

Zeitschrift: Dissonanz = Dissonance

Band: - (2010)

Heft: 109

Artikel: On ne s'endort pas! : Réflexion sur la pédagogie de l'histoire de la musique du XXe siècle = Bitte, nicht einschlafen! : Überlegungen zur Pädagogik der Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts

Autor: Perreten, Frédéric

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-927626>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bitte, nicht einschlafen! – Überlegungen zur Pädagogik der Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts
Glücklicherweise haben die Zeiten sich geändert und auch die Musik des 20. Jahrhunderts gehört mehr und mehr zu den Interessens- und Lehrinhalten an den Musikhochschulen. Damit stellt sich die Frage: Bleibt der «klassische» Unterricht von der Einführung zeitgenössischen Musikdenkens unberührt? Es entsteht die Gelegenheit, einige Grundzüge in der Vermittlung von Lehrinhalten zu überdenken: So könnte die Vermittlung von statischem «Wissen» und «Informationen» durch jene von «Entwicklungen» und «Entdeckungen» produktiv erweitert werden in einem neuen integralen pädagogischen Konzept, das keine Berührungsängste hat vor subjektiver Positionierung und vor der Fühlungnahme mit den Akteuren, den «Musikmachern» – womit nicht nur die Komponisten gemeint sind, sondern auch Interpreten, Mäzene, Kulturpolitiker, Intendanten, Redakteure, Dozenten, Studenten ...

L'enseignement de la musique du xx^e siècle semble petit à petit ne plus poser de problème. Rien à voir avec la situation des années 70-80 où enseigner la musique de Darmstadt était encore vu de manière suspicieuse et même inutile. Bref, en une phrase : la musique du xx^e siècle va mieux, merci pour elle. Les instrumentistes abordent de plus en plus jeune la musique du xx^e siècle et même celle d'après les années cinquante. Cela a aussi des répercussions sur la production musicale. En effet, les compositeurs écrivent des pièces pour les enfants tout en ne sacrifiant rien à leur esthétique, rappelons-nous simplement le cas de Bartók ou de Kurtág. Or parallèlement à la pratique instrumentale, la théorie a suivi cette dynamique en ouvrant des nouveaux cours : analyse de pièces contemporaines, théorie esthétique des courants musicaux, histoire de la musique du xx^e siècle, etc. Une diversité étonnante de cours et de séminaires de plus en plus pointus sont en train d'apparaître, ce qui ne peut être que réjouissant. Néanmoins cette spécialisation des cours concernant le xx^e siècle cache une lacune au niveau de la pédagogie. Pour être plus précis, il ne semble pas s'opérer une remise en question des méthodes d'enseignement de la théorie et une prise de conscience des débats actuels de la pédagogie.

Cet article va se concentrer sur la problématique de l'enseignement de l'histoire du xx^e siècle. Dans ces quelques lignes, nous allons interroger les enjeux de cet enseignement, les problèmes pédagogiques rencontrés. Il nous faut faire un état de la question, aller chercher les postulats de l'enseignement actuel afin de les remettre en question. En prenant en compte les débats actuels, nous allons essayer de re-dessiner un but, de préciser des axes et mettre sur la table d'éventuelles méthodes d'enseignement. Il ne s'agit pas ici d'imposer une nouvelle vision de l'enseignement de l'histoire mais de la proposer et d'ouvrir un débat qui ne peut être que salutaire.

TROIS POSTULATS POUR L'ENSEIGNEMENT

L'histoire de la musique et tout particulièrement celle du xx^e siècle est un lieu investi de multiples questionnements. Qu'est-il important d'enseigner, quels compositeurs faut-il voir absolument ? Quelles pièces sont incontournables ? Avec le temps, les savoirs se figent : impossible de ne pas

parler de Debussy, oublier le *Sacre* est une erreur, négliger Boulez ou Messiaen paraît maladroit, surtout en France. Ligeti, Nono, Stockhausen, Scelsi, tous sont mis en avant selon le goût esthétique et la formation de l'enseignant. Après les années 70-80 les choses se compliquent, Grisey, Murail ou Lachenmann ? Pourquoi pas Dusapin ou Saariaho ? ou Vivier ? Pärt ? Glass ? Finalement le choix se fait, mais le temps manque et les cours se terminent brutalement, l'examen arrive, les vacances, et c'en est fini de parler de tous ces compositeurs. L'étudiant travailleur et sérieux passe, l'étudiant paresseux trépassé. Au pire, il devra suivre à nouveau le cours de l'année prochaine, revoir les mêmes compositeurs, les mêmes pièces et — espérera-t-il — le même examen. En enlevant ce côté caricatural, il reste néanmoins l'enseignant confronté à une multitude de configurations, il reste néanmoins l'étudiant confronté à l'assimilation des points vus durant l'année. Dès lors, les méthodes semblent simples : sélectionner les compositeurs les plus importants du xx^e siècle, gérer convenablement son temps selon l'importance de ces mêmes artistes et redistribuer son savoir de manière intelligible. Le but doit être de munir l'élève d'un bagage culturel utile pour la suite.

Pour cela, il faut montrer que cet enseignement, que nous pourrions qualifier de « classique », repose sur trois postulats. Premièrement, l'ordre chronologique doit être respecté. Afin de structurer les cours le choix chronologique est suivi par la majorité des enseignants. Comment comprendre Boulez si l'on n'a pas encore vu la structure de Webern ou les couleurs orchestrales de Debussy ? Deuxièmement, l'histoire de la musique est affaire de savoir, qui se décline également en trois points : les courants musicaux, les biographies des compositeurs et les œuvres phares du xx^e siècle.

Idéalement, l'étudiant devrait apprendre ce qu'est le sérialisme, connaître la vie difficile de Bartók, les coups de gueule de Boulez, connaître *Metastasis*, *Le marteau sans maître*, l'opus 10 de Webern, etc. Troisième postulat, l'étudiant ne sait encore rien, simple *tabula rasa* que l'enseignant est chargé de remplir. Une fois que l'on a pris conscience de ces trois postulats, nous nous rendons compte qu'avant de chercher des méthodes d'enseignement, il est nécessaire de remettre en question ces postulats. L'histoire de la musique a beau être enseignée par les plus cultivés et les plus honnêtes enseignants du monde, force est de constater que la réticence

de l'élève face à la musique contemporaine est toujours d'actualité. Le temps fera son œuvre, nous répondra-t-on, cela entrera dans les mœurs et d'ici un siècle cela n'y paraîtra plus. Ce à quoi nous répondons: cela ne doit pas nous interdire d'essayer d'agir pour accélérer le « processus ». Reprenons donc ces trois postulats et donnons-nous la peine de les interroger sérieusement.

LA QUESTION CHRONOLOGIQUE

La question de savoir si l'Histoire a un sens est un thème bien connu des philosophes ; Kant, Hegel ou Marx en ont fait des thèmes majeurs de leur philosophie. Si certains, comme Marx, donnaient clairement un sens et un but à l'histoire, d'autres, comme Schopenhauer, ont été plus critiques face à cette idée. En effet comment affirmer de manière certaine que l'histoire a un sens, alors que celle-ci est encore en train de se faire ? Comme il le rappelle, c'est l'Église catholique qui fut l'une des premières à théoriser un sens à l'histoire à travers le règne de Dieu. Or cette conception ne se retrouve pas dans les philosophies orientales, où l'on serait plus dans un temps circulaire ou hélicoïdal. La certitude du temps n'existe donc pas, Ricœur nous le rappelle avec force : « Mais s'il est vrai que nous parlons du temps de façon censée et dans des termes positifs (sera, fut, est), l'impuissance à expliquer le comment de cet usage naît précisément de cette certitude. [...] On connaît par cœur le cri d'Augustin au seuil de sa méditation : « Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me pose la question, je sais ; si quelqu'un pose la question et que je veuille expliquer, je ne sais plus » (*Confessions*, xi, 14, 17)¹ ». Le temps est ainsi une aporie entre l'être et le non-être du temps.

L'histoire de la musique ne peut pas échapper à ces questionnements fondamentaux. Et plus précisément, l'enseignement de la musique ne peut pas se contenter de suivre aveuglément la table des matières d'une encyclopédie de l'histoire de la musique, aussi brillante soit-elle. Pourquoi ? Car ils ne poursuivent pas les mêmes buts : d'un côté nous avons à faire à une transmission, une stimulation des savoirs, de l'autre, nous avons des instances de légitimation d'un champ culturel. N'oublions pas que le dictionnaire, un livre de référence sous ses aspects neutres, est avant tout un instrument de pouvoir. Croire enseigner l'histoire de manière chronologique est une illusion, une construction a posteriori. Pour saisir le temps, l'enseignant doit extraire un point hors du temps : une œuvre, un événement. Or l'œuvre — d'autant plus la musique — se transforme, se réinterprète à chaque exécution. Certaines pièces sont jouées de manières posthumes : faut-il prendre dès lors en compte la date de création comme on le fait pour le *Sacre* ou alors la date de composition ? De même, pour la vie d'un compositeur. Berg n'a survécu ni à Ravel ni à Richard Strauss, pourtant quel enseignant serait assez étourdi pour parler de Berg avant Strauss — si tant est que l'on parle de Strauss en histoire de la musique du xx^e siècle... Nous pouvons néanmoins rétorquer qu'il est impossible de comprendre la musique de Boulez sans connaître ses influences. C'est pourquoi il nous faudrait d'abord connaître celles-ci puis parler de la musique de ce compositeur, cela implique donc de facto un ordre chronologique. Mais comme Boulez le dit lui-même, ses influences ne sont pas que du domaine de la musique : devrions-nous alors parler de la littérature de Mallarmé, des tableaux de Paul Klee ? Et un nouveau problème se pose : devrions-nous d'abord parler de Mallarmé ou de Debussy, sachant que le jeune apprenti musicien a peut-être d'abord connu

Debussy avant le Prince des poètes ? En fin de compte, qui a véritablement découvert l'histoire de la musique dans son entier de manière chronologique ? Cela est tout simplement impossible car l'étudiant a baigné depuis son enfance dans les sons de son environnement proche, il a d'abord découvert les paysages musicaux de son époque avant d'entendre le doux son de l'aulos. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

Le deuxième postulat : l'histoire de la musique est la transmission de différents savoirs. Ceux-ci s'ordonnent généralement autour des courants musicaux, des biographies et des œuvres phares. L'élève doit donc plus que toutes les autres branches théoriques enseignées au conservatoire faire appel à sa mémoire et il ne retiendra qu'une petite partie des informations. Combien d'étudiants ne retiennent de la vie de Webern que sa malheureuse sortie sur la terrasse afin de fumer sa cigarette — ou son cigare, selon les versions ? Combien d'élèves retiennent la différence entre le sérialisme et le dodécaphonisme ? Combien d'élèves n'écouteront et ne connaîtront que *Partiels* de Grisey ? Appris pour l'examen et oublié le lendemain. Heureusement, certaines institutions de musique ne demandent pas un simple rendu des savoirs mémorisés. L'étudiant est alors amené à entendre une pièce et à essayer de découvrir son époque, son style et éventuellement son auteur. L'évaluation se concentre alors sur le décodage de la pièce. Ce code n'est pas individuel mais collectif et normé par l'institution. Ainsi c'est une méprise de croire que l'évaluation d'une écoute évalue seulement la capacité personnelle de l'individu à raisonner. Ce que l'institution évalue avant tout c'est la capacité d'assimilation du code par l'élève. Un code qui ne lui appartient pas ou très rarement et qui est loin de retracer tout ce que l'élève sent et ressent lorsqu'il entend une nouvelle pièce de musique.

Ainsi se retrouvent dos à dos, ceux qui « comprennent » la musique contemporaine et ceux qui ne la « comprennent » pas, le verbe « comprendre » étant défini par l'institution. L'étudiant « collé » intériorise la sanction et celle-ci va avoir des conséquences fâcheuses sur l'intérêt qu'il aurait commencé à découvrir la musique contemporaine. Autre point négatif, l'élève, non loin de toujours subir le système mis en place pour l'évaluer, va s'ingénier à se l'approprier. L'exemple d'un de mes élèves est révélateur. Il remarqua en étudiant les examens de maturité précédents que l'un des sujets de la dissertation de français tournait toujours autour de l'importance de la littérature dans l'époque contemporaine. Heureux de sa découverte, il vint alors me dire « C'est facile, je n'ai plus qu'à étudier ce sujet et mon examen est réussi ! »

LE MODÈLE TRANSMISSIF

Le troisième postulat provient du fait que l'étudiant arrive lors de son premier jour dans la classe vierge de toute connaissance. Certes, aucun enseignant n'est assez innocent pour croire que l'élève n'a jamais touché à la musique du xx^e siècle, pourtant dans sa méthode d'enseignement rien n'est fait pour que la connaissance de l'élève puisse avoir une influence sur la structure du cours. Il repose encore trop majoritairement sur un modèle dit transmissif. « D'une manière générale, le processus d'émission d'une information ne mobilise pas forcément celui qui la reçoit, ne donne pas les conditions de sa réception (et de sa réception active pour

1. Paul Ricœur, *Temps et récit*, Paris : Seuil, coll. Points, Paris, 1983, p. 25

apprendre). La transmission ne régule ni ne détermine le traitement de l'information, et l'information ne vaut pas connaissance². »

Cette non prise en compte va avoir un double effet. Premièrement, les étudiants possédant effectivement un bagage inférieur à la moyenne de ce qui est demandé par l'enseignant vont être submergés d'informations difficilement gérables de manière optimale. Deuxièmement, les étudiants possédant des connaissances supérieures à ce qui est demandé vont avoir une impression de déjà-vu qui peut briser leur motivation. Le programme trop rigide empêche l'enseignant d'innover et laisse les élèves de manière trop passive. Certains établissements ont décidé de prendre en compte ce problème. A l'instar des universités, il s'est ouvert des séminaires, lieux de discussion et d'échange sur une thématique précise.

Certes, la volonté de vouloir faire participer l'étudiant est louable mais cela déplace le problème. En lui donnant, à une période, la parole et, à une autre, aucune, l'institution fait l'économie d'une réflexion de fond sur la place à donner à l'étudiant, ce qui a souvent pour résultat l'échec des séminaires où très peu d'étudiants parlent et généralement seulement les plus « instruits », les plus en adéquation avec les normes demandées.

Nous le voyons, l'enseignement de l'histoire de la musique contemporaine soulève d'importantes questions et à la suite de ce qui vient d'être dit, il est difficilement possible de continuer dans cette direction.

REDÉFINITIONS : POUR UN MODÈLE « DÉVELOPPEMENTAL »

Il faut donc prendre le temps de redéfinir un but. A celui de « savoir », nous proposons de mettre celui de « développement du savoir ». Nous sommes dans une autre dynamique. Le but n'est plus la connaissance d'un corpus mais la mise en place des stratégies afin que l'élève puisse développer par la suite ses connaissances dans la musique contemporaine. Il faut stimuler son envie de découverte. Le pédagogue Philippe Meirieu prend la métaphore de Frankenstein afin de mieux nous expliquer le changement de représentation de l'enseignement. L'être humain cherche à créer un autre homme, pareil à lui-même. Il mythifie cela à travers différents récits comme Pinocchio, Frankenstein ou Pygmalion. Dans le cas du roman de Mary Shelley, Frankenstein est fabriqué grâce à des parties de cadavres. C'est un assemblage de différentes parties hétérogènes qui va donner le monstre que nous connaissons. L'histoire nous montre l'échec de cette entreprise. Meirieu transpose ce récit fantastique à l'enseignement. Il critique l'idée d'une éducation ayant le projet de faire un individu à son image. En ce sens, il fait partie d'une grande tradition de pédagogues se référant à Rousseau. « La fin de l'entreprise éducative est là : que celui qui vient au monde soit accompagné dans le monde et entre dans l'intelligence du monde, qu'il soit introduit dans cette intelligence du monde, qu'il soit introduit dans cette intelligence par ceux qui l'ont précédé... introduit mais non façonné, aidé mais non fabriqué. Pour qu'enfin, selon la belle formule que Pestalozzi proposa en 1797 — et qui est, finalement, à l'exact opposé du projet Frankenstein —, il puisse « se faire œuvre de lui-même »³. »

En un mot, c'est une invitation à une pédagogie des conditions. Non point se donner le but lointain d'un élève autonome mais de mettre l'autonomie au cœur du processus d'apprentissage, ce qui nécessite une déconstruction, une appropriation et une réutilisation des savoirs par l'élève.

Ce changement de but implique une redimension des postulats. Meirieu propose sept axiomes pour établir, selon lui, « une révolution copernicienne » en pédagogie. Cette formule un brin provocatrice peut se résumer en trois postulats. Premièrement, l'élève arrive avec un bagage culturel, un *capital* pour parler comme le sociologue Bourdieu, que l'enseignant doit prendre en compte. Comme nous l'avons dit plus haut, personne ne peut prétendre avoir appris l'histoire de la musique de manière chronologique. Les connaissances sont éparées et varient selon la classe sociale de l'individu. Non pas qu'une classe possède plus de connaissance qu'une autre, mais que différentes connaissances sont valorisées de manières plus ou moins prononcées selon la configuration de l'agent dans l'espace social. Il est possible qu'il ait assisté à un concert d'un ami jouant Elliott Carter, qu'il ait joué lui-même du Takemitsu ou même créé la pièce d'un de ses amis compositeur du conservatoire. Bref, apprendre l'histoire de la musique n'est plus la découverte d'une pyramide dont le sommet est inconnaissable, encore voilé par les brumes d'un temps trop proche — ou plus sérieusement par la sélection des instances de légitimation. A sa place, l'enseignant se trouve devant un puzzle d'informations dont il doit prendre en compte les conséquences de manière raisonnée.

Le deuxième postulat implique un élève capable de se développer lui-même dans sa recherche des connaissances. Ainsi qu'il le fait pour ses centres d'intérêts, l'élève est amené à développer des stratégies afin de connaître ce qui semble lui échapper. Cela peut aller d'ouvrir simplement un dictionnaire jusqu'à s'inscrire dans un club de hockey ou d'échec. Le rôle du pédagogue devient alors celui de lui créer un espace d'investissement personnel. Bien entendu et heureusement cela se fait déjà lorsque l'on demande par exemple à l'étudiant de faire un exposé sur un compositeur spécifique. Néanmoins l'exposé est vu comme but, preuve écrite ou orale, de l'assimilation d'un savoir. L'étudiant a beau « faire classe » l'espace d'une leçon, il sera toujours sous le contrôle de son évaluateur. Nous retombons alors dans la formule mécanique « je-tu ». L'enseignant doit dépasser cette représentation et permettre à l'étudiant de se développer de manière spécifique. Le fil rouge n'est plus donné uniquement par le maître, mais co-construit entre celui-ci et ses élèves.

Le troisième postulat est qu'il est possible de partir non plus des « faits » musicaux ; création, compositeur, courant esthétique, mais de l'écoute objective et subjective des sons. Au fond, nous donnons plus d'importance à l'oreille qu'à la mémoire. L'élève et l'enseignant sont amenés à changer leur perspective de l'histoire. Elle n'est plus le lieu des fantômes figés, mais devient un lieu dynamique où l'on peut entrechoquer différentes musiques, différents genres pour s'approprier une écoute du son. Si l'on a coutume de dire que de nos jours il est impossible d'établir une certaine esthétique dominante pourquoi l'histoire de la musique contemporaine continuerait-elle d'enseigner un schéma linéaire pratiquement téléologique ?

A travers ces trois nouveaux axes, un des reproches que nous anticipons serait de dire que nous laissons trop de liberté à l'étudiant et que malheureusement le niveau sera tiré vers le bas. La liberté de l'étudiant n'est qu'une illusion, tout comme la liberté de l'enseignant. A la place de la liberté nous voyons au contraire une plus grande restriction de mouvement des deux agents. L'un doit faire le deuil d'enseigner ses compositeurs préférés et de réutiliser son cours pour l'année suivante et l'autre doit faire le deuil de pouvoir bachoter au dernier moment. Ils se contraignent mutuelle-

2. Franc Mordandi, *Introduction à la pédagogie*, Paris : Armand Colin, 2005, p. 49

3. Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogie*, Paris : ESF, 2007 (1996), p. 60

ment. Dans ce schéma l'enseignant ne subit pas les caprices des étudiants mais offre un terrain de réflexion, voire de confrontation, à différents goûts, écoute subjective et objective selon le protocole qu'il aura défini. Quant à la critique de niveler vers le bas, elle est maladroite. Il n'existe pas une hiérarchie objective des connaissances. C'est une critique qui se réfère encore au système d'évaluation « classique ». Au mieux c'est un moyen de domination symbolique de la part des institutionnalisés, au pire c'est ne rien comprendre au changement proposé.

PROPOSITIONS

Si nous avons dessiné de nouveaux axiomes à l'enseignement de l'histoire de la musique contemporaine, nous n'avons pas encore décrit de manière concrète les différents moyens pour y arriver. Disons-le d'emblée, il ne s'agit pas ici d'offrir un « outillage » à l'enseignement mais plutôt une réflexion sur la fabrication de ses méthodes. Nous allons ici rappeler un exemple tiré du livre de Philippe Meirieu⁴ : une institutrice d'une section maternelle désire apprendre à ses élèves des formes de classification entre les différents animaux. Elle leur demande de choisir un animal qu'ils aiment bien, chacun devra se documenter sur lui. Elle leur propose par la suite de faire un zoo pour tous les animaux. Hélas, le zoo manque de place, il va falloir cohabiter. Or les élèves commencent à discuter sérieusement afin de savoir si un ours peut vraiment cohabiter avec un lapin ou un lion. Et si nous pouvons faire cohabiter un morse avec un lama, n'y a-t-il pas un problème au niveau de leur habitat ? Ainsi comme le rappelle Meirieu, l'institutrice avait « tout fait » pour « laisser tout faire ».

Comment transposer cela en musique ? Est-il possible à chaque élève d'amener une musique du XX^e siècle qu'il aime bien, de se documenter sur elle et d'ensuite former un comité afin de créer un concert virtuel avec une thématique autre qu'un fil rouge chronologique ? Une écoute ne devrait jamais intervenir seule mais toujours en regard d'une autre pièce afin de pouvoir alimenter une discussion ; comparer une écoute entre *Déserts* de Varèse et *Musique pour cordes, percussion et célesta* de Bartók, par exemple. Vient alors à se poser la question de qui propose les œuvres ? L'élève ? L'enseignant ? Les deux ? Et si l'on essayait une écoute entre *Étude aux chemins de fer* de Schaeffer et *Snow is dancing* tiré du *Children's Corner* de Debussy ? Apparemment, rien de commun, et pourtant ! Tous les deux n'ont-ils pas comme source d'inspiration le monde qui les entoure ? Si l'on amène alors l'étudiant à être plus précis, nous allons l'amener à déconstruire sa première écoute pour la confronter et la reconstruire avec une attention particulière à la mise en place des sons. Il est aussi possible de confronter deux pièces d'un même compositeur : par exemple, entre le *Sacre* et *Apollon musagète*, l'étudiant va découvrir que, tout comme chez Beethoven, le style d'un artiste n'est pas figé. L'enseignant peut demander par la suite de se documenter sur d'autres compositeurs ayant la même caractéristique, et même sortir de la musique et aller du côté de la peinture, — on pense déjà à Picasso et ses différentes périodes. On peut aussi amener l'étudiant à mener un petit terrain d'enquête : « Qui a eu comme maître qui ? » L'un partira de Steve Reich et remarquera qu'il a étudié notamment avec Darius Milhaud et Luciano Berio. Qui sont-ils ? Si l'on continue la généalogie, on retrouve Dukas pour l'un et Dallapiccola pour l'autre. Un autre élève partira de Lachenmann. Il rencontrera successivement Nono puis Varèse et même le respectable Vincent d'Indy. Puis, avec tous

ces arbres généalogiques, il va s'agir de voir qui a connu qui ? L'exercice devient alors très intéressant et montre à l'étudiant que l'artiste, loin d'être seul, est très souvent entouré de toute une famille. On peut évidemment faire l'inverse, donner un compositeur et demander qui fut son élève et l'élève de son élève, etc. On arrivera alors à découvrir des noms inconnus même de l'enseignant. Il est aussi possible d'essayer de dresser une cartographie du son, d'un côté les musiques bruitistes et de l'autre les musiques harmoniques. L'étudiant constatera très vite que c'est un exercice très ardu car il dépend de son écoute subjective comme d'une écoute objective selon un protocole — une analyse FFT par exemple. L'avantage de cette cartographie est que l'on peut également faire entrer les musiques autres que la musique « savante ». Autrement dit, les musiques dites « du monde », la pop, le jazz, etc. Bien sûr chaque méthode peut avoir tel ou tel succès avec tel ou tel groupe d'étudiants. C'est alors à l'enseignant de modifier le contexte, l'organisation ou les supports pour redonner une dynamique à ses cours.

Pour minimiser ces ennuis, l'enseignant doit établir un fil rouge avec sa classe, ainsi, dès le départ, celle-ci se sentira investie d'une responsabilité dont elle n'a pas l'habitude. C'est à lui d'expliquer clairement sa méthode et ce que cela sous-tend. L'enseignant n'est pas un prestidigitateur, il n'a pas à cacher ses sources pédagogiques, au contraire cela lui donnera de la légitimité.

Nous arrivons à la fin de notre papier. Si l'on résume brièvement ce qui a été dit, il faut retenir essentiellement que cet article pointe le doigt sur un problème trop négligé : la pédagogie de la théorie musicale. Nous avons montré les inconvénients du système actuel. Cela ne concerne pas une institution en particulier mais bien un phénomène général qui dépasse les frontières de ce pays. La pédagogie de l'instrument a fait, grâce à la psychologie notamment, des découvertes fort intéressantes et dynamisantes. La théorie mérite le même traitement, elle ne doit plus être considérée comme étant le parent pauvre de l'enseignement au conservatoire. Devons-nous blâmer seulement l'étudiant si celui-ci, assis au coin d'une table, rêve à son instrument au lieu d'écouter un enseignant lui apprendre qu'il y a eu une bagarre lors de la première du *Sacre* ? L'histoire de la musique contemporaine compte et l'étudiant ne peut pas se réfugier en se disant spécialiste de la musique romantique. Un spécialiste doit justement connaître les périodes qui l'entourent afin de comprendre et d'interpréter son répertoire. En conclusion, n'oublions pas que l'élève n'est pas un simple écolier, c'est un artiste en devenir, il a une capacité d'invention et de sensibilité plus importante que la moyenne, il faut en profiter afin de faire des cours de théorie non plus une corvée mais un moment ludique et réflexif.