

# Introduction générale

L'opposition ou la distinction fondatrice entre théorie et pratique musicale, autrement dit entre celui qui sait de quoi est faite la musique et celui qui la pratique, est effective dès l'Antiquité. Relayée par Boèce, elle se cristallise au Moyen Âge à travers le jugement sans appel de Gui d'Arezzo, qui établit une hiérarchie entre le *musicus*, celui qui sait, et le *cantor*, qui agit sans savoir. Les réseaux d'oppositions qui se sont constitués autour de ces deux concepts, au fil du temps, sont repérables, variables, parfois récurrents, selon les lieux ou le positionnement institutionnel de celui qui porte le jugement. Ces oppositions, souvent issues de représentations binaires, induisent des hiérarchisations, des échelles de valeurs (ce qui est jugé positivement ou négativement), qui vont jusqu'à générer des discours marqueurs d'appartenances et d'idéologies.

Cet ouvrage vise à mieux cerner les enjeux épistémologiques liés aux concepts de théorie et de pratique, dans l'enseignement musical, au cours de l'histoire (nature, fonction, évolutions). Il s'agit de vérifier l'acceptabilité ou au contraire la nécessité du dépassement d'une telle dichotomie. Cette approche conduit à une mise à nu des déficits qui font obstacle aujourd'hui à une approche intégrant et dépassant le couple théorie/pratique musicale, lorsqu'il est question d'enseignement. La pertinence d'un dialogue interdisciplinaire (musicologie, psychologie, didactique, pédagogie, sciences de l'éducation) s'est imposée afin d'étayer la construction d'une réflexion visant à englober une part de la complexité des questions qui se posent.

Ces débats sont loin d'être réservés au seul champ musical et à son enseignement, comme en a témoigné le récent colloque « Enjeux, débats et perspectives : 50 ans de sciences de l'éducation », qui s'est tenu du 18 au 20 octobre 2017 à Caen (France) et dont le premier thème portait sur l'articulation entre théorie et pratique et la nécessaire réflexion à mener sur l'évolution de ces désignations, en lien avec une clarification de leur sens.

À partir du moment où la dichotomie entre théorie et pratique s'est formalisée de façon extrêmement claire dès le Moyen Âge, il paraît logique et indispensable de partir de la dimension historique du sujet pour en comprendre les enjeux actuels. Ce retour dans l'histoire permet notamment de revenir sur les réalités qui se cachent derrière les mots. Comme le rappelle Florence Mouchet au début de son étude, le Moyen Âge et la Renaissance sont restés proches de l'étymologie des termes de l'enquête : tandis que la *musica theorica* concerne les aspects purement spéculatifs du phénomène musical, la

*musica practica* désigne l'ensemble des règles qui président à sa mise en œuvre effective. En réalité, la plupart des traités de pratique musicale de ces époques contiennent bien des chapitres qui figureraient en bonne place dans des « théories de la musique » d'époques ultérieures, tant les habitudes musicales ont peu à peu débouché sur la constitution de corpus de règles qui en facilitaient et encadraient la transmission. Des deux domaines privilégiés par cette codification de la pratique, c'est la rationalisation de la théorie modale qui a fait l'objet des premiers efforts. La constitution des tonaires représente l'une des premières initiatives en ce domaine, observée dans la contribution initiale de cette section. La destination extrêmement pratique de ces livres offre d'ailleurs une première illustration de la difficulté à strictement séparer théorie et pratique, tant ces deux notions sont ici imbriquées.

Le deuxième domaine dans lequel la pratique a pu se codifier et donner naissance à une théorie musicale concerne l'écriture, qu'il s'agisse de contrepoint ou de composition. Dans son texte, Robert Gjerdingen nous rappelle combien des matières aussi emblématiques de la « théorie musicale » dans nos conservatoires ont été enseignées à partir d'une imprégnation quotidienne des élèves, en suivant une méthode fortement inductive. La clé de voûte de l'enseignement de la musique a reposé pendant très longtemps sur ce que les Italiens appelaient les *partimenti*. Fonctionnant comme une véritable mise en pratique de la théorie de la tonalité et du contrepoint, les *partimenti* représentent ainsi un outil particulièrement performant en ce qu'ils « intègrent une connaissance issue de règles à une connaissance procédurale du mouvement, du geste et du son au clavier ».

L'efficacité pédagogique des méthodes utilisées par les conservatoires napolitains ne reposait pas uniquement sur les *partimenti*. Elle était également incarnée par l'instruction mutuelle, où les plus avancés transmettaient le savoir récemment appris aux plus débutants. En ceci, la lecture parallèle du deuxième et du troisième texte de cette première partie révèlent un point commun *a priori* inattendu entre deux situations d'enseignement fort contrastées, celle des conservatoires italiens et celle des écoles paroissiales françaises. Si dans un cas, le but consistait à former de futurs compositeurs et musiciens professionnels, l'autre en revanche se contentait, en sus de la lecture et du calcul élémentaire, de donner aux enfants la capacité de pouvoir chanter le plain-chant lors de l'office dominical. Or, en l'absence quasi totale de tout socle théorique préexistant chez les maîtres d'école, c'est avant tout dans la manière de transmettre que se situe le succès de l'entreprise. Comme le rappelle Xavier Bisaro, en chantant au lutrin avec les adultes chaque dimanche, les enfants mettaient en pratique ce qu'ils avaient appris à l'école par le truchement d'une participation conjointe avec ceux qui avaient été élèves avant eux. Ainsi, qu'il s'agisse d'enfants apprenant le plain-chant « sans savoir qu'ils faisaient de la musique » ou de compositeurs en herbe apprenant leur futur métier dans une institution spécialisée, les deux situations mettent en lumière « le rôle joué par l'environnement au sein duquel s'inscrit tout éveil à la musique ».

Le programme ci-après ne doit à aucun moment être interprété en tant que somme de connaissances théoriques à accumuler : il importe de sentir d'abord, de comprendre ensuite, d'apprendre enfin.

Cette phrase liminaire extraite de l'arrêté du 17 mars 1977 des programmes d'éducation musicale de collège (enseignement général pour les 11-15 ans, en France), a contribué entre autres réflexions à induire la problématique de cet ouvrage et en particulier de ce qui est devenu sa deuxième partie consacrée aux enjeux actuels et notamment à ce qui se joue dans les classes, au sens large du terme (éducation formelle, institutionnalisée). Les connaissances théoriques et leur accumulation semblent poser problème au législateur du xx<sup>e</sup> siècle, sans que pour autant elles soient écartées, car il s'agit bien de comprendre et d'apprendre *in fine*.

Le propos indiquerait, avec un brin d'insistance (injonction « ne doit »), un changement au niveau du modèle d'apprentissage sous-jacent dans l'enseignement de la musique, dispensé au sein de l'école généraliste française. La même année, en 1977, le changement de dénomination du *sofège* (souvent perçu par ceux qui en font comme de la théorie) en *formation musicale* semblerait témoigner de la même préoccupation au sein de l'enseignement musical dit « spécialisé » c'est-à-dire au sein des écoles de musique et des conservatoires, toujours en France.

Mais à vrai dire, cette citation de 1977 n'a fait que réactiver un débat déjà présent dans une circulaire du 11 janvier 1938 :

Il importe que l'enseignement du chant soit conçu et pratiqué de façon à faire l'éducation de l'oreille et de la voix et qu'il soit essentiellement vocal, dépourvu des notions abstraites de théorie.

Et ce débat est loin d'être clos aujourd'hui comme en témoigne le paragraphe de l'arrêté des programmes d'éducation musicale de collège du 9 juillet 2008 :

Cependant, la connaissance théorique et abstraite des langages et des règles qui les organisent ne peut être l'objet de l'éducation musicale au collège. Connaître la musique, c'est avant tout l'écouter et la pratiquer <sup>1</sup>.

Cette phrase, dont la construction rappelle celle de 1977, peut paraître tout autant directive (« ne peut être l'objet »). Toutefois ces derniers textes introduisent bien des nuances en questionnant une forme d'équilibre entre « approche sensible, analyse et questionnement <sup>2</sup> ». L'ancienne distinction entre théorie et pratique cristallisée au Moyen Âge se meut dans ce texte de 2008 en « articulation constante ». Si l'articulation semble donc recherchée, le législateur, dès 1977, impose par le biais des programmes

---

1. MEN, 2008, p. 3.

2. « Les enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale au cycle 4 poursuivent et approfondissent la formation artistique et culturelle initiée dans les cycles précédents. Fondés sur une articulation constante entre la pratique artistique et la référence aux œuvres, équilibrant l'approche sensible, l'analyse et le questionnement, ils occupent une place fondamentale dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève et contribuent à la réalisation des grands objectifs de formation fixés par le référentiel du parcours, dans les trois champs d'action constitutifs de l'éducation artistique et culturelle : rencontres, pratiques et connaissances. » Projet de programme pour le cycle 4, 9 avril 2015, p. 25.

scolaires un continuum (« d'abord... ensuite... enfin », « avant tout »), qualifié par les psychologues des apprentissages de processus d'apprentissage par transformation.

Si tant est qu'ils puissent être délimités, que recouvrent les concepts de théorie et de pratique tout d'abord au sens courant, puis pour la science (ce que Jean-Luc Leroy s'attache à retracer), pour la psychologie cognitive (voir le chapitre d'André Tricot), dans l'enseignement de la musique (Tricot, Leroy) ? Cette distinction a-t-elle toujours du sens, tant pour les enseignants que pour les élèves et les chercheurs, sachant que la psychologie des apprentissages depuis les années 1980 met en lumière des distinctions plus détaillées, entre connaissances primaires et secondaires, entre différents formats de connaissances, générales, particulières, procédurales et déclaratives (Tricot) ? Ces catégories émergentes sont-elles plus adaptées à l'analyse de ce qui se joue dans les classes aujourd'hui (Maizières et Tripièr-Mondancin) ? Quels sont les réseaux de relations et d'oppositions entre théorie, expérience, connaissance et apprentissage, du point de vue de la psychologie (Leroy) ? Qu'en est-il réellement, dans la classe, de cette tension qui n'a cessé tantôt d'opposer, tantôt d'articuler savoir-faire (écouter, jouer, chanter, interpréter, improviser, explorer, inventer) et connaissances permettant d'analyser, de comprendre et de conceptualiser la musique (identifier, caractériser, induire, déduire, mettre en mots la musique, produire un métadiscours sur la musique, analyser, conceptualiser, argumenter, débattre) (Maizières et Tripièr-Mondancin) ?

Les réponses à ces questions touchent à la dimension psychologique, didactique et pédagogique de ces concepts, dans l'enseignement de la musique en général (Tricot, Leroy). Frédéric Maizières, Odile Tripièr-Mondancin et Nathalie Estienne proposent d'examiner ces questions à l'aune plus précisément des activités vocales au sein de la discipline appelée « éducation musicale » dans la scolarité obligatoire en France (école primaire, collège). Quelle est la nature des différents formats de connaissances en présence selon qu'ils sont procéduraux ou déclaratifs, généraux ou particuliers, explicites ou implicites ? Quelles sont les stratégies d'enseignement mises en jeu par l'enseignant et les processus d'apprentissage visés (Tricot, Maizières et Tripièr-Mondancin) ? Quels sont les modèles sous-jacents, par exemple aux pratiques vocales d'enseignants se disant plutôt instrumentistes que chanteurs, alors même qu'ils sont soumis à l'injonction de faire chanter les élèves (Estienne) ? L'analyse des discours tenus dans des textes de cadrage institutionnels (rapports de jurys, épreuves lors des concours) ou encore dans des propos tenus lors d'entretiens, par différents acteurs de l'éducation musicale (Estienne) permet de saisir les particularités de ce modèle vocal. Qui, de l'enseignant ou des élèves, pratique, théorise, conceptualise la musique – en d'autres termes, se charge de l'avancée du savoir (Maizières et Tripièr-Mondancin) ? Telles sont les questions transversales auxquelles s'attachent à répondre les contributeurs de la deuxième partie. Y répondre permet de mesurer la pertinence, la validité de ces oppositions.

Il semblerait que l'approche fonctionnelle des connaissances, théorisée par l'école de Genève postpiagétienne et reprise par la psychologie cognitive ne soit pas si éloignée de l'analyse que propose Xavier Bisaro en première partie, lorsqu'il met en lumière le rôle de l'environnement pourvoyeur de finalité à l'enseignement du plain-chant à

l'école. De la même manière son analyse des « apories » du mode d'enseignement du plain-chant (« théorie effacée ») n'est pas très éloignée de l'analyse du modèle vocal « savoir chanter sans être chanteur » que propose Nathalie Estienne (« le chant de l'enseignant : une définition qui reste difficile »). Ce qui semble être un événement (absence improbable *a priori* de modèle vocal précis chez les enseignants au <sup>xxi</sup> siècle) est déjà observable à la Renaissance. La démarche historique créditerait la démarche de la psychologie et de la didactique qui inversement valideraient la lecture historique.

La troisième partie propose, quant à elle, de réfléchir à quelques-unes de ces questions tout en en générant de nouvelles (comme l'écart entre intention politique et mise en œuvre, voir Jaccard), d'un point de vue plus institutionnel et à l'échelle internationale. Si l'on considère l'enseignement supérieur de la musique, force est de reconnaître que les différences nationales sont particulièrement instructives. Ainsi certains pays ont établi une véritable frontière théorie/pratique entre les universités et les conservatoires (la théorie pouvant alors se traduire par « musicologie »), tandis que d'autres ont rassemblé depuis longtemps l'ensemble de l'enseignement des matières musicales sous un même toit. Comment les logiques et les contenus de formation oscillent entre théorie et pratique, qu'est ce qui ressort « du théorique et du pratique » dans d'autres formations Outre-Atlantique et en Europe ? C'est ce qu'examinent Claude Dauphin pour le Québec (éducation musicale, primaire, secondaire et formation des maîtres), et Karina Cobo Dorado pour la Colombie (formation des professeurs de musique), Sylvain Jaccard pour la Suisse romande (formation musicale), Pascal Terrien, Angelica Güsewell et François Joliat dans une comparaison entre les plans d'études de deux grandes institutions de formation des enseignants en Suisse (Haute École de musique de Vaud) et en France (Conservatoire national supérieur de Paris), et enfin Chrystel Marchand pour l'Allemagne (comparaison de la formation dans les écoles de musique *Musikschulen* et de la formation à l'enseignement, à l'*Universität der Künste* de Berlin).