenants de l'étude de la musique se défendent encore à considérer les sciences de l'éducation comme partie prenante de la musicologie, en refusant d'intégrer les outils et méthodologies de la pédagogie et de la didactique de l'enseignement musical, alors même qu'ils sont incontournables dans la compréhension du développement et de l'évolution du phénomène musical. En effet, à quoi pourraient servir les connaissances acquises dans le domaine de la musicologie si elles n'avaient pas une finalité d'enrichissement des personnes et des pratiques, et si elles ne permettaient pas leur développement ? C'est à cette question à laquelle je souhaiterais répondre en proposant de travailler l'axe d'une *musicologie didactique*. C'est aussi pourquoi je mets en perspective la conception de la musicologie telle qu'elle est décrite au début des années 1960, époque où Jolivet crée le *Centre Français d'Humanisme Musical*, et celle qui vaudrait aujourd'hui, pour mieux saisir à la fois la modernité du projet de Jolivet, et la nécessité d'accepter la notion de musicologie didactique.

I. 1. La musicologie

Définir la musicologie n'est pas le sujet de ce mémoire de synthèse, en revanche revenir sur les caractéristiques qui fondent la musicologie aujourd'hui en regardant l'évolution de la discipline doit me permettre de délimiter les angles aveugles de la discipline qui, selon moi, l'empêchent de jouer pleinement son rôle dans le champ des sciences humaines et sociales ou exactes.

I. 1. 1. Musicologie d'hier et d'aujourd'hui

Il me semble important de rappeler que comme toute science, la musicologie a aussi pour objet d'être enseignée et d'enseigner, et qu'à ce titre, les musicologues, quelle que soit leur position dans le domaine de la recherche (université, CNRS, conservatoires), enseignent (Haraszti, 1963, 1578-1590 ; Moysan, 2004, 133-15-35 ; Campos, Donin, Keck, 2006, 6), et gagneraient à utiliser un outil dont la maîtrise pourrait leur permettre de développer et d'enrichir leurs travaux et leur diffusion : la *transposition didactique*. C'est dans ces limites imposées par la discipline que j'en propose un aperçu sous trois aspects, historique, graphocentrique et sociologique.

Sans remonter aux pères fondateurs de la discipline en France à la fin du XIX^e siècle, ni ignorer les travaux réalisés au cours des siècles précédents (Haraszti, 1963), je propose la définition inscrite dans l'*Histoire de la Musique* écrite sous la direction de Roland-Manuel dans l'*Encyclopédie de la Pléiade*, publiée en 1963 : « De nos jours "musicologie" désigne l'ensemble des disciplines philosophiques, scientifiques, historiques et folkloriques ayant pour objet le son et l'art sonore. » (Haraszti, 1963, 1549). Ce choix n'est pas fortuit, car les lignes écrites par Haraszti³⁴ sont contemporaines des activités développées au Centre français d'humanisme musical (CFHM), et on remarque en filigrane la communauté d'esprit entre ce musicologue, dont le texte a été retenu pour publication dans cette encyclopédie, et les idées diffusées au sein des cours et conférences à Aix-en-Provence.

Dans ce texte, Haraszti décrit la musicologie de son époque. Selon lui, la musicologie regroupe quatre grands champs : la philosophie ; les sciences exactes ; la musicologie comparée ; l'histoire ; et il précise que : « Les disciplines de la composition, de l'interprétation instrumentale et vocale, l'étude du phrasé, la pédagogie, bien qu'indispensables, ne font qu'indirectement partie de la musicologie. » (Haraszti, 1963,

³⁴ Émile Haraszti (1885-1958) est un musicologue, critique musical et auteur français, né hongrois, il a été directeur du Conservatoire de Budapest et chercheur à l'université de Budapest. Il a principalement publié en français, et il est un des grands spécialistes de Liszt. ses deux articles sur la musicologie et la critique musicale insérés dans l'*Histoire de la musique de la Pléiade* sont publiés de façon posthume.

1549). On constate qu'à cette époque, comme aujourd'hui, ces dernières disciplines liées à la technique musicale et à son enseignement ne sont pas comprises dans le champ de la musicologie, sans que l'auteur n'explicite pourquoi. On remarque que l'étude des disciplines qui font de la musique un art vivant n'entre pas dans la perspective d'une musicologie qui reste au niveau du livre, et ignore le geste, qu'il soit celui du compositeur, de l'interprète, ou des apprenants. Ce qu'on peut retenir néanmoins de cette citation, c'est le terme de musicologie comparée aussi utilisé par Alain Daniélou lorsqu'il communique au CFHM après avoir écrit son *Traité de musicologie comparée* (1959). Cette discipline englobe alors l'ethnomusicologie et l'anthropologie de la musique, et à travers ces champs, l'étude des musiques traditionnelles et folkloriques. Il s'agit à la fin des années 1950, et à la suite des travaux entrepris dès la fin du XIX^e siècle, de reconnaître l'apport de l'étude des traditions musicales, non dans la compréhension des savoir-faire, mais dans l'évolution de l'histoire de la musique, en considérant et en comparant des pratiques exogènes à la grande culture occidentale "classique" à celles des musiques et traditions "populaires". Cet article sur l'état de la musicologie en 1963, révèle à la fois l'épistémologie de cette science au tournant des années 1950-1960, l'état d'esprit des musicologues, et éclaire la nature et la fonction du discours constituant de Jolivet, en soulignant le sens de la musique, notamment celui d'être un art humaniste, et son rôle, celui de relier les hommes entre eux. Il s'agit d'une musicologie qui veut fonder son histoire sur la structure de l'œuvre, et pour cela déclare l'absolue nécessité d'être compositeur pour être musicologue, ce qui est la norme à cette époque. Musicologie comparée, historiographie de la musicologie, philosophie et sociologie, méthodes modernes liées aux grandes figures de la musicologie française, tels sont les points abordés par Haraszti dans cet article et qui caractérisent la discipline à cette époque.

Il semble que cette vision de la musicologie soit restée assez stable au cours des cinquante dernières années, même si elle s'est affinée en prenant en compte l'évolution des techniques et technologies. C'est ce que décrivent Campos, Donin et Keck dans leur article paru en 2006, en introduction à un ensemble d'articles sur la musique parus dans la *Revue d'Histoire des Sciences Humaines* (Campos et al., 2006). Leur approche, qui, par ailleurs, reprend des apports de l'article précédemment cité, décrit une musicologie historique et *graphocentrique*. Ils décrivent la musique comme un art de l'intime, de l'émotion, mais aussi un art technique et formel, hautement codifié et contraignant (Campos et al., 2006, 3). Dès lors, les méthodes de la musicologie d'hier, fondées sur la partition ou les écrits sur

la musique - notamment les traités -, ne peuvent plus répondre aux exigences d'une musicologie moderne. S'ils catégorisent les musicologues entre archéologues, théoriciens, musiciens, critiques, et reconnaissent qu'une même personne peut appartenir à plusieurs groupes (Campos et *al.*, 2006, 6), ils regrettent qu'un « musicologue enseigne plus qu'il recherche » (Campos et *al.*, 2006, 10). Ils semblent aussi reconnaître, lorsqu'ils abordent "les rendez-vous manqués" (Campos et *al.*, 2006, 13-15), que le graphocentrisme musicologique, quelles que soient les tentatives faites ces dernières décennies, reste le fond principal de la musicologie moderne. Pour autant, ils relèvent que certains champs dépassent ce paradigme, comme la sémiologie de la musique, le renouveau ethnomusicologique, l'épistémologie des savoirs musicaux, l'attention portée aux conduites d'écoute ou à la sociologie, en passant par les sciences cognitives, en utilisant d'autres méthodologies. Leur conclusion interroge les espaces possibles où les rencontres, entre le musicologue et le monde qui l'entoure, où « les nœuds de sociabilité intellectuelle » seraient profitables à l'enrichissement de la discipline :

C'est à partir de la restitution de ces nœuds de sociabilité intellectuelle que l'on peut comprendre la radicalité des engagements esthétiques et la persistance des blocages disciplinaires qui limitent la circulation des paradigmes théoriques et des données empiriques entre musique et sciences humaines.

Enfin, opérer un retour critique vers la genèse de ces savoirs et pratiques toujours agissants n'est pas innocent alors que la musique semble redevenir un enjeu important au-delà du milieu qui s'est spécialisé dans son étude – comme l'indiquent par exemple l'importance prise par les musiques électroniques dans les débats esthétiques des années 1990, ou la place particulière accordée à la musique dans les sciences cognitives ou la sociologie contemporaine. (Campos et *al.*, 2006, 15)

Ils soulignent, dans cette citation, deux aspects importants qui fondent la notion de musicologie didactique, et qui touchent aux théories de l'activité et à l'épistémologie des savoirs musicaux, pas uniquement théoriques, mais aussi pratiques. Réflexions et travaux de recherche que je développe avec les étudiants du CNSMD de Paris, au sein du département pédagogie, depuis près de quinze années.

L'article de Campos et *al.* décrit une musicologie historique et *graphocentrique* malmenée par les emprunts méthodologiques à des champs disciplinaires nouveaux sans jamais se poser la question de la dimension « transmission des savoirs musicologiques », ni de la transformation des connaissances nouvelles en connaissances enseignables, diffusables. Cet oubli d'une possible didactique de la musicologie n'est pas surprenant si on considère

que ces articles datent des années 2000, époque où une didactique de l'enseignement musical, au sens où on définit le didactique aujourd'hui, se constitue à la suite des travaux des didacticiens d'autres disciplines. On constate néanmoins que l'intérêt du musicologue reste borné à l'étude des récits, à leur prise en compte, ce qui ne me semble pas être si éloigné du graphocentrisme dénoncé dans ces propos. La prise en compte d'une recherche musicologique qui s'intéresserait aux gestes, aux activités du musicien, qui permettrait d'en comprendre l'aspect vivant, de comprendre la spécificité des interactions que la musique suscite entre les êtres et dans la personne même, n'est pas encore totalement acceptée. Malgré l'apparition et la prise en compte des auteurs de nouvelles disciplines, l'analyse de l'activité musicale et de sa transmission n'est pas décrite, envisagée ou intégrée à la musicologie contemporaine.

Un auteur pourtant décrit la musicologie contemporaine comme une science du traitement du contenu musical qui vise à expliquer et modéliser les mécanismes qui transforment flux d'informations en unités musicales significatives (à la fois cognitives et émotionnelles). En effet, Marc Léman postule que le développement de la technologie associé à la prise en compte de la culture comme objet de commercialisation a permis de créer des outils qui devraient permettre de comprendre les processus d'intégration des contenus musicaux par le sujet. Ces trois dimensions de la musique élargissent le champ de la musicologie en intégrant des domaines scientifiques allant de la psychologie aux neurosciences et les disciplines technologiques comme l'informatique musicale pour le traitement sonore (Léman, 2003). Ainsi la musicologie moderne emprunte aux sciences les plus récentes pour intégrer leurs recherches et leurs découvertes à la connaissance du musical. Il s'agit d'une autre approche scientifique de la musicologie, qui prend en compte les apports de la psychoacoustique et de la psychologie de la musique dans la compréhension du traitement des phénomènes musicaux par l'individu, tant sur le plan cognitif qu'affectif. À la suite des travaux d'un Meyer-Eppler ou d'un Moles, l'auteur s'intéresse au traitement de l'information musicale d'un point de vue qui nous ouvre des perspectives sur l'influence de la musique sur le sujet, mais qui ne renseigne pas sur les interactions des sujets avec la musique et leur environnement.

Sans vouloir être exhaustif dans ce regard sur l'évolution de la musicologie comme discipline, je terminerai ce rapide tour d'horizon avec les propos de Bruno Moyan (Moyan, 2004). Moyan, à la suite d'Haraszti et de sa vision historique de la musicologie,

décrit les premiers musicologues français comme incarnant « une forme d'humanisme romantique qui voit avant tout dans la musique l'expression d'une transcendance spirituelle. » (Moysan, 2004, 135). Revenant sur l'histoire de la discipline, il en indique les grandes étapes institutionnelles ou livresques, et montre la portée de certains chantiers entrepris notamment autour du formalisme et du développement de l'analyse musicale (Moysan, 2004, 140-144). Pour autant, il reconnaît que :

La musicologie contrairement aux sciences politiques, à l'histoire littéraire ou à l'histoire de l'art peine à trouver des concepts englobants permettant de donner un sens à l'histoire spécifique de son langage et en "faisant apparaître des fonds communs signifiants". (Moysan, 2004, 146)

Il avance alors que l'enseignement de la musique présent à l'École serait peut-être une piste qui permettrait de résoudre cette tension entre théorie et pratique dans l'étude de la musique, dépassant ce qu'il reconnaît comme un sentiment de culpabilité que développent des musicologues vis-à-vis du monde intellectuel non musicologique :

L'École de par ses objectifs est potentiellement un lieu privilégié d'innovation. Pour cette raison, la relation entre musicologie, didactique et sciences de l'éducation mériterait d'être thématisée avec plus de rigueur.

Le rapprochement entre l'école et la recherche doit donc se nourrir d'une réflexion, à la fois philosophique, épistémologique et didactique, centrée sur la spécificité de la musique. (Moysan, 2004, 147)

Il pense l'école comme « lieu privilégié d'innovation » où « la relation entre musicologie, didactique et sciences de l'éducation mériterait d'être thématisée avec plus de rigueur » (Moysan, 2004, 147). Dans ce sens, il rejoint les travaux que je mène depuis 1998 sur l'enseignement musical et la formation aux métiers de l'enseignement de la musique. En citant la didactique et en reconnaissant aux sciences de l'éducation la possibilité de réduire la fracture entre pratique et théorie, Moysan semble reconnaître, sans la nommer, ce que je nomme une musicologie didactique.

Ces quelques approches de définitions de la musicologie, en passant par celles d'autres éminents musicologues français, Chailley, Weber, Pistone et Delahaye, qui reconnaissent que : « La musicologie est devenue une *science globale*. Elle a donc évolué, de l'acceptation de discipline littéraire et historique, vers un sens plus scientifique (général) et une science plus globale, tributaire des méthodes et des techniques des sciences humaines et des sciences exactes. » (Weber, 1980, 15), me permettent d'observer qu'une rencontre

entre deux disciplines, qui s'ignorent courtoisement, semble devenue indispensable. L'ensemble des auteurs reconnaît que la musicologie est liée à l'enseignement, que la pédagogie est organique à la recherche en musique, et qu'avec l'accroissement des modalités de diffusion de la connaissance, le musicologue ne peut éviter la fonction didactique de l'enseignement musical, tout comme l'École commence à percevoir les fonctions spécifiques de la pédagogie musicale. Ce regard sur l'évolution de la musicologie semble indiquer que pour réduire l'écart entre théorie et pratique, - écart un peu vain en musique, tant cet art est un art du vivant, ne serait-ce que par la nécessité d'un interprète -, il serait peut-être utile d'utiliser les outils et méthodologie de la didactique et des théories de l'activité pour comprendre comment s'organise la transmission et l'acquisition des savoirs musicaux.

I. 1. 2. La/les méthodologie(s) en musicologie

Les méthodologies des premiers travaux musicologiques empruntent à celles de l'histoire (de La Borde, 1780 ; Fétis, 1835, 1872), à la philosophie (Rousseau, 1743, 1768 ; Diderot, 1762-168, 1987), puis à la philologie et à l'esthétique (Hanslick, 1854), avant que la paléographie musicale devienne avec les travaux sur le chant grégorien une nouvelle branche de la recherche sur les traces musicales (Dom Mocquereau, 1889 ; Aubry, 1895). La psychologie et la sociologie de la musique sont aussi des champs qui intéressent assez tôt les musicologues (Helmholtz, 1863/1990 ; Weber, 1998). C'est avec l'intérêt porté à l'anthropologie et l'ethnographie musicale que certains outils vont être retenus par les musicologues pour la qualité de conservation des traces sonores. Ainsi, Haraszti note l'importance que le phonographe occupe dans les recherches dans ces domaines, et comment celles-ci vont impacter les représentations que les musiciens occidentaux peuvent avoir de la production musicale.

Riemann déclare à ce propos que les phonogrammes enregistrés des peuples primitifs prouvent que ces peuples ont une ouïe différente de la nôtre et qu'on voulait y trouver des intonations contraires à nos habitudes, des intervalles ($3/4$ ou $5/4$, ton entier, tierce neutre), non seulement dans les phonogrammes, mais aussi dans les instruments exotiques. » (Haraszti, 1963, 1554).

Ce propos souligne le questionnement sur la notion de tempérament, et surtout d'une conception hégémonique du paradigme de justesse dans conception occidentale de la musique. Elle fait aussi remarquer l'importance de l'outil mécanique d'enregistrement et de reproduction qui permet d'entendre autrement. Cela vient bousculer la conception de

"l'oreille musicale" telle qu'on la pense en occident jusqu'alors. Elle souligne l'importance de considérer la musique comme un objet vivant et questionne la capacité de la musicologie, de ses méthodologies, de ses outils, à pouvoir étudier l'ensemble de la production musicale passée et actuelle.

La musicologie doit marcher de pair avec le développement des sciences, tenir compte de la multiplicité et de la complexité des problèmes, mettant toujours en relief le fonds sociologique, négligé par la vieille école. [...] Si les progrès de la paléographie, le perfectionnement des sciences auxiliaires, l'évolution de la psychanalyse, l'extension de la notion de dissonance peuvent suggérer de nouvelles idées, c'est toujours la quadruple analyse qui est au centre de l'histoire de la musique : analyse du rythme, de la mélodie, de l'harmonie, de la forme ; bref l'histoire structurelle. La biographie n'a son importance que dans la mesure où elle est en rapport organique avec l'œuvre. [...] Qu'on soit ethnomusicologue ou historien, la connaissance théorique et pratique de la composition constitue une base indispensable. (Haraszti, 1963, 1575-76).

Il appelle dans ces lignes à tenir compte du développement des sciences pour développer les recherches en musicologie, et intégrer l'histoire structurelle de la musique. Ces deux idées seront reprises par Jolivet dans son texte de présentation des activités du CFHM : « un cours de composition musicale ouvert en fait à tous ceux, aspirants compositeurs ou non, qu'intéressent la structure profonde des œuvres musicales et l'étude de la permanence caractérielle de la musique française depuis mille ans. » (Jolivet, 1959). Cette assertion valide l'hypothèse d'une communauté de réflexions qui anime le milieu de la musique et de la musicologie à la fin des années 1950. Ce qui semble paradoxal dans l'article d'Haraszti, c'est la référence constante qu'il fait aux musicologues qui dispensent le savoir sur la musique, donc des professeurs, et le peu de cas qu'il fait de l'enseignement.

On retient que les caractéristiques de la musicologie d'alors sont fondées sur les méthodes liées à la "quadruple analyse" du rythme, de la mélodie, de l'harmonie et de la forme, s'appuyant sur les outils méthodologiques de l'histoire renforcés par ceux que développe la science, et qu'une formation à la composition est garante de la qualité des recherches et des publications produites dans ce domaine³⁵.

Ces méthodologies vont perdurer tout au long du XX^e siècle, et les apports de la technologie, notamment avec les outils qui permettent d'enregistrer et de conserver les traces sonores. Puis ceux qui créent de nouveaux sons, vont entrer progressivement dans

³⁵ On relève que Haraszti écrit un chapitre sur la critique musicale dans cette *Histoire de la musique*, sujet qui est un aussi un des grands thèmes traités au CFHM à cette époque. HARASZTI, É. (1963). La critique musicale. In ROLAND-MANUEL (sous la direction de). *Histoire de la musique. Encyclopédie la Pléiade*. Vol. II, Paris, Édition Gallimard, p. 1593-1632.

les pratiques des musicologues et modifier leurs travaux de recherches en annexant d'autres méthodologies appartenant à des champs scientifiques différents. Si les outils qui permettent l'enregistrement et la production de nouvelles sources sonores sont très tôt employés avec les apports de l'électricité (de Forest, 1919 ; Thérémine, 1919 ; Coupleux-Givelet, Trautwein, 1929 ; Martenot, 1928), l'électronique va permettre d'accroître ces possibilités grâce à la synthèse sonore et l'informatique (Meyer-Eppler, 1949 ; Eimert, 1952 ; Bode, 1947 ; Schaeffer et Poulin, 1952 ; Mathews, 1957 ; Chowning, 1964). Ces outils couplés à des méthodologies issues principalement de la psychologie, des sciences de la communication et de l'information, puis des neurosciences, ce que Léman (2003) nomme l'étape post-industrielle dans le développement des services de la communication électronique et de l'information, et les lois industrielles de la technologie musicale (Laboratoires Bell, 1973), vont offrir aux musicologues, notamment anglo-saxons, la possibilité d'étendre leur recherche en psychoacoustique (Deutsch, 1982 ; Moore, 1982) sur la perception des hauteurs (Terhardt, 1974 ; Parncutt, 1997), sur les affects (Scherer et Zentner, 2001), sur la musique et le cerveau (Zatorre, 1997 ; Krumhansl, 2001 ; Peretz, 2005 ; Levitin, 2010), pour ne prendre que quelques voies ouvertes avec l'avènement de ces outils.

L'intérêt des sciences de la musique, dénomination apparue dans les années 2000, pour la pédagogie trouve progressivement sa place avec la mise en œuvre de formation professionnalisantes aux métiers de l'enseignement de la musique, avec la création de départements de pédagogie de la musique au sein de CNSMD et l'ouverture de CEFEDM pour l'enseignement en école de musique et conservatoire, et avec les IUFM, devenus ÉSPÉ, pour l'enseignement de l'éducation musicale à l'École. C'est alors que la réflexion pédagogique et didactique sur l'enseignement musical s'organise petit à petit en France, et que se dessine une recherche scientifique sur l'activité de transmission et d'acquisition des savoirs musicaux. Ces premiers travaux en didactique de la musique puisent dans ceux réalisés en didactique des disciplines, non sans souligner les différences essentielles entre une didactique des sciences, des langues ou des lettres avec une didactique des enseignements musicaux (Baugé, 2004 ; Terrien, 2014e). Ces méthodologies sont parfois originales (Chevallard, 1991 ; Sensevy et Mercier, 2007), ou issues de la sociologie (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985 ; Brousseau, 1998), ou sont adaptées de la psychologie piagétienne influencée par les théories vygotskiennes (Vergnaud, 1998), ou encore issues de la psychologie sociale, de l'ergonomie ou de l'ergologie (Leplat, 1955 ; Wisner, 1955 ; Oddone, 1971 ; Schwartz, 2000 ; Saujat, 2013).

Ainsi, la musicologie est passée d'une science de l'objet-partition aux sciences du vivant intégrant l'apport des nouvelles technologies. Il y a eu un glissement des paradigmes prenant en compte la nature fondamentalement explicative de la musicologie historique aux paradigmes des fonctions transmissives de la nouvelle musicologie. Et pour transmettre, il faut comprendre ce qu'on a à transmettre. Comme je le relève dans ce mémoire de synthèse, la musicologie est explicative là où la didactique est compréhensive. En d'autres termes, la musicologie explique les phénomènes et les faits musicaux en les analysant, en le décrivant, alors que la didactique essaye de comprendre les activités qu'ils suscitent en s'intéressant au sens que donnent les sujets de leurs pratiques musicales. Raisons pour laquelle mes travaux sont plus orientés vers cette seconde acception, même si comme je l'ai déjà expliqué, pour comprendre les faits et les objets musicaux, il faut être en mesure de les expliciter. La musicologie sert à transmettre les connaissances et les savoirs pour permettre à l'homme de se développer.

La musique est un art vivant !

La musicologie doit dépasser l'obstacle à communiquer les apports de ses recherches, en allant au-delà de la sphère des milieux musicaux, pour assumer la nature anthropologique de la musique. Elle doit donc devenir communicable au-delà des cercles spécialisés dans la pratique de la musique. Ces dernières remarques me conduisent à retracer et à délimiter le champ de la didactique et ceux des théories de l'activité avant d'aller plus loin sur la description des caractéristiques d'une musicologie didactique.

II. 2. Sciences de l'éducation et didactique

II. 2. 1. Rappel sur l'évolution de la didactique

Ayant souvent traité de ce sujet dans les différents articles que j'ai publiés sur la didactique et l'enseignement des savoirs musicaux qui sont joints à ce mémoire de synthèse (Terrien, 2000-2016), je rappelle ici très succinctement ce qui me semble avoir été l'évolution des outils de la didactique moderne dans le champ de l'enseignement musical.

La publication de la thèse de M. Verret en 1975, *Le temps des études*, a permis de reconsidérer le concept de didactique à partir de la notion de transposition didactique. Si Chevallard fut l'un des premiers en 1985 à reprendre la notion pour l'adapter à la didactique des mathématiques dans son livre *La transposition didactique* (Chevallard, 1985/1991), très rapidement une partie de la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation s'est intéressée aux retombées d'une telle notion dans la construction des

savoirs à enseigner. Le livre de Brousseau, *Théories des situations didactiques*, paru en 1998, eut aussi un impact certain dans ce domaine, car l'auteur reprend la notion de milieu et aborde celle du jeu, notion reprise plus tard et approfondie par Sensevy (Sensevy, 2007, 28-29). Lorsqu'il aborde le chapitre « Fondements et méthodes de la didactique », Brousseau met en garde le lecteur sur l'opération de transposition didactique (Brousseau, 1998, 47-49). Cette partie du texte, extrait de son travail de thèse réalisé en 1984-1985, avertit le lecteur sur l'opération nommée "transposition didactique" sur laquelle il déclare que si elle a son utilité, elle possède aussi des inconvénients, et qu'elle « est à la fois inévitable, nécessaire et en un sens regrettable. Elle doit être mise sous surveillance. » (Brousseau, 1998, 47). Il explique ainsi comment le savoir constitué à partir d'une transposition didactique est souvent une présentation axiomatique, en d'autres termes mis sous une forme de règle, de loi. Or, le savoir enseigné n'est souvent qu'une partie d'un tout, et l'axiome qu'il prétend être peut se dérober et s'avérer inexact lorsqu'il est replacé dans l'ensemble auquel il appartient. Cette notion de présentation axiomatique est importante et a été l'origine du travail engagé dans les années 1990 autour de la notion de transposition didactique. Elle fait l'objet de la première partie du livre de Raïsky et Caillot, *Au-delà des didactiques* (Raïsky & Caillot, 1996). En effet, si la présentation axiomatique peut être utile dans les sciences exactes, elle se révèle problématique dans les sciences humaines et sociales dont elle fait partie, et plus spécifiquement dans l'enseignement des savoirs musicaux. Existe-t-il une règle, une loi pour tenir son instrument, interpréter une œuvre ? Les expériences montrent que non, tout au plus des gestes qui favorisent une meilleure exécution. Beaucoup de savoir-faire musicaux sont des systèmes complexes pilotés par la logique de l'action, à l'instar d'autres pratiques, d'autres métiers. Dès lors le principe régulateur d'isomorphisme (Raïsky, 1996, 54-55) organise la logique de l'action, et donc du savoir-faire. Je me permets de resituer cette notion d'isomorphisme issue des mathématiques. Un isomorphisme existe entre deux objets lorsqu'ils admettent le morphisme de l'autre, et inversement, c'est-à-dire lorsqu'il imite l'autre tout en restant soi. Dans la situation d'apprentissage de gestes techniques à l'instrument, le professeur recourt souvent à l'imitation pour montrer un geste technique, mais ce recours s'avère contreproductif, comme le révèle l'analyse de nombreuses vidéos, laissant le professeur sur une déception et l'élève sur une incompréhension. S'il est juste qu'un geste instrumental puisse être montré à un élève parce qu'il possède potentiellement cet isomorphisme, il est faux de croire que cette monstration est réversible par l'élève, ce que prouvent les maladresses avec lesquelles il reproduit le geste de son enseignant, et qui, sans invalider le

principe régulateur d'isomorphisme, nécessite quelques précautions d'emploi. En effet, cette imitation de l'élève est toujours partielle car il ne possède pas le même rapport au savoir et savoir-faire que son professeur. L'imitation est d'autant plus problématique, qu'il ne s'agit pas pour l'élève d'imiter un geste hors de son contexte musical, mais bien inscrit dans une situation, dans une phase d'expression musicale. Pour ces raisons, lorsqu'on parle en didactique professionnelle de principe régulateur d'isomorphisme (Raisky, 1996 ; Pastré & Lenoir, 2008) il s'agit de décrire les situations et pratiques de références et les situations didactiques pour comprendre les relations qu'elles entretiennent. En d'autres termes, dans l'enseignement musical, l'enseignant connaissant les limites de l'imitation doit organiser une logique d'action, des contrats didactiques, qui permettent à l'élève de s'approprier et de développer progressivement par ses propres moyens les schèmes d'action du geste musical, compris comme geste technique étant en corrélation avec le sens de la musique. Sur le plan didactique, c'est en cherchant à comprendre les phénomènes d'isomorphismes que le professeur peut élaborer des situations didactiques qui conduiront l'élève à s'approprier le savoir. Ce principe régulateur d'isomorphisme ne remet pas en cause le principe d'imitation, il le questionne pour le rendre plus efficient. Ce principe vaut dans l'enseignement musical et met à distance ce que la transposition didactique interne aurait pu faire émerger. Mais il est trompeur tant la maîtrise d'un geste n'est pas la même chez l'expert et chez le novice.

C'est ce principe d'isomorphisme qui intéresse le didacticien, voire l'ergonome, lorsqu'il se penche sur les apprentissages musicaux, notamment instrumentaux, car l'écart du rapport au savoir qu'entretiennent l'émetteur-prescripteur qu'est le professeur de musique et le récepteur-exécuter de la tâche qu'est l'apprenti musicien est toujours important, et pour le combler l'élève musicien ne peut réduire ce principe d'isomorphisme. Ne pas prendre en compte cet écart dans les rapports au savoir ou au savoir-faire, que Chevallard nomme topogénèse, est souvent la source de malentendus ou d'incompréhension entre le professeur et ses élèves. Il ne suffit pas d'expliquer ou de montrer un geste pour que l'élève se l'approprie.

Dès lors, on comprend que si la transposition didactique permet d'analyser un savoir expert pour le transformer en savoir à enseigner, et en savoir enseigné, la compréhension des interactions qui se jouent entre le professeur de musique et son élève, pour que ce dernier acquière le savoir, dépend d'autres phénomènes et d'autres méthodologies pour éclairer une situation d'apprentissage musical. Le recours aux autres aspects des théories de l'activité va venir renforcer l'analyse des situations didactiques d'un cours de musique.

Une autre dimension est à prendre en compte dans la didactique de l'enseignement musical, celle liée au jeu. La musique est un art vivant. Pour qu'elle existe, il faut qu'un ou des musiciens la jouent, l'interprètent. Dans l'apprentissage, principalement instrumental et vocal, voire compositionnel, on joue pour apprendre. Le jeu pour acquérir des savoir-faire musicaux est corrélatif aux habiletés métacognitives nécessaires aux apprentissages. Les travaux de Sensevy, à la suite de Brousseau, sur les caractéristiques des jeux d'apprentissage (Brousseau, 1998, 25-28 ; Sensevy, 2007, 26-29) décrivent ses règles d'actions « définir ; dévoluer ; réguler-adapter ; institutionnaliser-routiniser ». Ces règles sont à mettre en relation avec celles caractérisant les habiletés métacognitives (Brown, 1987 ; Bell, 1991 ; O'Neil, McPherson, 2002 ; Barry, Hallam, 2002 ; Cosnefroy, 2004 ; Peral-Garcia, Dubé, 2012). Leur prise en compte permet au professeur de musique d'élaborer des situations didactiques où les élèves vont développer et s'approprier leur pratique en jouant. Ces situations, ces contrats didactiques, doivent posséder suffisamment de proximité avec les savoirs et savoir-faire de l'élève, mais aussi des difficultés surmontables pour avoir quelques chances de réussite à engager l'élève à jouer pour résoudre ces problèmes, et par conséquent à entrer dans une réflexion métacognitive sur la tâche et les activités. Cette notion de jeu implique que le professeur connaisse les règles du jeu qu'il propose à ses élèves, donc savoir comment l'objet d'apprentissage est structuré, pour mettre en corrélation les gestes à apprendre avec la structure du jeu-objet d'apprentissage à acquérir. En faisant ce travail de transposition didactique interne, le professeur donne un sens à l'apprentissage, car il l'organise un espace d'appropriation du savoir. Il aide les élèves à développer leur pouvoir d'agir, à développer leur autonomie, et leur estime de soi, donc leur motivation. Ce que nous apprend l'histoire de la didactique c'est que ces dernières notions ne sont pas une conséquence du travail didactique, mais sa raison (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Pastré & Lenoir, 2008 ; Pastré, 2011 ; Mayen, 2012). J'entends ici que si le didacticien ne pense pas au sens que peuvent donner les élèves à leur apprentissage, il ne pense pas aux moyens qui permettent de développer le pouvoir d'agir, l'autonomie, et l'estime de soi. En restant uniquement sur l'épistémologie technique d'un savoir ou d'un savoir-faire, le professeur échoue à donner du sens à l'apprentissage, et limite l'intérêt de ses élèves pour l'activité proposée, car le geste technique n'a de sens que s'il donne un sens à la musique, une expression musicale. C'est pourquoi tout geste technique s'inscrit dans la compréhension de son environnement musical qui est complexe, et nécessite de la part du professeur ce travail sur l'épistémologie scientifique du savoir (cf. Annexe I).

Ma rencontre avec les ergonomes et ergologues des laboratoires de recherche d'Aix-Marseille Université m'a permis de comprendre l'articulation entre le didactique et l'ergologie-ergonomie, notamment dans les imbrications entre la notion de contrat didactique et celle du développement de pouvoir d'agir (Schwartz, 2000 ; Clot, 2008 ; Barrère, Saujat, Lantheaume, 2008 ; Amigues, 2009 ; Saujat, 2011). Ces trois disciplines ont des champs de recherche qui se croisent et s'enrichissent de façon permanente dans le cadre des théories de l'activité.

II. 2. 2. L'apport des théories de l'activité

Comme je l'ai déjà évoqué, mon intégration comme enseignant-chercheur au laboratoire *Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation* (EA 4671 ADEF) en 2014, et la collaboration avec les chercheurs de l'équipe *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation* (ERGAPE) a permis d'élargir ma réflexion en la déplaçant sur d'autres aspects des situations à observer et en utilisant d'autres outils méthodologiques. Au sein de cette équipe, Laurence Espinassy, Alexandra Arnaud-Bestieu et moi-même, nous avons créé des espaces de travail interdisciplinaire entre musique, arts visuels et danse où les méthodologies de la didactique associées à celles de l'ergonomie commencent à produire dans le champ des disciplines artistiques des résultats intéressants, notamment au niveau des gestes métiers des néo-professeurs d'arts (musique, danse, arts visuels). Ma première tâche a été d'approfondir les cadres théoriques qui structurent les théories de l'activité, puis de m'acculturer aux méthodologies propres à ce champ de recherche.

Les théories de l'activité regroupent plusieurs cadres théoriques qui se singularisent en employant des méthodologies parfois proches, mais utilisées de manières diverses ou dans des approches différentes. Les notions qui y sont travaillées, dépassent, ou élargissent, les points de vue didactiques. Ainsi les notions d'activité, de tâche, de milieu, de genre, de normes, de gestes métiers, de pouvoir d'agir, pour n'en citer que quelques-unes, sont abordées sous d'autres aspects que ceux de la didactique. Dans une note de synthèse Patricia Champy-Remoussenard (2005) tente de situer les travaux sur « l'activité de travail dans la relation entre travail et formation et par rapport aux réflexions et débats que l'on peut considérer comme fondateurs... » (Champy-Remoussenard, 2005, 11), et elle décrit parmi l'ensemble des courants qui traversent les théories de l'activité la didactique professionnelle, la clinique de l'activité, l'ergologie, le cours d'action, la psychophénoménologie et la psychodynamique du travail. L'auteur explique qu'elle retient

la notion d'activité parce qu'elle fait écho à la notion de travail réel et qu'elle renvoie à la notion d'acteur (Dubet, 1994, 105). Sa définition de l'activité est empruntée à Jacques Leplat « [l'activité] exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute [...] ». Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs. » (Leplat, 1997, 105, *in* Champy-Remoussenard, 2005, 12). Pour le didacticien, cette notion ainsi définie ouvre des perspectives nouvelles, car associée aux apports de l'action didactique conjointe de Sensevy et Mercier, on peut mettre en regard et étudier ce qui se joue dans les relations de l'activité du professeur et des élèves. Comment les unes impactent les autres et réinterrogent la relation au savoir ou savoir-faire ?

Ces théories de l'activité sont nées de la psychologie du travail et de l'ergonomie lorsque ces disciplines se sont intéressées à la formation professionnelle pour adultes. De J. Leplat à B. Schwartz, les travaux couvrent « l'analyse des exigences de la tâche » (Leplat, 1955) à la question du sens pour un adulte de se former (Schwartz, 1989). Si l'analyse de la tâche recouvre des questionnements abordés par la suite dans la théorie anthropologique du didactique, notamment avec la notion de praxéologie (Chevallard, 1992), la question du sens, travaillée par l'ergologie, par la sociologie de l'éducation (Charlot, 1997), et la philosophie de l'éducation artistique (Boudinet, 2006), rappelle que toute formation doit avoir un intérêt pour le formé, remettant ainsi en cause le principe d'une présentation axiomatique des savoirs (Brousseau, 1998, 47). On situe bien l'antériorité des recherches dans ces domaines, et leurs apports fondamentaux ont servi les courants issus de celles-ci à partir des années 1980 et liés aux sciences de l'éducation.

Pour autant, une différence essentielle existe entre l'adulte en formation et l'enfant ou l'adolescent. La formation de l'adulte s'inscrit dans un rapport à son activité professionnelle, la formation de l'enfant ou de l'adolescent vise à l'éduquer tout autant qu'à le socialiser. « L'une des finalités repérables de l'école et de la formation "formelle" est [...] de préparer les individus à occuper des positions professionnelles, à s'insérer, à se réinsérer professionnellement... » (Dubar, 2000), d'où l'importance de considérer que : « la formation continue est trop liée aux situations professionnelles pour ne pas être amenée, un jour ou l'autre, à s'emparer de l'analyse du travail. » (Pastré, 1999a). Ces apports sur l'analyse de la formation professionnelle vont être transférés et adaptés dans le champ des sciences de l'éducation au cours des années 1990. D'abord pour développer la formation des enseignants du second degré sur le plan qualitatif, et passer ainsi de l'artisanat à la professionnalisation en forçant du même coup les formations universitaires à s'interroger sur leurs finalités professionnelles, notamment dans le champ des sciences

humaines. Si l'une des missions importantes des UFR de musicologie lors de leur création était de former des professeurs d'éducation musicale et chant chorale, comme les finalités des CEFEDM ou des départements de pédagogie des deux CNSMD étaient de former des professeurs de musique, il faut attendre le début des années 2010 pour que les questions touchant à l'analyse du travail dans les métiers de la musique soient prises en compte (Terrien, 2010 ; Madurell, 2010 ; Leroy et Terrien, 2011 ; Joliat, 2011) en adaptant les apports de la didactique professionnelle à la formation des professeurs de musique.

La didactique professionnelle est issue d'un croisement entre les travaux sur l'analyse de l'activité en ergonomie cognitive (Leplat, 1955), ceux liés au courant piagétien (Vergnaud) et ceux de la didactique des disciplines (Pastré, 2011). « Elle envisage l'analyse du travail comme un moyen de construire les situations de formations en tenant compte des situations de travail, et d'utiliser les situations de travail comme supports pour la formation des compétences. » (Champy-Remoussenard, 2005, 21). Il s'agit, en fait, d'une ingénierie professionnelle, qui situe la réflexion didactique en amont et en aval de l'action pédagogique. C'est un domaine où la recherche nourrit la pratique réflexive du professionnel pour qu'il puisse développer d'autres pratiques pédagogiques : « La didactique professionnelle est clairement orientée, du point de vue de ses usages en formation, vers les processus de construction et de transfert des compétences. » (Champy-Remoussenard, 2005, 22). En ce sens, il m'est apparu comme une nécessité de puiser dans les résultats obtenus par cette discipline pour organiser la formation des professeurs de musique, aussi bien à l'université qu'au CNSMD de Paris. En observant et en analysant le cours d'un professeur de musique, expert ou débutant, on décrit les différentes phases de l'activité avant d'en conceptualiser l'action, ce qui doit permettre un double étayage interprétation-conceptualisation. On apprend plus des situations que des savoirs, qui sont éclairés d'un autre point de vue.

La clinique de l'activité, courant de recherche qu'on doit à Y. Clot, s'inspire à la fois de l'ergonomie de l'activité (Wisner, Daniellou) et de la psychopathologie du travail (Le Guillant, Billiard). Sur le plan conceptuel, les écrits de Vygotski, Bakhtine, et Canguilhem, nourrissent les travaux de ce courant (Clot & Faïta, 2000), où le travail possède une fonction psychologique, et où l'analyse du réel de l'activité rend compte non seulement de ce qui a été fait, mais aussi de ce qui n'a pas été ou pu être fait. Par l'observation, la description et le commentaire sur le réel de son activité, le professionnel réfléchit aux

processus intervenant dans la réalisation d'une action. Les trois méthodologies utilisées dans les recherches sont empruntées à la psychologie sociale des années 1970, et permettent au sujet de prendre une distance sur son action par le regard extérieur porté sur son activité.

L'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (APTS) et l'ergologie d'Y. Schwartz « situe les relations entre les activités, les savoirs et les "valeurs" dans la dynamique des rapports proprement humains, entre le vivant et son milieu. » (Schwartz, 2001, 16, *in* Champy-Remoussenard, 2005, 25). D'inspiration marxiste, elle pense l'activité humaine comme une expérience historique et collective, héritée. Les concepts d'horizon, d'usage de soi, d'historicité, interrogeant les notions de normes, d'intensité du travail, éclaire ce qui se joue psychologiquement et philosophiquement dans l'activité du sujet.

Autre champ théorique expérimenté dans l'analyse du travail, l'entretien d'explicitation et la psychophénoménologie qui étudie l'expérience subjective du sujet à partir des travaux d'Husserl et des concepts de "consciences pré-réfléchies", de "conscience directe", et de "prise de conscience" et de "rétention", ou puisant dans les travaux de Piaget notamment autour du concept de "réfléchissement". Vermersch pose l'hypothèse que « l'expérience vécue peut constituer un objet d'étude par le moyen de la mise en mots » (Champy-Remoussenard, 2005, 27). Cette théorie nécessite une médiation qui est instrumentée par l'entretien d'explicitation dont la méthodologie est décrite et définie par Vermersch. S'appuyant sur l'explicitation de l'expérience, ce champ de recherche postule que la reformulation est un moyen de faire émerger des réminiscences qui viennent étayer les informations données dans un premier temps par le sujet.

Les deux derniers courants que sont le cours d'action de J. Theureau, qui s'inscrit dans la filiation des travaux de L. Pinsky, et la psychodynamique du travail, issue de la psychologie du travail dont J. Dejours est un des chercheurs les plus connus, sont deux champs dans lesquels je n'ai à ce jour rien transféré.

Ces différents courants de théories de l'activité sont encore trop récents dans le domaine des sciences de l'éducation pour tirer des conclusions définitives, mais leurs apports sur le plan conceptuel et leurs résultats indiquent qu'ils pourraient utilement nourrir la recherche en musicologie.

II. 2. 3. Quelques notions-clés

Parmi les notions les plus importantes en didactique, celle de transposition didactique, externe et interne, théorisée par Y. Chevallard a représenté un moyen de penser et de modéliser une didactique de l'enseignement musical. L'adaptation de cette notion dans le milieu de l'enseignement musical n'est pas sans poser des questions. Si pour la transposition didactique interne, sur laquelle je reviens ci-dessous, je suis assez proche des réflexions développées dans la didactique de l'éducation physique et sportive, avec les spécificités artistiques sur les plans théorique et pratique en plus, le phénomène de transposition didactique externe est pour moi un sujet de réflexion qui demeure. Qu'il s'agisse des programmes d'éducation musicale et de chant chorale (1995, 2008, 2015) ou du schéma national d'orientation pédagogique (SNOP, 1992, 2004, 2008), leur rédaction interpelle sur le plan épistémologique, comme je l'ai montré dans mes travaux (Terrien, 2015). En effet, l'enseignement musical mêle savoirs savants (cf. Chevallard, Brousseau, Vergnaud), savoirs experts (cf. Johsua) et pratiques sociales de références (cf. Martinand), indépendamment des savoirs enseignés à l'école. Le contenu des programmes d'éducation musicale ou des schémas nationaux varient avec les acteurs de la noosphère qui participent à leur élaboration, et comme je le montre aussi, avec l'évolution des pratiques musicales de la société. Si au début des années 1990, seule la musique dite « savante » et surtout « classique » ont droit de cité dans ces programmes, les notions liées aux musiques actuelles amplifiées, aux nouvelles technologies et à l'informatique musicale, ainsi qu'au projet artistique de/des élèves seront intégrés ces dernières années. La démocratisation des pratiques musicales, la reconnaissance de musiques qui n'avaient pas officiellement leur place dans l'enseignement, et l'évolution des nouvelles technologies ont permis ces changements, et en même temps accentué le mélange et l'amalgame entre savoirs savants, savoirs experts et pratiques sociales de référence. On observe ce changement épistémologique dans la nature des notions à acquérir qui passent ainsi de l'acquisition de connaissances théoriques assimilables au solfège ou à l'histoire de la musique à l'acquisition de compétences par la pratique de savoir-faire propre à la discipline éducation musicale, puis par la notion transversale de projet artistique mis en exergue dans le programme de 2015. On voit ainsi comment cette transposition didactique externe adapte le changement de paradigme d'instruction en éducation tout en déplaçant l'attention portée aux connaissances (savantes) vers les savoirs et savoir-faire courants dans les pratiques musicales. Mon travail sur la nature des programmes montre que les personnes chargées de les élaborer ont adapté ces changements paradigmatiques dans la transposition didactique

externe. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes aux enseignants chargés de faire leur transposition didactique interne pour concevoir leur cours, surtout lorsque leurs formations musicologique et musicale ne sont pas totalement maîtrisées (Terrien, 2015b). Certes, cette notion devait être adaptée comme l'ont montré les recherches en didactique, notamment lorsque J.-L. Martinand (1984) a révélé que tous les savoirs enseignés à l'école n'étaient pas seulement transposés des savoirs savants, mais étaient issus de ce qu'il nomme les pratiques sociales de référence (Martinand, 1984), et qu'ensuite Johsua propose la notion de "savoir expert" en prenant comme référence la musique et l'enseignement musical (Johsua, 1996, 67-68). La réflexion de Johsua sur notion de transposition didactique met alors en lumière la différence entre les savoirs savants qui perdent lors de leur transformation en savoirs enseignés toutes attaches avec ceux qui l'ont élaboré, là où les savoirs experts « gardent au contraire une proximité beaucoup plus grande avec les groupes physiquement repérables qui garantissent l'expertise » (Johsua, 1996, 68). Dans le cas de l'enseignement musical à l'École ou au conservatoire, il me semble utile de revenir sur la distinction faite par ces auteurs sur la qualification de ces savoirs pour en proposer une clarification. Si je partage avec mes collègues l'idée que certains savoirs musicaux peuvent être considérés comme savants parce qu'ils deviennent impersonnels lorsqu'ils sont enseignés, c'est le cas du solfège, mais aussi des règles d'analyse de la musique, ou de tout ce qui touche aux notions scientifiques comme l'acoustique, l'étude des sons : mais quelles sont les différences qui permettraient de distinguer les savoirs experts des pratiques sociales de références ? Johsua et Martinand ont émis des idées que j'ai travaillées dans le champ de l'éducation musicale en prenant des exemples dans l'enseignement. Les savoirs experts sont ceux liés à la composition et à l'interprétation d'excellence ou virtuose. En effet, ils ont gardé une proximité avec ceux qui les maîtrisent. Une *Master-class* instrumentale ou vocale, ou un *workshop* en composition, nécessitent aujourd'hui des connaissances expertes en techniques instrumentales, vocales, ou d'écriture, qui empruntent tout autant aux savoir-faire qu'aux savoirs savants musicologiques, et ces enseignements sont généralement confiés aux virtuoses. Les exemples sont nombreux aujourd'hui parmi ces grands artistes virtuoses rompus à la recherche musicologique très savante. Les pratiques sociales de références sont celles qui commencent à être enseignées plus largement à l'École et au conservatoire et qui concernent plus les savoir-être ou savoir-dire qui accompagnent toute démarche artistique. Ainsi savoir se présenter à un public, apprendre à maîtriser la scène, savoir présenter les œuvres d'un programme, mais aussi savoir gérer un projet artistique, collaborer avec d'autres musiciens sont autant de

savoirs que je nomme paradisciplinaires et qui sont devenus objets d'enseignement et où l'expertise est diffuse, sinon secondaire. Ces distinctions entre les savoirs à enseigner en musique sont les nouveaux objets à didactiser pour qu'ils deviennent savoirs enseignés. Ces savoirs, qu'ils soient experts ou pratiques sociales de référence possèdent le principe régulateur d'isomorphisme des savoirs professionnels comme le rappelle Raïsky :

Les savoirs professionnels, eux-mêmes modélisation des pratiques professionnelles, et les savoirs à l'œuvre dans l'action didactique doivent être organisés selon les mêmes lignes de force ; leur logique interne, c'est-à-dire la problématique des valeurs et des finalités qui les détermine, sera la même. (Raïsky, 1966, 54)

Dès lors, comme le souligne Johsua, l'enseignement musical est organisé en savoir savant, lorsqu'il est dépersonnalisé, comme pouvait l'être le solfège, où le sont encore l'enseignement de l'harmonie, du contrepoint ou de la fugue, et en savoirs experts, lorsqu'il s'agit d'enseigner un chant, la pratique d'un instrument ou la composition (Johsua, 1996, 67-69), et en pratiques sociales de références quand ils concernent les activités partagées. C'est ainsi que l'approche méthodologique de la transposition didactique se trouve modifiée selon qu'il s'agit de savoirs savants, savoirs experts ou pratiques sociales de référence. Le travail du professeur de musique ou d'éducation musicale est d'en être conscient afin de situer les jeux didactiques qu'il veut faire réaliser à ses élèves. Il s'agit alors d'interroger non seulement les écrits sur la discipline, mais aussi d'observer, décrire et d'analyser ses savoir-faire disciplinaires et paradisciplinaires. Avec l'apparition des notions de pratiques sociales de référence et de savoirs experts, les méthodologies de l'analyse didactique évoluent pour décrire le faire. Comme le constate Johsua à propos du français, il ne s'agit plus d'enseigner « le français », mais « des savoirs sur des pratiques du français » (Johsua, 1996, 70), remarque qui vaut pour la musique, car comme je l'ai déjà écrit, il ne s'agit pas d'enseigner la musique aux élèves, mais des pratiques, des savoir-faire, pour jouer de la musique, point de vue qui changent les paradigmes de l'enseignement musical (Terrien, 2014, 2015). C'est à partir de ce constat que les travaux sur la didactique professionnelle décrivent des approches différentes. Certes la notion de praxéologie de Chevallard comme outil de la théorie anthropologique du didactique (TAD) possède les vertus d'une analyse des pratiques enseignantes, mais en partant de l'objet enseigné, alors que la didactique professionnelle définie par P. Pastré met l'accent sur le développement d'activité des hommes dans et par le travail en se plaçant du point de vue du sujet capable de faire (Rabardel, 2005). Méthodologiquement, il s'agit alors pour Pastré d'observer, d'analyser et de décrire le couple situation-activité dans les

traces laissées par les travaux de Vergnaud (1985) et de la conceptualisation en acte. Il s'agit alors de prendre en considération la prescription, les instruments et l'expérience professionnelle pour identifier les concepts organisateurs de l'activité (Pastré, 2002). Cette approche pragmatique a été un changement dans ma réflexion sur la didactique de l'enseignement de la musique, et m'a permis de mieux cerner et comprendre certains gestes métier pour être en capacité de les transmettre, ou plus exactement d'en favoriser l'acquisition par l'apprenant. Comme je l'annonçais dans l'introduction les savoirs musicaux résistent à l'enseignement axiomatique par leur nature même et leur fonction liée aux situations musicales. Les durées de figures de notes ne sont pas réductibles aux conceptions mathématiques de la division du temps, les hauteurs de notes ne sont pas enfermées dans les conceptions physiques des tons, l'expression musicale n'est pas aliénée à l'agogique de la partition lorsqu'elle existe. Enseigner la musique c'est jouer sans cesse avec des savoirs et savoir-faire soumis au caprice du moment, et c'est ce qui rend l'observation et la compréhension de l'activité musicale complexe.

Dans l'univers des théories de l'activité, il me semble que les méthodologies issues de la didactique professionnelle, pour les raisons évoquées ci-dessus, et celles empruntées à l'ergonomie, ou proche de la clinique de l'activité, me permettraient de gagner dans la compréhension des gestes réalisés par un sujet pour apprendre ou transmettre la pratique musicale. Les méthodologies en ergonomie et en clinique de l'activité sont clairement identifiées et puisent dans les travaux réalisés par I. Oddone dans les années 1970 (Oddone, 1981). Qu'il s'agisse de l'instruction au sosie ou de la méthode des entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée, les apports sur la connaissance des gestes qui permettent de réaliser l'activité, et aussi de décrire le réel de l'activité avec tout ce qui a été fait ou empêché, sont nécessaires à sa compréhension. La richesse du dialogue entre ergonomes et didacticiens des enseignements artistiques renforce et nourrit la réflexion dans l'organisation d'une formation aux métiers de professeur. Les travaux que nous développons, Laurence Espinassy, Alexandra Bestieu-Arnaud et moi-même, dans le cadre de notre séminaire de recherche, permettent d'espérer des résultats sur la conduite des apprentissages comme sur celle de la transmission. Ce sont nos réflexions communes réunissant ergonomie en arts plastiques et didactique en musique et en danse qui m'ont permis de dessiner les contours de la notion de *musicologie didactique*. Parmi ces contours, la notion de milieu didactique comme milieu antagoniste (Annexes II et III) a suscité dans mes réflexions la notion de palimpseste didactique. Notre collaboration sur l'analyse des pratiques des néo-enseignants m'a permis de pointer un fait assez commun, que G.

Brousseau nomme la rupture de contrat didactique (Brousseau, 1998, 61-62) et qui peut être appliqué à l'élève comme au professeur. Dans les situations de cours d'éducation musicale étudiées, cette rupture de contrat didactique est souvent due au professeur qui constatant l'échec d'une stratégie pédagogique prend un court temps d'arrêt avant d'en changer. Comme l'explique assez sommairement G. Brousseau, le milieu didactique est un milieu antagoniste où différentes tensions sont réunies et jouent sur le cours des activités (Brousseau, 1998, 98). G. Sensevy reprend et développe cette idée avec la notion de jeu pour dire que ce milieu didactique n'est pas seulement antagoniste mais rétroactif (Sensevy, 2007, 24) et qu'il engage les deux parties, professeurs et élèves. Partant de ce constat, j'ai pu observer dans des situations de cours de musique ou d'éducation musicale, certains aspects où cet antagonisme se joue sur plusieurs niveaux. Il y existe une tension permanente chez le musicien-enseignant qui est liée à son double statut d'artiste et de professeur. Si l'artiste par l'expertise acquise à la suite de milliers d'heures de travail peut résoudre des problèmes techniques et musicaux en quelques instants lors du déchiffrage d'une partition, il lui arrive d'être en délicate posture dans son métier d'enseignant face aux difficultés que rencontrent son/ses élève(s). Il est possible d'être un expert dans le jeu instrumental et d'être en difficulté dans son enseignement parce les difficultés que rencontrent les élèves leurs sont spécifiques et échappent aux conceptions du professeur. C'est un premier niveau de tension que les ergonomes et les psychologues du travail identifient comme l'écart entre l'activité réalisée et le réel de l'activité (Clot 2001 ; Clot & Faïta, 2000 : Clot et *al.*, 2000). Ces tensions existent aussi chez l'élève qui travaille régulièrement chez lui et qui n'arrive pas à reproduire son travail en cours d'instrument. Ces différentes tensions font du cours un milieu didactique antagoniste qui induit des rétroactions de la part du professeur ou de l'élève. Ces rétroactions sont visibles par les changements de stratégies, mais elles ne résolvent pas forcément le problème pédagogique et elles révèlent aussi ses limites des connaissances épistémologiques du professeur. Il semble que la réduction de ces tensions chez le professeur passe par la maîtrise des savoirs musicologiques, techniques et didactiques, que l'expérience pédagogique relie. D'où cette idée de palimpseste qui décrit la complexité du milieu didactique qui n'est pas seulement dû au rapport au savoir que le professeur et l'élève ont, mais aussi à leurs capacités à faire des liens avec un ensemble de savoirs contenus dans l'activité qui se joue.

III. Pour une adaptation à la didactique de l'enseignement musical

Ce tour d'horizon contextualise le champ dans lequel s'inscrit ma démarche et permet de mieux comprendre l'articulation entre savoirs savants, savoirs experts et pratiques sociales de référence. Elle offre une autre approche et enrichit la recherche en sciences de l'éducation et en musicologie. D'autre part, je reprends la distinction posée par M. Develay entre les sciences dites formelles ou logiques, empirico-formelles et herméneutique (1997) qui traversent de façons variables les savoirs musicaux.

Il me semble que certains savoirs musicaux peuvent être considérés comme savants lorsqu'ils touchent à la compréhension de phénomènes physiques comme le son, la texture d'un timbre, la variabilité d'une durée, ou la dimension physiologique des gestes du musicien. D'autres sont plus proches de savoirs experts quand il s'agit de théorie sur l'harmonie, le solfège, le contrepoint, bien que ces champs restent à explorer du point de vue didactique. D'autres, enfin, touchent aux pratiques sociales de référence lorsqu'il s'agit d'étudier l'interprétation de la musique qu'elle soit "classique" ou "musiques actuelles". Ainsi, il semble qu'un questionnement épistémologique par la seule approche herméneutique ne donne à voir qu'une facette des savoirs musicaux, là où un questionnement épistémologique croisant les sciences formelles, empirico-formelles et herméneutiques rend compte du réel d'une activité. Raison pour laquelle je considère que de nombreux savoirs musicaux croisent ces approches pour expliquer le phénomène de la pratique, de la réalisation musicale. Le musicien doit constamment questionner la dimension épistémologique des savoirs qu'il entreprend d'étudier, ce qui m'a amené à distinguer dès 2010 une épistémologie "scientifique" d'une épistémologie "technique" (Terrien, 2010c, 2015), ce que C. Amade-Escot nomme épistémologie pratique (Amade-Escot, 2014). Quel que soit l'objet musical étudié, la recherche musicologique croise ces différentes épaisseurs scientifiques. L'épistémologie scientifique serait plus explicative en conduisant l'enseignant à s'expliquer la nature et la fonction des éléments qui fondent un savoir, et de ce fait convoque des champs scientifiques très différents, là où l'épistémologie technique serait plus compréhensive en prenant en compte ce que les différents sujets disent de leur activité réalisée ou empêchée. Les méthodologies et leurs outils donnent à voir, à entendre, à comprendre sous différents aspects les savoirs et savoir-faire musicaux, et en conséquence, ils interrogent différemment l'enseignement musical. Il me semble que si la recherche musicologique peut adapter ces méthodologies, elle les dépasse aussi par les spécificités de l'activité artistique. Je reprends ici la dimension

explicative des méthodologies musicologiques qui sont complétées par les méthodologies didactiques qui portent sur l'activité de l'enseignant ou de l'élève. Un savoir musicologique peut être historique. Je prends l'exemple de la résolution d'une cadence parfaite. L'activité qu'elle suscite chez le musicien ne dépend plus de la seule analyse musicale, ou des connaissances d'une cadence, mais cette activité rend compte d'une époque, d'un style, d'une exécution, et des capacités de l'instrumentiste à donner du sens à la musique. En effet, il ne s'agit pas de reproduire un geste pour interpréter une œuvre musicale, pour la créer ou la recréer, il est même absurde de penser que la simple imitation du geste suffise à faire de la musique tant le principe d'isomorphisme que j'ai évoqué ci-dessus ne résume pas la description d'une intention musicale d'un artiste. C'est la personnalité du musicien qui révèle la musique, et on comprend la complexité pour saisir le réel de l'activité tant les situations sont variables. La musique est un art vivant qui ne peut être réductible à la connaissance et à la maîtrise des techniques, des traités, des méthodes et des théories, pas plus qu'à l'expérience. Il y a cet ineffable que décrit Jankélévitch dans son livre *La musique et l'ineffable* (Jankélévitch, 1961). Mais c'est une activité, où s'il est vain de prétendre décrire le réel, il est possible, à l'aide des outils spécifiques empruntés à ces méthodologies de la théorie de l'activité, d'espérer pouvoir la comprendre pour la transmettre. C'est dans la compréhension de la distance entre savoirs procéduraux et savoirs déclaratifs que se joue l'apprentissage musical, et en ce sens les méthodologies croisées de la didactique et de l'ergonomie peuvent aider à saisir ce qui se joue dans le geste musical, qu'il s'agisse de celui de l'expert ou de celui de l'apprenant. Interpréter l'activité qui interprète, tel est l'enjeu d'une recherche en musicologie didactique, en d'autres termes, se servir des méthodologies des théories de l'activité pour essayer de comprendre ce qui se joue dans le geste musical et l'histoire qu'on en fait ou qu'on en a fait depuis qu'il est transcrit.

III. 1. L'évidence d'une musicologie didactique

Les fonctions d'une musicologie didactique seraient d'assurer et de répondre à la nécessité de communiquer et rendre accessible au plus grand nombre de personnes l'ensemble des connaissances et des savoirs musicaux issus de la recherche et de la pratique réflexive de cet art vivant. La musicologie a pour première finalité l'étude de la musique pour transmettre les connaissances acquises dans ce domaine. Elle a donc une finalité éducative. Cette finalité éducative est transversale et interroge l'ensemble des disciplines allant de

l'analyse à la sociologie en passant par l'épistémologie musicologique. Il me semble donc important qu'une musicologie didactique soit reconnue pour ses apports et ses méthodes.

La deuxième finalité de la musicologie n'est pas seulement de transmettre pour que les musiciens ou ceux qui s'intéressent à la musique, l'apprennent, ou la reproduisent. La deuxième finalité de la musicologie est didactique pour outiller les sujets afin qu'ils développent leur capacité à faire de la musique (Campos, Donin, Keck, 2006). Cette finalité dépasse la simple reproduction des connaissances pour développer le pouvoir d'agir qui soit musical pour celui qui s'intéresse à la musique. Un pouvoir d'agir d'interprète et/ou de créateur, de musicologue, de mélomane ou d'amateur. La fonction de la musicologie didactique est d'éduquer pour développer le potentiel humaniste de chaque être.

Il semble donc que le rôle du musicologue et du musicien-enseignant soit complémentaire et indissociable pour contribuer à la recherche en musique, à la formation et à l'enseignement des connaissances sur la musique. Il me paraît donc indispensable dans les institutions qui ont la responsabilité de la formation des musicologues et des musiciens que ces deux champs de la recherche et de l'éducation soient réunis, et que la musicologie admette aujourd'hui la nécessité d'intégrer les travaux en didactique de l'enseignement musical dans ses programmes de recherche, quand elle les a déjà plus ou moins intégrés dans ses cursus.

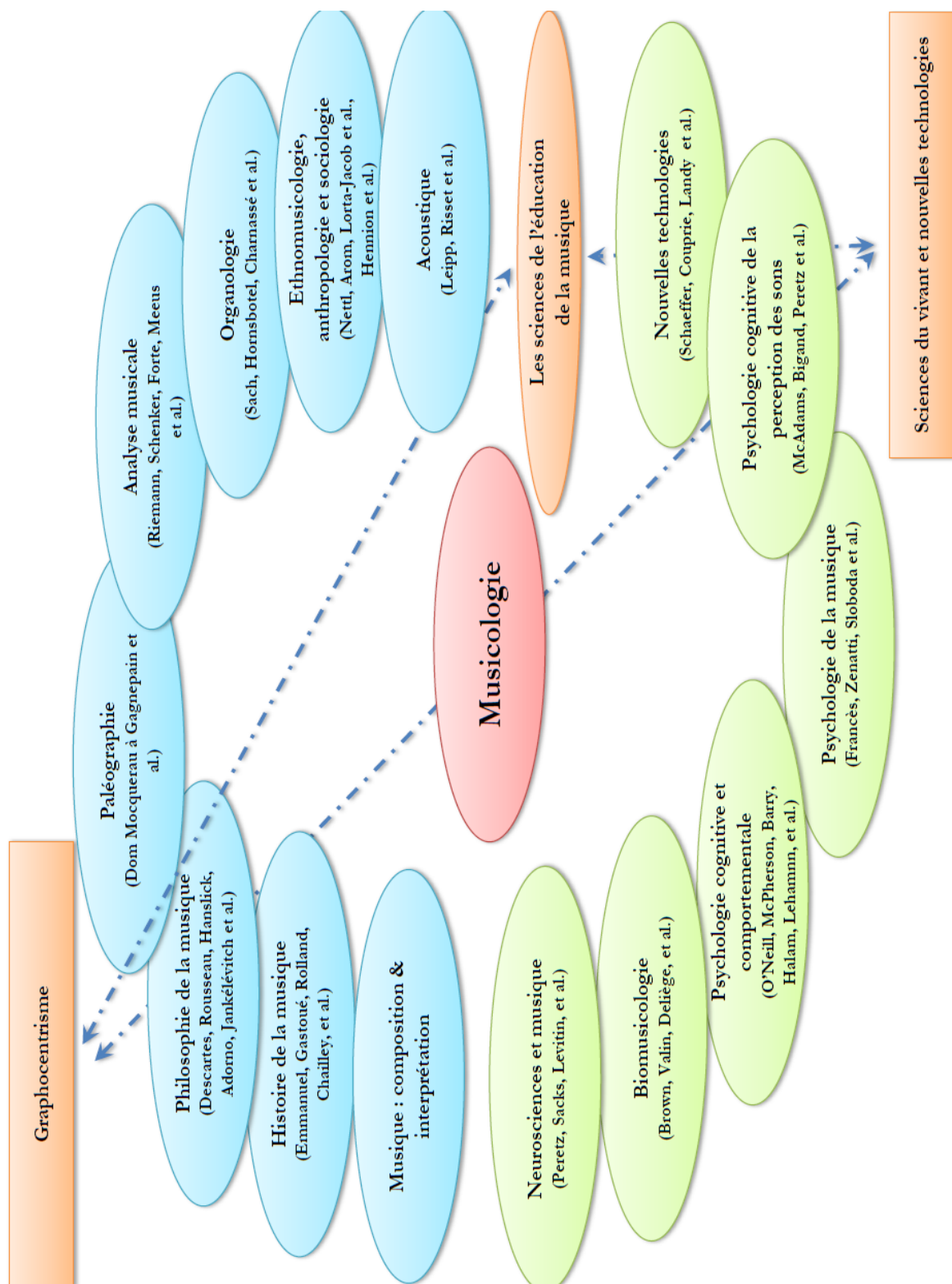
Campos et *al.* décrivent une musicologie comme une discipline de la mémoire de l'homme, du témoignage, du recours à la trace, mais qui reste trop graphocentrique, principalement en France. Une musicologie didactique apporte au champ disciplinaire les outils qui permettent le développement de l'homme et la compréhension des processus cognitifs à l'œuvre au cours de ce développement (cf. Léman), pour compléter et dépasser le paradigme graphocentrique, en s'attachant à l'activité, comme le montre mon propre travail sur l'écoute musicale.

À quoi serviraient l'analyse musicale, la psychologie de la musique, l'histoire de la musique, et l'ensemble des disciplines connexes à la musicologie sans cette finalité éducative, transmissive ? Je ne crois pas qu'il faille voir la didactique comme une discipline extérieure à la musicologie, mais comme un champ d'activité scientifique qui enrichit la compréhension du monde musical et questionnant ses activités. La *musicologie didactique* n'est pas un objet de plus, syncrétisme de la musicologie historique et des sciences de l'éducation, elle peut représenter une discipline, avec ses outils et ses méthodes, qui permet d'unifier et de donner un sens commun aux recherches réalisées dans

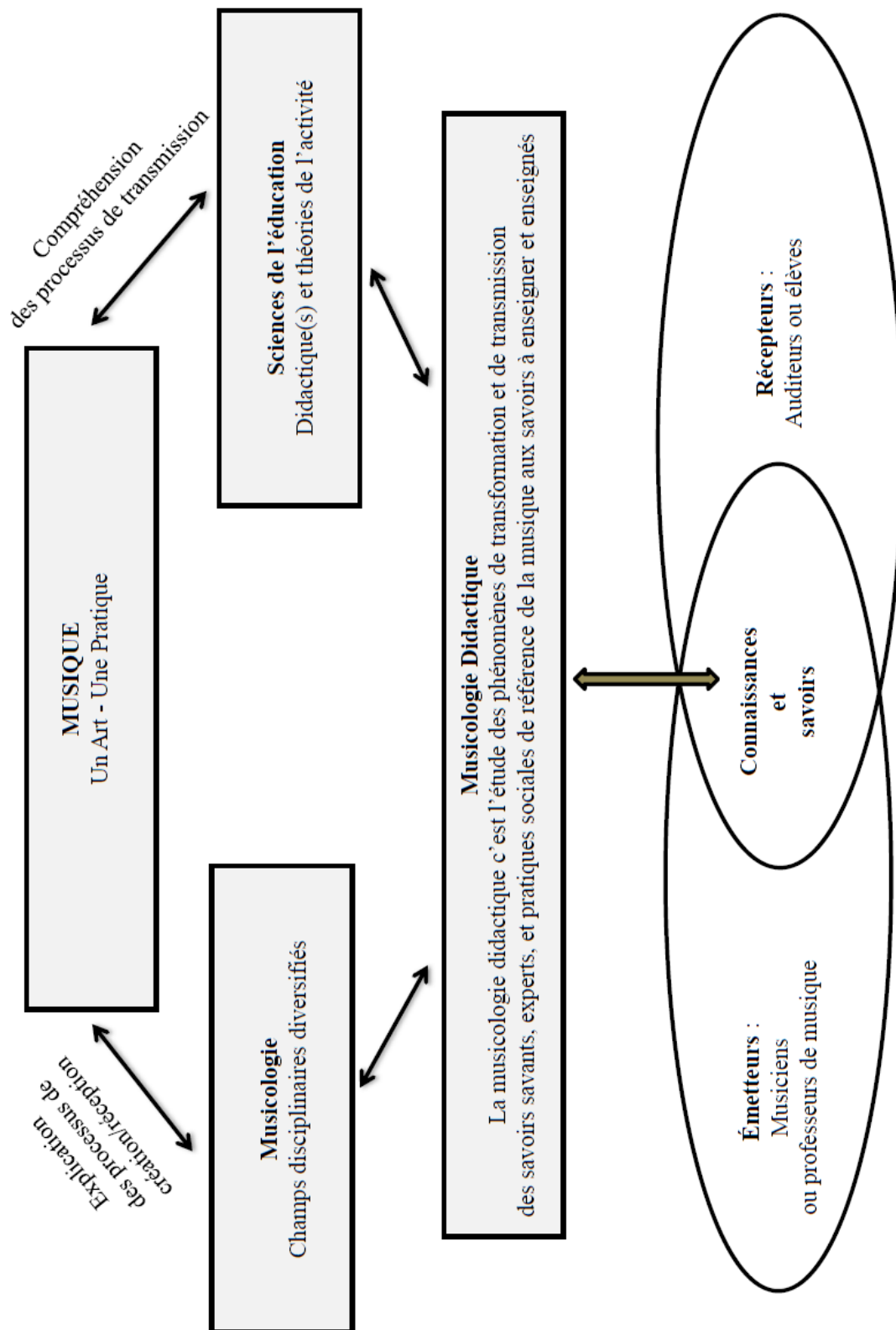
les autres champs de la musicologie. La *musicologie didactique* a une fonction de médiation entre toutes ces branches de l'étude de la musique et le sujet apprenant. En ce sens, Moysan a raison lorsqu'il écrit ; « L'École de par ses objectifs est potentiellement un lieu privilégié d'innovation. Pour cette raison, la relation entre musicologie, didactique et sciences de l'éducation mériterait d'être thématisée avec plus de rigueur. » (Moysan, 2004, 147).

Je définirais la musicologie didactique comme l'étude des phénomènes de transformation et de transmission des savoirs savants et experts de la musique en savoirs à enseigner et enseignés. Elle a aussi une autre finalité, elle travaille à la « territorialisation » des savoirs et des pratiques et sert ainsi la recherche. Deux aspects sont concomitants à la musique, d'un côté la musique comme œuvre d'art donnée comme telle et accessible à celui qui peut la lire, l'entendre et l'apprécier à partir de la partition, de l'autre, une pratique, un jeu, avec ses règles pour celui qui l'exécute, avec ses savoirs et savoir-faire, et qui donne à entendre les sons, les timbres et les textures organisées. C'est un art qui imbrique sciences et techniques dans un réseau serré de relations, les unes ne pouvant exister et s'expliquer sans les autres (Schéma n° 1). Lorsqu'on étudie la musique comme objet, c'est la relation au graphocentrisme qui domine, c'est-à-dire, tout ce qui fait que la musique est encodée sur un papier, sur une surface ou un appareil numérique. Elle est écrite ou jouée pour le lecteur, l'auditeur. Étudier la musique à partir de ses éléments graphiques, c'est faire de la musicologie. Lorsqu'on étudie la musique en la faisant sonner, en la jouant, c'est une pratique qui nécessite une technique, des savoir-faire et des connaissances. Étudier la musique à partir de ses pratiques, c'est faire de la didactique, et cela nécessite l'utilisation des sciences de l'éducation. Si la musicologie est l'explication des processus de création, la compréhension des processus de transformation et de transmission repose sur une maîtrise didactique des connaissances et savoir-faire musicaux, qui nécessite elle-même l'environnement interdisciplinaire des sciences de l'éducation. La musicologie didactique est un champ disciplinaire pluriel qui permet de comprendre les liens entre savoirs et savoir-faire, et d'organiser les relations entre professeur et élèves, entre les élèves et les savoirs à acquérir, et les contextes d'apprentissage (Schéma n° 2).

La *musicologie didactique* permet une meilleure compréhension de l'activité musicale dans l'ensemble de ses formes et pratiques en portant des regards pluriels sur l'œuvre, en croisant les points de vue.



Ill. 1 : Schéma n° 1.



Ill. 1 : Schéma n° 2.

CONCLUSION

Ce mémoire de synthèse résume une activité professionnelle de presque quarante années, recoupant les métiers de musiciens, enseignant, formateur et chercheur. Elle souffre certainement d'oublis ou de lacunes, ce qui en fait sa limite. Mais j'ai voulu que les trois parties de cet ouvrage montrent les liens qui relient en permanence le musicien à l'enseignant et au chercheur, l'évolution et la transformation de ma réflexion tout au long de ces années. Au cours du temps, j'ai éprouvé la nécessité de toujours pratiquer la musique. L'enseignement et la recherche ont été les outils d'une prise de conscience et de compréhension sur le sens que recouvre l'activité de musicien-enseignant. Ces pages témoignent combien il a été important pour moi d'ancrer mon travail intellectuel dans une pratique réflexive sans cesse renouvelée de la musique et de l'enseignement. Chaque étape de ce parcours a été marquée par des rencontres, des travaux, et des marques de confiance qui m'ont permis d'arriver au terme de cette thèse d'habilitation à diriger des recherches. Les coopérations, les collaborations, ont construit mon parcours de musicien, - la musique se fait à plusieurs -, de pédagogue, - j'ai toujours travaillé au sein d'équipes pédagogiques dynamiques qui ont su m'apprendre à enseigner et renouveler mes démarches pédagogiques -, et de chercheur, - l'échange d'approches méthodologiques différentes pour mieux saisir la complexité du réel. J'ai pu observer combien les métiers ont évolué au cours de ces décennies. La compréhension de cette évolution ne m'a été possible qu'en réalisant des allers-retours entre le terrain et le monde de la recherche. Si mon point de départ est la pratique de la musique, pratique que je n'ai pas abandonnée, les études musicales et musicologiques m'ont permis de mieux connaître l'univers dans lequel s'inscrivait mon métier de musicien. En revanche, mon second parcours professionnel, celui d'enseignant puis de chercheur, m'a permis d'enrichir ma formation par l'apport des connaissances en sciences de l'éducation et plus spécifiquement en didactique, me faisant accéder à la compréhension des mécanismes de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage. Ces deux champs scientifiques, musicologie et sciences de l'éducation, ne sont pas réductibles dans la musique, puisque comme je l'ai explicité dès les premières pages, elle échappe à l'entendement. En revanche, ses caractéristiques, les gestes qui fondent le métier de musicien, les connaissances qui permettent de mieux la cerner, sont autant d'indicateurs sur lesquels le chercheur en musicologie et en sciences de l'éducation

peut construire de nouveaux savoirs pour permettre aux élèves, étudiants, amateurs et professionnels, d'accéder et d'acquérir de nouvelles connaissances. Ce cheminement entre des savoir-faire et connaissances théoriques m'a enrichi au point de proposer aujourd'hui la notion de *musicologie didactique*, notion qui a progressivement émergé et qui a été éprouvée ces dernières années dans l'ensemble de mes travaux de recherche.

Le projet scientifique que je veux défendre est celui d'une *musicologie didactique* qui unit les questionnements épistémologiques, théoriques et méthodologiques, non pour les fondre dans un syncrétisme diluant les qualités des connaissances et savoirs, mais pour permettre une compréhension du phénomène musical sur l'ensemble de ses facettes artistiques, scientifiques et culturelles. Je souhaite mener une véritable approche anthropologique sur la musique. Partant de la culture dans laquelle s'inscrivent les musiques et les pratiques musicales, mon projet est d'une part de comprendre comment engager l'élève dans une démarche d'apprentissage des faits et gestes culturels qui marquent son environnement, et d'autre part, permettre au musicien-enseignant de mieux se former pour développer sa propre pédagogie. L'ensemble de mon travail de compréhension du fait musical est lié à l'anthropologie didactique au sens où on l'entend aujourd'hui (Martinez, 2005). Je souhaite réaliser une *musicologie didactique* comme « un fait social total » (Mauss, 1950). J'ai essayé d'expliquer dans ces pages comment la notion de *musicologie didactique* permet par la diversité des approches de communiquer sur l'ensemble de la création musicale. Pour reprendre une idée défendue dans ce travail d'habilitation à diriger des recherches, le comparatisme est un outil particulièrement pertinent de prise de conscience de la dimension anthropologique du didactique qu'il s'agit de décrire. Et la *musicologie didactique* ne cesse de mettre en œuvre ce comparatisme en croisant les cadres théoriques et les approches méthodologiques pour ce qu'ils ont de spécifiques, et pour ce qu'ils proposent de mettre au service de la compréhension des gestes liés à la pratique de la musique. Il s'agit d'élaborer une musicologie didactique qui rende l'enseignant médiateur de son savoir pour permettre aux novices de s'approprier les gestes efficaces dans leur relation au monde des sons et des mouvements.

Dans cette perspective, je souhaite continuer à sensibiliser les professionnels de l'enseignement musical à la complexité de leur tâche tout en les outillant pour rendre leur démarche efficace de professeur de musique ou d'éducation musicale. Je souhaite aussi continuer à développer la formation de formateurs de l'enseignement musical, comme je le fais depuis plusieurs années au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris et maintenant à Aix-Marseille Université. Les formateurs professionnels maîtrisant

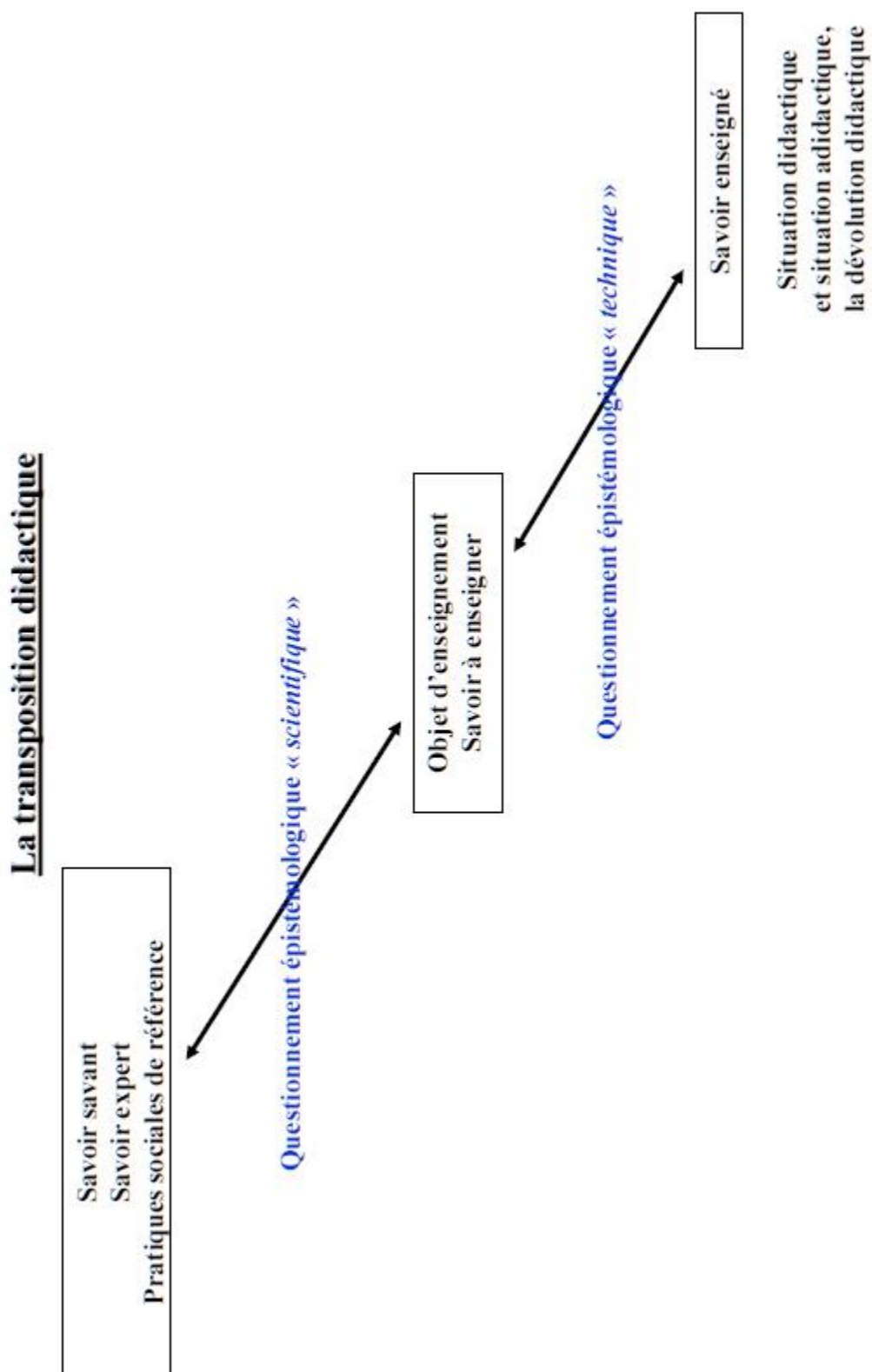
l'articulation entre recherche et terrain manquent cruellement à l'enseignement musical. Ils sont les relais pour la mise en œuvre chez les enseignants d'une pratique réflexive sur leur métier. Ce sont les personnes ressources indispensables pour engager les professeurs dans l'amélioration de leurs gestes métier. Cette formation des formateurs repose aussi sur les recherches en sciences de l'éducation de la musique, champ qui demande à être développé notamment en élargissant l'offre de formation doctorale dans ce domaine. Raison qui m'a conduit à réaliser ce travail d'habilitation à diriger des recherches dans les enseignements artistiques, et plus spécifiquement dans l'enseignement musical. Je voudrais, en effet, pouvoir développer un pôle de recherches en sciences de l'éducation de la musique en lien avec la formation initiale en musicologie et la formation au métier de professeur de musique, réunissant les atouts de l'université et de l'enseignement supérieur spécialisé en musique (pôles supérieurs musique et les conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse), unissant les compétences des musicologues et des musiciens pour développer nos connaissances sur les mécanismes de transmission et d'acquisition.

Il me semble nécessaire d'approfondir nos connaissances sur les dimensions sociales et culturelles de l'éducation et de la formation, comme de mieux comprendre les fonctionnements des apprentissages de la musique. Comme je l'ai décrit, un axe de *musicologie didactique* au sein de laboratoires en sciences de l'éducation ou de musicologie représenterait l'opportunité d'étoffer les premiers travaux réalisés et de former de nouveaux chercheurs. La *musicologie didactique* est porteuse d'interdisciplinarité par les interactions qui naissent du croisement des méthodologies. Elle développe une double approche épistémologique scientifique et technique sur les fondements des faits musicaux et les pratiques des musiciens. Sur le plan théorique en sciences de l'éducation, elle embrasse aussi bien les théories sociocognitives que les théories sociales, et en musicologie elle tire parti de méthodologies éprouvées en les confrontant aux apports des plus récentes (Léman, 2003). Dans la perspective d'une recherche compréhensive sur les faits et gestes des musiciens, elle questionne les savoirs musicaux dans leur dimension dynamique et évolutive. La recherche en *musicologie didactique* renouvelle notre approche sur les savoirs savants, les savoirs experts et les pratiques sociales de référence en croisant les questionnements épistémologiques dans leur dimension herméneutique, empirico-formelle et formelle. Elle permet de comprendre pourquoi et comment la musique est un art du mouvement, un art du vivant, car si les recherches en musicologie informent et expliquent, celles en didactique permettent de comprendre ce qui se joue dans l'éducation et l'apprentissage musical en prenant en compte ce que les sujets, musiciens experts ou

novices ou en devenir, disent de leurs activités musicales. La recherche en *musicologie didactique* s'ancre dans le contexte des situations d'apprentissages et les révèlent.

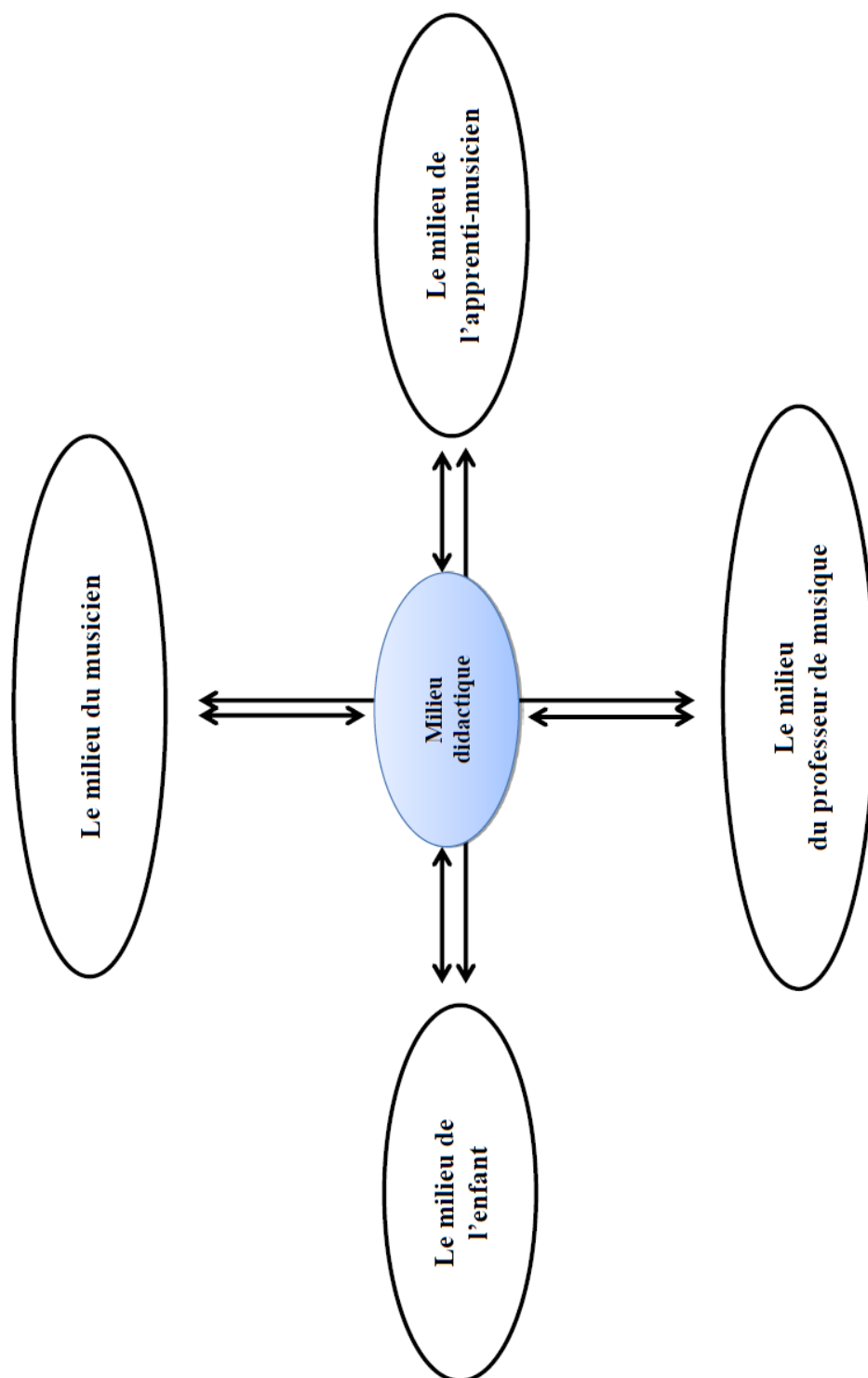
Au terme de ce mémoire de synthèse sur l'élaboration de la notion de *musicologie didactique*, je souhaite poursuivre mon travail d'enseignant-chercheur en approfondissant le cadre de cet espace et de ces multiples applications, par la poursuite de travaux de recherche collaboratifs et en m'impliquant dans l'encadrement de thèses universitaires, activité que j'ai déjà exercée comme personne-ressource. Les enjeux concernent le domaine de l'enseignement musical avec la double contribution de la musicologie à la didactique et de la didactique à la musicologie. Il s'agit ainsi de susciter dans le domaine de la recherche en enseignement musical, des travaux originaux qui sont actuellement trop peu présents en France, en comparaison de ce qui se fait dans les pays anglo-saxons.

ANNEXE I



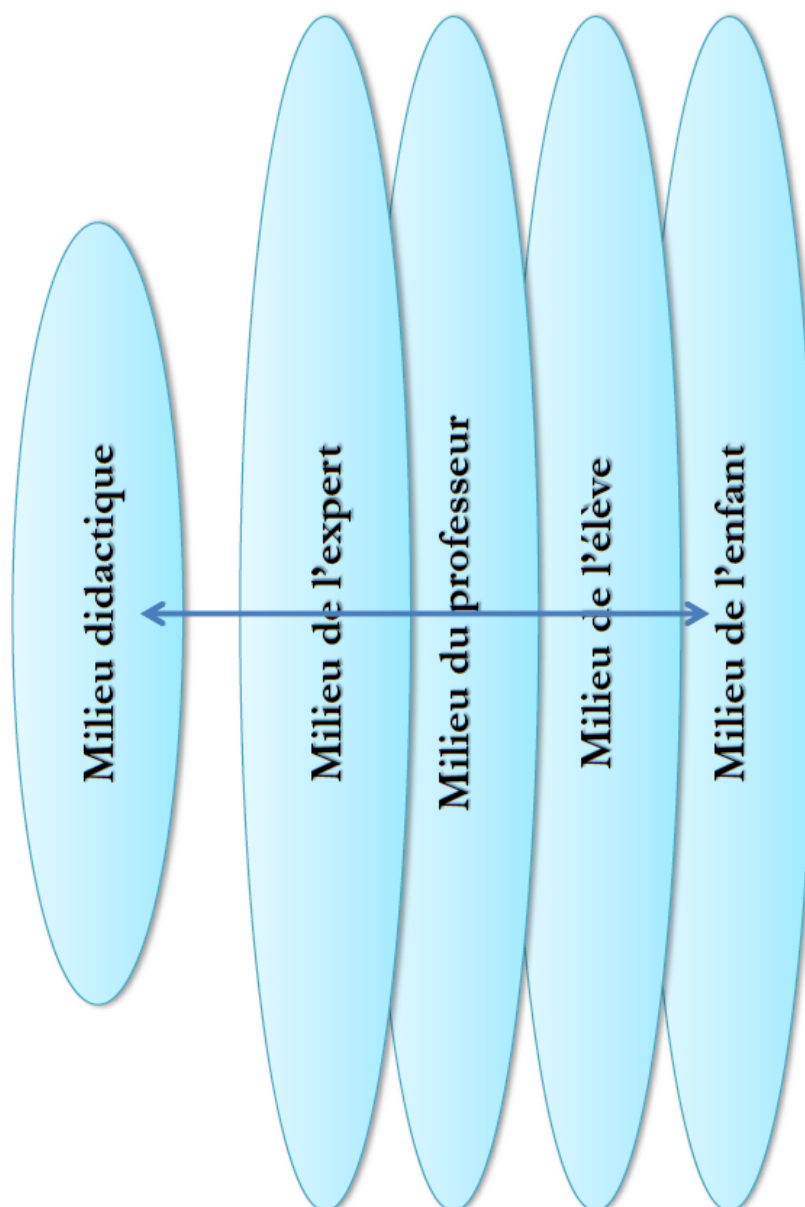
ANNEXE II

Une didactique de l'enseignement musical



ANNEXE III

Le palimpseste didactique



INDEX NOMINUM

- Aizic, J., 34
 Amade-Escot, C., 105, 125
 Amicis, A. de, 66
 Amigues, R., 119, 139
 Arnaud-Bestieu, A., 48, 96, 103
 Astington, J.W., 40
 Aubry, P., 89, 125
 Auzolle, C., 125
 Bach, J.S., 25, 125
 Bakhtine, M., 98
 Balazuc, O., 66
 Barraqué, J., 71, 130
 Barrère, A., 96, 125
 Barry, N.H., 95, 125
 Barth, B.-M., 33, 34, 50, 70, 125
 Battier, M., 76, 125
 Baudrier, Y., 59
 Baugé, P., 42, 51, 91, 125
 Bayle, F., 76
 Becker, H.S., 20, 21, 40, 41, 125
 Beillerot, J., 41, 42, 126
 Bell, N., 95, 126
 Benoit, J.-P., 58, 129
 Béra, M., 20, 24, 126
 Berg, A., 59
 Berio, L., 24
 Bigand, E., 14, 77, 132, 133
 Billiard, I., 98
 Bode, H., 91
 Boudinet, G., 3, 7, 53, 65, 75, 97, 126
 Bourdoncle, R., 36, 126
 Boutinet, J.-P., 75, 126
 Briante, G., 24, 133
 Britten, B., 67, 69
 Brousseau, G., 15, 42, 55, 76, 91-93, 95, 97, 100, 104, 126
 Brown, A., 95, 126
 Bruner, J., 14, 33, 40, 50, 126
 Bucheton, D., 29, 126
 Burgess, A., 71, 73, 74, 134
 Buscatto, M., 21, 126
 Cacouault, M., 21, 126
 Caillot, M., 42, 52, 93, 134
 Campos, R., 78, 84-86, 107, 126
 Canguilhem, G., 98
 Carcano, C., 66
 Casken, J., 66
 Chabanne, J.-C., 3, 49, 119, 126
 Chagnard, S., 30, 126
 Chailley, J., 88
 Champy-Remoussenard, P., 96-99, 127
 Chanel, C., 31
 Charlot, B., 41-43, 97, 127
 Chevallard, Y., 42, 50, 65, 76, 91, 92, 94, 97, 100, 102, 127
 Chion, M., 36, 76, 127
 Chowning, J., 91
 Claudel, P., 78-79
 Clot, Y., 23, 29, 31, 68, 96, 104, 127
 Collaer, P., 74, 127
 Condette, J.-F., 27, 127
 Cosnefroy, L., 95, 127
 Cottraux, J., 127
 Coulangeon, P., 21, 23, 127, 128
 Coupleux, E., 91
 Cramer, E., 38, 134
 Criton, P., 76, 128
 Damasio, A., 14, 128
 Daniel-Lesur, 24, 58-60, 125
 Daniellou, F., 98
 de Forest, L., 91
 Debussy, C., 68, 74

Decoust, M., 60
 Dejours, J., 99
 Delahaye, M., 88
 Delalande, F., 76-77, 128
 Delière, I., 14, 49, 128
 Delong, K., 71, 134
 Demailly, L., 36, 126
 Denut, E., 22, 76, 128
 Desgagné, S., 35, 128
 Desrosières, A., 20, 128
 Deutsch, D., 91, 128
 Develay, M., 34, 42, 61, 105, 128
 Diderot, D., 25, 89, 128
 Dom Mocquereau, 89
 Donin, N., 49, 67, 71-72, 78, 84-85, 107, 126, 129
 Donnat, O., 22, 129
 Dubar, C., 97, 129
 Dubé, F., 95, 133
 Ducreux, E., 129
 Dupin, J.-J., 42, 129
 Duvillar, J., 29, 128
 Eimert, H., 91
 Elgar, E., 74
 Elliott, R., 71, 133
 Espinassy, L., 48, 96, 103, 128
 Fabre, M., 58, 128
 Faïta, D., 98, 104, 126
 Fernandez, G., 128
 Fétis, F.-J., 89, 128
 Fléchet, A., 128
 Foucault, M., 13, 61, 128
 Fragnières, J.-P., 58, 128
 Frith, S., 21, 128
 Gautier, C., 66
 Gégout, E., 55, 128
 Giraud, S., 66
 Givélet, J., 91
 Glass, P., 66
 Goldszmidt, S., 49, 136
 Gonnin-Bolo, A., 58, 128
 Goudsmedt, A., 128
 Green, A.-M., 21, 129
 Griffiths, P., 71, 129
 Güsewell, A., 48, 56, 129, 130
 Halbwachs, F., 136
 Hallam, S., 95, 124
 Hamidović, D., 68, 129
 Hanslick, E., 89
 Haraszti, E., 84-85, 87, 89-90, 129
 Harbec, H., 129
 Harms, C., 31
 Hegel, G.F., 129
 Helmholtz, H. von, 75, 89
 Hennion, A., 21, 30, 129, 131
 Herwegh, M., 64, 129
 Honegger, A., 78-79
 Imberty, M., 46, 49, 129
 Johsua, S., 42, 51, 76, 100-102, 129
 Joliat, F., 38, 48, 56, 98, 130
 Jolivet, A., 24, 49, 59-61, 79-80, 83, 85, 90,
 Jouvenet, M., 130
 Kaufmann, J.-C., 77
 Keck, F., 78, 84-85, 107, 125
 Kleiber, E., 74
 Krumhansl, C., 91, 130
 Kuhn, T.S., 13, 43, 61, 130
 La Borde, J.-B.de, 89, 130
 Lagoya, A., 31
 Lamy, Y., 20, 24, 125
 Landowski, M., 20
 Landron, O., 130
 Landy, L., 130
 Lang, V., 58, 128
 Lantheaume, F., 96, 124
 Lao, F., 36, 130
 Le Flem, P., 59
 Le Guillant, L., 98
 Le Meignan, M., 74
 Le Ny, F., 49, 130
 Lefrançois, R., 35, 130

Lehmann, B., 21, 23, 130
 Lejeune, N., 59
 Lejeune, H., 127
 Léman, M., 87, 91, 107, 113, 130
 Lenoir, Y., 94-95, 130
 Leplat, J., 24, 91, 97-98, 130
 Leroy, J.-L., 38, 98, 130, 135
 Lescat, P., 38, 130-131
 Lescure, E., 36, 130
 Lessard, Cl., 28, 131
 Levitin, D., 91, 131
 Ligeti, G., 67-70
 Lodéon, A., 20, 131
 Madurell, F., 98, 131
 Malaval, R., 80
 Maresz, Y., 49, 61, 76, 127, 135
 Mariotte, A., 67-69
 Maritain, J., 59
 Martenot, M., 91
 Martinand, J.-L., 34, 42, 76, 100-101, 131
 Martinat, F., 30, 129
 Marty, N., 64, 77, 131
 Mathews, M., 91
 Mauss, M., 112
 Mayen, P., 95, 131-132
 McAdam, S., 77, 132
 McPherson, G.E., 95, 132
 Menger, P.-M., 20
 Menuhin, Y., 69
 Mercier, A., 76, 91, 97, 134
 Mercier-Leca, Fl., 69, 131
 Messiaen, O., 59, 67
 Meyer-Eppler, W., 87, 91
 Mialaret, J.-P., 15, 33, 37, 42, 131, 135
 Mignon, P., 21, 131
 Milhaud, D., 67, 74, 78-79, 126
 Moles, A., 87
 Monteux, P., 74
 Moore, B.C.J., 91, 131
 Mounier, E., 59, 79
 Moysan, B., 79, 84, 87-88, 108, 132, 133
 Musseau, M., 66, 68-70
 Nattiez, J.-J., 124, 127, 132
 O'Neil, S., 95, 132
 Obey, A., 69, 132
 Oddone, I., 24, 36, 91, 103, 132
 Olivier, D., 22, 132
 Olson, D.R., 40
 Parncutt, R., 91, 132
 Pastré, P., 43, 94, 97-98, 102-103, 130, 132-133
 Patureau, F., 29, 129
 Pégourdie, A., 30, 31, 132
 Penderecki, K., 79-80
 Peral-Garcia, M., 95, 132
 Peretz, I., 91, 132
 Phillips, P., 71, 74, 133
 Pinsky, L., 92, 99, 133, 136
 Pistone, D., 3, 88, 128, 133
 Ponce, A., 31
 Poulenc, F., 74, 79
 Poulin, J., 91
 Pujol, E., 32, 135
 Puntos, D., 67
 Py, O., 66
 Rabardel, P., 102, 133
 Raisky, C., 42, 52, 76, 93-94, 102, 133
 Rancière, J., 21, 133
 Ravel, M., 67
 Ravet, H., 21, 125, 129
 Re, A., 132
 Regnard, F., 38, 133
 Reynolds, V., 48
 Rimé, B., 14, 132
 Risset, J.-C., 60
 Rouchier, A., 135
 Rousseau, J.-J., 25, 132
 Roy, S., 76, 132
 Sallis, F., 71, 73, 132
 Sartre, J.-P., 14, 132
 Saujat, F., 3, 91, 96, 123, 133

Saulnier, D., 133
 Schaeffer, J.-M., 70, 133
 Schaeffer, P., 91, 125
 Scheller, L., 125
 Scherer, K.R., 14, 91, 132, 133
 Schoenberg, A., 59
 Schoentjes, P., 69, 133
 Schwartz, Y., 43, 91, 96-97, 99, 133
 Sensevy, G., 43, 55, 76, 91, 93, 95, 97, 104, 133
 Sibaud, L., 20, 21, 133
 Sloboda, J.A., 14, 49, 126, 133
 Strauss, R., 67-69
 Stravinsky, I., 74
 Tardif, M., 28, 130
 Tassin, P., 31, 133
 Terhardt, E., 91, 133
 Terrien, P., 24, 28, 32, 34-35, 37-38, 46, 51-61, 66-68-69, 72-76, 80, 91-92, 98, 100-102, 105, 127-130, 133-135
 Tessier, R., 49, 71
 Thérémine, L.S., 91
 Theureau, J., 49, 67, 72-73, 99, 127, 132, 135
 Thévenot, L., 20, 126
 Tolila, P., 22, 127
 Trautmann, C., 22
 Trautwein, F., 91
 Tripier-Mondancin, O., 28, 135
 Varèse, E., 59
 Vaughan-Williams, R., 74
 Veitl, A., 76, 135
 Vergnaud, G., 41-42, 91, 95, 98, 100, 103, 131, 135, 136
 Vermersch, P., 71, 99, 136
 Verret, M., 69, 91-92, 136
 Vignolle, J.-P., 30, 128
 Villa-Lobos, H., 24, 61, 127
 Villard, F., 66, 68-71,
 Vygotski, L.S., 14, 33, 41, 50-51, 91, 98, 136
 Weber, M., 88-89, 136
 Webern, A., 59
 Weill, K., 67
 Wilde, O., 68
 Wissmer, P., 80
 Wisner, A., 24, 91, 98, 136
 Woodroffe, G., 73
 Yoshida, S., 49, 66, 71-73, 135
 Zask, J., 62, 136
 Zatorre, R., 91, 136
 Zentner, M., 91, 133

BIBLIOGRAPHIE

- AKKARI, A.-J. & RUDAZ, S. (2005). Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 2, p. 5-8.
- AMADE-ESCOT, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, n° 19, juin 2014, p. 18-29.
- AMIGUES, R., ZERBATO-POUDOU, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, Retz.
- AUBRY, P. (1895). *Paléographie musicale. Les principaux manuscrits du chant grégorien, ambrosien, mozarabe, gallican*, publiés en fac-similés phototypiques par les Bénédictins de Solesmes. Paris, Picard.
- AUZOLLE, C. (dir.) (2009). *Regards sur Daniel-Lesur, compositeur et humaniste (1908-2002)*. Paris, Presses Universitaires de Paris Sorbonne.
- BACHELARD, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- BARRÈRE, A., SAUJAT, F., LANTHEAUME, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, <http://rechercheformation.revues.org/861>, consulté le 12 avril 2014.
- BARRY N.H., HALLAM S., (2002). Pratique. In PARNACUTT, R., & Mc PHERSON, G. E. (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 151-165.
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, Retz.
- BARTH, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris, Retz.
- BARTHESES, R. (1966). *Critique et vérité*. Paris, Seuil.
- BATTIER, M. (2003). Science et technologie comme sources d'inspiration. In NATTIEZ, J.-J. (dir.). *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle, I Musique du XX^e siècle*. Paris, Actes Sud/Cité de la musique, p. 512-532.
- BAUGÉ, P. (2002). Un savoir musical : la notion de hauteur (1^{er} partie). *Journal de recherche en éducation musicale*, Vol. I, n° 1, p. 55-84.
- BEAUGÉ, P. (2004). Transposition didactique de la notion musicale de hauteur. *Revue d'Éducation Musicale*, 22, p. 1-32.
- BECKER, H. S. (1982/2010). *Les mondes de l'art*. Paris, Flammarion Champs arts.
- BECKER, H.S. (1985). *Outsiders*. Paris, Métailié.

- BEILLEROT, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In BEILLEROT, J.
- BERTRAND, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon, Chronique Sociale, 4^e édition.
- BLANCHERD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. (dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, 119-143.
- BELL, N. (1991). Une perspective psychosociale sur la métacognition. *ASTER* n° 12, *L'élève épistémologue*, Paris, INRP, p. 7-26.
- BÉRA, M. & LAMY, Y. (2003). *Sociologie de la culture*. Paris, Armand Colin.
- BOUDINET, G. (2006). *Art, Éducation, Postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*. Paris, L'Harmattan.
- BOUDINET, G. (2010). Les enjeux de l'éducation musicale au XXI^e siècle. *Recherche en éducation musicale*, numéro spéciale, n° 28, p. 3-16.
- BOUDINET, G. (2011). *Il était une fois la musique, les mots et d'autres cris... L'improbable dialogue entre Moïse et Pan*. Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE, R. & DEMAILLY, L. (éds) (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BOUTINET, J.-P. (1990). *L'anthropologie du projet*. Paris, PUF.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield. Grenoble, La Pensée sauvage.
- BROWN, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In, WEINERT, F. E., KLUWE, R. H. *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 65-116.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, Retz.
- BUCHETON, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- BUSCATTO, M. (2007). *Femme du Jazz : Musicalités, féminités, marginalisations*. Paris, CNRS.
- CACOUAULT, M. & RAVET, H. (2008). Les femmes, les arts et la culture. *Frontières artistiques, frontières de genres. Travail, genre et société*, 1, n° 19, p. 19-22.
- CAMPOS, R., DONIN, N., KECK, F. (2006). Musique, musicologie, sciences humaines : sociabilités intellectuelles, engagements esthétiques et malentendus disciplinaires (1870-1970). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, vol. 1 n° 14, p. 3-17.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, PUF.
- CHAGNARD, S. (2012). *Modèle de pratique et pratique du modèle en conservatoire – Un musicien, c'est fait pour jouer*. Mémoire de Master à finalité recherche sous la direction de G.

- Combaz, Institut des Sciences et des Pratiques de l'Éducation et de la Formation, Université Lumière Lyon 2.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2005). *Les théories de l'activité entre travail et formation*. Paris, L'harmattan, n° 8, p. 9-50.
- CHARLOT, B. (1997/2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B. (2001). *Les jeunes et le savoir*. Paris, Anthropos.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, Grenoble. Deuxième édition augmentée 1991.
- CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12/1, p. 73-112.
- CHEVALLARD, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, n° 2, p. 221-266.
- CHION, M. (1982/1995). *Guide des objets sonores, Pierre Schaeffer et la recherche musicale*. Paris, Buchet/Chastel.
- CLOT, Y, FAÏTA, D, FERNANDEZ, G. SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, Varia, 2-1, [En ligne], 2-1 | 2000, mis en ligne le 01 mai 2000, <http://pistes.revues.org/3833> ; DOI : 10.4000/pistes.3833, consulté le 30 septembre 2016.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n°4, p. 7-42.
- CLOT, Y. (1995). L'échange avec un sosie pour repenser l'expérience. Un essai. *Société française* n°3 (53), p. 51-55.
- CLOT, Y. (1999). Le geste est-il transmissible ? In *Apprendre autrement aujourd'hui ? 10èmes entretiens de la Villette*, Cité des Sciences et de l'Industrie. <http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd'hui%20Sommaire%20complet.htm>, consulté le 06 septembre 2015.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, PUF.
- COLLAER, P. (1982). *Darius Milhaud*. Nouvelle édition revue et augmentée, accompagnée du catalogue des œuvres et d'une discographie. Paris et Genève, Slatkine.
- CONDETTE, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants (XIX^e et XX^e siècles)*. Paris, L'Harmattan.
- COSNEFROY, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, n° 147, avril-mai-juin, p. 107-128.
- COTTRAUX, J. (2012). *Psychologie positive et bien-être au travail*. Paris, Elsevier-Masson.
- COULANGEON, P (2004). *L'expérience de la précarité dans les professions artistiques. Le cas des musiciens interprètes*. Collection *Sociologie de l'Art*, n°3. Paris, L'Harmattan.

- COULANGEON, Ph. (2004). *Les musiciens interprètes en France, portrait d'une profession*. Paris, La Documentation Française.
- CRITON, P. (2004). *Tékhnè et expressivité*. In BARBANTI, R., LYNCH, E., PARDO, C., SOLOMOS, M. (dir.). *Musique, arts, technologies, pour une approche critique*. Paris, L'Harmattan, p. 245-253.
- DAMASIO, A.R. (1995)., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*. Paris, éditions Odile Jacob.
- DAMASIO, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience*. Paris, éditions Odile Jacob.
- DELALANDE, F. (2003). Le paradigme électroacoustique. In NATTIEZ, J.-J. (dir.). *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle, I Musique du XX^e siècle*. Paris, Actes Sud/Cité de la musique, p. 533-557.
- DELALANDE, F. (2013). *Analyser la musique : pourquoi, comment ?* Paris, INA Éditions.
- DELIÈGE, I. (1992). *Audition musicale et expérience émotionnelle*. In LEJEUNE, H. (éd.). *Des animaux et des hommes, Hommage à Marc Richelle*. Paris, PUF, 1995, p. 215-238.
- DELIÈGE, I. (1992). Perception et analyse de l'œuvre musicale : points de rencontre. *Analyse Musicale* n° 26, p. 7-13.
- DELIÈGE, I., SLOBODA, J. (1995). *Naissance et développement du sens musical*. Paris, PUF.
- DENUT, E. (2001). *Musiques actuelles, musiques savantes : quelles interactions ?* Entretiens réalisés et réunis. Paris, L'Harmattan, 2001.
- DENUT, E. (2005). *Le sens retrouvé, à propos de la musique de Yan Maresz*. Livret du CD
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23, n° 2, p. 371-393.
- DESROSIÈRES, A. & THÉVENOT, L. (2000). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris, La Découverte, 2000.
- DEUTSCH, D. (Ed.) (1982). *The Psychology of Music*. New York, Academic Press.
- DEVELAY, M. (1991). Discipline et matrice disciplinaire. *Cahiers pédagogiques*, n° 298. Novembre, p. 25-27.
- DEVELAY, M. (1997). Le sens d'une réflexion épistémologique. In DEVELAY, M. (dir.). *Savoirs scolaires et didactiques : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, E.S.F., p. 17-31.
- DEVELAY, M. (1997). *Savoirs scolaires et didactiques : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F.
- DIDEROT, D. (1762/1983). *Le neveu de Rameau*. Paris Garnier Flammarion.
- DIDEROT, D. (1987). *Écrits sur la musique*. Textes choisis et présentés par Béatrice Durand-Sendrail. Paris, éditions Jean-Claude Lattès.

- DONIN, A., THEUREAU, J. (2008). Ateliers en mouvement : interroger la composition musicale aujourd'hui. *Circuit : musiques contemporaines*, vol. 18, n° 1, p.5-14.
- DONIN, N. & THEUREAU, J. (2008). Du travail et de la conception à la création artistique et retour. In NEGRONI, Ph. & HARADJI, Y. (eds). *Actes du 43^e congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Ergonomie & Conceptions*, ANACT, p. 208-283.
- DONNAT, O. & TOLILA, P. (2003). *Le(s) public(s) de la culture*. Paris, Presses de Sciences Po.
- DONNAT, O. & TOLILA, P. (dir.) (2003). *Le(s) Public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris, Presses de Sciences Po.
- DUBAR, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris, La Découverte, 4e édition.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- DUCREUX, E. (2012). Le développement de la musique spectrale en France : rupture ou continuité. In TERRIEN, P. (dir.). *Musique française. Esthétique et identité en mutation, 1892-1992*. Sampzon, Delatour, p. 73-88.
- DUVILLARD, J. (2016). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF éditeur.
- ESPINASSY, L. TERRIEN, P. (à paraître). Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celle de l'élève. 12 p.
- FABRE, M. & LANG, V. (2000). Le mémoire professionnel en IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche et Formation*, 35, p. 43-58.
- FELIPE, L., FLÉCHET, A., PIMENTEL, J., PISTONE, D. (éds) (2012). *Villa-Lobos, des sources de l'œuvre aux échos contemporains*. Paris, Librairie Honoré Champion.
- FÉTIS, F.-J. (1869-1876). *Histoire générale de la musique depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours*. 5 volumes. Paris, Firmin-Didot.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Collection Tel n° 354. Paris, Gallimard.
- FRAGNIÈRES, J.-P. (1986). *Comment réussir un mémoire*. Paris : Dunod.
- FRITH, S. (1978). *The Sociology of Rock*. Londres, Constable and Company.
- GÉGOUT, E. (2014). *La tablette et l'éducation musicale*. EDUSCOL, le site des professionnels de l'éducation. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- GONNIN-BOLO, A. & BENOIT, J.-P. (ed.) (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon, INRP.
- GOUDSMEDT, A. (2013). *L'axiomatique dans les preuves d'existence d'un équilibre général chez Arrow et Debreu*. Master Thème, Théorie, Histoire et Méthodes de l'Économie, Université Paris 1. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/909894/filename/2013- GOUTSMEDT_Axi.pdf, consulté le 14 juin 2016.
- GRAND'MAISON, J. (1976). *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Montréal, Stanké.

- GREEN A.-M. & RAVET, H. (2005). *L'accès des femmes à l'expression musicale, apprentissage, création, interprétation. Les musiciennes dans la société*. Paris, L'Harmattan.
- GRIFFITHS, P. (2003). *The Sea on Fire : Jean Barraqué*. Rochester, USA, University of Rochester Press.
- GÜSEWELL, A., JOLIAT, F., TERRIEN, P. (2016b). Professionalized music teacher education: Swiss and French student's expectations. *International Journal of Music Education*, 1-15, p. 2-15.
- GUYON, M. & PATUREAU, F. (2012). Le salariat dans le secteur culturel en 2009 : flexibilité et pluriactivité. Département d'études, de la prospective et des statistiques du Ministère de la culture, <file:///C:/Users/Pascal/Downloads/CC-2012-2-site-2.pdf>, consulté le 24 février 2015.
- HAMIDOVIC, D. (2013). *La rumeur de Salomé*. Collection Cerf Histoire, Paris, éditions du Cerf.
- HARASZTI, É. (1963). La critique musicale. In ROLAND-MANUEL (dir.). *Histoire de la musique. Encyclopédie la Pléiade*. Vol. II, Paris, Édition Gallimard, p. 1593-1632.
- HARASZTI, É. (1963). La musicologie science de l'avenir. Du XVIII^e siècle à nos jours. In ROLAND-MANUEL (dir.). *Histoire de la musique. Encyclopédie la Pléiade*. Vol. II, Paris, Édition Gallimard, p. 1549-1592.
- HARBEC, H. (2012). Forme musicale et art total dans les ballets français du début du XX^e siècle. In TERRIEN, P. (dir.). *Musique française. Esthétique et identité en mutation, 1892-1992*. Sampzon, Delatour, p. 107-122.
- HEGEL, G.W.F. (1807/1993). *La phénoménologie de l'esprit*. NRF. Paris, Gallimard.
- HELMHOTZ, H.L. F. von (1863/1990). *Théorie physiologique de la musique fondée sur l'étude des sensations auditives*. Paris, Jacques Gabay.
- HENNION, A., MARTINAT, F. & VIGNOLLE, J. P. (1983). *Les Conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*, Paris, La Documentation Française.
- HERWEGH, M. (1925). *Le pupitre du violoniste musicien. Conseils et plan d'entraînement journalier conforme aux exigences de la musicalité moderne. I. Technique de virtuosité*. Paris, Librairie Hachette.
- IMBERTY, M. (1981). *Les écritures du temps, sémantique psychologique de la musique*. Tome 2. Paris, Dunod.
- IMBERTY, M. (1990). La genèse des schèmes d'organisation temporelle de la pensée musicale chez l'enfant. *Les Sciences de l'éducation* 3-4, p. 39-61.
- IMBERTY, M. (1979). *Entendre la musique*. Tome 1. Paris, Dunod.
- IRCAM, *Compositeurs d'aujourd'hui*, Universal/accords 476 7200.
- JANKÉLÉVITCH, V. (1961). *La musique et l'ineffable*. Paris, Seuil.
- JOHSUA, S., DUPIN, J.-J. (1999). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF, 2^e édition corrigée.

- JOLIAT, F. (2011). *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs*. Paris, L'Harmattan.
- JOLIAT, F., TERRIEN, P., GÜSEWELL, A. (à paraître). *Les identités des professeurs de musique*. Sampzon, édition Delatour France.
- JORRO, A. (2002). De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Rouen.
- JOUVENET, M. (2006). *Rap, techno, électro..., Le musicien, entre travail artistique et critique sociale*. Paris, Édition de la maison des sciences de l'homme.
- KAUFMAN, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. 2^e édition refondue. Paris, Armand-Colin.
- KRUMHANS, C. (1990/2001). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. New York, Oxford University Press.
- KUHN T.S. (1970/2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, Champs Sciences. Sciences.
- La BORDE, J.-B. de (1780). *Essai sur la musique ancienne et moderne*. 4 tomes et 6 livres. Paris, P. D. Pierres.
- LANDRON, O. (2008). *Ecologie et Création, enjeux et perspectives pour le christianisme aujourd'hui*. Paris, éditions Paroles et Silence.
- LANDY, L. (2007). *Understanding the Art of Sound Organization*. London, The MIT Press.
- LAOT, F. & LESCURE, E. de (2006). Les formateurs d'adultes et leur formation. Approches historiques. *Recherche et formation*, n° 53, p. 7-9.
- LE NY, J.-F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris, PUF.
- LE NY, J.-F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris, PUF.
- LEFRANÇOIS, R. (1997). La recherche collaborative : un essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 10 n° 1, p. 81-95.
- LEHMANN, B. (2002). *L'orchestre dans tous ses éclats*. Paris, La Découverte.
- LÉMAN, M. (2003). Foundations of Musicology as Content Processing Science. *Journal of Music and Meaning*, vol. 1, section 3, <https://fr.scribd.com/document/273638746/Foundations-of-musicology-as-content-processing-science>, consulté en mars 2016.
- LENOIR, Y., PASTRÉ, P. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats*. Toulouse, Octarès.
- LEPLAT, J. (1955). Analyse du travail et formation. *Bulletin du CERP*, t. IV, 9, p. 175-184.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris. PUF.
- LEROY, J.-L. & TERRIEN, P. (2011). *Perspectives actuelles de la recherche en &éducation musicale*. Paris, L'Harmattan.
- LEROY, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris, L'Harmattan.
- LESCAT, Ph. (1991). *Méthodes et traités musicaux en France : 1660-1800*. Paris, Institut de pédagogie musicale et chorégraphique - La Villette.

- LESCAT, Ph. (2001). *L'enseignement musical en France de 529 à 1972*. Courlay, J.-M. Fuzeau.
- LESSARD, Cl. TARDIF, M. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- LESSARD, Cl., TARDIF, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante ? In LESSARD, Cl. TARDIF, M. (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004, p. 265-287.
- LEVITIN, D. (2010). *De la note au cerveau. L'influence de la musique sur le comportement*. Paris, Héloïse d'Ormesson.
- LODÉON, A. (1999). La longue marche des conservatoires. In BONGRAIN, A., POIRIER, A. & COUDROY-SAGHAÏ, M.-H. *Le conservatoire de Paris : Deux cents ans de pédagogie, 1795-1995*. Paris, Buchet-Chastel.
- MADURELL, F. (2010). *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*. Paris, Aedam Musicae.
- MAINGUENEAU, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris, Dunod, 1993.
- MAINGUENEAU, D. (2006). Quelques implications d'une démarche d'analyse du discours littéraire. *CONTEXTES*, p. 1, *Discours en contexte*, mis en ligne le 15 septembre 2006. Consulté le 12 avril 2016.
- MAINGUENEAU, D., COSSUTTA F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, 29^e année, n° 117, *Les analyses du discours en France*, p. 112-125.
- MARTINEZ, M.-L. (2005). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines. *Tréma*, vol. 24, p. 1-24, <https://trema.revues.org/662#bodyftn13>, consulté le 22 octobre 2016.
- MARTY, N. & TERRIEN, P. (2015). L'entretien d'explicitation pour analyser l'écoute des musiques acousmatiques. In MARTY, N. (éd.), *Musiques électroacoustiques / Analyses - Ecoutes*, Sampzon, Delatour éditions, p. 67-86.
- MASSON, P.-M. (1930). *Berlioz*. Paris, Alcan.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Perter Lang.
- MAYEN, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, vol. 1, p. 59-67.
- Mc ADAMS, S. & BIGAND, E. (dir.) (1994). *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*. Paris, PUF.
- MERCIER-LECA, Fl. (2003). *L'ironie*. Paris, Hachette Supérieur.
- MIALARET, J.-P. (1998). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris, PUF.
- MIGNON, P. & HENNION, A. (1991). *Rock : de l'histoire au mythe*. Paris, Economica.
- MOORE, B.C.J. (1982). *Introduction to the psychology of hearing*. London, Academic Press.

- MOYSAN, B. (2004). Musicologie française : analyse vs sociologie ? *Espaces-temps*, 84-86. *L'opération épistémologique. Réfléchir les sciences sociales*, p. 132-148.
- O'NEIL, S., McPHERSON, G.E. (2002). Motivation. In PARNCUTT, R., & McPHERSON, G.E. (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford, Oxford University, Press p. 31-46.
- OBEY, A. (1931). *Le viol de Lucrèce*, Paris : Nouvelles éditions latines.
- ODDONE, I., RE, A., BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris, Messidor-Editions Sociales.
- OLIVIER, D. (2007). Les Musiques actuelles. In NATTIEZ, J.-J. (dir.). *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*. Volume 1. Arles, Actes Sud, p. 1335-1346.
- PARNCUTT, R. (1997). A Model of the Perceptual Root(s) of Chord Accounting fon Voicing and Prevailing Tonality. In LEMAN, M. (ed.). *Music, Gestalt, and Computing: Studies in Cognitive and Systematic Musicology*. Berlin, Heidelberg, Springer-Verlag, p. 429-464.
- PASTRÉ, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars, p. 9-17.
- PASTRÉ, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Paris, PUF.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P., VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, janvier-mars, *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre sciences et politique*, p. 145-198.
- PÉGOURDIE, A. (2013). *Les provinces de la musique. Pratiques professionnelles, trajectoires et rapport au métier des instrumentistes classiques limougeaux*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Limoges.
- PÉGOURDIE, A. (2014, à paraître). Les variations de l'enseignement musical. Schéma pyramidal des conservatoires et rapports à l'enseignement des professeurs de musique. Communication au colloque international *Identités professionnelles des professeurs de musique*, Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, 15 et 16 décembre 2014, Paris.
- PERAL-GARCIA, M., DUBÉ, F. (2012). Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales. *Revue musicale de l'OICRM*, vol. 1, n°1, novembre. 16 p. <http://ancien.revuemusicaleoicrm.org/strategies-pedagogiques-visant-le-developpement-des-habiletés-metacognitives-du-musicien-en-formation-afin-doptimiser-lefficacité-de-ses-pratiques-instrumentales/>, consulté le 9 septembre 2014.
- PERETZ, I. (1994). Les agnosies auditives : une analyse fonctionnelle. In McADAMS, S. & BIGAND, E. (dir.). *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*, Paris, PUF, p. 215-248.
- PERETZ, I. (2005). The nature of music. *International Journal of Music Education*, 23, p. 103-105.

- PHILLIPS, P. (2010) *A Clockwork Conterpoint. The Music and Literature of Anthony Burgess*. Manchester and New-York, Manchester University Press.
- PINSKY L., THEUREAU J. (1983). Dialogue Homme – Ordinateur. *Rationalité et Divination*. *Bulletin de l'IDATE*, n° 11.
- PISTONE, D. (2000). *Musiques et musiciens à Paris dans les années Trente*. Paris, Librairie Honoré Champion.
- PRAIRAT, E. (1996). Qu'est-ce qu'une discipline ? In *Éducation*, n° 7, février, p. 29-35.
- RABARDEL, P. (2005). Instruments subjectifs et développement du pouvoir d'agir. In RABARDEL, P. & PASTRÉ, P. (dir.) *Modèles du sujet et conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse, Octarès.
- RAISKY, C. & CAILLOT, M. (éds) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.
- RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Collection 10-18, Paris, Fayard.
- RAPOPORT, M. JACCART, N., LOUÉ, T. MOYSAN, B., ZUBER, V. (2002). *Culture et religion/Europe XIX^e siècle*. Neuilly, Altande.
- REGNARD, F. & CRAMER E. (2003). *Apprendre et enseigner la musique : regards croisés*. Paris L'Harmattan.
- REUTER, Y (2007). *Statut et usages de la notion de genre en didactique*. Paris, Armand Colin.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.
- RIA, L. (2016). Gestes professionnels, gestes métiers : de l'analyse à la formation. Journée d'étude de la Chaire UNESCO « Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ». <https://eduveille.hypotheses.org/7771>, consulté le 16 juin 2016.
- RIMÉ, B. & SCHERER, Kl. R. (dir.) (1989). *Les émotions*. Neuchâtel - Paris, Delachaux & Niestlé.
- ROUSSEAU, J.-J. (1743/1782). *Dissertation sur la musique moderne*. Londres-Bruxelles, J.-L. de Boubers.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762/1966). *Émile ou l'éducation*. Paris, GF Flammarion.
- ROUSSEAU, J.-J. (1768/2008). *Dictionnaire de la musique*. Paris, Actes Sud.
- ROY, S. (2003). *L'analyse des musiques : modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan.
- SALLIS, F. ELLIOTT, R., DELONG, K. (2011). *Centre and Periphery, Roots and Exile. Intrepreting the Music of Istvan Anhalt, György Kurtag and Sándor Veress*. Waterloo, Ontario, Canada, Wilfrid Laurier University Press.
- SARTRE, J.-P. (1938/1995). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Philosophie. Paris, Livre de Poche.

- SAUJAT, F. (2011). L'activité enseignante. In MAGGI, B. *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris, PUF.
- SAULNIER, D. (2012). *Pelléas et Mélisande : un opéra grégorien ?* In TERRIEN, P. (dir.). *Musique française. Esthétique et identité en mutation, 1892-1992*. Sampzon, Delatour, p. 305-310.
- SCHAEFFER, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris, Gallimard.
- SCHERER, K. & ZENTNER, M. (2001). Emotional Effects of Music : Production Rules. In JUSLIN P. & SLOBODA, J. (eds). *Music and Emotions – Theory and Research*. New-York, Oxford University Press, p. 361-392.
- SCHOENTJES, P. (2001). *Poétique de l'ironie*. n° 467, Paris, Points Seuil.
- SCHWARTZ, B. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente. *Éducation Permanente*, 98/1989-2, p. 121-131.
- SCHWARTZ, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique. In MAGGI, B. (dir.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*. Paris, PUF, p. 32-68.
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse, Octares.
- SCHWARTZ, Y. (2001). Le travail est inséparable des autres dimensions de l'existence humaine. *Le Monde*, 22 mai, p. 16.
- SENSEVY, G. & MERCIER, A., (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In SENSEVY, G. & MERCIER, A (dir.). *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 13-49.
- SIBAUD, L. (2011). *Les musiciens de variétés à l'épreuve de l'intermittence : des précarités maîtrisées ?* Thèse de doctorat en sociologie sous la direction du professeur Jean-Pierre Durand, Université d'Évry-Val-d'Essonne.
- SLOBODA, J.A. (1988). *L'esprit musicien : la psychologie cognitive de la musique*. Liège - Bruxelles, Pierre Mardaga.
- SLOBODA, J.A. (1991). *Music structure and emotional reponse : some empirical finding*, revue *Psychology of music* n° 19, p. 110-120.
- SLOBODA, J.A. (1992). *Études empiriques de la réponse émotionnelle à la musique*, revue *Analyse Musicale* n° 26, 1^{er} trimestre, p. 14-21.
- TASSIN, D. (2004). *Rock et production de soi. Une sociologie de l'ordinaire des groupes et des musiciens*. Paris, L'Harmattan.
- TERHARDT, E. (1987). Gestalt principles and music perception. In YOST, W.A., WATSON, C.S. (eds). *Perception of Complex Auditory Stimuli*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, p. 157-166

- TERRIEN, P. & LEROY, J.-L. (éds) (2014a). *L'enseignement de l'histoire des arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (III)*. Collection Arts, Transversalité, Éducation. Paris. L'Harmattan.
- TERRIEN, P. (1989). *Technique et musique d'Emilio Pujol à la lumière de sa pédagogie*. Sous la direction de G. Durosoir. Maîtrise soutenue à Paris IV Sorbonne.
- TERRIEN, P. (1996). *Les guitaristes sous le règne de Louis XIV, un répertoire pour une société*. Sous la direction de G. Durosoir. Diplôme d'études approfondies (DEA) soutenu à Paris IV Sorbonne.
- TERRIEN, P. (2000a). Le discours pédagogique sur la musique. *Analyse Musicale*, n° 35, mars, p. 33-39.
- TERRIEN, P. (2004). *L'écoute musicale : de l'émotion à la construction des savoirs dans l'activité d'écoute d'œuvre au collège*. Thèse de doctorat dirigée par Jean-Pierre Mialaret et soutenue à Paris-Sorbonne.
- TERRIEN, P. (2004b). Les parcours diversifiés, projet interdisciplinaire dans la nouvelle réforme du collège. *Mise en réseau*, Paris, AFAREC, p. 51-61. <http://pagesperso-orange.fr/afarec/Recherche%20Music/Les%20parcours%20diversifies.pdf>, consulté le 15 mars 2016.
- TERRIEN, P. (2006). *L'écoute musicale au collège. Fondements anthropologiques et psychologiques*, Paris, L'Harmattan.
- TERRIEN, P. (2006a). La pédagogie différenciée : une question de posture ? *Revue APEMU*, 3^e trimestre, p. 42-47.
- TERRIEN, P. (2008a). Les problèmes de la pédagogie musicale à la lumière des apports des théories socioconstructiviste et sociocognitiviste. *Vestis*, n° 12, mai, Minsk, p. 13-19.
- TERRIEN, P. (2011a). La recherche dans la formation des professeurs d'enseignements spécialisés. In LEROY, J.-L., TERRIEN, P. (éd.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, p. 165-173.
- TERRIEN, P. (2012c). Pour une didactique de l'enseignement musical. In ELALOUF, M.-L., ROBERT, A., BELHADJIN, A., BISHOP, M.-F. (dir.). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 170-179.
- TERRIEN, P. (2013a). For a Didactical Approach to Electroacoustic Music: The example of *Mettalics* by Yan Maresz. *Organised Sound*, vol. 18, Issue 2, August 2013, p. 161-169.
- TERRIEN, P. (2014). *Une histoire du saxophone par ses méthodes parues de France entre 1846 et 1942*. Sampzon, Editions Delatour France.
- TERRIEN, P. (2014e). Von der Musik zum Unterricht: die didaktische Umsetzung. In NITSCHKÉ, A., SAGRILLO, D. (Herausgegeben von). *Die Musik un der Bildung. Aspekte europäischer Musikerziehung und irhe Anwendung in Luxemburg*. Würzburger Hefte zur Musikpädagogik, vol. 6, Weikersheim, Margraf Publishers GmbH, 2014, p. 289-310.

- TERRIEN, P. (2015b). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Sampzon, éditions Delatour France.
- TERRIEN, P. (2016). Susumu Yoshida, un musicien sous influence française. Colloque *Le musicien japonais en France ou les rapports France-Japon en musique* organisés par le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, Aix-Marseille Université en collaboration avec l'INA GRM et l'Université Paris Sorbonne, Paris les 4, 5 et 6 février 2016.
- TERRIEN, P. (à paraître). Une histoire de l'enseignement du violon en France à travers ses méthodes. In Fritz, C. & Moraly, S. *Le violon en France du XIXe siècle à nos jours*. Collection *Instrumentarium*. Paris, Collegium Musicae.
- TERRIEN, P. (dir.) (2006). *La mise en réseau des professeurs d'éducation musicale d'Ile de France*. Production A.F.A.R.E.C. - Institut Supérieur de Pédagogie. Paris, AFAREC, 1998, 104 p.
- TERRIEN, P. (dir.) (2010). *Musique et Vidéo, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*. Paris, L'Harmattan.
- TERRIEN, P. (dir.) (2014b). *Une histoire du saxophone par les méthodes parues en France 1846-1942*. Sampzon, éditions Delatour France.
- THEUREAU J., PINSKY L. (1984). Paradoxe de l'ergonomie de conception et logiciel informatique. *Revue des Conditions de Travail*, n° 9. (reproduit dans Pinsky, 1992)
- THEUREAU, J. & GOLDSZMIDT, S. (2007). Explication d'écoutes musicales singulières, analyse des activités d'écoute musicale et conception de situations d'écoute musicale. In ZOUINAR, M., VALLÉRY, G., Le PORT, M.-C. (éds). *XXXIIe congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française, Ergonomie des produits et des services*. Toulouse, Octarès Éditions, p. 79-89.
- THEUREAU, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontations et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 4, n°2, p. 287-322. <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>, Consulté le 06 octobre 2015.
- TRAPIER-MONDANCIN, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formations des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris, L'Harmattan.
- VEITL, A. (2004). Le compositeur à l'ordinateur (1955-1985) : des moyens de rationalisation aux outils de rééllisation. In BARBANTI, R., LYNCH, E., PARDO, C., SOLOMOS, M. (dir.). *Musique, arts, technologies, pour une approche critique*. Paris, L'Harmattan, p. 185-201.
- VERGNAUD G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, n° 30, p. 248-252
- VERGNAUD G., HALBWACHS F., ROUCHIER A. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève. *Didactique des Sciences et Psychologie, Revue Française de Pédagogie*, 45, p. 7-15.

- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.10, n°2-3, p.133-170.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris, ESF.
- VERMERSCH, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Collection *Pédagogies*. Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. 2 vol. Paris, Honoré Champion.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute/SNÉDIT.
- WEBER, E. (1980). *La recherche musicologique. Objet, méthodologie, normes de présentation*. Paris, Beauchesne.
- WEBER, M. (1921/1998). *Sociologie de la musique*. Paris, Métailié.
- WINNER, E., GOLDSTEIN T.-R., VINCENT-LANCRIN, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Éditions OCDE.
- WISNER, A. (1962-1995). *Réflexion sur l'ergonomie*. Toulouse, Octarès.
- ZASK, J. (2003). *Art et démocratie. Peuples de l'art*. Paris PUF.
- ZATORRE, R. (1997). Cerebral Correlates of Human Auditory Processing: Perception of Speech and Musical Sounds. In Syka, J. (Ed.). *Acoustical Signal Processing in the Central Auditory System. The Language of Science*. New York, Plenum Press, p. 453-468.

Textes officiels

- Annexe I de l'arrêté du 5 mai 2011 relatif au Diplôme d'État de professeur de musique. Celui du C.A. n'est pas encore paru à ce jour.
- Décret n° 2011-475 du 28 avril 2011, et du 5 mai 2011 relatif aux modalités d'acquisition du D.E.
- Circulaire n° 2010-104, du 13 juillet 2010, <http://eduscol.education.fr/cid58018/textes-de-reference.html>, consulté le 25 août 2015.
- Circulaire du 18 août 1998 concernant les SMAC, <http://www.irma.asso.fr/IMG/pdf/smac.pdf>, consulté le 17 septembre 2015.
- Le décret n°92-835 du 27 août 1992 et ses arrêtés d'application décrivent les modalités d'acquisition du Certificat d'aptitude (C.A.) et du Diplôme d'État de professeur de musique (D.E.).
- Le décret n°92-835 du 27 août 1992 et ses arrêtés d'application décrivent les modalités d'acquisition du Certificat d'aptitude (C.A.) et du Diplôme d'État de professeur de musique (D.E.).
- Loi Jospin, n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.
- Circulaire n° 77-165 du 29 avril 1977, Enseignement de l'Éducation artistique dans les collèges ; arrêté du 17 mars 1977, Programme d'Éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges. L'arrêté du 16 novembre 1978, fixera les programmes d'éducation artistique pour les classes de quatrième et de troisième.

Schéma d'orientation de développement des lieux de musiques actuelles (SOLIMA), Circulaire du 31 août 2010, <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Musique/SOLIMA>, consulté le 11 septembre 2015.

