

Regard sur le naufrage des objectifs et du tout-programme -Didactique Musicale et Complexité Allosterique-

Nicolas Darbon
Musicologue
Université de Paris IV (Sorbonne)
CMOPC (Université de Rouen)

Résumé. Cet article montre l'intérêt et les insuffisances du tout-programmé dans le cadre de la séance d'Education musicale en collège et en école primaire. Il analyse le projet de Programme 2009 du Ministère. Il se concentre en particulier sur la notion d'« objectif », au centre de la pratique pédagogique, qu'il remet en question. Pour cela, il se situe dans le cadre épistémologique des théories de la complexité. Opposant l'« objectif » classique à la « finalité » systémique, il insiste sur l'imprévisibilité propre aux dynamiques de groupe. Il esquisse pour finir les potentialités du modèle allostérique en Education musicale. La démarche résolument offensive de cet état des lieux est le prélude à un travail sur la création musicale, l'inattendu, la bifurcation, la fausse piste, le « savoir collatéral », qui ne pourra aboutir que par une proposition dialogique.

Mots clefs. Education musicale, objectifs pédagogiques, programme, didactique, formation, complexité, modèle allostérique, systémique, projet, socle de compétences, organisAction, création, composition, dirigisme, réductionnisme

Abstract. This article shows the advantages and disadvantages of all the musical education programs carried out both in college and in primary schools. It analyzes the Ministry's draft Program for 2009. Focusing in particular on the concept of the "objective", the educational centre has. To do this, there is a need to situate oneself in epistemological theories of complexity. Facing the classical "objective" to the systemic "finality", it stresses the unpredictability while dealing with group dynamics and declares the need to avoid the use of the allosteric model in music education. The strong offensive approach this situation produces is the prelude to a work on creating music, the unexpected, the branches, the false track, "collateral knowledge", which can only be achieved by intentions of dialogue.

Keywords. music education, educational objectives, curriculum, teaching, training, complexity, allosteric model, systemic project, core skills, organisAction, creation, composition, leadership, reductionism.

L'objectif pédagogique, qui semble le concept le plus consensuel de l'Éducation musicale de l'école primaire au secondaire, est au contraire un frein pour l'enseignement. L'idée de programmer un cours de musique ou une séquence, de prévoir avec minutie la mécanique éducative (grâce à une « technicité de l'acte pédagogique », pour reprendre les propos d'un inspecteur en primaire) relève du même paradigme rationaliste. En posant un tel paradoxe, je dois annoncer d'emblée que je ne compte pas remettre en question l'Éducation musicale : je la pratique dans presque tous les niveaux, du primaire à l'IUFM ; je tente d'apporter un regard qui puisse être fécond. Cet article poursuit un travail¹ dans lequel j'avais les principes d'une didactique musicale « complexe »², c'est-à-dire qui tient compte des caractéristiques des phénomènes vivants tels que la diversité, l'interactivité et surtout l'imprévisibilité. Je m'intéresse en effet au contenu disciplinaire de l'Éducation musicale sous l'angle épistémologique ; il s'ensuit une approche concrète qui renseigne la pédagogie. Trouvant son origine dans mon quotidien de professeur et se nourrissant d'une réflexion globale et relativiste (mes recherches actuelles portent sur l'anthropologie du contemporain) ma thèse est que les difficultés d'apprentissage dépendent du contexte général d'éducation, bien plus que de la technique, domaine auquel on a l'habitude de s'arrêter. Dans mon premier article, je présentais l'évolution des arts et des sciences de l'éducation aux prises avec le paradigme de pensée contemporain, ainsi que des actions pédagogiques et une lecture critique des programmes de cette époque. Pour affiner cette analyse, j'ai plus tard abordé la complexité de l'évaluation et j'ai rédigé une analyse d'œuvre de Marilyn Manson adaptée à la pédagogie en collège³. Après l'écoute et l'évaluation, il manquait une étude de la création liée à la pratique vocale / instrumentale, pour couvrir le spectre des quatre moments interconnectés de l'Éducation musicale. Il manquait aussi une critique du dirigisme pédagogique et des orientations « politiques » contenues dans les discours, tel le projet de Programmes 2009 pour l'Éducation musicale en collège.

1 – LE DIRIGISME PÉDAGOGIQUE

1.1. Reconnaître le naufrage des « objectifs »

Le cours d'Éducation musicale doit posséder un « objectif ». Tout est calibré : six cours forment une « séquence », un ensemble de séquences sur quatre

¹ DARBON, Nicolas : « Danse avec le chaos. L'éducation musicale à l'heure des théories de la complexité », *L'éducation musicale* n° 368-370, Vernon, mars-mai 2000, pp. 8-12

² Complexité : « Ce n'est pas tant la *multiplicité* des composants, ni même la diversité de leurs *interrelations*, qui caractérisent la complexité d'un système (...). C'est l'*imprévisibilité* potentielle (non calculable a priori) des comportements de ce système, liée en particulier à la *récurtivité* qui affecte le fonctionnement de ses composants (« en fonctionnant ils se transforment »), suscitant des phénomènes d'*émergence* certes intelligibles, mais non toujours prévisibles. Les comportements observés des systèmes vivants et des systèmes sociaux fournissent d'innombrables exemples de cette complexité. » DIEBOLT, Serge, « Complexité », *Lexique*, site Internet « Modélisation de la Complexité / Association de la Pensée Complexe (APC / MCX) », dirigé par Jean-Louis Le Moigne et Edgar Morin : <http://www.mcxapc.org>.

³ DARBON, Nicolas : « Evaluation, sens critique et formation musicale aujourd'hui », *Doce Notas preliminares* n°9, Madrid, juin 2002, pp. 127-139 ; DARBON, Nicolas : « Approche didactique des rapports Musique / Spectacle chez Marilyn Manson », *L'éducation musicale* n° 545-546, Vernon, sept.-oct. 2007, pp. 32-41.

années forme une « progression ». Je n'entre pas dans les détails ; je conseille de lire le Programme disponible sur Internet⁴, dont je reparlerai plus avant. Mais il faut savoir que ces consignes sont rarement appliquées à la lettre, en particulier en Education musicale. Et cela pour de multiples raisons : contrairement aux mathématiques, le professeur d'Education musicale n'a en effet pas à rendre des comptes l'année suivante, puisque l'élève sera alors, dans l'immense majorité des cas, en face de lui ; l'acquisition du savoir musical, outre qu'il change au gré des réformes de plus en plus régulièrement, n'est pas aussi cumulatif et fractionnable d'une année sur l'autre comme dans d'autres matières ; et l'Education musicale n'est pas considérée comme une matière majeure, aussi les parents d'élèves n'y exercent pas un regard féroce, ce qui permet une plus grande latitude. Quant au chef d'établissement, ce n'est pas lui qui va jouer les surveillants, d'abord parce que par principe il ne se sent pas (jusqu'à présent) investi d'une telle mission – il règne sur la pratique pédagogique du professeur un grand respect – et parce que, s'il cherche à regarder le cahier de texte de la classe, où sont normalement consignés contenus et devoirs, il n'y comprendrait rien, vu qu'il n'est pas professeur de musique et que, dans les faits, il ne connaît pas les programmes. Le professeur doit en revanche montrer le contenu de son enseignement, du cours, de la progression, lors de la venue de l'inspecteur – mais là encore, il est très facile d'user de certains trucs pour paraître le jour J tout à fait « dans les clous », alors que le reste de l'année la pédagogie se fait fort librement ; c'est donc *a priori* un beau métier que celui de professeur de musique.

A signaler que le rapport entre l'inspecteur et le professeur est comparable à celui qui lie le professeur et l'élève, dans le sens où la conception que possède l'inspecteur du bon cours *doit* se retrouver dans l'acte pédagogique du professeur, comme un calque. Le bon cours est une adaptation personnelle de l'inspecteur de la subtilité des programmes, qu'il transmet lors de réunions annuelles avec les professeurs. L'objectif du professeur, faire un bon cours, répond à l'objectif de l'inspecteur, voir faire un bon cours ; et il n'y a pas d'amateurisme improvisatoire dans la technicité de l'acte, tout doit être soumis à des critères, calculé, raisonné. Tel Socrate, le professeur n'impose pas, mais par « imprégnations » et « réinvestissements », conduit les élèves à formaliser, verbaliser et les fait accoucher de la vérité (...toute relative, car les élèves ont été nettement dirigés : il *faut* qu'ils aboutissent à la notion visée !). Pour finir la séance, à la question : « De quoi peut-il s'agir ? », les élèves en chœur suggèrent le terme exact de la notion visée, devant le sourire triomphant de leur maître, qui se met à l'inscrire en lettres d'or sur le tableau... Le tour est joué.

Or il se trouve que lors d'un cours, l'objectif – par exemple la notion d'horizontalité en musique – est, dans l'esprit de l'enfant, plus ou moins bien perçu, au contraire d'autres aspects, beaucoup plus marquants, qui diffèrent selon les enfants, leurs vécus, etc. D'où peut donc provenir ce « ratage » permanent des objectifs, qu'une sorte de dissonance cognitive généralisée conduit à mésestimer, à nier, à oublier dans les analyses pédagogiques ? En tout

⁴ *Projet de programme – Education musicale. Collège, MEN EduSCOL [DGESCO] Doo82, avril 2008. Version intégrale disponible : http://eduscol.education.fr/Doo82/Projet_musique.pdf.*

cas, il remet en question la volonté d'opérer par objectifs, surtout pour l'écoute, et qui rend très relative cette démarche, en particulier lors de l'évaluation. Cette dernière concernera ce qui est écrit dans le cahier (dans ce cas, elle aura quelques fondements) et ce qui aura été ressenti et compris (ce qui est beaucoup plus aléatoire et varié). Le problème est que l'enseignant *veut* que l'enfant ait compris et appris la notion constituant l'objectif, et si celle-ci s'avère mal assimilée dans l'évaluation, il en déduit que l'enfant n'a rien retenu de ses cours, en tout cas rien d'essentiel, la notation témoignant de cet état dans le bulletin scolaire. C'est nier les savoirs périphériques à l'objectif, dont la valeur n'est pas moindre. L'enfant retient autre chose, sa curiosité se développe précisément là où l'on ne l'attendait pas, sur des détails ou des anecdotes, des expériences ou des étrangetés, d'où le fiasco de l'évaluation. Mais l'enfant n'aura pas chômé, surtout si le cours est basé sur l'expérience et laisse place à la libre expression ; ce qu'il retient est imprévisible. Il existe enfin une forme de musicalité à transmettre comparable à ce qui est littéraire dans un texte (voir ce qu'en dit Henri Mitterrand dans *Les obsédés des objectifs*) : le plaisir du texte, du style, le métier, l'expression musicale ne sont pas moins intéressants que des notions préfabriquées comme l'horizontalité.

Le naufrage des objectifs, si tant est qu'ils soient clairement fixés, peut aussi être réellement préjudiciable, ce qui revient à s'interroger sur l'intérêt de les formuler. Je prendrai un exemple précis, à une échelle supérieure – l'organisation d'une classe à horaires aménagés musique (CHAM) au collège Fontenelle de Rouen – que j'ai vécue « de l'intérieur ». Le résultat a été en 2007-08 à l'inverse de ce qui pouvait être escompté. On est parvenu à l'opposé de la logique même de cette formule ; en effet, dans une CHAM, des artistes en herbe suivent le même programme⁵ que les autres classes, mais en moins d'heures de cours, afin de dégager du temps (des demi-journées) pour une pratique musicale importante. Ces enfants ont besoin d'être couvés par l'équipe pédagogique, vu les imbroglios de l'emploi du temps, les multiples interférences entre les cours et les écoles ; ils ont besoin d'un enseignement de haute qualité pour pouvoir tout assumer des programmes officiels. Cependant pour rester sur cet exemple, les 23 élèves en classe CHAM ont été placés dans une classe de 30 contenant 7 autres élèves parmi les plus turbulents du collège. Les professeurs, peu concernés par cette classe spécifique surchargée, ont par ailleurs brillé par leur manque de communication, ce qui a contribué, avec les graves dysfonctionnements de l'administration, à remettre en cause le bien-fondé de ce type de classes au demeurant onéreuses pour les financeurs. Nous touchons ici du doigt les principaux barrages à la dynamique d'un système complexe. Il ne suffit pas de se donner des objectifs généraux, leur réalisation est toujours sujette aux moyens mis en œuvre sur le terrain, aux personnalités et aux structures, rendant un projet totalement raté pour des questions tout à fait pragmatiques. Un système est dynamique lorsqu'une vie anime l'ensemble de ses membres réunis dans un projet commun, rectifiant et modulant les finalités

⁵ Programme d'enseignement des classes à horaires aménagés musicales (CHAM), arrêté du 22-6-2006, Journal Officiel du 4 juillet 2006, réf. NOR : MENE0601591A, RLR : 514-8 ; 523-4, MEN, DGESCO A1-4. Version intégrale disponible : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/30/MENE0601591A.htm>.

et les modalités mises en place, et cela par la communication et les interactions. Lorsque rien n'est modifié, lorsque la structure reste inamovible, lourde, désactivée, dépassée, les objectifs du système sont des formules de papier, et le système broie, étouffe, mortifie ceux qui s'y trouvent.

Pour revenir au quotidien de la classe, l'Education musicale s'apparente sur bien des points à un cours d'éducation physique. Pour le chant : échauffement, technique de respiration, de relaxation, physiologie, découverte du corps, pratique collective, notion d'équipe, recherche de résultat, etc. Pourtant, comme le remarque Pascal Ramon⁶, le modèle rationaliste dominant affirme, en éducation physique, qu'une séance doit se concevoir par avance. Parmi ses axiomes : que l'enseignant maîtrise l'état initial, les différentes variables didactiques, la prévisibilité de réaction des élèves, afin d'anticiper la séance. Ramon rappelle pourtant que, d'ici aux objectifs fixés, les impondérables sont nombreux : l'inaptitude, l'absentéisme, les problèmes à régler au pied levé... et le profil-type de l'élève est toujours outrepassé. C'est à ce point vrai en chant choral qu'il est d'usage de ne pas évaluer les prestations vocales, qui relèvent de la plus profonde sensibilité individuelle et du phénomène de groupe. Ici, le chœur est toujours *plus* (ou *moins*) que la *somme* des chanteurs, d'où l'inanité d'un objectif formalisable – principe même de la complexité que l'on étendra aisément à la prestation instrumentale ou au projet de spectacle, bref à tout ce qui constitue le *musical* lui-même.

1.2. Se jouer des illusions rationalistes

La volonté de réduction de la complexité est propre à la pédagogie. Et la pédagogie est propre à toute forme de discours scientifique. Qu'il s'agisse d'un livre ou d'un article, que le but soit l'explication savante ou la vulgarisation, il existe toujours une mise en forme, une réduction, une narration linéaire, une hiérarchisation, une façon de diriger le regard sur tel ou tel aspect. Et pour exposer clairement, il faut parvenir à simplifier, classer, évacuer tout ou partie de la réalité obscure et incertaine des choses, surtout si l'on souhaite marquer la conscience du lecteur, lui donner des idées « claires et distinctes » à retenir, l'instruire et le cultiver. C'est bien le cas en Education musicale, où le vocabulaire n'a rien de rationnel, malgré les apparences. Quand bien même l'on donnera une définition de la tonalité, de la musique classique, du timbre, du ternaire, il est possible d'en trouver une autre bien différente. L'histoire de la théorie musicale est comme celle de la littérature, prisonnière de courants rationalistes : structuralisme, théorie ramiste, schenkerisme... Gérard Bougeret expose le dirigisme des règles dites génératives si nuisibles à l'enseignement (*Contrepoint : histoire d'une erreur*⁷). Cette impasse apparaît avec netteté dans « ce qui nous paraît être un archétype de stérilité et une aberration didactique : le contrepoint rigoureux. » L'idée d'enseigner les règles rigides d'un contrepoint rigoureux, à l'instar de l'harmonie, susceptibles de « rendre » la réalité d'un système ou d'un style, est totalement fallacieux, car la réalité historique du contrepoint est complexe, c'est-à-dire vivante, elle fait place à l'irrégulier, au singulier, à l'imprévisible au moment de sa création. Charles Rosen montre à sa

⁶ RAMON, Pascal : « La complexité de l'éducation physique et sportive », *in* site Internet cité.

⁷ BOUGERET, Gérard : « Contrepoint : histoire d'une erreur », *in* site Internet cité.

façon que l'élaboration du style classique, et de ses formes *a posteriori* considérée comme des modèles, répond au mouvement de l'histoire et à l'instabilité des projets créateurs.

Est-il possible de reconnaître nos erreurs et nos ignorances, l'aveuglement des plus belles théories, l'ambiguïté des notions du solfège courant ? Ce serait une première démarche vers une didactique musicale complexe. Il faudrait ensuite parvenir à ne pas simplifier, si tant est que nous ayons en nous-mêmes le pressentiment de cette complexité : ne pas simplifier au moment de l'explication ou de l'incitation pédagogique.... Certainement s'agit-il d'une entreprise impossible ! Dans ce cas, je propose cette solution : la simplification et la rationalisation (qu'engendre tout discours, quel qu'il soit) doit se doubler immédiatement d'un contre-discours, énonçant d'une part que ce qui est dit émane d'un observateur, d'un être humain opérant ses choix et soumis à ses faiblesses, et d'autre part que toute explication ou approche n'est qu'une voie possible vers une réalité multiple, autrement dit qu'il existe d'autres explications, d'autres approches. Il est tout à fait capital de comprendre cela : cette technique autocritique et relativiste, cette mise en péril du discours n'empêche pas le discours, elle autorise et encourage le discours, mais elle appelle au débat (intérieur ou réel), au dialogue des théories entre elles, à la peinture par couches successives, à l'ascension multipiste d'un bloc de vérité, à la mise à jour symboliste de l'Idée « par encerclement ». Démarche pédagogique somme toute facile à réaliser, il s'agit d'adopter une attitude, ou plutôt : un comportement de chaque instant, héritier du doute que tout honnête homme a développé lors des heures de philosophie en terminale. Peut-être s'agit-il d'un comportement plus partagé que ce que l'on pense parmi les enseignants. Pour eux, l'histoire ne s'apprend plus à grands coups de personnages, de dates, d'événements, mais de façon plus transversale, implicite et interrogative. Les pratiques interdisciplinaires comme les IDD (Itinéraires de Découverte) sont très attractives. En didactique des disciplines, reconnaissons que l'enseignement des lettres, par exemple, requiert en permanence de mettre en lumière l'imbrication des contraires : concret-abstrait, réel-imaginaire, objectivité-subjectivité... Les enseignants se situent assez largement dans le nouveau paradigme : il existe bien une mise en crise postmoderne des mécaniques pédagogiques et des visions unilinéaires.

2 – LA VIE EMMAILLOTEE

2.1. Ce que pourrait être une didactique musicale complexe

Face au dirigisme, au tout programmé et à l'obsession de l'objectif, il faudrait intégrer comme prioritaires les savoirs satellites, connexes, les impacts collatéraux, les formations par le bricolage, l'autoformation, l'autodidaxie, les réseaux spontanés, les découvertes de proche en proche, les déviations didactiques, l'improvisation, l'adaptation pédagogique. Et même... ce sont ici des points qui ne tiennent pas compte de tout ce que pourrait être une didactique musicale complexe, dans sa grande diversité. Il faudrait, en mettant l'accent sur la création (et pas seulement sur la créativité), démontrer cette assertion philosophique : *Que créer de la musique, c'est apprendre la complexité du monde.*

Prenons l'exemple de l'autoformation – je pourrais aussi citer le modèle coopératif⁸ –, le pédagogue est soumis à ce réquisit : « Que puis-je faire pour aider autrui à se former (seul) ? »⁹. Pour ce faire, l'apprenant doit se connaître lui-même, et reconnaître sa dépendance aux organisations, aux situations, aux différents champs qui traversent l'acte d'apprendre. Il développerait « cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, de solidariser, de contextuer »¹⁰. Plutôt que d'atteindre un objectif établi par avance par le pédagogue, la complexité vivante de la formation viserait « l'émergence de formes propres au sujet qui se forme »¹¹. Il revient au pédagogue, non de programmer et de déterminer, mais de créer les conditions favorables à cette émergence. Une telle pédagogie semble possible dans des devoirs demandés de type exposé, des projets de recherche par petits groupes ou individuels, des expériences concrètes en IDD... mais le cours d'Education musicale qui doit contenir des productions vocales et / ou instrumentales collectives peut-il se passer d'un chef d'orchestre et d'un *timing* rigoureux ? Il n'est que de constater l'utopie bon enfant de la « démocratie » artistique régnant dans les groupes de rock ; les instrumentistes ont le plus grand mal à se contrôler, à se taire et à écouter les autres, ce qui conduit à des tensions ou à la cessation des activités.

Qu'on se rassure : même dirigé, le cours d'Education musicale sauvegarde son caractère aléatoire. Car en croyant manœuvrer militairement vers un même objectif son conglomerat d'élèves plus ou moins rétifs, le professeur dispense, sans s'en rendre compte, un flot d'informations dans lequel l'enfant picore ou « scanne », pour reprendre la théorie du *scanning*¹². Je veux dire par là que, comme dans une auberge espagnole, et en dépit du dirigisme ambiant, l'enfant « se forme » seul, et de ce fait se constitue une connaissance personnelle. Ce qu'il relie, solidarise, met en contexte lui est singulier, car il le fait avec les données qu'il possède en propre ajoutées à celles qu'il se choisit. Il ne faut pas oublier qu'en premier lieu, la musique n'étant pas située dans la zone du langage¹³, l'émotion associée à l'apprentissage en Education musicale est un facteur déterminant pour la compréhension, la sémiotisation (le fait de donner

⁸ La pédagogie coopérative (Aria, Vincent) est un modèle d'apprentissage fondé sur la communication et la coopération, consistant à faire travailler les étudiants sur leurs propres connaissances, à partir de leur problématique personnelle (ce n'est donc pas une pédagogie traditionnelle apportant des savoirs exogènes). Trois types d'apprentissage forment une boucle : *Individuel* : l'étudiant (A) donne sa propre solution au problème ; il formalise ses connaissances pour les communiquer au groupe (B) ; *coopératif* : les étudiants du groupe (B) interagissent, dialoguent, critiquent ou développent la solution, en vue d'une solution commune ; *interprétatif* : rétroactivement, sur la base des propositions du groupe, l'étudiant (A) opère à nouveau un raisonnement personnel. Cette pédagogie est utilisée pour des étudiants géographiquement isolés et recourt à l'outil Internet. ALIA, Claude, VINCENT, Béatrice, « Système d'apprentissage dynamique et coopératif pour la préparation à distance de l'agrégation d'économie et gestion », conférence donnée en 1998, in site Internet cité.

⁹ CLENET, Jean; POISSON, Daniel : *Complexité de la Formation et Formation à la Complexité*, Paris, L'Harmattan, coll. « Ingénium », 2005.

¹⁰ VICO, Giovanni Battista, cité in CLENET, Jean, POISSON, Daniel: « Complexité de la Formation et Formation à la Complexité », Paris, L'Harmattan, coll. Ingénium, 2005, p. 14.

¹¹ *Ibid.*

¹² EHRENZWEIG, Anton : *L'ordre caché de l'art. Essai sur la psychologie de l'imagination artistique*, 1/ *The Hidden Order of the Art*, 1967, 2/, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1974.

¹³ CYRULNIK, Boris : *De chair et d'âme*, Paris, Odile Jacob, coll. « Philosophie », 2006.

sens) et la mémorisation. Dès lors, comment une mécanique de cours bien huilée peut-elle programmer les impacts variés de ce flux d'informations sur la cognition, et comment le professeur pourrait-il prévoir que, parmi ce flux, ce serait en particulier la notion-objectif qui serait intégrée et retenue ?

Il faudrait aussi s'arrêter sur les potentialités supérieures à la programmation, que sont l'invention, la création, la contestation, la bifurcation, l'erreur, la fausse piste, les marges, les travers, les anomalies, l'inattendu, la surprise dans la prestation musicale, constitutive même de la valeur de la prestation musicale. Il me semble qu'une piste doit être étudiée : la création musicale, en particulier la composition musicale dès l'enfance et l'adolescence – dans la mesure où devenir compositeur, au sens noble du terme (Mozart par exemple) est réservé aujourd'hui à des adultes déjà très mûrs. C'est une chose assez récente ; il y a là un problème d'organisation générale de l'enseignement musical.

Mais à l'évidence, les temps ne sont pas à apporter du crédit à la théâtralisation du cours, à l'improvisation didactique et à l'humour – si riches en interprétations possibles, et donc exploitables sur le mode administratif à l'encontre du professeur. Le processus de culpabilisation, le besoin de normalité et de contrôlabilité, les phénomènes d'angoisse liés à la note sur le bulletin scolaire, tout cela détruit peu à peu, au cours de sa carrière, la fantaisie pédagogique, l'émotion, la déviation et l'interaction libre, au profit du dirigisme, du conformisme, du systématisme. Je connais des professeurs qui ont été blâmés, lynchés par les médias, et même un professeur qui est mort, pour avoir tenté une pédagogie non-conformiste. Le système éducatif, c'est-à-dire la mollesse coagulée des fonctionnaires qui le maintiennent en l'état, est la première source de paralysie, de censure et de violence. Les problèmes d'apprentissage proviennent du système général d'éducation dans lequel les professeurs doivent se coucher comme sur le lit de Procuste.

2.2. La réalité des Programmes (projet 2009) : les fausses bonnes idées

L'Éducation musicale, fille de la Complexité

Cette discipline assez récente en collège, qui s'est renforcée dans le primaire au point de dessiner une trajectoire continue (en théorie), s'est affirmée par son ouverture anti-magistrale. Les nouveaux Programmes le confirment, mais c'est aussi vrai de l'orientation générale de tout le bloc méta-disciplinaire au niveau de l'établissement :

- Logique du *projet* ;
- Nouveauté des *compétences* ;
- *Transversalité* du socle commun.

Tout cela participe d'un même mouvement dont l'une des figures éminentes bien que filigranée est Edgar Morin, qui a beaucoup contribué, par ricochet, à renouveler l'approche pédagogique. Il s'est d'abord attaqué à la réorganisation de l'Université et souhaite répandre une « politique de civilisation », c'est-à-dire d'éducation au sens large. Les plus avertis savent que bien des théoriciens en

sciences de l'éducation – filière elle-même très récente – sont en rupture avec les formes traditionnelles. Jacques Ardoino, Georges Lerbet, Philippe Meirieu, André de Peretti, et bien d'autres..., peuvent être rangés dans ce que Morin appelle le paradigme de Complexité, comme les défenseurs des méthodes actives, des pédagogies participative, coopérative, compréhensive... Et il n'est pas non plus étonnant de retrouver derrière ces programmes 2009 (dont les conseillers étaient Antoine Compagnon, Stanislas Dehaenne, etc.) une approche critique de la modernité. Viviane Bouysse, chef de Bureau à la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO), déclare, dans une conférence sur ces Programmes, que « les exigences de l'école sont beaucoup plus complexes qu'avant : on est passé d'une logique de restitution où l'on demandait aux enfants de mémoriser, de répéter et d'appliquer ce qu'ils avaient appris à une logique de compréhension... ».

Les tableaux synthétiques des nouveaux Programmes sont d'un aspect significatif, puisqu'ils mettent en pleine lumière le principe cardinal de récursivité : flèches en *feed back* à la façon des mains enlacées d'Escher en couverture de *La méthode* de Morin (**fig. 1**).

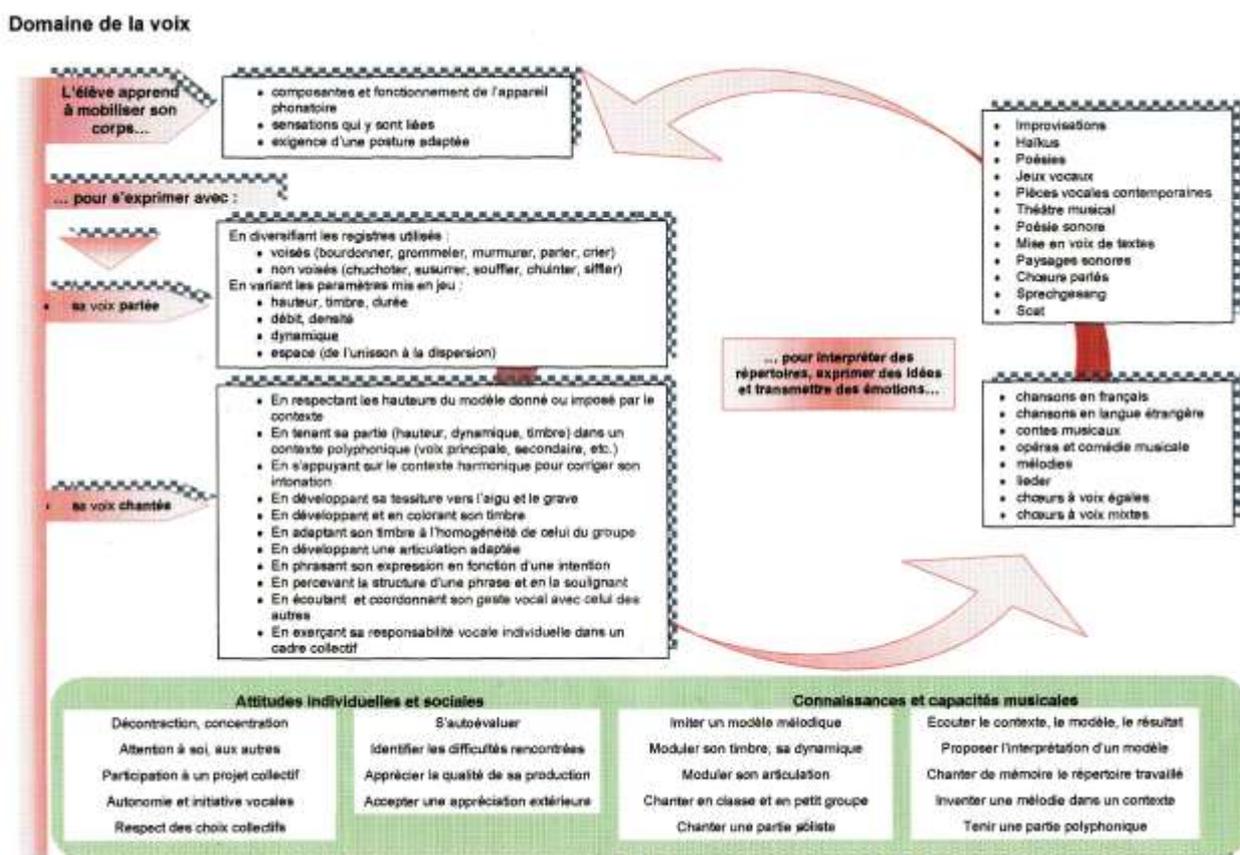


Figure 1. Tableau *Domaine de la voix*, extrait du projet de *Programmes d'Education musicale* pour les collèges 2009 (p. 15) : récursivité générale des activités, objectifs en matière de connaissances et de compétences vocales.

Multiplication et paupérisation disciplinaire

Ces programmes tentent de faire sauter des cloisons disciplinaires (comme l'Histoire de l'Art abordée dans plusieurs disciplines), à l'instar des « compétences » (par exemple acquérir une culture humaniste). Là, l'Education musicale semble très absente, concrètement, dans le texte du Socle commun¹⁴, ce qui laisse augurer une disparition de la discipline, au profit d'autres formes d'arts qui pourront être dispensées par des VAE (artistes intégrés dans ce statut sur Validation des Acquis de l'Expérience professionnelle). Cette mouvance en faveur de la multiplication des arts au collège est perçue par les enseignants comme une avancée néolibérale visant à disqualifier – à terme – les concours nationaux de type CAPES, au profit de la VAE ou de Masters Professionnels de pédagogie, l'idée étant de « flexibiliser » le statut de fonctionnaire, bientôt contractuel et bivalent. Le recrutement « sur dossier » par le chef d'établissement devenu « autonome » (dont les crédits proviendront davantage des collectivités locales en proie au « retour d'image » dans un système gagné aux médias) ne pourra qu'être conforté par l'amoindrissement des prérogatives du professeur d'Education musicale face à l'arrivée en force des arts de la scène, du théâtre, de la danse, des arts de la rue, de la photographie, du cinéma, du *design*, de l'urbanisme, de la poterie... Amoindrissement de la présence de la musique déjà réalisé dans les nouveaux Programmes du primaire et annoncé pour les classes de 3^e en collège. La logique du projet possède également ceci d'utile d'inciter le professeur à « travailler plus », biais subtil trouvé depuis quelques années pour faire sauter le verrou d'un emploi du temps « plancher ». C'est tout bénéfique pour le pouvoir, au sens donné par Michel Foucault ; les générations récemment issues des organismes préparatoires – même si l'on vient d'annoncer la disparition imminente des IUFM –, seront imprégnées de cette idéologie ; nous sommes à un commencement, que la gauche comme la droite françaises ont initié et engagé.

Quand la complication ramène au dirigisme

A lire la succession des Programmes de l'Education musicale, décennie après décennie, il se fait une impression d'accumulation de couches, de concrétions, à la manière des récifs coralliens. De ce fait, celui de 2009 complique encore les précédents programmes, passant d'une relative clarté à une franche tartine pédagogisante ; car il semble de plus en plus évident que la phrase et le plan clairs sont troqués au profit d'un discours explicatif, connoté, redondant et alambiqué. Par exemple, l'on note l'adoration du projet jusque dans la séquence elle-même ; il faut maintenant exposer aux élèves ce que sera le « projet musical » du cours. Je citerai encore ce vocable ayant fait florès dans le cursus universitaire sur le modèle anglo-saxon : le « parcours de formation ». Cette tectonique de termes pseudo-didactiques et multi-variés dont la valeur est plus dans l'énonciation que dans l'application réaliste, montre une saturation du discours pédagogisant, malgré les efforts annoncés du gouvernement (via les

¹⁴ *Socle commun de connaissances et de compétences*, D. n° 2006-830 du 11 juillet 2006, Journal Officiel du 12 juillet 2006, réf. NOR: MENE0601554D, RLR : 191-1, MEN - DGESCO A1-4. Version intégrale disponible : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>.

personnalités conviées pour établir l'esprit de ces programmes) à remettre en question d'une telle pratique discursive.

Autres problèmes : les interférences et redites, par exemple Forme / Temps / Successif, autant de chapitres conduisant à des chevauchements. Il est difficile de dire si ce projet sera peu ou prou le texte définitif, mais il est frappant de constater l'aspect brouillon du melting-pot conceptuel.

Analphabétisme, musiques actuelles et fascination des NTIC

A noter sans grande surprise le mépris du solfège, de la lecture de notes, de la partition, de l'écriture musicale, du savoir traditionnel : absence totale, bien mise en avant, du mot *hauteur*, qui est la notion fondamentale de notre civilisation musicale. Si la discipline Education musicale s'est constituée en se distinguant nettement du Conservatoire, il est frappant d'observer que cet antagonisme perdure, à travers l'utilisation contournée de la hauteur. Antagonisme qui est, me semble-t-il, un problème pour l'élaboration d'une architecture générale de l'enseignement de la musique. Ces programmes ont-ils été rédigés en étroite harmonie avec ceux des Conservatoires ? C'est à ce moment une faute car vouloir ôter toute forme de lecture de notes et d'instrumentalité – abandon historique du pipeau dans les nouveaux Programmes ! – ne peut que se faire en songeant au devenir des élèves après le collège. S'ils n'ont pas une connaissance en lecture issue du Conservatoire, ils sont musicalement analphabètes, ce qui, pour la culture musicale à l'Université, est problématique, elle qui se désespère déjà de récupérer les étudiants avec des bases insuffisantes. L'une des causes est certainement que nous vivons une époque de glorification des musiques dites actuelles – rock, rap, etc. – de transmission orale (n'ayant donc pas besoin de solfège classique), encouragées tant par le Ministère que par les collectivités locales. Ce que les esprits chagrins encore imprégnés du mythe du progrès et de la grandeur de la nation contesteront en rappelant que l'histoire de la musique occidentale est la conquête d'un art « savant ». Enfin, une caractéristique de l'Education musicale en ce moment est la fascination des NTIC, se substituant, dans la logique précitée des musiques actuelles et de l'abandon de l'instrumentalité, à une culture de l'effort primant le plaisir, du réel primant l'artifice. Je note tout de même que du « blanco » a recouvert le « plaisir musical partagé », expression au frontispice des anciens programmes. Il y aurait un retrait de la dimension hédoniste que j'ai développée dans mon article *Danse avec le Chaos*. En revanche, le *leitmotiv* le plus wagnérien est bien la « chorale dans chaque collège », encore une fois remise en gras, mais dont on sait qu'elle n'est que l'émanation du bon vouloir des Principaux, qui n'en font pas toujours la priorité – c'est à croire que les Programmes sont une arme de l'Inspection dans sa lutte contre certains autres corps.

Zapping, réductionnisme et superficialité

Enfin, ce projet gargantuesque d'une culture « référencée », « humaniste », etc., avec toutes les époques à étudier, et les zones géographiques, et les types musicaux profanes, sacrés, et les formations instrumentales... est tué dans l'œuf par le fait même que l'on n'apprend rien sur un style ou une esthétique en

l'espace d'une séquence, même réinvestie un jour ou l'autre. Au contraire, croyant apprendre l'essentiel, un parfum, quelques mots-clefs, on risque d'en tirer une caricature simplificatrice. Ce zapping d'un style à l'autre relève de l'aberration de type Star Academy (émission TV à la mode), faisant croire que l'on peut acquérir un savoir en quelques séances rondement menées. Pour comprendre la diversité postmoderne, je suggère de consulter les écrits d'Yves Michaud, qui décrit la nouvelle vision de la situation esthétique : il existe bien une multitude de styles, tous aussi valables, sans rapports hiérarchiques comme c'était le cas dans le système des beaux-arts. Mais au sein de ces sphères, il existe bel et bien une hiérarchie de valeurs, un parcours d'apprentissage, rien ne se fait gratuitement et rapidement, qu'il s'agisse du rap, du hip-hop, de la variété, des polyphonies de pygmées Aka... Ainsi que l'explique Ludwig Wittgenstein, les jeux de langage n'excluent pas l'apprentissage. C'est une utopie de croire que l'on peut ne serait-ce qu'approcher ces univers en quelques écoutes satellites ou dans une œuvre entendue en trois semaines. Et en effet, pour résumer, la complexité affichée semble déboucher sur un réductionnisme de fait, par compromission au format dominant de pensée : le tout-connaître-un-peu et le cyber-médiatisé. L'éducation qui devrait proposer un modèle de patience, d'approfondissement, de modestie, s'engage résolument dans la culture Wikipedia. En réalité, le hic est toujours le même : ce serait une magnifique ambition si elle n'était logée dans une petite heure hebdomadaire. Je pense en résumé que l'Éducation musicale, qui plaide toujours pour sa survie, pourra sembler faire dans ce projet de Programmes des choix démagogiques (techno-zapping), isolés (oubli des autres circuits d'enseignement) et prétentieux (teneur langagière du programme). On est loin d'une complexité en action comme alternative à la complication et à la superficialité.

Ouverture : Finalité Systemique et Complexité Allosterique

En somme, l'objectif et la programmation chirurgicale du cours posent problème, si l'on s'oriente vers un apprentissage vivant. Le stress lié au respect du *timing* engendre rigidité et conflit ; les écarts, les erreurs, les lassitudes et les exaspérations, toute cette plasticité de la classe n'est pas prévisible et formalisable. L'adaptation du Programme à la personnalité du professeur est une réalité partagée, mais loin des yeux des inspecteurs, loin de la dérive actuelle qui consiste à augmenter les contraintes en matière de contenus et de méthodes. Quant à l'hétérogénéité de la classe, elle n'est pas gérable de façon satisfaisante dans les conditions présentes, malgré les impératifs faits à l'enseignant par les théoriciens et les idéalistes. L'un des freins est l'utopie d'un objectif commun et d'une évaluation arithmétique de type égalitaire.

Cela dit, peut-on se passer des objectifs ? Doit-on offrir en échange le chaos et le bricolage ? La réponse est oui, si par objectif l'on entend un contenu clairement formalisé, prédictible, réalisable et réalisé, vers lequel tend tout le cours, que l'élève aura acquis de façon ferme et définitive, et qui fera l'objet d'une évaluation. Cet objectif est un leurre pour la pratique musicale et une idée néfaste pour la pédagogie de l'écoute. Face à l'enseignant, il n'y a pas de prototypes parfaitement dociles, mais une masse bigarrée d'individus.

Pourtant, impossible de faire l'économie d'une direction pédagogique ! Il n'est pas de système dynamique qui ne soit finalisé ; comme le dit Jean-Louis Le Moigne, le système « poursuit une destinée ». On pourrait même citer ce beau proverbe Touareg : « Si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps à y arriver. » La notion même de projet (de *projicere*, « jeter quelque chose vers l'avant »), est éminemment complexe, elle contient l'idée de direction. Ce qu'il faut changer, c'est *la concrétude de l'objectif réalisable à tout prix*, évaluer l'action au résultat prévu. Troquer cet objectif au profit d'une *finalité* vers laquelle tendre, le résultat pouvant être tout autre que les prédictions initiales. C'est alors la qualité du chemin parcouru et des savoirs glanés qui est retenue. Dans ce cas, l'action se décide « chemin faisant », ce que Morin appelle l'organisaAction. L'on voit bien ici une conception différente : le *projet* finalisé s'oppose aux *opérations* de la pédagogie programmée (la technicité de l'acte...) en ce qu'il se fait dans un univers inconnu, à incertitude forte, selon un processus temporel irréversible, alors que l'opération engendre un univers répétitif et stable, à incertitudes faibles, selon un processus récurrent et réversible (Boutinet, 2005). En analyse décisionnelle des systèmes complexes – science souvent appliquée aux entreprises –, le principe cardinal d'*évolutivité* passe par la redéfinition de la finalité commune, le repositionnement des finalités individuelles, l'élaboration de savoir-faire et de moyens nouveaux. Ainsi le « chaos », au sens des théories du chaos, et le « bricolage », au sens donné à ce terme par Claude Levi-Strauss pour la pensée sauvage, ne s'opposent pas à l'organisation et constituent des ouvertures pour la didactique de la musique. Ce sont des domaines à explorer. De même, s'il faut se méfier du *rationalisme* du cours préprogrammé, il faudra revenir sur la *rationalisation* et la *programmation* (la rationalité en *action*), et voir ce que le principe dialogique de Morin peut apporter à l'Education musicale.

Par ailleurs, pour dépasser cette première approche critique des objectifs et du tout-programmé, il me semble qu'il faudrait explorer une nouvelle piste intéressante : le modèle d'apprentissage allostérique (*allosteric learning model*), que je vais comparer à une démarche classique par objectifs¹⁵. Pour Barlow, la formation consiste à conduire l'apprenant d'un état à un autre, l'état initial étant l'ignorance, et l'état nouveau la connaissance. Cet état nouveau est l'objectif à atteindre. (**fig. 2**).

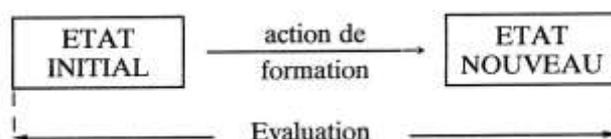


Figure 2. Tableau extrait de *Formuler et évaluer ses objectifs en formation* de M. Barlow (p. 32) : stratégie pédagogique par objectifs.

¹⁵ BARLOW, Michel : *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon, Chronique sociale, coll. « L'Essentiel », 1987.

L'évaluation consiste à noter le décalage entre l'Avant et l'Après, en somme le progrès. Tous les élèves n'avanceront pas, mais une moyenne se fera aléatoirement autour d'un état intermédiaire, à la manière d'une courbe de Gauss (d'ailleurs aussi utilisée en théories du Chaos...). L'objectif se distingue du but parce qu'il est plus exigeant : il définit très précisément « les capacités que l'élève devra atteindre ». Barlow propose en effet une méthode rigoureuse et détaillée conduisant à la maîtrise... Il ne précise toutefois pas si par sa méthode le pourcentage de réussite augmente par rapport aux résultats du but ; cela dit, les élèves ont des repères et savent où aller pour obtenir une bonne note. Cette démarche classique nie bien entendu le « savoir collatéral » ou *limprinting*. Comment s'assurer aussi de la durabilité de ces acquis ? Quant à l'évaluation, le contrôle de l'Avant, qui est ignorance, est vite fait ; mais comment procéder si l'on considère qu'il n'est pas nul (par exemple pour une prestation à la batterie : novices, amateurs, pratiquants) ? Enfin, l'art de la pédagogie instrumentale réside beaucoup dans l'imitation et dans l'intuition connectant l'esprit au corps ; c'est un art laissant donc sa place à une part d'irrationnel. Il est parfois impossible de comprendre pourquoi tel élève parvient à l'« objectif » et pas tel autre, souvent par des voies détournées et buissonnières.

Pour l'approche allostérique, le savoir est aussi un état, appelé *conception*. Mais cette fois, il faut « faire avec », partir de lui, connaître ses raisons et le faire évoluer. C'est l'environnement qui permet cette évolution par stimulations et perturbations – on retrouve les concepts de la systémique. Comme une molécule peut se transformer et tendre vers un nouvel état, le professeur opère par déconstruction et reconstruction (où l'on retrouve Socrate...). Le passage du savoir stable à son évolution est un moment de transition qui n'est pas sans faire penser aux phases des théories du chaos ou aux phénomènes de catalyse (**fig 3**). Dépassant les modèles empiristes qui misent sur l'imprégnation et la mémorisation – dont les Programmes s'inspirent –, ainsi que les modèles constructivistes qui misent sur l'entraînement et le conditionnement, l'apprentissage allostérique repose sur la notion de conception, qui est un ensemble cognitivement stable, et sur l'idée du passage d'une conception à une autre.

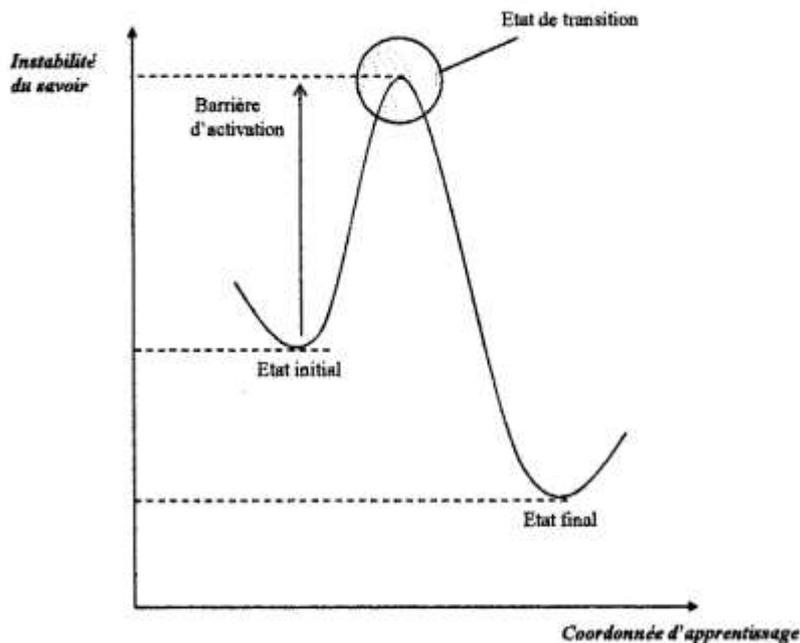


Figure 3. Tableau du groupe Traces (*Théories et Réflexions sur l'Apprendre, la Communication et l'Education Scientifiques*), http://www.cognition.ens.fr/traces/bilans/sacso/mod_allos_suite.pdf : transformation et stabilité du savoir dans un modèle allostérique.

Dans cette perspective, l'enfant ne peut pas partir d'un état cognitif d'ignorance et de nullité ; il possède déjà une conception qui va évoluer. Le processus d'apprentissage n'est donc pas d'ordre cumulatif, ce n'est pas une superposition d'acquis (et pour l'enseignant, d'objectifs concrets), mais une transformation graduelle. Il faut reconnaître que les Programmes 2009 mêlent des finalités ouvertes comme concevoir que *la sensibilité musicale peut varier selon les lieux et les époques*, que *la musique est faite de continuités et de ruptures* à des objectifs concrets tels que l'accord, le cluster, l'agrégat, la polyrythmie, etc. La complexité du modèle allostérique réside dans le dynamisme de cette transformation, dans la phase de transition chaotique d'un état (ou conception) à un autre et dans le rôle joué par l'environnement. Le tissage allostérique tente de concilier les aspects paradoxaux dans l'acte d'apprendre, celui-ci recouvrant des fonctions extrêmement nombreuses, des niveaux d'organisation mentale aux boucles de régulation. Emanant de cognitivistes français et anglais, il prône une pédagogie de l'apprendre qui n'est pas ce qu'il *faut* enseigner. L'apprendre est une action individuelle, elle se fait seule, même aidée, même parmi les autres, et donc il existe une pluralité non « objectivable » de réceptions de l'information au moment du cours.