

Centre de Formation à l'Enseignement de la Danse et de la Musique

CEFEDM Bretagne – Pays de Loire

Année 2008

L'équilibre à adopter entre oralité et écrit dans les situations d'apprentissage instrumental.

Mariette WANDLER

Mémoire préparé sous la direction d'Alain BIOTEAU

Sommaire :

Introduction.....	4
1°] L'oralité et l'écrit.....	6
a).....	L
a prééminence de la partition en Europe Occidentale	6
Emergence et évolution de la notation musicale.....	6
Les limites de la notation musicale.....	7
b) La transmission orale comme méthode d'apprentissage.....	8
Pourquoi aujourd'hui encore l'oralité est-elle synonyme de musique de culture orale.....	8
L'exemple des musiques traditionnelles	8
2°] L'équilibre à adopter entre oralité et partition.....	9
a) L'enseignement en école de musique aujourd'hui.....	9
Dépendance de l'élève à la partition.....	9
La question de l'écoute.....	12
La question de l'interprétation.....	14
b) Oralité.....	15
Les méthodes actives.....	15
Quelles compétences sont à développer chez le musicien / lecteur.....	15
Comment faire que l'oralité soit un outil pédagogique face à l'écriture et inversement.....	15
c) Oralité et écriture.....	16
Deux manières de communiquer.....	16
Apprendre par l'action.....	16
d) La complémentarité : une interaction à considérer pleinement.....	22
Conclusion	23
Bibliographie.....	24

Introduction

Dès mon enfance, j'ai été plongée dans l'univers musical ; j'ai donc, suivant une certaine logique, suivi des cours de musique au sein d'un Conservatoire proposant de multiples disciplines telles que l'instrument, la formation musicale, le chant et la pratique d'ensemble.

J'ai reçu un apprentissage très traditionnel, quelque peu conventionnel et conservateur basé essentiellement sur des méthodes écrites. Mon intérêt pour les méthodes d'apprentissage orales et la transmission artistique par l'oralité est survenu depuis peu.

Désireuse d'exercer le métier de professeur de musique instrumentale, j'ai commencé à me renseigner sur les diverses pédagogies exercées en école de musique en France, en Europe et dans des pays extra-européens. Cette démarche m'a permis une vraie remise en question en tant que professeur de musique et en tant qu'interprète. Cette préoccupation m'a également beaucoup enrichie sur le plan personnel. J'ai notamment pu prendre conscience qu'une réelle complémentarité était possible entre l'enseignement basé sur la lecture tel que nous le pratiquons dans une grande majorité des écoles de musique, et les méthodes d'enseignement de traditions orales.

Quand nous parlons de transmission orale ou d'oralité dans le domaine musical, nous faisons référence à une situation où l'utilisation d'un code écrit sur papier est absente. La terminologie précise d'ailleurs: « de vive voix »¹, opposé à « par écrit ». Pour ce qui est du mode de transmission sans support écrit dans le domaine du chant, nous pouvons effectivement parler d'une transmission « orale » puisqu'il s'agit d'une transmission de la bouche (la voix) à l'oreille.

En ce qui concerne l'apprentissage instrumental, en revanche, la voix n'est plus l'émetteur principal puisque c'est l'instrument de musique, comme une sorte de prolongement de soi, qui délivre le message sonore en direction de l'oreille de celui qui désire se l'approprier. L'oreille prend un rôle capital car elle devient le récepteur fondamental.

Il me paraît important d'effectuer un retour en arrière dans l'histoire de la notation musicale afin de mieux comprendre la place qu'occupent l'écrit et la lecture dans l'enseignement musical.

En ce qui concerne l'acquisition du langage musical, il me semble fondamental d'essayer d'établir une confrontation entre l'apprentissage musical et l'apprentissage du langage afin de tenter de définir des étapes possibles dans le domaine de l'éducation musicale.

¹ Dictionnaire *Le Petit Larousse Illustré 2006*, p.759.

Mon propos dans cette réflexion sera d'interroger les complémentarités de ces deux pratiques d'enseignement différentes, entre autre sur l'intérêt que pourrait représenter l'introduction d'une certaine forme d'oralité durant l'apprentissage afin de développer chez l'élève musicien une pertinence musicale, un apport dans l'interprétation instrumentale, dans la « justesse » du geste instrumental ou vocal, en abordant le travail du phrasé ou du sens de la phrase musicale qui est un paramètre fondamental en tant qu'interprète.

Etant donné

- que la musique est un langage sonore, (où l'oreille a par conséquent un rôle primordial).
 - que le langage quel qu'il soit, se développe de façon naturelle par une phase orale d'imprégnation.
 - que notre enseignement instrumental repose pour sa part sur le développement d'un lien direct « œil-geste » qui semblerait prédominer sur l'activité de l'oreille,
- nous pouvons nous demander s'il ne manque pas dans l'enseignement une étape orale permettant de développer un lien direct entre l'oreille et le geste comme préalable pour aborder la lecture, ce qui permettrait par la suite à l'élève musicien lisant sa partition d'avoir les outils nécessaires pour mieux comprendre et donc mieux l'interpréter.

1°] L'oralité et l'écrit.

a) La prééminence de la partition en Europe Occidentale

- Emergence et évolution de la notation musicale

Il est intéressant de s'interroger sur l'évolution de la dimension de la notation musicale, et plus précisément comment « la notation moderne » a dû se construire parallèlement à la survivance de l'écriture proportionnelle de la Renaissance, des tablatures et autres conventions anciennes. Comme au-delà de la nécessité d'un « universalisme » rassurant qui émerge vers 1750 avec la création du Conservatoire de Paris en 1795, et qui perdure sur une large partie du XIX^e siècle. Pour répondre aux exigences de nouvelles formes d'expression du XX^e siècle, d'autres procédés de notation faisant appel au graphisme notamment, se sont développés dans une optique constructive. Pour autant, l'individualisme des courants ne sied pas à l'histoire de la notation musicale qui n'est rien moins que le miraculeux résultat d'une codification à vocation « universelle » des formes d'expression les plus diverses de la pensée musicales.

Tout au long de l'histoire de la musique Occidentale, la notation n'a jamais cessé d'évoluer, épousant, devançant même parfois ses mutations successives. La formation musicale, qui est souvent considérée comme un fait acquis, est la conséquence de nombreux tâtonnements. Et, pour ce qui est de la musique de notre temps, la formation musicale a aussi montré ses limites, ne s'appliquant qu'à une zone relativement limitée de l'univers musical sonore.

« En réalité, selon qu'il concerne telle ou telle propriété du son, chaque signe a son histoire et chaque état de la notation témoigne des préoccupations des compositeurs à une époque donnée. »²

L'écriture musicale a toujours été l'illustration d'une pensée musicale, le codage musical est symboliquement au service de cette pensée et son évolution en découle donc logiquement. Elle permet de transmettre la pensée musicale à l'interprète musicien.

Que l'on soit ou non familier avec les principes de l'écriture musicale, on peut difficilement rester insensible à l'attrait plastique de toutes ces partitions, manuscrites ou imprimées, car même si l'on n'en saisit pas tous les codes de référence, elles portent l'empreinte de gestes et de rythmes qui

² Bosseur Jean-Yves, *Du son au signe*, Histoire de la notation musicale, collection Ecritures, édition Alternatives, Paris 2005, 143p.

s'imposent d'emblée sur un plan visuel.

- Les limites de la notation musicale.

Il peut être intéressant de se questionner et de réaliser qu'à travers l'écrit et la notation musicale, il existe une part d'oralité qui a notamment favorisé l'évolution de la notation tout en permettant une certaine liberté musicale pour l'interprète. Toute notation, qu'elle soit musicale ou non, a ses limites. Dans le cas de la notation musicale, elle est incomplète dans le sens où le musicien doit aller beaucoup plus loin que ce qui est noté pour interpréter de façon satisfaisante les intentions du compositeur, et il devra avant tout le replacer dans son contexte historique. Notons cependant l'exception de certains compositeurs du XX^e siècle tels que Klaus Huber, Bryan Ferneyhough...

En effet, comme l'écrit Nikolaus Harnoncourt, la compréhension de la notation musicale ne peut se faire que reliée à un contexte bien précis. Il nous explique que la notation musicale n'est pas universelle et que notre façon de l'interpréter doit être directement liée à son contexte historique.

« ...Par ailleurs, il est une erreur encore très répandue, et des plus dangereuses, qui consiste à croire que les notes, les indications de caractère et de mouvement ainsi que les nuances ont toujours eu la même signification qu'aujourd'hui... »³

Pour la musique antérieure à 1800 par exemple, il nous faudrait d'après Harnoncourt un « mode d'emploi » précis, pour savoir comment cette musique doit être jouée. Il nous explique également que cette question pose un important problème pédagogique puisque nous apprenons la notation d'abord, et que cette notation est apprise comme étant tacitement valable pour toute musique, ce qui ne peut être le cas pour la musique d'avant 1800. Si l'on ne joue que ce qui est écrit, dans un respect absolu du texte (comme c'est le cas pour la musique postérieure à 1800), on risque fort de défigurer l'œuvre d'une part, et, d'autre part, de n'en pas saisir le sens. A l'époque baroque, est-il nécessaire de rappeler que les ornements n'étaient pas codifiés de manière précise ?

Nous retrouvons des procédés similaires à l'époque classique ; les cadences des concertos de Mozart, de Beethoven n'étaient pas explicitement écrites, elles étaient davantage improvisées dans le style d'écriture du compositeur. Le célèbre *rubato* de Chopin est-il précisé sur la partition ? L'interprète, en aucun cas, ne se réfère à une donnée métronomique.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'évolution de la pensée musicale au début du XX^e siècle a entraîné une évolution parallèle de la notation contemporaine. Dans un premier temps, l'héritage dû au triomphe dans les années 1950 de la musique sérielle avec Webern sont venus compléter cette notation. Cette esthétique musicale a suscité la création de notations nouvelles liées

3 Harnoncourt Nikolaus, *Le discours musical*, édition Gallimard, Mai 1984, 295p

à certains contextes et notamment avec ce désir de tout contrôler à travers un système de langage une extrême précision.

Avec la musique contemporaine, chaque compositeur crée son propre système de langage (hauteurs, rythmes...) et parfois en découle un nouveau système de codage musical.

Deux extrêmes se dégagent ; certains tels que Boulez, Stockhausen favorisent une notation très précise et juste, d'autres en revanche, avec l'influence de John Cage adoptent une toute autre conception de la notation. Et ceci apparaît dans les années 1950 avec la naissance de la *forme ouverte* qui introduit une certaine quantité de hasard. Il s'agit donc pour les compositeurs fondateurs et précurseurs de ce courant musical (John Cage, Brian Ferneyhough...) d'introduire et d'illustrer cette part de hasard à l'aide du graphisme. Il est intéressant de constater combien cet apport de hasard, qui provoque chez l'interprète un large et vaste choix de propositions musicales et son réinvestissement des divers courants esthétiques qui jalonnent la pensée musicale Occidentale depuis des siècles.

Laurence Helleu, compare la notation de la musique à celle de la parole et déclare que l'une comme l'autre sont incomplètes et imprécises :

« Savoir lire, qu'il s'agisse de l'écriture alphabétique ou de la notation musicale, c'est savoir reconstituer ce qui n'est pas explicitement noté, c'est-à-dire ce que tout le monde sait ? C'est quand ce savoir vient à manquer que la notation devient problématique. Elle l'est pour le débutant qui n'a pas encore de culture musicale. Pour un musicien, la partition en dit beaucoup plus que ce qui est noté au sens strict. La notation ne traduit qu'une partie de ce qui est fixe et obligatoire. La notation de la langue est elle aussi incomplète et imprécise, mais parce que nous la maîtrisons parfaitement, nous n'en avons pas conscience ».⁴

A travers ces remarques, nous comprenons que l'utilisation de la notation ne peut être valable qu'en complément d'une phase d'imprégnation préalable et simultanée.

b) L'oralité: une méthode d'apprentissage qui fait ses preuves.

- pourquoi aujourd'hui encore l'oralité est-elle synonyme de musique de culture orale ?
- l'exemple des musiques traditionnelles.

Dans le domaine des musiques traditionnelles, la transmission s'effectue d'un musicien à l'autre sans que n'intervienne la notation musicale. Les musiciens coutumiers de ces pratiques disent qu'ils « jouent d'oreille » ou encore qu'ils jouent « de routine ». Il s'agit d'un apprentissage

⁴ Helleu Laurence, « Notation et culture », *Culture et pratiques*, collection Marsyas n°37/38, Juin 1996, 144p.

par imprégnation, souvent relié à une tradition, avec une identité culturelle affirmée.

Dans le cas des musiques traditionnelles, par exemple, où l'une des fonctions premières du musicien est d'accompagner les danseurs, celui-ci porte son regard de façon logique naturelle vers ces derniers. L'interaction nécessaire entre musiciens et danseurs élimine d'elle-même tout recours à une situation de lecture d'une partition. La même observation peut d'ailleurs être faite en ce qui concerne les musiques à danser de l'époque Renaissance. Il s'agissait là aussi d'une pratique orale, avec de larges possibilités d'improvisation en réponse à des improvisations dansées très prisées à cette époque. Une complicité visuelle et auditive particulièrement fine était alors nécessaire entre musiciens et danseurs.

La fonction de l'écrit (quand il existe, car ce n'est pas le cas dans toutes les pratiques orales) se rapproche beaucoup plus de celle qu'il pouvait avoir aux débuts de la notation musicale, c'est-à-dire une fonction d'aide mémoire. Il peut-être utilisé pour noter après coup une pièce apprise « à l'oreille », mais dont on veut garder certains repères permettant de la retrouver par la suite avec plus de facilité.

En ce qui concerne le collectage, (terme employé pour désigner un rassemblement de pièces de tradition orale dont on veut garder une trace pour qu'elles ne tombent dans « l'oubli »), il s'agit bien là dans ce cas de notation musicale, en vue de retranscrire sur papier un patrimoine menacé de disparition. Par ailleurs, il existe des cas où tradition orale et écriture sont étroitement liées, mêlées, comme dans le cas de la Cobla catalane par exemple. Cette formation de onze à treize musiciens (uniquement des instruments à vent), pratique à l'origine un répertoire issu de tradition orale. Aujourd'hui, même s'il s'agit toujours d'une pratique populaire et vivante avec un répertoire essentiellement composé d'airs à danser, les instruments (dont le fameux hautbois ténor: « ténora ») ont été modernisés et les musiciens jouent avec des partitions qui nécessitent un haut niveau de lecture solfégique.

Henri Francès nous raconte cependant avec un certain humour que :

« D'ailleurs l'instrumentiste devra s'habituer à regarder plus les danseurs que sa partition. Et à ne pas restituer trop fidèlement ce qui est écrit (sinon les danseurs diront qu'il joue comme au conservatoire...) notamment dans l'interprétation du rythme, qui ne se prête guère au saucissonnage par mesure... »⁵

Aujourd'hui il s'agit donc bien d'une pratique de musique écrite mais conservant beaucoup de traces d'oralité. Au vu de ces différentes situations, nous pouvons finalement constater que même dans le domaine des pratiques orales, l'écrit peut-être utilisé de diverses manières et avoir finalement un rôle important à jouer.

5 *Entre l'oral et l'écrit* Actes du colloque de Gourdon Septembre 97 (FAMDT édition) p.54

2°] L'équilibre à adopter entre oralité et partition.

a) L'enseignement en école de musique.

- Dépendance de l'élève à la partition.

En majorité, dans l'enseignement spécialisé de la musique (conservatoires à rayonnement communal, départemental régional, la plupart des écoles associatives et privées), c'est le répertoire de musique écrite qui est utilisé, couvrant les différentes époques de la musique dite classique de la renaissance au contemporain. La notation et la musique classique sont étroitement liées : c'est la notation qui a permis l'évolution de la musique classique dans sa complexité. Il est donc parfaitement logique que tout au long de sa formation, l'apprenti musicien ne joue que la musique écrite. L'évolution de ses capacités à l'instrument sera conditionnée par le développement de ses aptitudes à décoder les signes. Pour initier l'apprenant à la musique, le professeur aura tendance à placer la partition ou la méthode au centre de l'apprentissage, et celui-ci « perpétue la dépendance de l'interprète vis à vis de la chose écrite »⁶

La dépendance à la partition s'installe quand le professeur l'utilise d'une manière que je qualifierai de restrictive, lorsqu'il fait travailler uniquement des morceaux écrits et qu'il s'en tient au respect scrupuleux du texte, en ce qui concerne notamment les notes et leur rythme, en n'autorisant jamais une quelconque liberté. Mon expérience personnelle (mes professeurs, mes collègues de travail, discussion avec les étudiants du CEFEDM, amis musiciens) me permet d'observer que cette utilisation exclusive de la partition est encore largement répandue.

Le vaste choix de partitions pour chaque instrument (répertoire, méthode, études, arrangements) n'encourage pas à se détacher de l'écrit. Si le professeur n'effectue pas une réflexion sur ce sujet, il ne peut pas prendre conscience des conséquences que sa pédagogie risque d'entraîner chez ses élèves, sur le court, le moyen et le long terme. Le professeur doit s'engager non seulement en tant que pédagogue mais également en tant qu'artiste interprète.

- Conséquences à court terme, un risque d'abandon.

⁶ Lartigot Jean-Claude, *L'apprenti instrumentiste*, collection Musique et société, édition Van de velde, Paris 1999, 340p.

Si l'enfant n'est pas motivé pour jouer en lisant, on comprend mieux le nombre important d'abandons en premier cycle. Il convient donc de se demander sous quelle forme se concrétise le désir de l'enfant pour la musique. Je pense que celui-ci envisage la pratique d'un instrument comme une activité ludique, il en attend le plaisir immédiat, qui passe sans doute par l'envie de jouer des musiques qu'il aime et qu'il a donc déjà entendues.

L'apprentissage du solfège, nécessaire pour jouer les partitions est long et difficile, il demande des efforts de concentration et psychomoteur qui ne vont pas forcément dans le sens du plaisir pour un enfant de 7 ans. Les morceaux qu'il apprendra au début, issus des méthodes ou du répertoire pédagogique, ne sont pas connus pour la plupart d'entre eux, et ce ne sont pas les gammes et études qui rehausseront ce plaisir de jouer.

Certains ne subissent pas l'aspect laborieux du solfège, en développant une stratégie de contournement de la lecture de notes, grâce au raisonnement en terme de doigtés, lorsqu'ils sont indiqués, comme dans la majeure partie des méthodes de piano. Les méthodes rendent cette démarche possible en imaginant, pour que l'apprentissage soit plus aisé, qu'il faut débiter le piano en plaçant les mains dans une position qui ne changera pas pendant toute la durée du morceau. Cette stratégie de contournement n'est pas efficace très longtemps, car dès que les morceaux imposent des déplacements, il est impératif de savoir lire les notes. Ces élèves commettent beaucoup d'erreurs de notes, parce qu'ils n'ont pas pris l'habitude de les lire dès le départ, ils risquent de se décourager et d'abandonner par la suite. Les morceaux que l'élève désire jouer, les plus connus, exigent un niveau de second cycle minimum et réclament un niveau avancé en lecture de notes et de rythmes. Il lui faudra donc patienter au moins 4 ans avant de se faire plaisir et de la volonté pour continuer. Mais il devra également réussir l'examen de fin de cycle pour être autorisé à poursuivre, ce qui est compromis s'il n'excelle pas dans le décodage de partitions.

- Conséquences à moyen terme, un risque d'échec.

La musique fait appel au sens de l'audition, l'écoute est primordiale, or il est souvent reproché aux élèves de ne pas s'écouter. Si ces derniers ne développent pas assez cette capacité, ils ne pourront pas dépasser l'étape du second cycle car les exigences augmentent en matière de sonorité et d'expression. En effet, il est plus difficile d'être à l'écoute de la qualité du son, du phrasé, de l'interprétation que l'on produit, quand une grande partie des ressources de concentration est occupée par le décodage des signes. L'attention de l'élève est dès le début centrée sur l'aspect visuel, on a tendance à oublier que la musique passe d'abord par une perception auditive, puis tactile.

Pour obtenir un jeu musical expressif, il faut aussi acquérir des éléments de compréhension du langage musical. L'enseignement actuel de la musique occulte la compréhension lorsqu'il est

focalisé sur le décodage des signes d'une partition, en ce qui concerne les notes, les rythmes, les nuances. Il est impossible de comprendre une musique écrite, à sa simple lecture, tant que l'on n'en a pas assimilé le code. A cause de la durée limitée des cours et de la quantité de signes, Il est difficile de trouver le temps de parler du sens, de la symbolique de la phrase, de la respiration et du geste instrumental (caractère, forme, phrases, tonalité, cadences...).

Il est souvent reproché aux élèves de jouer machinalement, sans expression, de ne pas être musicien. Peut-il en être autrement tant que l'on n'attire pas leur attention sur le sens de la phrase ?

« Le solfège traditionnel crée une relation directe entre la notation et l'action vocale ou instrumentale en court-circuitant le plus souvent le passage par la pensée musicale. Celle-ci ne pouvant se manifester, le son sera peut-être correct mais sans vie expressive, donc sans musique. »⁷

Au cours du second cycle, l'élève entre dans l'adolescence. La majorité des adolescents écoute les radios ciblées sur cette tranche d'âge, qui diffusent uniquement des musiques actuelles telles que la variété, le rock, la dance ou la techno. L'élève de nos écoles de musique écoute aussi ces musiques autrement il serait rejeté par ses camarades non musiciens. S'il ne vit pas dans un environnement mélomane, et si son professeur ne l'autorise pas à jouer ces styles musicaux, il risque de ne plus apprécier le classique, ce qui le mènera à l'abandon. Néanmoins, il est important de souligner le fait que les musiques actuelles sont en pleine diffusion et développement au sein des écoles de musique.

- Conséquences à long terme, un frein pour les autres musiques.

Le danger à long terme d'un enseignement musical basé exclusivement sur l'apprentissage de partitions est de placer les anciens élèves dans une situation difficile lorsqu'ils souhaitent pratiquer des musiques non écrites.

Je regroupe dans les musiques non écrites le jazz, la musique traditionnelle et les musiques actuelles. Leurs points communs sont l'importance de l'improvisation et du rythme, une terminologie spécifique, un jeu « à l'oreille » basé sur l'écoute. C'est pourquoi je pense qu'il est préférable d'entrer de plein pied dans ces musiques, en respectant leurs modes d'emplois, plutôt que de se procurer les partitions arrangées, car ce ne sont pas des musiques exclusivement figées.

A partir de l'époque classique, les compositeurs ont mis un frein à la pratique de l'improvisation dans le cadre de la musique savante, en imposant aux interprètes de ne jouer que la cadence écrite. Le traitement du rythme au sein des musiques non écrites perturbe également le

7 Martenot Maurice, *Principes d'éducation musicale*, édition Magnard, Paris 1976, 192 p.

musicien lecteur, habitué à jouer uniquement ce qui est écrit. Le swing est intraduisible en notation traditionnelle, c'est une sensation de liberté rythmique qui passe également par une articulation de phrasé particulière. Cette liberté au sein d'une pulsation régulière, l'ancien élève a beaucoup de difficultés à l'acquérir.

- La question de l'écoute.

Claude Henry Joubert nous met d'ailleurs en garde à ce sujet, l'œil risquant de devancer l'oreille dans ce mode d'apprentissage:

« N'a-t-on jamais remarqué à quel point l'apprentissage de la lecture restait encore dominant dans les premières années des études musicales? C'est alors l'œil qui précède l'oreille, l'image qui précède le son, le concept qui précède la perception et c'est souvent l'œil, l'image, le concept qui, au bout du compte, remplacent l'oreille, le son, la perception. »⁸

Comme le constate également Jean-Claude Lartigot au sujet des « méthodes instrumentales »:

« L'élève, celui qui apprend, est avant tout défini par sa capacité à se spécialiser, à s'adapter à l'usage d'un instrument dépendant de la lecture de codes écrits... »⁹.

Dans la plupart des méthodes, on est dans un système où les codes de transcription écrite de la musique sont introduits en même temps que la technique instrumentale même.

En allant plus loin dans cette constatation, Jean-Claude Lartigot affirme à propos de l'apprentissage de la technique instrumentale et de l'apprentissage des codes de la notation:

« ...dès les premiers instants du travail sur l'instrument, la mise en relation des manifestations sonores les plus simples -qui pourraient longtemps se passer de ce recours à la notation- avec les notes écrites sur la portée puis l'évolution du travail sur l'instrument dictée par ce qui est écrit, institue le rapport de sujétion du jeu instrumental à l'écrit de la partition, rapport qui ne se démentira plus durant tout l'apprentissage et la carrière de l'instrument classique »¹⁰.

Alain Louvier pense pour sa part que le déchiffrage de la notation écrite peut entraver l'écoute:

« La notation, par la rigidité de sa précision, suppose beaucoup de décisions au moment de la transcription. Elle perturbe donc l'écoute, le cerveau ne pouvant se concentrer totalement sur deux problèmes différents et complexes. L'interface que constitue la mémoire auditive n'a pas le temps d'être assurée lorsque les extraits à mémoriser sont trop longs pour être captés dans l'intégralité de leurs informations. »¹¹
Il affirme également, en parlant de notre faculté d'écoute:

« Pour ma part, je crois que notre éducation basée sur la lecture a occulté cette faculté fondamentale,

8 Joubert Claude-Henry, *Métier : Musique ! Quel enseignement pour demain*, tome 2, édition IPMC, Paris 1988, p.97

9 Lartigot Jean-Claude, *L'apprenti instrumentiste*, collection Musique et société, édition Van de velde, Paris 1999, 340p.

¹⁰ Idem.

11 Louvier Alain « L'écoute », collection Marsyas n°23, Septembre 1992, p.7

signe premier du don musical, et si importante dans toutes les civilisations de tradition orale. Il faut donc conserver, à différents niveaux des études musicales, des exercices faisant appel à la seule écoute intelligente, bannissant toute partition, et supposant parfois la restitution par la voix et le clavier. »¹²

N'y a t'il pas là encore une fois le risque, pour l'élève, de penser que la musique n'existe qu'à travers la notation, puisque pour lui la note lue représente un doigté, qui lui même représente un son?

Guy Maneveau nous rappelle pour sa part que l'objectif de l'apprentissage instrumental devrait être de faire découvrir le jeu musical, et non de former des « serviteurs de la musique ». Pour lui, l'apprentissage du code devrait intervenir au moment où l'on ressent le besoin de fixer par écrit une « idée musicale », suite à une étape de pratique et d'expérimentation auditive. Il explique de la même façon pourquoi le solfège préalable a été pendant si longtemps mal vécu au sein des écoles de musique.

« Si le solfège est devenu une bête noire et un repoussoir, c'est en grande partie parce qu'on l'a fait pratiquer sans une justification vécue... »¹³

Pour Guy Maneveau, l'étape relative au codage et à la lecture de la musique ne devrait être introduite qu'après une phase d'oralité et d'imprégnation nécessaires au jeune élève pour que les manifestations sonores prennent un sens. Comme nous pouvons le voir à travers ces propos, le fait d'associer de façon si étroite l'apprentissage instrumental à la maîtrise du code écrit, peut comporter, malgré ses avantages en termes d'efficacité, certains inconvénients. Qu'en est-il en effet de la formation de l'oreille quand c'est la connexion œil-geste qui est mis en avant et développée en priorité? Qu'en est-il de la véritable « formation musicale » de l'apprenti-musicien ?

C'est pour répondre à ce souci de formation de l'oreille, et pour essayer de donner un sens nouveau à l'éducation musicale que se sont développées dans la première moitié du XX^e siècle des idées pédagogiques nouvelles qui se sont répandues par la suite sous l'appellation des « méthodes actives ».

Ces propos alimentent l'inquiétude que nous pouvons avoir pour les jeunes élèves, qui trop occupés à convertir les notes lues en doigtés au début de l'apprentissage instrumental, peuvent présenter un réel défaut d'écoute si le professeur, n'y prête pas une attention suffisante.

- La question de l'interprétation.

Cette question est elle-même directement reliée à l'écoute et au ressenti émotionnel du musicien. Le musicien lecteur, de part sa formation reposant en majeure partie sur la musique écrite, sera amené plus tard et la plupart du temps à *interpréter* l'œuvre de quelqu'un d'autre. Il doit dans ce

¹² Idem.

¹³ Maneveau Guy, *Musique et éducation*, édition Edisud, Aix en Provence 1977, p.198

cas aller à la recherche de ce qu'à voulu exprimer le compositeur, et devra essayer de le ressentir lui-même pour pouvoir l'exprimer à son tour. Pour cela, il devra s'investir physiquement et émotionnellement.

Dominique Hoppenot nous rappelle que :

« L'interprétation est un problème de fond qui intéresse la formation totale de l'individu, son niveau affectif, intellectuel, culturel, son imagination créatrice, sa possibilité de vibrer physiquement. Ce n'est donc pas seulement une affaire de connaissance ». ¹⁴

De même, elle nous met en garde contre le danger d'une utilisation de l'écrit qui ne passerait pas par l'écoute:

« Une telle précipitation, qui fait passer directement le texte de l'œil aux doigts, risque fort de tuer dans l'œil interprétation: sans prise en charge émotionnelle et intellectuelle, le musicien reste prisonnier de ses réflexes et ne peut plus prendre objectivement en considération la véritable substance de l'œuvre. » ¹⁵

Dans notre enseignement traditionnel la question de l'interprétation est souvent abordée après plusieurs années de pratique, la priorité étant donnée la plupart du temps à la maîtrise technique de l'instrument. Je veux ici soutenir l'idée que peut être que par un travail plus axé sur l'oralité, l'élève pourrait aborder sa partition avec plus d'outils en ce qui concerne son écoute en général, et pourrait ainsi s'exprimer avec plus de conviction et d'investissement personnel.

b) Oralité

- Les méthodes actives.
- quelles compétences sont à développer chez le musicien/lecteur?
- comment faire que l'oralité soit un outil pédagogique face à l'écriture et réciproquement?

Elaborées vers le milieu du XX^e siècle par des pédagogues comme Willems, Orff ou Martenot, les méthodes actives étaient censées apporter une réponse aux impasses des méthodes traditionnelles d'enseignement de la musique entièrement articulées autour de l'écrit et de la lecture. Avec le souci d'aller dans le sens du développement de l'enfant en partant de ses expérimentations et de son vécu, elles mettent en avant le développement humain à travers la musique. Edgar Willems, par exemple, met l'accent sur une participation de tout l'être humain dans l'initiation musicale: participation sensorielle, corporelle, affective, mentale.

Martenot explique ce phénomène de la façon suivante:

¹⁴ Hoppenot Dominique, *Le violon intérieur*, édition Van de velde, Paris 1981, 250 p.

¹⁵ Idem

« L'habitude de l'automatisme direct entre la vue de la notation et le geste « court-circuite » en quelque sorte le passage par le « chant intérieur » altérant ainsi gravement le développement de l'intelligence musicale ». Il affirme également que le chant intérieur et donc la « pensée musicale » faisant défaut dans l'activité de lecture, « le son sera peut-être correct mais sans vie expressive, donc sans musique ».¹⁶ Pour lui, la pratique instrumentale ne peut-être réduite à des automatismes, mais doit être au contraire vécue comme le prolongement de la voix intérieure à travers l'instrument, comme nous l'avons déjà souligné plus haut à propos de la transmission orale.

Tout comme Martenot, Dominique Hoppenot pense que nous ne devons pas jouer une partition en passant directement du message visuel au geste, mais que nous devons passer par l'écoute intérieure :

« Au moment d'être jouée, la musique n'est pas dans la partition, elle est en nous. Il ne faut donc pas la « rejouer » en allant directement du message visuel au geste traducteur sans passer par l'écoute intérieure. Si l'œil dicte la main du peintre, c'est l'oreille qui doit conduire le musicien. L'œil ne devrait jouer pour lui que le rôle premier d'un informateur qui apporte rapidement à son intelligence auditive le message du texte écrit, lequel provoque la prévision indispensable du geste ».¹⁷

Nous comprenons que si l'activité de l'œil prédomine pendant le jeu instrumental, l'oreille est mise en position de retrait et l'écoute ne peut fonctionner convenablement. Nous comprenons sans équivoque suite à ces différentes réflexions combien la question de la formation de l'oreille de l'apprenti musicien, dès le début de son apprentissage, est importante et délicate et combien un enseignement uniquement basé sur des compétences liées à l'écrit peut gêner de façon importante son fonctionnement voire nuire à son développement. Or l'oreille représente pour le musicien l'organe essentiel sans lequel l'activité musicale ne peut exister.

Ces méthodes ont pour but une éducation musicale permettant de prendre connaissance des différents phénomènes sonores et musicaux dans un contexte libre et vivant, sous forme de jeux d'écoute et de rythme ainsi que de mouvements corporels faisant appel à la motricité. La pratique vocale est un des autres aspects importants, les chants et comptines jouant un rôle essentiel pour la constitution d'un premier répertoire musical. Ces méthodes proposent également une première approche instrumentale grâce à un instrumentarium conçu spécialement pour cela, comme chez Orff par exemple. Après une première étape sensorielle, peut intervenir une phase de prise de conscience plus conceptuelle, avec un début de codage, souvent trouvé par les élèves eux-mêmes. Le principe de ces méthodes est que chaque étape doit-être ressentie et expérimentée avant d'être comprise intellectuellement et théorisée. Il faut partir de la musique et du son, pour aller vers le signe et la notation. Edgar Willems insiste sur le fait qu'une préparation auditive est nécessaire avant l'étude du

¹⁶ Martenot Maurice, *Principes d'éducation musicale*, édition Magnard, Paris 1976, 192 p.

¹⁷ Idem.

solfège et de l'instrument, et que ce travail préliminaire constitue l'une des bases essentielles de la musicalité.

« Tout pédagogue sincère qui fait une distinction entre la pratique d'un instrument et la musicalité, admettra donc non seulement qu'il est nécessaire de donner une attention spéciale à la culture musicale, mais aussi que devrait être l'application pratique de connaissances et de sensations musicales ».¹⁸

Martenot nous propose lui aussi une démarche qu'il qualifie d'éducation musicale logique, qui commencerait par une période de « chant libre par imitation », permettant de structurer la pensée musicale. Il évoque également de « jeu instrumental instinctif » où l'enfant apprendrait en écoutant et en imitant le geste de son professeur, ce qui permet d'après lui « l'extériorisation d'un influx vital à travers le son », difficile à obtenir quand l'élève est occupé à reproduire des notes écrites.

Actuellement, dans l'enseignement de la musique, nous sommes les témoins d'une séparation entre deux modes de transmission des savoirs musicaux: l'un, dit « classique », notamment lié aux supports pédagogiques écrits, et l'autre, avec plus de « spontanéité » dont le support de base n'est pas forcément une partition. Cette deuxième démarche est notamment présente dans les départements dits « non classiques » comme le jazz, les musiques actuelles et les musiques traditionnelles

Au travers des activités d'oralité, nous entrons dans un discours musical cohérent à partir de cette démarche nous pouvons conceptualiser la connaissance visée. Un musicien plein de ressources est celui qui possède un répertoire des savoirs et des aptitudes qu'il peut utiliser dans des contextes musicaux variés.

Elles comprennent:

- des compétences d'écoute, de mémorisation et de relevé.
- une capacité de perception et d'imitation.
- des compétences rythmiques, comprenant une vision globale de la pulsation et de sa relativité selon le langage proposé.
- une compréhension cyclique de la mélodie.
- des compétences dans le domaine vocal ou instrumental (utiliser sa voix ou son instrument avec beaucoup plus d'assurance).
- une conscience de sa présence physique.
- une conscience supérieure de la communication du contenu émotionnelle de la musique

18 Willems Edgar, *L'oreille musicale*, édition Pro Musica, Fribourg (Suisse), 1976/77, p.11

(l'expressivité).

- une conscience concernant la reconnaissance et les changements d'atmosphère, savoir jouer avec les tensions et les détente.

Il y a souvent une confusion dans la détermination des activités de l'oralité. Par exemple, on pense souvent que l'interprétation par cœur d'une musique préalablement écrite est un travail de l'oralité. A mon sens, l'oralité est dans la démarche et pas seulement dans le résultat musical final. Elle nous amène à percevoir et à sentir des connexions fondamentales de création et d'interprétation. L'oralité est donc directement liée à la compréhension de la structure du savoir.

En mettant l'oralité au cœur de l'apprentissage, L'élève aura les moyens de construire des compétences multiples, et sera capable de jouer des rôles divers. Avec des pratiques orales, en interaction avec des pratiques écrites, l'élève est à la fois compositeur, arrangeur, improvisateur, interprète, chef d'orchestre.

c) Oralité et écriture.

- deux manières de communiquer
- apprendre par l'action.

Je vais tout d'abord examiner d'autres moyens d'apprentissage que celui passant par les partitions, susceptibles de ne pas confronter le musicien à une impasse, s'il désire par la suite évoluer vers d'autres pratiques musicales. Ces moyens débouchent ensuite sur le moment opportun pour aborder la lecture de partitions. Ils se succèdent selon un ordre qui me paraît adapté pour les débutants. Lors du passage au niveau suivant, il faudra continuer à pratiquer les précédents, afin de véritablement intégrer des aptitudes.

- Les jeux.

Pour découvrir et apprivoiser l'instrument, de nombreux jeux sont possibles. Le débutant peut s'amuser avec les registres (jouer dans le grave, le médium, l'aigu), les intensités (doux, fort, moyennement fort, très doux, très fort), les modes d'attaque, les déplacements (note par note, puis en tierces...). Par le biais de ces jeux, il s'agit de mettre en place une interaction entre l'élève et le professeur qui se doit d'être vigilant tout en abordant de nouvelles notions par une approche sensorielle (illustrer des gestuelles instrumentales sous la forme d'images...). Ils découvrent ainsi toutes les possibilités de l'instrument tout en élaborant avec le professeur de petits jeux rythmiques, de petites improvisations.

Affirmer la conscience corporelle de l'apprenant est un objectif que tout enseignant se doit de se fixer. (Méthode Alexander Feldenkreise). Ce terme est large, il englobe la posture, les gestes, la respiration et l'équilibre. Il est primordial que l'élève travaille sur la posture d'équilibre par exemple. On peut imaginer pour les plus petits de s'identifier à un arbre. Les jambes représentent les racines, le ventre est le tronc, les bras sont les branches et les mains, les feuilles. Cette représentation imagée permet de travailler l'enracinement au sol, la dissociation des deux grandes parties du corps mises en jeu au piano par exemple ; l'une en mouvement, l'autre statique, ancrée au sol.

L'invention de tels exercices ludiques doivent être créés avec beaucoup de précision et adaptés aux difficultés que l'élève rencontre durant son apprentissage instrumental.

- L'imitation.

L'apprenant doit rejouer ce que vient de jouer le professeur. Cela permet la complexité: intervalles éloignés, rythmes ardues que l'on ne jouerait que tard s'il fallait les lire. Les méthodes actives de formation musicale (Martenot, Willems, Orff, Dalcroze) utilisent l'imitation :

« Partir du son, de la musique, pour aller au signe, à la notation, c'est la devise des méthodes actives, à l'exact opposé de Danhauser ». ¹⁹

Pour former l'oreille, on pourra demander à l'élève d'imiter sans regarder le professeur, ou en utilisant des supports enregistrés. Il pourra lui être proposé de retrouver des airs qu'il connaît de mémoire, il essaiera de reproduire une mélodie qu'il est capable de chanter. Par l'imitation, on se rapproche de la tradition orale :

« Dans les stages ou les ateliers d'apprentissage d'instruments traditionnels, le magnétophone est le support obligé du suivi du cours. Il est vrai que la partition n'y joue pas le même rôle d'intermédiaire fidèle, tendant à se faire passer pour la musique ». ²⁰

L'imitation fait avant tout appel à la mémorisation. L'instrumentiste qui n'a toujours joué qu'en lisant montre des difficultés à mémoriser des airs, car il n'a pas été amené à développer cette capacité. C'est regrettable car l'écoute intérieure, qualité demandée aux musiciens, est liée à la mémorisation.

- La transposition.

En entraînant l'enfant à rejouer ce qu'il vient d'apprendre par imitation mais en changeant la note de départ, son oreille sera sollicitée, il développera un savoir faire qui lui sera utile pour comprendre les tonalités lorsqu'il jouera avec partitions.

19 Hennion Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, édition Anthropos, Paris 1988.

20 Lartigot Jean-Claude, *L'apprenti instrumentiste*, collection Musique et société, édition Van de velde, Paris 1999.

- La composition.

La composition doit faire partie de l'enseignement musical dans toute activité artistique il doit y avoir une part de création. Composer, c'est créer, interpréter, c'est recréer reproduire. Dès le début de l'apprentissage, il pourra être demandé à l'apprenant d'inventer ses propres morceaux. Le fait qu'il ne sache pas encore noter la musique n'est pas un obstacle, il devra mémoriser des airs et éventuellement les enregistrer pour en garder une trace. Les instrumentistes polyphoniques débutants devront rapidement composer à deux parties au moins, pour développer chez eux une conscience harmonique et les habituer à écouter plusieurs voix simultanément. Les instrumentistes monodiques pourront le faire également, en inventant une deuxième voix par-dessus l'enregistrement de leur première voix par exemple. L'outil informatique peut-être très utile dans ce domaine: il est possible de superposer un nombre illimité de voix enregistrées une par une, grâce aux logiciels de séquenceurs audio. Ceci est à la portée du plus grand nombre, de plus en plus de familles sont équipées en informatique, et le logiciel peut s'acheter à moindres frais en version de base. Pour ceux qui sont équipés d'un clavier MIDI, l'écriture de leurs inventions se fera automatiquement, en notation traditionnelle.

Quelques mois après avoir commencé l'instrument, nous demanderons à l'élève d'écrire ses compositions, au moment où il aura assimilé quelques signes de solfège vus dès le début en cours de formation musicale. L'écriture sera l'occasion pour le professeur de se rendre compte des acquis et difficultés en matière de compréhension de la notation musicale traditionnelle. Ce sera le moment idéal pour commencer l'étude de partitions, tout en continuant en parallèle les autres façons d'aborder la musique citées précédemment.

- La lecture de partitions.

La lecture de partitions peut s'envisager à ce stade, pour accéder au répertoire de l'instrument joué, mais aussi parce que la notation solfégique est toujours le support incontournable pour représenter la musique par écrit, elle permet de jouer de nombreux styles musicaux. Pour commencer le jeu sur partitions, je pense qu'il est préférable de ne pas utiliser de méthode d'instrument. Il est vrai que

« La méthode, c'est un outil pour faciliter le travail du professeur », mais la référence de base à l'écrit, dans les méthodes de piano, « introduit et justifie les logiques arbitraires dans l'apprentissage cumulatif construit sans référence à l'organisation théorique des langages musicaux tels qu'ils se sont développés historiquement ».²¹

21 Lartigot Jean-Claude, *L'apprenti instrumentiste*, collection Musique et société, édition Van de velde, Paris 1999, 340p.

Les méthodes découpent l'apprentissage de l'instrument en succession d'étapes qui correspondent à une difficulté technique, plus souvent d'ordre solfégique que de psychomotricité. Mais se pose le problème de la difficulté du répertoire, les grandes œuvres n'étant pas accessibles aux débutants. Cependant, certains compositeurs se sont préoccupés des débuts et ont ainsi créé ou rassemblé des œuvres pédagogiques. Citons pour le piano « *Le petit livre d'Anna Magdalena Bach* », et « *Petits Préludes et Fugues* » de J.S.Bach, « *Mikrokosmos* » et « *For Children* » de Bartok, « *Petits Contes* » de Chostakovitch, « *24 petites pièces op.39* » de Kabalevsky, « *Album à la jeunesse op.88* » de Schumann, plus d'innombrables anthologies rassemblant des œuvres de compositeurs variés.

- La musique contemporaine.

Pour débiter la lecture, je trouve que les ouvrages orientés vers la musique contemporaine sont un excellent compromis, comme par exemple « *Jatekok* » (Jeux) de Kurtag ou « *Tarka-Barka* » de compositeurs divers, en ce qui concerne la musique de piano.

Ces partitions sont:

- accessibles.

Le code graphique est rapidement assimilable. Les signes, répartis sur deux portées de cinq lignes, ne représentant pas des sons à une hauteur déterminée mais à une hauteur approximative. Cela permet, avec le rythme qui n'est pas indiqué de manière précise non plus, d'avoir la partition très vite « dans les doigts ». Lorsque des notes sont écrites de manière traditionnelle, pour représenter une hauteur fixe, la difficulté de déchiffrage n'augmente pas considérablement car ce sont souvent des notes répétées ou les mêmes en changeant d'octave.

- ludiques.

Les enfants adorent exploiter l'instrument de différentes manières: jouer avec les poings, les paumes, les avant-bras, jouer dans les cordes, effectuer des glissandos, taper ailleurs que sur les touches. (*Les Agregandrins* d'Alain Louvier). C'est un facteur de motivation.

- diverses et variées.

Sur le plan de l'aisance à l'instrument, l'apprenant le joue dans ses différents registres au lieu de rester des semaines au sein d'une même position. Il effectue ainsi dès le début des déplacements, extensions, doit jouer des formules très rapides. L'appréhension de l'idée de virtuosité se fait beaucoup plus tôt qu'avec les méthodes traditionnelles.

Du point de vue de l'écoute, l'attention de l'élève sera plus facilement portée vers le son, car il n'y a pas la contrainte de jouer des notes et des rythmes exacts. Les phrases, représentées par des séquences bien délimitées, sont aisément identifiables, il pourra les interpréter en utilisant son imagination. En revanche, on pourra porter toute son attention aux nuances et au phrasé, au geste

instrumental et à la respiration.

D'autres propositions visant à réintroduire une part importante d'improvisation dans l'enseignement musicale nous renvoient encore une fois à l'oralité, puisque c'est à nouveau l'écoute de soi et de l'autre dans une situation d'échange et de dialogue qui est mis en avant, et ceci en l'absence de support écrit.

d) La complémentarité: une interaction à considérer pleinement.

Dans la question de la transversalité, les pratiques musicales sont multiples et aucune ne doit être figée dans des processus déterminés une fois pour toute. Elle peut se décliner en une infinité de situations différentes. Oralité et écriture se conjuguent tout en conservant leurs propres paramètres tels que la transmission et la construction d'un savoir. Il me semble important de constater plusieurs similitudes entre l'écriture et l'oralité.

- l'élève mobilise ses propres ressources imaginatives, créatives, perceptives.
- il peut faire des hypothèses et les vérifier à travers une démarche d'expérimentation et de recherche.
- il peut s'affirmer en écrivant ses propres compositions ou ses arrangements, l'élève peut vivre pleinement une structure musicale créée par lui-même.
- il développe la capacité de raisonnement, et ses capacités analytiques.

En développant ces capacités et en étant actif, l'élève est stimulé par une simple prise de conscience des processus. Cette prise de conscience n'a pas été faite d'une manière automatique. Son propre travail d'oralité et d'écriture lui a permis de passer par des étapes et d'arriver vers une généralisation.

Conclusion.

Chaque modalité de transmission, orale ou écrite, favorise chez l'élève instrumentiste des compétences différentes. L'enseignement par transmission orale, basé sur l'imprégnation et la mémorisation, favorise et met en avant l'activité de l'oreille. D'un autre côté, l'enseignement axé sur l'écrit et la lecture, de nature plus analytique, donne dès le départ un rôle plus important au visuel et à la relation œil-geste. Nous avons pu rendre compte par ailleurs combien pouvait être problématique un début d'apprentissage instrumental axé uniquement sur la transposition d'un code écrit en doigté (connexion œil-geste), si l'étape préalable permettant de passer par la pensée musicale n'était pas respectée. Il me semble qu'aujourd'hui, dans notre enseignement basé sur une tradition de musique écrite, nous devons être particulièrement attentifs à respecter cette étape de formation de l'oreille de nos élèves c'est-à-dire l'interaction entre oralité et écrit.

Quelle est la vocation des écoles de musique aujourd'hui ? Notre but est-il toujours de faire de nos élèves uniquement des « instrumentistes-lecteurs » spécialisés dans un style de musique ?

Au moment où les écoles de musique s'ouvrent à une diversité de pratiques musicales semi-orales de plus en plus larges (jazz, musiques actuelles, musique anciennes, musiques traditionnelles du monde...) pourquoi ne pas profiter de cette chance pour tenter de former non plus des « instrumentistes » mais plutôt des « musiciens au sens complet du terme »? Oralité et écrit doivent se concevoir aujourd'hui dans un projet de complémentarité et d'enrichissement mutuel. Il me semble que la question de l'oralité dans l'enseignement ne peut que nous aider à reconsidérer le rapport à la musique, au plaisir, et nous inviter à replacer l'élève et son épanouissement au centre de nos préoccupations, dans le désir de faire de lui un musicien complet capable de se servir de l'écrit pour penser la musique et fixer ses intentions musicales, mais capable également de se servir de son oreille pour inventer, improviser et créer.

Bibliographie.

Bosseur Jean-Yves, *Du son au signe*, Histoire de la notation musicale, collection Ecritures, édition Alternatives, Paris 2005, 143p.

Dictionnaire *Le petit Larousse illustré*, 2006, p.759

Francès Henry, *Entre l'oral et l'écrit*, Actes du colloque de Gourdon, édition FAMDT, Septembre 1997, p.54

Harnoncourt Nikolaus, *Le discours musical*, édition Gallimard, Mai 1984, 295p.

Helleu Laurence, « Notation et culture », *Culture et pratiques*, collection Marsyas n°37/38, Juin 1996, 144p.

Hennion Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, édition Anthropos, Paris 1988.

Hoppenot Dominique, *Le violon intérieur*, édition Van de velde, Paris 1981, 250 p.

Joubert Claude-Henry, *Métier : Musique ! Quel enseignement pour demain*, tome 2, édition IPMC, Paris 1988, p.97

Lartigot Jean-Claude, *L'apprenti instrumentiste*, collection Musique et société, édition Van de velde, Paris 1999, 340p.

Louvier Alain « L'écoute », collection Marsyas n°23, Septembre 1992, p.7

Manevau Guy, *Musique et éducation*, édition Edisud, Aix en Provence 1977, p.198

Martenot Maurice, *Principes d'éducation musicale*, édition Magnard, Paris 1976, 192 p.

Willems Edgar, *L'oreille musicale*, édition Pro Musica, Fribourg (Suisse), 1976/77, p.11

