

Cefedem Rhône-Alpes

Mémoire

Le mot, les mots...

Musiques actuelles amplifiées
Roblin Mathieu

Promotion 2013-2015

Remerciements,

*"Merci à tout ceux qui m'ont aidé
et ceux qui m'ont aidé sans le savoir.
Donc eux ils en seront rien !"*

Sommaire

Faire un mémoire	3
Le mot.	4
1. Le mot qui explique	5
<u>Propositions de situation face à l'explication</u>	7
<u>L'expérience du signe passe par l'expérience de ce qui "signifie"</u>	9
2. Comment ? Si j'ai pas envie de tout dire	10
<u>Les vœux de silence</u>	10
<u>La minute de silence</u>	11
3. Si mes actions n'ont pas besoin de discours	12
<u>La fonction expressive</u>	12
<u>Qu'en est-il d'ailleurs des longs discours ?</u>	13
<u>Solfège versus Formation musicale</u>	15
4. Parce qu'elles se suffisent à elle-même, à moi même surtout !	16
<u>mouvement de la langue, parcours et flexibilité du mot</u>	16
<u>l'arbitraire du signe</u>	17
<u>le médium fait le message</u>	18
<u>l'argot, construction de nouveaux code, l'exemple de Daara J family</u>	19
<u>l'appropriation de règle pour jouer</u>	20
5. Parce que si je définis tout très précisément ma démarche s'ébranle	21
<u>La clarté confuse</u>	22
6. Rien que d'en parler j'ai l'impression de me compromettre, déjà !	22
<u>la solution yaourt</u>	22
7. Parce que la faute d'orthographe je m'en branle !	23
<u>le poids des mots, arbitraire et logique culturelle</u>	23
8. Parce que le fait de s'en offusquer m'énerve	24
<u>La transposition didactique</u>	24
<u>L'exemple du prof de philo</u>	24
9. Parce que le mot n'est que surface mais peut donner du sens	27
<u>La construction de l'élève</u>	27
ÇA Y EST, C'EST FINI ?!	28
<u>proposition de conclusion</u>	28
Bibliographie	29
Annexes	30

FAIRE UN MÉMOIRE

Le mot. Toujours tout expliquer par les mots, de manière précise. Tout expliquer. Comment ? Si j'ai pas envie de tout dire. Si mes actions n'ont pas besoin de discours parce qu'elles se suffisent à elle-même, à moi-même surtout !

Parce que si je définis tout très précisément ma démarche s'ébranle. Rien que d'en parler j'ai l'impression de me compromettre, déjà !

Parce que la faute d'orthographe je m'en branle ! Parce que le fait de s'en offusquer m'énerve. Parce que le mot n'est que surface mais peut donner du sens.

Si je me trompe de mot, je ne serai pas compris.
Manipuler le mot, c'est endormir, c'est rendre les choses illisibles.

Enseigner avec les mots, c'est quoi ? enseigner avec ses mots, c'est quoi ?
Remplacer de la musique par les mots, c'est quoi ?

Parce que déblatérer sur le mot pendant une trentaine de page pour avoir légalement le droit de le manipuler en tant que prof, c'est quoi ?

Je vais donc tenter dans ce travail d'avoir quelques réflexions sur l'enseignement de la musique au travers du mot. Nous allons osciller, lors de ce texte, entre des situations concrètes, des citations de gens qui ont de la légitimité, et des idées personnelles qui ne sont pas toujours fondées sur des faits scientifiques avérés.

Des propositions seront évoquées mais aucune réponse n'est envisagée.

Ainsi nous verrons que le mot a son utilité pour désigner les choses mais qu'il est à la fois incapable de tout exprimer. De là nous pourrions voir la distance qu'il peut y avoir entre les mots, ceux qu'ils définissent et l'image qu'un individu peut s'en faire. Ce qui constitue une difficulté pour l'enseignant en musique.

Il y a alors pour lui de nombreuses nuances dans la façon d'envisager sa fonction.

Nous essaierons de comprendre ce que peut être le refus et l'acceptation du mot dans ce cadre de l'enseignement de la musique. Les messages que peuvent contenir les mots selon la légitimité de l'individu et de l'institution, et ce que ces derniers leur donnent et leurs portent.

Enfin en quoi cela influe dans la salle de classe et la construction d'un élève.

Le mot.

Courrier international - n° 1269 du 15 au 21 janvier 2015

TRANSVERSALES. 49

signaux

Chaque semaine, une page visuelle pour présenter l'information autrement

Le silence n'est pas d'or

Le développement du langage a fini par vider les mots de leur sens et par rendre le silence insupportable.

→ AU COMMENCEMENT, LE MOT N'ÉTAIT PAS. Les sentiments et les émotions voguaient sans entraves.

→ PUIS L'HOMME CREA LE MOT. LE MOT ÉTAIT UNE BONNE CHOSE. C'ÉTAIT un outil pour comprendre et dire le monde.

→ MAIS LE MOT SE RÉPANDIT COMME UN VIRUS ET FINIT PAR EMPÊCHER TOUJOURS LES ÉMOTIONS. Ce qui ne pouvait être nommé n'était pas. Les sentiments et les émotions ne trouvaient pas le mot approprié pour se manifester. Infirmes, ils se transformaient en confusion et en douleur.

→ La plupart des hommes se retrouvent enfermés par le mot tout en étant incapables de vivre sans lui, car son absence rendait visible le terrain qu'il contenait. LE SILENCE ÉTAIT DEVENU LE PIRE DES CAUCHEMARS.

l'auteur **JAIME SERRA**, Directeur artistique à La Vanguardia, il publie chaque semaine un éditorial sous forme d'infographie dans le quotidien barcelonais. La page ci-dessus a été publiée le 2 novembre 2014. Jaime Serra décrit la dépendance

des hommes à la parole, à ces mots censés dire les sentiments et pourtant inappropriés pour les exprimer pleinement. Incapable de vivre sans des mots qui le plongent dans le désarroi, l'homme ne supporte plus le silence.

Commençons par observer une infographie, Le silence n'est pas d'or, sur le mot et son sens. Elle est réalisée par Jaime Serra, directeur artistique à La Vanguardia, quotidien barcelonais. Il évoque une dépendance des hommes à la parole, et le problème pour les mots qu'ils utilisent pour recouvrir tout ce qu'ils pourraient exprimer.

Il divise une histoire du mot en quatre étapes.

1/ Au commencement, le mot n'était pas. Les sentiments et les émotions vaguaient sans entraves.

2/ Puis l'homme créa le mot. Le mot était une bonne chose. C'était un outil pour comprendre et dire le monde.

3/ Mais le mot se répandit comme un virus et finit par enfermer toutes les émotions. Ce qui ne pouvait être nommé n'existait pas. Les sentiments et les émotions ne trouvaient pas le mot approprié pour se manifester. Enfermés, ils se transformaient en confusion et en douleur.

4/ La plupart des hommes se retrouvèrent enfermés par le mot tout en étant incapables de vivre sans lui, car son absence rendait visible la terreur qu'il contenait. Le silence est devenu le pire des cauchemars.

On peut constater qu'il a organisé son image en fonction de ses commentaires. À la première étape des traits de couleurs vives sont entremêlés mais laisse paraître quelques espaces. Plus on avance plus ses couleurs se resserrent, des mots apparaissent, puis viennent noyer les couleurs, pour enfin que les couleurs deviennent obscures.

Cette progression peut évoquer une origine plus saine, plus pure. Comme si au commencement tout n'était que joie, simplicité et bonheur. Or il ne s'agit pas de tomber dans le mythe du bon sauvage ou d'envisager une quête de l'origine.

Pour autant cette infographie pose la question du sens des mots et du problème lié au mot, coincé entre la nécessité de fixer les choses, de comprendre et son incapacité de pouvoir tout exprimer. Cette dualité est pour l'auteur devenu un carcan duquel l'homme ne peut sortir.

Maintenant en ayant cet angle d'attaque du mot en tête, si j'évoque la musique, discipline qui fait appel à la technique mais aussi à la perception, aux sensations, à des sentiments. Je m'aperçois que dans l'ambition d'une explication de la musique de ces buts ou de ces sens (s'il y en a obligatoirement) je suis d'emblée confronté à une difficulté.

Comment se faire comprendre, comment expliquer, doit-on tout expliquer ?

1. Le mot qui explique

Toujours tout expliquer par les mots, de manière précise. Tout expliquer.

Expliquer définition du dictionnaire CNRTL:

[EXPLIQUER, verbe trans](#)

Faire comprendre quelque chose par un développement, une démonstration écrite, orale ou gestuelle.

Souvent dans un cours de musique l'oral explique le geste. Mais pourquoi le geste ne s'expliquerait pas par lui-même ? qu'est-ce que le mot ajoute, change, oriente par rapport au geste ? Expliquer quoi ?

Expliquer, est-ce une relation didactique, une relation de pouvoir, une relation d'emprise, une relation égalitaire ?

Si expliquer c'est une relation, une interaction entre deux individus au moins, alors cette relation nécessite un positionnement explicite ...

Le mot est utile pour désigner, exister et faire exister les choses, c'est l'idée qu'en a Heidegger.

Dans *Acheminement vers la parole*, Heidegger réfléchit sur les propos du poète allemand contemporain Stefan George :

"Aucune chose ne soit là où le mot faillit" (Stefan George, cité par M. Heidegger, *Acheminement vers la parole*, Tel/Gallimard, 1976(1959), p. 207).

Les choses n'existeraient pas sans les mots pour Heidegger mais le poète pense qu'il peut faire transcender les mots:

"D'abord et pour longtemps tout se passe comme si les mots avaient pour fonction d'agripper, de capter quelque chose qui déjà existe et que l'on tient pour étant, de lui donner densité, de l'exprimer et ainsi de le porter à la beauté.(...) Un jour toutefois vient pour Stefan George l'instant où être poète de cette façon, dans la sûreté de soi, tout d'un coup s'effondre, le faisant penser au mot de Hölderlin : "Mais ce qui demeure les poètes l'instituent."" (M. Heidegger, *Acheminement vers la parole, ibid*, p. 155)

Dans le langage Heidegger pense que la nomination appelle à être, ce qui n'est pas nommé n'existe pas.

Un élève en cours de batterie va pressentir un contre-temps, il ne le maîtrise pas et n'arrive pas à mettre une désignation dessus (un mot, un geste, un signifiant à sa manière), cela va être inquiétant pour lui.

Pour Heidegger l'innommé n'a pas de place dans notre univers mental. L'élève ne peut avoir aucune compréhension et ne peut aucunement assimiler ce qu'il se passe, c'est une zone d'ombre.

Autrement dit, expliquer une notion musicale c'est la faire exister par le langage. Pour transmettre une technique à un élève le professeur se doit d'être en mesure de maîtriser un vocabulaire supposé adéquat, et de trouver les mots appropriés.

Le professeur "transfère alors des informations" nécessaires à l'élève. Ainsi comme une abeille, un apprenant attendrait qu'on lui fournisse une indication précise par des signes verbaux. Puis il effectuerait un effort en retour, de compréhension, un travail en réaction aux informations transmises.

Continuons avec l'exemple des abeilles.

« Les abeilles dansent pour indiquer à leurs compagnes où se trouve le butin de pollen, à quelle distance, dans quelle direction, mais elles ne parlent pas, parce que l'indication débouche seulement sur l'action ("viiiite au pollen !") et n'engage pas de discussion ("comment du pollen là-bas ? comme c'est étonnant ma chère ! en êtes-vous bien sûre ?") Si les abeilles ne répondent pas, c'est que le message impératif agit comme un mot d'ordre, déclenche une réaction immédiate, comme en pressant sur le bouton d'un programme (...)» (A. Sauvegnargues, *Maudits mots. Se parler*, Philo Seuil, 1996, p. 86).

Les abeilles communiquent mais ne dialoguent pas pour les linguistes. Si bien que se satisfaire d'une simple transmission d'information pour palier à une explication équivaut à affirmer une vérité sans discussion, la vérité supposée du mot, créateur du sens. Le professeur est alors dans un rapport de force, c'est celui qui détient la vérité, qui la livre; si l'élève ne s'y plie pas c'est qu'il n'est pas en mesure et ou pas apte à réaliser la musique délivrée par l'autorité de celui qui détient la vérité, puisqu'il détient le langage. Si l'élève s'y plie, il exécute alors les choses sans avoir besoin nécessairement de les comprendre, de les assimiler et de pouvoir les discuter. L'explication est valide par le seul fait que la position du professeur justifie l'explication.

Il est intéressant de savoir qu'une abeille qui a reçu le signe, l'information pour trouver du pollen

n'est pas en mesure de reproduire le message et de le transmettre à d'autres. Dans sa communication l'abeille a un rapport de continuité matérielle à la chose. Dans la communication biologique, le signal existe par le lien matériel avec la chose signifiée.

Pour les abeilles, il n'y a pas de signe sans la chose, puisque le signe est le signal de la chose. Pour l'Homme afin d'avoir un accès mental à la chose, il lui faut un signifié, un concept par le signe : les mots.

À la différence de l'homme, lorsqu'il évoque quelque chose il y a toujours une distance entre lui et la chose. Le mot qui représente la chose sépare la chose de l'esprit, le mot est une représentation de la chose par l'esprit et dans l'esprit.

On peut constater une première difficulté dans l'utilisation des mots dans l'enseignement. Il semble déjà difficile de concevoir la distanciation entre les mots utilisés et ce qu'ils peuvent renvoyer chez un apprenant, mais aussi sur celui qui est position d'expliquer (un recul sur sa façon d'appréhender de comprendre les choses semble nécessaire). Or cette distanciation peut passer par le dialogue; ce qui permettrait aussi d'éviter la position de pouvoir du professeur vis-à-vis de l'élève. Cela ne veut pas dire que le dialogue suffira à permettre une explication. Encore s'il paraît difficile d'expliquer des termes spécifiques, techniques, des éléments qui semblent concrets, précis pour le musicien, qu'en est-il de l'appropriation ? de ce que ça renvoie chez l'élève ? de ce que le professeur cherche à transmettre ou à assimiler ? Qu'en est-il du ressenti, de l'expression, des sentiments, des sensations... toutes ces choses déjà si difficile à cerner, à nommer...

Des questions d'ordre philosophique se dressent alors devant le professeur !

Allons chercher une autre définition de l'explication, du point de vue du philosophe, Jacques Bouveresse, l'explication est la maladie du philosophe, voilà ce qu'il en dit:

« « Notre maladie est celle-ci : vouloir expliquer ». La difficulté principale, dans le cas de la plupart des problèmes philosophiques, est de savoir comment il faut s'y prendre pour réussir à arriver simplement jusqu'au problème (...) « L'atmosphère qui entoure ce problème est effrayante. D'épais brouillards de langage sont déposés autour du point problématique. Il est presque impossible de pénétrer jusqu'à lui » (14) (J. Bouveresse, *Essais III. Wittgenstein et les sortilèges du langage*, Marseille, Agone, 2003, p. 14, 17 et 43).

Ok, en fait on est dans le domaine de l'impossible !
Quelque part c'est rassurant, pas de vérité absolue en fait !

Regardons dans ce cas des propositions essayant de remédier à l'impossible, mais qui tentent d'éviter ce rapport de force, où l'élève et le musicien qu'il est ne serait pas uniquement dans un rapport de force, où il serait le simple exécutant.

Propositions de situation face à l'explication

Voilà deux propositions possibles contradictoires:

- L'imitation, elle est plus explicite car évite le discours, de passer par les mots. Mais le geste est aussi un signe, un mot signifié d'une autre manière et qui induit une autre lecture. En procédant seulement de cette façon c'est aussi montrer le geste "vrai".

- Verbaliser un maximum permettrait alors d'éviter à l'élève de copier mais de trouver sa propre façon d'agir sur son instrument.

Alors on dit rien du tout... mais rien ! car le moindre signe, une façon de se tenir, un sourire, une crispation renverrait à l'élève une information qu'il décoderait (et pas forcément comme le signe

voulait le signifier).

La musique et son apprentissage sont dans un étau.

Soit on peut parler de technique définissable par des mots précis, un vocabulaire précis de musiciens en lien avec des pratiques dites habituelles.

Soit on parle d'affect, d'émotions: de l'indicible, un message musical intraduisible par un message verbal.

Le but de la métaphore serait de trouver des points communs, appréhender et découvrir d'autres idées en passant par l'imagination, en projetant des choses connues dans d'autres contextes, dans des situations inhabituelles pour l'élève.

Dans ce cas il se présente une autre possibilité pour contourner ces deux mâchoires. La métaphore pour permettre l'explication, a l'avantage de pouvoir s'adapter à l'élève en supposant le connaître à peu pour pouvoir choisir les comparaisons qui vont lui parler. Ainsi on peut tenter de donner du sens à une explication parce qu'une métaphore peut renvoyer au parcours, au vécu de l'élève. Encore faut-il taper dans le 1000 !

Exemple: un prof m'a déjà dit, pour me faire acquérir plus de nuance sonore et de finesse dans mon jeu (comme j'suis un bourrin !),

<< la batterie c'est comme une femme... >>

Ça m'a jamais parlé, je tape pas sur une femme et j'allais pas me mettre à caresser la batterie ou commencer à faire des trucs... Ça peut peut-être parler à d'autres ! Mais pour moi ça n'avait pas de sens. J'ai pas réussi à faire ce que le professeur me demandait et à savoir où on allait.

L'image ne va pas forcément simplifier les choses mais peut les rendre accessibles, surtout c'est chercher une façon pour que l'élève s'approprie une chose en fonction de son parcours.

La métaphore est un débordement des mots, elle peut persuader en bien et en mal. Elle peut ajouter du sens quand le mot seul n'en a pas suffisamment.

Lors d'une séquence expérimentale de cours le but était d'ajouter de la reverb sur des percussions classiques et que les élèves comprennent ce que la reverb changeait dans le son, le rapport du son dans son espace. Pour faire comprendre l'action de cette reverb, j'ai d'abord demandé si le son était pareil dans la salle dans laquelle on était quand je parlais, puis dans le couloir; le son dans une petite pièce, le son dans une église, une salle des fêtes... Ils ont compris que le son ne venait pas tout à fait pareil aux oreilles et qu'il ne disparaissait pas pareil.

En mettant beaucoup de reverb sur une percussion, par le biais d'un micro et d'un effet, en parlant dedans la phrase: << C'est comme à la montagne ! >> est sortie. Elle a appuyé la compréhension de changement d'espace et du changement du son par rapport à un espace. Ce qui était le but de mon explication. Mais techniquement comme à la montagne, c'est un écho. Une reverb c'est dans une salle plus ou moins grande, un écho c'est dehors face à différentes caractéristiques géographiques.

Le sens est compris mais les mots ne sont pas tout à fait juste. Si bien qu'il a fallu aux autres séances corriger le << Comme à la montagne ! >> par rapport aux termes précis, en << c'est presque comme à la montagne ! >> même si pour moi l'essentiel, c'est à dire que le changement d'espace influé sur le son, était compris.

Même si la métaphore peut aider lors d'une explication il faut être vigilant quant au fossé entre le réel et l'imagé. C'est ce que Gaston Bachelard évoque comme la séparation de l'esprit scientifique et l'esprit de l'imaginaire; dans le cas où l'on pourrait envisager la musique comme une science précise.

"Une science qui accepte les images est, plus que toute autre, victime des métaphores. Aussi l'esprit scientifique doit-il sans cesse lutter contre les images, contre les analogies, contre les métaphores." (La formation de l'esprit scientifique, p.38, Librairie Philosophique J. Vrin, 1970)

Or dans notre cadre, bien que des choses musicales puissent être expliquées scientifiquement, d'autres sont liées au ressenti où il est difficile de les expliquer par des mots. Il semble difficile de déterminer la part d'image ou d'esprit scientifique à diffuser, mais on ne peut dans notre position d'enseignant de musique se satisfaire de miser que sur la métaphore ou sur la science.

Il est donc préférable que l'élève trouve lui-même ses propres images, qui s'inscriront en fonction de son propre parcours. Ce qui lui permettra peut-être de lier plus facilement le réel et l'image, mais encore en trouvant ses propres solutions métaphoriques, ses solutions seront plus à même de lui parler. Enfin c'est une solution pour permettre à l'élève d'être et de rester actif comme le professeur; en favorisant un espace à l'élève pour réaliser des liens avec son vécu et de se fabriquer ses propres expériences.

Exemple: pendant le bilan d'un cours (à deux enseignants) de formation musicale sur l'interprétation à des enfants d'une dizaine d'année.

Deux groupes effectuaient une interprétation musicale sur un dessin animé, puis chacun jouait à l'autre groupe sa version. À la question "Qu'est-ce que ça change d'un groupe à l'autre ?" à propos de leurs interprétations, une réponse d'une élève: "C'est comme des synonymes !" puis elle continue en disant que l'on peut raconter la même histoire mais de manière différente.

Elle s'est construite une compréhension de l'interprétation avec ses savoirs qu'elle a acquis dans son propre parcours. Peut-être que par chance elle a eu des cours sur les synonymes à l'école dans la semaine, mais elle a mis ses savoirs, ses expériences en lien afin de parvenir à créer sa propre explication.

Reste ensuite à l'enseignant de permettre cette situation, cela passe par un dialogue où l'élève a la possibilité de s'exprimer. Il faut permettre un rapport de confiance, une certaine complicité. Et cela passe par l'acceptation du discours, des mots des élèves. Ainsi les élèves peuvent vivre et assimiler à leurs façons, avec leurs propres vocabulaires (qui découlent de leurs parcours) leurs expériences.

L'expérience du signe passe par l'expérience de ce qui "signifie"

Réaliser une expérience sans avoir aucune clef en main pour la signifier ou avoir une expérience du signe pour avoir la possibilité du recueil conscient de l'expérience. D'après Bertrand Russell,

« personne ne peut comprendre le mot fromage, s'il n'a pas d'abord une expérience non linguistique du fromage » (...) Nous n'avons jamais bu d'ambrosie ni de nectar et n'avons qu'une expérience linguistique des mots ambrosie, nectar et dieux – nom des êtres mythiques qui en usaient; néanmoins nous comprenons ces mots et savons dans quels contextes chacun d'eux peut s'employer. Le sens des mots français fromage, pomme, nectar, connaissance, mais, seulement, ou de n'importe quel autre mot ou groupe de mots est décidément un fait linguistique (...) Contre ceux qui assignent le sens (le signifié) non au signe, mais à la chose elle-même, le meilleur argument, et le plus simple, serait de dire que personne n'a jamais goûté ni humé le sens de fromage ou de pomme. Il n'y a pas de signifié sans signe. On ne peut inférer le sens du mot fromage d'une connaissance non linguistique du roquefort ou du camembert sans l'assistance du code verbal. Il est nécessaire de recourir à toute une série de signes linguistiques si l'on veut comprendre un mot nouveau. Le simple fait de montrer du doigt l'objet que le mot désigne ne nous apprendra pas si fromage est le nom du spécimen donné ou de n'importe quelle boîte de camembert, du camembert en général ou de n'importe quel fromage, (...) ou peut-être de n'importe quelle boîte, indépendamment de son contenu. » (R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Éditions de minuit, 1963, p. 78-79).

Ici pour Jakobson nos expériences sensibles des choses viennent se classer dans nos catégories de langue. Ces catégories se forment dans l'appropriation de la langue et non dans l'expérience elle-

même dont on aurait aucun signe pour la signifier. Pour pouvoir parler du fromage, il faut en maîtriser le langage. Pour pouvoir parler d'un accord, il faut en maîtriser le langage.

En remettant tout ceci dans un contexte musical et de son apprentissage, j'ajouterai si on n'a pas goûté le fromage et qu'on maîtrise son langage, on peut en parler mais on sait pas vraiment ce que c'est. Le travail du professeur de musique n'est-il pas alors de faire les liens entre l'expérience musicale et son langage ?

Aussi chaque musicien peut avoir emmagasiner des tas d'expérience sans pour autant être capable de mettre des mots dessus, ou de les partager avec tout le monde. Cela ne lui retire en rien ses expériences et sa compréhension de la musique qui aura avec ses propres signes (des mots ou non). De là, pourquoi tout dire ? pourquoi s'expliquer ? pourquoi se justifier ?

2. Comment ? Si j'ai pas envie de tout dire.

justifier un savoir, une technique, un discours, une démarche et la relation de résistance peut être la situation du musicien, du prof de musique et de l'élève

Les vœux de silence

Pour faire vite face à la << vanité du monde >> des courants religieux (chrétiens, hindouistes, bouddhistes...) s'écartent de la vie sociale afin de pratiquer une autre façon de méditer lié au silence. Cette volonté n'empêche pas nécessairement le dialogue. Certains ordres monastiques catholiques utilisent un langage gestuel (une possibilité de mot) pour travailler.

Cette posture est un choix. Ce choix, le silence, peut dès lors dire quelque chose en rapport avec leurs contextes. Il est difficile d'envisager la compréhension de ce choix sans le contexte. On peut même constater par ce choix une volonté implicite dans le non-dit de formuler le silence contre quelque chose, contre ce qui peut être convenu par rapport au contexte de celui qui fait silence. Ainsi des religieux le font contre la vanité du monde.

Lorsque Cage (4min 33 de silence) ou Varèse (en ouvrant les fenêtres d'une salle de concert pour faire apparaître le son de l'extérieur) pratiquent une forme de silence, ils disent en un sens que la musicalité ne se trouve pas que sous la forme habituelle que le public présent peut la connaître. Mais aussi dans les sons environnants du quotidien.

Ce choix est alors une résistance en fonction de ce que l'on considère comme norme dans une société. Cette résistance est une possibilité pour la position strict du musicien, professeur et de l'élève (bien que ces trois positions soient liées; musicien-élève, musicien-professeur, musicien-professeur-élève). Cette posture peut être consciente ou non. Mais elle révèle un frottement face à la norme instituée par la société. Ce frottement est dû à la position de l'institution. Elle valide ou non ce qui peut être musique, enseignement et enseignement de la musique par le biais d'un vocabulaire. Si le vocabulaire de l'institution n'est pas en relation avec l'individu, l'individu n'est pas valide en rapport aux normes de l'institution. C'est là que se joue la construction de l'individu, c'est ici que chacun interagit avec la norme; la sert, la change ou s'oppose à elle.

Ce silence c'est le droit à disparaître, le droit d'être sur la réserve. C'est dans cet espace dont l'individu dispose et où il bénéficie d'une marge de manoeuvre (plus ou moins aisée) vis à vis de l'institution qu'il se frotte au contrôle de l'institution. Ce rapport au contrôle entre l'institution et l'individu peut dévoiler la tolérance de l'institution sur la liberté de l'individu face à l'institution. C'est ici que peut s'effectuer un rejet plus ou moins violent de l'individu par l'institution ou de l'institution par l'individu. Dès lors que l'institution effectue un contrôle trop important aux yeux d'un individu, ce dernier dissimulera ce que l'institution cherche à contrôler. On peut alors

comprendre qu'en sollicitant une justification trop importante à un élève, ce dernier parvienne à trouver vite des limites et puisse même en venir suspecter les motifs de contrôle et ainsi l'institution elle-même.. Et l'enseignant risque, à vouloir simplement satisfaire les volontés institutionnelles (peu importe l'institution), d'enfermer ses élèves dans un contrôle permanent conforme à l'institution; et de garantir une évolution de ses moutons... heu... ses élèves vers ce que requiert la norme institutionnelle dictée par l'institution.

On retrouve ce refus de contrôle quand on évoque l'underground.

Dictionnaire du CNRTL

[UNDERGROUND, subst. masc. inv.](#)

Ensemble de productions culturelles, artistiques à caractère expérimental, situées en marge des courants dominants et diffusées par des circuits indépendants des circuits commerciaux ordinaires.

– Ensemble des mouvements, des personnes qui contribuent à ces productions

– Qui est relatif, qui appartient à ces courants artistiques d'avant-garde.

Étymol. et Hist. (...) dans la qualification de qqc. de caché ou de secret, d'où son empl., att. dep. 1939, pour qualifier des groupes ou organisations agissant dans la clandestinité et dep. 1953 pour qualifier ce qui relève d'une culture marginale (...).

On constate une volonté d'échapper à un des courants majeurs et à ses contrôles, du moins celui imposé par la norme souvent imposée par des institutions. Cependant les institutions peuvent proposer des réponses plus ou moins rapides face à ces phénomènes, et peuvent absorber à leurs manières (en rejetant, en modifiant, acceptant...) des cultures underground. Souvent dans l'absorption de ces cultures, c'est l'institution économique qui s'empare le plus rapidement du rôle de normer ces expressions. Elle s'empare alors d'un mouvement culturel en l'étiquetant pour le rendre consommable. En 1962 quand on demande à Marcel Duchamp: « *Qu'arrivera-t-il aux artistes sérieux qui souhaitent conserver ces qualités dans leur travail* » ce dernier répond: « *They will go underground* », sous-entendu il reste la solution de la clandestinité, du secret (face aux institutions qui pourraient s'emparer de leurs propos en la modifiant, en la détournant avec leurs propres mots). Ce silence peut rejoindre une des définitions du dictionnaire du CNRTL du silence,

[SILENCE, subst. masc.](#) :

[Le silence en tant que moyen d'expression.] Fait de laisser entendre sa pensée, ses sentiments, sans les exprimer formellement.

La minute de silence

Dictionnaire du CNRTL

[SILENCE, subst. masc](#)

Minute de silence. Minute de silence qu'une assistance recueillie observe à la mémoire d'un (des) mort(s); l'hommage ainsi rendu.

C'est un recueillement différent que le vœu de silence religieux (puisqu'en France par exemple l'Etat et L'Eglise sont séparés) c'est un recueillement civil institué par l'Etat. Elle rend solennellement hommage à un symbole (idées, morts...) pour en conserver la mémoire et la perpétuer. On peut observer que lorsqu'une institution utilise ce procédé c'est pour pérenniser son propre fonctionnement, ses propres valeurs, ses propres normes.

Par contre à la grande différence du vœu de silence c'est l'institution qui impose ce silence. Et si un individu fait le choix de ne pas faire ce silence il sera contre l'institution. Même si ce dernier ne rejette pas l'institution mais qu'il ne comprend pas pourquoi il doit le faire, ou surtout qu'il ne comprend pas pourquoi cette minute de silence en relation avec un fait est une obligation à respecter.

En voyant deux possibilités d'aborder le silence l'une par choix l'autre par nécessité de convenir aux

normes on peut déjà remarquer qu'en utilisant les mêmes procédés on peut avoir des démarches très différentes. Parce que ces démarches aux travers de signe ne se justifie que par rapport à un contexte donné.

Ainsi on peut utiliser d'autres codes justifiables, sensés mais qui seront refusés dans une institution parce que ces codes ne se réfèrent pas à ceux de l'institution.

De plus, on peut observer que quand l'institution écarte un individu ou que lorsqu'un individu s'écarte d'elle volontairement ou non, le refus de l'institution semble plus violente que le simple refus de l'individu face à l'institution (sauf dans lequel ou l'on voudrait annihiler l'institution par la force et la violence).

Quoi qu'il en soit l'institution semble peut se préoccuper du rapport de force qu'elle entretient avec les individus, surtout quand elle ne permet aucune flexibilité dans ses normes.

Le mot, la rhétorique est-elle un outil au service d'un pouvoir ? L'institution empêche-t-elle l'accès à tous et le développement de chacun par l'utilisation de ses mots normés ? Qu'est-ce que c'est suivre les règles institutionnelles en tant que professeur de musique ? La musique, un art, où l'on y prête des valeurs universelles, des expressions, des émotions pouvant s'adresser à tous et où chacun se sentira touché ou non par son choix et ou à travers ses goûts.

3. Si mes actions n'ont pas besoin de discours

peut importe le mot, le médium, la fonction du mot peut être multiple, le mot l'acte trouve son sens de son discours non dit mais la démarche devient le discours

Manipuler le mot, c'est endormir, c'est rendre les choses illisibles.

Maintenant essayons d'entrevoir le sens du mot au travers de l'expression émotive. Pour Roman Jakobson le langage, les mots ont plusieurs fonctions, il y en a six (*expressive, conative: l'idée, poétique, référentielle, méta-linguistique, phatique: maintien du contact; allo, ouais*). Dans toute communication verbale, dans tous messages, ces six fonctions sont engagées.

Selon le message tel ou tel fonction prend le-dessus et les autres passent au second plan.

Voyons ce qu'il dit à propos de la fonction expressive.

La fonction expressive

Pour Jakobson la fonction expressive, aussi nommée « émotive », attire l'attention sur l'état subjectif du destinataire. Elle communique une émotion.

Ainsi certains messages n'ont pas d'autre visée que de transmettre un état subjectif :

« La fonction émotive, patente dans les interjections, colore à quelque degré tous nos propos, aux niveaux phonique, grammatical et lexical. Si on analyse le langage du point de vue de l'information qu'il véhicule, on n'a pas le droit de restreindre la notion d'information à l'aspect cognitif du langage. Un sujet, utilisant des éléments expressifs pour indiquer l'ironie ou le courroux, transmet visiblement une information (...) Un ancien acteur du théâtre de Stanislavski à Moscou m'a raconté comment, quand il passa son audition, le fameux metteur en scène lui demanda de tirer quarante messages différents de l'expression *Segodna vecerom* « Ce soir », en variant les nuances expressives. Il fit une liste de quelque quarante situations émotionnelles et émit ensuite l'expression en question en conformité avec chacune de ces situations, que son auditoire eut à reconnaître uniquement à partir des changements dans la configuration phonique de ces deux simples mots. Dans le cadre des recherches que nous avons entreprise (...) sur la description et l'analyse du russe courant contemporain, nous avons demandé à cet acteur de répéter l'épreuve de Stanislavski. Il nota par écrit environ cinquante situations impliquant toutes cette même phrase elliptique et enregistra

sur disque les cinquante messages correspondants. La plupart des messages furent décodés correctement et dans le détail par des auditeurs d'origine moscovite. » (R. Jakobson, « Linguistique et poétique », *ibid.*, p. 215-216)

L'émotion par le biais de l'intonation, du son vient donner la signification d'un message, elle sert de discours. Et lorsque le message est pauvre d'un point de vue référentiel, comme dans "ce soir", la fonction expressive se fait dominante dans le message. Une intention peut se suffire à elle-même sans de longs discours.

Qu'en est-il d'ailleurs des longs discours ?

Dans les structures proposant l'enseignement de la musique où chacune va délivrer un vocabulaire officiel de la "bonne pédagogie", la parole exemplaire peut cacher un tout autre discours.

Pour Saussure la langue avec ses signes et une chose mentale. La pensée est libre du monde et de ses ordres avant d'entrée en contact avec lui dans l'espace du discours. C'est à dire qu'entre un mot et la chose qu'il signifie, la langue s'interpose sans cesse.

Ou encore comme le dit S. Auroux :

« Quelque chose n'a de sens qu'à l'intérieur de ce qui a du sens. »
(S. Auroux, *La philosophie du langage*, Puf, 2008, p. 26,).

Un signe, un mot n'a du sens qu'en rapport avec d'autres signes.
Mais les liens, que l'usage tisse entre les mots et les choses, ne sont pas assurés par la langue en elle-même. Ils le sont par le discours. Dans le discours il y a les mots et leurs significations, la signification a sens dans un contexte donné où prend place le discours, et dans le discours caché les valeurs qui en découlent.

Cette relation entre le discours, la façade ou la forme, et la démarche de fond, l'autonomie d'un discours cohérent censé décrire une réalité, par rapport à cette réalité, du moins telle que je la perçois, m'avait déjà titillée lors de mon enquête en visitant différentes structures.

La CLEF, extrait de brochure de présentation

Créée en 1984 lors de la transformation de la MJC de St Germain, La CLEF (Culture, Loisirs Et Formation) est une association loi 1901 à but non lucratif. Soutenue par la Ville de Saint-Germain-en-Laye, elle contribue à la vie culturelle et à l'animation de la commune. Lieu moteur sur la région en matière de culture et notamment dans le champ des musiques actuelles, **La CLEF est adhérente au réseau national de scènes de musiques actuelles**, [La Fédurok](#) et au réseau départemental [Le CRY](#) pour la musique.

L'équipe s'est fixée pour objectifs dans les trois ans à venir de :

faire de La CLEF un lieu de vie et de rencontres,
faire de La CLEF un lieu ouvert à tous,
proposer une culture de l'innovation et de l'expérimentation,
mettre en place des actions concertées et fédératrices,
proposer une meilleure vie associative et plus de démocratie.

Extrait de l'enquête:

" L'entretien a bien duré 2 bonnes heures. Et le moins que je puisse dire c'est que le type m'a bien vendu le projet. Tout y est pour convaincre n'importe quel pédagogue à la recherche de ce qui est à la pointe de l'enseignement de la musique et de sa pratique.

En d'autres termes: cours collectifs, transversalité, mise en situation dans la pratique (possibilité de faire des 1er parties de concerts pros), les portes de l'école sont ouvertes (je peux aller observer les cours)...

Mais cela est dirigé dans un but d'excellence, les places sont "chères", et il me semble que flâner ne soit pas trop de mise dans les locaux... Tout semble s'orienter vers une professionnalisation. Pas de place pour l'amateurisme."

En fait c'est que sur le papier et dans le discours ça paraissait proposer une réponse assez large par rapport aux pratiques musicales qui existent dans la société. Aussi une structure doit-elle avoir réponse à tout ou chercher quels types de réponses elle veut apporter en fonction de son contexte ?

Ici il ne s'agit pas de blâmer cette structure (où j'ai été très bien accueilli), ou d'en faire une analyse, ce que je ne peux pas me permettre au vu de ma connaissance très superficielle de l'établissement et de son fonctionnement. Mais de mon point de vu, à quoi me renvoie les mots rencontrés ici.

Cette structure recherche des gens compétents. Tout du moins semble vouloir faire devenir ses élèves compétents dans le milieu de la musique. Pourquoi ça me dérange ?

- parce qu'ici on cherche à former des élèves compétents, en espérant qu'ils soient dans le milieu professionnel; ce qui est en un sens contradictoire avec la démocratie. Il y a la notion d'excellence derrière, il m'a semblé que l'acquisition d'une technique était de mise pour évoluer dans l'école. Je me suis demandé alors ce qu'il se passait si un élève ne répondait pas aux critères de technicité, pas assez de progrès, travaille pas assez; "tu dois partir d'autres qui en veulent peuvent prendre la place", ou "bon t'es juste techniquement, mais tu trouves tes solutions pour alimenter ton propos"; ce qui implique deux façons d'enseigner la musique. Une répondant aux critères établis et l'autre répondant à la construction artistique de l'élève et de son propos.

- de plus, si tous les musiciens pouvaient devenir professionnels ça se saurait, aujourd'hui même les musiciens dits pros galèrent à vivre de leurs musiques, professionnalisation !...

- c'est comme si tout ceux qui jouent au foot devaient être pro ; ça m'a fait penser aux matchs de foot quand j'étais petit. Y avait des entraîneurs qui hurlait sur des gamins de 8 ans ! y avait des p'tiots qui voulaient juste taper dans le ballon, être avec les potes ...

-encore pour moi le danger avec ce type de démarche, de professionnalisation, de compétences demandées, de forme d'excellence, c'est de figer les choses. Qu'en sera-t-il de la réponse de la structure en rapport à ce qu'il se passera musicalement en pratiques dans la société ?

c'est un peu le danger pour les musiques actuelles amplifiées avec leurs entrées dans les structures, c'est de figer les choses, de demander une compétences, ex: savoir jouer Queen ou les Beatles, apprendre le solfège... Quel rapport avec le Hip-Hop ou la techno si c'est mes pratiques ?

proposition (honnête!)

- Dans ce qui peut rendre les choses mouvantes en musique, c'est l'incompétence.

Ne pas savoir faire, ou utiliser les outils qu'on a pour fabriquer du son. La façon de s'approprier la boîte à rythme pour la techno, de pas savoir jouer mais de trouver des solutions, les siennes, pour jouer de la musique ex: le punk (le moins d'accord possible, de la distorsion...), le shoegazing (un maximum d'effet pour cacher les faiblesses techniques à la guitare...).

Eh oui, l'incompétence est utile et est bien là aussi pour permettre une remise en cause de ce qui est considéré par l'institution comme compétent. Pas d'incompétent moins de remise en question, l'institution se fige alors que la société autour continue de se mouvoir...

Bon, prenons un autre exemple plus concret, avec un peu plus de recul pour sortir un peu mes réflexions strictement personnelles.

Solfège versus Formation musicale

Je ne connais pas réellement la différence entre solfège et formation musicale. Il semble que ces termes posent un problème dans leur différenciation, il semble aussi être un souci pour comprendre ou exercer une différence dans leurs enseignement. Daniel Pacault enseignant au CRR de Poitiers propose une vision de ces deux termes.

<< En 1977 est apparu une grande réforme, bannissant le mot « solfège » et faisant surgir une expression moderne, le terme « formation musicale », qui a pour but : « *l'acquisition des principes élémentaires de la musique par l'étude des textes musicaux du répertoire, à l'inverse du solfège, qui bénéficie d'un répertoire spécifique pour l'étude de ces principes* ».

La formation musicale, c'est donc du solfège, puisqu'il s'agit de : « *l'acquisition des principes élémentaires de la musique* », mais c'est tout le contraire du solfège, puisque la FM est fondée sur « *l'étude des textes musicaux du répertoire* ».

Depuis cette innovation majeure d'introduire dans le vocabulaire des signifiants musicaux le terme « formation musicale », le trouble n'a cessé d'exister entre solfège et formation musicale.

Finissons par une remarque de Riemann, pas toute jeune puisqu'elle a été écrite en 1882 :

" Solfège (italien Solfeggio), exercice vocal destiné à développer chez le musicien la faculté d'appréciation et d'intonation des intervalles ou encore exercice de lecture musicale. Les conservatoires de France, de Belgique, de Suisse, considèrent le solfège comme un cours élémentaire indispensable à tous les élèves des classes instrumentales, aussi bien que des classes vocales; cet enseignement est très négligé dans beaucoup d'autres pays."

Avouons que cette ode à la pratique maïtrisienne et à l'exception française n'a pas pris une ride.>>.

Le changement de mot solfège vers formation musicale n'a visiblement pas tout à fait de transformation dans la démarche du cours et la valeur institutionnelle qui en découle. Penchons nous sur un cas précis. J'ai discuté avec Sylvère Décot, ancien élève du Cefedem, qui exerce aujourd'hui en tant qu'enseignant de formation musicale. Il m'a fait part des complications qu'il a pu avoir avec ses collègues et supérieurs à propos des cours de FM qu'il dispensait. Le mot solfège est bien banni des structures mais sa méthode reste. Il fait même l'effort de justifier sa démarche auprès d'autres enseignants d'instruments quand ces derniers lui reproche que ses élèves ne savent pas déchiffrer des partitions correctement. Effectivement, Sylvère souhaite dans son travail privilégier une appropriation de codes personnels à ses élèves et qu'ils y mettent leurs propres mots, notamment par le biais de décodage de partition graphique.

" Aujourd'hui, l'état des lieux de la pratique musicale en France et de la formation n'est pas très positif. Le taux d'abandon en école de musique et même après un parcours en école de musique est bien trop important. (...)
C'est pour cela qu'il me semble primordiale, et ce, dès l'arrivé des apprenants en école de musique,

de considérer les élèves comme des musiciens interprètes en questionnement et non comme des musiciens en devenir. L'élève-musicien doit se sentir musicien à chaque instant de son apprentissage. Dans le cas inverse, l'apprentissage perd de son sens (...)

Voilà pourquoi j'ai jugé important d'aborder une telle question avec des débutants. Bien entendu, sans support, ce raisonnement pourrait devenir bien rapidement creux et insensé pour les élèves. Ce dispositif tente donc, autour d'une pratique musicale, de mettre nos élèves-musiciens en recherche. J'ai choisi les partitions graphiques parce qu'elles me permettent de fixer des contraintes assez précises tout en offrant un espace de liberté et de création important. (...)

En effet, nous allons amener ces élèves-musiciens à s'appropriier tout au long de leur parcours des codes existant dans la musique et permettant son action. Malheureusement, nous pouvons constater trop souvent l'enfermement de musiciens derrière ces codes comme par exemple la partition. Dans le cas présent, ce sont les élèves-musiciens qui créent eux-même les codes de leur pratique. Il me paraissait donc intéressant de faire prendre conscience par ce biais qu'une pratique musicale nécessite par essence des codes, mais que ces codes ne s'imposent pas tous et toujours à eux."

Ici nous pouvons voir que lorsque l'institution change ces mots, ses valeurs continuent à exercer un rapport de force sur l'individu qui propose une autre solution, une autre façon d'utiliser les mots, une autre façon de les signifier, une autre démarche, une valeur différente.

4. parce qu'elles se suffisent à elle-même, à moi même surtout !

création de propre code, par d'autres signes, l'oral

mouvement de la langue, parcours et flexibilité du mot

Une langue parlée n'est pas stable.

Le conservatoire comme son nom l'indique à une mission de conservation. Il permet de garder des cultures musicales qui font parties du patrimoine culturel occidental. En ce sens cela permet d'avoir une diversité culturelle de la pratique de la musique. Sauf si ce que l'on préserve devient une norme établie, et que dès lors pour accéder à la pratique musicale d'une esthétique il faut en connaître et maîtriser obligatoirement tous ses codes, qui par ailleurs sont figés par l'institution.

Or les signes de la langue ou sur une portée n'ont pas seul de significations. C'est l'utilisation de ces signes qui leur donne une signification, et ces utilisations, ces usages ne sont pas fixes, mais évoluent avec le temps.

Ce serait comme apprendre obligatoirement à se servir d'un pigeon voyageur avant de pouvoir utiliser un téléphone. Alors que le langage a la capacité d'adapter le système de signes à de nouvelles significations.

« Imaginons des individus qui accèdent, munis de leur système linguistique familial, à un environnement très différent (par exemple, les Portugais lorsqu'ils découvrent le Brésil). Bien entendu, ils utiliseront leur système linguistique pour se repérer dans ce « nouveau monde ». Ce faisant, ils en changent les significations : nos Portugais savaient bien ce qu'était un « grand arbre » (par exemple un chêne) ; et devant certains ficus géants, ils ont choisi de dire qu'il s'agit d'un « grand arbre », mais irrémédiablement ils changent la signification de l'expression. » (S. Auroux, *La philosophie du langage*, Puf, 2008, p. 66).

Selon l'époque, le contexte, l'individu, une composition peut avoir une interprétation différente et une interprétation peut tenter de retrouver une pratique musicale (propre à une époque) en utilisant des mots, des signes différents qui était alors d'usage.

l'arbitraire du signe

" Une de ces conséquences est abordée dans le chapitre sur l'immutabilité et la mutabilité du signe : « *l'arbitraire de ses signes (les signes de la langue) entraîne théoriquement la liberté d'établir n'importe quel rapport entre la matière phonique et les idées. Il en résulte que ces deux éléments unis dans les signes gardent chacun leur vie propre dans une proportion inconnue ailleurs, et la langue s'altère, ou plutôt évolue sous l'influence de tous les agents qui peuvent atteindre soit les sons, soit les sens* ». Le caractère essentiel de l'histoire des langues tiendrait à l'arbitraire du signe."(J. Culler, « L'essentiel de l'arbitraire », *Saussure*, L'Herne, 2003, p. 23).

Reprenons l'exemple de la partition graphique, une partition graphique n'empêche pas d'avoir un langage musicale, dans son procédé et dans sa réalisation.

Dans les années soixante, Cornelius Cardew remet en cause la notation musicale dans le but de ne pas confiner l'interprétation musicale qu'à des spécialistes. Il a une hypothèse: la notation peut être un moyen de stimuler le musicien interprète en lui donnant par le biais de ces partitions graphiques, une plus grande contribution dans la réalisation d'une pièce. C'est pourquoi il compose de 1963 à 1967 *Treatise*.

Les partitions n'ont aucune nomenclature, le musicien joue ce qu'il veut, avec l'instrument qu'il veut et avec qui il veut. Chacun traduit les signes comme il l'entend.

En réalisant cela Cardew pensait pouvoir faire rivaliser des "musiciens innocents" face aux spécialistes. Même si ces graphiques furent un succès, ceux qui réalisèrent les prestations les plus convaincantes, à ses yeux, restèrent les musiciens expérimentés aux pratiques musicales et aux déchiffrages de graphismes. Pour Cardew une partition graphique n'est pas plus accessible pour les novices.

Cependant j'ai pu expérimenter en février 2015 l'interprétation de ces partitions graphique.

Extraits du BILAN de SME, mars 2015: Jeu sur partition graphique, *Treatise* de Cornelius Cardew

- Travail musical :

· les contraintes de travail, les expérimentations sur les différentes manières d'aborder le codage
-les graphiques (et le fait de faire de la musique, volonté de Cardew dans la construction de son travail, et exprimée par les portées en bas de chaque page) constitués la première contrainte.
Il fallait exprimer en musique ce que l'on voyait. Comment jouer avec cette contrainte ? le graphisme est-il un tout, chaque trait, cercle... doit-il avoir une signification ? Peut-on décider de retenir que ce qui nous intéresse visuellement et mettre des signes de côté sans même s'en préoccuper ?

En fait nous avons là la possibilité de renforcer, d'ajouter des contraintes ou pas. Les contraintes dépendaient alors de notre exigence par rapport au codage.(...)

-les codes, exemple de codage

p50 points=plusieurs notes jouées simultanéments et de façons percussives

épaisseur du trait= intensité et densité sonore

cercle=motif mélodique rapide et cyclique

rectangle=quarte

l'équaliseur prend la forme de la partition, on coupe toutes les fréquences puis on les libèrent par rapport à l'avancement de la partition (de plus en plus d'aigu) distance de la partition (...)

-chaque signe ou ensemble de signe à renvoyer à une interprétation en rapport aux pratiques et aux parcours de chacun. exemple: le plus signifiant dans les codes rectangle=quarte, c'est Brice pianiste de jazz qui l'a proposé et pas moi dit: "type de musique actuelle" qui n'a pas ce type de notion; à l'inverse je propose une possibilité de jouer avec l'équaliseur: égaliseur prend forme de

la partition(...)

·la question de la liberté par rapport à la contrainte

Une contrainte ne donne pas forcément moins de liberté. Ne pas avoir de contrainte ne rend pas le travail forcément plus facile. Penser être libre, c'est croire qu'on choisit ses propres contraintes.(...)

De ce bilan on peut tirer des "avantages pédagogiques" de la partition graphique. Il y a un intérêt de réaliser son propre codage. On subit moins les signes puisque nous nous les approprions. Ou l'on "subit" la musique que l'on a construite. On effectue une mise en relation et une identification des signes pour créer un code à plusieurs. Ainsi déjà le codage en lui même peut prendre du sens pour un élève. Créer un code commun pour réaliser une musique à plusieurs. De plus on a retranscrit à notre façon nos pratiques musicales. Ainsi on peut partir des pratiques des élèves, on peut s'adapter à eux, dans une construction d'un code musicale, où l'élève va y trouver ses avantages et ses inconvénients en fonction de ses intérêts, et il va pouvoir développer un travail en groupe où il peut avoir la possibilité de proposer et ou de jouer ses idées musicales et celles des autres. Et cela constitue un point de départ plus solide dans l'optique de favoriser le propre parcours de l'élève, plutôt que de lui imposer une norme sans qu'il comprenne pourquoi il doit s'y adapter. Pour ceux qui maîtriseraient déjà la notation "classique", la partition graphique peut être un point de départ pour dépasser les codes qu'ils connaissent. Quoi qu'il en soit, elle peut permettre un certain recul vis à vis de sa propre pratique et peut montrer des possibilités multiples de pratiquer la musique. Et que cette dernière peut être permise peu importe sa pratique.

« Si la musique est considérée comme une "langue", c'est une langue qui a une syntaxe mais pas de sémiotique (...) L'unité et le signe sont à tenir pour des caractéristiques distinctes. Le signe est nécessairement une unité, mais l'unité peut n'être pas un signe. De ceci au moins nous sommes assurés : la langue est faite d'unités et ces unités sont des signes (...) La "langue" musicale consiste en combinaisons et successions de sons, diversement articulés ; l'unité élémentaire, le son, n'est pas un signe ; chaque son est identifiable dans la structure scalaire dont il dépend, aucun n'est doté de signifiante.(...) » (E. Benveniste, PLG II, « Sémiologie de la langue », p. 60)

Si la création de la partition et de ces notes avaient un sens pour les moines dans son contexte de création. Ses signes et ses significations sont arbitraires dans d'autres pratiques musicales et ne font pas sens. Aussi un musicien peut interpréter une pièce par l'intermédiaire d'une notation "classique" occidentale. Dès qu'il exécute cette pièce est qu'il joue, il agit sur la partition en lui donnant son interprétation. En ce sens la partition n'est pas fixe. Encore on peut supposer que cette interprétation dépendra et de l'individu, et de son contexte, et qu'elle y prendra sens avec ses éléments qui constitueront le sens des signes, leurs significations dans son contexte. Pour autant on peut comprendre la rigidité dans certaines pratiques musicales face à cette notation parce que cette notation ne fait pas sens dans leurs façons de faire de la musique. Alors on est en mesure de se demander pourquoi sommes-nous obligés de comprendre des codes que l'institution veut nous imposer pour parvenir à une pratique musicale légitime ? Surtout qu'aujourd'hui il est difficile de nier des pratiques musicales très diverses, et qui ont chacune dans leurs particularités des procédés différents.

le médium fait le message

Herbert Marshall McLuhan (intellectuel canadien du 20^{ème} siècle) a travaillé sur les transformations culturelles qui découlaient de la mutation de la communication. Il considère que le médium de communication a plus d'importance que son contenu. Le moyen de communication utilisé est le véritable message. Pour lui le sens du message n'est pas qu'à travers le sens de celui qui constitue un message, mais surtout dans l'outil que l'individu utilise pour transmettre un message. "Le médium est le message", l'expérience de l'utilisation du médium (le téléphone, un livre...)

subordonne le message qu'il contient puisque le message c'est le médium (le moyen, l'outil), de tel sorte que la forme prédomine le fond. Selon McLuhan, le médium est constitué d'un "contenu" et ce "contenu" est toujours un autre médium (pour l'écriture la parole).

Si la musique est un médium, elle en est constituée dans sa façon de la pratiquer. Si l'écrit est un médium, l'oral en est un autre. On peut constater que pour parvenir à faire de la musique, l'oral et l'écrit sont deux procédés différents. Ce sont deux médiums avec leurs messages, qui eux même peuvent contenir d'autres messages. Une esthétique est un message, un instrument est un message, la façon de l'utiliser en est un autre. Valoriser un médium c'est valoriser un message. Valoriser un message c'est valoriser une démarche, une pratique, une culture. Valoriser une pratique c'est dénigrer les autres pratiques. Dénigrer d'autres pratiques c'est limiter la diversité. Limiter la diversité c'est empêcher le renouveau. Empêcher le renouveau c'est empêcher la construction de nouveaux codes. Empêcher la construction de nouveaux codes c'est empêcher de nouveaux messages, des messages différents. Empêcher une diversité de message c'est valoriser ou autoriser un médium aux détriments d'autres.

Ici il ne s'agit de dénoncer l'écriture en musique, le but est de montrer que l'outil, le médium diffère selon les pratiques musicales. Faire de la musique avec une guitare électrique ou de la guitare par le biais d'un ordinateur renvoie deux messages différents. Ce n'est pas la même pratique ni la même culture. Permettre l'utilisation de différents médiums et de réaliser ses propres codes c'est favoriser la possibilité aux élèves de construire leurs propres messages.

L'argot, construction de nouveaux codes....

L'exemple de Daara J family

Dans cette logique de construction de nouveaux codes, nous allons nous pencher sur le groupe de rap dakarois Daara J devenu Daara J Family. C'est un groupe qui culturellement connaît de nombreuses influences (culture africaine, arabe en rapport avec la religion, française ancienne colonisatrice, américaine par l'influence du Hip Hop...), ce qui se retrouve dans leurs textes, leurs mots.

Pour Manuel Boucher par ce langage qui reflète la manière dont parle les jeunes sénégalais, le groupe délivre des messages:

« le rap véhicule un message : ce message couvre plusieurs strates. Nous pouvons le lire sous plusieurs manières :

-Sur le plan social, le message, tel un miroir, renvoie aux réalités quotidiennes. C'est l'écriture directe du chroniqueur social, l'écriture visuelle du cinéaste de la vie ;

-Sur le plan culturel, le message actualise les codes qui confirment la cohésion d'un groupe. Nous sommes dans la vérification des signes d'appartenance à une famille dans la manière de parler une phrase, le répertoire lexical, etc.

-Sur le plan artistique, le message couvre une relation esthétique. C'est le rapport au rythme, la déconstruction-reconstruction en boucle, les références musicales ;

-Sur un plan symbolique, le message dresse le paysage imaginaire, découvre l'envers du décor, d'autres liens. C'est le rapport au mythe, la forme cyclique du temps, le thème récurrent de la terre-mère. Le hip-hop a la faculté de nous faire vivre avec des légendes entretenues par tous ses membres »

Ce langage constitué de plusieurs langues (wolof, français, arabe, anglais) qui peuvent sembler en concurrence entre elles, est une alternance de code.

Exemples d'emprunts:

-au français, "*Fo tox tabac sax ñune gisal tox na bon*" Jengouman
(Même quand il prend une cigarette on dit qu'il fume du chanvre indien)

-à l'anglais, "Ma « systa » viens que je te dise quelque chose tout bas"
(Ma « systa » viens que je t'enseigne (réveille) quelque chose).

Systa est la déformation phonétique de « syster » qui signifie « soeur » dans le sens familial. En plus de notion affective de ce mot, le mot en lui-même renvoie à toute la gente féminine et systa désigne simplement la « fille ».

Le groupe peut également utiliser des procédés d'épellation ("D.A.A.R.A. J. P.O.S.S. E". Djengou Man), des onomatopées...

En fait, il utilise de nombreux moyens pour se fabriquer leurs propres langues, avec leurs mots; ils utilisent leur propre lexique, ils se construisent un argot.

Pierre Guiraud estime qu'« un argot est une langue spéciale, pourvue d'un vocabulaire parasite qu'emploient les membres d'un groupe ou d'une catégorie sociale avec la préoccupation de se distinguer de la masse sujets parlants »

En définitive, on peut constater que ces rappers ont créé un langage spécifique qui ne se trouvent pas dans des manuels, dans des méthodes; ce qui ne les empêche pas de faire de la musique et des textes par leurs moyens qui correspondent à leur contexte. On peut trouver plusieurs fonctions à la création de code spécifique, ici la construction d'un argot. Si l'argot crypte en partie la compréhension des messages livrés à un cercle d'initiés, cependant il est utile pour permettre de communiquer la réalité du quotidien. Il permet la singularité et de se démarquer des autres. Mais surtout l'argot reste un jeu, où l'on trouve ses codes et ses significations en les construisant. Le langage, la musique peut être vu comme un jeu où on organise des éléments, des sons, des notes, des mots selon sa loi interne.

En fait, tout ça n'est qu'un jeu ! dans ce cas les structures qui enseignent la musique sont là pour permettre à n'importe qui de venir jouer de la musique avec ses règles sans avoir l'obligation de les justifier. "On vient jouer de la musique !"

l'appropriation de règle pour jouer

À ce sujet Wittgenstein propose le concept de "jeu de langage", le langage est un processus vivant:

" Mais combien d'espèces de phrases y a-t-il donc ? (...) Il en est d'innombrables espèces : d'innombrables espèces différentes dans l'emploi de tout ce que nous appelons « signes », « paroles », « mots », « phrases ». Et cette multiplicité n'est rien de fixe, ni de donné une fois pour toutes ; mais de nouveaux types de langage, de nouveaux jeux de langage naissent tandis que d'autres vieillissent et tombent en oubli (...) " (L. Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, n° 23)

"une signification d'un mot est un mode de son utilisation. En effet cette signification est ce que nous apprenons au moment où le mot est incorporé dans notre langage" (L. Wittgenstein, *De la certitude*, § 61)

"c'est pourquoi, il y a une correspondance entre les concepts de "signification" et de "règles"" (L. Wittgenstein, *De la certitude*, § 62)

En fait plus que la signification du mot Wittgenstein insiste sur son utilisation, son usage. Il pense que l'intégration des jeux du langage s'effectue en même temps de l'apprentissage de l'utilisation de ses règles. Le langage n'est pas que dans la parole mais dans toutes les activités de l'individu. La parole n'est que la partie visible du langage.

" (...) se représenter un langage, signifie se représenter une forme de vie "(L. Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, n° 19).

Wittgenstein nous dit que le langage se situe dans toutes formes de vie, mais que l'individu qui le pratique en a peu conscience, pour autant il pratique ce langage; sans le maîtriser totalement. On parle sans savoir, mais la parole se fonde dans la vie, dans le vécu.

Le langage se fonde dans sa pratique et dans le vécu, mais pas dans la possession de ses règles. En ce sens pourquoi ne pas laisser les élèves créer et pratiquer leur "jeu de langage", leurs codes.

Ce n'est pas le savoir des règles qui détermine l'action, mais son usage. C'est là que se trouve une liberté d'action. Si le savoir de la règle déterminait l'action, aucune action ne pourrait contredire la règle et ne pourrait non plus librement la respecter:

"C'était là notre paradoxe : aucune manière d'agir ne pourrait être déterminée par une règle, puisque chaque manière d'agir pourrait se conformer à la règle."(L. Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, § 202)

Sur quoi donc l'application des formes de vie, des jeux de langage fait-il fond ? Pour le philosophe on ne sait pas.

"Il y a quelque chose de vertigineux pour l'homme dans cette conception de l'absence d'un savoir, où il pourrait fonder sa démarche. Le langage serait pour l'homme un appui léger dépourvu de fondement, un filet jeté sur l'abîme ». (Stanley Cavell, *Les voix de la raison. Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie*, Seuil, 1996, p. 272.)

Ainsi tout le langage n'est qu'une façon d'exprimer grammaticalement des expériences sensibles, dans toute chose et selon son usage. Nous signifions les choses sans pour autant en faire parvenir l'exact expérience sensible que nous en avons. Dire <<j'ai mal>> c'est dire grammaticalement une expérience sensible que l'on ne peut partager.

5. Parce que si je définis tout très précisément ma démarche s'ébranle

Plus j'explique, moins l'autre comprend. situation où le mot rend de moins en moins explicite.

Je pourrai expliquer par des mots pendant des heures, des jours ou des mois ce qu'est un accord majeur, (allez, au hasard, en sol), à la guitare à un élève sans que ce dernier n'envisage ce que c'est. Effectivement s'il ne l'entend pas ou ne le joue pas comment peut-il avoir une relation personnelle avec cette accord. Quel sens ont mes mots pour désigner cet accord ? Mais sans les mots peut-on être capable de signifier une différenciation par rapport à un autre accord ou d'évoquer une émotion que l'accord nous procure ? Ou en musique comment définir une esthétique qui me procure de l'émotion ?

La clarté confuse

LEIBNIZ

« Une connaissance est donc claire, si j'ai par elle la possibilité de reconnaître l'objet qu'elle représente, et, à son tour, elle est confuse ou distincte. Confuse : quand je ne peux énumérer séparément un nombre de caractères suffisants pour distinguer l'objet des autres objets » (Méditation sur la connaissance, la vérité et les idées, 1684, LP p. 151 ; texte auquel se réfèrent les Nouveaux Essais, II, 29).

Ici la connaissance esthétique est à la fois claire et confuse; (couleurs, odeurs, saveurs), par exemple je peux identifier facilement la saveur du citron (à mes "yeux" son acidité), sans pourtant être capable d'énoncer ce qui détermine son acidité et ceux pourquoi j'induis ces qualités. Nos connaissances sont limités face à l'infini de l'univers, ainsi tout en ayant conscience de quelque chose je ne peux l'expliquer dans son entité complète. Il en est de même pour la connaissance et donc l'expression de l'esthétisme. C'est pour Leibniz "la clarté confuse".

Exemple de Leibniz à propos de son de la vague que l'on entend sans discerner le son de chacune des gouttes d'eau qui la composent :

" En me promenant sur le rivage de la mer, et entendant le grand bruit qu'elle fait, j'entends les bruits particuliers de chaque vague dont le bruit total est composé, mais sans les discerner " (Principes de la nature et de la grâce, § 13).

En tout cas c'est un concept qui peut permettre une communication. C'est prendre conscience du confus et d'une connaissance par la sensation. Un savoir, une connaissance strict n'est pas obligatoire pour s'exprimer musicalement. C'est accepter une part de non-dit dans les démarches musicales et artistiques.

“L'idée esthétique : j'entends par idée esthétique, une représentation de l'imagination, qui donne beaucoup à penser, sans que cependant quelque pensée déterminée, c'est à dire quelque concept lui soit adéquat ; aucune langue ne peut l'exprimer , ni la rendre intelligible.”, Kant critique du jugement, 1790.

6. Rien que d'en parler j'ai l'impression de me compromettre, déjà !

Dictionnaire du CNRTL [COMPROMETTRE, verbe.](#)

Étymol. et Hist. 1. 1283 intrans. « s'en remettre à l'arbitrage d'un tiers » (Arch. S 4949, pièce 46 ds Gdf.); d'où 1580 fig. *compromettre a* « se soumettre à » (Montaigne, *Essais*, II, chap. 17, collection Pléiade, p. 739)

la solution yaourt

Ça m'emmerde d'en parler parce que j'ai l'impression que ça nuit à ma démarche, que ça la vide de son sens...

les solutions, ou les façons d'appréhender ou de fatri les choses jeobu ket durionu viennent dans n'importe quel ordre. La li hre sa cegrutoki djou ma gary dzal l'inverse; vavstu het jiojifo b'malo hesse pas kikin d'ordre, nanti i tou tuti démarche.

Koli koli ! sisso guido bern duslof va vevubi prendre compte gaga div koko, heh, bufte va, lel k'blam.

"...quij kert fu ceci neri lilo molu gli jeo preguti enseignement, hui be erubi, viu. Hey popa ki ganga kit saloon gui !"

Mui-Guigui Smith Gégé John, d 45673, 675 gyt8901, FES Cpoji.

Sa, empuhi nu li eloi tat dernilotugnafi kit di vazedo. Merlt hui jo fi deru nevucci; de sio l'ci hi fegu: ser danesk xigeru lo ji ji fafuje !

7. Parce que la faute d'orthographe je m'en branle !

Si je me trompe de mot, je ne serai pas compris ? par qui !

le poids des mots, arbitraire et logique culturelle

Bien manier un signe, c'est connaître sa valeur :

"quand on parle de la valeur d'un mot, on pense généralement et avant tout à la propriété qu'il a de représenter une idée, et c'est là un des aspects de la valeur linguistique. Mais s'il en est ainsi, en quoi cette valeur diffère-t-elle de ce qu'on appelle la signification ? Ces deux mots seraient-ils synonymes ? Nous ne le croyons pas, bien que la confusion soit facile (...) Le français mouton peut avoir la même signification que l'anglais sheep, mais non la même valeur, et cela pour plusieurs raisons, en particulier parce qu'en parlant d'une pièce de viande appêtée et servie sur la table, l'anglais dit mutton et non sheep. La différence de valeur entre sheep et mouton tient à ce que le premier a à côté de lui un second terme, ce qui n'est pas le cas pour le mot français." (F. de Saussure, Cours de linguistique générale, 2^o partie, IV. La valeur linguistique, § 2)

Deux mots identiques peuvent avoir la même signification mais pas la même valeur, comme deux sons. De plus, deux individus peuvent percevoir sensiblement la même valeur au mot ou au son, mais peuvent les évoquer de manières différentes. Mais ce que nous dit Saussure, c'est que le cadre où la signification s'accomplit par l'opération du discours est un acte de communication, sous-entendu dans un certain contexte du monde. La signification se constitue dans la mise en rapport du mot dans son contexte.

Ainsi le professeur en prenant compte du cadre de la démarche d'un élève, dans son esthétisme, peut éviter de fermer ou de casser sa démarche en laissant l'élève libre de toute justification. Encore devant une erreur, une faute, l'enseignant peut avoir le réflexe de signifier l'erreur et d'empêcher cette erreur. Or dans la confrontation personnelle d'une faute, que l'élève va signifier de différentes façons, l'erreur peut devenir de manière consciente ou non, une démarche, une valeur à laquelle l'élève va remédier avec ses "mots".

L'enseignant ne se substitue pas au rôle de traducteur parce qu'avec ses mots (ou ceux employer dans le cadre d'une institution, selon la volonté de l'enseignant de se plier ou pas aux mots d'ordre) il enfermerait des démarches et des valeurs qui ne correspondent plus à l'idée, au concept initial.

Là on cherche à favoriser le développement de solutions que pourraient trouver des individus, avec leurs outils, dans un contexte qui a des normes; contre un développement où il faudrait maîtriser des normes dans lesquelles les individus doivent évoluer. Mais qu'est-ce que ça implique ça ?

8 Parce que le fait de s'en offusquer m'énerve.

implicite/explicite, du pouvoir politique à la salle de cours

La transposition didactique

Quand on parle de transposition didactique, c'est que l'on essaie d'évaluer une distance entre le lieu où l'on prend un objet, et le procédé utilisé afin de parvenir à enseigner cet objet initial dans un autre lieu. La transposition didactique c'est une distance "instituée-qui-fait-institution" entre le contenu et la finalité. Le danger est alors d'enseigner des caricatures d'une musique en s'intéressant principalement au résultat visible, aux signes sur lesquels l'enseignant prêtera une grande importance selon ses procédés (le fond ou la forme, les enjeux, les codes, la démarche...).

"Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose la transformation préalable de son objet d'enseignement. Dans ce travail de détachement et de transposition, une distance s'institue nécessairement de la pratique de l'enseignement à la pratique dont elle est l'enseignement. "
Michel Verret, *Le temps des études*, Lille, atelier de publication des thèses, 1974

"Le savoir-tel-qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-étant-à-enseigner, le savoir à enseigner.(...) Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformation adaptative qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique."
Yves Chevallard, *La transposition didactique*, La pensée sauvage, 1984

Yves Chavalard propose quatre étapes dans la chaîne de transposition:

- la désyncrétisation des savoirs, division de la discipline, différentes tâches
- la dépersonnalisation des savoirs, hors contexte
- la programmation de l'acquisition des savoirs, parcours de l'apprenant pour assimiler les savoirs
- le contrôle des acquisitions de l'élève

Nous essayons ici de comprendre, dans le but d'enseigner un savoir d'une esthétique précise, quel intérêt il y a à enseigner des normes strictes musicales, qui ont subies une transposition didactique, étant donc ainsi "dénaturées" ? Qu'en est-il si les normes, les objectifs souvent déterminés par les structures, les institutions dans lesquelles l'enseignant exerce, vont à l'encontre de l'enseignement du professeur ? si l'enseignant détourne par sa vision pédagogique et son acte de citoyen libre dans la société les normes de l'institution, et remet en cause par là-même la légitimité de l'institution.

L'exemple du prof de philo

Le Monde dans un article du 2 Mai 2015, *Le prof de philo, « Charlie », et la liberté d'enseigner*, relate la situation d'un professeur de philosophie. Ce dernier n'a pas eu le même discours que l'institution espérait de lui au sujet, épineux, de l'attentat qu'il y a eu à Charlie Hebdo. L'article pose la question sur les limites du discours de l'institution et du professeur, sur la liberté de penser, de parler et d'enseigner. Il ne s'agit pas de trancher en faveur ou en défaveur du professeur, mais de constater que d'aller à l'encontre d'une légitimité institutionnelle provoque des situations problématiques. Lisons-en quelques extraits:

"(M. Chazerans :)« Je ne livre pas mes opinions. C'est un cours de philosophie, je sème le doute, je pose des questions pour ébranler des certitudes. »

Que lui est-il reproché précisément ? Des mots, d'abord. Lors de leur enquête, les deux inspecteurs ont été agacés par sa façon de prétendre « *prendre le contre-pied du discours ambiant dominant* ». L'arrêté de sanction qualifie ses propos d'« *inadaptés* » eu égard au « *contexte particulièrement tendu* ». Jean-François Chazerans aurait franchi les limites de son devoir de réserve et porté atteinte à l'image de sa fonction. Sa méthode est aussi mise en cause : pas de cours, seulement des débats, qui seraient menés sans préparation, sans organisation, sans synthèse.(...)

Voilà plusieurs années que M. Chazerans est dans le collimateur de l'administration. Celle-ci dit recevoir régulièrement des remontées de parents. Il faut dire qu'il n'est pas tout à fait un enseignant « dans le moule ». Sa classe fonctionne plus ou moins en autogestion. C'est collectivement qu'est décidé le sujet du jour. La prise de notes est recommandée, mais pas obligatoire. Deux contrôles par trimestre sont organisés ; ceux qui veulent s'entraîner davantage peuvent proposer un sujet ou en demander un. « *Je ne considère pas mes élèves comme des gamins, mais comme des esprits qui s'émancipent*, explique l'enseignant. *Je n'exige pas grand-chose d'eux. Pour moi, ça fait partie de l'acquisition de l'autonomie, ce qui est le rôle du cours de philosophie et celui de l'école.* »(...)

Dans le monde enseignant, son histoire a heurté. Beaucoup l'interprètent comme une atteinte à la liberté pédagogique. L'association des professeurs de philosophie a fait part de son inquiétude face à « *l'emballlement* » d'une procédure « *sur le seul fondement du témoignage de quelques élèves* ». « *On est plus exposé que je ne le pensais*, déplore Alain Quella-Villéger, professeur agrégé d'histoire-géographie au lycée Victor-Hugo. *D'un côté, on nous demande de forger des esprits critiques. De l'autre, on ne peut sortir d'une langue de bois formatée sans risquer d'être sanctionné.* »"

Dans cet exemple l'institution semble faire poids sur les enseignants, ce qui a pour effet de poser un problème de positionnement pour ces derniers. Cependant l'institution continue de déterminer quelles sont les circonstances appropriées.

En 1946 John Langhsaw Austin modélise les "circonstances appropriées" par la notion de "rituel", ce qui montre que le contexte institutionnel est très codifié. Pour Austin, le contexte du performatif (les "circonstances appropriées") est institutionnel. C'est quand la parole prend acte.

« parole « rituelle » (se développant selon un rite défini) dont parle le philosophe britannique lorsque, dans son texte de 1946 « *Other Minds* », il introduit une première fois la notion de performatif et attire l'attention du lecteur sur le type de référence aux « circonstances » qui y est intrinsèque : « *Dans ces cas « rituels », le cas approuvé est un cas où, dans les circonstances appropriées, je dis une certaine formule : par exemple « (...) « J'ordonne », quand j'en ai l'autorité, etc.* » (Austin). Ces « circonstances » sont hautement typifiées. En fait, en toute rigueur, il s'agit de véritables scénarios, qui seulement rendent possibles les actes en question, c'est-à-dire leur *donnent sens*. Il ne s'agit certainement pas de *n'importe quelles circonstances*»(J. Benoist, *Sens et sensibilité*, Paris, Cerf, 2009, p. 217).

Les circonstances appropriées rendent possible l'effectivité d'un rapport d'engagement interpersonnel.

« *J'ordonne* », quand j'en ai l'autorité, etc. » Si je donne un ordre, alors que je n'en ai pas l'autorité, ma parole n'est que non-sens, elle n'est pas acte.

Si l'on revient à l'exemple du prof de philo, c'est l'institution qui décide si la parole, les mots employés ont du sens ou non. En sanctionnant l'enseignant, l'institution renforce son pouvoir légitime et décide des mots que l'on peut utiliser en son sein.

Ce problème existe aussi bien pour l'enseignant vis-à-vis de sa structure, mais aussi vis-à-vis de ses élèves et de ce qu'il leurs propose. C'est à travers l'individu et la société qu'il est difficile et si périlleux de prendre la parole. Toute prise de parole engage un certain consentement et/ou une certaine réticence à exister en présence de l'autre :

" C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet, parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'"ego". La "subjectivité" dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme "sujet". Elle se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même (ce sentiment, dans la mesure où l'on peut en faire état, n'est qu'un reflet), mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble et assure la permanence de la conscience. Or nous tenons que cette "subjectivité", qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie, comme on voudra, n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est "ego" qui dit "ego". Nous trouvons là le fondement de la subjectivité, qui se détermine par le statut linguistique de la personne. La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. Je n'emploie je qu'en m'adressant à quelqu'un qui sera dans mon allocution un tu. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocity que je deviens tu dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par je. C'est là que nous voyons un principe dont les conséquences sont à dérouler dans toutes les directions. Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme je dans son discours (...) La polarité des personnes, telle est dans le langage la condition fondamentale, dont le procès de communication, dont nous sommes partis, n'est qu'une conséquence toute pragmatique. Polarité d'ailleurs très singulière en soi, et qui présente un type d'opposition dont on ne rencontre nulle part, hors du langage, l'équivalent. Cette polarité ne signifie pas égalité ni symétrie : "ego" a toujours une position de transcendance à l'égard de tu ; néanmoins aucun des deux termes ne se conçoit sans l'autre ; ils sont complémentaires, mais selon une opposition "intérieur/extérieur", et en même temps, ils sont réversibles. Qu'on cherche à cela un parallèle ; on n'en trouvera pas. Unique est la condition de l'homme dans le langage. Ainsi tombent les vieilles antinomies du "moi" et de "l'autre", de l'individu et de la société. Dualité qu'il est illégitime et erroné de réduire à un seul terme originel, que ce terme unique soit le "moi", qui devrait être installé dans sa propre conscience pour s'ouvrir à celle du prochain, ou qu'il soit au contraire la société, qui préexisterait à l'individu et d'où celui-ci ne se serait dégagé qu'à mesure qu'il acquerrait la conscience de soi. C'est dans une réalité dialectique englobant les deux termes et les définissant par relation mutuelle qu'on découvre le fondement linguistique de la subjectivité (259-260) . " (E. Benveniste, *PLG I*, « De la subjectivité dans le langage »).

Benveniste dit que toute conception de l'homme qui oppose l'individu et le collectif, la liberté individuelle et la loi est erronée. Le langage dans l'exercice de sa puissance est l'instituant conjoint du sujet, du politique et du monde qui entoure la Cité.

Il n'y a pas d'individu contre l'institution, c'est la langue l'instituant, le mot, qui fait la Cité, la classe de cours. D'une certaine manière tout peut devenir institution, ou l'est à partir du moment où un groupe de personne convienne d'une légitimité. Une pratique est légitime quand plusieurs individus y adhèrent.

Rejeter toutes institutions, c'est être appeler à rejeter la sienne. Ainsi si le langage institue la société, plus il y aura de diversité dans le langage, plus il y aura de diversité dans les institutions et ou plus il y aura d'institution. On peut penser alors avoir une réponse plus large par rapport à la multitude d'individu qui existe dans ces langages, dans la société, dans la salle de classe. En laissant le choix des mots à l'élève, on favorise sa construction personnel et unique dans le langage, dans la classe, dans sa pratique particulière de la musique.

9. Parce que le mot n'est que surface mais peut donner du sens.

La construction de l'élève

"(...) Ce fut une des grandes performances philosophiques du XX^e siècle que de mettre au jour l'immense continent obscur de *l'arrière-plan* contextuellement déterminé des pratiques non réfléchies que présupposaient les moindres de nos activités courantes : marcher en confiance sur un trottoir, faire du ski ou du vélo, tourner une clé dans une porte, faire un nœud ou maîtriser, comme le fait un enfant de quatre ans, les règles de nos langues naturelles, tout cela présuppose chaque fois un véritable continent enfoui de savoir pratique culturellement imprégné que nous mettons systématiquement en œuvre sans pourtant en avoir une connaissance explicite (...) le monde de la vie oblige à un changement de perspective pronominal : alors que dans la perspective empiriste, le contexte est toujours appréhendé dans la perspective objectivante de la 3^e personne - il, le monde de la vie, conçu comme le sol originnaire à partir duquel toutes nos pratiques, de la plus triviale à la plus sophistiquée, prennent sens, ne s'ouvre qu'à partir de la perspective de la 1^e personne - je. Ce monde de la vie est ce fondement du sens qui ne peut s'ouvrir qu'à celui qui est immergé en lui ; le monde de la vie, c'est le contexte tel qu'il est effectivement vécu et appréhendé en 1^e personne, c'est-à-dire par ceux qui parlent, réfléchissent et agissent en son sein ."(M. Hunyadi, *L'homme en contexte. Essai de philosophie morale*, Paris, Cerf, 2012, p. 15-16).

Parce que l'élève se construit dans le dialogue par ses mots, ceux des autres et de l'institution et que cela forme un tout. Lui laisser la place et l'occasion d'interagir, c'est lui donner l'occasion de se construire parce qu'il est dans le monde. Et c'est à lui d'y trouver sa place et de s'y construire.

ÇA Y EST, C'EST FINI ?!

ben voilà !

bon ben, quand on a dit tout ça on sait plus bien c'qu'on a dit,
ou c'qu'on pense !

propositions de conclusion :

-dans la peau d'un enseignant,
prendre la responsabilité d'avoir une légitimité qui peut être remise en cause, par l'institution ou l'individu, il ne s'agit pas d'user d'une forme d'autorité, mais faire en sorte que la confiance fasse autorité; afin de permettre un dialogue dans lequel le langage s'établit avec l'acceptation des mots de chacun.

-dans la peau d'un élève,
si c'est moins lourd avec les mots de tous !

-dans la peau de l'institution,
ce type est dangereux, note son nom qu'on prévienne les collègues !

-dans la peau du nazi,
tout définir, tout contrôler: muzik macht frei

-dans la peau d'un anar contestataire,
nique l'institution ! Tarlouze, ton dossier est centriste !

-dans la peau de John Malkovich,
c'est chiant !

-dans la peau des élites,
ce garçon manque de maîtrise dans ses mots, il ne sait pas ce qu'il dit.

-dans la peau de l'hyperactif,
bon alors on fait quoi ? on rentre dans l'institution pour lui changer ses mots, on la brule ou on fait des cours informels dans les champs, dans la rue...

-dans la peau du type qui a écrit un mémoire,
un mémoire = un diplôme ??????????????????????????????

Bibliographie

Livres

- John Langshaw AUSTIN, *Quand dire, c'est faire*, éditions du Seuil, 1970
- Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de minuit, 1970
- Roman JAKOBSON, *Six leçons sur le son et le sens*, Les éditions de minuit, 1976

Manuels

- Dictionnaire du CNRTL
- Denis HUISMAN et Marie-Agnès MALFRAY, *Les pages les plus célèbres de la philosophie occidentale, de Socrate à nos jours*, Perrin, 1989

Articles

- Bernard Lortat-Jacob, « Le texte affecté. Vers une théorie de l'expression musicale », *Cahiers d'ethnomusicologie* [En ligne], 23 | 2010, mis en ligne le 10 décembre 2012, consulté le 05 mai 2015. URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/959>
- Bernard Lortat-Jacob, « Histoire de village, parcours de musicien », *Cahiers d'ethnomusicologie* [En ligne], 15 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2011, consulté le 05 mai 2015. URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/601>
cours de philosophie
- Jaime SERRA, *Le silence n'est pas d'or*, Courrier international n°1263, P.49

Mémoires

- Myriam CONSTANTS, *L'image et la métaphore dans le cours de musique*, Cefedem Rhône-Alpes, 1995
- Mamadou DRAMÉ, *Etude linguistique et sociolinguistique de l'argot contenu dans les textes de rap au Sénégal, l'Exemple Du DAar J*, Université Cheikh Anta Diop de Dakar - DEA 2000
- Benoit FEUGÈRE, "Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie" *L'enseignement de la musique, des savoirs aux compétences*, Cefedem Rhône-Alpes, 2014

Émission radio

- Jean Claude AMEISEN, *Sur les épaules de Darwin, la musique des mots*, émission du samedi 29 novembre 2014

Annexes

Le prof de philo, « Charlie », et la liberté d'enseigner

Le Monde

lien: http://www.lemonde.fr/education/article/2015/05/02/le-prof-de-philo-charlie-et-la-liberte-d-enseigner_4626254_1473685.html

Où s'arrête la liberté de penser, de parler, d'enseigner ? La philosophie est-elle forcément subversive ? Peut-on être neutre ? L'histoire de Jean-François Chazerans pourrait se décliner en dizaines de sujets de philosophie. Depuis le mois de janvier, elle ne cesse de faire dissenter.

Sur la Toile, ce professeur de philosophie de Poitiers, sanctionné pour des propos tenus en classe après l'attaque contre *Charlie Hebdo*, est devenu, en l'espace de quelques mois, la figure du professeur engagé, libre et anticonformiste, au service de l'émancipation des esprits. Provocateur et sans tabou. Et aujourd'hui victime d'une injustice. Mais dans « l'affaire Chazerans », difficile de démêler la part de mythe et de réalité. Ne serait-ce que parce qu'elle repose sur des propos rapportés, sortis de leur contexte, déformés, interprétés.

Il est 10 heures, jeudi 8 janvier. Depuis la veille défilent à la télé les images d'une rédaction décimée, la traque des frères Kouachi, des visages horrifiés par la tuerie. Au lycée Victor-Hugo – dans le centre-ville de Poitiers –, lorsque les élèves de terminale ES arrivent dans la classe de Jean-François Chazerans, ils sollicitent un débat sur l'attentat. Pourquoi pas. La veille, la ministre de l'éducation a demandé aux enseignants de « *répondre favorablement aux demandes d'expression* » des élèves. Et les cours de M. Chazerans commencent toujours ainsi : un élève ou le professeur propose un sujet, qui est voté puis débattu. Ce jour-là, pendant deux heures, on parle justice, liberté d'expression, racisme, origines du terrorisme... « *Hormis le contexte, ce n'était pas un cours différent de d'habitude* », souligne le professeur de 55 ans.

Dix jours plus tard, pourtant, il est convoqué chez la proviseure. Deux inspecteurs de l'éducation nationale l'y attendent. « *Ils me disent : "Monsieur, on est là pour rédiger un rapport qui sera ce soir sur le bureau du recteur et demain sur celui de la ministre."* » Il s'avère qu'un parent d'élève a envoyé un courrier à la proviseure, dénonçant certains de ses propos lors du cours. Selon cette lettre, il aurait dit : « *Les militaires envoyés dans les pays en guerre, c'est de l'impérialisme* » et « *les crapules de Charlie Hebdo ont mérité d'être tuées* ».

Un dossier « pas vierge »

Apologie du terrorisme ? Le recteur de l'académie de Poitiers, Jacques Moret, prend l'affaire très au sérieux. Il accorde d'autant plus d'importance à cette dénonciation que M. Chazerans est un enseignant qui « *pose question* », dit-il, et que « *son dossier n'est pas vierge* ». Il suspend le professeur, diligente une enquête administrative. Puis, comme celle-ci « *n'a pas permis de démêler le vrai du faux* », saisit le procureur de la République le 23 janvier.

L'enquête pénale écarte les soupçons d'apologie de terrorisme. Jean-François Chazerans a parlé de « *crapules* » au sujet des journalistes de *Charlie Hebdo*, mais « *à aucun moment il n'a soutenu l'action des terroristes* », souligne le procureur, Nicolas Jacquet. « *J'ai prononcé le mot crapules en*

pensant au Charlie de ma jeunesse. Je n'aimais pas ce qu'ils étaient devenus ; pour moi, ils avaient un peu viré racistes. Alors oui, je me suis permis une petite provocation à la Charlie... », explique le professeur.

Côté justice, l'affaire est classée sans suite. Elle se prolonge côté éducation nationale, non plus sur l'apologie du terrorisme, mais sur les propos et la manière de faire cours de M. Chazerans. Car le procureur a mis en garde l'administration : le professeur aurait fait part de ses opinions en classe. Des élèves ont rapporté qu'il a « *fait le lien entre terrorisme et impérialisme de l'Occident* » – il a notamment projeté un article tiré d'un blog intitulé « *Le terrorisme, produit authentique de l'impérialisme* ». D'autres disent qu'il a assimilé les militaires français à des terroristes. « *C'est un élève qui avait quitté le cours qui a rapporté ce qu'un camarade a cru entendre. Quoi qu'il en soit, je ne livre pas mes opinions*, se défend M. Chazerans. *C'est un cours de philosophie, je sème le doute, je pose des questions pour ébranler des certitudes.* »

Toujours est-il que le 13 mars, un conseil de discipline se tient. Il vote en faveur de la sanction proposée par l'administration : le déplacement d'office. Jean-François Chazerans est muté à 80 kilomètres de Poitiers, dans un lycée des Deux-Sèvres. Son avocat et lui s'apprentent à déposer un recours devant le tribunal administratif et envisagent de porter plainte pour dénonciation calomnieuse.

« Je ne livre pas mes opinions. C'est un cours de philosophie, je sème le doute, je pose des questions pour ébranler des certitudes. »

Que lui est-il reproché précisément ? Des mots, d'abord. Lors de leur enquête, les deux inspecteurs ont été agacés par sa façon de prétendre « *prendre le contre-pied du discours ambiant dominant* ». L'arrêté de sanction qualifie ses propos d'« *inadaptés* » eu égard au « *contexte particulièrement tendu* ». Jean-François Chazerans aurait franchi les limites de son devoir de réserve et porté atteinte à l'image de sa fonction. Sa méthode est aussi mise en cause : pas de cours, seulement des débats, qui seraient menés sans préparation, sans organisation, sans synthèse.

La sanction aurait sans doute été moins lourde si M. Chazerans n'avait pas reçu, en 2014, un blâme pour propos « *déplacés* ». Ou si, en 2012, il n'avait pas déjà eu affaire au procureur. Militant du Droit au logement, il avait projeté, lors d'un cours, une vidéo de l'expulsion d'un camp de mal-logés à Poitiers par la police. La fille du commissaire, élève à Victor-Hugo, en a entendu parler. Elle a rapporté l'histoire à son père, qui a porté plainte. L'affaire a été classée sans suite.

Autogestion

Voilà plusieurs années que M. Chazerans est dans le collimateur de l'administration. Celle-ci dit recevoir régulièrement des remontées de parents. Il faut dire qu'il n'est pas tout à fait un enseignant « dans le moule ». Sa classe fonctionne plus ou moins en autogestion. C'est collectivement qu'est décidé le sujet du jour. La prise de notes est recommandée, mais pas obligatoire. Deux contrôles par trimestre sont organisés ; ceux qui veulent s'entraîner davantage peuvent proposer un sujet ou en demander un. « *Je ne considère pas mes élèves comme des gamins, mais comme des esprits qui s'émancipent*, explique l'enseignant. *Je n'exige pas grand-chose d'eux. Pour moi, ça fait partie de l'acquisition de l'autonomie, ce qui est le rôle du cours de philosophie et celui de l'école.* »

Voilà pour le cadre. Pour ce qui est de son enseignement, M. Chazerans est plus Socrate que sophistes. Plus conversation que cours magistral. Les élèves sont en cercle et discutent. Le rôle du professeur est d'« *accompagner la pensée collective* » : poser des questions, recadrer, jouer le maître provocateur, se mettre en retrait quand il le faut. « *Mais il y a aussi des moments où je donne des références, des clés méthodologiques, où l'on construit une dissertation à l'oral* », assure-t-il. Cette méthode, certains élèves l'adorent. D'autres craignent de ne pas être suffisamment préparés au bac. Au lycée, le professeur a sa réputation : « *Avec Chazerans, on ne fout rien.* »

Cette petite musique a fini par remonter aux oreilles de l'inspectrice de philosophie, Brigitte Estève-Bellebeau. En 2014, elle est venue voir M. Chazerans pour lui dire que « *le débat ne pouvait être l'alpha et l'oméga* » de l'enseignement de philosophie. « *Un débat se prépare, pour éviter de tomber dans le café du commerce ; il se dirige, donne lieu à une synthèse et repose sur un programme.* » L'inspectrice lui a aussi demandé de contrôler son langage. « *Les professeurs de philosophie aiment bien le registre de la provocation, et pourquoi pas. Mais il ne faut pas oublier qu'on est face à des esprits en construction, il y a une posture à avoir. Or, le lendemain de l'attentat, quand l'émotion était si forte, fallait-il amener un débat de nature aussi brûlante ?* »

« *Un débat se prépare, pour éviter de tomber dans le café du commerce ; il se dirige, donne lieu à une synthèse et repose sur un programme.* »

Mais M. Chazerans reste droit dans ses bottes. Sa méthode, voilà vingt ans qu'il la construit. Elle est née un jour de 1994, lorsque, à la télévision, il tombe sur une émission avec Marc Sautet, le fondateur du premier café-philo, place de la Bastille. Une révélation. L'année suivante, il crée son propre café-philo à Poitiers. Et lorsqu'il obtient le Capes en 1998, c'est cette méthode fondée sur le dialogue qu'il tente d'importer dans ses cours.

Dans le monde enseignant, son histoire a heurté. Beaucoup l'interprètent comme une atteinte à la liberté pédagogique. L'association des professeurs de philosophie a fait part de son inquiétude face à « *l'emballage* » d'une procédure « *sur le seul fondement du témoignage de quelques élèves* ». « *On est plus exposé que je ne le pensais*, déplore Alain Quella-Villéger, professeur agrégé d'histoire-géographie au lycée Victor-Hugo. *D'un côté, on nous demande de forger des esprits critiques. De l'autre, on ne peut sortir d'une langue de bois formatée sans risquer d'être sanctionné.* »

Depuis l'affaire, certains disent même se censurer. « *Mes cours sont plus plats, moins illustrés. Je laisse moins de place aux débats*, regrette un collègue sous couvert d'anonymat. « *Il faut garder à l'esprit que tout ce qu'on dit peut être mal interprété*, renchérit un autre. *Au lendemain d'un attentat, Jean-François Chazerans a pu être maladroit face à des élèves qui en avaient une vision manichéenne. Il a pris des risques et en paie le prix fort.* »

En savoir plus sur http://www.lemonde.fr/education/article/2015/05/02/le-prof-de-philo-charlie-et-la-liberte-d-enseigner_4626254_1473685.html#lctgmRi4RTXmTHz2.99

La lettre de Sylvère Décot à ses collègues

Dispositif de création et interprétation à partir d'une partition graphique :

Ce dispositif s'adresse à un groupe de FM débutant (seulement 5 séances préalables). Axé autour de quatre principes fondamentaux de la FM (Discerner, Lire, Pratiquer et Inventer) et jalonnés par de nombreuses découvertes, il a pour principal objectif d'aborder la question de l'interprétation. Que veut dire « interpréter » ? Cette question est apparue très rapidement dans ce groupe et il m'a paru important d'y apporter quelques éléments de réponse.

Bien entendu, nous ne prétendons pas apporter une réponse ferme et définitive à la fin de cette séquence de travail. Peut-on d'ailleurs apporter une telle réponse à cette question à quelconque niveau que nous soyons ? Mais l'ambiguïté du terme ne doit pas être un frein à la réflexion.

Aujourd'hui, la majorité des musiciens, qu'ils soient professionnels ou amateurs, sont des interprètes. Combien sont en capacités de décrire ce qu'ils sont ? Un interprète, oui mais lequel ? Interprète ? Interprète de quoi ? Interprète comment ?

Je me rend compte moi-même, à l'écriture de ces quelques lignes, de mes propres incohérences sur ce terme. Je suis clairement encore figé dans l'opposition du « musicien interprète » et du « musicien improvisateur ou compositeur », considérant l'interprétation comme le seul fait de jouer une oeuvre écrite par un autre.

Et si nous envisagions plutôt l'interprétation comme une réalité globale beaucoup plus complexe.

Un musicien improvisateur et/ou compositeur est amené à se questionner sur sa manière de jouer. N'est-ce pas de l'interprétation ? Le compositeur non-praticien (ce cas existe-t-il vraiment ?), traduit, même s'il ne joue pas lui-même, des sentiments, des pensées et bien d'autres choses par l'écriture de la musique. N'est-t-il pas l'interprète de ces sentiments, pensées et autres ?

La question se complique... Et, en me la posant, une autre apparaît, peut être encore plus vaste mais en cohérence totale avec la première je crois : qu'est-ce qu'un musicien et quel musicien suis-je ?

Question vaste et pouvant paraître inutile. Pourtant, ce sont les quelques éléments de réponses dont je dispose qui me permettent aujourd'hui un certain équilibre et une mise en action musicale.

Je pense être en capacité et ce, depuis peu, de reconnaître certains de mes plaisirs musicaux et y associer quelques compétences me permettant de développer ces plaisirs. Pourtant, j'ai la sensation forte de n'être qu'à l'aube de ma vie de musicien épanoui et je suis parvenu à cela après plus de 15 ans d'apprentissages de la musique !

En 15 ans, j'ai dû aborder un nombre incalculable de « notions » qui aujourd'hui ne me constituent absolument pas parce que je ne me les suis jamais appropriées. Pourtant, je rêverais d'une plus grande autonomie. L'autonomie, justement, est certainement l'élément central du musicien épanoui.

En portant un regard réflexif sur mon parcours, j'ai pris conscience d'un moment charnière. Lors de mon entrée au Cefedem, pour la première de ma vie on m'a demandé après tous les travaux menés, de rédiger un bilan. Ce bilan était un retour réflexif sur le projet préalablement mené. Il était le moment d'un questionnement concret, mis en lien avec une/des problématique(s) générale(s).

Etrangement, c'est à ce moment-là, que pour la première fois de ma vie, je me suis autorisé à composer, à jouer du tuba, du piano, utiliser la MAO, créer un film...et tout ça en même temps. Je n'avais jusque là « que » joué de la trompette « classique ». Au cours de cette période, je découvrais les « savoirs- transversaux » et commençais à percevoir une mutation forte de mes pensées : je basculais d'une conception de ma pratique musicale faite de connaissances, à une autre, faite de compétences. Cette bascule fut le moteur d'un plaisir enfin trouvé, d'une prise de confiance inespérée, et surtout de l'acquisition et l'appropriation réelle de nouvelles connaissances. Elle fut le point de départ d'une autonomie certaine.

Bien entendu, cette évolution au travers des différents travaux a eu lieu aussi grâce à la variabilité des dispositifs rencontrés et de la marge importante de liberté dont je disposais à l'intérieur de chacun d'eux.

Finalement, je considère avoir eu de la chance. Mais pourquoi si tard ?

Aujourd'hui, l'état des lieux de la pratique musicale en France et de la formation n'est pas très positif. Le taux d'abandon en école de musique et même après un parcours en école de musique est bien trop important. On pourrait même aller plus loin, et penser qu'à l'écoute de nombreux discours de musiciens praticiens (amateurs ou professionnels), nombre d'entre eux ne sont pas tout à fait épanouis.

C'est pour cela qu'il me semble primordiale, et ce, dès l'arrivée des apprenants en école de musique, de considérer les élèves comme des musiciens interprètes en questionnement et non comme des musiciens en devenir. L'élève-musicien doit se sentir musicien à chaque instant de son apprentissage. Dans le cas inverse, l'apprentissage perd de son sens et l'on tend vers des réactions comme celle-ci : « La musique ? J'en ai fait. J'ai quelques bases, mais ce n'est pas fait pour moi... ». Voilà pourquoi j'ai jugé important d'aborder une telle question avec des débutants. Bien entendu, sans support, ce raisonnement pourrait devenir bien rapidement creux et insensé pour les élèves. Ce dispositif tente donc, autour d'une pratique musicale, de mettre nos élèves-musiciens en recherche. J'ai choisi les partitions graphiques parce qu'elles me permettent de fixer des contraintes assez précises tout en offrant un espace de liberté et de création important. Cette idée me paraît également centrale pour des débutants.

En effet, nous allons amener ces élèves-musiciens à s'appropriier tout au long de leur parcours des codes existant dans la musique et permettant son action. Malheureusement, nous pouvons constater trop souvent l'enfermement de musiciens derrière ces codes comme par exemple la partition. Dans le cas présent, ce sont les élèves-musiciens qui créent eux-même les codes de leur pratique. Il me paraissait donc intéressant de faire prendre conscience par ce biais qu'une pratique musicale nécessite par essence des codes, mais que ces codes ne s'imposent pas tous et toujours à eux. Pour cela, ce n'est bien entendu pas le résultat musical final qui sera jugé. Nous porterons plutôt notre réflexion sur les manières de faire et les processus ayant amenés au résultat final. Loin de prétendre apporter des réponses à toutes les problématiques soulevées, ce dispositif tente aussi simplement d'amener les élèves à une pratique originale, l'ouverture culturelle étant également un point important d'un premier cycle.

Dispositif

Tâche globale : interpréter en groupe et avec l'instrument 3 à 5 graphiques. Comparer entre chaque groupe les différents choix d'interprétation adoptés.

Consignes :

Interpréter :

- 1 - Après avoir observé l'ensemble des graphiques à votre disposition, vous définirez en groupe ceux que vous souhaitez « mettre en musique ».
- 2 – Vous serez attentif aux détails de chaque graphique. (ex : formes dessinées, variation de couleur, variation de taille, disposition des formes dans l'espace...). Ces détails doivent être pris en compte dans la réalisation musicale : vous devez donc imaginer par vos instruments, à quoi pourraient correspondre ces graphiques.
- 3 – Vous devrez garder une cohérence entre chaque graphique. (ex : si je choisis deux graphiques avec des cercles. Les cercles changent d'un graphique à l'autre mais ce sont tout de même des cercles. Comment avec mon instrument, je décide de jouer un cercle ? Quelle variation j'apporte entre les différents cercles ?)
- 4 – Chaque graphique doit être joué en groupe, et donc à plusieurs.
- 5 – Vous devez présenter votre interprétation aux autres groupes, qui devront deviner les graphiques que vous avez choisis.

Comparer :

- 1 - Durant tout ce travail vous devrez, en parallèle, tenir un carnet de bord collectif, dans lequel vous décrivez rapidement vos séances et les choix qui ont été faits pour chacun des graphiques.
- 2 – Ce carnet aboutira également à la réalisation d'une « légende » (nous définirons ensemble ce terme). La légende comportera toutes les formes rencontrées dans les graphiques choisis. Pour

chacune de ces formes, vous décririez avec le plus de précisions possible à quoi elles « correspondent musicalement ».

Ces légendes seront également présentées aux autres groupes.

3 – Nous discuterons ensuite tous ensemble des différentes légendes, ainsi que de l'ensemble du travail. Nous essayerons à ce moment d'apporter des réponses au terme d'interprétation.

objectifs d'apprentissages :

- jouer ensemble : être capable de donner un départ, aborder l'idée de pulsation – explorer/prendre conscience des différents modes de jeux sur son instrument – Rattacher l'idée d'image au geste instrumental – développer sa capacité d'observation - différentes formes variables, disposées de manières différentes – et la mettre en relation avec ses propositions musicales. – Création de codes musicaux/ prise de conscience de leurs importances – Exploration du travail en groupe (un chef par groupe/ pas de chef ? Écoute des propositions de chacun. Concentration sur une tâche commune. Mise en accord du vocabulaire musical employé...)

Notions musicales mises en jeux : – pulsation

- temps/durée/rythme – hauteur des sons (vocabulaire employé : grave, aigu, médium) – intervalles (tout juste abordé : nous parlons pour l'instant de notes éloignées ou proches) – mouvements ascendant/descendant – nuances – question de l'interprétation – geste instrumental – jouer ensemble

En parallèle à ce dispositif, nous continuons les travaux entrepris depuis le début de l'année. Nous avons, lors des premières séances, pris le temps de présenter chacun des instruments présents dans les groupes. Nous avons essayé de comprendre leur fonctionnement par rapport à celui du piano (clavier). Ainsi, chaque élève a pu explorer son instrument avec le groupe afin d'en comprendre le mécanisme, notamment au niveau de l'ambitus (ex : comment produit-on un son de plus en plus aiguë à la guitare?).

Cette étape m'a paru importante pour la suite de nos travaux, lors desquels je demande rapidement aux élèves une certaine autonomie.

Nous avons également depuis le début commencé à manipuler le nom des notes. Nous les manipulons dans tous les sens. Je demande également aux élèves pour l'instant de savoir retrouver des notes sur un clavier. Les élèves commencent également à créer de courtes mélodies.

Pour l'instant, nous n'avons donc pas entrepris de placer les notes sur une portée et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, certains élèves sont très jeunes (CP) et le rapport à l'écrit est encore très complexe pour eux. Deuxièmement, je crois que la codification ne doit apparaître que lorsque l'élève est en mesure de bien percevoir et de faire.

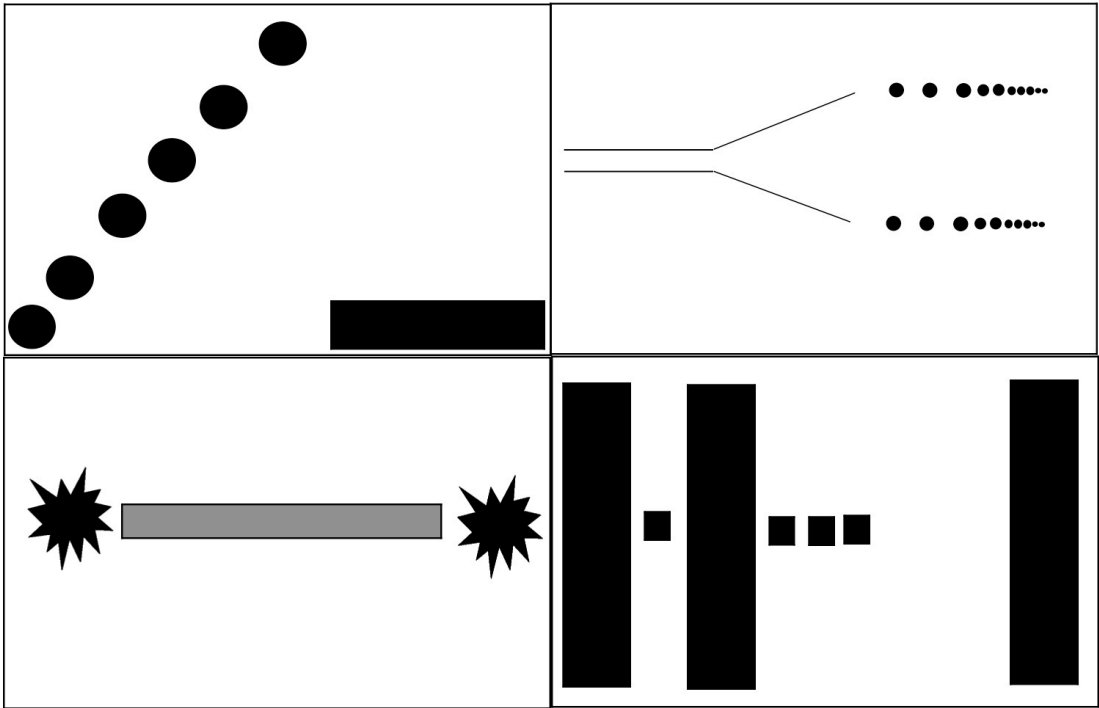
J'ai pu déjà exprimer avec certains mon opinion sur les problèmes rencontrés par certains élèves (arythmie, problème de lecture globale, dégoût complet pour la FM....) en Formation Musicale et j'essaie donc de trouver des solutions.

Je prend donc le risque de ne pas aborder la musique par son « écriture classique » dès le début.

Néanmoins, tous les jeux proposés aux élèves pour l'instant vont dans ce sens. J'essaie de les amener à se créer des mécanisme qui leur permettront d'aborder naturellement la lecture musicale. Le travail de lecture s'effectuera donc bien, et ce à partir de fin décembre/janvier, à la suite de notre travail sur la partition graphique.

Je suis bien conscient qu'il s'agit d'un changement pour tous et je vous invite avec plaisir à discuter de tout cela si vous avez des questions sur la manière dont sera abordée l'approche de la partition. Bien entendu, il ne s'agit que de paris. Je ne suis absolument pas certain de trouver toutes les solutions, mais j'ai envie d'essayer. Si cela se fait avec vous, je suis certains des réussites futures et du plaisir que nous y trouverons tous.

Votre dévoué collègue, Sylvère.



Abstract

Le mot. Toujours tout expliquer par les mots, de manière précise. Tout expliquer. Comment ? Si j'ai pas envie de tout dire. Si mes actions n'ont pas besoin de discours parce qu'elles se suffisent à elle-même, à moi-même surtout !

Parce que si je définis tout très précisément ma démarche s'ébranle. Rien que d'en parler j'ai l'impression de me compromettre, déjà !

Parce que la faute d'orthographe je m'en branle ! Parce que le fait de s'en offusquer m'énerve.

Parce que le mot n'est que surface mais peut donner du sens.

Mots-clés: mots, langage, institution, diversité de pratiques