



FONDATION
LETTRES & SCIENCES

ÉCOLE PROFESSORALE DE PARIS

Séminaire

« Quel enseignement secondaire pour le XXI^e siècle ? »

***LES ENSEIGNEMENT
ARTISTIQUES***

par Violaine ANGER

et Jan-Willem NOLDUS

SOMMAIRE

Introduction.....	3
1. Des symptômes : quelques constats d'ordre général sur la culture générale moyenne en France aujourd'hui	3
2. Les buts des enseignements artistiques	5
3. Comment se situent musique et arts visuels dans ces enjeux.....	7
Proposition	10
Quels enseignants pour la matière « arts et humanités » ?.....	10
 La Mise en œuvre de l'enseignement d'Arts et Humanités	 13
Problèmes académiques	13
 Esprit général de l'enseignement Arts et Humanités.....	 17
Une approche résolument chronologique et historique.....	17
Une méthode	18
Une aire géographique	18
Quelques caractéristiques.....	20
 Problèmes pédagogiques	 21
Il faudra mener une réflexion strictement pédagogique.....	21
Matériaux	24
Culture chrétienne élémentaire.....	24
Compétences à développer.....	25
 Proposition de programme en Arts et Humanités pour le collège et le lycée.....	 26
Première classe, 6 ^{ème} . Acquisition d'une culture générale de base	27
Deuxième classe, 5 ^{ème} . III ^e -XIV ^e siècles	27
Troisième classe, 4 ^{ème} . XIV ^e -XVII ^e siècles	28
Quatrième classe, 3 ^{ème} . XVII ^e -XVIII ^e siècles.....	29
Cinquième classe, 2 ^{de} . XIX ^e siècle.....	29
Sixième classe, 1 ^{ère} . XX ^e -XXI ^e siècles	30
 La mise en œuvre des enseignements pratiques.....	 31
Les arts plastiques comme discipline technique	31
La musique comme discipline technique	32
Quel répertoire ?.....	32
 Remarques pédagogiques	 34
Compétences visées.....	34

MUSIQUE ET ARTS VISUELS

Ce texte est écrit à deux voix. Violaine Anger voit le problème depuis une place d'observation privilégiée sur ce que produit le système français en matière de culture générale, nécessaire pour apprécier les œuvres. Elle est enseignante au département de musicologie de l'Université d'Évry (Saclay) et à Polytechnique; membre du jury d'agrégation interne puis externe de musique, membre du jury de lettres (écrit et oral) à l'ENS Lyon.

Jan Willem Noldus a été formé aux Pays-Bas, où il existe une agrégation en histoire de l'art, destinée à un enseignement spécifique en histoire de l'art, ce qui lui permet de porter un regard décalé sur la formation française. Mentionnons aussi qu'aux Pays-Bas, l'enseignement primaire dure un an de plus qu'en France, mais que l'idée de « collègue unique » n'existe pas.

INTRODUCTION

1. Des symptômes : quelques constats d'ordre général sur la culture générale moyenne en France aujourd'hui

On peut relever, d'une manière générale, des lacunes ennuyeuses

Une image caricaturale du Moyen Âge. — Le Moyen Âge est, pour les élèves, un long moment d'obscurantisme livré à la toute-puissance de l'Église. En surnagent les cathédrales, sans qu'on sache trop pourquoi. Galilée a été torturé et il a échappé de peu au bûcher.

Donc les étudiants bacheliers ne comprennent rien à l'art du Moyen-âge, ni à la Renaissance ni à la place de l'imaginaire antique dans notre culture. Pour eux, « *l'Évangile selon st Matthieu* est un récit sur la foie à propos de la crucifixion du Christ » (copie moyenne, L2, Évry).

Cette image a un corollaire : l'obsession du XX^e siècle et du contemporain. Les totalitarismes; la décolonisation... et le collage, la musique électronique... sont assez bien connus. Mais sans outils critiques. Par exemple, les étudiants, globalement, n'ont aucune idée de ce qu'est un artiste sous un régime totalitaire. Ils n'aiment pas la propagande, mais ils n'ont aucune idée du moment où elle commence.

D'une façon plus générale, ils n'ont aucun sentiment de l'épaisseur historique, cette capacité à tirer des fils multiples autour de faits contemporains ; cette capacité à sentir immédiatement un contexte. Est-ce dû à l'abandon de la dimension historique dans l'enseignement des lettres, très ouvert à présent à l'enseignement par genre, d'une manière très floue ? Les enseignements d'histoire, eux-mêmes un peu erratiques dans leur rapport à la chronologie, ne sont pas étayés par une perception sensible.

Une conception caricaturale des rapports entre l'Église et la société. — Il est ennuyeux que nos étudiants aient une conception caricaturale des rapports entre l'Église et la construction de la société dans toutes ses formes politiques, parce que, de ce fait, ils ne comprennent rien à l'opposition sacré/profane. On peut dire que, dans la tête d'un étudiant moyen de L1, sacré = tabou = totalitaire, surtout si c'est chrétien.

Nos étudiants sont incapables de situer *Les Tragiques* dans la question de l'opposition entre catholiques et protestants, spirituellement comme historiquement (alors que c'est un texte étudié, et qu'ils ont eu des cours ; mais ces cours sont restés extrêmement abstraits et théoriques, sans immersion sensible). Ils sont incapables de situer *Les Regrets* dans le Concile de Trente (bons étudiants admissibles à l'ENS de Lyon, interrogés sur un programme travaillé) ou de situer dans une référence culturelle un tableau d'Annonciation ou le *Kyrie* d'une messe de Mozart (étudiant moyen, Évry).

Donc ces étudiants sont prêts à « gober » n'importe quoi, une religiosité planante comme le nihilisme actif le plus réducteur.

Une ignorance totale des grandes évolutions politiques européennes. — Les étudiants bacheliers n'ont aucune idée des

grandes évolutions politiques européennes – le Saint Empire, la construction d'États monarchiques (et pas seulement la France). Ils n'ont jamais entendu parler des guerres de Trente ans et de Quatre-vingts ans.

Ils ont donc une idée extrêmement vague des différents sentiments nationaux et de leur constitution historique. Donc la question du rapport entre l'art et l'État, entre l'art et la construction du sentiment national, leur est étrangère. Ils ne comprennent pas que Haendel, Allemand luthérien, puisse écrire des psaumes catholiques ou des opéras italiens, que Lully, Italien, fondateur de l'opéra français, puisse devenir une preuve de Citoyenneté du monde... La mélodie populaire du XIX^e siècle leur reste étrangère. La notion de « populaire », de « peuple » est peu différenciée des résultats de vente. Au-delà de la compréhension des œuvres, ces ignorances sont ennuyeuses lorsqu'il s'agit de comprendre le sentiment d'identité et sa construction.

Une incapacité d'évaluer les œuvres. — Les étudiants sont totalement incertains quant à la manière **d'évaluer une œuvre**. Il y a très peu, sinon pas, de rapport entre ce qu'ils peuvent dire d'une œuvre et leur jugement de valeur qui est réduit à « j'aime » / « j'aime pas ». Ils font des commentaires qui n'ont aucun lien avec leur appréciation personnelle et tout un pan de la culture leur reste profondément étranger.

C'est ainsi qu'on qualifie un *allegro* de Haendel de « musique lente et répétitive » (à l'École polytechnique), ou que des étudiants de L3 vous déclarent, à propos de Beethoven : « Je n'ai pas cette culture-là. »

2. Les buts des enseignements artistiques

1. Nous vivons à l'heure du multimédia et du virtuel, dans un monde en grande transformation

Le vu, l'entendu, l'écrit et l'image peuvent aujourd'hui apparaître sur le même support, alors qu'il y a 50 ans, ces modes

d'expression étaient vécus comme radicalement différents. Comme l'ont fait en son temps l'imprimerie ou naguère l'écriture, les changements récents des supports d'information transforment le rapport au langage et au corps, et modifient donc la pédagogie et le rapport à la culture.

Il faut situer les transformations du monde dans un contexte solide pour permettre de les comprendre et de les enrichir. Pour cela, il ne faut pas s'arrêter à une distinction trop rigide entre arts visuels, musique, écrit, oral, dans la mesure où les médiums, dorénavant, sont mélangés d'une manière totalement nouvelle. Ce qu'il faut faire, c'est, précisément, penser ce mélange.

2. Multiculturalisme et mondialisation

Nous vivons à l'heure d'un monde multiculturel et de la mondialisation. Cela se traduit par la perte de repères identitaires et la reconfiguration de la notion d'identité. La culture, la religion, et leur histoire, lieux traditionnels de l'élaboration du sentiment d'identité, sont totalement oubliés de l'enseignement et participent de cette perte.

Ce monde multiculturel est aussi un monde où dominant le réseau, le jeu vidéo, c'est-à-dire des pratiques très primaires qui ne peuvent forger des identités individuelles stables. On en voit peut-être quelques résultats pathologiques dans les formes actuelles de terrorisme.

Un enseignement culturel doit répondre à ce problème. Il doit donner des repères sensibles constituant un ancrage historique partagé et critique, qui seul permet d'aller véritablement vers l'autre et d'avoir des repères solides pour demain.

3. Un regard critique sur le monde matériel et sur les valeurs véhiculées par les formes.

Nous avons besoin de former des esprits capables d'avoir un regard critique sur le monde matériel qui nous entoure et sur les valeurs véhiculées par les formes.

Il est important de comprendre que le monde des objets comme le monde sonore dans lequel nous vivons sont une création humaine et véhiculent des valeurs. L'art ne se réduit pas à du dessin ou à de la peinture ; il inclut l'architecture, le « design », etc. La musique ne se réduit pas au concert ou à l'enregistrement écouté sur baladeur. Tout cela constitue notre environnement quotidien ; c'est une interprétation du monde, une organisation du réel qui fait sens. **Il faut savoir l'interroger : la fabrication du monde de demain en dépend.**

3. Comment se situent musique et arts visuels dans ces enjeux

1. La musique est le lieu de plus fort éclatement culturel aujourd'hui

Les amateurs de musique médiévale sont rarement des amateurs de rock ; ceux qui pratiquent le rap ne vont pas à l'opéra. On le voit même au niveau des candidats aux concours de recrutement pour l'enseignement, donc à un niveau où la maîtrise des grands piliers de la discipline est attendue. Chacun a son répertoire de prédilection.

Forger une culture commune en musique est donc très difficile, parce que chacun croit savoir ce qu'est la musique ; il a aussi besoin de le savoir pour se sentir exister dans une collectivité.

Définir une culture commune sonore suppose d'élaborer un ensemble de références qui soit un préalable à ces différentes pratiques, ou qui les surplombe. C'est donc aussi réfléchir sur la définition de la communauté, au sens politique du terme, dans laquelle nous souhaitons vivre.

2. Les enjeux politiques et théologiques

L'image est un lieu brûlant d'enjeux politiques et théologiques. Il n'y a pas vraiment besoin d'insister. Donc il est important d'avoir des repères clairs sur ce qu'est une image et sur les débats qu'elle peut susciter. En particulier, il est urgent de comprendre que l'image n'est pas forcément idolâtre. Ou, inversement, que l'idolâtrie de l'image

n'est pas là où l'on pense. Elle est à la télévision, sur les smartphones aujourd'hui, plutôt que dans les musées... N'oublions pas que l'État islamique, auto-proclamé iconoclaste, passe son temps à produire des images.

La musique est un lieu identitaire aujourd'hui ; l'image ne l'est pas. Elle est, au contraire, un lieu de dissolution des identités et de globalisation par le biais des médias. Il n'y a pas de style d'image qui connoterait un groupe social. Mais il existe une grande rupture entre les images liées à la technologie, l'image « multimédiale » pour ainsi dire, et l'image statique produite de manière « artisanale ». Ne voir que les premières est tout simplement courir un risque d'aveuglement. Il faut faire renaître une connaissance de l'image prise dans sa globalité, de même que la musique doit être comprise elle aussi comme une unité. Ceci, d'autant plus que ces images multimédiales reprennent des images anciennes. Pour comprendre une image publicitaire, il faut comprendre Caravage et Léonard de Vinci.

3. Les évolutions technologiques bouleversent les disciplines

L'évolution technologique a bouleversé l'enseignement de la musique, mais elle a aussi bouleversé la musique. L'invention de l'amplification et de l'enregistrement touche en effet la nature sonore de la parole autant que celle du pur son. La musique est donc un lieu où la nature de la parole et son rapport à l'écrit est questionné de manière radicale.

De plus, l'apparition de logiciels de « musique » permet à quiconque d'en faire, même s'il n'a aucune compétence dans la production d'un son issu de la lutherie acoustique ou passant par la notation traditionnelle. Pour élaborer cette approche globale de la « musique », il faut donc que l'enseignement insiste sur le fait que les trois quarts de la « musique » sont chantés, et interroger le terme même de « musique » dans ses frontières ; il faut que l'enseignement interroge l'amplification et la numérisation en tant que telles.

Donc la musique travaille des questions qui sont aussi formulées dans les autres disciplines. Les langues, française et étrangères, sont les premières concernées. Il n'est pas possible de parler de théâtre et

d'ignorer le genre théâtral qu'est l'opéra. Il n'est pas possible de parler de lyrique courtoise et d'ignorer que ces poèmes se chantent ; il n'est pas possible de parler de « chanson de Roland » ou de *romans* en vers en ignorant la dimension sonore des vers, et en ignorant le statut du vers écrit par rapport à sa sonorisation. Il n'est pas possible de parler d'alexandrin classique en ignorant le fait déclamatoire. Il n'est pas possible de parler du roman du XIX^e siècle en ignorant l'émergence de la musique instrumentale autonome. Il n'est pas possible d'évoquer la disparition élocutoire du poète sans parler de chanson ni d'enregistrement. Etc.

Bref, le champ de la littérature, de ce qui est écrit, doit accepter de manière complète et totale la question du rapport entre la *littera* et sa diction, ce qui est la question fondamentale de la musique, fût-elle la musique instrumentale la plus éloignée d'une articulation verbale.

Sur ce point, l'image connaît une grande différence avec la musique : il n'y a pas de logiciel pour dessiner. Un bon dessinateur recourt à des logiciels qui l'aident sur des points spécifiques (ombres, couleurs, etc.) Mais le dessin lui-même ne peut pas se faire par ordinateur. L'édition *assistée* par ordinateur ne se substitue pas au travail du dessinateur, elle le facilite. D'où l'importance d'apprendre des éléments de dessin.

Par ailleurs, la pixellisation des images (notion qui fait suite à celle de note en écriture musicale) bouleverse leur statut dans l'élaboration de la connaissance. Les sciences expérimentales sont en train d'être transformées par les nouvelles utilisations possibles de l'image, qui permettent des calculs nouveaux. L'image n'est plus seulement un instrument descriptif, même pas une « preuve », c'est un lieu où l'on peut faire des mesures précises. Les récentes affaires de « triche à l'image » au CNRS en biologie le montrent. Les disciplines utilisant le schéma (biologie, géographie notamment) doivent interroger leur lien à l'image et au texte.

Il n'est d'ailleurs pas du tout sûr que la notion de Beaux-arts (où arts visuels et musique sont considérés à peu près au même niveau) continue d'exister à moyen terme. Mais le Moyen Âge nous permet de penser cette dissymétrie. Arts libéraux, arts appliqués ; la *musica* entre

trivium et *quadrivium* : nous ne sommes pas désarmés face à cette question.

Proposition

Actuellement, les enseignements musicaux sont pris en charge par des enseignants qui sont chargés aussi de faire de l'histoire de la musique, qui voient toutes les classes d'un collège une heure par semaine, en vivant de gros problèmes pédagogiques.

Les enseignements artistiques sont techniques. Quant à l'histoire de l'art, elle n'est pas assurée en tant que telle, mais de manière épisodique par le professeur d'histoire ou de français.

L'histoire des arts au brevet n'est pas satisfaisante. Les élèves doivent constituer un dossier ; il est réduit au XX^e siècle ; non intégré dans un discours général. C'est du saupoudrage. Son élaboration est suivie par des enseignants qui sont intéressés par le sujet sans avoir de base méthodologique. On a donc des sujets du genre : « La critique de la société de consommation dans les années 1960 » ; « l'image de la guerre », etc. Ce n'est pas inintéressant mais cela ne répond pas aux besoins. Il faut un enseignement sérieux, **suivi** sur plusieurs années, qui donne lieu à **la formulation claire d'acquis**.

Nous proposons donc de mettre à part les enseignements techniques et de créer un enseignement « Arts et Humanités » qui soit séparé de la pratique. On peut discuter de l'appellation. On peut notamment se poser la question du pluriel d' « Humanités ». C'est la formulation habituelle. Mais l'enseignement que nous proposons interroge la manière dont l'Humain est constitué par les œuvres.

Quels enseignants pour la matière « arts et humanités » ?

L'enseignement « Arts et Humanités » pourrait être confié à des enseignants différents.

1. Soit l'enseignement de français est élargi et inclut l'histoire de la musique ; ou celui d'histoire inclut l'histoire de l'art.

2. Soit on restreint le « français » à l'apprentissage de la langue française, à travers la grammaire et la lecture approfondie de grands textes écrits en langue française. Songeons que la prise de notes tapées à la machine va connaître un développement massif (les copies de concours sont à présent dématérialisées, et bientôt, on demandera aux candidats de taper directement leur texte). Cela va avoir des effets considérables sur la syntaxe et le style écrit. Dans ce cas, on réduirait aussi l'histoire à l'histoire politique, économique, sociale, très nécessaire pour avoir un recul sur les événements rapportés notamment par la presse. Et l'on ouvrirait alors une discipline nouvelle, « Arts et Humanités », qui serait prise en charge par un enseignant différent, voire plusieurs.

3. Les linguistes, les professeurs de mathématiques, peuvent aussi être concernés. On peut parfaitement imaginer un magnifique enseignement des arts du Moyen-âge par un professeur de mathématiques, à condition évidemment qu'il ait été formé à cela. La question de la langue dans laquelle on chante, celle de savoir si on doit la comprendre, celle de savoir le lien entre la musique instrumentale et la langue, sont des questions qui traversent toute l'histoire de la musique. Il est donc envisageable qu'un collègue linguiste, préalablement formé, fasse un excellent travail, notamment sur les répertoires des XVII^e-XX^e siècles (donc à partir de la 4^e-3^e, moment où justement les élèves commencent à maîtriser les premières bases linguistiques).

Quel que soit le choix, il faut des heures bien balisées et des acquis attendus en cohérence. Le nombre d'heures et leur organisation doit rester souple. Dans un collège catholique, il n'est pas nécessaire d'avoir des cours supplémentaires sur ce qu'est une messe ; cet enseignement est en revanche indispensable à quiconque veut comprendre un *kyrie*, *gloria*, *credo*, *agnus* ou *sanctus*.

À condition qu'ils soient formés. — Il peut y avoir plusieurs enseignants qui interviennent dans la discipline. Mais il faut que les enseignants susceptibles de délivrer ces enseignements y **soient habilités par des certificats clairs**. Il faudrait réfléchir à l'articulation entre le professeur de musique agrégé, généraliste, et des professeurs ayant passé un certificat spécifique que l'on pourrait délivrer pour

telle période (donc pour telle classe). On pourrait rêver à une agrégation d'histoire de l'art... **Dans tous les cas, il faut former les enseignants.** Ils n'y sont pas prêts.

Les enseignants de français n'ont aucune réflexion sur la réalisation sonore des textes. Donc, *a fortiori*, ils ne savent pas traiter d'œuvres musicales chantées (et encore moins d'œuvres instrumentales). Ils ont un bagage généralement solide qui leur permet d'être plus à l'aise avec les images, mais il leur manque la compréhension analytique du langage visuel dans sa spécificité.

Les enseignants d'histoire réduisent les manifestations artistiques à une illustration de « ce qui se passe à l'époque », sans avoir aucune idée de la manière de les intégrer à une histoire qui serait celle de la subjectivité, du vivre ensemble, de la signification.

Est-il admissible qu'un enseignant de langues soit incapable de faire apprendre des musiques dans les langues qu'il enseigne, sauf, chez les meilleurs, à Noël ou à Sankt Nikolaus ? Ou réduise l'enseignement de la langue à la capacité véhiculaire du quotidien ?

Le mot d'ordre de « transversalité » est prononcé de plus en plus souvent dans les programmes. Mais il y a une spécificité du visuel, comme du monde sonore qu'est la musique. L'histoire de l'art n'est pas l'illustration de l'histoire générale. Elle n'est pas une histoire des formes, c'est une histoire de formes signifiantes organisant une expérience subjective. L'histoire de la musique chantée n'est pas une histoire des textes, c'est une histoire de la rencontre entre les langues et une subjectivité énonçante.

L'histoire de l'art rejoint l'histoire : la question des institutions qui font naître les œuvres en fait totalement partie. Le problème de l'époque dans laquelle elle se situe est plus délicat :

Le Sacre du Printemps est-il signe annonciateur de la guerre ? Il est hasardeux de réduire les œuvres à des symptômes. En revanche, l'œuvre de Stravinsky s'inscrit dans un moment plus global, à l'extrême fin du XIX^e et au début du XX^e siècles, où toutes les organisations syntaxiques rhétoriques sont revues. Comment penser la guerre dans cet ensemble ? Question beaucoup plus difficile.

« La guerre à travers ses chansons » est une question parfaitement intéressante qui touche l'historien plus que l'enseignant d' « arts et humanités », de même que « les chorales populaires et les fanfares à la fin du XIXe siècle » qui relèvent de l'histoire sociale.

Le cours « Arts et humanités » se concentrera, lui, sur les œuvres en tant qu'œuvres.

L'organisation précise de cette discipline doit être confiée à chaque directeur d'établissement. — Il faut que ce soit un enseignement compris comme sérieux. **Il faut que les enseignants, habilités pour cet enseignement, rédigent un projet commun, qui fasse le lien entre le programme de français, de langue éventuellement, d'histoire, d' « Arts et humanités », des disciplines techniques artistiques. Ce projet doit faire figurer de manière précise les acquis attendus.**

LA MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT D'ARTS ET HUMANITÉS

Problèmes académiques

Le paysage de formation actuel ne se prête pas à cet enseignement.

Le **CAPES d'arts plastiques** forme des techniciens. Ils ont fait une petite option d'histoire, sur un thème. « La nature morte » en 3 mois, « le portrait »... Ils n'ont pas de culture historique. **Il n'y a pas d'agrégation d'histoire de l'art.** Il n'y a pas de section CNU spécifique. L'histoire de l'art et archéologie est enseignée dans quelques universités d'une manière purement académique, sans lien avec le secondaire, puisqu'il n'y a pas d'agrégation. Chaque université organise sa vision de l'enseignement.

Aujourd'hui, l'histoire de l'art est éclatée et peu visible, au sein d'UFR ou d'institutions (École du Louvre) qui défendent leurs *a*

priori sans la vision large de la discipline à laquelle concourt l'agrégation. Cela empêche la visibilité de l'histoire de l'art au niveau des collèges et lycées.

L'agrégation de musique existe depuis 1975 et les années Landowski. Il faut saluer le travail qui a été accompli : saluer les efforts des inspecteurs généraux successifs, qui ont défendu pied à pied, poste à poste, la discipline. Aujourd'hui en France, il n'y a pas vraiment de collège sans enseignement musical. De gros progrès restent à faire au niveau de l'enseignement choral et au lycée.

Cela ne veut pas dire que tout va bien. La création de l'agrégation de musique a été accompagnée par celle d'un certain nombre d'UFR de musicologie, donc certains battent de l'aile aujourd'hui faute de recrutement. Les recrutements en musicologie dans les ENS n'ont pas suivi, et ce n'est peut-être pas un hasard : on peut poser la question de la pertinence des enseignements tels qu'ils sont conçus aujourd'hui.

L'agrégation de « musicologie » a installé la discipline d'une manière très puissante dans le paysage universitaire. Elle a fortement contribué à l'essor de la recherche, donc à de grands progrès en rigueur et en connaissances. Mais elle l'a aussi délimitée : rares sont les cursus universitaires où la « musicologie » a sa place en dehors de la mention de licence. Elle n'est pas présente chez les linguistes, les études littéraires, toutes les autres études où elle s'insérerait normalement, alors que, dans le même temps, on assiste à une multiplication des colloques et journées d'études sur « le modèle musical », « la sonorité des langues » etc. Ces questions sont celles de notre époque numérique, mais le manque de connaissances musicales est flagrant. On peut dire que la discipline « musicologie », issue du positivisme du XIX^e siècle, est souvent un obstacle épistémologique.

Le paysage universitaire est soumis à deux tendances opposées, l'une qui va vers l'éclatement disciplinaire, et l'autre vers une pluridisciplinarité difficilement contrôlable.

Dans les années 1980, les « études théâtrales » se sont dissociées, à l'université, des études littéraires pour se constituer en

discipline à part entière. Celles-ci ont un très grand succès en termes d'assistance, mais les enseignants eux-mêmes déclarent qu'ils « forment des chômeurs ». Les études littéraires ont vu la naissance de la « littérature comparée » qui est devenue une branche du CNU, la 10^e, donc une chasse gardée.

Dans le même temps, les fusions et le réaménagement des Premiers cycles entraînent les universités littéraires à créer des « Portails arts » où l'on mélange arts, histoire, lettres, de façon non problématisée, en repoussant les acquisitions disciplinaires spécifiques. Ainsi, seules quelques universités ont conservé un premier cycle clairement marqué « musicologie », ce qui assure une forte lisibilité à la discipline mais écarte *ipso facto* une série de questions dont les études historiques, celle des langues, et les lettres devraient aussi s'emparer. Cette incertitude sur les frontières disciplinaires trahit un manque de clarté sur la manière dont les arts peuvent s'intégrer dans le paysage de la pensée. Le prix à payer en est **une grande incertitude méthodologique.**

La recomposition disciplinaire est en revanche inéluctable, étant donné les bouleversements induits par le numérique. On demande de plus en plus d'enseignements « transversaux », mais sans avoir bien défini ce qui était ainsi traversé. **Les évolutions technologiques d'aujourd'hui obligent à une redéfinition des frontières disciplinaires.** Il faut donc s'interroger sur les méthodes et les contenus, sans laisser s'installer un comparatisme improvisé, et sans laisser l'avenir à la réussite d'une prise de pouvoir universitaire d'une discipline, quelle qu'elle soit.

On demande aux enseignants de français d'être compétents en analyse de bande dessinée ou de film... L'agrégation de musique a pris acte de ces évolutions et propose désormais une épreuve, la « leçon », dans laquelle le candidat doit mettre en lien entre trois et cinq œuvres différentes, dont un enregistrement et une partition ; mais il peut y avoir un bout de film, un tableau, un poème, une pièce de théâtre... sans qu'il y ait aucune formation méthodologique à tout cela. Cela oriente vers **une réduction de l'art à l'anecdote narrative** (les grands mythes, les grands thèmes...) sans aucune considération pour les formes signifiantes. Or là est la question essentielle.

On peut aussi décider d'abandonner les humanités à leur dispersion, et de réduire l'enseignement aux matières « utiles » c'est-à-dire « scientifiques » : il y a une grande tentation dans ce sens aujourd'hui. Ce serait une perte. **L'enjeu est un enjeu de capacité à penser le présent, c'est-à-dire un enjeu démocratique.**

Il y a eu **création, au collège, de matières « scientifiques » comme la technologie**. On a supprimé les travaux manuels au collège, alors qu'ils sont une excellente éducation au soin, à la précision du geste et à la satisfaction d'être capable de fabriquer un bel objet, satisfaction à mon avis très éducative auprès des pré-adolescents tapotant leurs smartphones. **On a ajouté de la technologie et de la physique dès la 6^e**, mû par l'inquiétude de voir les effectifs baisser dans ces disciplines à l'université. Est-ce une bonne initiation à la science ?

Sans entrer dans le détail des initiatives pédagogiques prises récemment, on peut tout de même se poser la question, par exemple, de la place de l'architecture dans la technologie dans les programmes de 5^e. Cela entraîne une vue totalement an-historique, centrée autour de la question des matériaux pour laquelle les élèves n'ont aucune compétence technique (résistance des matériaux), et totalement privée de sens. On peut s'interroger sur la pertinence de l'apprentissage par cœur des définitions de « l'objet technologique » selon Simondon en classe de 6^e.

Bref : une réflexion globale s'impose sur toutes les matières parallèles, dont l'enseignement des arts fait partie. Langue française, mathématiques sont les deux piliers. Ils doivent être flanqués de chaque côté d'un pôle « regard scientifique sur le monde » (sciences naturelles, physique...) et d'un pôle « humanités » (histoire, langues vivantes et anciennes, arts et humanités). Ces deux pôles doivent s'équilibrer.

Nous proposons donc de réfléchir sur une matière qui n'existe pas. « Histoire des arts et des humanités », une histoire des

grands mouvements de sensibilité insérés dans un contexte historique; une histoire du sens. Une histoire de ce qu'est l'art et de la réunion des arts.

Mener à son terme cette réflexion suppose de repenser les concours d'agrégation et l'organisation disciplinaire universitaire.

Note. Nous préconisons la séparation entre « arts et humanités » et « enseignement technique ». Il ne s'agit en aucun cas d'une séparation étanche. Le concours d'agrégation de musique connaît déjà cette difficulté : passé les 3 ou les 5 premiers, il y a clairement des profils plus « artistes » et des profils plus « littéraires ». Cette double compétence, difficile à tenir au niveau individuel, est l'un des grands acquis de l'agrégation de musique, et les arts plastiques souffrent de ne pas la connaître. **Il est impératif que des sensibilités orientées vers la production d'œuvres aient un vocabulaire commun avec celles qui sont orientées vers le discours sur les œuvres ; inversement, on ne peut pas imaginer un discours sur les œuvres qui soit pertinent sans un minimum d'aisance pratique.**

Souvenons-nous qu'au Moyen-âge, la *Musica* était considérée comme la plus haute mathématique, celle du nombre sonore, mais elle était *en même temps* la spécialité du grammairien, en charge de faire chanter la *capella*.

ESPRIT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT ARTS ET HUMANITÉS

Une approche résolument chronologique et historique

Chronologique, c'est-à-dire qu'elle se fait dans l'ordre successif d'apparition des événements. De sorte à parcourir, en accéléré, le déroulement du temps.

Historique, c'est-à-dire « grand récit ». Quel récit? Depuis 50 ans, l'art interroge la possibilité même d'élaborer un récit. Mais il y a

toujours fabrication d'unité, production d'unité, et **réflexion sur ce qui fait l'unité de l'œuvre**. Le « grand récit » de cette histoire, c'est celui de l'émergence de ces questions. Il est lié à l'évolution de la nature même de l'« art », successivement *ars* (ou technique) et *scientia*, Beaux-arts à l'âge classique, Art au XIX^e siècle, Culture, peut-être, aujourd'hui. L'évolution même des frontières (la musique instrumentale autonome ; le théâtre par rapport à l'opéra ; l'image par rapport au texte ; le tableau, le populaire par rapport au savant, etc.) et la création des formes constitue ce récit.

Une méthode

Nous proposons de commencer par le contenu : des histoires, des récits. Avec une acquisition, au fil des années, de plus en plus, de notions analytiques. Les premiers élèves ont 10 ans, les derniers 17...

Nous souhaitons centrer l'enseignement autour de **l'œuvre**. C'est le lieu d'une certaine unité résultant d'une certaine construction ; à la fois historiquement située (contexte politique, économique, géographique...), insérée dans une histoire de la subjectivité, du langage, et du corps, et en même temps, si elle est œuvre et non document, capable de faire sens pour moi ici et maintenant. Elle est le lieu d'un aller-retour permanent, incessant, entre hier et moi aujourd'hui, nous aujourd'hui.

Il faut donc marier : chronologie, étude de genres et mouvements, études de formes, études d'auteurs.

Une aire géographique

Le but de cet enseignement est d'ouvrir à une dimension européenne dans la diversité de ses échanges croisés. Il ne s'agit pas de faire un enseignement « franco-centré » (où les autres traditions ne seraient évoquées que dans leur lien avec la tradition d'expression française), mais d'être capable de s'interroger sur sa propre identité culturelle dans le miroir de l'autre.

Une unité culturelle existe : celle de la civilisation de la partition.

La musique est le fondement d'une culture que l'on peut définir par la partition musicale.

Elle est le fruit d'une analyse de la parole tout à fait originale, rencontre d'une pensée de l'alphabet et d'une pensée de l'image. Elle sépare les mots écrits sous forme alphabétique donc phonologique (en latin) et la manière de les dire. C'est une séparation conceptuelle, puisqu'elle est impossible dans les faits : parler, c'est unir ces deux éléments qui sont distinguables mais inséparables. Cette séparation est pleine de risques, dans la mesure où elle autonomise une dimension corporelle et matérielle, purement sonore éventuellement, de la parole, – pleine de développements culturels intenses aussi. C'est donc un lieu de liberté appelant à des constructions subjectives toujours renouvelées. Elle constitue la parole et l'énonciation comme lieu de séparation, donc d'accueil de l'autre.

Rappelons que son fondement historique est le creuset carolingien. Elle a été ensuite l'objet de réflexions intenses, lieu d'élaboration de concepts majeurs nécessaires à l'éclosion de la science expérimentale (le plan cartésien, la mesure d'un temps homogène et divisible).

Elle est un préalable théorique pour penser l'enregistrement (à la suite de l'écriture, la séparation entre la « voix » et celui qui l'émet), le **cinéma** (séparation entre la bande son et la bande image), **internet** (séparation entre le support de la parole (écrite, visible, audible) et la **parole** prononcée ici et maintenant).

La partition musicale donne à voir un résultat sonore paramétré – sans se préoccuper d'abord de la manière (gestuelle notamment) d'y arriver. Elle unifie, subsume sous le terme de « musique » toutes les manières de dire, diction de l'épopée, diction de la poésie lyrique, chant funèbre, psalmodie, etc., ainsi que les modes de jeu, différents pour différents instruments. Elle analyse les éléments signifiants essentiels du résultat sonore à obtenir, et elle unifie le multiple dans un concept générique, ouvert et susceptible ensuite de toutes les

réinterprétations. Son évolution marque l'évolution de la pensée de la musique.

Le choix d'écrire la musique et de l'ouvrir ainsi à quiconque en a la compétence est aussi un choix politique de société. Depuis le IX^e siècle, la musique n'est pas réservée à une caste d'aèdes ou de griots. Elle est considérée comme un bien collectif partagé, au même titre que le monde auquel l'écriture permet d'accéder.

Issue de l'écriture alphabétique, elle est inséparable d'un certain rapport à l'image, propre à une culture qui a inventé la télévision.

D'où un corpus : la musique savante occidentale. Hors considérations sociales (musique d'élite) ; hors considérations identitaires (la musique marqueur d'un groupe social). La musique enregistrable (musiques du monde) y entre avec l'invention de l'enregistrement, qui en est issu. Ce dernier renouvelle d'ailleurs la notion d'œuvre.

Cela inclut la question fondamentale du rapport entre la musique et la sphère du son, entre la musique et l'image de la musique.

Quelques caractéristiques

C'est un enseignement euro-péo-centré. Il faut former des esprits ouverts, capables de côtoyer des équipes internationales avec créativité. À cet effet, il vaut mieux être conscient de ce que l'on est. Justement, notre culture offre une diversité suffisamment grande pour que l'ouverture à autrui y trouve sa place. Être capable de parler d'une œuvre médiévale, c'est être capable de faire un pas vers l'autre aussi grand que s'il s'agit d'un Indien ou d'un Japonais. À la différence près que cela nous a construit.

De plus, **l'étude de chaque siècle constitue une ouverture à toutes les cultures du monde.** Le monde byzantin, le monde arabe, le fonds populaire celte, les langues vernaculaires, les musiques traditionnelles hongroises, tchèques, russes..., le Japon, la Chine, les États-Unis, les musiques du monde, etc. entrent dans le corpus au fur et à mesure qu'ils sont entrés dans les œuvres.

Le choix de la partition musicale n'est pas exclusif des musiques orales. Celles-ci ont toute leur place dans l'étude du XX^e siècle. Il insiste en revanche sur l'activité de **composition** permis par la partition musicale. Cette insistance est justifiée par le fait qu'elle suppose un apprentissage. Il rappelle aussi le fondement politique de l'écriture musicale : dans notre culture, la musique est ouverte à quiconque en a acquis la compétence; elle n'est pas réservée à une caste contrôlant l'apprentissage de maître à disciple. Le fait qu'elle soit accessible, aujourd'hui, en cliquant sur une icône d'ordinateur doit être fermement adossé à une conscience des techniques permettant cette accessibilité.

Insistons à nouveau sur deux points :

Pour la musique, il faut lutter contre la tentation de réduire la musique à la musique instrumentale ou au sonore pris dans son ensemble. Cette tentation très répandue, encouragée par quelques préalables théoriques disciplinaires de la « musicologie » et par les technologies du son, oublie la richesse de la partition. Elle ne peut pas rendre compte, ni du chant, ni de toutes les formes de déclamation, ni de la danse.

Pour l'image, il faut lutter contre l'esthétisme. La tentation est très fréquente de séparer l'image artistique de la vie : il ne faut pas séparer un objet du monde dans lequel il a été produit. Mais **il faut lutter aussi contre la tentation de n'y voir qu'une illustration des événements politiques, ou de concepts.** Ce sont là deux extrêmes, esthétisme ou illustration d'une idée. L'art, l'œuvre se trouvent entre les deux. **Il faut insister sur la spécificité du fait visuel.**

PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES

Il faudra mener une réflexion strictement pédagogique.

Il est clair qu'Adam de la Halle ne fait pas partie de la culture collégienne. Mais au fond, pas davantage que Beethoven, même si le nom Beethoven leur est sans doute plus familier. Donc pourquoi ne

pas introduire *aussi* cette musique-là, et très tôt ? Certains ont pensé que le fait de commencer par le XX^e siècle était plus efficace pédagogiquement, dans la mesure où il serait plus proche des élèves. Cela s'avère faux. De fait, ils sont happés immédiatement par Paul Klee ou Wassily Kandinsky, et ils y voient parfois aussitôt des résonances qui mènent à aujourd'hui. Mais on ne peut pas comprendre ces artistes sans avoir d'où ils viennent et l'immédiateté de leur appréhension est un leurre.

Nous sommes là confrontés à un autre problème, celui de la musique comme véhicule premier d'une identité que l'on peut qualifier d'ethnique. Nous avons de plus en plus d'étudiants qui décrètent : « **Je n'ai pas cette culture-là** ». Ce sont des étudiants pour qui le travail d'un type de culture relève d'une affirmation identitaire. À ces étudiants, il est impossible de transmettre. Cela ne rentre pas, tout simplement. Ils arrivent bon gré mal gré à intégrer le minimum nécessaire pour aller jusqu'en ... M1, si on n'arrive pas à les barrer au L. Mais ils sortent de toutes ces années avec un bagage minimal et c'est une perte de temps.

Il y a là un problème pédagogique de fond, que la réorganisation de la discipline ne doit pas prendre en compte.

Sa solution est certes pédagogique.

La pédagogie par la séduction, actuellement pratiquée en dans les classes de musique, et prônée comme méthode de « survie » peut donner des résultats. Mais il faut en sortir, si c'est compris comme un prérequis. Des professeurs font des cours « déjantés » (mot d'une inspectrice régionale) et se démènent pour faire « entrer » dans Beethoven des élèves ne connaissant que le rap. Mais pourquoi ne pas aller chercher un motif chez NTM pour le mettre en évidence chez Haydn et en faire le point de départ d'une compréhension de ce qu'est le développement classique ? Pourquoi ne pas partir de *Si tu t'imagines* de Queneau, d'ailleurs explicitement en lien avec Ronsard, pour entrer dans un sonnet ? Mais le but, c'est le sonnet ou Haydn.

L'un des dangers récurrent de ce type de pédagogie : mettre tout au même niveau. Il est essentiel de faire écouter une cantillation

coranique en face d'un chant grégorien, d'un chant byzantin ou d'un moment de *Shomyo* zen pour bien faire saisir la notion de déclamation liturgique. En revanche, si le savoir de l'enseignant s'arrête au repérage approximatif des modes, c'est-à-dire à une approche purement technique, il vaut mieux ne pas insister. Dans le cas précis, un imaginaire complexe de la Parole est en jeu. **Il faut que l'enseignant qui intègre ces autres musiques dans son cours soit capable de les situer dans leur contexte culturel.** Le comparatisme culturel ne doit pas être réduit à une analyse technique. La question : « C'est fait ainsi » et on retrouve cette méthode ailleurs doit déboucher sur une autre : « pourquoi a-t-on fait cela ainsi ? » On en est très loin aujourd'hui.

Il y a une réflexion pédagogique de fond à mener pour accompagner ces propositions. Il y a déjà de belles réalisations en collège ou en lycée, qui peuvent servir de modèle.

Mais la solution du problème passe aussi par **la nature du discours que l'on tient aux élèves sur les raisons de leur présence à l'école.** Notamment, par l'abandon de tout ethnologisme larvé sous prétexte d'un respect des différences, et le rappel qu'avant d'être d'une ethnie, on est de l'humanité. Par l'affirmation du fait que l'on doit chercher l'universel, que celui-ci se trouve dans la singularité, en tout cas en art. À ceux qui demandent pourquoi on ne parle pas de Damas ou de Pékin, alors qu'ils ont vu un documentaire magnifique sur ce sujet, il faut répondre que nous ne faisons pas de juxtapositions au gré des envies mais que nous explorons une cohérence. Nous avons des élèves de 10 à 17 ans : il faut installer le fondamental qui permet de situer progressivement la complexité du monde d'aujourd'hui.

Enfin, il faut insister sur la nécessité d'un apprentissage par cœur de motifs musicaux aussi bien que des textes littéraires.... La compréhension dépasse certes, le stockage d'information, mais elle suppose d'en posséder déjà aisément un minimum.

Matériaux

On peut parfaitement envisager d'inclure le cinéma dans les corpus. Des films documentaires sur Lascaux ; des *peplum* ; etc. Aller progressivement d'un apprentissage de contenus, d'intrigues, de fables, à l'acquisition d'un regard critique et comparatif.

Il est important d'évoquer l'environnement matériel de la vie de tous les jours. Pour cela, partir d'un ensemble constitué peut être une aide précieuse : une maison de Pompéi avec ses meubles, un palais médiéval, une grande demeure baroque, etc.

Culture chrétienne élémentaire

Chaque année doit commencer par un rappel des textes fondateurs du christianisme, de telle sorte qu'on ait en terminale des élèves auxquels les repères culturels produits par cette religion soient familiers. C'est nécessaire pour comprendre les œuvres, y compris les œuvres littéraires, de toutes les époques jusqu'à un XX^e siècle très avancé.

Cette proposition est éminemment laïque. C'est l'une des bases importantes pour comprendre les œuvres. Tout cela peut être illustré au gré de l'enseignant, à ce niveau, quelle que soit la période historique ou stylistique dans laquelle il va chercher ses exemples. Peu importe qu'il fasse écouter le *Magnificat* de Bach ou celui de Vivaldi ; que les *Béatitudes* soient celles de Franck, de Liszt ou de Jacques Brel. Mais il faut que ces textes soient mis en corrélation avec des réalisations artistiques, majeures, de telle sorte que leur aura affective soit sentie.

Un programme détaillé pourrait être proposé. Pourquoi pas une brève lecture de *La Légende dorée* présentant « les grands saints » en classes de 5^e et de 4^e, en lien avec les programmes d'histoire? On peut imaginer qu'en première ou terminale, ces rappels s'achèvent par une réflexion sur les modèles de l'image ou de la parole proposés par le christianisme, éventuellement dans un cadre philosophique plus vaste.

Il n'est pas nécessaire de lire le *Coran* pour comprendre Monteverdi. Il est peut-être nécessaire de lire quelques *Upanishad* pour comprendre Wagner. Si l'on considère qu'il est important de donner aux élèves quelques connaissances du *Coran* ou d'autres grands textes religieux fondateurs, il faut créer un cours de religion, éventuellement couplé avec le cours de philosophie. **Le cours « Arts et humanités » est entendu comme un cours centré sur les œuvres d'arts et la compréhension du monde sensible qu'elles permettent.**

Compétences à développer

- Savoir se repérer dans les textes fondateurs, notamment chrétiens.
- Avoir des notions précises sur la nature de ces textes ; récit, témoignage, structure narrative, etc.
- Savoir se repérer dans l'iconographie de base.

D'une manière générale, **être progressivement capable de :**

- Identifier telle ou telle forme en lien avec une civilisation.
- Avoir en tête une chronologie de base. Ne pas mettre Karnak sous les Romains. Ne pas confondre Verdi et Monteverdi.
- Avoir une idée du monde dans lequel ces œuvres sont nées. Établir des liens entre des œuvres et des visions du monde : regard sur la nature, la société, le rapport au corps, la conception de l'homme, etc.
- Avoir des **modèles** en tête, de manière à percevoir ce qui est repris de telle ou telle réalisation. La sculpture grecque n'est pas pensable sans les modèles égyptiens. Être capable de repérer que la manière dont les pieds sont posés ici se retrouve dans telle autre ; que tel visage se reconnaît ailleurs. Donc avoir en tête quelques **types**. De sorte que l'église de la Madeleine soit identifiée par rapport au Parthénon, à la différence du cours d'histoire qui la met en lien avec

Napoléon en insistant sur le fait qu'il a voulu faire comme les Romains : c'est faux, puisqu'elle a été commencée à la fin du règne de Louis XV.

- Pour la musique, avoir des repères stylistiques élémentaires en lien avec des noms de compositeurs et un moment historique.

Donc, globalement, il faut que les élèves aient des idées sur ce qui, à une époque donnée, est repris du passé et ce qui est nouveau. À chaque époque, il y a des choses qui sont reprises de périodes antérieures, et d'autres qui sont neuves. Le sentiment du passé est lui-même sujet à réinterprétations. Il faut donc examiner tout cela au cas par cas, sans schématiser. Ainsi, dans l'art dit « roman », les voûtes sont un élément complètement nouveau ; mais au niveau de l'ornementation, on reprend des éléments antiques. Etc.

PROPOSITION DE PROGRAMME EN ARTS ET HUMANITÉS POUR LE COLLÈGE ET LE LYCÉE

Ce programme sera assorti de la constitution d'un « corpus minimal », c'est-à-dire d'un certain nombre d'œuvres, de répertoires ou d'artistes qui devront avoir été rencontrés. Et de la notion d'« acquis visés », c'est-à-dire les connaissances et compétences visées niveau par niveau. Même s'il est impossible d'être exhaustif.

Le découpage ci-dessous est un découpage approximatif. **La périodisation est indicative.** D'où une périodisation par siècles, et par siècles redondants. Il ne faut pas que la périodisation politique (ou événementielle du type « grandes découvertes ») soit un guide. La périodisation proposée par l'enseignant dépendra des seules œuvres abordées.

Par exemple, on peut considérer que le XIX^e siècle commence en 1750 ; le XX^e en 1880, ou en 1920, selon l'angle qui sera adopté.

Cela doit se faire en lien avec les enseignements pratiques dont il sera parlé plus loin.

Première classe, 6^{ème}. Acquisition d'une culture générale de base

1. Culture chrétienne de base

- Lire au moins *Genèse* et *Exode*.
- Lire au moins un *Évangile* et l'*Apocalypse*.

2. Lecture des grands textes de l'Antiquité.

Hésiode ; Homère ; Virgile ; Ovide. À voir avec les enseignants de français et d'histoire.

3. Notions sur les arts de la préhistoire

Lascaux, Altamire, Chauvet...

4. Arts de la Mésopotamie, de l'Égypte, des Grecs, des Romains.

Deuxième classe, 5^{ème}. III^e-XIV^e siècles

Avoir des notions un peu précises sur ce qu'est une messe chrétienne, un office chrétien et une année liturgique chrétienne.

Insister sur le fait que c'est une grande période de la civilisation européenne, **pour les mathématiques aussi**. Insister sur le fait qu'il y a un héritage antique pendant ce qu'on appelle le « moyen-âge ».

L'art paléo-chrétien, les catacombes ; les Carolingiens ; les enluminures, le manuscrit ; le Roman, les églises de pèlerinage ; le Gothique, les cathédrales ; l'acoustique d'une église. Une mosquée avec référence au monde musulman.

Insister sur les méthodes par lesquelles ces formes sont élaborées (compas et règle, techniques géométriques d'engendrement des formes...).

Le chant grégorien. Le trope. La naissance du théâtre. Le chant courtois et les mythes arthuriens. La polyphonie.

La chanson épique. Les chantefables. Les formes savantes profanes – rondeau, virelai, etc. Le *Jeu de Robin et Marion*, Adam de la Halle, Guillaume de Machaut...

Notions : syllabique-ornementé ; polyphonie ; travail sur un *cantus firmus*, modalité... Rapport au texte : langue latine, langues vernaculaires. Écrire un poème syllabique sur une mélodie ornementale... Surtout : poser la question de la *fonction* du chant (chant liturgique, motet et superposition de textes, messe, chant lyrique courtois) ; quel est le statut de celui qui chante ? ; comment considère-t-il le rapport entre l'écrit et l'oralisation ? En lien avec les textes narratifs écrits.

Les grandes évolutions de la partition : élaboration de la notion de hauteur, de celle de note, de portée, de durée chronométrable, en lien avec le programme d'histoire.

Troisième classe, 4^{ème}. XIV^e-XVII^e siècles

Exploration des pistes ouvertes par l'humanisme : la représentation de l'espace, de l'être humain...

Les grands foyers : Florence, Venise, Rome, Bruges, Anvers, Nuremberg. Les châteaux de la Loire.

Donatello, Botticelli, Van Eyck, Bruegel, Vinci, Dürer, Cranach,... etc.

L'émergence de la notion de compositeur ; la messe autonome et l'autonomisation de la fonction musicale. La grande polyphonie flamande, Anvers, Tours, Madrid, Prague, Venise...

Le madrigal en lien avec le sonnet poétique ; la chanson polyphonique. La suite de danse instrumentale. Le chant à voix seule.

Réflexion sur la texture sonore et l'évolution du rapport au temps. Deux mots sur l'évolution de la notation. L'idée de représentation, les évolutions rythmiques et modales. Toujours : quand est jouée cette musique, pour quoi ? Quel effet cherche-t-elle à produire ? Que voit-on lorsqu'on écoute ?

Quatrième classe, 3^{ème}. XVII^e-XVIII^e siècles

Italie, France, Pays-Bas, Allemagne, Espagne.

Caravage, Velasquez, Rembrandt, Poussin...

Importance de la rhétorique dans l'architecture, la peinture, la sculpture. L'expression des émotions et passions dans la peinture et la sculpture ; les vanités. Art et représentation politique ...

Théâtre et opéra La naissance de l'opéra. La comédie-ballet. En lien avec la tragédie française, tragédie lyrique et *opera seria*. L'oratorio – les *Passions*. La messe et le théâtre. Le théâtre et la déclamation en chaire ; la rhétorique ; l'alexandrin ; l'abat-voix. La musique tonale et son lien à la rhétorique linguistique. Notions de phrase, de cadence, etc. Quelques noms doivent être connus : Monteverdi, Haendel, Bach, Vivaldi...

On peut finir l'année sur l'évolution du rapport à la parole et l'émergence de la musique instrumentale signifiante : le style galant ; l'ouverture d'opéra ; l'opéra-comique – le *Singspiel*...

Réflexion sur le rapport entre l'imaginaire de la parole et le monde politique, tel qu'il se constitue à l'époque ; sur la notion de théâtralité. Un édifice (Versailles, tel palais baroque...) n'est pas seulement important par son luxe ou par celui qui l'a construit, mais par le message qu'il cherche à véhiculer.

Cinquième classe, 2^{de}. XIX^e siècle

Ne pas réduire le XIX^e siècle aux impressionnistes !

Le romantisme allemand ; le réalisme, le symbolisme.

La musique instrumentale autonome et ses formes (sonate, symphonie, musique de chambre...) en lien avec l'importance du roman ; le *Lied*, l'opéra, le ballet ...; la question de la musique nationale en lien avec la chanson « populaire » chez les romanciers. Sur le plan des thèmes, le XIX^e siècle se prête particulièrement bien à des questions transversales (la chanson « populaire » dans les romans,

les modèles théâtraux de l'opéra, etc.). Attention à rester préoccupé par la spécificité des œuvres.

La question du fantastique, de la folie, et celle du rapport entre l'imaginaire et le réel, entre l'extérieur et l'intérieur. La question de l'auteur dans son époque ; l'élaboration de la subjectivité individuelle. Le rapport au passé (les « néos ») comme miroir dans la quête d'une nouvelle identité...

La nouvelle conception de l'État et de la société, que l'on pressent dans la construction de bâtiments officiels qui ne sont plus seulement liés au Prince, dans l'urbanisme...

Sixième classe, 1^{ère}. XX^e-XXI^e siècles

Le micro ; l'amplification ; l'enregistrement, le cinéma ; le montage, la narration. La disparition élocutoire du poète et le chanteur-compositeur-interprète.

La mise en cause de la notion de *représentation*. La citation, le collage ; l'abstraction, le sérialisme... Expressionnisme, surréalisme, constructivisme...

L'importance croissante du *design*. Art et production industrielle. L'art comme réflexion sur le politique, le sociétal, etc. Le jazz, le rock, le va et vient ; l'utilisation des musiques non écrites et des musiques du monde. Le régime de l'art dans les pays totalitaires.

La réflexion sur la langue artistique et les moyens d'expression au sein de l'art même. L'une des raisons pour lesquelles l'art du XX^e siècle s'est détaché de la réalité vécue du public : il ne parle pas du monde mais de l'art. L'art est le sujet même de l'art.

Que dit l'art de ce que nous sommes ?

Reprendre la question du rapport entre l'image et la réalité. L'enregistrement est-il une image de la musique ? À propos d'œuvres précises, avoir réfléchi à la diffusion de masse ; au rapport entre l'expérience et l'œuvre ; entre la valeur et le marché.

On peut aussi, à partir du XX^e siècle, faire une révision des formes précédentes, dans un questionnement sur le « néo » et la conscience historique.

Cette classe peut facilement être étendue sur deux ans selon les heures qui lui seront consacrées.

LA MISE EN ŒUVRE DES ENSEIGNEMENTS PRATIQUES

Il faut une coordination entre enseignants, matérialisée par un carnet de bord commun. Si c'est bien fait, cela peut être absolument passionnant.

L'objectif est de faire apprendre le côté pratique, concret, de ce dont on parle par ailleurs. **Il ne s'agit pas d'imposer un résultat en termes de niveau artistique envisagé de manière absolue.** Il faut que chaque élève ait senti, dans son corps même, les **difficultés précises** qu'il faut affronter pour une réalisation. Il n'est pas simple de faire une œuvre abstraite. Il n'est pas simple de faire en sorte que 80 élèves chantent ensemble.

À la différence peut-être de la classe d'arts plastiques, la classe de musique doit être le lieu où **est porté le sentiment collectif.**

Les arts plastiques comme discipline technique

Il s'agit de se confronter à différentes techniques ; de comprendre la matérialité des choses, en lien avec les autres enseignements abordant les arts visuels.

- pour les Grecs et les Égyptiens : la poterie, la mosaïque ; qu'est-ce que dessiner le corps humain : ses proportions, etc.

- pour le Moyen-âge : la calligraphie, l'enluminure ; la construction géométrique (la rose).

- pour la Renaissance : la fresque ; la perspective, le clair-obscur...

- pour le XVII^e siècle : la peinture à l'huile ; la représentation du mouvement ; la gravure ; la nature morte...

- pour le XIX^e siècle : le paysage ; les valeurs des couleurs ; la photographie...

- pour le XX^e siècle : l'abstraction ; le collage, la caricature, la vidéo...

La musique comme discipline technique

Il faut faire **chanter** les élèves, ensemble.

La musique est le lieu de formation d'une communauté. Le modèle du chant collectif et de la voix est d'ailleurs celui à partir duquel Rousseau imagine la démocratie.

Il s'agit de faire comprendre que faire de la musique n'est pas jouer le plus fort possible de manière à pouvoir écraser son voisin, ce qui est de la cacophonie. Par ailleurs, il s'agit de faire éprouver la difficulté qu'il y a à produire un son qui soit le son juste.

Donc, au niveau des heures et du service, il faut sortir de la logique : une heure par classe + une heure de chorale transversale. On doit imaginer que le professeur a plusieurs classes en même temps, par exemple, et évaluer son service de manière large. Par exemple, une heure devant un grand chœur = 5 ou 6 heures de service. On doit imaginer un grand ensemble et un travail plus fin en ensemble vocal ou en ensemble instrumental, réunissant des élèves plus doués ou plus motivés. L'objectif est qu'il y ait un résultat montrable aux parents. On peut penser à l'organisation de concours inter-établissements...

Quel répertoire ?

Il doit y avoir **chant** et **écrit**. Il faut que les élèves, progressivement, s'emparent de la partition. Si c'est quelque chose de complètement instrumental mais de collectif, il faut que les mots sous-entendus soit écrits et que leur statut soit interrogé.

Le choix du répertoire abordé vise quatre buts : accompagner le programme ; constituer un fonds musical commun ; faire assimiler les structures musicales essentielles ; fédérer l'établissement autour d'un projet partagé.

Nous n'avons pas le choral dans notre tradition. Les chansons populaires françaises du XIX^e siècle ont été abandonnées. On peut suggérer des anthologies existant dans le commerce, du type *Mille chants*, pour constituer le point de départ fédérateur d'une culture commune¹.

Mais cela doit être ouvert aux œuvres que le professeur a envie de monter. On peut mettre ensemble toutes les classes ; on peut intégrer des trisomiques dans la classe de chant ; on peut y intégrer des élèves à problème. Le chant collectif est une manière puissante d'intégrer des individus à une communauté et il est essentiel. Il faut que cela engage le corps dans la parole. Pourquoi pas aussi la danse ? Qu'il y ait des micros, s'il doit y avoir des micros ; qu'il y ait des sons électroniques s'il doit y avoir des sons électroniques ; que les rappers rappent s'ils ont envie de rapper. Cela doit être le lieu de la créativité collective. C'est aussi le moment où l'on dit les œuvres travaillées dans d'autres matières. Le chant implique bien sûr hauteurs et durées, mais la voix parlée fait partie de la musique. On peut monter une pièce de théâtre avec interludes musicaux ; il peut y avoir lecture de textes, mélodrame (parole sur musique instrumentale), lecture sur des décors-vidéos, improvisation instrumentale sur dessins des camarades, etc.

On doit chanter en langue française, en tout cas jusqu'en 3^{ème}.

À côté de la créativité libre suggérée pour ces classes, il faut qu'un peu de temps soit réservé à des œuvres en lien avec le programme. Avoir senti la difficulté ou l'intérêt du chant grégorien, du chant monodique médiéval, de la polyphonie, etc., en lien avec le programme, et selon le niveau des élèves.

Il faut que ces réalisations donnent lieu à une réflexion claire des élèves sur ce qu'ils sont en train de faire. Elle peut prendre des formes

¹ *1000 chants*, choisis par Jean Édouard Berthier, 3 volumes, Les Presses d'Ile de France, très nombreuses éditions.

très diverses : questions sur les œuvres que l'on chante ; carnet de bord sur son élaboration ; mini-essai sur la nature de la collectivité qu'ils sont en train de constituer, étant donné le style de ce qu'ils chantent... Une réflexion sur la fraternité, la nature de la fraternité que l'œuvre véhicule... En ce sens, la pratique musicale peut toucher à l'éducation civique.

REMARQUES PÉDAGOGIQUES

Il faut insister sur le **par cœur, notamment du texte.**

Il faut toujours le fil rouge conducteur **de l'écrit, de la partition**. Si des rappers ont envie de rapper, il faut non seulement que leur texte soit écrit, mais aussi leurs grilles, avec les dispositions des rimes, etc. dans la grande tradition des meilleurs rappers américains. Même remarque s'il s'agit d'improviser avec des sons numériques.

Compétences visées

- Être capable d'analyser et d'écrire une mélodie simple. 3 temps, 2 temps ; éléments mélodiques ; cellules rythmiques caractéristiques. Une structure mélodique, une structure harmonique : avoir senti ce dont il s'agit.

Acquérir un vocabulaire analytique minimal.

Être capable d'entendre des modulations. Il n'est pas normal qu'un professeur de français soit incapable de rendre compte d'une mélodie de Brel ou Brassens.

- Acquérir quelques repères de goût ; de sociologie.

- Il faut qu'au terme de ce parcours, **les élèves aient appris à lire une partition simple tonale**. Par exemple, qu'à la fin de la 3^e, ils sachent la déchiffrer au piano et l'apprendre à partir du piano, et qu'à la fin de la terminale, ils sachent lire mentalement une mélodie des *Mille chants*. La notation occidentale n'est pas dépassée, et même si

elle l'est pour certaines musiques, elle reste un outil de pensée indispensable.