

L'ELEVE MUSICIEN : QUELS MOYENS POUR QUELS ACQUIS ?

Daisy Bertrand et Jean-Claude Piguet

Avec la participation de Brigitte Marbehant,
Elda Meyer, Martine Wirthner, Madeleine
Zulauf et Pierre Zurcher



L'ELEVE MUSICIEN : QUELS MOYENS POUR QUELS ACQUIS ?

Daisy Bertrand et Jean-Claude Piguet

avec la participation de Brigitte Marbehant,
Elda Meyer, Martine Wirthner, Madeleine Zulauf
et Pierre Zurcher

Fiche bibliographique :

**BERTRAND, Daisy ; PIGUET, Jean-Claude. –
L'élève musicien : quels moyens pour quels acquis ?
/ Avec la participation de Brigitte Marbehant, Elda
Meyer, Martine Wirthner, Madeleine Zulauf et
Pierre Zurcher. - Neuchâtel : Institut de recherche
et de documentation pédagogique (IRD), 2004. - 43
p. ; 30 cm. - (04.8)
CHF 10.--**

**Mots-clés: *Musique, Historique, Philosophie,
Éducation musicale, Objectif pédagogique,
Enseignement obligatoire, Développement de l'enfant,
Belgique, Angleterre, Chant, Écoute***

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:
<http://www.irdp.ch/publicat/>

***La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRD est en principe autorisée,
à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les
références soient mentionnées.***

Photo de couverture : Maurice Bettex - IRD

Résumé

Il aura fallu sept ans pour que des suites écrites soient données à la Journée d'étude sur « L'élève-musicien: quels moyens pour quels acquis? », qui s'était déroulée à Lausanne le 21 mars 1997. A cette occasion, les organisateurs de cette journée – le groupe de l'IRD DP « Recherches en éducation musicale » – avaient voulu sensibiliser les participants, principalement des formateurs d'enseignants de musique, à la question des finalités de l'enseignement musical: que devraient être les acquisitions minimales d'un élève sortant de l'école obligatoire? Derrière cette question, il y avait encore le désir du groupe de constituer un ensemble d'arguments forts en faveur de l'enseignement musical à l'école comme discipline à part entière permettant l'acquisition par les élèves de capacités spécifiques, nécessaires à leur développement; ceci pour contrebalancer les résultats de plusieurs recherches mettant en évidence le bénéfice d'un enseignement musical pour d'autres disciplines, via des compétences transversales.

Si les objectifs de cette journée n'ont pas tous été atteints (il est difficile en une journée de parvenir à un consensus sur le contenu et la formalisation de ces finalités de base), il reste que des premiers jalons ont été posés, qu'un débat de fond a été ouvert. A l'heure où les finalités de l'école sont revisitées par le PECARO (Plan d'études cadre romand) en particulier, les questions soulevées et abordées dans cette publication gardent ainsi leur actualité.

* * *

Zusammenfassung

Nicht weniger als 7 Jahre hat es gebraucht, bis die Studientagung zum Thema « L'élève-musicien: quels moyens pour quels acquis? » vom 21. März 1997 in Lausanne nun auch eine schriftliche Spur hinterlässt. Anlässlich dieser Tagung hatten deren Organisatoren – die Arbeitsgruppe « Musikerziehung » des IRDP – die Teilnehmer, vor allem Ausbilder von Musiklehrern, für die Frage nach dem Sinn und Zweck des Musikunterrichts sensibilisieren wollen: Welches sollten die minimalen Kenntnisse und Fertigkeiten eines Schülers am Ende der obligatorischen Schulzeit sein? Hinter dieser Frage steckte auch der Wille der Arbeitsgruppe, eine Liste von starken Argumenten zugunsten des schulischen Musikunterrichts als eigenständigem Fach zusammenzustellen. Das Fach Musikerziehung soll es den Schülern ermöglichen, die für ihre Entwicklung nötigen fachspezifischen Fertigkeiten zu erwerben. Dabei soll den Ergebnissen mehrerer wissenschaftlicher Untersuchungen Rechnung getragen werden, welche den Nutzen des Musikunterrichts – dank der fächerübergreifenden Kompetenzen – für andere Fächer nachgewiesen haben.

Auch wenn nicht alle die für diese Tagung gesteckten Ziele erreicht werden konnten (es ist nicht leicht, an einem einzigen Tag zu einer Einigung über die Inhalte und die Formalisierungen der grundlegenden Unterrichtsziele zu gelangen), so sind nun doch erste Wegmarken gesteckt und eine Grundsatzdiskussion ist eröffnet. Da momentan die Frage der obersten Unterrichtsziele im Rahmen der Diskussion des *Plan d'études cadre romand* (PECARO) wieder neu aufgerollt wird, behalten die in dieser Publikation aufgeworfenen und angegangenen Fragen ihre volle Aktualität.

Riassunto

Ci sono voluti ben sette anni prima che alla giornata di studio « L'allievo-musicista: quali metodi per quali apprendimenti? », svoltasi a Losanna il 21 marzo 1997, seguissero delle considerazioni scritte. In quella occasione, gli organizzatori della giornata, il gruppo dell'IRPD « Ricerche nell'educazione musicale », avevano voluto sensibilizzare i partecipanti, principalmente dei formatori d'insegnanti di musica, sul quesito riguardante le finalità dell'insegnamento musicale: quali dovrebbero essere le acquisizioni minime di un allievo che esce dalla scuola obbligatoria? Dietro questa questione vi era ancora il desiderio del gruppo di costituire un insieme di argomenti forti a favore dell'insegnamento musicale a scuola come disciplina a pieno titolo che permetta agli allievi l'acquisizione di capacità specifiche, necessarie al loro sviluppo. Questo per controbilanciare i risultati di varie ricerche che mettevano in evidenza il beneficio di un insegnamento musicale per altre discipline, attraverso delle competenze trasversali.

Se non tutti gli obiettivi di questa giornata hanno potuto essere raggiunti (è difficile riuscire in un solo giorno ad ottenere un consenso sul contenuto e sulla formalizzazione di queste finalità di base), perlomeno rimane il fatto che sono state poste alcune prime basi, che un dibattito di fondo è stato aperto. Ora che le finalità della scuola vengono riviste dal PECARO (Plan d'études cadre romand) in particolare, le questioni sollevate e affrontate in questa pubblicazione mantengono così la loro attualità.

TABLE DES MATIERES

ARIA DA CAPO	1
Martine Wirthner, IRDP, Neuchâtel	
LA MUSIQUE ET LES HOMMES	7
Jean-Claude Piguet, Université de Lausanne	
REGARDS PSYCHOLOGIQUES SUR LA FORMATION MUSICALE CAS DE L'ANGLETERRE ET DE LA BELGIQUE	15
Daisy Bertrand, Université de Provence	
LE CHANT DANS LA FORMATION DE BASE	
Compte rendu de l'atelier	27
Animatrices: Elda Meyer et Madeleine Zulauf	
CHANTER... OU NE PAS CHANTER,	33
Elga Meyer, professeure de musique, Lausanne	
DEVELOPPER L'ECOUTE	
Compte rendu de l'atelier	35
Animatrices: Brigitte Marbehant et Martine Wirthner	
OU SONT LES APTITUDES MUSICALES?	39
Pierre Zurcher, HEP-BEJUNE, Bienne	

ARIA DA CAPO

Martine Wirthner, IRDP, Neuchâtel

Le temps se laisse regarder dans le rétroviseur de la mémoire et, parfois, ce qu'il laisse voir surprend. Il arrive en effet, dans le cadre professionnel comme dans d'autres d'ailleurs, que pour mille raisons on mette en veilleuse certains travaux, puis que, titillé par sa conscience, on y revienne pour y apporter un point final. Les retrouvailles peuvent alors se révéler surprenantes et riches.

C'est ce qui est arrivé pour ce présent document, en préparation depuis... sept ans!

Par un rapide flashback, reprenons les évènements dès le début de l'histoire. Le groupe «Recherches en éducation musicale», à l'époque intégré au GCR (Groupe des chercheurs romands), a mis sur pied, le 21 mars 1997, une Journée d'étude sur les *finalités* de l'enseignement musical et les *moyens* à mettre en œuvre pour les atteindre. Cette journée était plus prioritairement destinée aux formateurs d'enseignants de musique de Suisse romande. Deux conférenciers avaient été invités à ouvrir la journée, l'un pour développer le rôle de la musique dans une perspective philosophique et historique, l'autre pour montrer le rôle de la formation musicale sur les acquis des enfants selon une perspective psycho-expérimentale. Des travaux de groupe, ensuite, avaient permis aux participants d'aborder des questions concrètes relatives aux finalités de plusieurs domaines de l'enseignement musical: la pratique instrumentale, le chant, l'écoute, la notation musicale, les activités créatrices et le mouvement dans la formation de base. Forts de ces premières réflexions et conscients de l'intérêt suscité par cette journée auprès des participants, les organisateurs espéraient ainsi ouvrir un nouveau champ de travaux (en particulier un argumentaire en faveur de l'enseignement musical à l'école sur la base des finalités) pour le groupe «Recherches en éducation musicale», mais aussi, pourquoi pas, dans un cadre plus large de spécialistes.

Les évènements qui ont suivi n'ont pas répondu à ce souhait. Le groupe est parti sur d'autres voies¹ et les suites écrites de la journée sont restées en panne. Pourquoi reprendre ce document aujourd'hui? Plusieurs raisons guident la publication de ce «cahier»²: le décès de J.-C. Piguët, tout d'abord, survenu en 2000. Sa conférence avait marqué les auditeurs et, à la relire, elle reste d'un grand intérêt. Il nous plaît aujourd'hui de la faire paraître. Le texte de D. Bertrand mérite également sa place dans une publication et il est grand temps de la lui accorder. Enfin, le groupe «Recherches en éducation musicale» s'apprête à changer de cap, à quitter le giron de l'IRDP pour voler de ses propres ailes. Il offre ainsi, avec ce cahier, une dernière trace de son travail sous la dénomination qui est encore la sienne pour un peu de temps.

Il existe un autre motif, central, de revenir à la journée de 1997: sa thématique. La question de fond que posait le groupe à l'époque était celle du rôle de l'apprentissage musical pour tout élève de l'école publique. Le groupe «Recherches en éducation musicale» n'a cessé de souligner, avec les

¹ Sur la base d'un partenariat entre le CEFEDM de Rueil-Malmaison, la Cité de la musique et l'IRDP, ont été créées les JFREM (Journées francophones de recherches en éducation musicale) réunissant, pour des sessions de deux fois deux jours, une trentaine de spécialistes autour d'un thème spécifique. Les premières journées ont eu lieu en 1999 et 2000 à Neuchâtel sur le thème du développement musical de l'enfant et des médiations dans l'enseignement; en 2001 et 2002, les Journées se sont déroulées à Rueil-Malmaison sur les représentations qu'enseignants et élèves se font de l'enseignement musical. Enfin, en 2004, à Fribourg, les participants se sont penchés sur l'objet musical, son statut, son contenu en fonction des cadres institutionnels ou sociaux, plus ou moins formalisés, dans lequel il était envisagé (on le voit, ce thème avait des liens avec celui de 1997 !) Deux ouvrages ont paru chez l'Harmattan à la suite de ces manifestations et un troisième va paraître.

² A l'IRDP, il a existé jusqu'à récemment la collection des cahiers du GCR pour des publications issues des travaux des groupes du GCR.

armes qui sont les siennes, c'est-à-dire les échanges dans le cadre de journées d'études, de conférences publiques, et les publications, l'importance de cet apprentissage. Il a, très tôt, milité pour que l'enseignement/apprentissage de la musique occupe davantage qu'un strapontin dans les programmes scolaires, montrant sa nécessité pour le développement de l'enfant. Quand on sait quelles ont été les difficultés rencontrées ces dernières années par cette discipline scolaire pour garder, au sein de l'école obligatoire, une place qui ne soit pas réduite comme peau de chagrin, on se rend compte que le groupe avait – a – raison d'insister sur l'importance de cette discipline. Bien sûr, il y a eu les expériences d'enseignement élargi de la musique³, la parution du moyen romand «A vous la musique» (1976, 1982 et 1984)⁴, entraînant, dans certains cantons, des formations *ad hoc* organisées avec l'appui d'animateurs ou d'animatrices spécialisé-e-s, des initiatives ponctuelles originales, portées par des enseignant-e-s passionné-e-s. Pourtant, il y a eu aussi des heures supprimées, des enseignant-e-s désarçonné-e-s par une matière trop exigeante, la mise en arrière-plan d'une branche considérée comme secondaire...

Puis est venu le PECARO, plan d'études cadre pour l'école obligatoire de Suisse romande. Encore en projet, il a donné lieu, en cette année 2004, à une consultation dans les cantons. Dans ce document, l'enseignement musical rejoint les autres enseignements artistiques, tous regroupés dans un domaine appelé «arts», avec le risque – souligné dès le départ de l'opération par le groupe «Recherches en éducation musicale» – d'une dilution de ces disciplines dans un grand tout indifférencié. Qu'est-ce qui fait alors la spécificité de la musique? Que veut-on véritablement faire apprendre aux élèves? Selon quelle conception de l'apprentissage? Selon quelle progression? On le voit, ces questions de fond subsistent, celles-là même que le groupe posaient à l'occasion de la journée du 21 mars 1997. Comme pour le PECARO, le groupe se demandait en effet déjà quelles sont les compétences minimales que l'on estime faire partie de la formation de base de tout jeune sortant de l'école.

Un constat d'échec alors?... A l'heure où les institutions de formation des enseignant-e-s, pour les écoles publiques comme pour les écoles privées, se transforment, il reste l'espoir que, dans ces nouvelles structures, les didactiques se développent de plus en plus et offrent des outils toujours plus efficaces à l'enseignement/apprentissage de la musique.

QUE CONTIENT CE «CAHIER»?

Nous sommes conscients que ce document risque d'apparaître au lecteur quelque peu hétéroclite. Tout d'abord, avec les années, il ne peut plus refléter exactement ce qui s'est passé lors de la journée d'étude de 1997. Si les conférences subsistent dans leur intégralité, telles que leurs auteurs nous les ont transmises sous forme écrite, les ateliers (ou travaux de groupe), en revanche, ne sont que partiellement relatés. Ensuite, contrairement aux prévisions des organisateurs de la journée, il n'avait pas été possible, au terme de la journée, de parvenir à une véritable conclusion; le groupe avait peut-être été trop ambitieux dans ses attentes... Même s'il paraît évident qu'une seule journée ne saurait suffire à développer – comme on dirait aujourd'hui – *un profil de compétence* de l'élève parvenu au terme de sa scolarité obligatoire, cette journée devait, aux yeux des organisateurs, faire émerger des finalités prioritaires dessinant un noyau de formation, prémices d'une sorte de *socle de compétences*... Cet objectif n'avait pas été atteint. En particulier, la formulation de finalités suffisamment claires et précises, agréées par tous, s'était avérée très difficile. En revanche, et nous y

³ Citons en particulier: Patry, J.-L., Weber, E., Spychiger, M. (1993). *Musik macht Schule*. (Bericht an den schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung über den Schulversuch «Bessere Bildung mit mehr Musik»). Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg et Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: CVRP.

⁴ Les moyens romands «A vous la musique» ont été édités par COROME (Commission romande des moyens d'enseignement), pour les degrés 1 à 6; les auteurs sont A. Bertholet et J.-L. Petignat, enseignants de musique des cantons de Vaud et du Jura.

Il convient ici de citer le travail de recherche de J. Schumacher, réalisé au terme d'un stage à l'IRD, sur ces moyens romands et les représentations que des enseignants de IP de Suisse romande s'en font quelques années après leur introduction dans la plupart des cantons: Schumacher, J. A. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.

reviendrons plus loin, des propositions méthodologiques pour enseigner avaient été faites, dont l'intérêt reste d'actualité. Faute de pouvoir néanmoins servir de véritable conclusion à ce fascicule, elles viendront se placer au terme de... l'introduction.

Enfin, un texte est venu s'ajouter, proposé par P. Zurcher, membre fidèle du groupe «Recherches en éducation musicale», enseignant de musique et chercheur; quelques années plus tard, notre collègue a donc repris la thématique de l'époque et l'a développée selon sa sensibilité d'aujourd'hui. Son texte clôt le «cahier», sans toutefois clore le débat (il se termine d'ailleurs sur une question), ce qui, finalement, va bien dans le sens d'une des finalités de la journée, celle de susciter des échanges et des travaux dans la ligne des propositions qui devaient en ressortir.

Pourquoi apprendre la musique? Perspectives historique, philosophique et psychologique

J.-C. Piguet a articulé son exposé en deux grandes parties: une première montre comment la musique a transformé le rapport au monde de l'«humanité pensante» au cours de son histoire (depuis l'Antiquité); une seconde se centre sur l'apport de la musique pour les jeunes d'aujourd'hui.

Les Grecs, par la musique, ont appris à mieux penser, en particulier à approfondir et à enrichir leur science mathématique, en développant les relations qu'entretiennent les nombres entre eux. Ces relations déterminent des règles et ces règles peuvent rendre compte de l'harmonie du monde de laquelle la musique – comme l'astronomie d'ailleurs – participe. Plus tard, au Moyen Age, les hommes se servent de la musique, plus précisément du chant, pour mieux prier, c'est-à-dire, pour se relier à Dieu. La musique classique, quant à elle, va permettre aux êtres humains de «devenir maîtres de leur propre conscience affective» par l'expression des affects, des sentiments. Et, finalement, la musique de l'époque contemporaine entraîne les hommes à devenir «maîtres de leur liberté». Ceci, très brièvement résumé, met en évidence la place fondamentale de la musique comme élément médiateur pour dire et pour comprendre le rapport de l'humain au monde, que celui-ci soit terrestre ou céleste.

Et c'est cela qui doit apparaître aux élèves, dans le cas d'un enseignement de la musique à l'école. Par un parcours à rebrousse-poil, que J.-C. Piguet propose de faire en partant de l'époque dans laquelle les élèves vivent pour aller progressivement vers les plus éloignées, il s'agit en effet de conduire les jeunes à cet objet (mais ce terme ici ne convient guère), non pas tant de connaissance, que d'amour, puisqu'il exprime le lien profond de l'être humain à ce qui l'entoure par le beau, le vrai, l'authentique de la création musicale. Qu'à travers la musique, ils expérimentent la maîtrise de la liberté, des sentiments, de la prière (du chant) et de la science.

Il faut considérer la contribution de D. Bertrand comme complémentaire plus qu'antagoniste à celle de J.-C. Piguet, dans la mesure où elle insiste sur l'objet musical comme un objet essentiellement de connaissance. Sa perspective, comme cela a été précisé plus haut déjà, est psychologique, issue de la recherche. Elle tente de montrer l'apport de l'enseignement musical, qu'il soit incident ou formalisé, sur les connaissances musicales d'enfants, plus spécialement de la hiérarchie tonale, en proposant un test dont le contenu ne donne pas *a priori* lieu à un enseignement en tant que tel. Relatant une recherche qu'elle a elle-même menée avec Lamont, Cross et Deliège en 1996, elle montre qu'enculturation et apprentissage formalisé (de même que l'âge d'ailleurs) jouent un rôle dans la connaissance de la hiérarchie tonale chez les enfants qu'elle a observés, avec des résultats proches des attentes de la théorie musicale pour les élèves les mieux formés (écoles de musique spécialisées britanniques). Pour cela, les auteurs de la recherche ont procédé à une comparaison de populations d'élèves de 6 à 12 ans de Belgique francophone et d'Angleterre. Quatre groupes ont été déterminés, des enfants ne bénéficiant d'aucune formation musicale à ceux suivant une formation musicale formelle et participant à des activités musicales organisées dans leur école, avec, à l'intermédiaire, deux groupes d'élèves recevant une formation musicale moins poussée ou peu formalisée.

Qu'apprendre et comment?

De ces deux exposés, on peut en tout cas retenir l'importance d'un enseignement de la musique, que ce soit pour des raisons philosophiques et historiques ou pour des raisons d'ordre cognitif, ceci dès le plus jeune âge.

De tels constats, les participants de la journée du 21 mars 1997 n'allaient évidemment pas les démentir, étant pour la majorité d'entre eux des formateurs d'enseignants de musique. Encore devaient-ils ensuite tenter de préciser ces finalités et proposer les moyens pour les mettre en œuvre. Du travail en ateliers, nous ne retiendrons ici qu'une partie, deux ateliers dont les résultats contrastés témoignent de la difficulté d'une telle opération.

L'atelier sur l'enseignement du chant a permis une formulation claire et hiérarchisée des finalités que les animatrices de l'atelier avaient proposées aux personnes de leur groupe. Ainsi, les objectifs extra-musicaux ont été considérés certes comme pertinents mais pas centraux (chanter pour s'exprimer, pour se socialiser...). Le chant est apparu d'abord comme un bon moyen d'entrer dans la musique, et il a été souligné la nécessité d'apprendre un répertoire de chansons et de maîtriser sa respiration ou encore la force du lien entre apprendre à chanter et apprendre à sentir le phrasé musical. Il reste que le plus important est d'apprendre... à mieux chanter; le chant a donc une valeur en soi. Ce constat est moins banal qu'il n'y paraît tant il est vrai que, régulièrement, certains tentent de justifier prioritairement l'enseignement de la musique par l'impact qu'il aurait sur d'autres disciplines.

De ces finalités découle la nécessité de former les enseignants généralistes à bien chanter et à enseigner le chant. Il faudrait leur donner aussi les moyens de pallier les difficultés particulières de certains élèves et d'évaluer le développement vocal des enfants. Il est également apparu indispensable qu'un enseignement du chant soit prodigué tout au long de la scolarité obligatoire, dès l'école enfantine.

E. Meyer a poursuivi la réflexion amorcée en atelier pour emporter le lecteur dans un monde imaginaire, le meilleur des mondes... Son récit de fiction, la paraphrase sensible qu'elle propose, nous appelle à la vigilance et à soutenir certaines valeurs dont l'enseignement musical est porteur. Dans ce sens, elle rejoint à sa manière les propos de J.-C. Piguet: la musique dit quelque chose de notre rapport au monde; minimiser l'importance de son enseignement est un choix de société qui a des conséquences sur l'éducation des jeunes d'aujourd'hui. Cet appel à la vigilance garde, à nos yeux, toute son actualité.

L'atelier sur le développement de l'écoute a donné lieu à des positions moins tranchées, laissant finalement en suspens la question de savoir s'il fallait instaurer une pédagogie de l'écoute. De par sa nature transversale, l'écoute n'est pas l'apanage de la musique, même si elle en est une part indispensable. Dans l'atelier, on a d'ailleurs parlé de monde sonore et la musique s'est trouvée comme happée par ce monde des sons. A la relecture du compte rendu de cet atelier, la difficulté que les participants ont eue à cerner l'écoute musicale, à en définir les spécificités, est patente: y a-t-il du sens à construire un enseignement de l'écoute comme compétence transversale? Ecouter un exposé requiert-il des compétences semblables à celles qu'engendre l'écoute d'un air de blues? Aujourd'hui, on retrouve dans le projet du PECARO des finalités générales de ce type, par exemple lorsqu'on lit pour les arts au cycle 2: «Développer et enrichir ses perceptions auditives, visuelles et tactiles, ... en identifiant et en comparant les hauteurs, les rythmes, les durées, les timbres (objets sonores, voix instruments), ... en exerçant son audition intérieure, ... en écoutant et en reproduisant des sons, des mélodies, des rythmes...». Est-ce la musique qui n'a plus de frontières ou est-ce le monde sonore qui phagocyte la musique? Pourquoi cette tendance récurrente à chercher dans la musique des compétences générales débordant sur d'autres disciplines, au risque de lui faire perdre sa valeur propre,

de laisser dans l'ombre les capacités spécifiques que son enseignement/apprentissage permet d'acquérir?

P. Zurcher, dans le texte qu'il nous a livré tout récemment, pose le problème dans des termes proches lorsqu'il demande, après avoir constaté le peu d'intérêt rencontré dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la musique à l'école pour identifier quelles sont les diverses dimensions de la réalité musicale à prendre en considération: «Peut-on vraiment se contenter de voir dans la musique un domaine général qui serait sous-tendu par une aptitude globale traversant tout domaine, une sorte d'intelligence générale, et ne justifier sa place dans l'éducation ou les programmes scolaires que pour sa contribution à cette aptitude commune?» (p. 39). Par une patiente observation des conduites musicales élémentaires, dans une perspective développementale de l'enfant, P. Zurcher montre que les capacités musicales (compréhension et production) se construisent et que l'apprentissage musical exige de l'enfant une réorganisation psychique particulière et progressive, réalisable grâce à la médiation des adultes parents et enseignants. Trois domaines principaux sont concernés par cette réorganisation: l'action musicale (activités rythmo-motrices), le chant et la perception des formes musicales.

Ainsi donc, l'apprentissage musical fait appel à des aptitudes cognitives spécifiques et se fait progressivement. Il reste encore bien des travaux à réaliser pour mieux comprendre les mécanismes de cette construction et pour pouvoir les prendre davantage en compte dans l'école. Encore faudrait-il toutefois pour cela qu'on s'intéresse à la musique pour elle-même, en tant qu'elle est un mode d'être au monde et d'être en relation avec le monde (cf. Piguët) et non seulement une discipline prétexte à l'acquisition de compétences générales. Dans le cadre des JFREM (Journées francophones de recherches en éducation musicale) de Neuchâtel (1999-2000), organisées par le groupe «Recherches en éducation musicale», la question du développement musical de l'enfant et de la nature des médiations qui le rendent possible a été au centre des exposés et des débats. Ces journées ont permis de mieux appréhender les éléments constitutifs de ce développement et ont mis en évidence le rôle des médiations formalisées – tout particulièrement dans l'enseignement – pour le favoriser⁵.

EN GUISE DE CONCLUSION TRES PROVISoire

Comme nous venons de le voir, l'enseignement/apprentissage de la musique soulève quelques débats récurrents. Pour s'en convaincre une fois encore, il est intéressant de relever, dans la partie conclusive de la journée de 1997, les principes méthodologiques, retenus au fil des ateliers, sur lesquels un large consensus avait été trouvé. Les participants avaient en effet tenu à souligner l'importance, pour conduire un enseignement/apprentissage de la musique à l'école, de:

tenir compte du développement de l'enfant et d'instaurer une progression des apprentissages;

proposer une pratique socialisée de la musique, comme outil de développement musical, tant il est évident que la musique s'accomplit essentiellement avec d'autres;

développer la création musicale précocement, par l'improvisation, les arrangements, la composition...

partir de ce que connaît l'enfant, de la musique qu'il entend et pratique;

aller du présent vers le passé, et d'établir un lien entre l'œuvre abordée en classe et la vie musicale des enfants;

établir un équilibre entre la découverte de musiques du monde et de musiques de sa propre culture;

⁵ De ces journées est né un ouvrage qui relate et développe la réflexion sur ces problématiques: Wirthner, M. & Zulauf, M. (Eds) (2002). *A la recherche du développement musical*. Paris: l'Harmattan.

développer un répertoire de chants mémorisés;

donner une place au corps comme outil d'apprentissage, comme premier programme d'action;

développer, dans le domaine de l'apprentissage musical, une aptitude métacognitive chez les élèves.

Ces principes, par leur nombre et leur ampleur, suffisent à mettre en évidence l'intérêt en soi d'une véritable formation musicale qui, loin de se diluer dans une transversalité souvent insaisissable, intègrerait une partie du monde (cf. Piguet) dans un ensemble cohérent qui donnerait sens aux apprentissages.

Même en la regardant avec des yeux du 21^{ème} siècle, cette liste contient des propositions dont plusieurs ne sont pas encore effectives. Le lecteur des textes qui vont suivre ne doit donc pas avoir peur de les découvrir; il pourra sans peine en tirer des enseignements pour sa réflexion d'aujourd'hui.

LA MUSIQUE ET LES HOMMES

Jean-Claude Piguet, Université de Lausanne

Ma contribution a été rôdée à deux reprises sous forme d'exposé oral. J'ai volontairement, mais partiellement maintenu ci-dessous le style parlé; car de toutes les qualités du récipiendaire ce n'est pas l'académisme qui est au premier rang.

Ce que j'aimerais dire sera fait de deux parties: d'abord l'apport de la musique dans l'histoire de l'humanité pensante, puis ce que la musique peut apporter aujourd'hui aux hommes de notre temps, en particulier aux jeunes.

Au début de sa longue histoire, la musique a appris aux Grecs à mieux penser, puis la musique médiévale leur a appris à mieux prier; ensuite la musique classique leur a appris à mieux sentir, et enfin la musique contemporaine leur a enseigné la liberté. C'est de cela que, en première partie, je veux parler en donnant quelques exemples, succincts et trop rapidement évoqués.

La musique grecque a aidé les Grecs à mieux penser la nature des nombres, donc à enrichir leur science mathématique. Car calculer, les hommes l'ont toujours su: compter des soldats, partager un butin, payer des impôts. Mais très tôt les Grecs se sont aperçus que, si on interrogeait la nature des nombres, ceux-ci ne servaient pas seulement à dénombrer des objets, mais entraient eux-mêmes en rapport les uns avec les autres. Ainsi, à l'arithmétique qui compte, a succédé la mathématique qui pense des relations. Par exemple, quels que soient les objets posés devant vous, il reste que 4 est le double de 2, et non pas l'inverse, et que 5 succède à 4 et non pas l'inverse, tout comme «aujourd'hui» succède à «hier» et précède «demain», à quelque date que ce soit. Dans certains cas de tels rapports s'avéraient, pour les Grecs, impossibles: ainsi, s'il est vrai que 9 peut être obtenu en multipliant 3 par lui-même, il n'existe aucun nombre naturel, entier ou fractionnaire, qui, multiplié par lui-même, donne 7.

Il règne donc, à l'intérieur de la mathématique, une certaine harmonie, en même temps que certaines disharmonies. Or la musique, avec sa sœur de jadis, l'astronomie, ont appris à la mathématique à mieux penser les règles qui commandent son harmonie et ses disharmonies. L'astronomie, que je laisse ici de côté avec sa fameuse «harmonie des sphères», avait amené les Grecs à mieux voir, dans le ciel, l'harmonie du monde; la musique, quant à elle, leur apprit à mieux entendre, sur terre, cette même harmonie. La première s'adressait à l'œil, et la seconde à l'oreille. Or ces deux harmonies, visuelles et auditives, sont des formes sensibles de l'harmonie universelle, dont la mathématique est l'image presque parfaite. La découverte de Pythagore fut alors que l'harmonie sensible à l'oreille se laisse de surcroît exprimer par des rapports de longueur (donc aussi sensibles à l'œil) qui sont simples ($1/2$, $2/3$, $3/4$). C'est pourquoi le fameux triton (*fa-si*) sera au Moyen Âge ressenti comme une disharmonie et nommé le diable - *diabolus in musica* - avant de se voir exorcisé dans l'accord de septième de dominante des siècles classiques.

Mais à l'opposé du triton, la présence simultanée dans une octave de la quinte et de la quarte a été aussitôt saisie par l'oreille grecque comme une harmonie; le fameux diazefksis a en effet rendu harmonieuse la seconde majeure. (De cette «consonance» grecque, qui l'est beaucoup moins pour nous, on trouve aujourd'hui encore des traces sonores dans les basses de certains chœurs byzantins.)

Plus tard, la musique médiévale a appris aux hommes, ai-je annoncé, à mieux prier, parce qu'elle leur a appris à chanter. Car, fondamentalement, tout chant y était prière. Les Grecs ne priaient guère, ni ne chantaient: c'est leur langue si poétique (la langue grecque) qui chantait pour eux. Comment donc faire au Moyen Âge pour prier en chantant? Et que veut dire «prier»? La réponse à

cette dernière question est: se lier à Dieu. Mais il convient alors de ne pas rompre ce lien, car si nous abandonnions la divinité, celle-ci pourrait nous abandonner. C'est pourquoi d'autres civilisations que la nôtre ont inventé le «moulin à prière» - une manière ininterrompue de se lier à la divinité, reprise en partie par les litanies chrétiennes et par l'usage du chapelet. Mais si la prière est chant, personne ne peut prier, c'est-à-dire chanter jour et nuit, sans interruption. Comment donc faire?

La réponse donnée par Ambroise, par saint Augustin et par le chant grégorien est la suivante, et elle est capitale pour comprendre la musique postérieure. Qu'est-ce en effet que chanter? C'est s'élever, ou s'abaisser mélodiquement par rapport à une référence, qui s'appelait la tenue et qui se nomme aujourd'hui la tonique. Cette tenue, vous pouviez l'entendre seule à la messe, en latin, quand le prêtre psalmodiait l'Évangile. Mais par ailleurs il chantait aussi, montant ou descendant, mais c'était toujours en référence à cette tenue. Et que veut alors dire «toujours»? Dans les musiques orientales la tonique se voyait et se voit encore simplement répétée par quelque instrument, ponctuellement, tout au long du chant, ou alors elle ne cessait jamais d'être entendue continûment, un peu comme par une cornemuse écossaise. Et c'est par rapport à ce son perçu physiquement que la mélodie montait, ou descendait.

Or le propre du chant grégorien a été d'intérioriser cette tenue, qui n'a donc plus eu besoin d'être perceptible physiquement. La tonique est ainsi devenue un fait non plus seulement physique, mais fondamentalement psychique - un fait de conscience. Je dis ici «tonique»: mais il faut entendre ce terme dans son sens large: non pas une seule note qui se verrait ainsi privilégiée, mais une relation interne entre la quarte et la quinte dans l'octave, c'est-à-dire, en langage moderne, la relation de tonique à dominante et à sous-dominante. Toujours est-il que la conscience a ainsi fait de l'inaudible physique le critère de ce qui s'entend physiquement; c'est elle qui, de l'intérieur, a «tenu» la tonique, en donnant son sens intentionnel à ce qui est audible de l'extérieur. Et c'est cette même conscience qui ramasse en elle son passé (la tonique des sons déjà émis), et qui le projette dans le futur (les sons non encore émis). Dans sa présence à elle-même, la conscience se fait donc en même temps son propre passé et son propre futur.

Telle est en effet, née de la musique, la nouvelle conception du temps - de la temporalité, devrait-on dire - propre à saint Augustin. Ce dernier en effet sait qu'il y a trois temps fondamentaux: le passé, le présent et le futur. Mais, nous dit-il, ils sont mal nommés, car ces trois temps sont toujours présents à la conscience, à chaque instant. Ils doivent donc se nommer le présent du passé, le présent du présent, et le présent du futur. Or ces trois présents, en musique, c'est la présence constante et continue, dans notre conscience musicale, de la tonique.

La musique grecque, ai-je dit, a appris à l'humanité à mieux penser les rapports entre les nombres, donc à penser la musique comme image de l'harmonie du monde. La musique médiévale de son côté lui a appris à chanter, donc à mieux prier, en distinguant la tonique, comme fait intérieur à la conscience, et les autres notes perçues physiquement; ainsi, de même que Dieu ne se laisse pas voir, mais donne sens à toute chose, de même c'est en musique la tonique inaudible qui donne son sens à toute sonorité perçue. Du reste chaque vrai musicien sait que son oreille entend toujours davantage que ce que les seuls sons lui donnent physiquement à entendre.

Maintenant - troisième volet de la première partie de mon exposé - la musique classique va apprendre à l'humanité la maîtrise de sa conscience, la maîtrise, donc, de tout ce qui ne se laisse pas entendre physiquement, mais qui vit dans notre âme en l'affectant. Pour le dire en un autre langage, les œuvres de la musique classique doivent être considérées comme des «passions de l'âme». Mais encore faut-il s'entendre sur ces termes.

Chez les Grecs déjà, puis chez les Romains, c'était un fait de notoriété publique que les discours oratoires (politiques par exemple) affectent l'âme des auditeurs. La musique a été considérée de la même manière dès sa Renaissance (au XIV^e siècle). Mais dès le XVII^e siècle les choses changent.

C'est alors moins la musique qui crée un affect chez l'auditeur que l'œuvre musicale qui devient elle-même un affect, intériorisé par le compositeur et mis en forme musicale.

L'origine de l'affect n'est alors plus l'orateur ou son discours, mais devient dès le XVII^e siècle la nature elle-même. C'est en un premier temps que Descartes parle des «passions de l'âme», engendrées par l'impact sur nous des faits naturels. Seulement, pour Descartes, la nature est entièrement mécanique: tout s'y fait par figures et mouvements. Or ces derniers agitent en nous ce que nous appellerions aujourd'hui nos neurones, ce que Descartes appelait les «esprits-animaux». Or tout cela se fait chez Descartes au hasard de rencontres imprévues. Résultat: l'impact de la nature sur nous crée en nous des affects aléatoires: n'importe lesquels, selon les hasards du mécanisme.

Là-dessus, dans un deuxième temps, la fin du XVII^e siècle, et surtout le XVIII^e siècle anglais, corrigent le mécanisme cartésien des passions de l'âme, et de deux manières. D'abord ce n'est plus pour eux la nature dans son mécanisme qui engendre dans l'âme un affect aléatoire, ce sont au contraire des phénomènes naturels qualifiés, par exemple l'orage, ou les ruines. (J'attire en passant votre attention sur le sentiment des ruines cher à Diderot; car elles incarnent en quelque sorte la conception augustinienne de la temporalité. Un château en ruines, c'est en effet en même temps la présence en nous du château passé, et l'anticipation du déclin inévitable de ces tas de cailloux: or ce passé et ce futur se lisent dans la perception actuelle des ruines.) Par ailleurs, seconde manière dont le XVIII^e siècle anglais corrige le mécanisme cartésien, les phénomènes naturels, eux-mêmes qualifiés, engendrent en l'âme des affects qui sont eux aussi qualifiés, tel justement, en littérature, le sentiment des ruines.

Du même coup le rapport de la musique à la nature est modifié. Car la musique n'a plus pour tâche d'imiter la nature, ce que l'on croit souvent quand il s'agit de la *Pastorale* de Beethoven; le compositeur en effet imite non plus la nature mais l'affect particulier qu'il trouve en sa conscience, même si cet affect peut avoir trouvé son origine lointaine dans un fait extérieur, par exemple le ruisseau ou le chant des oiseaux. Plus tard le compositeur romantique verra dans la Nature (prise dans sa globalité) la source de son affect. Dans les deux cas «imiter» ne veut donc plus dire ni «copier» ni «transcrire», mais «mettre en forme musicale», c'est-à-dire proprement créer.

Ce que je viens d'expliquer est capital pour comprendre la naissance de la musique strictement instrumentale. Auparavant toute musique prenait appui sur une donnée extérieure: la danse, la guerre, ou surtout les paroles prononcées, dans un chant, ou dans un opéra. Or la musique instrumentale, qui se libère des paroles (dans une symphonie par exemple), est devenue elle-même un phénomène affectif, dont l'origine est la conscience du compositeur. Ainsi non seulement la musique n'imité plus la nature, ni n'exprime non plus un sentiment, mais elle est devenue elle-même sentiment exprimé - sentiment mis en forme musicale.

Telle est la manière dont la musique a appris aux hommes à mieux devenir maîtres de leur propre conscience affective. Reste enfin un quatrième et dernier volet à la première partie de mon exposé. La musique a en effet appris aux hommes à devenir maîtres de leur liberté. Cela est vrai de la musique classique déjà, mais surtout de la musique contemporaine. Toutefois cela n'est pas vrai de la même façon.

Toujours en effet, dans toute musique dès les origines, la composition musicale a été un apprentissage de la liberté créatrice. Il s'est toujours agi en musique d'ouvrir un chemin, pas forcément nouveau mais toujours original, et de suivre ce chemin, de conduire la musique moins là où on aimerait la conduire que là où elle-même, selon sa propre liberté, entend se rendre. Rien ne montre mieux cette liberté, cette «auto-détermination» de la musique par elle-même (comme dit Ansermet), que l'écoute des œuvres de Haydn. Aucune de ses symphonies n'est semblable à aucune autre, tous ses quatuors sont un renouvellement. Et c'est le cas selon l'ordre de l'harmonie autant que selon l'ordre des formes: les modulations chez Haydn sont imprévisibles, et la «forme-sonate», comme l'on dit en

analyse musicale, y est à chaque fois modelée autrement. C'est cette liberté pratiquée par Haydn dont Beethoven héritera, et qu'il lèguera à sa postérité.

Je donne encore un exemple de cette liberté inventive: au début du XIX^e siècle, Beethoven vieilli, puis Beethoven mort, a été aussitôt considéré comme le dieu de toute musique. Que faire après lui? C'était la question lancinante que se posaient le jeune Schumann et le jeune Chopin - sans oublier le très jeune Wagner. Or Schumann, pour prendre cet exemple, lance la musique sur une voie qu'avaient pratiquement ignorée autant Haydn que Beethoven: la petite forme, de brefs morceaux de piano, qui s'enchaînent selon la fantaisie. Et j'en puis dire autant de Chopin, proche en cela de Schumann, avec ses recueils d'*Etudes* et de *Préludes*.

Telle a été la liberté créatrice, propre à la musique classique: elle a ouvert des chemins toujours renouvelés, et elle les a suivis. On s'y est souvent trompé: on a parlé, à propos des symphonies et des sonates classiques, de «carcan tonal» et de la «tyrannie de *do majeur*». Mais c'était là projeter sur le passé de pures théories, celles des Dubois et Reber, ou celles, très strictes, de Vincent d'Indy: c'était proprement ne substituer que des conventions à une tradition qui ne reconnaissait que la liberté pour maître. Trop souvent l'enseignement de la musique lit le passé avec les seules lunettes du présent.

Toutefois toute liberté trouve sa limite. A la fin du XIX^e siècle les nouveautés étaient pratiquement en train de devenir des vieilleries; et c'est dans un style très souvent conventionnel que des Mendelssohn (pas toujours) et des Saint-Saëns (presque toujours) on tenté de faire du neuf avec du vieux. Une grande exception toutefois: Wagner, qui au milieu du siècle a poussé la musique héritée de Beethoven jusqu'à son point extrême.

Et c'est alors que la liberté créatrice s'est scindée en deux formes distinctes: continuer, comme de force, à chercher et à suivre des chemins vraiment nouveaux (et c'est, sur la lancée du post-beethovénien Wagner, l'apparition de Schönberg et de la musique atonale dans l'Ecole de Vienne), ou alors demander à la liberté créatrice non plus d'ouvrir à tout prix de nouveaux chemins, mais d'apprendre à se promener librement à l'intérieur d'une cartographie tonale et formelle pratiquement acquise.

Ce qui s'est passé avec l'Ecole de Vienne (dès Schönberg), c'est que, persuadés qu'ils étaient de l'existence, en musique classique, d'un «carcan tonal», ces musiciens ont cherché à changer de carcan. C'était là commettre une double faute: croire au carcan (qui n'a jamais existé ni chez Haydn ni chez Beethoven), et croire qu'on renouvelle la musique en changeant de carcan. De plus leur nouveau système atonal a pris quasiment la forme d'une camisole de force, puisqu'il comporte des obligations et des interdits absolus (faire nécessairement entendre dans la série les douze sons chromatiques, et y interdire absolument toute répétition du même son).

Davantage, l'oubli, volontaire chez eux, du rôle de la tonique, s'est accompagné de l'oubli de toute intériorité; dans une série, on ne trouve en effet que des sonorités qui demandent à être perçues physiquement, ordonnées de l'extérieur selon une règle abstraite strictement rationnelle. Quant à la distribution effective des douze sons à l'intérieur de la série, elle demeure aléatoire, commandée par le seul bon plaisir, lequel effectivement peut plaire ou déplaire. Mais, comme dit Bossuet, «celui qui recherche quelque chose, non à cause de ce qu'elle est, mais à cause qu'elle lui plaît, n'a point la vérité pour objet»¹. Aujourd'hui nous avons pris assez de recul historique pour pouvoir affirmer que le sérialisme strict a été un échec.

Tout autre a été le destin de la liberté créatrice qui, ayant renoncé à ouvrir et suivre des chemins nouveaux, a fait de la musique une libre promenade dans des jardins déjà balisés. Le tout grand artisan de la «musique-promenade», comme j'aime à dire, ce fut Debussy, ce père de tout ce que, en

¹ Traité de la concupiscence, ch. 13.

notre siècle, la musique a fait de mieux. Et à son nom il faut associer celui de Moussorgski, dont les *Tableaux d'une exposition* mettent admirablement en œuvre le thème de la promenade. Se promener, c'est en effet non pas emprunter éclectiquement divers styles, mais s'en donner un, qui, en littérature, a été inauguré par Rousseau; c'est aller et venir au gré de la fantaisie, certes, mais c'est aussi trouver au hasard des rencontres tel ou tel objet qui retient l'attention, pour un moment. Ainsi les *Préludes* de Debussy. Ou ses *Images*. De même Fauré (et Jankélévitch le montre admirablement) effleure des tonalités étrangères au cours de ses promenades tonales.

Ce style-promenade, comme je l'appelle, correspond à ce qu'Ansermet appelle la «musique d'images», typique de Debussy. Car il s'agit non pas d'une manière, mais d'un style, et d'un style qui a amené certains musiciens contemporains à repenser l'ordre tonal pour y intégrer le dodécaphonisme. La série des douze sons, en effet, peut être atonale, ce qui est le cas fréquent; mais cette dodécaphonie peut être traitée tonalement. C'est de cette possibilité que Frank Martin a été l'artisan conscient; ses écrits théoriques l'attestent. Et à ses côtés j'aimerais citer les deux grands compositeurs dont les chefs d'œuvre surgirent surtout après le milieu de notre siècle: Chostakovitch et Benjamin Britten, sans oublier bien sûr Bela Bartok et Arthur Honegger. Tous ont utilisé une tonalité élargie aux douze sons de la gamme chromatique. Leur musique est donc parfois dodécaphonique, mais quand elle l'est, elle est tonale.

Tel est le parcours, forcément rapide, que je vous ai proposé sur le thème: ce que la musique, au cours de son histoire, a appris aux hommes. Or maintenant il s'agit de se demander ce qu'aujourd'hui la musique peut apporter aux hommes de notre temps, aux jeunes surtout.

Pour commencer, et de façon très générale, j'aimerais affirmer que, s'il s'agit d'enseigner la musique, tout enseignement tire avantage à remonter le cours de l'histoire, du présent vers le passé, à l'opposé de ce que je viens de faire tout à l'heure. Ceux à qui nous parlons sont en effet nos contemporains, et non pas contemporains de ceux dont nous leur parlons.

C'est pourquoi, en notre époque marquée par les oppressions de tout genre, des dictatures d'hier à la télévision d'aujourd'hui et à sa publicité, je pense que le plus urgent est de mettre d'abord le doigt sur l'exercice de la liberté dans la musique contemporaine.

J'évoque (sans pouvoir ici les développer) quelques exemples simples.

Ouvrez la partition du *Concert pour orchestre* de Bela Bartok, et lisez cette extraordinaire phrase qui apparaît d'abord au cor anglais puis aux cordes, dans *l'Intermezzo interrotto* (4^{ème} mouvement du *Concert*). Partie de la note *sol*, elle y revient, après s'être librement promenée au travers de toutes sortes de tonalités. Considérez aussi le mouvement lent du *Trio en mi mineur* (op. 67) de Chostakovitch, avec sa suite d'accords tout à fait nouvelle et entièrement tonale, ou aussi les deux récitatifs du ténor et du baryton dans le *War Requiem* de Britten, juste avant le *In paradisum*; l'ordre y est aussi tonal, mais en toute liberté. Et chez Frank Martin les exemples abondent; quelques-uns sont mentionnés, exemples à l'appui, dans les *Entretiens* que j'eus avec lui.

Ils abondent aussi, je l'ai dit, chez Haydn. Ce compositeur constitue en effet la meilleure initiation possible à la musique dite classique. Dans ses œuvres se juxtaposent la liberté tonale et la liberté formelle: il peut écrire, contrairement à l'usage, une Sonate (N° 62) dont le premier mouvement est en mi bémol majeur, et le second en mi majeur, et tout aussi bien une symphonie (N° 49) qui est tout entière dans la même tonalité (*La Passion*, en fa mineur). Pour ne rien dire d'une symphonie dont l'*allegro* initial ne ressemble à rien de connu (N° 22, en mi bémol, *Le Philosophe*).

Le meilleur lieu pour découvrir la musique fondée sur les affects de l'âme, c'est bien entendu la musique dite baroque. Et c'est aussi, il ne faut pas l'oublier, celle de Debussy et de Moussorgski. Mais dans la musique dite baroque, le champion des affects demeure Jean-Sébastien Bach. Sa *Passion*

selon saint Mathieu est tout entière conduite par la présence des affects qu'impose le texte sacré; il me suffit à ce sujet de renvoyer au fameux voile qui se déchire chromatiquement à la mort de Jésus. J'ai essayé de mon côté (dans *Philosophie et Musique*) de décrypter la conduite proprement affective de la grande cadence du clavecin dans le V^{ème} *Concerto brandebourgeois*. Il ne faudrait pourtant pas s'imaginer qu'un affect est une émotion brève correspondant à quelques mesures de musique; cela peut être le cas lors de son traitement dramatique, mais dans le lyrisme le sentiment affectif peut couvrir tout un mouvement de symphonie, voire toute la symphonie.

Il y a une autre expérience, et d'un autre ordre, que l'on peut faire avec profit dans la musique baroque. Vous faites entendre, par exemple, un fragment de Telemann, voire de Vivaldi, et juste après vous passez un fragment similaire de Bach: les bras vous en tombent. On peut répéter cette expérience en juxtaposant le même morceau traité par Clara Schumann, ou par son mari Robert. Voilà qui est utile pour faire sentir qu'à structures ou formes semblables, il y a dans un cas la présence du génie, et dans l'autre plus ou moins de talent. Trop souvent en effet, dans les livres d'analyse musicale, les problèmes strictement formels (ou, comme l'on dit aujourd'hui, «structurels») prennent le pas sur le fond des choses.

De même, dans la littérature musicale, le problème de la distinction de la musique dite profane et de celle qualifiée de religieuse s'est maintes fois posé à propos de Bach. Or c'est à mes yeux un faux problème; la vérité me paraît être que dans toute grande musique, dans toute musique vraiment belle, transparait quelque chose de divin. Dieu, disait à peu près Goethe, ne se rencontre jamais que dans ses manifestations; or la musique est l'une de ces manifestations - la plus évidente je crois. Je dis ici Dieu, mais cela est vrai de toute transcendance; ainsi, quand chez Mozart le Commandeur frappe à la porte de Dom Juan, c'est vraiment la mort qui demande à entrer; et l'on sait assez que ni le malheur ni la mort n'attendent qu'on leur ouvre la porte: ils entrent, et c'est tout. Et c'est la même mort qui se présente allusivement dans les deux premiers accords de l'Ouverture de *Dom Juan*.

Souvent, du reste, autant dans la musique religieuse que profane, c'est moins Dieu en personne que l'un ou l'autre de ses anges qui se fait entendre. Sans l'ange noir de la mélancolie la *Symphonie* en sol mineur de Mozart ne serait pas ce qu'elle est, mais elle ne le serait pas non plus sans l'ange de l'allégresse, cette allégresse mozartienne qui n'est ni la joie beethovénienne ni la gaîté de Haydn: mais qui est tout Mozart.

Remarquons qu'on peut parfois se tromper en détectant dans la musique cette présence de Dieu; car on tend à y découvrir un Dieu tel que nous nous le représentons aujourd'hui, et non pas tel qu'il a été perçu à l'époque. C'est ainsi que le chant grégorien, qui est prière, n'est jamais une prière à Dieu seul; car à l'époque Dieu était inséparable de la Trinité, donc, en particulier, de son Fils. La forme propre à la messe des morts - le *Requiem* - le montre à l'évidence, autant dans le passé que, par exemple, dans le *War Requiem* de Britten. Et cette forme contredit l'idée ordinaire qu'on se fait aujourd'hui de l'accompagnement du défunt dans son passage de notre monde dans l'autre; on croit trop souvent qu'il ne s'agit que de le rapprocher de Dieu, mais c'est alors oublier Jésus-Christ. Car une messe des morts est trinitaire: on commence bien par demander à Dieu le repos pour le défunt, mais Dieu répond par un terrifiant *Dies irae* qui n'a rien de reposant; il y faut de surcroît chanter le *Gloria*, puis surtout en appeler à Jésus-Christ dans le *Benedictus*. Et alors, mais alors seulement, le *In paradisum* prend son sens.

Ainsi lire la présence de Dieu dans la musique suppose, chez l'auditeur, davantage que de bons sentiments et une piété naturelle; il y faut aussi une certaine culture théologique, qui permet d'éviter des erreurs d'interprétation.

Une dernière - et brève - remarque, si vous permettez, née à propos du chant grégorien. J'ai dit combien la temporalité chez saint Augustin se distançait de nos manières chronométriques de mesurer le temps. Or jamais le chant grégorien n'a été mesuré, et il ne peut s'accommoder d'aucun métro-

nome. Le rythme y est - et doit y rester - libre. Or ce que je dis ici du chant grégorien doit être dit aussi de toute musique, malgré les affirmations assez légères de Stravinsky, de Souvtchinsky et de Gisèle Brelet. Une phrase musicale en effet, disait Ansermet, doit être cadencée, ce qui est tout autre chose: ce qui y compte, c'est le tempo, et non pas le temps mesuré. C'est dire qu'aucune musique ne supporte le métronome, ou plutôt que toute musique ne cesse de s'en affranchir; la musique n'est donc qu'un perpétuel rubato. Les grands interprètes de notre temps le savent, et nous le donnent à entendre. «Faut-il battre la mesure?», demande Furtwängler; et il répond: «La battue détruit le sentiment du flux mélodique.»

Je parviens enfin à ma conclusion.

J'ai cherché en première partie à remonter le temps pour esquisser la naissance et la courbe de vie de la musique. Puis, en seconde partie, j'ai redescendu ce temps pour mettre en lumière l'essentiel d'une possible initiation à la musique. Je suis ainsi parvenu jusqu'au chant grégorien - il me reste à conclure en pensant à la musique grecque.

L'essentiel, dans la musique grecque, n'était pas qu'elle fût harmonie; c'était que son harmonie à elle trouve son fondement dans l'harmonie cosmique, dont elle n'était qu'un aspect. Et je crois que cela demeure vrai de toute musique. On croit trop souvent que la musique est à la seule image de son créateur; c'est là une vision propre à la fin du XIX^e siècle. En revanche il est vrai que tout créateur authentique a toujours été - non pas le «fils de son temps», comme on l'entend dire - mais une âme incarnée dans l'harmonie cosmique, dans ce que Goethe appelait la Nature, avec un N majuscule. Je m'oppose donc à une vision de la musique qui transforme ses œuvres en «artefacts», comme l'on dit aujourd'hui, c'est-à-dire en simples produits d'une activité artisanale et même, à la limite, mécanique. Cet esthétisme, typique de l'entre-deux-guerres, substitue la production à la véritable création; il substitue la représentation à l'expression, car il se limite à mettre en ordre (un ordre qui peut être agréable) des sonorités, comme si la présence des sons physiques suffisait à engendrer la vraie musique. Or c'est un positivisme étroit qui confond la musique et les sons, en croyant que des sonorités font la musique; et c'est de ce positivisme que procède l'esthétisme que je dénonce.

Et il y a encore ceci. Que l'on ne cède plus à ce relativisme sans cesse réaffirmé: qu'il suffise d'aimer, ou de ne pas aimer, que ce soit l'affaire de chacun et que toute écoute de la musique soit subjective. Non, car il y a de la plus ou moins bonne musique que je puis aimer, et il y a de la très bonne musique que je puis ne pas aimer. La présence ou l'absence de plaisir ne fait pas la valeur d'une œuvre: il y en a qui plaisent, d'autres non, mais si elles sont vraies dans leur contenu, alors elles sont cause non plus seulement de plaisir, mais de ce que Spinoza appelait la Joie, et la Joie, disait-il, naît de la Vérité.

Et ce dernier mot: la façon devenue contemporaine d'entendre la musique contredit la véritable écoute de la musique. Combien sont-ils, en rue ou chez eux, qui, l'oreille braquée sur un Walkman ou une chaîne HiFi, n'écoutent guère, mais entendent des disques! Or le disque n'est pas la musique: il n'en est qu'un support matériel. Il existe de très mauvais disques (techniquement parlant) d'où surgit une extraordinaire musique. Accumuler ainsi l'écoute de disques, c'est perdre ce qui a toujours fait l'essence de la musique, car elle est non pas spectacle, ni jeu distrayant, mais objet d'amour, événement unique, singulier, définitif, qui, lorsqu'il se répète et qu'on entend pour la seconde ou la troisième fois la même grande œuvre, resurgit à chaque fois dans son authenticité et ne cesse de nourrir notre écoute. Car devant la beauté, nous découvrons toujours, dans le même, quelque chose de nouveau. Le soleil est nouveau chaque jour, disait Héraclite. Mais pour cela, il faut écouter Platon et, à son instigation, non pas seulement connaître, mais vraiment aimer la musique.

Il en ira alors de la musique comme de tous les grands événements de la vie des hommes, quand ils ont pour source l'amour qu'on leur porte; ils nous accompagnent toute notre vie, et, toujours neufs, ils ne cessent de nous renouveler chaque jour.

Bibliographie

- Ansermet, E. (1971). *Ecrits sur la musique*. Neuchâtel : La Baconnière.
- Ansermet, E. & Martin, F. (1976). *Correspondance 1934-1968* (Préface de J.-Cl. Piguet). Neuchâtel : La Baconnière.
- Ansermet, E. (1989). *Les compositeurs et leurs œuvres* (Préface de J.-Cl. Piguet). Neuchâtel : La Baconnière.
- Furtwängler, W. (1994). *Carnets 1924-1954, suivis d'Ecrits fragmentaires*. Genève : Georg.
- Piguet, J.-Cl. (1948). *Découverte de la musique : essai sur la signification de la musique*. (Préface Etienne Souriau). Neuchâtel : La Baconnière.
- Piguet, J.-Cl. (1964). *Entretiens sur la musique* (avec Ernest Ansermet). Neuchâtel : La Baconnière.
- Piguet, J.-Cl. (1964). *Ernest Ansermet et les fondements de la musique*. Lausanne : Payot.
- Piguet, J.-Cl. (1967). *Entretiens sur la musique* (avec Frank Martin). Neuchâtel : La Baconnière.
- Piguet, J.-Cl. (1996). *Philosophie et musique*. Genève : Georg.
- Rapin, J.-J. (1969). *A la découverte de la musique*. 2 vol. Lausanne : Payot.

REGARDS PSYCHOLOGIQUES SUR LA FORMATION MUSICALE CAS DE L'ANGLETERRE ET DE LA BELGIQUE

Daisy Bertrand, Université de Provence

INTRODUCTION

La musique est un artefact culturel et sa connaissance doit être acquise. Cette acquisition peut être le fruit d'un apprentissage formel ou celui d'une simple exposition passive à la musique de la vie quotidienne. Les connaissances acquises par l'enculturation, c'est-à-dire par la simple exposition à la musique de sa culture, sont le résultat d'un processus d'apprentissage implicite qui semble se faire sans effort apparent. Les connaissances acquises par le biais d'une formation musicale résultent, quant à elles, d'un processus actif qui cherche à transmettre, à l'élève, certaines capacités par un apprentissage approprié. Les connaissances acquises par l'une ou l'autre voie peuvent donc différer considérablement.

Les connaissances acquises par l'enculturation devraient être similaires chez les musiciens et les non-musiciens, celles acquises par une formation musicale ne seraient observées que chez les musiciens et ne se développeraient qu'au cours de l'apprentissage. La nature et l'importance de ces différences individuelles sont des questions qui préoccupent de plus en plus les psychologues de la musique (Drake et Bertrand, 2001, 2003). Par exemple, on a observé que des adultes non-musiciens paraissent aussi sensibles que des adultes musiciens aux relations structurelles entre les composants de la musique tonale, preuve que les processus d'enculturation jouent un rôle dans la détermination d'une telle sensibilité. Cependant, alors que la perception des musiciens témoigne d'une sensibilité considérable aux relations harmoniques structurelles, la perception des non-musiciens semble plus influencée par les caractéristiques locales de la surface musicale (Deliège, Mélen, Stammers & Cross, 1994).

Quelques recherches portant sur la connaissance de la hiérarchie tonale

Parmi l'ensemble des questions investiguées en psychologie de la musique, la perception de l'échelle diatonique et des bases du système tonal tient une place importante.

Les recherches suscitées par la perception de la tonalité sont particulièrement nombreuses. Certaines se sont focalisées sur la sensibilité à la consonance (Imberty, 1969; Zenatti, 1969, 1974), ou aux degrés de l'échelle tonale (Cuddy & Baderdscher, 1987, Krumhansl; 1990 par exemple), d'autres sur la perception des cadences et des modulations (Imberty, 1969) ou encore sur la discrimination des modes majeur et mineur (Bartlett & Dowling; 1980, Costa-Giomi, 1996 par exemple). Nous limiterons notre exposé aux recherches portant sur l'acquisition de la maîtrise de la hiérarchie tonale, et en particulier aux quelques recherches réalisées chez l'enfant.

Un des tests classiquement utilisé pour apprécier la sensibilité d'un sujet à la hiérarchie tonale est le test dit « d'achèvement d'une mélodie ». Il peut prendre plusieurs formes : le sujet doit achever une mélodie restée en suspens ou choisir la meilleure terminaison possible ou encore évaluer son degré d'achèvement. Cette dernière forme, mise au point par Krumhansl (1979), est connue sous le nom de « technique de la note-cible » (*probe-note* technique).

D'une manière générale, cette technique consiste à présenter une séquence de sons (appelée contexte) puis après un court silence, un stimulus sonde (la note-cible). Le sujet est alors invité à évaluer, sur une échelle en plusieurs niveaux (trois, cinq ou sept), le degré de cohérence entre la note-cible et le contexte. Cette technique présente l'avantage d'explorer la compréhension implicite

qu'a le sujet des relations entre les sons de la musique tonale occidentale sans recourir à une description explicite.

Le contexte musical peut se présenter sous la forme d'une gamme ascendante ou descendante (Krumhansl, 1979; Krumhansl & Kessler, 1982; Krumhansl & Shepard, 1979), d'un accord ou d'une suite d'accords (Krumhansl, 1979; Krumhansl & Keil, 1982; Krumhansl & Kessler, 1982), d'une séquence cadentielle (Krumhansl & Kessler, 1982) ou encore d'une gamme dont les sons sont présentés dans un ordre aléatoire (West & Fryer, 1994). Quant au stimulus sonde, il peut consister en un son, un accord ou même deux sons (Krumhansl, 1979; Krumhansl & Keil, 1982). Cette technique a d'abord et surtout été utilisée pour investiguer la représentation mentale que les auditeurs adultes ont de la hiérarchie tonale; elle a été ensuite appliquée sur des populations d'enfants (Krumhansl & Keil, 1982; Speer & Meeks, 1985; Cuddy & Badertscher, 1987; Lamont & Cross, 1994; Lamont, Bertrand, Cross & Deliège, 1996).

Les recherches développementales sur l'acquisition de la hiérarchie tonale

La première recherche développementale utilisant la technique de la note-cible est celle de Krumhansl & Keil (1982). Des adultes et des enfants âgés de 6 à 12 ans entendent une combinaison de l'accord parfait majeur arpégié (do-mi-do-sol) suivie d'une paire de sons (notes cibles). Ils sont ensuite invités à évaluer la concordance des notes-cibles avec le contexte sur une échelle de jugement en 7 points. Les résultats révèlent une acquisition progressive de la hiérarchie tonale. Dans un premier temps, les sons diatoniques sont distingués des non-diatoniques (enfants de première et seconde année scolaire). Les enfants un peu plus âgés (troisième et quatrième année scolaire) distinguent en plus les sons de l'accord parfait majeur des autres sons diatoniques. Cette distinction est encore plus claire chez les enfants de cinquième et sixième année scolaire. Seuls les adultes ont une préférence marquée pour la tonique parmi les sons de l'accord parfait majeur. Cependant, ces résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des enfants, puisque l'échantillon choisi par Krumhansl & Keil, (1982) se composait d'enfants ayant suivi une formation musicale, dispensée dans le cadre de leur cursus scolaire ou dans le cadre de cours particuliers.

Cette acquisition progressive de la hiérarchie tonale a été remise en cause dans une recherche menée par Speer & Meeks (1985). Leur recherche réplique celle réalisée chez les adultes par Krumhansl & Shepard (1979). Le contexte est constitué d'une gamme diatonique majeure ascendante ou descendante suivie, après un silence, d'un des degrés de la gamme chromatique. Les enfants sont invités à évaluer la concordance de la note-cible avec le contexte sur une échelle en 5 points. Les résultats montrent que les enfants de 8 ans sont aussi capables que ceux de 11 ans de faire de fines distinctions entre les sons de la gamme diatonique. En outre, ces distinctions sont assez similaires à celles relevées chez les adultes expérimentés (préférence pour les sons de l'accord parfait majeur et préférence accrue pour la tonique). Une autre étude réalisée par Cuddy & Badertscher (1987) montre que des enfants de 6 et 12 ans répondent de manière similaire témoignant ainsi de leur capacité à percevoir la hiérarchie tonale dès leur jeune âge. Ce résultat doit être cependant relativisé car les réponses des enfants sont fortement influencées par les contextes présentés. Lorsque le contexte est un accord parfait majeur ou une gamme majeure, les sons diatoniques sont préférés aux non diatoniques, avec une préférence marquée pour la tonique. Dans le second contexte (gamme ascendante), on observe également une préférence pour la dominante et un effet de proximité entre la fréquence de la note-cible et la gamme majeure. De plus, selon les auteurs, les sons de l'accord parfait majeur seraient préférés aux autres sons diatoniques. Le contexte formé par l'arpégiation d'un accord diminué (si-ré-si-fa) ne conduit à aucune différenciation témoignant ainsi de l'absence de signification tonale de ce contexte pour les enfants de ces âges.

Quelques reproches peuvent être adressés à ces trois recherches développementales dont les résultats sont pour le moins très opposés. Le premier concerne le mode de réponses utilisé : la manipula-

tion d'une échelle de jugement peut paraître trop complexe pour les jeunes enfants, ce qui pourrait expliquer partiellement les faibles résultats relevés dans l'étude de Krumhansl & Keil (1982). Le second reproche, plus grave, concerne la nature des contextes utilisés. En effet, selon Butler (1989) ou West & Fryer (1990), ces contextes influencent largement les réponses des auditeurs. Il est probable que des caractéristiques mélodiques, par exemple la direction et le contour, la répétition des sons, la succession harmonique, la position des sons dans le contexte, ou la durée totale de présentation d'un son, aient pu exercer une influence sur les profils de réponses observés.

D'autres recherches menées chez l'adulte et l'enfant ont tenté d'intégrer ces critiques fondamentales. Certaines se sont focalisées sur la fréquence d'occurrence ou la durée totale de présence des sons dans le contexte (Cuddy, 1994; Oram & Cuddy, 1995), ou sur l'ordre temporel des sons (Brown, 1988), d'autres sur la structure d'ordre (West & Fryer, 1990; Lamont & Cross, 1994, Lamont, Bertrand, Cross & Deliège, 1996).

West & Fryer (1994), par exemple, présentent aux adultes musiciens et non musiciens les 7 sons diatoniques de la gamme dans un ordre aléatoire (contexte) suivis par un des 7 sons diatoniques (note-cible). La présentation des sons dans un ordre aléatoire, différent pour chaque essai, a pour but non seulement de conserver la structure diatonique mais aussi de minimiser l'impact de la structure temporelle et de susciter des réponses basées sur la représentation que les auditeurs ont de la relation entre les sons telle qu'elle est stockée en mémoire à long terme. Les résultats montrent des réponses similaires dans les deux groupes avec une préférence forte pour la tonique. Cette présentation aléatoire a également été utilisée dans une recherche développementale (Lamont & Cross, 1994) afin de pister, chez l'enfant de 6 à 11 ans, la progression de la connaissance de la hiérarchie tonale. Les enfants, au cours de leur développement, commencent par faire la distinction entre les sons de la gamme et ceux étrangers à la gamme et finissent par présenter un profil qui ressemble dans une certaine mesure à celui présenté par des adultes expérimentés.

LA RECHERCHE DE LAMONT, BERTRAND, CROSS & DELIEGE, 1996

D'une manière générale, l'impact de la formation musicale a fait l'objet de recherches menées uniquement chez l'adulte, comparant les performances de musiciens et de non-musiciens. L'impact de l'enculturation a, quant à lui, fait l'objet de recherches menées naturellement chez les enfants de différents âges sans tenir compte de leur éventuel niveau musical. Afin d'évaluer l'impact spécifique de chacun de ces facteurs sur l'intériorisation de la hiérarchie tonale, il est nécessaire de planifier des recherches qui envisagent simultanément l'enculturation et la formation musicale formelle. C'est ce qui a été fait dans une recherche menée en collaboration par deux équipes de chercheurs, l'une britannique (Lamont et Cross), l'autre belge (Bertrand et Deliège). Ces deux équipes ont profité des différences entre les deux systèmes d'éducation musicale pratiqués dans leur pays respectif pour observer les performances d'enfants britanniques et belges de différents âges. Avant de décrire cette recherche et d'en donner quelques résultats, nous allons exposer brièvement la structure de l'enseignement de la musique dans les deux pays, la Belgique et l'Angleterre.

L'enseignement de la musique dans les deux pays concernés

En Belgique

A. L'enseignement général

Il est assez malaisé de cerner la situation de l'apprentissage de la musique dans les écoles belges, en particulier francophones (en Wallonie), en raison de la grande variabilité rencontrée. Les descriptions suivantes seront forcément très générales et ne donneront que les traits communs de cet enseignement. Elles ne pourront rendre compte des initiatives particulières prises dans les différents établissements scolaires.

Les programmes de l'enseignement primaire prévoient l'organisation d'activités musicales, théâtrales, graphiques, ou manuelles pour les enfants de 6 à 12 ans. Cependant, leur organisation est laissée aux soins des instituteurs et il est trop rarement fait appel à un enseignement spécialisé. Dès lors, l'instituteur oriente ses enseignements en fonction de ses compétences et de ses affinités. Il en résulte que l'organisation d'activités musicales est rudimentaire et leur contenu très variable.

Les programmes de l'enseignement secondaire imposent l'organisation de cours de musique durant le premier cycle secondaire. Ils ne concernent donc que les enfants de 12 et 13 ans. Concrètement, toutes les écoles mettent en place des cours de musique en première année à raison d'une heure par semaine. Selon les établissements, ces cours peuvent se poursuivre lors de la seconde année à raison d'une heure ou une demi-heure par semaine ou être totalement supprimés.

Le contenu du cours de musique a été élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale en 1972, mais un nouveau programme est actuellement en cours d'élaboration¹. D'une manière générale, il préconise d'étudier les paramètres sonores (la durée, la hauteur, l'intensité ...) et le vocabulaire adéquat qui leur est associé, les instruments de l'orchestre (leur classification en familles, leur disposition, leur identification à l'audition, ...), quelques rudiments d'histoire de la musique et de styles musicaux. Une place importante est accordée aux activités rythmiques (reproduction, coordination motrice, création) et à l'apprentissage de chants traditionnels. L'apprentissage d'un instrument (en l'occurrence, la flûte à bec) ou la lecture des notations musicales sont rarement proposés.

Quelques formations professionnelles incluent une formation musicale, notamment celles destinées aux élèves s'orientant vers les métiers impliquant des contacts avec les enfants. Ils s'agit moins de développer des compétences musicales que de fournir du matériel directement utilisable dans leur pratique future. Ainsi, pendant une à deux heures par semaine, ces élèves apprennent bon nombre de chansons enfantines et de jeux musicaux.

Il faut aussi noter l'existence de ce que l'on appelle en Belgique « les Humanités musicales » qui permettent aux élèves d'allier formation scolaire et formation musicale. Ce type d'enseignement, plutôt rare, se déroule en étroite collaboration avec les académies : les écoles secondaires se chargent de la formation générale laquelle comporte 24 à 26 heures de cours par semaine, et l'académie prend en charge les enseignements de la musique (solfège, instruments, histoire de la musique, harmonie ...). Cette formation est accessible à partir de la troisième année secondaire mais tend à disparaître pour des raisons budgétaires.

B. Les académies de musique

Les cours de musique spécialisés sont organisés par des établissements agréés et subsidiés par la Communauté Française de Belgique. Jusqu'en septembre 1997, l'organisation et les programmes de cours étaient fixés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Actuellement davantage de libertés sont accordées aux académies tant au niveau des programmes de cours qu'au niveau des modes d'évaluation.

¹ Cette description rend compte de l'état de l'enseignement musical en 1997.

La formation musicale spécialisée peut commencer dès l'âge de 5 ans sous la forme d'activités d'éveil, bien que la majorité des enfants ne commencent réellement leur apprentissage que vers 8 ans. Pendant quatre années, la formation musicale portera essentiellement sur le solfège et la pratique instrumentale, d'autres activités facultatives, par exemple le chant choral, peuvent être associées. Toutefois, la pratique instrumentale ne commence qu'après la réussite d'une première année de formation solfégique commune à tous.

A l'issue de la quatrième année, deux types de formation s'offrent aux élèves. Le premier est destiné à conférer une certaine autonomie aux enfants non désireux de poursuivre une carrière musicale (formation dite de qualification). Il comporte deux années de cours de solfège et 4 années de pratique instrumentale (une demi-heure hebdomadaire). Le second consiste en une formation intensive (dite de transition) préparant à la poursuite d'études musicales supérieures. Il s'adresse aux élèves désireux de s'orienter vers une carrière professionnelle. Ici, la formation met l'accent sur le solfège et la pratique instrumentale (une heure hebdomadaire), elle impose la pratique d'un second instrument ou la participation aux cours d'harmonie, d'analyse, d'histoire ou la participation à un ensemble de musique de chambre. Cette formation intensive s'étend sur 5 ans.

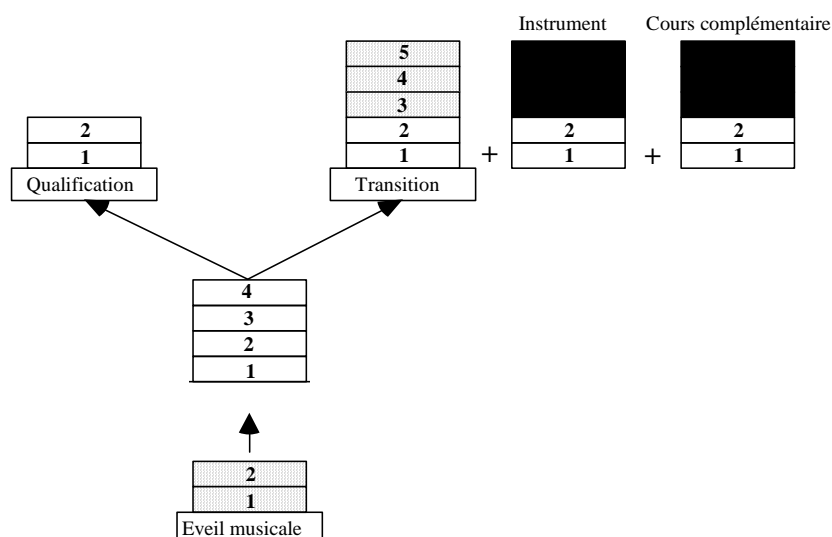


Schéma de l'organisation des cours

En Angleterre

A. l'enseignement général

Depuis 1988, un programme national de l'enseignement de la musique a été mis en place dans les écoles anglaises. Il dicte pour chacun des niveaux scolaires les compétences qui doivent être acquises par les enfants. Il impose des activités à réaliser pour parvenir au niveau de compétence exigé et suggère des activités dans ce cadre. Ce programme s'étend du début de l'enseignement primaire à la fin du premier cycle secondaire.

Au cours de l'enseignement primaire (de 5 à 11 ans environ), les activités portent essentiellement sur la mémorisation d'un vaste répertoire de chansons et de musiques et sur la production vocale ou instrumentale de ce répertoire. Concrètement, il est offert aux enfants de chanter ou de jouer d'un instrument en groupe : les morceaux choisis sont d'abord très simples et à l'unisson, ils se complexifient ensuite tant du point de vue rythmique que mélodique et s'allongent progressivement. L'accent est également mis sur l'exploration de l'environnement sonore et la création de pièces musicales, qu'il s'agisse d'improvisations, de compositions ou d'arrangements. Enfin, les enfants doivent pou-

voir transcrire leurs compositions ou produire des rythmes ou des mélodies à partir de signes, de symboles, etc.

Les activités incluent aussi l'écoute et l'analyse de pièces musicales de périodes temporelles et de cultures différentes. Au cours de ces analyses, l'accent est mis sur l'identification des instruments, l'identification des éléments musicaux majeurs, le caractère et l'atmosphère de l'œuvre. Ces activités d'audition sont aussi l'occasion d'acquérir le vocabulaire adéquat pour décrire les paramètres musicaux.

Au cours de l'enseignement secondaire (de 11 à 13 ans environ), les cours visent à apprendre aux enfants à chanter ou à jouer d'un instrument «avec aisance et expressivité» ou à jouer leur propre partie dans un groupe. L'interprétation de musiques à partir de notations musicales est également favorisée. Les activités de création sont très présentes, qu'il s'agisse de compositions, d'arrangement ou d'improvisations. Ces compositions sont alors systématiquement transcrites à l'aide de notations musicales. Les enfants doivent étudier le développement historique de la musique et appréhender les musiques de traditions variées, à la fois de périodes temporelles et de cultures différentes.

B. L'enseignement musical spécialisé

Les académies de musique n'existent pas en Angleterre, seules quelques écoles spécialisées existent, notamment une à Londres. Les jeunes désireux de poursuivre une éducation musicale s'adressent alors à des professeurs spécialisés.

Après cette brève description des deux systèmes éducatifs en matière d'éducation musicale générale ou spécialisée, on peut remarquer qu'il est possible de contraster, en fonction des types de formation musicale que nous venons de décrire, quatre niveaux d'expertise : celui des enfants ne participant à aucune activité musicale (cas des belges non-musiciens), celui des enfants participant à des activités musicales dans le cadre de leur cursus scolaire mais ne suivant pas de cours de musique dans une école spécialisée (cas des anglais non-musiciens), celui des enfants suivant une formation musicale formelle dans une école spécialisée (cas des belges musiciens), et enfin celui des enfants suivant une formation dans une école de musique et participant à des activités musicales dans le cadre de leur cursus scolaire (cas des anglais musiciens).

Description de la procédure expérimentale

Cette recherche conduite dans la perspective ébauchée par West & Fryer (1990) et Lamont & Cross (1994) utilise également la technique de la note-cible. Le contexte est créé par une combinaison aléatoire des 7 notes diatoniques et la note-cible est une des notes de la gamme chromatique. Toutefois, certaines contraintes touchent la combinaison des sons. Il s'agit pour les contextes de s'adapter au mieux aux caractéristiques générales des mélodies tout en évitant les effets de primauté et de récence induits par les premières et les dernières notes de la séquence. Chaque note chromatique joue deux fois le rôle de note-cible. Les séquences sont donc au nombre de 24.

Cinq-cent treize enfants âgés de 6 à 12 ans ont été invités à donner leur jugement de concordance sur une échelle à 3 ou 5 points en fonction de leur âge. Ils se répartissaient en quatre groupes selon leur niveau d'expertise musicale :

a) Les enfants ne suivant pas de formation musicale et ne participant à aucune activité musicale étaient recrutés dans les écoles primaires belges.

b) les enfants participant aux activités musicales organisées dans leur établissement scolaire mais ne suivant pas de cours de musique dans une école spécialisée provenaient des écoles primaires britanniques.

c) les enfants suivant une formation musicale dans une école spécialisée mais ne participant à aucune activité musicale scolaire se rencontraient dans les académies de musique belges.

d) Les enfants suivant une formation musicale formelle et participant aux activités musicales organisées dans leur école étaient issus des écoles de musique spécialisées britanniques.

Résultats

Impact de l'âge

D'une manière générale, les profils de réponses des enfants tendent vers une distinction accrue, au cours de l'âge, entre notes de la gamme et notes n'appartenant pas à la gamme. A 6 ou 7 ans, cette distinction se limite aux 5 premières notes chromatiques et dans une moindre mesure à la fin de la gamme. Les distinctions perçues en fin de gamme s'accroissent fortement à partir de 8 ans, mais l'évaluation du Fa dièse reste encore trop élevée. Ce profil n'évolue plus significativement avec l'âge. La figure 1 illustre le profil des réponses observées dans deux classes d'âge, celle des enfants de 6 ans et celle de 9 ans, anglais et belges confondus.

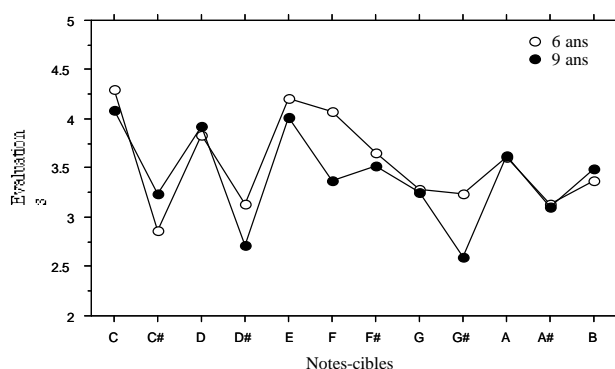


Figure 1 : Evaluations moyennes données pour chaque note-cible par les enfants de 6 ans et de 9 ans

Impact du type de formation

Une différence claire se dessine entre les profils de réponses des quatre groupes de sujets (voir figure 2). Chez les enfants belges ne pratiquant aucune activité musicale, on observe une différenciation entre les notes diatoniques et non-diatoniques pour les cinq premières notes. Au-delà, les enfants évaluent de la même manière les notes appartenant à la gamme et celles n'appartenant pas à la gamme. Les enfants anglais participant à des activités musicales et les belges suivant une formation musicale spécialisée ajoutent une évaluation favorable des notes diatoniques de la fin de la gamme. Enfin, la distinction diatonique/non-diatonique est fortement marquée pour tous les sons de la gamme chez les enfants anglais participant à des activités musicales et suivant une formation musicale formelle. On note toutefois une sur-évaluation de F dièse dans tous les groupes. Par contre, on ne remarque pas de hiérarchie parmi les sons diatoniques (par exemple une préférence pour la tonique).

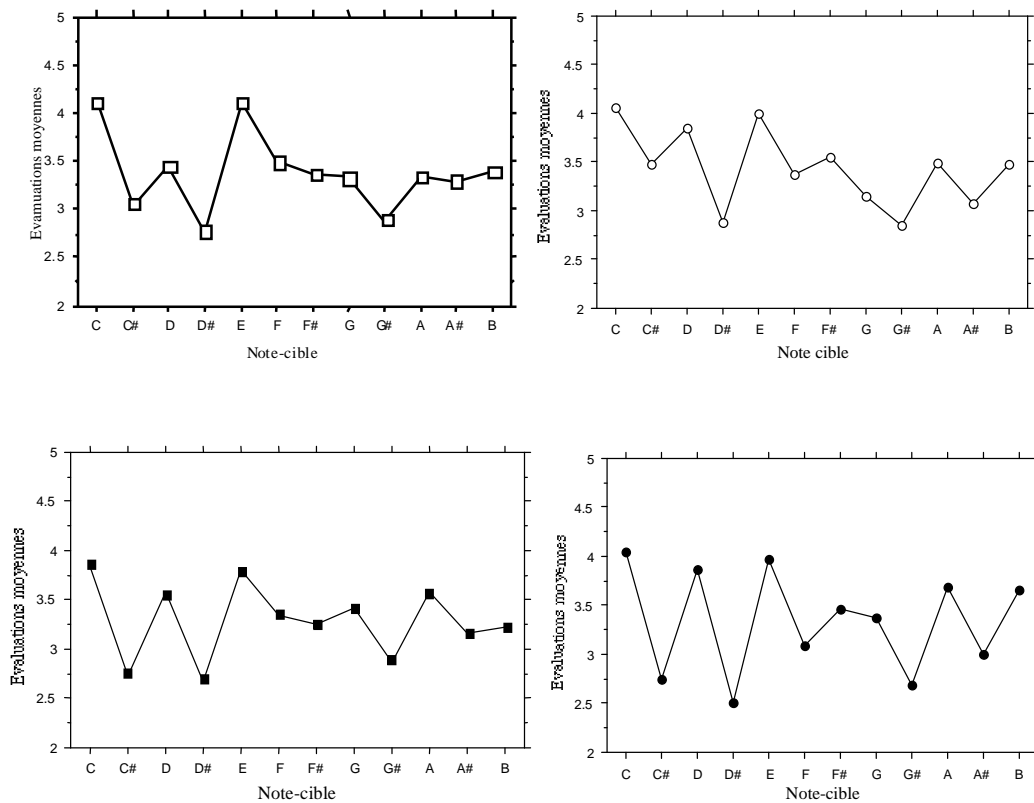


Figure 2. Evaluations moyennes données pour chaque note-cible par les Belges non musiciens (en haut à gauche), les Anglais non musiciens (en haut à droite), les Belges musiciens (en bas à gauche) et les Anglais musiciens (en bas à droite).

Impact conjoint de l'âge et du type de formation musicale

Si l'on contrôle le facteur âge, on remarque clairement une extension et une accentuation de la différenciation diatonique/non-diatonique lorsque la formation musicale des enfants augmente (La figure 3 illustre ceci chez les enfants âgés tous de 9 ans). En effet, les enfants belges ne participant à aucune activité musicale évaluent plus favorablement les trois premiers sons diatoniques de la gamme, mais au-delà du mi, aucune distinction diatonique/non-diatonique est observée. Cette distinction n'est pas meilleure chez les enfants anglais participant activement à des activités musicales. On constate toutefois une meilleure évaluation du si. Par contre, cette distinction est présente dès que les enfants suivent une formation musicale spécialisée, dans laquelle il ne s'agit pas uniquement de faire de la musique mais d'acquérir des connaissances explicites.

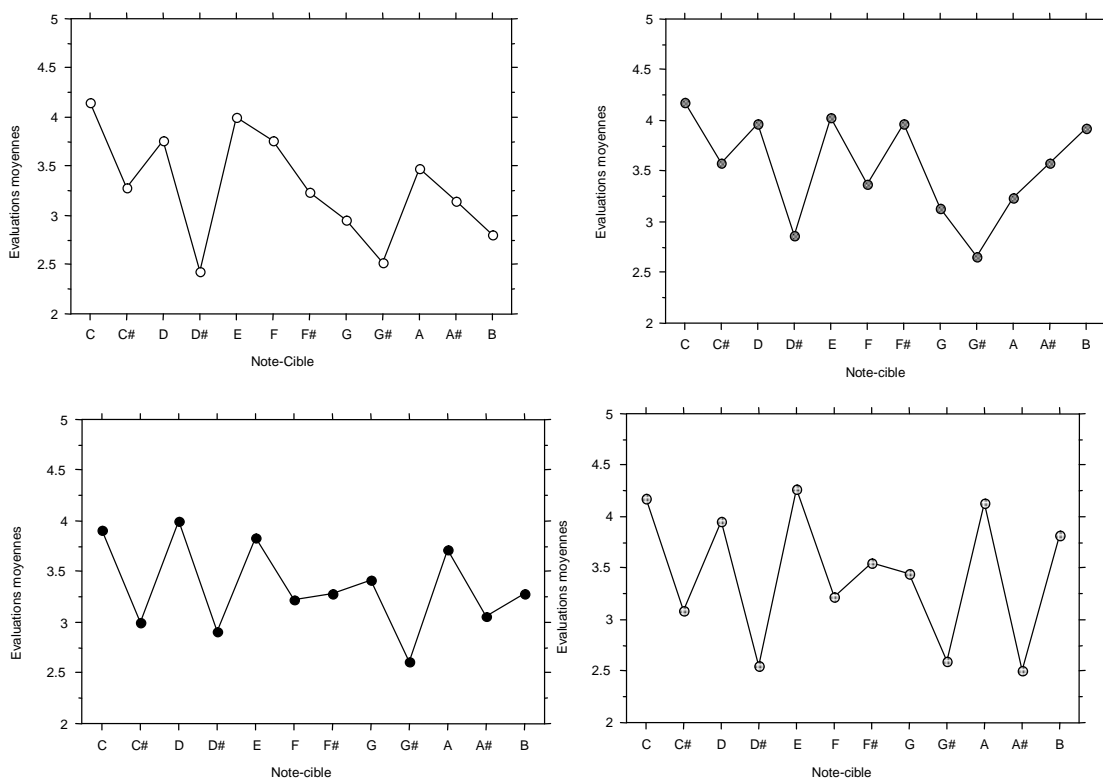


Figure 3. Evaluations moyennes données pour chaque note-cible par les enfants de 9 ans selon le type de formation musicale suivie (en haut à gauche : les Belges non musiciens, en haut à droite : les Anglais non musiciens, en bas à gauche : les Belges musiciens et en bas à droite : les Anglais musiciens).

CONCLUSION

D'une manière générale, l'enculturation et la formation musicale jouent un rôle important dans l'intériorisation de la hiérarchie tonale. Celle-ci débute chez les jeunes enfants par la différenciation entre les notes de la tonalité et celles qui lui sont étrangères. Cette différenciation se marque d'abord dans la première partie de la gamme chromatique avant de s'étendre à l'ensemble.

L'âge et par la suite, dans une certaine mesure, l'enculturation semblent jouer un rôle important dans l'acquisition de la hiérarchie tonale. La différenciation entre sons diatonique et non-diatonique est déjà présente chez les enfants de 6 ans ne participant à aucune activité musicale mais elle se limite aux premiers degrés de l'échelle chromatique. Il faut attendre 9 ans et plus pour voir la différenciation s'étendre à l'ensemble de la gamme. Bien qu'elle soit de moindre importance, l'évolution est similaire à celle observée dans une autre étude conduite par Lamont & Cross (1994).

La formation musicale formelle influence aussi, et de manière importante, la maîtrise de la hiérarchie tonale. A mesure que la formation musicale augmente, le profil des réponses se rapproche de celui attendu par la théorie musicale. Ce résultat est particulièrement clair chez les enfants suivant une formation musicale dans une école spécialisée où le cursus scolaire est fortement structuré. On constate par exemple que seuls les enfants âgés et suivant une formation musicale présentent une préférence pour les notes de l'accord parfait majeur.

Les résultats préliminaires de cette recherche sont loin d'avoir fourni tous les enseignements attendus concernant l'impact de la formation musicale, qu'elle soit formelle ou non, sur la perception musicale des enfants et leur intériorisation des règles de la musique de leur culture. L'examen des

Daisy Bertrand

quelques recherches que nous avons évoquées montre qu'il reste beaucoup à faire si l'on veut aider, si ce n'est à mieux développer la politique et la pratique éducative, du moins la réflexion quant aux questions pédagogiques qu'il appartient aux enseignants et autres spécialistes de l'éducation musicale de soulever, sans oublier, nous l'espérons, les quelques apports des sciences psychologiques en matière de développement musical.

Bibliographie

- Bartlett, J.C. & Dowling, W.J. (1980). Recognition of transposed melodies : a key-distance effect in developmental perspective. *Journal of experimental psychology : human perception and performance*, 6, 501-515.
- Bigand, E. (1994). Contributions de la musique aux recherches sur la cognition auditive humaine. In S. McAdams & E. Bigand (Eds.), *Penser les sons : psychologie cognitive de l'audition* (pp. 249-298). Paris : Presses Universitaires de France.
- Brown, H. (1988). The interplay of set content and temporal context in a functional theory of tonality perception. *Music perception*, 5, 219-250.
- Butler, D. (1989). Describing the perception of tonality in music : a critique of the tonal hierarchy theory and a proposal for a theory of intervallic rivalry. *Music perception*, 6, 219-242.
- Costa-Giomi, E. (1996). Mode discrimination abilities of pre-school children. *Psychology of music*, 24, 184-198.
- Cuddy, L.L. & Badertscher, B.D. (1987). Recovery of the tonal hierarchy : some comparisons across age and levels of musical experience. *Perception & psychophysics*, 41, 609-620.
- Cuddy, L.L. (1994). Tone distributions in melody : influences on judgements of salience and similarity. In I. Deliège (Ed.), *Proceedings of the third international conference on music perception and cognition* (pp. 225-226). Bruxelles : Escom publication.
- Deliège, I., Mélen, M., Stammers, D. & Cross, I. (1994). Musical schemata in real-time listening. In I. Deliège (Ed.), *Proceedings of the third international conference on music perception and cognition* (pp. 271-272). Bruxelles : Escom publication.
- Drake C. & Bertrand D. (2001). The quest for universals in temporal processing in music. *Annals of the New York Academy of Sciences* 930:17-27.
- Drake C. & Bertrand D. (2003). The quest for universals in temporal processing in music. In I. Peretz & R.J. Zatorre (2004). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Imberty, M. (1969). L'acquisition des structures tonales chez l'enfant. Paris : Klincksieck.
- Krumhansl, C.L. & Keil, F.C. (1982). Acquisition of the hierarchy of tonal functions in music. *Memory & cognition*, 10, 243-251.
- Krumhansl, C.L. & Shepard, R.N. (1979). Quantification of the hierarchy of tonal functions within a diatonic context. *Journal of experimental psychology : human perception and performance*, 5, 579-594.
- Krumhansl, C.L. (1979). The psychological representation of musical pitch in a tonal context. *Cognitive psychology*, 11, 346-374.
- Krumhansl, C.L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch* Oxford : Oxford University Press.
- Lamont, A. & Cross, I. (1994). Children's cognitive representations of musical pitch. *Music perception*, 12, 27-55.
- Lamont, A., Bertrand, D., Cross, I. & Deliège, I. (1996). Musical pitch cognition in development : effects of training and education. In B. Pennycook & E. Costa-Giomi (Eds.), *Proceedings of the fourth international conference on music perception and cognition* (pp. 287-290). Montréal : McGill University.

- Oram, N. & Cuddy, L.L. (1995). Responsiveness of Western adults to pitch distributional information in melodic sequences. *Psychological research / psychologische forschung*, 57, 103-118.
- Speer, J.R. & Meeks, P.U. (1985). School children's perception of pitch in music. *Psychomusicology*, 5, 49-55.
- West, R.J. & Fryer, R. (1990). Ratings of suitability of probe tones as tonics after random ordering of notes of the diatonic scale. *Music perception*, 7, 253-258.
- Zenatti, A. (1969). Le développement génétique de la perception musicale. Paris : C.N.R.S.
- Zenatti, A. (1974). Perception et appréciation de la consonance musicale par l'enfant, entre quatre et dix ans. *Sciences de l'Art-scientific aesthetics*, 9, 47-61.

LE CHANT DANS LA FORMATION DE BASE

Compte rendu de l'atelier

Animatrices: Elda Meyer et Madeleine Zulauf

Pour chanter,

D'abord choisir avec le coeur puis entonner,
Les élèves alors suivront.
Jeunes élèves pleins de sève,
Adolescents récalcitrants,
Adultes crispés sur leurs préjugés.

Peindre alors le diable sur la muraille:
Blessure mal cicatrisée: tu chantes faux,
Timidité malmenée: sois donc expressif!

Au diable le pessimisme!

Pour chanter une chanson:
Apprendre à respirer, à se détendre et à s'engager.
Apprendre aussi à agir sur l'appareil phonatoire,
A soutenir le souffle,

A développer l'écoute et l'expression
Pour une justesse parfaite.

Enfin, le maître devra partager son choix et convaincre.
Là, le bonheur est parfait si talent et pédagogie se mêlent.
On peut enfin entonner avec plaisir sa chanson.

Le chant est très souvent considéré comme l'activité musicale à pratiquer de manière privilégiée dans les écoles. Ainsi, parmi les différentes activités musicales proposées dans les plans d'étude, il se taille volontiers la «part du lion».

Mais, au fait, **pourquoi chanter?** Que veut-on apporter aux élèves à travers cette activité? Quels en sont ou quels pourraient en être les objectifs pédagogiques? Les participants à l'atelier étaient invités à répondre à ces questions sur la base d'un tableau résumant les options de base et les arguments les plus couramment évoqués à ce sujet (voir annexe 1). Mais il leur était aussi demandé de se montrer concrets et de dégager les **implications pédagogiques** découlant de l'adoption de tel ou tel objectif, et ce tant au niveau de l'enseignement auprès des **élèves** qu'au niveau de la formation des **futurs enseignants**.

Les avis exprimés ont donné lieu à une belle unanimité, permettant de dégager une hiérarchie claire des différents objectifs.

Les **objectifs extra musicaux** apparaissent de peu d'importance. Les participants sont certes d'accord que le chant permet de **s'exprimer**, qu'il peut représenter une «soupape» pour les émotions ou qu'il demeure un moyen unique de communication non verbale. De même ils sont d'accord que le chant peut être un moyen privilégié de **se socialiser**. Chanter en commun demeure en effet l'occasion de vivre une expérience positive dans la classe. Pourtant les participants ne voient dans ces dimensions d'expression et de socialisation que des objectifs secondaires, et ils ne prennent donc pas la peine d'en explorer les éventuelles implications pédagogiques. En cela, ils s'inscrivent tout à

fait dans le mouvement actuel consistant à prendre de la distance par rapport à des objectifs qui paraissaient fondamentaux il y a quelques années. Que l'on songe par exemple aux arguments développés voici une décennie, au moment de l'instauration de l'enseignement élargi dans les classes. Il s'agissait alors, par la musique, de favoriser le développement de toutes sortes de facultés et compétences générales, d'ordre cognitif et affectif. Le développement de compétences proprement musicales n'était alors pas présenté comme un objectif ou un argument majeur. Depuis lors, on a «remis l'église au milieu du village» et les enseignants de musique intervenant dans les classes d'enseignement élargi ont surtout à cœur de développer les facultés musicales de leurs élèves.

Le chant est considéré par les participants comme un bon moyen d'**entrer en musique**. Chacun estime en effet que le chant est un moyen facile (et économique) d'aborder la musique, puisque cette activité n'exige, en soi, pas d'autre support ou instrument que son corps propre. Mais tout ne se résume pas à cet argument «utilitaire». D'autres caractéristiques de l'activité vocale sont aussi évoquées. Ainsi l'apprentissage d'un répertoire de chansons est considéré comme une bonne base de départ de tout enseignement musical: on pourra y puiser par la suite pour faire découvrir aux élèves comment fonctionne le langage musical. La nécessité de constituer un répertoire de chansons est soulignée tant par les enseignants de musique intervenant dans les classes que par ceux travaillant dans les conservatoires ou écoles de musique. Par ailleurs ces derniers estiment que le chant devrait faire partie intégrante de la formation des instrumentistes. Bien chanter, maîtriser la respiration, permet en effet de bien sentir le phrasé musical.

Mais, l'objectif le plus important du chant est: de chanter et de toujours **mieux chanter**. Le chant a une valeur en soi, que l'on a tendance parfois à oublier. L'apprentissage du chant représente un but en lui-même, et ce but est considéré comme le plus intéressant par les participants. Ils en tirent plusieurs conséquences sur le plan de l'enseignement et de la formation des enseignants. Tout d'abord, conséquence logique de ce qui précède, il ne suffit pas de faire chanter, il faut **enseigner le chant**. La justesse d'intonation, la respiration, la posture sont des aspects à travailler. Mais, si l'on considère que le bien chanter s'enseigne, encore faut-il disposer des outils et des moyens nécessaires. Or, il apparaît qu'à l'heure actuelle, les enseignants ne sont guère formés à l'évaluation du développement vocal et à la mise en oeuvre de moyens pour aider les élèves en difficulté. Ce qui est valable au niveau des élèves l'est aussi au niveau de la formation des futurs enseignants, à qui il faut aussi enseigner le chant. Souvent il faut déjà leur faire réaliser que les capacités vocales ne sont pas acquises une fois pour toutes mais que l'on peut les développer par un apprentissage, conscient et motivé. Les futurs enseignants qui rencontrent des difficultés doivent, eux aussi, faire l'objet d'une aide spécifique. Les participants sont unanimes à dire que tout doit être entrepris pour que les futurs enseignants généralistes soient capables de bien chanter et d'enseigner le chant à la fin de leur formation. Si toutefois, ce ne devait pas être le cas, il faudrait leur délivrer un brevet comportant une réserve pour l'enseignement du chant. (Il ne s'agit pas d'éloigner de l'enseignement des personnes dont le chant serait le seul point faible!)

Les participants expriment également ce qui constitue leur idéal: il faudrait que, dans le cursus scolaire, il n'y ait aucun «trou»: la musique, et plus particulièrement le chant, devrait être enseigné à tous les degrés, du jardin d'enfants à la fin de la scolarité. Il faudrait avoir comme objectif que tout élève sache chanter, et bien chanter, à la fin de son école obligatoire. Finalement, ainsi que l'a bien résumé l'un des participants: «**Pourquoi chanter? Mais... pour vivre!**»

Tableau distribué aux participants

Chanter: « Du pourquoi au comment... »

Options de base	Arguments	Implications pour l'éducation musicale	Implications pour la formation des enseignants
Chanter pour s'exprimer	<p>Le chant est...</p> <ul style="list-style-type: none"> - une activité «primale», une soupape, une catharsis - un moyen non verbal de dire ce qu'on a en soi - un contreponds à l'attitude dominante actuelle de consommation musicale 		
Chanter pour se socialiser	<p>Chanter en commun...</p> <ul style="list-style-type: none"> - encourage l'écoute des autres - permet à chacun de contribuer à une production d'ensemble gratifiante - permet d'acquérir les règles de base du travail musical de groupe - permet d'assimiler des valeurs éthiques et politiques 		
Chanter pour entrer en musique	<p>Chanter...</p> <ul style="list-style-type: none"> - est une activité à la portée de tous - constitue l'activité musicale de base - permet d'acquérir (construire?) le langage musical 		
Chanter pour mieux chanter	<p>Bien chanter...</p> <ul style="list-style-type: none"> - doit s'apprendre - représente une valeur esthétique et culturelle qu'il ne faut pas laisser perdre - est un passage obligé pour tout musicien 		

Bibliographie

- Anderson, J.D. (1991). Children's song acquisition : an examination of current research and theories. *The Quarterly*, 2(4), 42-49.
- Barthélémy, Y. (1984). *La voix libérée : une nouvelle technique pour l'art lyrique et la rééducation vocale*. Paris: Robert Laffont.
- Bjorkvold, J.R. (1990). Canto - ergo sum : musical child cultures in the United States, the Soviet Union and Norway. In F.R. Wilson & F.L. Roehmann (Eds.), *Music and child development* (pp. 117-135). St Louis, MO : MMB Music Inc.
- Bonnet, C. & Zulauf, M. (1991). *Entre notes : trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le Canton de Vaud*. Lausanne : CVRP.
- Bourlet, D. (1978). *Le Vlac' : approche napolitaine du chant lyrique*. Paris : Francis Van de Velde.
- Bustarret, A. (1979). Chanson pour enfants ou chanson avec les enfants. *Education Deux Mille*, 14, 38-42.
- Campbell, P.S. (1991). The child-song genre : a comparison of songs by and for children. *International journal of music education*, 17, 14-23.
- Davenson, H. (1977). *Le livre des chansons*. Neuchâtel : La Baconnière.
- Davies, C. (1986). Say it till a song comes : reflections on songs invented by children. *British journal of music education*, 3(3), 279-293.
- Davies, C. (1992). Listen to my song : a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British journal of music education*, 9(1), 19-48.
- Ducourneau, G. (1989). *Musicothérapie : clinique, technique, formation*. Paris : Privat.
- Dutoit, M. (1996). *Tout savoir sur la voix*. Lausanne : Favez.
- Frochot, M. (1992). Comment les enfants s'apprennent à chanter. *Marsyas*, 22, 44-51.
- Fulin, A. (1974). Etude des intervalles et des cellules mélodiques dans l'émission vocale des enfants. *Sciences de l'art*, 1/2, 99-114.
- Gelber, L. (1986). La mélopée enfantine flamande. *Scientia paedagogica experimentalis*, 23(2), 268-298.
- Goetze, M., Cooper, N. & Brown, C.J. (1990). Recent research on singing in the general music classroom. *Bulletin of the Council for research in music education*, 104, 16-37.
- Kalmar, M. & Balasko, G. (1987). Musical mother tongue and creativity in preschool children's melody improvisations. *Bulletin of the Council for research in music education*, 91, 77-86.
- Labussière, A. (1976). Rythme enfantin, pentatonismes et giusto syllabique dans les créations mélodiques des enfants. *Revue de musicologie*, 62(1), 25-85.
- Merrill-Mirsky, C. (1988). *Eeny meeny pepsadeeny : ethnicity and gender in children's musical play*. University of California (Unpublished doctoral dissertation).
- Moore, R.S. (1994). Selected research on children's singing skills. In G.F. Welch & R. Murao (Eds.), *Onchi and singing development* (pp. 41-48). London : Fulton Publishers.
- Pfauwadel, M.C. (1981). *Respirer, parler, chanter... : la voix, ses mystères, ses pouvoirs*. Paris : Le Hameau.
- Romet, C. (1992). *Song acquisition in culture : a West Javanese study in children's song development : ISME music education : sharing musics of the world : 20th World conference of the in-*

ternational society for music education. Seoul, Korea.

- Rondeleux, L.J. (1977). *Trouver sa voix : petit guide du travail vocal*. Paris : Le Seuil.
- Rutkowski, J. (1990). The measurement and evaluation of children's singing voice development. *The Quarterly*, 1(1/2), 81-95.
- Stadler Elmer, S. (1996). Die Entwicklung des Singens : eine kritische Diskussion der Beschreibungs- und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XXVIII(3), 189-209.
- Welch, G.F. (1985). A schema theory of how children learn to sing in tune. *Psychology of music*, 13(1), 3-18.
- Welch, G.F. (1986). A developmental view of children's singing. *British journal of music education*, 3(3), 295-303.
- Welch, G.F. (1994). Onchi and singing development : pedagogical implications. In G.F. Welch & T. Murao (Eds.), *Onchi and singing development* (pp. 82-94). London: Fulton Publishers.
- Welch, G. & White, P. (1994). The developing voice : education and vocal efficiency - a physical perspective. *Bulletin of the Council for research in music education*, 119, 146-156.
- Willems, E. (1965). *L'oreille musicale*. Bienne : Pro Musica.
- Yarbrough, C., Green, G., Benson, W. & Bowers, J. (1991). Inaccurate singers : an exploratory study of variables affecting pitch-matching. *Bulletin of the Council for research in music education*, 107, 23-34.
- Zulauf, M. (1990). *Cinq périodes à la clé : observation de la première année d'expérience d'enseignement élargi de la musique*. Lausanne : CVRP.
- Zulauf, M. (1990). La musique : branche mineure ou branche majeure? : à propos de l'enseignement élargi de la musique. *Perspectives*, 5, 21-23.
- Zulauf, M. (1991). La musique à l'école : branche mineure ou branche majeure? *Cahiers suisses de pédagogie musicale*, 1, 7-9.
- Zulauf, M. (1992). Enseignement élargi de la musique dans les classes vaudoises : l'heure du bilan. *Educateur*, 5, 16-20.
- Zulauf, M. (1997). Les inventions musicales de Maria ou comment un enfant s'y prend pour compléter des mélodies. *Cahiers suisses de pédagogie musicale*, 2, 93-98.
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne : CVRP.

CHANTER...OU NE PAS CHANTER,

Elda Meyer, professeure de musique, Lausanne

C'est la question, dit Bernard Marx, paraphrasant ainsi un auteur ancien du nom de Shakespeare mis au ban du «Meilleur des Mondes». Il se hissa dans le sporticoptère de son ami Helmholtz. Leur week-end musical dans une réserve d'Europe prenait fin: un festival opératique sur l'eau, un autre, réacrock, dans les montagnes, un festival pop au bord d'un lac. De quoi susciter quelques remarques de ces deux haut-programmés de «Best New World»:

- *Chanter ou ne pas... chanter? Marx était songeur.*
- *Chez nous cette question ne se pose plus, continua Helmholtz qui se voulut rassurant. Le Triple T, fondement de notre société, a définitivement purgé notre système de ces musiques bonnes qu'à être chantées, bonnes qu'à être écoutées.*
- *Comment peut-on chanter, reprit Marx, au lieu de savourer nos programmes de musicodorante synthétique!*
- *Nous n'aurions plus de sujets pour notre recherche en doctrine musico-ethnologique, si, en l'an huit avant l'ère B.N.W, cette peuplade ne s'était pas elle-même exclue de notre communauté par un vote.*
- *Quelque cent ans après, les voilà donc irrémédiablement éloignés de notre idéal, constata Marx.*
- *Plus pour longtemps, nos services s'y emploient. Supprimer ces rituels primitifs appelés concerts (le Nouveau Lafrousse vous donnera le sens de ce mot proscrit par le Grand T), voilà un objectif qui vous hissera au niveau des décideurs. Votre air réprobateur m'a d'ailleurs signifié votre répugnance à être spectateur de ces rites peu hygiéniques: artistes (un vocable qui n'a plus cours chez nous, cherchez dans le Lafrousse du vieux français) et public partageant les émotions nées d'un pathos primitif engendré par ces musiques archaïques. Ces voix biologiques génèrent des réactions non formatées et incontrôlables.*
- *S'exprimer est un comportement déviant! Pour ma part, ajouta Marx convaincu, en apparence, car il ne tenait pas à subir une cure de « soma » pour lui remettre les idées en place, je rends grâce au progrès qui permet à nos synthétiseurs de restituer des voix calibrées, parfumées et génératrices d'un hygiénique bien-être.*
- *De plus, imaginez cher ami, insista le haut programmeur du bien-être, qu'à l'heure où chacun a le droit de planer avec quelques grammes de « soma » devant l'écran de notre musique multifonctionnelle, les artistes eux, esclaves de ce public assoiffé d'émotions et de plaisir, doivent se produire sur scène dans une totale communion avec cette foule tyrannique.*

Il paraît, continua-t-il, que des centres subventionnés par les édiles conserveraient dans des livres, voyez la définition dans le Nouveau Larousse, des idées musicales développées dans les styles de différentes époques. Une formation appropriée en donnerait les clés à quelques individus, désireux de s'en informer. Les résultats nous les connaissons: IMAGINATION, CREATION, EDUCATION, INSTRUCTION, et la liste des ON s'allongerait encore, si on n'y prenait pas garde.

- *Je préfère entendre ronronner le son des trois T à mes oreilles, interrompit Marx: COMMUNAUTE, IDENTITE, STABILITE.» (Marx n'aura donc pas droit à sa cure de « soma »)*

- *Mais... , et il baissa le ton, je tiens d'un rapport secret, que depuis un certain temps déjà, un potentat interdit de chanter dans certains cycles de programmation. D'où le désintérêt croissant pour*

Elda Meyer

cette discipline démodée, chanter, au profit de notre programme de consommation de musicodorrante qui se vend déjà bien sous le manteau.

- Un nouveau débouché pour nos bandes synthétiques, dit simplement Marx , car c'est bien ce qui nous intéresse...

- Il est grand temps que les rêves préfabriqués de nos laboratoires trouvent de nouveaux débouchés, car ce petit lopin de terre possède encore de belles réserves d'or dont elle ne sait que faire et qui feront le bonheur de nos Centres de Formatage.

Février 1995 et octobre 2004

DEVELOPPER L'ECOUTE

Compte rendu de l'atelier

Animatrices: Brigitte Marbehant et Martine Wirthner

Pour la préparation du travail de groupe, un tableau présentant différents thèmes de discussion a été distribué aux participants. Ce tableau est joint à ce compte rendu.

Durant la discussion, il a été précisé que l'écoute a un statut particulier dans la mesure où elle constitue une finalité dans toute activité musicale (il n'y a pas de musique sans écoute); elle est aussi présente dans de nombreuses activités humaines et n'est donc pas un domaine exclusivement musical; de ce fait-là, elle appartient au monde scolaire et peut être développée dans maintes activités réalisées en classe.

LES FINALITES

La discussion a débuté sur la question des finalités d'un enseignement de l'écoute; si enseignement il y a, quelles en sont les finalités?

Quelques propositions sont apparues au fil des interventions:

développer l'écoute intérieure; permettre à l'apprenant de restituer des sons qu'il a intériorisés (prémises à la composition).

développer diverses fonctions de l'écoute:

- écouter pour comprendre, pour apprendre, pour se représenter; sur un pôle cognitif;
- écouter pour ressentir; sur un pôle affectif.

Ces fonctions ne sont pas dissociées, mais vont le plus souvent de pair.

COMMENT ATTEINDRE CES FINALITES?

Le groupe s'est ensuite demandé quels seraient les moyens pour atteindre ces objectifs. Quelques-uns ont été évoqués:

◆ explorer le monde sonore:

- par imitation;
- par le classement des sons et bruits entendus;
- par la discrimination.

Certains ont souligné le fait que tous les enfants ne sont pas confrontés au même monde sonore, et qu'il s'agit au moins d'en tenir compte.

- ◆ restituer ce qui a été écouté, en particulier en utilisant le corps ;
- ◆ organiser l'écoute (transcription, arrangement, ...);
- ◆ développer l'écoute intuitive ;
- ◆ favoriser l'envie d'écouter (concerts commentés, écoute de musiques de cultures différentes, ...).

L'EVALUATION DE L'ECOUTE

Comment évaluer la qualité d'écoute de l'apprenant?

Par différentes formes de restitution, notamment:

- par le chant. La question se pose de savoir si chanter «faux» serait la preuve d'une mauvaise écoute; ce pourrait être aussi le signe d'une absence de représentation sonore... ;
- par la description, voire l'explication de ce qui a été écouté ;
- par l'analyse de ce qui a été écouté.

Dans le cadre scolaire, le rôle de l'enseignant a été défini comme suit: l'enseignant doit créer un environnement favorable à l'écoute et accessible aux élèves.

VERS UNE PEDAGOGIE DE L'ECOUTE?

Finalement, le groupe s'est demandé s'il existait véritablement une pédagogie de l'écoute, intégrant une méthodologie, une progression des activités, etc. Un travail approfondi de l'écoute active pourrait-il constituer cette pédagogie? On sait aussi que les élèves, à l'écoute musicale, s'accroche à des schèmes mélodiques, rythmiques et harmoniques; ces schèmes peuvent fournir une base au travail pédagogique.

Développer l'écoute

FINALITÉS	Mais encore	Implications pour l'éducation musicale	Implications pour la formation des maîtres
Ecouter pour explorer son environnement sonore	Sensibilisation au monde sonore environnant comme préalable à l'entrée dans le monde sonore musical.		
Ecouter pour agir sur la production du son: de l'imitation à la création	Reproduction des hauteurs, des rythmes, des intervalles, des motifs mélodiques, d'une structure ... Que faire, à quel âge?		
Ecouter pour distinguer: de la discrimination fine à l'analyse	De la focalisation sur le détail à la perception globale. Que distinguer? (sons, timbres, instruments, intervalles, accords, rythmes, modes, tonalités, parties d'une oeuvre, etc.). Que faire, à quel âge?		
Ecouter pour agir sur les représentations	Intérioriser et mémoriser des mélodies, des rythmes, etc. Développer la mémoire auditive, l'écoute intérieure.		
Ecouter pour le plaisir, pour découvrir, pour aiguïser sa curiosité	Ecoute diversifiée; aborder une grande variété de répertoires. Prendre conscience de ses goûts, de ceux des autres.		
Ecouter pour jouer, chanter avec ...	Intégration dans des ensembles musicaux: écouter les autres en fonction de sa partition et de la leur, chercher à être ensemble, écouter la sonorité produite ...		

Question: y a-t-il lieu de distinguer écoute active et écoute passive dans l'enseignement? Avec les enfants, l'écoute active ne serait-elle pas dans tous les cas la plus efficace?

OU SONT LES APTITUDES MUSICALES?

Pierre Zurcher, HEP-BEJUNE, Bienne

L'importance, sinon la présence même de la musique dans l'enseignement scolaire est devenue la question centrale de tout le domaine de la pédagogie musicale. Cependant, elle est souvent limitée à l'idée – basée sur une conception humaniste de l'enseignement – que l'étude de la musique aurait une influence positive sur les résultats dans les autres domaines scolaires. Cette approche mérite toute attention, encore que la base morale de cette argumentation n'ait pas trouvé aisément ses correspondances rationnelles et concrètes (Patry et al., 1993; Spychiger, 1992; Zulauf, 1997). Aujourd'hui, bien que cela ne soit pas explicitement formulé, la progression de cette problématique est au point mort. En fait, la certitude que la mise en évidence de la nature rédemptrice et transcendante de la musique lui donnerait définitivement droit de cité parmi les disciplines nobles a – me semble-t-il – conduit en fait la pédagogie à se désintéresser de la recherche musicale fondamentale.

Il n'en reste pas moins qu'il est gratifiant de penser que la musique peut agir sur les aptitudes générales de l'élève. La façon dont on présente habituellement la question donne cependant lieu à une équivoque fondamentale: l'influence dont il est question est-elle celle de la pédagogie musicale ou celle de la pratique musicale? Qu'est-ce qui est supposé être efficace: parler de musique, écouter de la musique ou faire de la musique? Si ce sont les trois, peut-on valablement défendre l'hypothèse d'une efficacité basée sur une approche aussi générale de la musique? Est encore éludée ici la question de savoir si la musique renvoie à une aptitude en soi ou si elle repose sur des aptitudes générales. Pour saisir ce que peut signifier cette absence d'interrogation, il suffit de se demander si la même situation serait acceptable dans le domaine des langues par exemple. Dans l'enseignement des langues, ne distingue-t-on pas en effet soigneusement oral et écrit, compréhension et production, activités de réflexion sur la langue...? Serait-il imaginable qu'on réduise l'étude du français à sa seule écoute passive?

C'est pourtant ce qui semble se passer dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la musique à l'école où l'on constate peu d'intérêt pour identifier quelles sont les diverses dimensions de la réalité musicale à prendre en considération. Peut-on vraiment se contenter de voir dans la musique un domaine général qui serait sous-tendu par une aptitude globale traversant tout domaine, une sorte d'intelligence générale, et ne justifier sa place dans l'éducation ou les programmes scolaires que pour sa contribution à cette aptitude commune?

LA DISSOCIATION DU MUSICAL

Les remarques précédentes soulèvent le problème de la relation entre compréhensions analytique et empirique du phénomène musical, grossièrement dit entre psychologie et pédagogie.

La première de ces disciplines a pour finalité d'inclure la musique dans l'entreprise globale propre à chaque époque de se constituer au travers de la nature du lien qu'elle établit entre les *mots et les choses* (Foucault, 1966). Ainsi, chaque époque de la psychologie a vu la musique au travers du prisme épistémologique en vigueur, comme l'analyse pertinemment H. De La Motte-Haber (1994): à la psychophysique du XIX^e siècle qui réduit les faits psychiques à des excitations physiques (Wundt), succèdera le courant phénoménologique centré sur l'observation des faits psychiques (les gestaltistes, Wertheimer). Ensuite l'essor de la psychologie de l'enfant suscitera une approche en fait fonctionnaliste du musical, et aujourd'hui, nous dit De La Motte-Haber, au travers de la mouvance cognitiviste anglo-saxonne, la psychologie de la musique retourne aux sous-basements épistémologiques de ses origines.

La seconde – la pédagogie – se doit de déterminer les contenus et les processus d'apprentissage de l'enfant.

N'est-il pas alors capital de tisser des liens entre les connaissances du musical issues de la psychologie (incluant également des connaissances du développement de l'enfant) et les données engrangées par la pédagogie sur l'enseignement/apprentissage de la musique?

Si l'importance de cette question ne semble guère avoir été perçue, c'est qu'elle est masquée par la nature même de notre lien primordial à la musique: l'oralité. Cette dernière entraîne avec elle, si l'on peut dire, ses deux dimensions communicative et audio-perceptive, d'où notre propension, à l'instar de ce qui a longtemps prêté l'étude du langage, à considérer écoute et production musicale comme deux manifestations renvoyant à une même entité qu'il est loisible de connaître par l'une ou l'autre d'entre elles. Il s'ajoute à cela l'usage – dans le cadre scolaire – de ne considérer la musique instrumentale qu'en terme d'écoute, en éludant l'aspect moteur de sa production.

Ainsi, il existe une floraison d'études apportant une contribution importante à notre connaissance générale de la musique, par exemple sur les réactions d'enfants à des stimuli ou des phénomènes musicaux (Lecanuet – travaux sur le fœtus –, 1997; Zenatti, 1981), sur la manière dont des enfants complètent des phrases musicales ou des mélodies inachevées (Zulauf, 1997); et, par ailleurs, certains courants de recherche explorant la production musicale, le développement des aptitudes vocales (reproduction ou création spontanée) (Dowling, 1984; Gardner, H., Davidson, L., & McKernon, P., 1981; Stadler, 2000), etc. Il reste cependant difficile de considérer que cet ensemble de travaux, dont la richesse est incontestable, constitue à ce jour un savoir cohérent du phénomène musical.

Tout cela devrait alors inciter à prendre en compte ce que nous donne la pédagogie de la musique: une expérience par essence orientée vers la compréhension des aptitudes. L'accès à ce savoir passe par la reconnaissance du concept de *conduite musicale élémentaire* qui permet de favoriser l'identification et l'observation des aspects natifs de l'intention musicale et des actes qui en résultent.

UNE ETUDE DES CONDUITES MUSICALES ELEMENTAIRES

Les exigences liées à l'enseignement m'ont très tôt conduit à m'interroger sur les processus d'apprentissage et leurs contenus. La stabilité dans la succession des diverses conduites altérées observables dans le cours de l'apprentissage des conduites musicales a été un premier acquis intéressant, encore qu'il est apparu difficile de différencier les progrès dus à l'âge de ceux dus à la pratique répétée. J'ai alors mis sur pied une vérification en milieu scolaire des aptitudes rythmiques élémentaires telles qu'elles s'étaient progressivement imposées dans le cours de ma pratique journalière (FNRS 1987-1988). Voici les conditions de cette tentative de passage de l'observation fortuite à la vérification raisonnée d'hypothèses constituées empiriquement.

Environ 200 élèves de 1ère et 2e année primaire ont passé à tour de rôle la batterie d'aptitudes rythmiques constituée à cette occasion: reproductions, enchaînements et renversements de configurations rythmiques simples à l'aide des mains, sur deux tambours. Les résultats obtenus ont conforté l'hypothèse d'une relation à l'âge¹. En voici un rappel succinct.

¹ Les premiers résultats de cette recherche ont été publiés dans le cadre du groupe de l'IRD «Recherches en éducation musicale» (Zurcher, 1993). 40

Tableau 1: résultats selon l'âge dans la reproduction de configurations rythmiques

	en 1 ^{ère} année	en 2 ^{ème} année
Reproductions correctes après présentation auditive de la configuration rythmique	13%	39%
Enchaînement correct d'une cellule rythmique simple, sans discontinuités	18%	57%
Renversement d'une configuration rythmique après son exécution correcte	32%	67%

L'épreuve comprenait aussi la vocalisation par les enfants des configurations rythmiques, une fois avant et une fois après leur reproduction par l'action sur l'instrument.

Ce volet de l'observation a conduit aux constats suivants:

Les enfants qui maîtrisent la frappe de la configuration rythmique maîtrisent également son expression vocale, mais **l'inverse n'est pas vrai**.

Parmi ceux qui maîtrisent la vocalisation de la configuration rythmique mais pas sa frappe, il en est qui proposent néanmoins une **vocalisation subséquente correcte**, alors que les autres chantent ce qu'ils ont frappé (la trace sonore de la frappe a remplacé le modèle initial, résistant chez les autres sujets).

Il ressort principalement de cela qu'on ne peut réduire aux mêmes aptitudes action et vocalisation d'une part, action, vocalisation et perception (via les fonctions de représentation) d'autre part. Il y a donc là trois domaines dont il s'agit de prendre en compte les caractéristiques propres.

TROIS CHAMPS D'ACTIVITES POUR LA MUSIQUE

Chacun de ces domaines joue en effet un rôle dans l'appropriation musicale, y intervient de manière décisive à un moment précis. Chacun de ces domaines est une activité psychique générale demandant à être adaptée aux besoins des comportements musicaux du lieu et du temps. Chacun de ces domaines va devoir s'inscrire dans un principe d'interrelation avec les autres.

Cette approche globale permet de saisir d'un point de vue musical les qualités spécifiques de chacun de ces trois domaines fonctionnels.

L'action

Agir musicalement – à part le cas particulier des activités rythmo-motrices – n'est pas directement en relation avec la vocalisation musicale, n'en est pas une émanation. L'action ne devient musicale qu'au travers du maniement d'un instrument. Elle est donc assujettie à une double contrainte: celle de la maîtrise d'instruments mentaux d'organisation de la motricité séquentielle et celle de la création des habitudes motrices requises par l'instrument de musique. Les premiers, les mécanismes mentaux de gestion de la séquentialité, font l'objet d'une construction qui se confond avec celle de la pensée elle-même. Ceci est une des raisons du retard de la motricité sur la vocalisation, celle-ci bénéficiant d'un ensemble fonctionnel spécifique dévolu à cette tâche.

Le chant

La sphère du langage est un ensemble de fonctions pour l'essentiel préétablies, rapidement efficaces au travers des premiers comportements langagiers de l'enfant. L'aptitude à stocker et à reproduire des séquences sonores va permettre les premières activités musicales. La finalité de la vocali-

sation musicale est l'appropriation des caractéristiques formelles déposées dans la musique par la culture. La maîtrise de ces caractéristiques repose non pas sur des mécanismes langagiers, mais sur les aptitudes générales de coordination de l'action. Le chant a donc comme pendant à sa précocité la limitation d'être assujéti par la suite au développement de la pensée.

La perception

Elle est évidemment à la source de notre relation à la musique. A l'origine, elle joue son rôle de la manière la plus fruste au moment où le jeune enfant commence à distinguer le musical dans le bruit du monde. Ce n'est que progressivement qu'elle va devenir moyen d'identifier, puis d'analyser les formes musicales. Pour cela, la perception, comme la vocalisation et l'action, va devoir se subordonner aux mécanismes de la pensée, au gré de leur apparition, au gré de l'activité musicale en général. Il y a en effet, comme l'a mis en évidence l'école piagétienne, subordination de la perception aux schèmes d'actions, ceux-ci déterminant ce que le sujet peut tirer du donné perceptif.

Que ressort-il de ce qui précède? Qu'il n'y a pas une fonction musicale spécifique mais association de fonctionnalités ayant en commun de ne rien avoir à l'origine les destinant particulièrement à la musique. Leur lien sera la musique dès lors qu'elles seront invoquées dans le contexte des activités de la pensée. Il n'y aurait donc pas de fonction musicale en soi mais un registre musical de la pensée. En d'autres termes, la spécificité musicale ne résiderait finalement pas dans les différents domaines d'activités de la musique, mais dans les mécanismes de transformation de la pensée qui peu à peu permet leur articulation.

POUR CONCLURE: QUEL ROLE POUR LA MUSIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT?

La question posée – où sont les aptitudes musicales? – ne demandait pas une réponse physiologique, mais se voulait interrogation sur la manière d'identifier ces aptitudes. L'approche en termes de dynamique fonctionnelle est le moyen d'un nouveau regard, un chemin possible vers les questions des pédagogues. Dans ce contexte, on peut tirer de l'analyse présentée que la musique exige de l'enfant une réorganisation psychique particulière. Or l'enfant ne peut faire cela seul, il a besoin de l'extérieur, parents et pédagogues, pour que se réalise cette mise en cohérence de ses aptitudes les unes avec les autres, selon le but désigné et valorisé par l'environnement culturel.

On constate par ailleurs que le domaine le plus dépendant de l'intervention extérieure, mais aussi celui qui éclaire le plus concrètement les processus d'appropriation, est la motricité musicale. L'étude des aptitudes rythmiques, des apprentissages de l'instrument, est donc précieuse pour nous tous, et constitue bien un chemin propice pour une bonne compréhension de l'appropriation musicale.

L'observation directe des conduites musicales élémentaires représente un retournement de perspective par rapport aux recherches traditionnelles sur l'efficacité d'une valorisation de l'éducation musicale. En effet, plutôt que de mesurer un hypothétique effet de la musique sur l'école, elle permet de replacer la musique dans le contexte général des processus d'acquisition. Elle a entre autres pour conséquence de conduire à la question de fond suivante: à quel âge faut-il inclure l'un ou l'autre aspect des conduites musicales dans l'éducation?

Bibliographie

- De La Motte-Haber, H. (1994). Principales théories scientifiques en psychologie de la musique : les paradigmes. In A. Zenatti, *Psychologie de la musique* (pp. 27-53). Paris : PUF.
- Dowling, W.J. (1984). Development of musical schemata in children's spontaneous singing. In W.R. Crozier & A.J. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art* (pp. 195-230). Amsterdam : Elsevier.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, NRF.
- Gardner, H., Davidson, L. & McKernon, P. (1981). The acquisition of song : a developmental approach. In J.A. Mason (Ed.), *Documentary report of the Ann Arbor symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music* (pp. 301-317). Reston : MENC.
- Lecanuet, J.-P. (1995). L'expérience auditive prénatale. In I. Deliège & J.A. Sloboda (Dir.), *Naissance et développement du sens musical* (pp. 7-38). Paris : PUF.
- Patry, J.-L., Weber, E. & Spychiger, M. (1993). *Musik macht Schule : Bericht an den schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung über den Schulversuch «Bessere Bildung mit mehr Musik*. Freiburg : Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Spychiger, M. (1992). Zwischen Mythos und Realität : Aussermusikalische Wirkungen von Musikunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 243-252.
- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung : über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten : mit einer Einführung von Hanus Papousek*. Aarau : HBS Nepomuk.
- Zenatti, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical : étude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne : CVRP.
- Zulauf, M. (1997). Les inventions musicales de Maria ou comment un enfant s'y prend pour compléter des mélodies. *Cahiers suisses de pédagogie musicale*, 2, 93-98.
- Zurcher, P. (1993). Musique de voix et musique de doigts. In J.-F. Perret (Ed.), *Musique vécue musique apprise* (pp. 107-121). Cousset : DeVal ; Neuchâtel : IRDP.