

GMTH Proceedings 2014

herausgegeben von | édité par
Florian Edler und Immanuel Ott

Das Andere in der Musiktheorie. Adjustierung und Kontingenz

—

Altérité et ouverture. L'Autre dans la théorie musicale

14. Jahreskongress | 14^e congrès annuel
Gesellschaft für Musiktheorie
Genève 2014

herausgegeben von | édité par
Antoine Schneider



Die GMTH ist Mitglied von CrossRef.
<https://www.crossref.org>



Diese Ausgabe erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



This is an open access volume licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Dominique Clément

L'enseignement de la culture musicale dans une institution ouverte à toutes les pratiques musicales

Dans cet article, je vais décrire quelques dispositifs de formation au sein du *Centre de formation des enseignants de la musique de la région Auvergne-Rhône-Alpes (Cefedem Auvergne-Rhône-Alpes)*, afin de mettre en évidence la richesse et l'intérêt de réunir dans une même promotion des étudiants venus d'horizons très divers. C'est l'altérité, comme vecteur d'enrichissement de l'enseignement musical en général et de la théorie musicale en particulier que je veux mettre en évidence ; alors que les enseignants ont souvent voulu organiser l'homogénéité des groupes d'élèves ou d'étudiants auxquels ils s'adressent.

In diesem Artikel beschreibe ich einige Ausbildungssysteme am *Centre de formation des enseignants de la musique de la région Auvergne-Rhône-Alpes (Cefedem Auvergne-Rhône-Alpes)*, um den Reichtum und die Vorteile der Zusammenführung von Schülern mit sehr unterschiedlichen Hintergründen in einem Jahrgang zu verdeutlichen. Ich möchte die Andersartigkeit als Bereicherung des Musikunterrichts im Allgemeinen und der Musiktheorie im Besonderen hervorheben, während Lehrer oftmals dazu tendieren, die Schüler- oder Studentengruppen, die sie unterrichten, als homogene Einheit wahrzunehmen und anzusprechen.

In this article, I am going to describe a number of training systems at the *Centre de formation des enseignants de la musique de la région Auvergne-Rhône-Alpes (Cefedem Auvergne-Rhône-Alpes)*, in order to highlight the richness and advantages of bringing together students from very different backgrounds in the same class. I want to emphasise diversity as an enrichment of music teaching in general and music theory in particular, whereas teachers have often wanted to organise the homogeneity of the groups of pupils or students they teach.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: altérité; alterity; auto-apprentissage; Autodidaktik; autonomie; Autonomie; autonomy; curriculum; das Andere; enseignement; Lehrplan; Pädagogik; pédagogie; pedagogy; plan d'études; self-study; Teaching; Unterricht

Un cursus qui utilise la diversité des pratiques musicales de ses étudiants comme vecteur de formation

Je travaille au *Centre de formation des enseignants de la musique de la région Auvergne-Rhône-Alpes (Cefedem Auvergne-Rhône-Alpes)*. Cette institution délivre à l'issue de deux années de formation un diplôme d'état, permettant d'enseigner dans les différentes écoles de musique et conservatoires de France.

Ce centre décide en 2000 de modifier son cursus pour pouvoir accueillir des musiciens de toutes pratiques sans restriction de genre. Ainsi on peut trouver dans la même promotion un violoniste classique, une praticienne du tambou' bélé de Martinique, un rappeur, un batteur de jazz, un tubiste classique qui ne joue plus que dans différents groupes de fanfares de rue et de musiques actuelles, un DJ, un claveciniste, un sitariste qui pratique la musique classique de l'Inde du nord, un chanteur guitariste de chanson française, pour n'en citer que quelques-uns. La problématique centrale de cette modification est l'organisation d'un programme d'enseignement où la diversité des musiciens étudiants est un atout et pas seulement une difficulté.

L'anthropologue Philippe Descola, lors d'un entretien avec Pierre Charbonnier, énonce :

Pour ce qui me concerne, et je pense que c'est le cas de la plupart des ethnologues, le sentiment d'une nécessité de la réflexivité méthodologique et historique tient à un choc ethnographique initial. C'est la rencontre avec une altérité radicale qui m'a rendu conscient du fait que la boîte à outils conceptuelle que j'avais emportée sur le terrain ne m'était pas d'un grand secours pour comprendre ce que j'avais sous les yeux. Cette situation de choc, d'ébranlement, fondée sur l'écart dans les manières d'user du monde, vient alors amplifier la curiosité naturelle et la disposition à mettre les choses en question...¹

L'idée est d'inventer des moments de formation qui mettent les étudiants dans une situation d'ébranlement, fondée sur l'écart dans leurs manières de produire des musiques. Qu'ils puissent alors mettre leur propre façon de faire et d'enseigner la musique en question.

Voici un extrait de la charte des études au *Cefedem* :

Le *Cefedem Rhône-Alpes* offre un programme d'études supérieures de deux années menant au Diplôme d'Etat de professeur de musique. Le terme « études supérieures » implique quatre aspects importants :

- Devenir pleinement un professionnel, c'est-à-dire un praticien réfléchi, autonome et capable d'engagement.
- S'initier à la recherche, et développer des compétences à propos de la réflexion critique et du débat ; ceci suppose de développer des compétences de formalisation des enjeux et des pratiques, tant artistiques que d'enseignement.
- Développer une identité professionnelle affirmée, et ce de manière égale dans le domaine artistique et dans celui de l'enseignement de la musique.
- Se rendre capable de rencontrer l'altérité, de la réfléchir, d'en enrichir ses propres pratiques.²

1 Descola 2014, 247.

2 <https://cefedem-aura.org/sites/default/files/enseignement/chartedesetudescefedem.pdf> (dernière consultation le 27 septembre 2023).

L'enseignement de la culture musicale dans une institution ouverte à toutes les pratiques

Voilà comment cette charte développe pour les futurs étudiants ce quatrième point :

La rencontre avec l'altérité

La rencontre constitue un terme important dans les études au *Cefedem*. Le travail en groupe y est vecteur de formation et les capacités à travailler au sein d'une équipe pédagogique un des objectifs majeurs. Chaque étudiant a l'obligation de faire évoluer son identité au contact des autres à travers les travaux proposés et en se confrontant aux contraintes de l'enseignement. Dans cette confrontation aux autres, il a le devoir de les respecter dans leurs différences, sans avoir à renier ses propres expériences ni ses convictions.

Dans le travail en groupe, les savoirs ne sont pas figés, mais évoluent et se définissent par rapport à des contextes. Les étudiants sont invités à des aventures artistiques et à des ouvertures sur d'autres pratiques esthétiques. C'est l'occasion de rejouer et de rendre légitime son propre parcours de musicien.

La rencontre est par ailleurs l'occasion de se confronter à des chercheurs et à leurs travaux écrits. Elle est aussi l'occasion de nouer des liens, de développer un réseau avec les étudiants en formation, avec les anciens étudiants, avec tous les professionnels qui les aident dans leurs projets.³

Un cursus organisant des allers-retours entre théories et pratiques

Philippe Descola, dans le même entretien cité plus haut, nous dit également :

Il m'a fallu partager la vie de gens dont les actions sont assez souvent énigmatiques, dont les propos apparaissent très étranges, et vont tellement à l'encontre des manières d'être que l'on a l'habitude de tenir pour normales, pour que je sois incité à remettre en cause les outils intellectuels au moyen desquels je m'efforçais de saisir cette étrangeté... Dans mon cas, on pourrait par exemple penser qu'il y avait une certaine naïveté à s'étonner de voir les Achuars traiter les plantes et les animaux comme des personnes et engager avec eux des relations sociales. En effet, une grande partie de la littérature anthropologique depuis la seconde moitié du XIX^e siècle porte sur ce genre de phénomène... Et c'est en cela que la pratique de l'ethnographie est très différente de la lecture de l'anthropologie. Lorsque l'on est sur le terrain, ce qui n'était que des propositions relativement abstraites, des constructions idéologiques, des systèmes de pensée, des visions du monde, devient quelque chose d'incroyablement concret.⁴

Ainsi la plupart des travaux proposés aux étudiants les obligent à faire des allers-retours entre théories et pratiques. Toute activité humaine est un mélange de pratiques, de savoirs, de représentations... Le cursus du *Cefedem* tente d'accepter

3 Ibid.

4 Descola 2014, 248.

la complexité des pratiques musicales et de les prendre comme référence pour fabriquer et délimiter des notions, expérimenter des manières de faire, efficaces et argumentées mais provisoires et non définitives. Les savoirs peuvent être envisagés comme des processus et non seulement comme des résultats.

Deux dispositifs centrés sur les pratiques musicales au *Cefedem*

Les projets de réalisations musicales

Chaque étudiant doit formuler et réaliser un projet dans trois types de contextes musicaux différents : la pratique dominante de l'étudiant, une pratique musicale voisine ainsi qu'un travail sur un genre musical éloigné. C'est lors de ce troisième volet que chaque étudiant doit se confronter avec une pratique toute nouvelle, tout en développant une nouvelle série de compétences, de savoir-faire. Ainsi un violoniste classique présentera un moment de jazz manouche, un sitariste indien chantera une polyphonie du XII^e siècle dont une partie qu'il aura lui-même inventée, une chanteuse MAA jouera sa version de *Aria* de John Cage.

Ce projet se déroulant sur les deux années d'études, il permet à l'étudiant de s'investir assez profondément dans une pratique dont les procédures lui sont, au départ, tout à fait nouvelles.

Ce dispositif central dans les études au *Cefedem* a déjà fait l'objet d'une présentation dans « Enseigner la musique n°9 et 10 ». ⁵ Pour plus de détails, je renvoie le lecteur à cet article.

Les semaines de musique d'ensemble

L'ensemble des étudiants des deux promotions vont, durant deux périodes d'une semaine chaque année, produire en petits groupes des moments musicaux. Ces deux périodes sont organisées avec quelques différences :

Dans l'une ils proposent les répertoires qu'ils vont jouer : Battucada, Trip-hop, musique arménienne vocale à cappella, poèmes de Desnos mis en musique, fanfare de rue, musique klezmer, chansons de Bilitis de Debussy, les *Rita Mitsouko*, arranger *Pierre et le loup* de Prokofiev, musique cubaine, revisiter Ennio Morri-

5 François (2007).

cone, Steve Reich, musique des Andes, musique Click and Kitsh, Franck Zappa, *Living Room Music* de John Cage, *Sextuor mystique* de Hector Villa-Lobos, *Concert à trois* de Boismortier, tangos de Piazzola, Outcast, chansons polyphoniques de Clément Jannequin, etc.

Dans l'autre, les enseignants font une proposition de répertoire : inventer des variations sur *La Folie*, musique arabo-andalouse, quatuor de saxophones de Fred Frith, recyclage de musique du monde, improvisation, Dave Liebman, musique des Gnawas, *Linéa* de Luciano Berio, Alva Noto, *Exotica* de Kagel, *Quatuor avec saxophone* de Webern, musique Funk, Horace Silver, chanson française, Techno-Minimal, musique traditionnelle scandinave, *Sonate pour flûte, alto et harpe* de Debussy, motets de Machaut, etc.

Dans les deux cas, ce sont les étudiants qui choisissent et forment les groupes avec lesquels ils vont travailler.

La séance qui permet ce choix se déroule en deux temps. Tout d'abord, les enseignants présentent les répertoires proposés et les étudiants proposent leur répertoire. Ensuite, les étudiants ont le droit de s'inscrire dans tous les groupes qui les intéressent afin de faire un premier tri parmi la cinquantaine de propositions ; finalement ils doivent constituer des groupes valides en négociant au besoin entre eux.

Présenter le résultat devant un public est l'une des contraintes déterminantes dans la dynamique de ce dispositif. Elle se décline de deux façons. Dans le premier cas, les étudiants doivent trouver eux-mêmes un lieu extérieur au *Cefedem* et adapté au répertoire choisi pour le présenter à un public. Dans le second cas, les étudiants se produisent dans les locaux du *Cefedem* devant les deux promotions réunies et un public invité. Dans les deux cas, il est demandé aux étudiants de réfléchir et de choisir les conditions de la présentation publique.

Les étudiants doivent durant les deux années de leurs études, avoir choisi au moins une semaine dans leur esthétique et au moins une semaine dans une autre esthétique. Chaque semaine correspond à six séances de trois heures dont la moitié du temps est en présence de l'enseignant. Lorsque le répertoire est proposé par les enseignants, ceux-ci doivent écrire un contrat qui sera discuté avec le groupe d'étudiants concernés. Après la présentation publique, les étudiants doivent écrire un bilan individuel ou collectif qui servira de base à un dernier retour entre l'enseignant et le groupe.

Lors de ce travail, les étudiants peuvent se retrouver dans des situations très différentes. Soit ils sont tous spécialistes de la musique choisie, soit un ou plu-

sieurs d'entre eux le sont et peuvent alors servir de ressource pour leurs collègues, soit ils sont tous néophytes.

Lors de la semaine où le choix des répertoires est laissé aux étudiants, les enseignants peuvent encadrer des groupes ayant choisi des musiques qu'ils connaissent peu et n'ont jamais pratiquées. Ce dispositif implique donc aussi, par construction, un travail d'« équipe ressource » avec des échanges d'idées, de références, de disques, de textes (articles, extraits de livres), des discussions, etc. qui est extrêmement intéressant.

Un exemple particulier

Je vais prendre en exemple ma proposition d'adapter *Stop* de Karlheinz Stockhausen (prévu au départ pour six groupes instrumentaux indéterminés, à savoir un minimum de quinze musiciens environ) pour un groupe plus restreint. Lors de la séance de choix, neuf musiciens, jouant de la guitare, du saxophone, du piano, des percussions (musique classique) de l'accordéon et du cavaquinho (musiques traditionnelles), de la basse électrique ainsi que de la contrebasse et basse électrique (musiques actuelles amplifiées) décident de travailler la pièce.

La musique contemporaine étant peu pratiquée par les étudiants et étant mon répertoire de prédilection, je fais souvent de nombreuses propositions dans ce répertoire. Cette pièce a l'avantage d'être pensée pour un groupe d'instruments non déterminés (alors que la musique classique et contemporaine est principalement basée sur un répertoire où le compositeur a défini précisément l'effectif). De plus, la notation inventée par Stockhausen permet également à des musiciens n'utilisant pas ou peu l'écriture musicale d'expérimenter la posture d'interprète d'une œuvre exigeante.

L'œuvre est un peu particulière car Stockhausen l'a élaborée en une seule journée devant ses étudiants lors d'un cours de composition pour leur détailler au fur et à mesure comment il faisait pour composer. Sa notation est inhabituelle sur certains aspects et laisse un certain nombre de choix aux interprètes. De plus, elle est prévue avec chef d'orchestre. Le principe de l'œuvre repose sur trente sections avec chacune un réservoir harmonique à jouer suivant certaines indications (legato, staccato, piano, forte, etc.) et interrompues par treize sections ne contenant que des bruits ; d'où le titre de l'œuvre. Contrairement à d'autres œuvres du répertoire contemporain, elle permet de découvrir de nombreuses notions et modes de fonctionnement propre à ce répertoire sans demander de développer les tech-

nicités particulières de ce répertoire et un travail préparatoire trop long. La notion de « masses sonores » correspond à une musique où l'on décide des caractéristiques générales d'un ensemble de sons (plus poétiquement d'un nuage de sons) qui sera plutôt perçu dans sa globalité que dans la particularité de chaque son pris séparément.

Voici le contrat et les termes du bilan que j'ai proposés au groupe avant le début du travail : ils ont été pensés à la fois pour expliciter les enjeux musicaux que j'avais repéré dans cette pièce (travail que les étudiants ont souvent une grande difficulté à faire, même en ce qui concerne le répertoire qu'ils connaissent bien) mais aussi pour permettre une réflexion sur la musique à produire devant un public et la façon dont elle avait été produite.

Contrat :

Travail préparatoire : Lire, écouter et comprendre le fonctionnement de la partition individuellement.

Réaliser une version de *Stop* pour votre groupe. Pour cela, vous devez repenser la répartition en six groupes instrumentaux, car vous n'êtes pas assez nombreux pour réaliser la partition originale. Vous devez penser une version sans chef d'orchestre, le temps étant géré par les membres du groupe à tour de rôle. Vous pouvez également remodeler le nombre de sections, les instructions pour chacune et leur ordre.

Enjeux musicaux :

- comprendre comment fonctionne une musique de « masses sonores » telle qu'elle est pensée par Stockhausen ;
- construire des critères communs pour savoir si une section a été bien réalisée ;
- faire des choix adaptés pour instrumenter les solos ;
- réaliser au mieux les différentes façons d'enchaîner deux sections ;
- apprendre à gérer une évolution progressive (rythmique, de densité, d'intensité) en fonction de l'ensemble du groupe.

Mode de fonctionnement : chaque étudiant devra à tour de rôle, prendre en charge le travail de quelques sections en se mettant à l'extérieur du groupe puis indiquer ensuite dans un bilan la différence de perception ou d'intérêt entre ces deux rôles.

Préparer une présentation de la pièce qui permette à l'assistance de comprendre le fonctionnement particulier de cette œuvre et l'intérêt musical que vous avez pu construire au cours du travail.

Ce contrat a été présenté et discuté par l'enseignant avec les étudiants pendant environ une heure. L'essentiel de la discussion a porté sur le fonctionnement de la partition et sur la notion de « musique de masses sonores », sachant que seulement trois des étudiants avait déjà pratiqué la musique contemporaine et un seul avait déjà joué une œuvre de Stockhausen.

Ensuite les étudiants ont travaillé pendant six séances de trois heures avant de présenter leur travail dans les locaux du *Cefedem*. L'enseignant étant présent pendant trois des séances.

Pour terminer, chaque étudiant a écrit un bilan qui a été ensuite lu par les autres étudiants et l'enseignant puis discuté lors d'un retour avec l'enseignant et le groupe des étudiants.

Canevas proposé par l'enseignant pour écrire le bilan :

- Faire le point du travail réalisé par rapport au contrat proposé.
- Quel(s) aspect(s) du contrat étai(en)t mal pensé(s) ou non réalisable(s) ? Pour quelles raisons ?
- Si le contrat était à réécrire, comment le feriez-vous ?
- Quel était pour vous l'intérêt de ce travail ?

En guise de conclusion sur ce dispositif :

Les étudiants choisissent et négocient le répertoire mais aussi le groupe avec lequel ils vont travailler.

La représentation s'adresse à un public, qui doit être pris en compte par les étudiants. Ce n'est pas un moment d'évaluation auquel un public peut assister.

Le format d'une semaine particulière dans le déroulement du cursus permet une « accélération » particulière.

Le bilan écrit permet d'explicitier et donc de stabiliser un certain nombre d'acquis, d'apprentissages, de réflexions, de désaccords ou de consensus... Même si ce moment est principalement axé sur la pratique musicale, il permet également de travailler et d'intégrer des notions dites théoriques. La diversité des musiciens du groupe n'est pas un frein, bien au contraire, dans ce travail pratique et théorique.

Le rôle de l'enseignant, qu'il soit spécialiste ou non du répertoire, devient principalement un garant du bon déroulement du dispositif et une ressource.

L'évaluation porte sur l'ensemble du dispositif et non pas sur un moment précis.

Trois dispositifs centrés sur la culture musicale

Les dispositifs centrés sur la théorie ou la culture musicale sont organisés dans deux modules. Le premier regroupe l'ensemble des étudiants d'une promotion et s'appelle « culture et pratique comparées ». Celui-ci comprend deux dispositifs principaux (1. et 2. ci-après). Le deuxième module divise ces mêmes étudiants

L'enseignement de la culture musicale dans une institution ouverte à toutes les pratiques

dans quatre départements : jazz, musiques actuelles amplifiées, musiques traditionnelles et musiques anciennes classiques et contemporaines (musiques dites < savantes >). Il s'appelle < culture et pratique spécifiques > et comprend un dispositif principal (3. ci-après).

1. Et vous comment vous faites ?

Le principe est simple. Un groupe vient jouer devant la promotion un moment musical compris entre trente minutes et une heure trente de musique. L'assistance pose toutes les questions suscitées par ce moment musical. L'animateur doit ensuite peu à peu orienter, canaliser ces questions sur les procédures et les < façons de faire > développées par le groupe pour jouer ensemble. Il demande alors au groupe d'exemplifier en direct ses réponses. Ainsi un groupe d'une violoniste et d'un cabrettiste-chanteur venu présenter la musique Centre France pourra se mettre à détailler comment ils travaillent et envisagent la justesse. La violoniste, jouant la même mélodie en tempérament égal puis dans le tempérament propre à cette musique, explicite ensuite comment elle a intégré parallèlement, lors de sa pratique traditionnelle et lors de ses études au conservatoire, les deux types de justesse. Un groupe de rock expérimental pourra ainsi montrer en direct comment il élabore un morceau à partir de la proposition d'une phrase musicale écrite par l'un des membres du groupe.

Ce moment permet à la fois de découvrir des musiques, sans se focaliser uniquement sur le produit musical mais sur l'ensemble du processus, sur l'ensemble de la pratique dans ses aspects musicaux, humains, sociaux et financiers.

2. Moment de pratique musicale

Le deuxième dispositif de < culture et pratique comparées > est animé par un enseignant ou un étudiant pour faire expérimenter un contexte musical précis. Quelques exemples :

- Pendant une séance, on présente à l'ensemble de la promotion la musique grégorienne. Tous les participants chantent une séquence et improvisent sur l'un des huit modes du plain-chant.
- Divisés en deux groupes, ils vont apprendre alternativement à jouer et danser une Zarzuela argentine.
- Guidé par un étudiant, ils apprennent une ronde dansée. Ils doivent ensuite inventer en groupe une ronde dansée (paroles, musique, pas dansé) sans rien

écrire. Comme ressource, ils peuvent consulter des archives vidéo de différents types de ronde dansée. La notion de carrure est alors abordée de façon très pertinente et nouvelle pour beaucoup par rapport aux différents contextes qu'ils connaissent déjà que ce soit en classique, jazz ou musique actuelle.

- Après une présentation sur l'esprit et l'origine du mouvement punk, ils doivent préparer en groupe un moment musical qui adaptera l'état d'esprit punk à une chanson de leur choix.
- Un travail sur John Cage leur permettra, grâce à des consignes précises, de composer par groupe de 4 à 5 musiciens une pièce musicale. Ils doivent suivre la même procédure que Cage lorsqu'il composait.

3. Création musicale

Pour finir je vais décrire un peu plus en détail un dispositif propre à la culture spécifique de chaque étudiant mais identique pour les quatre champs esthétiques, et qui demande un investissement important pour chaque étudiant.

Dans un premier temps, chaque étudiant va devoir choisir un élément caractéristique du champ esthétique ou de la pratique musicale qui le concerne. Il fait un premier travail de recherche sur cet élément qui doit aboutir à un texte.

Dans un deuxième temps, il doit composer ou inventer un moment musical centré sur cet élément qui sera joué par un petit groupe d'étudiants devant l'ensemble de la promotion.

Lors de ce moment de concert, il devra faire une présentation et organiser un débat sur cet élément caractéristique.

Dans un dernier temps, il doit rendre un travail écrit qui peut prendre trois formes différentes : un carnet de bord retraçant l'évolution de son travail et de la conception de cet élément caractéristique, un article de revue musicale ou encore une mise en forme du débat et une problématisation des différentes conceptions de cet élément suivant les pratiques et les domaines musicaux de chacun.

Quelques exemples

Une étudiante du département musiques actuelles amplifiées travaille sur la notion de *sample*. Après avoir travaillé sur cette notion elle présente au public ce que deviennent les mêmes samples quand ils sont pris comme matériau de départ pour faire un morceau de style Trip-hop qu'elle compose elle-même, et pour faire un morceau de style Dub et de style Hardcore confié à deux autres étudiants.

Une étudiante en chant jazz travaille sur une grille harmonique en s'imposant comme contrainte d'avoir en permanence un *do #* central sur lequel elle chante un texte. Cela mène à un débat, qui confronte la notion de bourdon dans la musique traditionnelle, de pédale harmonique dans la musique classique et de drone dans les musiques actuelles amplifiées.

Un étudiant en musique classique compose un premier mouvement de forme sonate et engage un travail d'épistémologie sur l'élaboration des normes de cette forme musicale.

Je peux signaler au passage que l'altérité peut être aussi hors du champ de la musique et que l'une des recherches les plus pertinentes sur l'origine et l'évolution d'une forme me semble être celle de Jacques Roubaud sur la forme sonnet telle qu'il la livre dans son « *Projet de Poésie* » ou dans le volume du *Grand incendie de Londres* intitulé *Poésie* :

La composition de E supposait une recherche (non systématique) sur l'histoire du sonnet : ses grands (et petits) exemples ; ses grands moments (et ses époques vides) ; ses variétés ; ses variantes ; ses curiosités. Tôt ou tard, on doit être ainsi confronté au problème des origines – qui est plutôt d'ailleurs un problème multiple – puisqu'il se pose pratiquement dans toutes les langues où sa pratique s'est véritablement développée. C'est dans les années où s'écrivent les premiers sonnets français, par exemple (ou anglais), c'est en examinant les conditions du choix de la forme dans une tradition étrangère, celles de la multiplication des essais et les modifications apportées au modèle emprunté qu'on peut, je crois, saisir le mieux ce qu'est un sonnet et, plus généralement, ce qu'est une forme poétique. Et bien sûr, la question de l'origine des origines, la question de premier sonnet, est tout particulièrement fascinante. Je me suis alors rendu compte, en lisant les textes et les études sur la question, qu'il n'y a pas de premier sonnet ou, plus exactement, qu'il n'y a, éventuellement, de premier sonnet ou de premiers sonnets (obscurité des témoignages et survivances) que s'il y a déjà quelques milliers de sonnets ; que par conséquent, il n'y a pas un sonnet ; que la notion de sonnet unique est semblable à celle de la licorne. Le « créateur » du sonnet ne peut être que mythique. Giacomo da Lentini (le notaro que salue Dante), si c'est lui, n'est qu'un plagiaire par anticipation des stilnovistes, de Dante, Guinizzelli, Cavalcanti et Pétrarque, de qui procèdent les futurs sonnets en autres langues.

Quelques dernières remarques sur ces dispositifs

Le fait que les étudiants choisissent eux-mêmes les éléments qu'ils vont travailler, implique qu'un programme n'est pas préétabli. C'est la variété du groupe qui permet de couvrir un champ large, et parfois inattendu. Ce n'est pas un hasard si un étudiant a choisi de travailler sur la synesthésie, car depuis son enfance

chaque lettre correspond à une couleur, et un prénom, par exemple, possède une coloration particulière en fonction des lettres qui le constitue. Le sujet de la synesthésie prend alors un autre sens pour lui-même et les autres étudiants que si l'enseignant avait évoqué Messiaen et Scriabine au préalable.

De plus, le fait de découper soi-même la complexité d'une pratique musicale montre bien comment l'histoire a opéré des choix particuliers qui ne sont pas les seuls possibles pour définir les incontournables d'une discipline et l'ordre dans lequel ils sont étudiés. La tâche globale qui est proposée, ne présuppose pas les éléments à travailler ni tous les apprentissages qui seront faits. Pourtant, ce qui reste incontournable, c'est d'apprendre à formaliser autour d'une notion ou d'un contexte musical. C'est également d'inventer et en ce qui concerne les « classiques » de composer un moment musical pour un groupe (quel que soit les préalables de l'étudiant en écriture et composition).

Le dispositif permet aux étudiants d'affirmer des choix, des positions, des intérêts propres. Et le travail en groupe permet d'échanger, mais surtout d'améliorer ou de faire évoluer ses conceptions en se confrontant à d'autres retours que celui de l'enseignant. Il s'agit d'une véritable enquête sur les pratiques musicales et la pertinence ou non de leurs répartitions dans des champs esthétiques.

Et cette notion d'enquête permet de considérer le savoir comme en perpétuelle évolution et non pas comme un ensemble fixé à transmettre tel quel. Pour appuyer ce point je terminerai par des extraits d'un entretien en mai 2000 entre Hans Ulrich Obrist et Hans-Georg Gadamer autour de la notion de dialogue :

Tout dialogue débute par la première question que l'on pose. Je pars de l'idée que, si l'on veut comprendre ce qu'est la parole, il faut comprendre que c'est le fait de répondre ou de questionner... Une des premières certitudes que l'on a lorsque l'on est confronté à une question, c'est que différentes réponses sont possibles. Un dialogue dont le sens est unique et qui transforme les questions en de nouvelles certitudes est chose rare. Je crois que c'est en ce sens que le caractère infini du dialogue implique qu'il n'y ait jamais de dialogue ultime... C'est aussi la raison pour laquelle on ne peut s'exprimer pleinement dans l'écriture ; car pour un plein échange, il faut à la fois l'un et l'autre : celui qui reçoit la question et celui qui y répond, tout autant que celui qui affirme quelque chose ou celui qui pose une question.

Bibliographie

- Descola, Philippe (2014), *La composition des mondes. Entretiens avec Pierre Charbonnier*, Paris : Flammarion.
- François, Jean-Charles / Eddy Schepens / Karine Hahn / Dominique Clément (2007), *Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes*, in : *Enseigner la musique n° 9-10*, Lyon : Cefedem Rhône-Alpes Editeur.
- Obrist, Hans-Ulrich (2011), *Conversations*, Vol. I, Paris : Manuella Éditions.
- Roubaud, Jacques (2000), *Poésie : (récit)*, Paris : Seuil.

© 2024 Dominique Clément (clementdomi@gmail.com)

Clément, Dominique (2024), »L'enseignement de la culture musicale dans une institution ouverte à toutes les pratiques musicales« [Teaching general music knowledge in an institution open to all musical practices.], in: *Das Andere in der Musiktheorie. Adjustierung und Kontingenz* (GMTH Proceedings 2014), hg. von Antoine Schneider, 21–33. <https://doi.org/10.31751/p.280>

eingereicht / submitted: 03/12/2023

angenommen / accepted: 03/01/2024

veröffentlicht / first published: 09/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 15/04/2024