

CEFEDM Rhône-Alpes
Promotion L'Ain – Savoie – Haute Savoie
2003 - 2005

ORALITE

ECRITURE

PROCEDURES ACTIVES

Katarina KNEZEVIC
Discipline Formation musicale

Sommaire

<u>INTRODUCTION</u>	3
<u>PREMIERE PARTIE</u>	
L'école et le modèle d'enseignement (<i>Une continuité historique</i>).....	4
L'enseignement de la musique et la diversité (<i>Etat des lieux</i>).....	6
L'apprentissage de la musique (<i>A la recherche d'un défi</i>).....	9
A partir de la musique... vers une connaissance « problématique » (<i>La question de généralisation</i>).....	12
<u>DEUXIEME PARTIE</u>	
Oralité et écriture – apprendre par l'action (<i>L'élève comme acteur dans son apprentissage</i>).....	14
Oralité et écriture – deux manières de communication (<i>La distinction entre les procédures orales et les procédures écrites</i>).....	16
L'oralité (<i>Quelles compétences souhaitons-nous développer ?</i>).....	20
L'écriture (<i>Au service de la généralisation</i>).....	23
La complémentarité (<i>Oralité et écriture en interaction</i>).....	25
<u>CONCLUSION</u>	27
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	28

Introduction

L'enseignement de la musique, construit durant des générations autour d'une forme empirique universelle, est aujourd'hui traversé en son sein par nombre de questionnements, soulevés à la fois par ses acteurs (que nous nommerons professeurs) et ses actants (les élèves). Dans ce contexte, il me semble important, par le biais de ce mémoire, de soulever quelques questions liés à cette « profession ». Après trois années de formation professionnelle et de réflexion sur ma propre activité d'enseignante, j'ai envie d'affirmer quelques conceptions et de vérifier quelques hypothèses. Chaque méthode et la manière de procéder appartiennent à l'enseignant. C'est à lui d'adapter la transmission du savoir à toutes les configurations pédagogiques rencontrées. Mais, quelle est la « bonne méthode » ? Si l'élève doit être au cœur du savoir, comment peut-on déterminer que c'est le cas à chaque instant ?

Tout d'abord, je vais m'orienter vers la question du modèle scolaire en général et je vais tenter de diriger mon étude autour de mes hypothèses concernant l'enseignement de la musique et ses procédures « actives » - *l'oralité et l'écriture*. Ainsi, je m'attache particulièrement à la question de la place de l'élève dans cet enseignement, de sa motivation « intérieure » et réelle et de ses défis intellectuels participant dans la construction du savoir.

Concernant l'oralité et l'écriture, les deux mots clés de mon travail, je vais essayer de développer quelques idées dans la question de didactique afin d'entrer dans les défis et les procédures de ces deux activités.

Première partie

L'école et le modèle d'enseignement

Une continuité historique

Dans une société occidentale, la forme scolaire s'impose comme la principale forme concevable de transmission du savoir. La charge de ces institutions est plus ou moins unique et elle se base sur la formulation des deux objectifs essentiels dans le processus de la transmission du savoir :

- fournir aux apprenants « *le noyau dur* » de connaissances essentielles qui sont réorganisées autour des notions clés (compétences)
- former des comportements intellectuels pour que l'élève puisse ensuite mettre en œuvre ses savoirs dans toute action de sa formation (capacités)¹

On sait aussi qu'on peut apprendre partout et à n'importe quel moment de la vie, sans que cette activité soit réduite aux lieux et places qui lui sont assignés. Les enseignants le savent bien, mais beaucoup ignorent que cette activité a de plus en plus tendance à s'échapper de leurs classes. En même temps, nous avons donné le pouvoir et un rôle clair à l'école : c'est un lieu important où on construit les savoirs fondamentaux qui vont ensuite conditionner tous les autres.

Pourtant, nous n'arrivons pas à obtenir une interaction entre nos expériences scolaires et nos savoirs construits en dehors de ce lieu « sacré ». Les références culturelles fournies à l'école ne sont pas assez applicables dans la vie extrascolaire et les expériences vécues en dehors du cadre scolaire ne font pas partie des notions d'apprentissage dans les classes. Donc, si nous ne pouvons pas utiliser nos propres expériences dans notre parcours scolaire et si tout ce qu'on travaille à l'école n'a pas une utilité réelle ailleurs, peut-on se poser la question : A quoi sert une telle école ?

¹¹ Une telle définition des objectifs de l'école a été faite par Philippe MEIRIEU, le fondateur de « la pédagogie différenciée ». A lire plus dans : Philippe MEIRIEU, Apprendre...oui, mais comment, éditions ESF, Paris, 1987, page 15 à 22

Le temps passé à l'école, l'énergie et l'argent dépensés pour toutes activités pédagogiques n'est pas du tout en proportion avec le résultat que tout cela permettrait d'espérer. L'échec scolaire massif, est-il là parce que les élèves « ne savent pas réfléchir » ou la cause est-elle bien ailleurs ?

Quant à l'investissement de la part de la société, il est grand, mais ... nous manquons toujours d'une méthode pour gérer la complexité et pour rendre le processus d'apprentissage moins tendu et plus fructueux. L'école reste un lieu, seul autorisé à transmettre un savoir reconnu. Grâce à l'école, on sait déjà tôt dans la vie dans quelle échelle on sera placé, car à l'école « les bons sont toujours bons, les mauvais sont toujours mauvais ».

Faudra-t-il réellement isoler le problème, regarder les résultats d'analyses en face et accepter la proportion du coût de ce travail qui apporte beaucoup moins de ce que nous devons avoir en retour :

« Il faudrait mesurer par exemple ce que coûte à l'agriculture française l'échec massif de l'Ecole à faire acquérir et maîtriser la proportionnalité : les dépenses supplémentaires d'engrais, et la nécessité de réparer les dégâts écologiques provoqués, représentent des sommes que l'on pourrait utilement investir ailleurs...à l'école, par exemple. »²

L'analyse d'un modèle scolaire suppose que les rapports entre l'enseignement et l'Etat varient selon les pays, mais aussi suppose que ces rapports aient un lien avec l'histoire.³ La permanence historique d'un modèle d'enseignement fait que, finalement, au bout d'un parcours scolaire, nous sommes « le produit » de quelque chose. L'école, malgré son rôle bien défini (fournir le « noyau dur » aux apprenants), doit constamment remettre en question la transmission du savoir et ses procédures. Ne pourrait-elle pas se mettre plus en relation avec les « valeurs-principes » qui sont issues d'une esthétique ou d'une philosophie, en prenant des distances avec les tendances politiques ou traditions historiques ? Comment l'école peut-elle élever son regard et devenir un lieu de croisement des savoirs et de rencontres ? Comment peut-elle évaluer son regard par rapport à chaque élève et permettre à celui-ci de trouver sa place et de pouvoir mettre en valeur ses propres capacités d'apprentissage ?

² Philippe MEIRIEU, idem, page 16

³Je peux citer mon expérience comme un exemple. Mon parcours scolaire (et musical) a eu lieu en Yougoslavie pendant les périodes des « grands » chefs d'Etat communistes : la période du Maréchal Tito et la période « post Tito ». Ce modèle scolaire (et celui du conservatoire) ressemblait beaucoup au modèle soviétique : l'état et le régime communiste contrôlaient chaque matière enseignée ainsi que ses représentants (les professeurs et les instituteurs). Souvent un professeur méritait sa place parce qu'il possédait « le carnet rouge », autrement dit, parce qu'il était membre du parti communiste. L'importance de la transmission du savoir ou la place de l'élève, n'a pas été le premier critère d'un enseignement efficace.

L'enseignement de la musique et la diversité

Etat des lieux

L'apprentissage de la musique est aussi un domaine dans lequel l'institution joue un rôle important quant au processus d'enseignement. Les conservatoires et les écoles de musique représentent en France les institutions les plus importantes dans ce domaine. Ces « grandes maisons » ne sont pas non plus, comme l'enseignement en général, arrivées à trouver des moyens pour effectuer les moyens indispensables afin de stimuler un apprentissage plus en relation avec les esthétiques musicales et moins avec les tendances extramusicales :

« La musique n'est pas au service de l'Etat, mais elle n'est pas non plus étrangère à l'état ou plus exactement, et paradoxalement : c'est parce que la musique est l'art par excellence, indépendante et libre... »⁴

Quand on dit « le conservatoire », on pense tout d'abord à un apprentissage de la musique qui n'est pas destinée à tout le monde. Durant le passage d'un cycle à l'autre, l'échec scolaire est important car chaque année environ 30% d'élèves ne se réinscrivent pas. Et malgré toute la bonne volonté des enseignants à stimuler les élèves pour réussir l'examen, cette manière se présente comme un enseignement trop tendu. Obtenir des résultats et « élever le niveau » ou arrêter son parcours musical : l'élève est pris au piège entre les deux solutions possibles, imposées par ce modèle d'enseignement. Sa vision de la musique s'écroule. De l'autre côté, l'examen montre que les résultats attendus ne sont pas équilibrés par rapport à l'investissement, tant financier que même moral :

« La profession musicale se plaint dans une culture de l'échec, dans une culture de dépendance, une culture de dysfonctionnement. »⁵

Le travail fondamental dans les conservatoires est constitué par des heures individuelles d'instrument et des cours collectifs de formation musicale. Les répétitions d'orchestre s'imposent aujourd'hui aussi comme la partie obligatoire dans le parcours. Notamment dans les cours « essentiels » de ce chemin scolaire, les cours d'instrument ou de formation musicale donnent une image relativement singulière :

⁴ Noémi DUCHEMIN, Le Modèle français de l'enseignement musical, Cahiers de recherche « Enseigner le musique », N°4 CEFEDM et CNSMD, Lyon, 2000, page 46

⁵ Peter RENSHAW, Les changements institutionnels et le développement professionnel continu. Le projet *Connect*, Cahiers de recherche « Enseigner la musique » N° 8, CEFEDM Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon, Lyon, 2005, page 133

- le professeur possède le savoir, l'élève n'est pas au centre du cours
- le professeur s'investit, mais les résultats prouvent qu'il a du mal à organiser une rencontre entre son savoir et l'élève
- le professeur (souvent très inconsciemment) s'impose comme seule référence possible ; il « s'occupe » trop de son élève
- l'élève n'a pas l'occasion de réinventer les bonnes réponses
- le professeur émet des critiques pour l'élève sans pour autant mettre sa propre manière d'enseigner en question

Dans une telle relation, l'élève n'est pas actif, n'est autonome et il n'est pas motivé ; dans la plupart des cas, il ne se sent pas valorisé à travers son expérience de musicien. Il rencontre le même principe qu'à l'école ou au collège : il n'y a pas d'interaction entre sa vie réelle et son apprentissage de la musique et la vraie motivation intérieure n'existe pas. Dans cette question basique, les gens sont cloisonnés, enfermés dans leurs petites boîtes, sans une vision globale sur la matière d'apprentissage. Pour un élève enfermé dans une telle relation, la musique correspond au savoir de son professeur et, de plus :

«Des gens dépendent de certaines personnes qui ont leur gourou, leur maître, leur professeur. C'est un contexte malsain, nuisible dans certains cas.»⁶

Si la complexité et la divergence sont nécessaires pour construire un savoir, en étant à la fois serein et actif, pourquoi un tel modèle de transmission du savoir est toujours très présent, malgré l'échec massif ? Et pourtant, nous sommes de plus en plus témoins des confrontations violentes entre conservatisme et réformisme. La prise de conscience ne doit-elle pas venir de la part des enseignants, plutôt que de la part de ceux qui nourrissent financièrement ces lieux de formations ?

« [...] même si elle est souvent critiquée, (elle) répond aux attentes d'acteurs multiples : les employeurs (la Mairie, mais aussi le Conseil Général), les tutelles, les usagers et les acteurs.»⁷

Par ailleurs, l'école, le collège, le lycée ou le conservatoire, sont encore relativement des institutions d'un centralisme autoritaire qui imposent leurs formules d'apprentissage, sans une possibilité de créer une multitude d'entrées pédagogiques. Malheureusement, elles font ouvertement preuve d'inefficacité :

« [...] les maîtres, mal préparés, se crispent contre des formules peu adaptées à leur situation...[...]»⁸

⁶ Peter RENSHAW, idem, page 133

⁷ Michel ROTTERDAM, Le CNR de Grenoble face à l'enseignement des musiques actuelles, Cahiers de recherche « Enseigner la musique » N°8, CNSMD et CEFEDM, Lyon, 2005, page 213

⁸ Philippe MEIRIEU, idem, page 17

La question cruciale des recherches pédagogiques doit être globale car chaque connaissance fait partie d'une globalité. Dans le cas de l'enseignement de la musique, cette question clé pourrait être : comment donner à la musique la valeur qu'elle a vraiment et comment l'amener « [...] à l'intelligence des mécanismes premiers qui la produisent ? »⁹

La question est essentielle et nombre de professeurs en sont convaincus. Si le problème est encore à l'ordre du jour, c'est que nous n'avons pas assez de moyens de vérifier que l'équilibre est maintenu. L'élève doit être au cœur du processus de la transmission du savoir ; ceci est une certitude. Mais, comment peut-on déterminer que c'est le cas à chaque instant ? Quelles activités doit-on proposer pour que notre manière de procéder ne s'érige pas en règle absolue ?

⁹Antoine HENNION, Comment la musique vient aux enfants, Editions Anthropos , Paris 1983, page 1

L'apprentissage de la musique

A la recherche d'un défi

Dans une activité intellectuelle non scolaire, un enfant ou un adolescent utilise en général ses capacités pour réussir son produit final (jeux de construction, par exemple). Sa concentration est impressionnante, son investissement et sa persévérance sont remarquables car il s'est mis dans la situation « d'examiner son histoire personnelle ». Dans ce cas, il s'interroge inconsciemment, mais aussi consciemment sur les occasions d'apprentissage qui ont été véritablement déterminantes pour lui. Il a une vision globale de sa propre notion. A l'école, l'élève est souvent dans une situation analogue. Donc, il a tout le potentiel pour réussir et construire un savoir, mais très souvent il n'y arrive pas. En classant les difficultés qu'un élève rencontre en permanence dans son parcours scolaire, Britt-Mari BARTH, présente le cerveau et ses activités d'une manière très descriptive :

« On peut imaginer notre cerveau comme une véritable usine, très active, où les matériaux sont sélectionnés, stockés et utilisés pour la fabrication de nouveaux produits. C'est le cerveau qui organise et met tout en œuvre, qui décide ce qu'on va réutiliser et quel sera le nouveau produit. Il n'y a pas producteur plus dynamique, ne s'accordant jamais une minute de repos. Mais certaines usines mal organisées ne font pas les bons choix des matériaux, n'ont pas ce qu'il faut en stock ou pas au bon moment, ne savent pas quels produits conviendraient au marché actuel. »¹⁰

A cette occasion on peut évoquer l'aspect linéaire de l'enseignement de la musique d'un côté et de l'autre côté, la question de l'activité de l'élève et sa place dans l'enseignement de la musique. Tout d'abord, pour problématiser la connaissance il faut absolument se questionner sur deux choses qui me semblent importantes dans notre métier : quels sont les savoirs enseignés et quels sont les savoirs appris ? Ceci est une question épistémologique. Quant à la place de l'élève, nous devrions nous interroger sur la question de la définition des obstacles pour que l'élève construise lui-même un défi intellectuel. On ne lui laisse pas l'occasion, ou cela se passe rarement, de faire le choix de l'information nécessaire pour son but :

«Une des différences essentielles est que, dans sa propre entreprise, c'est un avantage pour l'enfant de partir de son expérience personnelle. Cette expérience l'aide à donner du sens aux informations nouvelles, il peut faire le lien avec ce qu'il connaît déjà. »¹¹

A l'école, la propre subjectivité de l'élève, au lieu qu'elle devienne un outil d'apprentissage, s'égaré et devient un obstacle souvent infranchissable. Ce qui n'a pas une signification pour lui, va être oublié très vite. Il va retenir seulement ce qu'il sait reconnaître selon ses propres

¹⁰ Britt-Mari BARTH, L'apprentissage de l'abstraction, Editions Retz, Paris, 1987, page 11

¹¹ idem, page 12

critères. Son expérience personnelle ne va pas avec le scénario scolaire, et l'élève est donc en face d'une difficulté impossible à résoudre avec ses propres moyens.

Un exemple, la lecture des rythmes et des notes en cours de formation musicale : selon les objectifs, cette activité est envisagée pour servir au déchiffrement des textes musicaux en cours d'instrument. Le décodage du rythme est basé sur la lecture de notes « rythmées » et cette phase est souvent considérée comme la phase d'oralité. Ce travail doit donc donner des résultats sur la perception et l'acquisition des cellules rythmiques chez l'élève. Par ailleurs, pour vérifier que l'élève a bien « compris » telle ou telle cellule, on lui propose une dictée rythmique en lui indiquant seulement des notes, parfois avec la pulsation.

Ceci repose ma question : quels moyens donnons-nous à l'élève pour construire son savoir et pour qu'il puisse le « ré-contextualiser » dans toute autre situation ? Une masse de notes « rythmées » et encadrées dans un nombre de mesures n'est pas une réalité musicale. En plus, même une bonne exécution orale des rythmes avec des noms de notes placées sur la portée, n'assure pas une vraie acquisition des tournures rythmiques. La pulsation peut très bien varier d'un modèle musical à l'autre. Et même une dictée rythmique réussie n'est pas forcément la preuve d'une bonne perception des cellules rythmiques. Nous pensons souvent que les savoirs sont acquis lorsque l'élève répond de manière exacte aux questions qu'on lui pose. Une écriture à déchiffrer à l'instrument ou en lisant des notes, est pour lui, un élément abstrait sans aucune réalité musicale. Cette notion n'a aucun sens musical et encore moins culturel ou contextuel.

Ce travail ne peut pas susciter un vrai défi intellectuel et l'élève apprend des notions, de manière cumulative. On attend de lui le développement de techniques à la manière d'un exercice canonique. La majorité des élèves ne répondra pas à cette tâche car ils pourront trouver leurs réponses à eux, mais elles ne sont pas prévues par l'enseignant. Cette « méthode » ne tolère pas l'erreur. L'objectif et la notion ne permettent pas aux apprenants d'utiliser leurs propres moyens :

*« C'est alors un dialogue de sourds, représentatif d'un grand nombre d'incompréhensions à l'école. »*¹²

D'une manière générale, dans l'enseignement de la musique, on attend de l'élève qu'il développe une sensibilité, à la base très personnelle et en même temps, on lui impose une liste de notions sans aucun lien avec le savoir et sa vraie structure. Il n'est pas mis en relation avec la structure de la musique et avec un langage musical précis. Donc il n'a pas les moyens de se créer ses propres repères. Il n'a pas l'occasion de vivre pleinement une situation musicale réelle, dans laquelle il peut utiliser ses propres sources pour surmonter les obstacles qu'on lui propose. Et l'absence de cette activité et d'un vrai acte d'apprentissage, nous l'appelons souvent « manque de motivation » car l'élève réellement ne répond pas à ce qu'on lui demande. Et on lui demande d'être un simple exécutant.

¹² Britt-Mari BARTH, idem, page 13

Une seule bonne recette n'existe pas, mais en développant notre capacité d'observation globale nous pouvons éviter les cours « trop spécialistes », sans aucune possibilité de sortir de la logique que la musique s'apprenne à partir de ses notions techniques :

« [...] il y a la musique, il y a l'enfant. Entre les deux, d'humbles intermédiaires, imparfaits sans doute, s'efforçant le mieux qu'ils peuvent de favoriser une relation qui fondamentalement repose sur la correspondance naturelle entre le génie de la musique et la créativité de l'enfant. »¹³

¹³ Antoine HENNION, idem, page 86)

A partir de la musique...vers une connaissance « problématique » *La question de généralisation*

A part la première difficulté de reconnaître la structure du savoir, la deuxième difficulté est que l'élève ne sait pas ce qu'il doit utiliser comme démarche intellectuelle pour déterminer de quoi ce savoir est construit. Cette analyse ne peut avoir lieu seulement que si nous arrivons, en tant qu'enseignant, à « problématiser » une connaissance.

« La représentation initiale qu'on se fait d'un problème à résoudre est primordiale pour sa résolution. »¹⁴

Pour qu'une notion prenne un sens musical, l'élève doit donc comprendre le discours musical proposé. C'est seulement à partir de cette démarche qu'il va pouvoir conceptualiser la connaissance visée, ce qui va lui permettre de faire le tri entre l'essentiel et les éléments « parasites ». L'élève doit construire le raisonnement avec lequel il faut séparer les deux :

« Si personne ne le met sur la voie, il ne peut réussir à dégager les éléments significatifs. »¹⁵

La manière « d'apprendre » la musique sans vraiment mettre les élèves en contact avec une matière sonore concrète, peut créer une vraie frustration chez l'élève quand il se trouve dans un contexte musical sans sa partition et en dehors de son cours. Il n'arrivera pas à mettre en jeu les savoirs acquis à l'école. Si on demande à un jeune pianiste par exemple, d'accompagner avec quelques accords simples un chant très simple aussi, souvent il n'osera pas. Si on demande à un élève (en dehors du cours, bien sûr) d'improviser (vocalement ou instrumentalement) un contre chant sur une mélodie principale, souvent aussi il n'y arrivera pas. Aucune des deux situations musicales ne lui a jamais été proposée en cours, à l'école. Sa vision de la musique a été réduite, dans la plupart des cas, notamment au déchiffrage des notes ou à la dictée, arrachée d'un contexte musical réel. On peut citer encore d'autres exemples de situations qui prouvent qu'en manière générale, les élèves ne peuvent pas réutiliser leurs savoirs dans une situation musicale relativement simple.

L'élève peut construire quelques notions à partir de sa propre compréhension de la structure d'une musique, mais cela dépend tout d'abord de quelle manière nous allons le faire entrer dans un langage musical. Autrement dit, pour la problématisation des savoirs musicaux, il faut creuser la nature de ces savoirs afin de repérer les problèmes qu'ils posent dans leur contexte, dans leur histoire et dans leur système.

¹⁴ Britt-Mari BARTH, idem, page 13

¹⁵ Britt-Mari BARTH, idem, page 13

L'intérêt et la motivation de mon mémoire sont notamment d'envisager quelques perspectives pour que l'enseignement de la musique demeure un enseignement sur la musique elle-même, en tant que problématique, et non comme une connaissance cumulative :

« Pourtant, on le sait bien aujourd'hui, ce qui fonde effectivement une discipline comme telle, ce n'est pas – seulement ni d'abord – son domaine d'extension, mais bien plutôt la nature des questions théoriques à partir desquelles elle questionne le réel. Tout l'effort pour s'affranchir du vieux fonds positives et empiriste, converge sur cet acquis de l'épistémologie. En d'autres termes, la connaissance n'est pas cumulative, elle est bel est bien problématique. »¹⁶

Il y a un besoin d'analyser et de réfléchir sur la démarche cognitive et la capacité de mettre en œuvre consciemment un raisonnement, autrement dit, d'amener les élèves à prendre conscience de la succession des opérations mentales qui conduisent à la généralisation. C'est ce que je souhaite développer dans les chapitres qui suivent, afin d'ouvrir quelques perspectives possibles pour un enseignement de la musique encore plus pratique et créatif.

¹⁶ J.P.ASTOLFI, L'école pour apprendre, Editions ESF, « collection pédagogique », Paris 1992, 5^{ème} édition

DEUXIEME PARTIE

Oralité et écriture – apprendre par l’action

L’élève comme acteur dans son apprentissage

Le processus de la perception est le même pour tout individu, enfant ou adulte. Mais l’individu ne perçoit pas la même chose à partir de la même source, c’est à dire qu’une musique ou une écriture musicale ne peut pas être perçue de la même manière de la part de chaque élève. Notre perception est limitée par notre expérience individuelle. Elle est un processus cognitif fondamental et nécessaire à tout apprentissage, et aussi un processus demandant une prise de décision qui permettra la création des « indices » pour une organisation et une distinction des structures mentales.

Dans l’apprentissage de la musique, il faut savoir clairement proposer la manière d’entrer dans un langage afin de mettre en action des opérations mentales emmenant vers la généralisation et la globalisation. L’acquisition d’un langage musical est un apprentissage fondamental dont les mécanismes et les systèmes d’une musique donnée se mettent en route pour être acquis. Comme un enfant qui commence à parler, un apprenti en musique rencontre un nouveau langage musical et il a besoin « *d’exemples de structures* »¹⁷ afin de les appliquer dans l’action et dans le jeu. C’est au professeur d’inventer et d’organiser ce système de jeu et d’action en fournissant ces exemples. Ensuite, le désir d’apprendre répond à un questionnement et à un défi intellectuel. Nous avons déjà évoqué qu’apprendre, ce n’est pas accumuler des couches de nouveaux savoirs. Donc, il me semble important d’évoquer la question du sens de processus d’apprentissage : est-il vertical (la manière d’apprendre par la cumulation) ou plutôt horizontal (la manière d’apprendre par la transformation de ses représentations et de ses connaissances).

En mettant « l’horizontalité » d’apprentissage comme manière principale de mon enseignement, il me semble important de parler de deux types d’action, de *l’oralité* et de *l’écriture*. Ces deux types d’actions scolaires pourront tracer le chemin d’apprentissage qui débutera avec la perception et qui aboutira avec la globalisation. Ensuite, l’organisation horizontale permettra à l’élève d’organiser ses connaissances par la comparaison, « [...] *opération par laquelle on établit les ressemblances et les différences entre deux ou plusieurs termes ou choses [...]* ».¹⁸

¹⁷ Britt – Mari BARTH, idem, page 143

¹⁸ idem, page 92

Si nous souhaitons réellement obtenir une vraie relation entre l'élève et le savoir, et si nous souhaitons donner à l'élève le rôle d'acteur, ces deux types d'action et de « manipulation », l'oralité et l'écriture devront être les activités principales dans le processus d'apprentissage de la musique. Au cœur de ces deux activités, il y a toujours un langage musical précis, qui va ensuite signaler une intention, certainement différente chez chacun des apprentis.

Oralité et écriture - deux manières de communication

La distinction entre les procédures orales et les procédures écrites

Les systèmes de communication humaine sont en relation avec ce que l'homme peut faire de son monde intérieur, en terme de pensée, ou extérieur en terme de contexte culturel ou social. La culture occidentale, façonnée par l'usage de l'écriture comme conduite de pensée, nécessite l'écrit comme support d'étude. La musique n'échappe pas à la règle. Son enseignement en occident est pratiquement inimaginable sans un support écrit.

« Il paraît en effet très difficile de procéder à une analyse tant soit peu approfondie d'un phénomène musical, sans disposer au préalable de sa réduction graphique : partition pour les musiques de civilisation écrite, transcription pour les musiques de tradition orale. »¹⁹

Il y a aussi l'aspect chronologique : les langages musicaux, comme les cultures dites orales en général, ont existé très longtemps avant le graphisme :

« La différence évidente en termes d'adaptation physique est que, alors que le langage est connu des êtres humains (certains diraient qu'il les définit) depuis peut-être deux millions d'années, l'écriture n'est là que depuis cinq mille ans. Alors que le langage s'est vraisemblablement développé lentement pour devenir une caractéristique fondamentale de toute l'humanité, l'écriture n'est un trait quasi universel de toute société humaine... »²⁰

Il existe des différences essentielles entre les deux manières de transmettre un message et d'exprimer une pensée. Ces deux perceptions, à la base très différentes, peuvent avoir un rôle essentiel dans le processus de construction des connaissances « problématiques » et dans le dépistage de la structure du savoir.

Afin de les appliquer réellement dans notre enseignement, il me semble important de faire une brève analyse de l'oralité et de l'écriture. Sans vouloir mettre ni l'une ni l'autre dans un système de valorisation, ces deux principes de communication sont aussi différents que nécessaires pour élaborer une méthode qui placera réellement l'élève et son activité au cœur de l'apprentissage de la musique :

¹⁹ Simha AROM, Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale (structure et méthodologie) Volume 1, SELAF (Ethnomusicologie), Paris, 1985, page 175

²⁰ Jack GOODY, De l'oralité à l'écriture, Presse Universitaire de France, Paris, 1994, page 13

- Dans la tradition orale, l'homme et le message sont indissociables et cette information fait partie de lui-même. En effet, l'homme est celui qui dit, qui transmet et qui réceptionne le message. Dans le cas de l'écriture, le contenu est extériorisé et il peut exister en dehors du temps réel de la transmission de l'information.
- L'oralité sollicite la perception auditive, quant à l'écriture, la perception est visuelle.²¹
- L'oralité est un outil de préservation de l'identité du groupe et comme telle, elle a ses propres « lois » construites par la même collectivité.²² Dans les tribus d'Afrique, par exemple, l'oralité, dans tous ses états est confrontée à une ambiguïté entre le naturel et le surnaturel, entre le conscient et l'inconscient.²³ Dans ce sens, l'oralité est liée à une grande volonté de conservation d'un patrimoine et pour cette raison elle entraîne une rigueur, mais très relative, dans le processus de la transmission.²⁴
- L'écriture n'est pas dans le processus de la variabilité, elle n'est pas caractérisée par une création continue. Contrairement à la tradition orale, elle nous offre la possibilité de re-lecture, d'observation, une forme d'examen et d'analyse du texte. Elle permet de construire un point de vue « critique », elle induit la notion d'évolution par la recherche et :

²¹ Une même distinction des deux perceptions se trouve dans le mémoire de Philippe CHOLAT : « L'oralité, sollicitant la perception auditive, donne au message un caractère de linéarité, au fur et à mesure du débit de la parole, et tend à engendrer, de par son immatérialité, une pensée de type « magique ». Dans l'utilisation de l'écriture, la perception est visuelle, l'information prend corps, elle peut être découpée, classée, réagencée, mise en diverses perspectives, ce qui induit l'apparition d'une pensée « logique », par la possibilité de formalisation et d'articulation de concepts complexes. » Ph. CHOLAT, *Écriture-Oralité-Enseignement, Mémoire*, CEFEDM Rhône-Alpes, 1992, page 4

²²Dans sa grande étude des pays de Balkans, du début de XXe siècle, ethnologue et anthropogéographe Jovan CVIJIC parle de unité ethnique des Slaves du Sud d'Europe, mais il fait aussi la distinction des variétés ethniques par grands groupes selon leur langue (les dialectes), modes de vie, types psychologiques... Il parle aussi de la difficulté de déterminer et classer un groupe « Ce problème est extrêmement difficile, même insurmontable. L'âme d'autrui pour nous est souvent une énigme. L'homme, n'est il pas l'un des secrets les plus grand à découvrir ? Les idées et les impulsions des groupes humains souvent échappent à la recherche et à l'étude précise. » Jovan CVIJIC, *Balkans Péninsule*, Académie des sciences et des arts de Serbie, Knjizevne Novine, 2^e édition, Belgrade 1991, 3^{ème} édition, page 331.

²³Les exemples dans l'ethnologie et dans l'anthropologie sont nombreux. En parlant du phénomène de la magie et de sa classification, James FRAZER, ethnologue et anthropologue anglais constate : « L'homme primitif comprend difficilement la différence entre le naturel et le surnaturel, quant aux peuples plus développées, elle est plus claire. », James George FRAZER, *The golden bough*, Macmillan and co., London, 1922, page 22).

²⁴La rigueur relative de la transmission orale est nécessairement liée à la notion de variabilité. Dans le chant épique de Monténégro, qui décrit les grands événements historiques, ainsi que les héros de l'époque correspondante on, trouve souvent plusieurs versions d'une même épopée. La poésie orale de cette localité fournit peu d'arguments de la répétition exacte. Elle est en collaboration avec l'intention de celui qui chante (en s'accompagnant avec « gusla », l'instrument avec une corde à frotter. Sur le macro plan, ce chant épique entraîne une rigidité métrique (dix syllabes pour un vers), ainsi qu'une ligne mélodique avec des petits intervalles de chant et de son accompagnement instrumental.

« De plus, l'écriture rend également explicites les formes de contradiction et de preuve-bien que ces processus eux-mêmes soient certainement présents dans les sociétés de l'oralité. »²⁵

- La notion temporaire dans les traditions orales est extrêmement importante car le temps est nécessaire pour une transmission dont le procédé de la mémorisation (le récepteur) induit le recours à la répétition, à la redondance. La mémoire est le seul moyen de stockage possible. Pour l'écriture, la mémorisation laisse la place à la capacité de saisir des données fixées. L'existence du message sur un support matériel permet au message d'être transmis à la répétition. Dans son mémoire, Philippe CHOLAT approfondit encore l'analyse du message écrit :

« Pour autant, il n'est plus alors absolument nécessaire de se pénétrer totalement du message pour l'utiliser, le prolonger, l'exploiter (le re-transmettre ?). Le contact peut donc être plus superficiel, et permettre l'émergence d'une attitude moins « respectueuse » à l'égard de l'information reçue, une attitude de « désacralisation »²⁶

- Si une tradition orale est le résultat d'une volonté de préserver ce qui fait l'identité culturelle d'un groupe, elle a aussi ses limites. Malgré cette volonté, la mémoire humaine a aussi ses limites. Quand l'écriture intervient dans le tout de « sauvegarder » l'oralité, elle peut aussi se limiter au point de vue personnel de celui qui transcrit une culture orale. La notation peut jouer une grande importance, mais elle aussi, elle a ses limites. Souvent on parle des transcriptions des mélodies populaires de Béla Bartok, Kodaly et des autres « collectionnaires » de la tradition orale de la fin du XIXe et du début du XXe siècle. Dans les transcriptions des mélodies populaires de cette époque, on peut souvent percevoir l'absence de détails propres à cette tradition orale comme : l'articulation, les ornements, les changements successifs du tempo ou de l'intonation.

Ceci ne vient certainement pas de la capacité de mémorisation de Bartok, mais plutôt d'une sélection personnelle des éléments musicaux lors de la transcription. Pour certains peut être, les limites de la mémoire font que la notation est incomplète. A la fin du XIXe siècle, la découverte du phonographe avec des disques en cire (avec un nombre d'écoutes limité), les conditions du travail de relevé des mélodies populaires se sont améliorées, mais cela n'est pas encore suffisant pour présenter une image complète. En effet, les enregistrements sont de qualité très basse. En 1930, avec la découverte du magnétophone, et avec la possibilité de

²⁵ J.GOODY, idem, page 84

²⁶ Ph. CHOLAT, idem, page 5

ralentissement de l'enregistrement, la mélo- graphie comme discipline, va en parallèle avec l'ethnomusicologie se développer, et donc les relevées devenir de plus en plus fidèles.²⁷

Dans certaines circonstances, la valeur d'une parole donnée surpassera celle de n'importe quel écrit. L'écriture pourrait à priori sembler un outil plus fiable et plus objectif dans sa fonction. Sans doute, on pourrait débattre encore longtemps sur la question des rapports entre les modes de communication et la nature des pouvoirs qu'ils confèrent. C'est seulement le contexte de la tradition qui « impose » ce moyen de transmission d'un message d'un individu à l'autre. Comme on l'a vu, nous faisons une erreur en pensant que ces deux traditions sont totalement distinctes l'une de l'autre. Dans l'enseignement de la musique aussi, il y a des moyens de créer une interaction entre ces deux activités en les plaçant dans des contextes et des répertoires divers.

²⁷Dans son « Traité de la mélo graphie » l'ethnomusicologue Dragoslav Devic étudie l'importance, mais aussi l'insuffisance de l'écriture musicale pour bien transcrire les mélodies populaires. A lire plus dans : Dragoslav DEVIC, « Le traité de la mélo graphie », ed. Université des Arts de Belgrade, Belgrade, 1974)

L'oralité

Quelles compétences souhaitons-nous développer ?

Actuellement, dans l'enseignement de la musique, nous sommes les témoins d'une séparation rude 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.

La séparation de l'enseignement de la musique en deux catégories exerce une fascination sur les musiciens – enseignants ne pratiquant qu'au moyen de la lecture. Le regard de ces musiciens sur ceux de l'oral, donne parfois des dimensions « mystérieuses » et « magiques » par rapport à la faculté d'interprétation « orale » comme l'improvisation ou la mémorisation :

« Le spectacle de musiciens pratiquant sans « écrit » exerce une fascination certaine sur les « classiques ». On associe souvent cette manière de faire à des notions de « spontanéité », de « facilité », de « liberté » de jeu, comme s'il était par là mystérieusement possible de créer un lien magique avec une inspiration venant d'on ne sait où et donnant la faculté de jouer « naturellement ».²⁸

D'où ce côté mystérieux de l'oralité ? Ne vient-il pas simplement du fait que nous avons oublié qui nous sommes vraiment et comment nous apprenons ? Au travers des activités d'oralité (imitation, relevé, variation, improvisation, écoute, mémorisation...), nous entrons dans un discours musical cohérent et 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. Certaines activités orales sont réellement applicables dans l'idée de l'acquisition des structures musicales d'une manière globale. Elles comprennent :

- des compétences d'écoute, de mémorisation et de relevé
- une capacité de perception et d'imitation
- des compétences rythmiques, y compris une vision globale sur la pulsation et sur sa relativité selon le langage proposé
- une compréhension linéaire et cyclique de la mélodie
- une compréhension de l'harmonie qui va au-delà des règles de l'harmonie traditionnelle

²⁸ Philippe CHOLAT, idem, page 29

- 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 émotionnel de la musique (l'expressivité)
- une conscience concernant la reconnaissance et les changements d'atmosphère, savoir créer un équilibre entre la tension et la détente

Il y a une confusion dans la détermination des activités de l'oralité. Par exemple, on pense souvent que l'interprétation par coeur 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.

A partir de l'idée du développement horizontal des capacités que j'ai formulées, et à partir d'un travail en groupe, l'élève peut s'engager dans un chemin d'apprentissage avec une « motivation intérieure ». En mettant l'oralité au cœur de l'apprentissage, il aura les moyens de construire des compétences multiples, et sera capable de jouer des rôles divers. Avec des activités orales en interaction avec des activités écrites, l'élève est à la fois compositeur, arrangeur, improvisateur, interprète, chef d'orchestre ou même enseignant. Il est capable de « parler » plusieurs langages musicaux simultanément car il a eu l'occasion de les rencontrer réellement.

Dans l'apprentissage oral, l'important est que cet apprentissage est basé sur l'écoute et qu'ainsi, il rend la musique vivante. Les musiciens – enseignants et leurs apprentis, engagés dans une telle pratique, relèvent beaucoup d'avantages pour celle-ci :

*« Ils pensent que c'est en partie grâce à des processus de pratiques orales (aural) que nous sommes amenés à percevoir et à sentir certaines des connexions fondamentales de la création et de l'interprétation (performance) de la musique : entre spontanéité, liberté et structure ; entre l'oreille, l'œil et le corps ; entre la mémoire corporelle, mentale et émotionnelle ; entre savoir, entendre et sentir. Par exemple, notre mémoire orale nous permet de retenir des points de référence tels que sons, structures, formes et rythmes. Notre mémoire corporelle ou physique nous invite à réagir à la pulsation, au **groove** et à la rythmique, tandis que notre mémoire émotionnelle épouse les sentiments, états d'âme et émotions qui nous permettent de saisir l'esprit de la musique. »²⁹*

²⁹Peter RENSHAW, Les changements institutionnels et le développement professionnel continu, Le projet *Connect* de la Guildhall School of Music and Drama de Londres, Cahiers de recherche Enseigner la Musique N° 8, Lyon 2005, page 141

A partir de cette activité, à mon sens globale et multiple, nous pouvons déjà envisager des critères d'évaluation concernant des savoirs acquis aussi bien pour l'élève ou le groupe, que pour l'enseignant. L'élève devient un vrai créateur qui ne se limite pas à la musique écrite ou à la technique instrumentale ou vocale.

L'écriture

Au service de la généralisation

En dernière section de maternelle et en CP, l'enfant apprend à lire et à écrire et cela va de soi. L'acte d'écriture devient un outil qui permet de construire le langage. En faisant une rédaction, l'élève peut formuler une idée, organiser sa pensée, et respecter les contraintes que sont la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation...

Dans l'enseignement de la musique, comme avec l'oralité, l'écriture a toujours été considérée comme un mythe inaccessible tant chez l'enseignant que chez l'élève :

« [...] celui-ci ne faisant que relayer l'angoisse de son professeur face à la composition. Mais pourquoi associer l'idée d'écrire à l'idée d'œuvre aboutie, de chef-d'œuvre, de sommet, de création ? »³⁰

L'écriture musicale a été toujours réservée pour les élèves en fin de cursus. Ceci dit, il faut arriver en troisième cycle pour pouvoir découvrir des langages musicaux au travers de l'écriture. Paradoxalement, dès le début du cursus, l'élève et nous, enseignants, nous devons toujours lire de la musique écrite, mais nous ne proposons pas des cours d'écriture. En plus, la vraie activité d'écriture engendre quelques confusions chez les enseignants. La lecture d'une partition ou l'activité de jouer un morceau par cœur est confondue avec l'oralité. En comparaison, la dictée musicale est confondue avec le travail d'écriture musicale.

Certains se posent la question de l'utilité de l'écriture, même en lui donnant une connotation démagogique, notamment en cours d'instrument, tout d'abord parce que « une demi heure hebdomadaire ne suffit pas », et ensuite, « à quoi sert – elle ? » :

« MR Finkelnote : [...] Jouer de leur inventivité et proposer de travailler sur leurs propres compositions quelques minutes par cours, c'est possible et souvent efficace pour les petits. Le ludique, intelligemment exploité, est un moteur de motivation reconnu. Mais, chère Madame, continuer à le faire faire à des adolescents en deuxième cycle où au-delà, n'est pas un peu démagogique ? A ce niveau là, la plupart d'entre eux ont compris le code au point en tout cas de savoir le lire. »³¹

³⁰ Pascal PARIAUD, Réflexions d'un enseignant, Cahiers de recherche « Enseigner la musique » N°5, CEFEDM et CNSMD de Lyon, Lyon, 2002, page 126

³¹ Hélène BARRE, L'écriture instrumentale en deuxième cycle ou le bricolage de l'arpège, Cahiers de recherches « Enseigner la musique » N°5, CEFEDM et CNSMD de Lyon, Lyon, 2002, page 153

Evoquer la question du codage musical dans l'activité de l'écriture me semble important. Il faut, de toute façon, se poser la question concernant les compétences qu'on a envie de développer chez l'élève. Ce qui a été soulevé comme question dans l'activité de l'oralité, l'écriture musicale ne doit pas être limitée à un exercice de codage. Son vrai rôle est tout d'abord de faire découvrir des langages musicaux et leurs procédures. Si parmi les autres activités, l'oralité développe une capacité de mémoriser, l'écriture peut collaborer dans cette démarche : mémoriser une mélodie, pouvoir l'écrire, formaliser de nombreuses connaissances qui sont autour des paramètres musicaux comme le rythme, la mélodie, le phrasé, la dynamique, le caractère... Donc, il est évident que l'écriture doit aller au delà du codage, vers une découverte du style et du langage. A partir d'une tâche, par exemple, l'écriture d'un menuet, l'élève est mis dans la situation d'organiser une sélection des éléments significatifs qui sont propres à ce style d'écriture : mesure à trois temps, le tempo qui peut varier d'un menuet à l'autre, la forme (savoir composer des parties différentes), la notion de la carrure, la phrase et sa ponctuation, le contrepoint, les cadences, les modulations... Evidemment, le codage n'est pas la première priorité de l'élève. En effet, « l'erreur » est relativisée et l'enseignant ne peut donc, pas attendre une seule réponse possible.

La complémentarité

L'oralité et l'écriture en interaction

Dans la question de l'horizontalité, les activités sont multiples et aucune ne doit être figée dans des processus déterminés une fois pour toutes. Elle peut se décliner en une infinité de situations différentes. Comme à l'oralité, l'écriture en cours doit être utilisée en tant qu'activité ayant un message à transmettre, un savoir à construire. En étant en interactivité avec l'oralité, il me semble important de constater plusieurs similitudes entre l'écriture et l'oralité :

- elles empêchent que l'enseignement tourne autour des exercices techniques canoniques
- les notions ne s'apprennent pas de manière cumulative
- elles mettent l'élève en relation avec la structure du savoir
- l'élève utilise ses propres ressources
- il peut faire des hypothèses et les vérifier
- il peut généraliser
- 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 l'observation globale
- il développe la capacité de raisonnement par lequel il faut séparer l'essentiel des éléments « parasites », autrement dit, il dégage les éléments significatifs
- au fil du temps, il réutilise ses connaissances en construisant en permanence des nouvelles

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. C'est aussi une façon de développer chez lui le respect pour ses propres capacités intellectuelles et créatives, ce qui me paraît très important, mais souvent oublié. Le professeur change de rôle. Il oriente et fait des propositions :

« Il me semble qu'une telle conception peut engendrer des modifications en ce qui concerne la place du professeur et la place de l'élève dans le cours. L'enseignant, en amont, au départ des représentations des élèves et des choix didactiques organise des situations d'apprentissage. Dans le temps du cours, l'enseignant aurait le rôle d'un médiateur, réorientant les élèves dans leur tâche, les incitant ainsi à ne pas contourner l'obstacle. »³²

En mettant en interaction l'écriture et l'oralité, l'élève multiplie ses activités : il compose, mais aussi il joue ses morceaux ou ses arrangements avec ses camarades du groupe. Il peut aussi construire un aspect critique par rapport aux travaux qu'il élabore. En plus, il est acteur de ses propres projets réels et réalisables. Il développe la capacité de faire des choix artistiques concernant le langage musical et certainement, au travers de ses projets, il établit des rôles et des responsabilités divers.

³² Stéphanie VOUILLOT, La formation musicale : trop théorique ? Mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, promotion 1997-99, page 24

Conclusion

Initialement, l'intérêt de cette rédaction résidait en l'étude des paramètres ayant une influence significative sur la manière dont le savoir est transmis. Ceci doit être la priorité d'un enseignement. Les éléments « accompagnateurs » d'un système scolaire comme la continuité historique, le contexte ou l'actualité politique, à mon sens, ne devraient pas avoir une influence trop remarquable dans l'enseignement artistique. La musique doit être enseignée avant tout comme un art, et pas comme un langage articulé. Il n'en est pas de même pour toute la nation. Ceci dit, l'enseignement de la musique doit constamment se questionner sur la diversité, ainsi que sur la motivation et l'autonomie de l'élève.

Les procédures pratiques et actives comme *l'oralité* et *l'écriture* nous donnent une chance de diversifier les activités de l'élève, mais aussi de redynamiser constamment notre travail de « médiateur » entre le savoir et l'élève. Le seul équilibre constitué par la relation privilégiée de l'élève avec son savoir, orientée par un « pédagogue » attentif, permet une acquisition progressive, horizontale et constructive des connaissances. Or, dans un enseignement trop autoritaire et lourdement orienté vers le professeur comme seule référence, cet équilibre se révèle instable et peut se rompre à chaque instant.

Bibliographie

Simha AROM, Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale (structure et méthodologie) Volume 1, SELAF (Ethnomusicologie), Paris, 1985

J.P.ASTOLFI, L'école pour apprendre, Editions ESF, « collection pédagogique », Paris 1992, 5^{ème} édition

Hélène BARRE, L'écriture instrumentale en deuxième cycle ou le bricolage de l'arpège, Cahiers de recherches « Enseigner la musique » N°5, CEFEDM et CNSMD de Lyon, Lyon, 2002

Britt-Mari BARTH, L'apprentissage de l'abstraction, Editions Retz, Paris, 1987

Ph. CHOLAT, Ecriture-Oralité-Enseignement, Mémoire, CEFEDM Rhône-Alpes, 1992

Jovan CVIJIC, Balkans Péninsule, Académie des sciences et des arts de Serbie, Knjizevne Novine, 2^e édition, Belgrade 1991, 3^{ème} édition

Dragoslav DEVIC, « Le traité de la mélodie », ed. Université des Arts de Belgrade, Belgrade, 1974

Noémi DUCHEMIN, Le Modèle français de l'enseignement musical, Cahiers de recherche « Enseigner la musique », N°4 CEFEDM et CNSMD, Lyon, 2000, page 46

James George FRAZER, The golden bough, Macmillan and co., London, 1922

Jack GOODY, De l'oralité à l'écriture, Presse Universitaire de France, Paris, 1994, page 13

Antoine HENNION, Comment la musique vient aux enfants, Editions Anthropos, Paris 1983

Philippe MEIRIEU, Apprendre...oui, mais comment, éditions ESF, Paris, 1987

PARIAUD Pascal, Réflexions d'un enseignant, Cahiers de recherche « Enseigner la musique » N° 5, CEFEDM Rhône Alpes et CNSMD, Lyon 2002

Peter RENSHAW, Les changements institutionnels et le développement professionnel continu, Le projet *Connect* de la Guildhall School of Music and Drama de Londres, Cahiers de recherche Enseigner la Musique N° 8, Lyon 2005, page 141

Michel ROTTERDAM, Le CNR de Grenoble face à l'enseignement des musiques actuelles, Cahiers de recherche « Enseigner la musique » N°8, CNSMD et CEFEDM, Lyon, 2005, page 213

Stéphanie VOUILLOT, La formation musicale : trop théorique ? Mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, promotion 1997-99

Mots clés

Ecole
Généralisation
Langage
Oralité
Ecriture

Analyse des méthodes d'enseignement de la musique, ainsi que des procédures actives : l'oralité et l'écriture.