

Georges Regner

Développement de la musicalité dans l'enseignement instrumental des écoles de musique

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 25

Impressum

Regner, Georges (2022) : Développement de la musicalité dans l'enseignement instrumental des écoles de musique

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 25

Publié par Marc-Antoine Camp

Lucerne : Haute école de Lucerne – Musique

https://zenodo.org/collection/user-lory_hslu_m_fb

Traduction du rapport de recherche de la Haute école de Lucerne – Musique 22 (« Entwicklung von Musikalität im Instrumentalunterricht der Musikschulen », Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 22), complétée par des exemples en langue française au chapitre 2.2 (L'éducation culturelle)

Die Publikation ist Resultat des Forschungsprojektes

Entwicklung von Musikalität im Instrumentalunterricht der Musikschulen

(Travail de fin d'études dans le cadre du CAS Musikforschung de la

Haute école de musique de Lucerne)

In den Forschungsberichten der Hochschule Luzern – Musik werden Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Der Fokus der Untersuchungen liegt bei musikpädagogischen Themen in ihren musikpsychologischen, musikethnologischen und musikhistorischen Dimensionen. Kontakte zu den Autorinnen und Autoren finden sich bei den Projektbeschreibungen auf der Webseite der Hochschule Luzern (www.hslu.ch/de-ch/musik > Forschung > Musikpädagogik).

© Hochschule Luzern – Musik, 2022

Dieses Werk steht unter einer Creative Commons-Lizenz 4.0:



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Résumé

Partant d'une étude sur les effets à long terme de l'enseignement instrumental dans les écoles de musique, ce travail tente de montrer différentes manières de promouvoir les éléments de ces effets à long terme dans le cadre de l'enseignement. Après une brève description de la manière dont les compétences sociales, culturelles et à se présenter en public peuvent être développées, le développement de la musicalité est abordé de manière spécifique. A cet égard, des méthodes de pédagogie musicale sont présentées, dont deux proviennent de l'espace francophone et une de Hongrie : celle d'Edgar Willems et de Robert Kaddouch d'une part et celle de Zoltán Kodály d'autre part. Il est souligné que la notion de « musicalité » ne doit pas être assimilée - comme c'est souvent le cas - à un « don musical », mais doit être comprise comme un chemin, une évolution constante. Dans les conclusions, il est enfin question des leçons trop courtes dispensées dans les écoles de musique, car le facteur temps est essentiel pour le développement de la musicalité lors de l'interaction avec l'enseignant et la pratique.

Le point de départ de cette étude est, d'une part, le constat que la recherche sur le développement musical et les talents est encore peu développée dans l'espace germanophone. Deuxièmement, les recherches internationales nous montrent que tous les êtres humains sont biologiquement équipés pour être musiciens. Troisièmement, les pédagogues musicaux ont créé, sur la base de leurs expériences, les bases d'un enseignement musical dans lequel les enfants peuvent développer leur potentiel musical. L'expérience de l'auteur en tant que professeur de musique et directeur d'école de musique met également en évidence les chances d'un encouragement de la musicalité adapté à l'âge. Si un enfant est « éduqué » musicalement par son entourage dès sa naissance, il peut très tôt, sous la direction d'enseignants qualifiés, essayer des instruments puis en choisir un et l'apprendre. Il est alors important de guider l'enfant musicalement pendant longtemps sans instruction écrite et sans notation musicale. Lors de l'initiation à la notation musicale, il faut veiller à ce que les enfants ne soient pas confrontés à des notes isolées, mais à des motifs et des phrases courtes. L'apprentissage ne doit pas conduire au son par le biais d'un signe sonore écrit et d'une manipulation de production de son, mais doit d'abord entraîner des actions de production de son par le biais du son anticipé (pré-entendu). Les jeunes débutants* doivent apprendre la musique en agissant dans de grandes unités. Il faut reconnaître que la capacité d'expression musicale se manifeste et se développe différemment selon les stades de développement de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent.

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Expériences personnelles, motivation et objectif.....	1
1.2	Remarques sur les citations en anglais et en allemand	1
2	Principes de base	2
2.1	Formation musicale et développement des compétences à long terme.....	2
2.2	L'éducation culturelle	3
2.3	Etat de la recherche dans les pays germanophones	4
3	Musicalité	5
3.1	Notion	5
3.2	Tests de musicalité	8
4	Développement de la musicalité.....	9
4.1	Quand commence le développement de la musicalité ?	9
4.2	Lecture des notes et musicalité.....	10
4.3	Jouer d'un instrument	12
5	Développement de la musicalité selon Edgar Willems	14
5.1	Le domaine intratonal	15
5.2	Autres domaines de la formation musicale selon E. Willems.....	15
5.3	L'écoute intérieure	16
5.4	Étude des intervalles	16
5.5	Étude des accords.....	18
6	La méthode de Robert Kaddouch.....	19
7	Le mouvement des écoles de chant en Suisse orientale et la méthode Kodály	20
7.1	La solmisation selon Carl Eitz et le mouvement des écoles de chant à Coire et Saint-Gall	21
7.2	Zoltán Kodály	21
8	Remarques finales	22
8.1	Une dimension de la musicalité : l'émotion (ou les émotions).....	22
8.2	Cours de musique et durée des leçons	23
8.3	Conclusion.....	24
9	Remerciements	24
10	Littérature	24

1 Introduction

1.1 Expériences personnelles, motivation et objectif

Lorsque, en 1983, j'ai été chargé, en tant que directeur d'une école de musique des Grisons, de prendre en charge le domaine « théorie et chant » dans le cadre de la formation des enseignants d'éducation musicale élémentaire, j'ai saisi l'occasion de suivre l'ensemble de la formation existante en tant qu'auditeur. *Cette tâche m'a donné un aperçu approfondi de l'école de chant de Coire et, grâce à un entretien avec son directeur et fondateur Lucius Juon - de l'approche pédagogique de la musique qui y est pratiquée ainsi que de l'enseignement avec instruments Orff à Altstätten (canton de Saint-Gall) et du système d'enseignement primaire de la ville de Zurich.* J'ai découvert des théories et des noms tels que Mimi Scheiblauser, Carl Eitz, Carl Orff, Zoltán Kodály et Émile Jaques-Dalcroze. J'avais déjà été en contact avec l'approche de ce dernier durant mon enfance à Lausanne.

Plus tard, j'ai entendu parler d'Edgar Willems dans le cadre d'une leçon-test d'une future enseignante : une enseignante française de flûte à bec avait suivi une formation avec le professeur Willems et utilisait les connaissances acquises dans son enseignement instrumental. Comme je devais souvent m'occuper des structures et des objectifs de l'enseignement élémentaire de musique, je me suis plongé dans cette matière et je me suis procuré un carillon intratone tel qu'il avait été développé par Willems. Les expériences extrêmement positives, tant dans ma propre perception des sons que dans le développement de la capacité d'écoute de mes élèves, m'ont convaincu de la justesse de la théorie de Willems. Ce que j'ai trouvé difficile pendant des années en tant que chef de chœur et d'orchestre - l'écoute et le contrôle simultanés du déroulement harmonique du morceau et du déroulement mélodique des différentes voix - est devenu peu à peu tout à fait évident et simple. En lisant une partition, je pouvais entendre sans effort le déroulement sonore des différentes voix et l'harmonie en moi. Cela a également renforcé ma conviction que la musicalité peut être enseignée. Je ne comprends pas que les enseignants considèrent les élèves comme non musicaux et ne fassent pas d'efforts pour eux.

Lorsque j'ai commencé à m'interroger sur la « musicalité », je me suis souvenu des cours de formation auditive de Mariette Felix à Genève. Elle m'a conseillé de ne pas déterminer les intervalles et les accords uniquement de manière analytique, mais de laisser aussi agir leur analogie émotionnelle avec le goût, l'odeur et la sensation. Cela correspond exactement aux pensées d'Edgar Willems (Willems 1965, t. 2, p. 139 et suivantes). Lors d'une longue conversation avec Mariette Felix, j'ai appris qu'elle avait été pendant des années l'élève d'Edgar Willems et qu'elle considérait ses œuvres comme une « bible » pour son travail pédagogique.

Sur la base de mon expérience, je souhaite développer dans cet essai une réflexion sur la « musicalité » et mettre en perspective les approches pédagogiques de la musique qui, selon moi, favorisent particulièrement l'épanouissement de la musicalité. Cette réflexion sur la musicalité a été précédée d'une étude sur les effets à long terme de l'enseignement instrumental dans les écoles de musique (Regner 2018), qui m'a conforté dans l'idée de proposer différentes pistes pour favoriser les éléments de cet effet à long terme dans le cadre de l'enseignement.

1.2 Remarques sur les citations en anglais et en allemand

Dans le présent travail, j'ai traduit moi-même toutes les citations anglaises et allemandes en français. Comme les textes peuvent déclencher différentes connotations et ouvrir différents champs de signification, il peut y avoir plusieurs traductions pertinentes d'un texte. C'est pourquoi, dans la plupart des cas, j'ai reproduit le texte original en note de bas de page.

2 Principes de base

2.1 Formation musicale et développement des compétences à long terme

Dans le rapport de l'Office fédéral de la statistique sur les pratiques culturelles en Suisse (Analyse approfondie - enquête 2008), il est indiqué qu'« *Une personne sur cinq joue d'un instrument de musique en Suisse* » (Moeschler & Vanhooydonck 2008, p. 33). Le même rapport indique que « *Près d'un individu sur deux en Suisse (47%) a suivi une formation musicale non professionnelle pendant au moins une année au cours de sa vie* » (Moeschler & Vanhooydonck 2008, p. 43).

On peut supposer que les personnes qui pratiquent aujourd'hui la musique s'appuient sur la formation musicale non professionnelle qu'elles ont reçue dans leur enfance et leur adolescence ou, dans une moindre mesure, qu'elles n'ont suivi des cours de musique qu'à l'âge adulte. On peut en outre supposer que seul un petit nombre de personnes ont acquis des connaissances musicales en autodidacte ou dans le cadre de leur famille et que la population musicale (environ 20%) fait donc en grande majorité partie du groupe qui a suivi des cours de musique (47%). Cela signifie que deux cinquièmes environ des anciens élèves de musique sont probablement actifs dans ce domaine.

Dans l'étude « Effet à long terme de l'enseignement instrumental et vocal dans les écoles de musique » (Regner 2018), il a été constaté que les anciens élèves de l'école de musique et de l'harmonie des jeunes d'Olten de 2004 ont acquis de nombreuses compétences, dont en particulier :

- Compétence à se présenter en public
- Compétences sociales et capacité à travailler en équipe
- Capacité de concentration et discipline
- Musicalité et intérêt pour la musique
- Conscience et intérêt culturels

Ces compétences sont également encouragées par la musique à l'école dans le programme d'éducation 21 (<https://www.education21.ch/fr>), même si elles n'y sont pas toujours nommées de manière précise. Outre l'activité musicale à laquelle l'enseignement de la musique conduit probablement les deux cinquièmes des apprenants, il convient de les mettre davantage en évidence dans l'enseignement de la musique instrumentale et vocale. Les objectifs de l'enseignement instrumental et vocal ne doivent donc pas seulement viser le développement de compétences musicales et techniques, mais aussi, de manière explicite, le développement de ces compétences. L'enseignement dispensé dans les écoles de musique offre de bonnes possibilités à cet égard :

- La **compétence de se produire en public** est exigée pour les concerts et les exercices de présentation des élèves musiciens* devant un public et est ainsi encouragée. Pour les enfants qui craignent de se produire en public, il est possible de les faire participer d'abord à des ensembles plus importants (musique de jeunes, orchestre, chœur), puis progressivement à des groupes plus petits et enfin à des formations de musique de chambre.
- La participation à des ensembles permet de développer les **compétences sociales** et **l'esprit d'équipe**.
- **La concentration et la discipline** ne peuvent être encouragées qu'en collaboration entre l'enseignant et les parents. Il faut également prendre conscience que la démotivation, l'ennui ou la déception peuvent survenir de temps à autre. Il est nécessaire de répondre avec souplesse aux souhaits des élèves, mais aussi d'insister sur une pratique minimale.
- **L'éducation culturelle** occupe une place très importante dans la société. J'en parlerai dans le sous-chapitre suivant (2.2).

2.2 L'éducation culturelle

On a beaucoup écrit sur ce qu'est la « culture » et sur l'étendue de cette notion. Dans leur étude « *Sur la pertinence politique des 'concepts indigènes' à l'exemple d'une école de musique en province* »¹, Henning et Verena Schluß (2017, p. 239 et suivantes) constatent : « *Une possibilité de traduction pour ce que nous désignons par « éducation » est, en anglais et en français, le terme 'culture'.* »² Henning et Verena Schluß citent les conditions de Humboldt pour l'éducation dans les écoles (Schluß & Schluß 2017, p. 244) : « *Pour cette éducation, la liberté est la première et indispensable condition.* »³ Et : « *Outre la liberté, le développement des forces humaines exige encore autre chose, bien qu'étroitement lié à la liberté, à savoir la diversité des situations.* »⁴ Il explique ensuite pourquoi les écoles de musique sont justement les institutions de formation idéales : « *Avec le double critère de Humboldt, la tâche d'une école de musique est également orientée là-dessus et, en comparaison avec une école d'enseignement général en Allemagne, elle a peut-être même à un certain égard de meilleures conditions* » (Schluß & Schluß 2017, p. 244).⁵ L'exemple de la ville d'Oranienburg cité ensuite par Henning et Verena Schluß est toutefois trop restrictif car le terme « médiation culturelle » est réduit à une activité interculturelle (musicale) visant à l'intégration des migrants*. Or, l'éducation culturelle comprend également la transmission de sa propre culture et de son histoire. Dans le contexte de l'éducation culturelle, des questions se posent donc aussi en ce qui concerne l'approche du patrimoine musical.

Il faut partir du principe que la « culture » et la « musique » sont des valeurs qui peuvent enrichir les gens tout au long de leur vie. Il existe pour cela des moyens plus ou moins simples. Faire découvrir aux enfants la musique de toutes les époques est une tâche exigeante. De temps en temps, le pédagogue peut utiliser des tubes modernes qui citent des œuvres plus anciennes pour introduire le patrimoine musical. Un exemple suisse allemand : la chanson populaire « Vreneli ab em Guggisberg », mentionnée pour la première fois en 1741 (Greyerz 1912, p. 208 et suivantes), a été publiée dans des versions modernes par différents chanteurs* pop : Stephan Eicher (1989), Christine Lauterburg (Trilogie : Jimmy-Flitz e Reis d'ür d Schwyz, 2007-2015), Geschwister Pfister (The Voice of Snow White, 1999), Angelheart (If ever, 2001) ou Steff la Cheffe (2018). Ces interprétations peuvent ouvrir la voie à la vieille chanson populaire et à diverses autres versions. Il existe de nombreux autres exemples de chansons pop qui s'inspirent de l'héritage musical. Ainsi la chanson « J'aurais voulu » de Marc Lavoine reprend le thème principal de la « Moldau » de Smetana, et Maurane chante sur un prélude de J. S. Bach et Jane Birkin sur la symphonie n° 3 de Brahms (« Baby Alone in Babylone »). La « Danse hongroise n° 5 de Brahms est reprise par Lara Fabian en 2020 dans le titre « Nos cœurs à la fenêtre ».⁶

En tenant compte des préférences des élèves et en allant ainsi « les chercher », il est possible d'élargir l'horizon culturel et d'éveiller l'envie de « chercher ailleurs ». L'ouverture d'esprit semble plus grande chez les jeunes enfants que chez les plus âgés (cf. Hergenhan 2019 sur « l'ouverture d'esprit »). Si l'on demande par exemple à un enfant de huit ans ce qu'il entend par « moderne » et qu'on lui fait écouter toutes sortes de genres musicaux qu'il ne connaît pas, il est probable qu'il rangera parmi eux la musique baroque, classique ou traditionnelle d'autres pays. Pour un enfant de 12 ans, il en va tout autrement.

¹ «Zur politische Relevanz 'einheimischer Begriffe' am Beispiel einer Musikschule in der Provinz».

² «Eine Übersetzungsmöglichkeit für das, was wir mit «Bildung» bezeichnen, ist im Englischen und im Französischen der Begriff «culture.»»

³ «Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.»

⁴ «Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes, – Mannigfaltigkeit der Situationen.»

⁵ «Mit Humboldts doppeltem Kriterium ist der Aufgabe auch einer Musikschule die Richtung gewiesen und sie hat im Vergleich mit einer allgemeinbildenden Schule in Deutschland in einer Hinsicht möglicherweise sogar bessere Voraussetzungen.»

⁶ Une liste se trouve sur Wikipedia (https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_d'%C5%93uvres_de_musique_classique_utilis%C3%A9es_dans_la_culture_populaire).

Dans l'apprentissage de la musique du passé, il est ensuite précieux d'avoir un aperçu des pratiques musicales historiques et de leur contexte social. En effet, éveiller l'intérêt des élèves pour la création et la réception de la musique peut rendre conscient et encourager l'approche artistique du patrimoine musical. Expliquer pourquoi un menuet est joué plus lentement qu'une valse est par exemple une bonne façon de faire comprendre le port des perruques lors de la danse à l'époque baroque. Des liens transversaux avec d'autres genres artistiques tels que la peinture, l'architecture, le théâtre ou la danse peuvent élargir de manière ludique l'horizon culturel des élèves.

Dans son article « Musik - Kultur – Pädagogik », fondé sur les sciences culturelles, Barbara Hornberger (2017, p. 34) souligne l'importance de l'intégration et de la création de références dans l'action pédagogique musicale et dans l'éducation culturelle des enfants et des jeunes : « *Une pédagogie musicale orientée vers les sciences culturelles peut - pour ne pas dire : doit - agir de manière réflexive par rapport à son objet, mais aussi par rapport à sa propre position dans la culture. Ce n'est qu'à travers cette double réflexivité, vers l'intérieur et vers l'extérieur, qu'elle peut réagir à une culture musicale en constante évolution et se percevoir elle-même comme une partie de cette culture. Pour cela, les pédagogues musicaux ont besoin, d'une part, d'une conception large de la musique, non seulement en ce qui concerne les genres, mais aussi son intégration dans les médias, les mises en scène, les pratiques quotidiennes. Car la musique, qu'il s'agisse de celle du 17^e siècle ou de celle du 21^e siècle, est à plusieurs reprises en rapport avec le monde : tant le contexte de la production que celui de la réception - historique ou actuelle - sont traversés par des structures et des effets sociaux et historiques. Si l'éducation doit avoir quelque chose à voir avec les rapports actuels au monde, il est alors impératif de comprendre la musique, lorsqu'elle est placée dans le contexte de l'éducation, comme étant liée à ce monde. Pour cela, la pédagogie musicale a besoin de connaissances sur l'économie et la politique, les cultures et les pratiques du passé et - surtout - du présent. Car elle doit alors transmettre plus que des notes, des œuvres canoniques et des compétences instrumentales, elle doit aussi, dans une perspective de pédagogie culturelle et d'interdisciplinarité, considérer les champs de référence et les contextes de la musique comme des facteurs d'égale importance.* »⁷

L'éducation musicale doit donc toujours être une éducation culturelle contextualisée, qui utilise l'ouverture d'esprit des enfants et se réfère à la fois à la diversité sociale actuelle et à l'héritage musical du passé.

2.3 Etat de la recherche dans les pays germanophones

Il y a plus de vingt ans, Gembris (1998, p. 10) constatait que l'Allemagne était encore une province en matière de recherche sur la musicalité et son développement. En comparaison internationale avec la Grande-Bretagne par exemple (sans parler des Etats-Unis), la productivité de la recherche germanophone dans ce domaine est honteusement faible. La situation n'était pas très différente en Suisse allemande. Aujourd'hui encore, la recherche musicale est fortement limitée à l'interprétation musicale ou à

⁷ «Eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Musikpädagogik kann – um nicht zu sagen: muss – bezüglich ihres Gegenstands, aber auch bezüglich ihrer eigenen Position in der Kultur reflexiv agieren. Erst durch diese doppelt gedachte Reflexivität nach innen und nach außen kann sie auf eine sich ständig verändernde Musikkultur reagieren und sich selbst als Teil dieser Kultur wahrnehmen. Dafür benötigen Musikpädagoginnen und -pädagogen auf der einen Seite einen breiten Begriff von Musik, nicht nur was die Genres, sondern auch was ihre Einbettung in Medien, Inszenierungen, Alltagspraxen betrifft. Denn Musik, ob die des 17. oder die des 21. Jahrhunderts, ist mehrfach auf die Welt bezogen: Sowohl der Kontext der Produktion als auch der der – historischen oder aktuellen – Rezeption ist durchzogen von gesellschaftlichen und geschichtlichen Strukturen und Wirkungen. Wenn Bildung etwas mit aktuellen Weltverhältnissen zu tun haben soll, dann ist es zwingend, Musik, wenn sie im Kontext Bildung verortet wird, als auf diese Welt bezogen zu verstehen. Dafür braucht die Musikpädagogik Kenntnisse über Ökonomie und Politik, Kulturen und Praxen der Vergangenheit und – insbesondere – der Gegenwart. Denn dann muss sie mehr vermitteln als Noten, kanonische Werke und instrumentale Fähigkeiten, sie muss kulturpädagogisch-interdisziplinär auch die Bezugsfelder und Kontexte der Musik als gleichwertige Faktoren begreifen.»

l'étude biographique des parcours musicaux. Gembris se plaint du fait qu'il existe un grand déficit dans la recherche germanophone en matière d'études expérimentales sur les capacités d'apprentissage, les intérêts et les besoins musicaux (Gembris 1998, p. 13) :

« Si la notion de talent n'est plus nécessaire et que le degré de pratique musicale est décisif, la pédagogie musicale gagne considérablement en importance. Et ce parce qu'elle joue un rôle déterminant et décisif dans l'instruction, la motivation et le maintien de la pratique. Du point de vue de l'élève instrumentiste, le paradigme de l'expertise⁸ renforce la confiance dans la faisabilité et la possibilité d'atteindre une performance musicale par une pratique appropriée. Il fournit une justification scientifique au fait que personne ne doit être catalogué comme 'non doué' et rejeté de la formation musicale sous prétexte de manque de talent. [...] Il est donc extrêmement important pour la pédagogie musicale de traiter l'ensemble du domaine de la recherche sur l'expertise musicale et de l'utiliser pour la recherche et la pratique en pédagogie musicale » (Gembris 1998, p. 16).⁹ Parallèlement, Gembris fait appel au savoir empirique des professeurs de musique :

« Les professeurs de musique expérimentés disposent d'un trésor d'observations quotidiennes sur le développement musical, sur les problèmes de développement et les difficultés d'apprentissage, sur les manifestations du talent musical et sur la manière de les influencer. Malheureusement, ce potentiel d'expériences quotidiennes en matière de pédagogie musicale n'est pas exploité par la recherche, qui passe même souvent à côté. Il serait temps de collecter systématiquement ces expériences et observations quotidiennes sur les processus d'apprentissage et de développement musicaux et de les rendre utilisables pour la recherche » (Gembris 1998, p. 21).¹⁰

Le présent texte s'y rattache et apporte une petite contribution à la collecte d'un tel savoir empirique.

3 Musicalité

3.1 Notion

Dans une perspective phénoménologique, la musique n'a été comprise ni comme un phénomène acoustique ni comme un phénomène physiologique, mais comme un phénomène esthétique qui trouve son fondement dans l'activité constitutive du sujet, même s'il s'appuie sur des conditions physiques (Faltin 1979, p. 74). Une telle définition de la musique est certes utile pour déterminer la « musicalité », car

⁸ *Récemment, le paradigme de l'expertise a été de plus en plus utilisé pour expliquer les capacités et les performances musicales. Cette approche de recherche s'est initialement penchée sur l'acquisition de compétences exceptionnelles et de performances de pointe dans des domaines tels que les échecs, le sport ou les sciences. Il met notamment l'accent sur le rôle de la pratique délibérée et de l'apprentissage à long terme (cf. Gembris, 1998, p. 200).*

⁹ *«Wenn der Begriff der Begabung entbehrlich und stattdessen der Grad an musikalischer Übung entscheidend ist, gewinnt die Musikpädagogik erheblich an Gewicht. Und zwar deshalb, weil ihr bei der Anleitung, bei der Motivation und Aufrechterhaltung des Übens eine maßgebliche und entscheidende Rolle zukommt. Aus der Sicht des Instrumentalschülers stärkt das Expertiseparadigma das Vertrauen in die Machbarkeit und Erreichbarkeit musikalischer Leistung durch entsprechende Übung. Es liefert eine wissenschaftliche Begründung dafür, daß niemand als «unbegabt» abgestempelt und von musikalischer Ausbildung mit dem Argument mangelnder Begabung zurückgewiesen werden darf. [...] Daher ist es für die Musikpädagogik von außerordentlicher Bedeutung, das gesamte Gebiet der musikalischen Expertiseforschung aufzuarbeiten und für die musikpädagogische Forschung und Praxis zu nutzen.»*

¹⁰ *«Erfahrene Musiklehrer und Musiklehrerinnen verfügen über einen reichen Schatz an Alltagsbeobachtungen über die musikalische Entwicklung, über Entwicklungsprobleme und Lernschwierigkeiten, über Erscheinungsformen musikalischer Begabung und ihre Beeinflussbarkeit. Leider wird dieses Potential an musikpädagogischer Alltagserfahrung von der Forschung praktisch nicht genutzt, vielfach sogar daran vorbei geforscht. Es wäre an der Zeit, diese Alltagserfahrungen und -beobachtungen über musikalische Lern- und Entwicklungsprozesse systematisch zu sammeln und für die Forschung nutzbar zu machen.»*

c'est l'être humain et non l'objet sonore qui est le point de départ, mais il lui manque une dimension de psychologie du développement. De même, l'idée courante selon laquelle la « musicalité » est synonyme de « talent musical », ce qui suppose qu'une personne est née avec ou sans musicalité, n'est pas très utile. Ici aussi, le développement est secondaire et une condition préalable, considérée aujourd'hui comme génétique, est déterminante. En 1854 déjà, Robert Schumann reliait dans ses « *Règles de vie et de conduite musicale* »¹¹ (p. 299 et suivantes) la question « Mais que signifie être musicien ? » à la question « Comment devient-on musicien ? ».

Selon « *La musique dans l'histoire et dans le présent* » (« *Die Musik in Geschichte und Gegenwart MGG*»), la musicalité est une construction intellectuelle : « *La musicalité, tout comme l'intelligence ou d'autres traits de personnalité, ne peut pas être observée ou mesurée directement. Seule l'observation de comportements liés à la musique permet de conclure à la présence et au degré d'expression de la caractéristique de musicalité* » (Gembris et al. 2016).¹² Dans ses dissertations, Susan Hallam attire l'attention sur la problématique du concept d'intelligence, qui a conduit à la critique du concept de musicalité : « *Parallèlement aux défis lancés aux points de vue traditionnels sur la nature de l'intelligence, le concept de musicalité a été vivement critiqué ces dernières années* » (Hallam 2006, p. 98).¹³ Gardner (1999) a répondu à la critique du concept d'intelligence en proposant neuf intelligences différentes : linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste et spirituelle/existentielle. La « musicalité » est donc prise en compte, mais la musicalité doit à son tour être comprise comme une interaction entre différentes capacités, qui peuvent être présentes à des degrés divers. Selon Hallam (2006, p. 103), il manque dans la théorie de Gardner « *le problème de la motivation et de l'engagement pour la musique et la relation entre ceux-ci, les différentes intelligences et leurs états finaux. Pour apprendre à jouer d'un instrument, à chanter ou à composer, il faut de la pratique et de l'engagement* »¹⁴ (voir figure 1). Ce à quoi Hallam fait référence ici est le débat déjà évoqué sur la nature et la culture, la musicalité innée (giftedness) et la musicalité acquise (talent). Au cours des dernières décennies, l'approche de l'expertise a mis cette dernière au premier plan (voir la remarque de Gembris ci-dessus). C'est également le cas de la citation de Schumann ci-dessus, dont le contexte idéal s'inspirait fortement de l'idée romantique de l'innéité, tout en reconnaissant la nécessité de l'exercice pour la virtuosité.

<i>Intelligence</i>	<i>Utilisation dans la musique</i>
Logique mathématique	Analyse, exécution et lecture à vue de rythmes, analyse de structures musicales, composition
Spatiale	Lecture de la notation, identification et compréhension des structures musicales
Physique et kinesthésique	Capacités techniques, mouvement impliqué dans la communication de l'interprétation
Intrapersonnelle	Comprendre les émotions, recourir aux ressources émotionnelles internes pour développer l'interprétation, connaître ses propres forces et faiblesses, métacognition, contrôle de l'anxiété
Interpersonnelle	Communication avec un public, enseignement, travail avec d'autres musiciens*.
Linguistique	Lire la musique, analyse critique de la musique et de la performance, comprendre les contextes historiques et culturels de la musique.

¹¹ «*Musikalische Haus- und Lebensregeln*».

¹² «*Musikalität lässt sich, ebenso wie auch Intelligenz oder andere Persönlichkeitsmerkmale, nicht direkt beobachten oder messen. Nur durch die Beobachtung musikbezogener Verhaltensweisen kann man auf das Vorhandensein und den Ausprägungsgrad des Merkmals Musikalität schließen.*»

¹³ «*Parallel zu den Herausforderungen an traditionelle Ansichten über die Natur der Intelligenz wurde das Konzept der Musikalität in den letzten Jahren heftig kritisiert.*»

¹⁴ «*Das Problem der Motivation und des Engagements für Musik und die Beziehung zwischen diesen, den verschiedenen Intelligenzen und ihren Endzuständen. Um ein Instrument spielen zu lernen, zu singen oder zu komponieren, sind Übung und Engagement erforderlich.*»

Scientifique	Probablement pas d'influence sur la performance musicale, bien que la compréhension des matériaux naturels soit importante pour la fabrication des instruments et leur entretien.
Spirituelle / existentielle	Cela peut contribuer aux aspects « émotionnels » et « esthétiques » de la performance

Figure 1 : Possibilités d'utilisation des intelligences dans la musique (traduit d'après une citation de Hallam 2006, p. 104)

Il ressort clairement des explications de Hallam que la construction de la musicalité implique différents éléments de capacités musicales et que ceux-ci sont en outre pondérés différemment. Une étude de Susan Hallam et Jackie Shaw datant de 2003 (citée par Hallam 2006) a recueilli des données à ce sujet. Elles montrent que les aptitudes musicales sont le plus souvent liées aux capacités rythmiques, à l'organisation du son, à la communication, à la motivation, aux qualités personnelles, à l'intégration d'une série d'aptitudes (musicales) complexes et au fait de jouer dans un groupe de musique (figure 2). Le fait d'avoir une oreille musicale est évalué plus profondément que ne le laisse supposer son importance historique. Le fait que le sens du rythme soit considéré comme la compétence musicale la plus importante pourrait être lié à son rôle central dans la musique populaire.

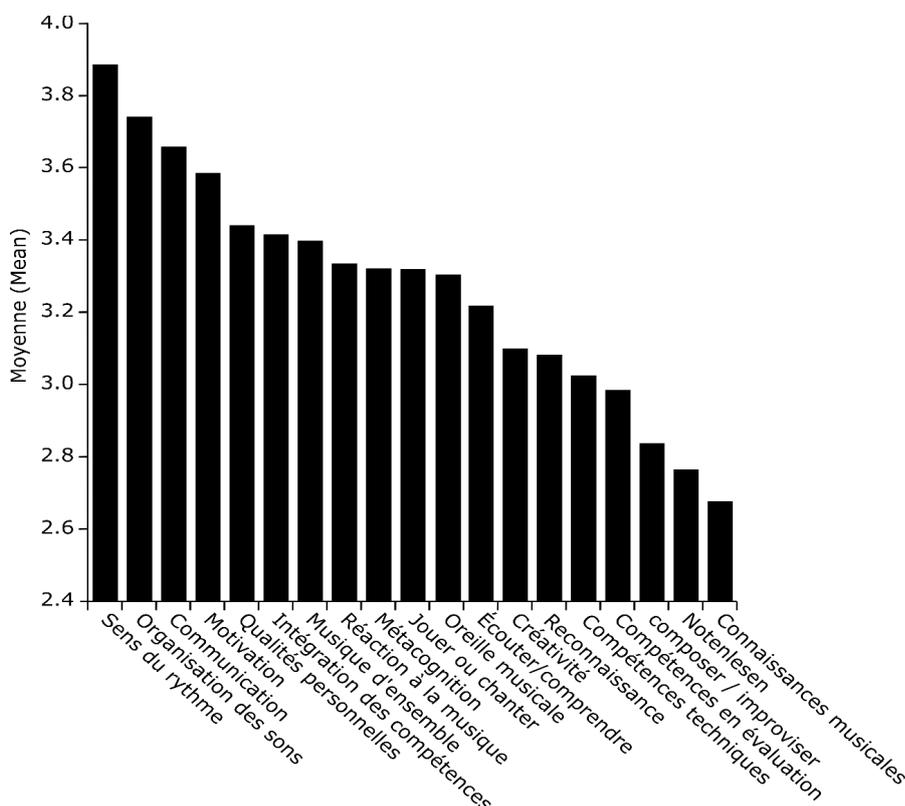


Figure 2 : Évaluations moyennes des éléments de compétences musicales selon Susan Hallam (2006, p. 102)

Dans la pratique de la pédagogie musicale, la « musicalité » est souvent appréhendée sous l'angle de la théorie musicale plutôt que sous celui de la psychologie, comme le fait Hallam. Dans l'article précité de la MGG, les manifestations de la musicalité saisissables par la théorie musicale dominant (Gembris et al. 2016) :

- Capacité de perception acoustique des hauteurs (Billroth 1895)
- Capacité de perception acoustique des rythmes (Billroth 1895)
- Capacité de perception acoustique des timbres (Billroth 1895)
- Conception de la forme musicale (Billroth 1895)

- *Capacité d'expression et de sensibilité (Bastian 1989)*
- *Distinction entre musicalité productive et réceptive ou entre musicalité intellectuelle et sentimentale (von Kries 1926)*

C'est sur de telles manifestations de la musicalité que se basent les tests de musicalité développés depuis le début du 20^e siècle.

3.2 Tests de musicalité

Dans l'article « *Le concept de musicalité et sa dépendance des normes culturelles et historiques* »¹⁵, Helmut Rösing écrit à propos de l'histoire des tests de musicalité : « *Carl Emil Seashore, qui a présenté en 1919 le premier test standardisé d'aptitude musicale, a adopté une position claire, même si elle reste très controversée. Pour lui, le phénomène complexe de la musicalité peut être réduit à quatre facteurs de base qui concernent la capacité de performance de l'oreille, à savoir la capacité de distinction de la hauteur, du volume, de la durée et du timbre, ainsi qu'à deux facteurs qui font déjà référence au domaine de la création musicale et qui vérifient la capacité de différenciation du sujet dans la réception d'événements sonores structurés rythmiquement ou mélodiquement* » (Rösing 1977, p. 162, cité d'après Hallam 2006).¹⁶

Le même article décrit d'autres tests qui poursuivent les idées de Seashore. Lowell M. Tilson (1941, cf. Tilson 1932) renonce aux subtests de discrimination des timbres et de compréhension des structures rythmiques. Arnold Bentley (1966) remplace les sous-tests concernant le volume sonore, la durée du son et la capacité à distinguer les timbres par un sous-test qu'il appelle « Chord analysis » : le destinataire doit indiquer, pour 20 accords, le nombre de sons individuels qui les composent. Kwalwasser et Dykema (1930, cf. Kwalwasser 1927, p. 137) élargissent le concept de Seashore à quatre sous-tests qui doivent permettre d'obtenir des informations sur la représentation du son et du rythme ainsi que sur le goût mélodique et la sensibilité tonale. Herbert D. Wing (1941) ajoute l'analyse des accords aux tests. E. Thayer Gaston (1942) va plus loin en posant des questions sur l'activité musicale et l'environnement musical du sujet. Raleigh M. Drake (1954) teste également la perception du tempo. Harvey S. Whistler et Louis P. Thorge se consacrent à la saisie des structures rythmiques. Stephan E. Farnum (1969) pose des questions sur la notation, la formation de cadences et la coordination de l'œil et de la main (référéncé selon Rösing 1977).

Enfin, le test d'Edwin Gordon (1965, Gordon 1989) doit avant tout permettre de déterminer le degré de sensibilité musicale. Les sous-tests de sensibilité musicale se basent sur des jugements de goût ou de valeur. Certes, l'article de Rösing reconnaît que ce test de musicalité ne s'appuie que sur notre compréhension de la culture musicale occidentale classique et romantique et qu'il ne tient donc pas compte des nouvelles tendances musicales (musique à 12 tons, musique expérimentale et autres), de la musique artistique non européenne ou de la musique traditionnelle ; on peut néanmoins partir du principe que certains éléments de ces tests saisissent les conditions de la musicalité pour autant qu'ils mesurent des capacités de perception indépendantes de la culture. On peut dire que plus la capacité de discrimination auditive est fine, plus la probabilité qu'un sujet soit musical est grande (les musiciens qui ont perdu leur capacité auditive avec le temps étant des exceptions).

Une partie des tests musicaux a été développée dans les conservatoires et les écoles de musique à des fins d'éducation musicale sous forme de séquences. Les séquences sont utilisées, selon un degré de

¹⁵ « *Der Musikalitätsbegriff und seine Abhängigkeit von kulturgeschichtlichen Normen* ».

¹⁶ « *Eine eindeutige, wenn auch nach wie vor stark umstrittene Position bezog Carl Emil Seashore, der 1919 den ersten standardisierten musikalischen Begabungstest vorlegte. Für ihn lässt sich das komplexe Phänomen Musikalität reduzieren auf vier Grundfaktoren, die die Leistungskapazität des Gehörs betreffen, nämlich das Tonhöhen-, Lautstärke-, Tondauer- und Klangfarbenunterscheidungsvermögen, ferner auf zwei Faktoren, die bereits in den Bereich der musikalischen Gestaltung hinüberweisen und die Differenzierungsfähigkeit des Probanden im Rezipieren von rhythmisch bzw. melodisch strukturierten Schallereignissen überprüfen.* »

difficulté croissant, soit comme « solfège », soit comme formation auditive comprenant les éléments suivants :

- Rythmes
- Intervalles
- Accords (de 3 notes et accords de septième, tant dans l'état fondamental que dans les accords renversés)
- Combinaison de rythmes et d'intervalles dans les dictées musicales

L'application du solfège et de la formation auditive implique que la condition préalable à la musicalité peut être enseignée. Il faut cependant distinguer deux situations : pour l'exercice du métier de musicien en tant qu'interprète, l'oreille et la sensibilité (c'est-à-dire la capacité à créer des sons en fonction des conventions d'interprétation) sont très importantes. Pour le compositeur, la compréhension, c'est-à-dire la nomination et la possibilité de transcrire ce qu'il entend, est également importante. Pour l'interprète pur, cela peut tout au plus servir à comprendre l'écriture musicale, mais celle-ci n'est pas du tout importante (parfois même inexistante) dans différents styles de musique (en particulier dans les styles extra-européens).

4 Développement de la musicalité

4.1 Quand commence le développement de la musicalité ?

Selon Donald A. Hodges (2006, p. 51), « *il est de plus en plus évident que tous les êtres humains sont biologiquement équipés pour être musiciens et que cette prédisposition génétique à la musicalité a pour nous des conséquences importantes non seulement sur le plan artistique, mais aussi sur le plan émotionnel et social.* »¹⁷ Le premier organe sensoriel que l'embryon humain développe est l'oreille, et « *pendant les trois derniers mois de la grossesse, le fœtus réagit aux sons musicaux* » (Hodges, 2006, p. 58). Ces « *expériences d'écoute musicale prénatale peuvent avoir une influence sur le comportement ultérieur (Lecanuet 1996)* » (Hodges 2006, p. 58).¹⁸ L'inexpérience relative des nourrissons en matière de musique peut conduire à une sorte d'ouverture d'esprit qui leur permet de remarquer des différences musicales subtiles qui ne sont pas entendues par les auditeurs expérimentés (Trehub, 2006, p. 42). « *Les enfants réagissent très tôt de manière sélective à la musique (Panneton, 1990 ; Fassbender 1996 ; Papoušek 1996), préfèrent la consonance à la dissonance (Trainor et al. 2002) et possèdent de nombreuses capacités de traitement musical (par exemple les changements de mélodie en termes de hauteur, de rythme, de tempo et de contour) (Trehub, 2001, 2003, 2004 ; [...]). De même, le langage préverbal et le chant des enfants montrent des qualités musicales (par exemple des modulations du timbre, du contour mélodique, du timing, etc.) dès le plus jeune âge (Fridman 1973 ; Papoušek 1996). Le développement de la musicalité se poursuit pendant l'enfance (Hargreaves 1996 ; Sloboda & Davidson 1996)* » (Hodges, 2006, p. 58).¹⁹

¹⁷ « *It is becoming increasingly apparent that all human beings are biologically equipped to be musical and that this genetic predisposition for musicality has important consequences for us not only artistically, but emotionally and socially, as well.* »

¹⁸ « *There is abundant observational evidence indicating that the fetus responds to musical sounds during the last 3 months of pregnancy and that these prenatal music listening experiences may have an effect on subsequent behaviour (Lecanuet, 1996).* »

¹⁹ « *Infants selectively respond to music at very early ages (Panneton, 1985; Fassbender, 1996; Papoušek, H., 1996), express preferences for consonance over dissonance (Trainor et al., 2002), and possess many musical processing skills (e.g., detection of changes in melody, in terms of pitches, rhythms, tempo, and contour) (Trehub, 2001, 2003, 2004; [...]). In turn, infant preverbal speech and singing show musical qualities (e.g., modulation of timbre, melodic contour, timing, etc.) at early ages (Fridman, 1973; Papoušek, M., 1996). Development of musicality continues throughout childhood (Hargreaves, 1996; Sloboda & Davidson, 1996).* »

Cependant, les enfants sont alors souvent exposés à une musique complexe, ce qui peut ne pas être favorable au développement musical (voir les théories de Zoltán Kodály et des écoles de chant suisses de Coire et de Saint-Gall). Afin de permettre un accès à la musique adapté à l'âge, la plupart des écoles de musique ont introduit une « éducation musicale élémentaire », soit sous la forme d'une éducation musicale précoce (à l'âge du jardin d'enfants), soit sous la forme d'une formation musicale de base (1^{ère} et 2^{ème} années primaires). Dans certaines communes, cette formation est intégrée dans l'horaire de l'école primaire. Cette offre est de plus en plus appréciée et étendue.

Cette éducation élémentaire a cependant souvent été mal comprise par les professeurs d'instruments, qui s'attendaient à ce que l'enfant sache lire la musique lorsqu'il arrivait à sa première leçon instrumentale ; c'est peut-être à cause de ces attentes que, d'après mon expérience de directeur d'école de musique jusque dans les années 1980, il y avait très peu d'enfants âgés de moins de 5 ans inscrits à des cours instrumentaux. Dans l'éducation élémentaire, il s'agit de sensibiliser l'enfant aux multiples dimensions de la musique (aigu-grave / rapide-lent / danse / chant, etc.). Si l'enfant est capable de chanter une ligne d'une chanson non seulement correctement, mais aussi de manière musicale, on peut considérer que cette éducation élémentaire a porté ses fruits.

De nombreux parents sont tentés d'exiger une formation musicale précoce pour leurs enfants, non pas nécessairement pour les développements musicaux attendus, mais pour la promotion des capacités cognitives. Dans les médias populaires, un tel encouragement est souvent associé de manière non critique à des activités musicales, bien qu'il n'existe pas de preuves claires en matière de psychologie du développement quant aux avantages musicaux ou non musicaux à long terme d'un entraînement musical très précoce - l'effet est difficile à saisir scientifiquement. De nombreux parents apprécient toutefois d'autres choses dans les programmes musicaux pour nourrissons et enfants en bas âge, dont le nombre et la popularité ont augmenté ces dernières années, comme par exemple le chant commun des enfants et des parents (« *Elki-Singen* »). Ils constatent que ces offres font plaisir aux enfants et leur permettent des interactions ludiques. De nombreux parents font également l'expérience positive d'entrer en contact avec d'autres parents, de raviver leur propre plaisir à faire de la musique et d'élargir leur répertoire de chansons et de jeux (musicaux) pour enfants. Les bons enseignants qui offrent cet apprentissage musical au niveau de la petite enfance, permettent tout cela et évitent les prescriptions faisant référence à une « vraie » musique. Car cela peut mettre en danger les interactions musicales intuitives des enfants et des parents ainsi que leur estime de soi.

Si avant leur naissance, les bébés sont exposés en permanence à des sons musicaux dans le ventre de leur mère, puis en tant que petits enfants, et s'ils sont motivés pour des activités musicales (cf. Stadler Elmer 2015), on peut partir du principe qu'ils sont mûrs pour une formation musicale dès l'âge du jardin d'enfants. L'enfant sait alors souvent très précisément quel instrument il veut apprendre. Rien ne s'oppose alors à ce qu'il commence l'apprentissage d'un instrument dans une école de musique. La méthode d'enseignement doit toutefois être adaptée : les enseignants doivent être capables de guider l'enfant avec succès sur le plan musical pendant une période assez longue sans instructions écrites (et sans solfège).

4.2 Lecture des notes et musicalité

Dans leurs explications sur la « *music literacy* » (lecture musicale), Janet Mills et Gary E. McPherson établissent un parallèle entre l'apprentissage de la musique et celui du langage et écrivent à propos de ce dernier : « *Le principe le plus important que nous avons observé à partir d'études sur le développement du langage écrit et oral est que les enfants devraient être familiarisés avec le parlé avant d'aborder l'écrit [...]. Dans la plupart des pays, les enfants parlent jusqu'à 5 ans avant d'être obligés d'apprendre*

Few studies supporting these notions utilize direct measurements of brain re-sponses, though the brain's involvement is clearly presupposed. The prevailing notion is that when infants display listening and musical processing skills it is due more to inborn capabilities and less to learning (Im-berty, 2000; Trehub, 2000). Although learning takes place from the beginning, infants do not need extensive experience to process musical sounds in adult-like ways.»

à lire à l'école, et seulement après avoir acquis de nombreuses connaissances préalables de leur langue maternelle et avoir atteint l'âge mental nécessaire pour maximiser leur succès en tant que lecteur [...] » (Mills & McPherson, 2006, p. 158)²⁰.

Plus d'un élève instrumental a du mal avec le solfège ! Janet Mills et Gary McPherson l'expliquent ainsi (2006, p. 164) : « L'enfant pourrait d'abord décomposer les notes individuelles et les faire sonner avant de les mélanger en un tout significatif. Avec cette méthode, l'enfant verrait par exemple un ensemble significatif (fig. 2 [Figure 3a]) et essaierait de le déchiffrer en le divisant en notes individuelles (fig. 3 [Figure 3b]). »²¹



Figure 3a : Un ensemble qui fait sens



Figure 3b : Notes isolées

« L'un des grands problèmes de cette approche est que l'accent est mis sur le passage du symbole au son via l'action (pression sur la touche), plutôt que du symbole à l'action via le son. Ainsi, de nombreux jeunes débutants, à qui l'on apprend à lire la musique lors de leur tout premier cours, s'entraînent souvent à la maison, en trébuchant sur certaines notes tout en continuant à jouer, parfois si lentement et avec tant d'hésitation qu'ils ne sont plus en mesure de percevoir la musique qu'ils essaient de jouer ».²²

Il semble essentiel de faire appel à la musicalité de l'enfant. C'est pourquoi différents pédagogues musicaux (entre autres Edgar Willems) recommandent de confronter l'enfant à la notation musicale de courtes phrases musicales tirées d'un morceau de musique qu'il connaît déjà. Dans la première phase, il faut donc faire comprendre à l'enfant le déroulement (la ligne musicale) dans sa transposition graphique ; cela peut aussi se faire en demandant à l'enfant de créer une notation graphique pour une chanson qu'il connaît, puis en comparant cette notation avec la notation musicale conventionnelle. C'est alors qu'il est possible d'aborder les niveaux structurels de la notation et d'entamer une deuxième phase. Il faut d'abord se pencher sur la phrase, car elle représente un arc respiratoire que les élèves doivent d'abord réaliser vocalement. Après la phrase musicale (première subdivision), il est possible d'enseigner les motifs (deuxième subdivision) et seulement ensuite et en tout dernier lieu la signification des différentes notes. Ce n'est que de cette manière que l'élève restera « musical » tout au long du développement de sa capacité de lecture.

²⁰ «The most important principle we have observed from studies on written verbal language development is that children should become competent with spoken verbal language before they grapple with written verbal language (Kirby, 1988; Adam, 1994). In most countries children speak for as long as 5 years before being obliged to start learning to read on entry to school, and only after they have gained a great deal of prior experience with their native language and reached the mental age necessary to maximize their success as readers (Mills, 1991a; Adam, 1994; McPherson & Gabrielsson, 2002).»

²¹ «First, the child could break down the individual notes and sound them out before they are blended together to form a meaningful whole. In this method the child would see for example, a meaningful whole (Figure 8.1) and try to decode this by breaking it down into individual notes.»

²² «A major problem with this approach is that the emphasis is on moving from symbol to action (fingerings) to sound, rather than symbol to sound to action. This is how many young beginners who are taught to read music from the very first lessons often practise at home—by stumbling over individual notes as they continue playing, sometimes so slowly and hesitantly that they no longer are able to perceive the music they are attempting to perform.»

4.3 Jouer d'un instrument

« Les enfants qui jouent soit au piano (keyboard) soit de la flûte à bec ne prennent pas nécessairement des cours, tout simplement parce qu'on attend d'eux qu'ils s'en servent à l'école ou, s'ils possèdent l'un de ces instruments à la maison, qu'ils l'utilisent plus pour 's'amuser' que pour des études 'sérieuses'. Ces instruments peuvent toutefois fournir des points de départ initiaux et inoffensifs, et leurs avantages ne devraient donc pas être sous-estimés. En effet, Davidson et al. (1998) ont découvert dans une étude que leurs 258 jeunes futurs musiciens avaient tous joué de l'un de ces instruments «pour s'amuser» avant d'étudier plus sérieusement l'instrument qu'ils avaient choisi » (McPherson & Davidson 2006, p. 332)²³. A posteriori, certains élèves plus âgés sont revenus sur ces premières expériences et les ont qualifiées de base pour expérimenter, connaître, comprendre et apprécier la musique avec ces instruments.

En ce qui concerne la valeur attendue, « six aspects de la motivation (Eccles et al. 1998) semblent particulièrement pertinents pour l'apprentissage d'un instrument :

- *Intérêt* : la satisfaction personnelle obtenue en jouant et en pratiquant seul ou avec d'autres, ainsi que l'amour du répertoire appris
- *Importance* : la mesure dans laquelle l'apprentissage de l'instrument correspond aux objectifs personnels dans lesquels l'enfant espère être bon
- *Utilité* : si l'apprentissage de l'instrument est constructif et fonctionnel pour ce que l'enfant veut faire maintenant et dans le futur
- *Difficulté* : si le processus d'apprentissage crée des obstacles ou est perçu comme plus difficile que d'autres activités dans lesquelles l'enfant est engagé

et aussi si l'enfant pense que l'apprentissage et la participation conduisent aux sentiments suivants :

- *La compétence* : pour laquelle jouer et interpréter deviennent des activités dans lesquelles l'enfant veut réussir
- *La confiance en soi* : la capacité ressentie à développer les compétences nécessaires pour relever les défis liés à l'apprentissage et au jeu sur l'instrument, par exemple si le processus d'apprentissage est soumis à des pressions et des peurs qui diminuent la confiance et l'estime de soi » (McPherson & Davidson 2006, p. 336).²⁴

²³ «Children who play either the keyboard or recorder do not necessarily take lessons, often because they are simply expected to use it in school, or if they possess one at home, it is used for «fun» rather than for «serious» study. However, these instruments can provide initial and unthreatening points of departure, and so their merits should not be underestimated. Indeed, Davidson et al. (1998) found that all of their 258 young music learners had played one of these instruments as a way of «having fun» and «messing around» before specializing on their chosen instrument.»

²⁴ «The comments above show that there are many facets underpinning children's personal beliefs about learning an instrument. In terms of expectancy-value motivational theory 46, six seem particularly relevant for learning to play an instrument:

- *interest*: the personal satisfaction gained when playing and practising alone and with others, plus the love for the repertoire learned;
- *importance*: the degree to which learning the instrument fits with personal goals about what the child hopes to be good at;
- *usefulness*: whether learning the instruments is constructive and functional for what the child wishes to do, both now and in the future;
- *difficulty*: whether the learning process creates obstacles or is perceived as being more difficult than other activities with which the child is engaged;

plus also whether the child believes that learning and participation will lead to a sense of:

- *competence*: for which playing and performing become activities in which the child would like to succeed, and
- *confidence*: the empowerment felt for developing the skills necessary to master challenges associated with learning and performing on the instrument, such as whether the learning process is fraught with pressures and anxieties which diminish confidence and a sense of self-worth.»

Dans ce contexte, McPherson et Davidson parlent du « *développement d'habitudes de pratique autoré-gulées* » que les apprentis musiciens devraient acquérir. Du point de vue de Hallam (1997), il est nécessaire que les enseignants démontrent les processus de la pratique effective, adaptés à chaque cas concret, comme par exemple:

- *« Se faire une idée générale du travail*
- *Identifier les difficultés*
- *Choisir des stratégies appropriées*
- *Travailler sur des sections et les intégrer dans un ensemble*
- *Surveiller les progrès*
- *Fixer des objectifs personnels*
- *Évaluer soi-même ses progrès* » (McPherson, & Davidson, 2006, p. 341)²⁵

Les enfants ont tendance à utiliser une partie du temps passé sur l'instrument pour jouer librement, et ce uniquement pour le plaisir, et une autre partie pour s'exercer de manière conséquente selon les instructions de l'enseignant. Ces deux aspects sont nécessaires au développement de l'enfant : jouer librement pour le plaisir, afin de conserver la motivation et d'expérimenter par soi-même ; s'exercer pour progresser et « réussir » en tant que futur musicien (professionnel ou amateur).

Les élèves qui réussissent sont ceux qui s'exercent d'abord de manière cohérente, avant de jouer pour le plaisir, ce qui suppose une planification consciente du temps. *«Il est désormais bien établi que l'utilisation du temps des enfants est plus souvent basée sur des habitudes que sur des plans spécifiques, ce qui signifie qu'ils ont souvent besoin d'aide pour apprendre à gérer, planifier et hiérarchiser leur utilisation du temps (Alderman, 1999)»* (McPherson, & Davidson, 2006, p. 343).²⁶

Selon G. McPherson et J. W. Davidson, les premières expériences des enfants avec la musique devraient inclure les possibilités suivantes (2006, p. 348) :

1. *« Expérimenter plusieurs instruments avant d'en choisir un*
2. *Tester l'instrument dans une série de contextes*
3. *Réfléchir à ce qui pourrait leur convenir, tant sur le plan physique que sur le plan expressif.*
Plus tard, les jeunes apprenants devraient :
1. *Être encouragés et soutenus dans leur apprentissage, mais pas forcés*
2. *Se voir offrir des possibilités suffisantes d'explorer la valeur des instruments et leurs contextes sociaux*
3. *Être inspirés à se fixer des objectifs raisonnables qui offrent un équilibre entre leur niveau de qualification et le défi que représente la maîtrise d'un nouveau répertoire et de nouvelles techniques*
4. *Être confrontés à une série de stratégies d'apprentissage, de sorte que le succès soit garanti à un stade précoce. »*²⁷

²⁵ «• obtain an overview of the work

- identify difficulties
- select appropriate strategies
- work on sections and integrate them into a whole
- monitor progress
- set personal goals, and
- self-evaluate progress.»

²⁶ «It is now well established that children's use of time is more often based on habits, rather than specific plans, which means that they will often need help to learn how to manage, plan and prioritize their use of time.»

²⁷ «1. experiment with several instruments before selecting one;
2. test out the instrument in a number of contexts; and
3. consider what might be right both physically and expressively for them.
Later, in order to cope with the many obstacles involved with learning, young learners should be:

Dans les écoles de musique de Suisse alémanique, de telles offres commencent à être mises à disposition. Il y a des démonstrations d'instruments avec la possibilité d'essayer les instruments ainsi que des journées d'essai. Dans l'éducation musicale élémentaire, les enseignants observent les goûts et les capacités des futurs élèves instrumentistes. Il y a aussi des professeurs d'instrument (mais ce n'est malheureusement pas le cas de tous) qui sont très conscients des stratégies mentionnées ci-dessus.

L'amour de l'instrument et le développement efficace de la capacité à jouer sont des facteurs importants pour développer la musicalité par le jeu.

5 Développement de la musicalité selon Edgar Willems

La pédagogie musicale a fondamentalement pour objectif de promouvoir la musicalité des individus. En ce sens, la recherche en pédagogie musicale doit généralement être considérée comme une contribution à la promotion de la musicalité. Les tentatives de définir cette promotion de la musicalité de manière globale et en associant la théorie à la pratique sont plutôt rares. Une telle tentative a été faite par Edgar Willems, que j'aimerais présenter et commenter ici comme premier exemple d'approche de la pédagogie musicale.

Edgar Willems est né le 13 octobre 1890 à Lanaken, en Belgique. Il étudie la pédagogie musicale avec Lydie Malan, Émile Jacques-Dalcroze et Ernest Ansermet. De 1956 à 1971, il est professeur d'éducation musicale précoce et de pédagogie au Conservatoire de Genève, où il meurt le 18 juin 1978.

Dans son livre « L'oreille musicale », il décrit non seulement les méthodes, mais aussi le matériel pédagogique qu'il recommande (entre autres le carillon intratonal mentionné et expliqué dans le chapitre 5.1 ci-après). L'importance de l'éducation musicale des enfants est soulignée par Edgar Willems (1965, volume 1, p. 11) : « *Actuellement, pour bien des personnes, l'éducation musicale se limite encore à l'étude d'un instrument. Il y a là évidemment une incompréhension de la nature profonde de la musicalité. La plupart des pédagogues actuels font cependant une distinction assez nette entre l'instrument qui est le moyen et la musique qui est le but.* »

« *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 cette éducation devrait précéder généralement le travail instrumental. L'instrument, en effet, devrait être l'application pratique de connaissances et de sensations musicales.* »

« *D'ailleurs, il n'existe pas d'enfants auditivement doués dans le sens absolu. Le don est très relatif et souvent même très partiel. Nous en avons la preuve dans le fait que bien des musiciens jugés doués dans leur enfance n'ont pas justifié par leur évolution ce jugement hâtif. En réalité le don auditif est un ensemble de phénomènes des plus complexes qui met trois domaines différents à contribution : la sensorialité auditive, la sensibilité affective auditive et l'intelligence auditive'. Ajoutons encore que chacun de ces trois domaines fait appel à différentes facultés. Ceci montre suffisamment que le don - combinaison variable de plusieurs de ces éléments - peut être divers et incomplet et qu'il y a donc intérêt à soumettre chaque enfant à un examen auditif et à une mise au point de l'oreille avant de commencer l'étude musicale.* »

« *Il est donc nécessaire, dans bien des cas ... de donner à l'enfant une **préparation auditive, avant d'entreprendre l'étude du solfège.*** »

-
1. encouraged and supported in their learning but not forced to learn;
 2. provided with ample opportunities to explore the value of instruments and their social contexts;
 3. inspired to set reasonable goals for themselves, which provide a balance between their own skill level and the challenge required to master new repertoire and techniques; and
 4. exposed to a range of learning strategies so that success is guaranteed early on.»

Willems place donc l'écoute et le chant avant l'instruction théorique de la musique (= Solfège). Selon sa théorie, l'enseignant devrait utiliser la valeur affective de la musique pour accompagner l'enfant sur le chemin de la musique (Willems 1965, tome 1, p. 19) :

« Comme le son de par sa nature a une grande influence sur notre émotivité, on utilisera l'attrait du son pour introduire l'enfant dans le domaine de l'affectivité auditive. Il arrive que, même chez l'enfant auditivement doué, la relation entre l'affectivité générale humaine et le son ne soit pas établie. C'est à l'éducateur de la provoquer dès les premiers contacts de l'enfant avec le son ; l'amour du son est l'introduction la meilleure à l'amour de la musique. »

Et au même endroit (Willems 1965, tome 1, p. 19) : *« Il est bien entendu que le développement auditif et musical se poursuivra à travers toutes les années d'étude, puisqu'il faudrait arriver à une audition intérieure harmonique et polyphonique correspondante aux œuvres qu'on exécute. »*

Edgar Willems distingue 3 domaines de la perception acoustique :

- 1° la réceptivité sensorielle auditive (sensation, mémoire physiologique, mnème)*
- 2° la sensibilité affective auditive (besoin, désir, émotion, mémoire animique, imagination)*
- 3° la perception mentale auditive (comparaison, jugement, mémoire intellectuelle, conscience sonore et imagination constructive). »*

Selon lui, pour développer avec succès la musicalité, il faut aborder les trois domaines.

5.1 Le domaine intratonal

Pour aiguïser la capacité d'écoute, Willems recommande d'entraîner la finesse de l'oreille dans le domaine de l'espace intratonal. Pour ce faire, il a développé (après avoir d'abord travaillé avec des clochettes) un « carillon intratonal » qui est construit de telle sorte qu'il y a en tout 24 plaquettes métalliques allant du sol₄ au do₅, accordées de la manière suivante : Tons entiers, demi-tons, quarts de tons, neuvièmes de tons (virgule pythagoricienne) et dix-huitièmes de tons. Le but est qu'un élève range les plaquettes par hauteur, avec une difficulté croissante. On leur fait d'abord ranger 3 à 5 plaquettes à un demi-ton d'intervalle, puis à un quart de ton et à un neuvième de ton. La difficulté n'augmente que lorsque l'élève parvient à résoudre plusieurs fois sans erreur le niveau précédent.

Il a été constaté que, parallèlement à la différenciation des hauteurs, la capacité de percevoir le son (c'est-à-dire de percevoir simultanément la structure harmonique et le mouvement des différentes voix) est entraînée : *« Un bon organe enregistre avec rapidité et précision les différentes qualités du son dont les principales sont l'intensité, la hauteur et le timbre ; à celles-ci nous pourrions en ajouter d'autres, par exemple : la pureté, la clarté et le volume. Au point de vue de l'acuité des sons – point capital pour le musicien - une bonne oreille perçoit des différences de 1/ 100ème de ton à l'audiomètre. Or, il y a un rapport étroit entre la finesse de perception et la possibilité de percevoir des simultanités de sons. Les agrégats qu'on trouve dans les compositions modernes ne peuvent être appréciés que par une oreille très fine. Celle-ci peut aller jusqu'au 1/200ème. »*

5.2 Autres domaines de la formation musicale selon E. Willems

Selon Edgar Willems, les domaines suivants devraient être enseignés (dans l'ordre) : *« L'ordre des exercices sera le suivant : l'étude du son, de la mélodie, de la gamme, de l'accord majeur, des intervalles, des accords divers, de la polyphonie et de l'harmonie. »* (Willems 1965, volume 2, p. 49).

En principe, Willems part du principe que la musicalité ne peut se développer que sur le plan émotionnel. L'élève doit aimer les sons, les mélodies et développer une sensation affective-émotionnelle à leur égard : *« Le solfège devrait faire appel non seulement à l'audition intérieure, absolue et relative, mais encore au développement sensoriel (travail de l'espace intratonal), et surtout au développement affectif (travail des intervalles, de la gamme et de la mélodie) »* (Willems 1965, volume 2, p. 49).

5.3 L'écoute intérieure

L'écoute intérieure consiste à faire de la musique en pensant : c'est la « pensée sonore » basée sur l'imagination. Cette écoute intérieure peut être développée par la formation de l'oreille. Edgar Willems affirme que

- « *Les mauvais musiciens n'entendent pas ce qu'ils jouent*
- *Les médiocres pourraient l'entendre mais ils n'écoutent pas*
- *Les musiciens moyens entendent ce qu'ils ont joué*
- *Seuls les bons musiciens entendent ce qu'ils vont jouer.* » (Willems 1965, volume 2, p. 85).

Edgar Willems décrit quelques moyens de développer l'écoute intérieure des enfants. La plupart des exercices sont plutôt destinés aux débutants ou aux très jeunes élèves, mais certains peuvent également être utilisés avec des apprenants plus âgés ou adultes :

- a) « *entendre et répéter un son, puis des mélodies, ensuite des simultanités de deux sons et plus*
- b) *évaluer les qualités du son : l'intensité, le timbre et surtout la hauteur ; entendre et évaluer des sons harmoniques, des sons résultants ainsi que des bruits*
- c) *entendre intérieurement et réaliser sur commande, d'après cette audition, des intervalles, des accords, des agrégats, des enchaînements d'accords et des improvisations et cela non seulement à l'aide de la connaissance harmonique, mais aussi de l'idéation sonore qui est à la fois harmonique et polyphonique et qui favorise le libre élan créateur*
- d) *entendre aussi les finesses d'intonation allant jusqu'au centième de ton ou plus.* » (Willems 1965, volume 2, p. 50).

Dans le développement de la musicalité, Edgar Willems souligne qu'il faut s'en tenir à la loi de la vie, c'est-à-dire : 1. vivre, 2. prendre conscience de la vie, 3. vivre consciemment (Willems 1965, volume 2, p. 52).

Edgar Willems souligne souvent l'importance de l'improvisation, tant pour le développement de l'écoute intérieure que pour celui de la musicalité en général. Voici ses propositions à ce sujet :

1. « *Le professeur bat la première phrase, considéré comme une question ; l'élève donne la réponse*
2. *L'élève commence et le professeur répond*
3. *On réalise une série de quatre phrases formant une carrure.*
a) *le professeur fait la première et la troisième phrase et l'élève les 2 autres ; b) l'inverse*
4. *Enfin, l'élève fait seul les quatre phrases rythmiques, réalisant ainsi une carrure parfaite.* » (Willems 1965, volume 2, p. 70)

« *En général, le rythme et la mélodie vont de pair ; mais dans l'ordre chronologique et génétique, le rythme vient en premier lieu. «Au commencement était le rythme», disait avec raison H de Böhlow.* » (Willems 1965, volume 2, p. 70). Cela peut être vrai du point de vue de l'anthropologie musicale (les peuples autochtones jouent principalement sur des instruments rythmiques), mais du point de vue pédagogique, le développement du petit enfant commence plutôt par l'improvisation libre de mélodies sans rythme reconnaissable.

5.4 Étude des intervalles

Willems fait la distinction entre les intervalles mélodiques et les intervalles harmoniques, selon que les deux notes sont jouées l'une après l'autre ou simultanément. Willems accorde une attention particulière à la relation entre les intervalles et les impressions sensibles, affectives (émotionnelles) et mentales provoquées chez l'auditeur (donc aussi chez l'élève). Voici les tableaux que Willems établit (1965, volume 2, p. 139 et p. 163) :

Intervalles mélodiques

INTERVALLES	AFF.-SENSORIEL	AFF.-AFFECTIF	AFF.-MENTAL
Unisson :	fusion	volontaire	insistance
Seconde mineure :	déséquilibre	peur	timidité
Seconde majeure :	mouvement	désir	demande
Tierce mineure :	lourd	morose	plainte
Tierce majeure :	clarté	joie	espoir
Quarte juste :	dureté	fermeté	affirmation
Quarte augmentée :	fêlure	dédain	prétention
Quinté diminuée :	agitation	inquiétude	doute
Quinté juste :	équilibre	amour	certitude
Sixte mineure :	trouble	chagrin	souci
Sixte majeure :	rayonnant	expansion	satisfaction
Septième mineure :	dynamique	exaltation	lyrisme
Septième majeure :	astringent	méchanceté	orgueil
Octave juste :	solide	courage	héroïsme

Intervalles harmoniques

INTERVALLES	AFF.-SENSORIEL	AFF.-AFFECTIF	AFF.-MENTAL
Unisson :	lisse	paix	sérénité
Seconde mineure :	rugueux	agacement	maladie
Seconde majeure :	frottement	vulgarité	mécontentement
Tierce mineure :	ombre	peine	découragement
Tierce majeure :	limpide	bonheur	équilibre
Quarte juste :	froid	indifférence	simplicité
Quarte augmentée :	chaleur	excitation	étonnement
Quinté diminuée :	instabilité	inquiétude	incertitude
Quinté juste :	vide	calme	maîtrise
Sixte mineure :	pénombre	mélancolie	miséricorde
Sixte majeure :	lumière	gentillesse	contentement
Septième mineure :	chaleur	amour	romantisme
Septième majeure :	blessure	haine	révolte
Octave juste :	stabilité	liesse	libération

Entre 1972 et 1974, j'ai suivi des cours de solfège avec une élève d'Edgar Willems à Genève. Cette pédagogue a attiré mon attention sur le sentiment que les intervalles et les accords provoquaient chez moi, afin de les analyser plus rapidement. En principe, je faisais confiance à mes capacités analytiques et acoustiques, mais le couplage avec le sentiment me donnait d'autant plus rapidement l'indication de la bonne solution. Mais contrairement aux écrits d'Edgar Willems, cette pédagogue n'a jamais fait référence aux impressions telles qu'elles figurent dans le livre d'Edgar Willems. Je devais déterminer moi-même les impressions que les sons me laissaient.

Les sentiments et les impressions que suscitent les différents intervalles sont souvent expliqués de manière historique et harmonique, comme chez Willems. Le rapport entre les harmoniques va donc de pair avec la perception d'une dissonance :

- L'octave (1ère harmonique / fondamentale) semble presque à l'unisson. Elle était également le seul intervalle utilisé jusqu'au début de la polyphonie (900 après J.-C.).
- La quinte (2ème harmonique / 1ère harmonique) et la quarte (3ème harmonique / 2ème harmonique) constituent les intervalles utilisés à l'époque des premiers organums. Ils n'ont pas encore de caractéristiques de genre (majeur ou mineur).

- La tierce majeure et la tierce mineure (4^e harmonique / 3^e harmonique et 5^e harmonique / 4^e harmonique) sont considérées comme mélodieuses à l'époque baroque et permettent de les classer en mode majeur ou mineur.
- La septième mineure apparaît peu à peu dans le romantisme ultérieur comme agréable à l'audition. La septième majeure n'est omniprésente que dans notre musique pop, mais elle a été considérée pendant très longtemps comme fortement dissonante.

En traitant des intervalles, nous entrons dans un domaine où les vues d'Edgar Willem ont perdu de leur actualité. Il part d'une conception de l'histoire qui exclut la polyphonie dans la musique orale transmise par le passé et s'appuie sur la musique considérée à son époque comme « musique sérieuse », c'est-à-dire la musique savante européenne jusqu'à la fin du romantisme. Il aurait eu du mal à comprendre qu'à la fin du 20^e siècle, on puisse considérer la septième majeure (Major Seven) comme « normale » et agréable à l'oreille. Il me semble d'autant plus important de laisser les élèves déterminer eux-mêmes les impressions que leur procurent les différents accords.

Mais ce qui est décisif, c'est que selon Willems, l'apprentissage de l'oreille en matière d'intervalles doit se faire par le chant. Il recommande aux enseignants de jouer ou de chanter des notes, les élèves chantant ensuite la deuxième note de l'intervalle déterminé à l'avance. Pour les instrumentistes, il est également possible de jouer des gammes entières en chantant une tierce ou une sixte plus haute (ou plus basse). Cela est très difficile avec les instruments à vent ; l'enseignant peut jouer la gamme pendant que l'élève chante. Il y a toutefois des chanteurs qui parviennent à chanter une mélodie et à siffler l'autre.

5.5 Étude des accords

« Pour l'étude des accords, il faut d'abord chercher à maîtriser les intervalles qui les constituent. Ensuite nous procéderons avec les accords de la même manière qu'avec les intervalles, c'est-à-dire que nous les envisagerons sous leurs trois aspects : sensoriel, affectif et mental » (Willems 1965, volume 2, p. 183).

Comme pour l'étude des intervalles, Edgar Willems considère les accords sous les trois aspects de la vision sensorielle, affective et mentale :

- a) Du point de vue purement physique (sensoriel) un accord est composé de sons. Le son peut être perçu par l'organe auditif ;
- b) Du point de vue affectif l'accord est composé non seulement de sons, mais encore et surtout de relations sonores qui affectent la sensibilité émotive. Ces relations sonores sont les intervalles ;
- c) Du point de vue mental il s'agit d'une synthèse ordonnée de sons et d'au moins deux intervalles pris en partant d'un même son envisagé comme générateur. Ainsi, un accord de trois sons est-il composé (pris dans l'état fondamental) d'une quinte et d'une tierce. Non pas de deux tierces superposées, ce qui ne serait qu'un aspect extérieur, superficiel. » (Willems 1965, volume 2, p. 183).

La dernière affirmation n'est, à mon avis, pas tout à fait correcte dans certaines situations : l'accord diminué et l'accord augmenté sont utilisés pour des modulations (do mineur diminué module en mi mineur, do augmenté module en mi majeur). Ensuite, la deuxième tierce mute en première et la troisième note en tant que quinte perd de son importance.

Pour les accords, Edgar Willems renonce à dresser une liste sous forme de tableau, comme il l'a fait pour les intervalles : « Nous laissons à chacun le soin d'établir un petit tableau individuel de la nature affective des accords et des principaux agrégats. Ce travail - nous le redisons - comporte un double intérêt : musical et humain » (Willems 1965, volume 2, p. 187).

Edgar Willems propose ensuite quelques exercices d'oreille pour les accords :

« Un excellent exercice auditif est celui de prendre les trois sons sans leur attribuer de noms déterminés et de faire les douze résolutions ci-dessous (pl. XII, n° 1) :

- a) hausser tour à tour chaque note d'un demi-ton ;
- b) baisser chaque note d'un demi-ton ;
- c) hausser tour à tour les deux notes supérieures, les deux notes inférieures et les deux notes extrêmes ;
- d) les baisser de même.

Pour que le travail de l'audition intérieure se fasse comme il se doit, il ne suffit pas d'imaginer les notes au fur et à mesure qu'on les chante, mais il faut arriver à entendre d'emblée tout l'accord avant de le chanter.

Nous ne donnons pas les notions concernant l'enchaînement des accords, matière qui exigerait un traité d'harmonie ; nous n'envisageons ici que le côté auditif des éléments premiers que sont les accords.

Marche à suivre pour l'étude auditive des accords de trois sons :

- a) chanter les accords, donnés à l'instrument ;
- b) deviner leur composition (genre de quinte et de tierce) ;
- c) chanter les quatre espèces d'accords comparativement en commençant par le plus petit et, inversement, par le plus grand ;
- d) chanter un de ces accords à partir d'un son donné ;
- e) faire les résolutions diverses des accords diminués et augmentés ;
- f) étudier les accords du point de vue affectif et dresser un tableau comparatif comme pour les intervalles ;
- g) deviner la nature de suites chromatiques des différents accords en état fondamental ou en renversement ;
- h) jouer un accord de trois sons, bouger chromatiquement un ou plusieurs sons vers le haut ou vers le bas, en imaginant d'avance comment cela va sonner ;
- i) imaginer un accord dans lequel chaque note est précédée, à tour de rôle, d'une appoggiature soit supérieure, soit inférieure et cela soit d'un ton, soit d'un demi-ton; appoggiature se résolvant sur la note de l'accord;
- k) dans le but de créer un lien avec l'enseignement harmonique, établir sur quels degrés de la gamme se trouvent les diverses espèces d'accords. » (Willems, 1965, volume 2, p. 194-195, pl. XII, n° 1).

Edgar Willems recommande de faire ces exercices d'abord sans nom de note, puis aussi avec des noms de note, afin de ne pas négliger la formation théorique musicale (Willems 1965, volume 2, p. 195).

Des exercices similaires peuvent également être élargis et réalisés avec des accords de septième : les accords de septième sont souvent résolus dans la musique classique et romantique (pas nécessairement dans la musique populaire). L'accord de septième de dominante se résout le plus souvent en triade de tonique ou en triade de tierce-parallèle. Un cas particulier est celui de l'accord de septième doublement diminué, qui peut se résoudre dans différentes tonalités. Il s'agit d'abord d'imaginer cette résolution, puis de la réaliser.

6 La méthode de Robert Kaddouch

Robert Kaddouch, né le 24 novembre 1958 à Casablanca, est pianiste et pédagogue. Il est l'initiateur de la pédagogie Kaddouch, dont il a présenté le concept à plusieurs reprises à l'Université d'Oxford. Il est l'élève de Pierre Sancan pour le piano, de Iannis Xenakis pour la composition et de Martial Solal pour

l'improvisation. Sa pédagogie place l'enfant au centre du processus d'apprentissage, dont la musique est le langage-outil et l'enseignant le médiateur. Il est professeur en Angleterre, en Suède, en France, au Luxembourg, à Vienne, à Neuchâtel, à Genève et à Lausanne.²⁸

« L'enfant, acteur de son apprentissage, adopte une attitude de dialogue et une écoute constructive (écouter et donner le sens) qui générera le plaisir, moteur de l'apprentissage et de la performance naturelle (l'éveil musical selon cette méthode). Car un enfant qui aime est un enfant qui veut, et un enfant qui veut, désinhibe ses résistances en libérant ses potentiels pour créer de manière simple et ludique. »

« Jouer à apprendre prend là toute sa dimension et on comprendra aisément les 4 phases de notre pédagogie : Jouer sans apprendre, jouer à apprendre, apprendre à jouer et apprendre à apprendre. »

« Les situations musicales proposées étant toujours dans des dispositifs d'échange, alors l'enfant apprend à partager ses richesses, à communiquer autant ses émotions que ses idées, développant ainsi un vrai sens social.

Cette méthode considère l'enfant comme le point de départ de l'apprentissage, elle est une éducation de l'enfant par la musique et pas seulement une instruction. En effet, le tout-petit possède déjà un savoir intuitif : il utilise instinctivement son potentiel inné et met spontanément en place des stratégies pour acquérir ce qu'il ne parvient pas immédiatement à réaliser. Pour cela, l'improvisation musicale apparaît comme une véritable discipline qui permet à l'enfant d'exprimer ses goûts, son potentiel, et d'opérer des choix en permanence. Par la gestion de l'imprévu, l'improvisation développe la créativité (en exerçant le goût esthétique), elle agit sur l'émotion en permettant leur gestion et leur contrôle, et enfin, elle développe la réactivité positive (le choix optimal).

La pédagogie Kaddouch considère l'acte d'apprentissage comme création. La création est la résolution d'une situation-problème inédite. Une situation-problème inédite est une situation dans laquelle un élève ne connaît pas à l'avance la solution à son problème. Un acte de création personnel est un acte qui résout une situation-problème qui intéresse véritablement l'élève, c'est-à-dire qui se rattache à ses goûts profonds. »

Ces déclarations de Kaddouch se réfèrent exclusivement à l'apprentissage du piano. Cette méthode souligne toutefois certains aspects du développement musical général de l'enfant, indépendamment de l'instrument choisi : l'aspect ludique est au centre, l'apprentissage conscient vient plus tard. Comme chez Willems, l'improvisation en tant qu'élément créatif est une partie importante de la pédagogie.

7 Le mouvement des écoles de chant en Suisse orientale et la méthode Kodály

On peut se référer à deux autres approches de la pédagogie musicale qui me semblent pertinentes pour la discussion sur la musicalité : d'une part, la méthode Kodály, d'autre part, le mouvement des écoles de chant à Coire, d'inspiration anthroposophique, fondé par Luzius Juon, et l'école de chant de Saint-Gall, fondée en 1973 par Alfred et Anne Marie Brassel sur le modèle de Coire. Il existe des parallèles entre ces deux approches. Toutes deux partent du principe que la musicalité doit se développer de la même manière que la langue maternelle, c'est-à-dire qu'il faut d'abord écouter la musique et la « reproduire » avant d'étudier l'écriture. Les deux approches partent également du principe qu'il existe une évolution naturelle du langage musical, partant de la tierce mineure (dite « tierce d'appel ») pour arriver à la gamme pentatonique en passant par la seconde majeure qui la surmonte et la tonique (Choksy 1988, p. 11).

²⁸ Les citations suivantes proviennent du site Internet de Robert Kaddouch: <http://www.kaddouch-music.com/pedagogie/la-methode-kaddouch/>.

7.1 La solmisation selon Carl Eitz et le mouvement des écoles de chant à Coire et Saint-Gall

La solmisation de l'école de chant de Coire suit celle de Carl Eitz, né en 1848 à Wehrstedt, décédé en 1924 à Eisleben. Elle correspond en grande partie - y compris les signes de la main - à celle qui est enseignée en Suisse alémanique. Il s'agit d'un système de solmisation absolue et chantable. Chaque demi-ton de l'échelle chromatique a sa propre consonne ; la phrase mnémotechnique à ce sujet est la suivante (à partir du do) : « **Bei rechtem Tun mach ganze Sach', probier' lustig, die Freud kommt nach.** » Les voyelles suivent l'ordre alphabétique et ne changent que pour les tons entiers. Pour les demi-tons, la voyelle reste la même. La voyelle « a » est attribuée au sol, de sorte que la gamme de sol majeur est solmisée de la manière suivante : la – fe – ni – bi – to – gu – pa – la. Cette solmisation est systématiquement introduite dans les écoles de chant de Coire et de Saint-Gall dès la première classe de chant et est clairement le meilleur système que j'ai trouvé, le seul inconvénient étant que dans les écoles primaires de Coire et de Saint-Gall, on enseigne aussi bien la solmisation relative do que les noms de notes (en allemand : C, D, E, F, etc.) et que les élèves des écoles de chant doivent donc apprendre un troisième système. Ce faisant, les élèves les plus faibles sont surmenés. Les élèves très musiciens ne sont pas non plus empêchés de se développer par des systèmes de solmisation moins bons, sinon il n'y aurait pas de bons musiciens en France. Ils utilisent la solmisation do absolue (do, re, mi etc.), ce qui explique que, lorsqu'ils chantent une mélodie, les signes dièse et bémol sont seulement pensés mais pas chantés. Ainsi, une gamme de ré bémol majeur est pensée « re bémol, mi bémol, fa, sol bémol ... », mais chantée « re, mi, fa, sol ... ».

7.2 Zoltán Kodály

Zoltán Kodály, né le 16 décembre 1882 à Kecskemét et mort le 6 mars 1967 à Budapest, est un compositeur, pédagogue musical et ethnomusicologue hongrois. Il a commencé à jouer du violon dès son plus jeune âge et a étudié à l'Académie de musique Franz Liszt de Budapest à partir de 1900. Il a enseigné la théorie musicale et la composition à l'Académie de musique à partir de 1907. Depuis 1905, Kodály participait en Hongrie à la recherche sur les chansons populaires, que son ami Béla Bartók avait encouragée et menée. Au total, Kodály a collecté plus de 3500 chansons populaires hongroises, dont il a étudié scientifiquement les particularités. Selon Kodály, la chanson populaire est le point culminant et la fleur de la culture populaire et une preuve évidente de la force vivante et créatrice du « peuple ». La première publication de ses études sur les chants populaires est parue en 1906.

Les objectifs de Kodály étaient :

1. Favoriser le développement social et artistique équilibré de l'enfant ;
2. Créer l'adulte musicalement éduqué - au sens propre du terme - capable de regarder une partition et de « penser » le son, de lire et d'écrire la musique aussi facilement que le mot parlé. Bien que Kodály s'intéressât également à la formation de musiciens professionnels, sa première préoccupation était l'amateur musicalement cultivé (Chosky 1988, p. 11).

L'approche de Kodály se distingue des autres par le choix des matériaux. Kodály insistait sur le fait que le matériel destiné à l'enseignement de la musique aux jeunes enfants ne devait provenir que de trois sources :

1. Jeux d'enfants authentiques et chansons pour enfants
2. Musique folklorique authentique
3. De la bonne musique composée, c'est-à-dire de la musique écrite par des compositeurs reconnus. (Chosky 1988, S. 17)²⁹

²⁹ «1. Authentic children's games and nursery songs

2. Authentic folk music

3. Good composed music, i.e., music written by recognized composers»

La musicalité devrait être développée en formant la sensibilité des enfants dans dix domaines :

1. *Forte-piano*
2. *Rapide-lent*
3. *Timbre (sonorité)*
4. *Long-court*
5. *Pulsation*
6. *Accentuation*
7. *Mesures simples vs. Mesures composées*
8. *Phrase*
9. *Forme (musicale)*
10. *Forme de la mélodie (montante, descendante ou répétitive) (Chosky 1988, p. 21).*³⁰

D'après Kodály, la musicalité des enfants doit être développée par le chant. Il s'agissait pour lui de cultiver l'écoute intérieure (Zwolenszky, 2013, p. 34). Kodály rejetait l'utilisation du piano comme soutien à l'apprentissage choral, car le piano présente un tempérament tempéré et le chœur doit avoir un son harmoniquement pur (Zwolenszky, 2013, p. 408). Comme premiers instruments pouvant être utilisés dans l'apprentissage musical, il recommandait le xylophone pentatonique (mais en Hongrie, pour des raisons de coût, on utilisait plutôt des métallophones ou des carillons) ou la flûte à bec à six notes utilisées dans les campagnes hongroises (Zwolenszky, 2013, p. 409).

Le mouvement Kodály est problématique à deux égards, principalement en raison du contexte dans lequel il a été créé :

1. Des idées patriotiques et nationalistes, qui ont été largement soutenues par la politique de l'URSS à l'Est (Zwolenszky, 2013, p. 525). En Suisse, il serait bon que l'héritage culturel soit davantage transmis aux enfants, mais aussi que les répertoires étrangers soient constamment intégrés.
2. Kodály voulait que les enfants ne soient confrontés qu'à de la « bonne musique ». Il décrivait la « bonne » musique en faisant référence à certains compositeurs classiques - bien qu'il ait lui-même composé des chansons pour l'éducation musicale des enfants. Pour Kodály, le jazz et la musique pop seraient de la « mauvaise musique » qu'il faudrait éviter. Mais entre-temps, de tels jugements se sont révélés être des préjugés.

8 Remarques finales

8.1 Une dimension de la musicalité : l'émotion (ou les émotions)

J'ai constaté à plusieurs reprises que les enseignants classaient leurs élèves en « musiciens » et « non musiciens » ou en « musiciens » et « moins musiciens » uniquement sur la base de la capacité

³⁰ «1. music can be louder or softer (principles of dynamics);
2. music can be faster or slower (principles of tempo);
3. the size and material of the sound source can affect the quality of the sound produced (timbre);
4. sounds can be longer or shorter (principles of rhythm);
5. there is a regularly occurring underlying beat in music;
6. some beats have a feeling of stress (accent);
7. some songs are “stepping or marching” songs (2/4 - 4/4), while others are “skipping or galloping» songs (6/8);
8. there are places in the music for taking a breath (phrase);
9. in a song some phrases may be the same, other may be different (form);
10. pitches may move higher or lower or may repeat (melody).»

d'expression de leur jeu instrumental. Certains des enfants « moins musicaux » ont toutefois développé leur capacité d'expression pendant et après la puberté, tant dans la musique que dans la vie en général. Si un enfant est très introverti, il se peut qu'il ne puisse pas laisser libre cours à ses émotions. Or, les émotions sont le propre du langage « musique ». C'est aussi la première chose dont un nourrisson fait l'expérience : « *Dans les mois qui précèdent la naissance, le fœtus en développement entend une série de nuances qui s'expriment dans la voix de sa mère, comme les changements dans la qualité de sa voix lorsqu'elle est heureuse ou triste, excitée ou détendue. Immédiatement après la naissance, les nouveau-nés montrent une conscience de différents signaux émotionnels qu'ils perçoivent de la part de ceux qui s'occupent d'eux à travers leurs propres vocalisations et mouvements de la main* » (Schubert, & McPherson 2006, p. 198).³¹ « *Dès l'âge de 3 ans, les enfants sont capables de reconnaître les émotions de tristesse et de bonheur dans la musique et à 4 ans, ils peuvent percevoir les étiquettes émotionnelles de base du bonheur, de la tristesse, de la colère et de la peur* » (Schubert, & McPherson 2006, p. 199).³²

Edgar Willems est l'un des rares pédagogues musicaux à accorder une grande valeur aux sensations en tant qu'élément du développement musical. Il associe les intervalles et les accords aux sensations.

Après avoir été l'élève de solfège de Mariette Felix - élève de longue date et admiratrice de Willems - dans les années 1972 à 1974, j'ai pu avoir un long entretien avec elle à Genève en été 2019. Elle laisse ses élèves trouver eux-mêmes les sentiments qu'évoquent les intervalles et les accords et ne s'arrête pas au tableau rédigé par Willems (voir ci-dessus). Le ressenti, les sentiments sont pourtant centraux dans sa pédagogie musicale. Mon expérience de pédagogue musical le confirme, c'est pourquoi j'accorde une grande importance à l'approche de Willems.

8.2 Cours de musique et durée des leçons

Si l'on considère tout ce que les enseignants d'instruments ont à transmettre, les leçons semblent extrêmement courtes dans la plupart des écoles de musique : dans le canton de Soleure, une seule école de musique propose des leçons plus longues que les 25 minutes habituelles par enfant. Dans les écoles cantonales du même canton, elles sont encore plus courtes : 22½ minutes. Pendant ce temps, les enseignants devraient aborder les points suivants :

- Salutations (dont la nature n'est pas sans importance pour une ambiance positive pendant le cours)
- Échauffement, mise en voix (chant)
- Contrôle de ce qui a été travaillé à la maison (généralement quelque chose de technique et quelque chose de musical)
- Jouer d'oreille
- Improviser
- Jeu de répertoire : constitution d'un répertoire qui peut être joué à tout moment (si possible par cœur).
- Poursuite du travail des morceaux pratiqués à la maison
- Lecture à vue (apprendre)
- Introduire une nouvelle littérature, en tenant compte du contexte culturel (historique, biographique).

³¹ «*During the months before birth, the developing fetus hears a range of nuances expressed in his or her mother's voice, such as the changes in vocal quality when she is happy or sad, excited or relaxed. Immediately after birth, new born babies show an awareness of various emotional signals they perceive from their caregivers through their own vocalizations and hand movements.*»

³² «*From the age of 3 children are already able to identify the emotions of sadness and happiness in music and by 4 can perceive the basic emotional labels of happiness, sadness, anger, and fear (Cunningham & Sterling, 1988; Boone & Cunningham, 2001). The age of 4 marks the beginning of a period of increasing sophistication, as children develop their capacity to encode verbally emotional meaning across a range of non—verbal media including the face and voice.*»

- Développer les aspects interprétatifs et favoriser l'expressivité.

Chez les débutants, il faudrait aussi pouvoir aborder les problèmes rythmiques et essayer de les résoudre en chantant avant et après, en frappant dans les mains, en faisant des mouvements (danse, pas, etc.). Il faudrait également se renseigner sur le répertoire de chansons populaires et de chansons pour enfants que l'enfant maîtrise, afin de le faire jouer davantage à l'oreille. C'est à partir de là que peut se développer la lecture à vue.

Même si l'on ne tient pas compte de tous les éléments chaque semaine, les leçons trop courtes obligent à se concentrer sur 2 ou 3 éléments seulement. Il en résulte malheureusement trop souvent une routine d'enseignement qui fait l'impasse sur de nombreux aspects de la formation musicale.

8.3 Conclusion

Il ressort des explications précédentes que l'on peut - et que l'on doit - développer et former la musicalité. Pour ce faire, les méthodes classiques telles que le solfège et d'autres méthodes similaires restent des éléments importants, mais l'expérience de la musique doit être au premier plan. Tous les éléments théoriques doivent s'appuyer sur l'expérience musicale (et non l'inverse). La musicalité permet également de développer des compétences qui ne sont pas évaluées par des tests musicaux, mais qui peuvent être utilisées à long terme, comme la capacité à se produire en public, la compétence sociale et l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de concentration et la discipline ainsi que la conscience culturelle.

C'est à Edgar Willems que revient le mérite d'avoir montré et introduit dans la pédagogie musicale les moyens d'établir un lien entre l'analyse des intervalles et des accords et les sensations émotionnelles. L'une des spécificités de la méthode de Willems par rapport à d'autres approches de pédagogie musicale réside dans l'utilisation du carillon intratonal pour affiner la distinction des hauteurs et la reconnaissance que cet affinement conduit à une meilleure perception de la polyphonie. Il est à espérer que ce carillon intratonal sera bientôt disponible sous forme d'application pour tablette et smartphone.

9 Remerciements

Je tiens à remercier mon tuteur à la Haute école de Lucerne, Marc-Antoine Camp, pour son enseignement en matière de recherche (CAS 2018) et pour ses suggestions et corrections concernant ce travail. Nous remercions également sa collaboratrice Regula Steiner pour la mise en page et les corrections finales. Un grand merci également à ma collègue et successeur à la direction de l'école de musique d'Oltén, Sandra Rupp Fischer, pour son soutien. Un grand merci également à Mariette Felix à Genève, qui a éveillé ma curiosité en matière de pédagogie musicale et qui a pu m'apprendre beaucoup au sujet d'Edgar Willems et sa méthode. Un très grand merci à mon épouse, qui a toujours été à l'écoute et a pris au sérieux toutes mes réflexions, mes doutes, mes problèmes, mes enthousiasmes, etc. et a corrigé toutes les fautes d'orthographe et de grammaire dans la version allemande de ce travail, me soutenant ainsi efficacement. Mon dernier remerciement va à Danièle Maruri qui a corrigé la version française tant du point de vue stylistique que grammaticale.

10 Littérature

- Adams Marilyn J. (1994). "Beginning to read: Thinking and learning about print", Cambridge, MA: MIT Press
- Bamberger, Jeanne: "What Develops in Musical Development?" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Behne, Klaus-Ernst - Kötter, Eberhard & Meißner, Ralf (1982): "Begabung - Lernen - Entwicklung" in Dahlhaus, C. & Motte-Haber, H. de la (Hg.): "Neues Handbuch der Musikwissenschaft" Bd. 10: Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden, Athenaion

- Bentley, Arnold: "Musical Ability in Children und its Measurement", London 1966: deutsch Frankfurt/Main 1968, 2/1973.
- Brotherson, Sean: "Understanding brain development in young children", <https://library.ndsu.edu/ir/bitstream/handle/10365/4954/fs609.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 2009
- Cantwell Robert H. & Millard Yvette.: "The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music" *British Journal of Educational Psychology*, 1994, S. 45-63
- Choksy, Lois: "The Kodály Method", Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, Second Edition, 1988
- Davidson Jane W., Moore Derek G., Sloboda John A. & Howe Michael J.A: "Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists" *Journal of Research in Music Education*, Vol. 46 N° 1, 1998, S. 141-160
- Eccles, Jacquelynne S. Wigfield, Allan & Schiefele, Ulrich.: "Motivation to succeed" in Damon W. & Eisenberg N. "Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development". John Wiley & Sons, Inc, 1998, S. 1017–1095
- Faltin, Peter: "Phänomenologie der musikalischen Form", Franz Steiner Verlag, 1979
- Farnum, Stephen Edwards: "Farnum Music Test: Manual", Bond Publishing Company, 1969
- Fassbender Christoph: "Infants auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music" in "Musical beginnings: Origins and development of musical competence" von I Deliège & J. A. Sloboda. New York: Oxford University Press, 1996, S. 56-87
- Fridman Ruth: "The First Cry of the Newborn: Basis for the Child's Future Musical Development" in "Journal of Research in Music Education" Vol. 21, No. 3, 1973, S. 264-269
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gembris, Heiner: "Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts", in «Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*. Essen: Die Blaue Eule 1998, S. 9-26. - (Musikpädagogische Forschung; 19)
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9194/pdf/AMPF_1998_Band_19_Gembris_Zum_Stand_der_Erforschung.pdf
- Gembris, Heiner; Steinberg, Reinhard; Kormann, Adam: Art. Musikalität in: MGG Online, hrsg. von Laurenz Lütteken, Kassel, Stuttgart, New York 2016ff., zuerst veröffentlicht 1997, online veröffentlicht 2016, <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/11969>
- Gordon, Edwin E.: "Advanced Measures of Music Audiation – 100 Answer Sheets", GIA Publications, inc., Chicago, IL, 1989
- Greyerz, Otto von (1912): *Das alte Guggisberger Lied*. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 16
- Grimmer, Frauke (1991): "Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte" Kassel: Bärenreiter
- Hallam, Susan & Shaw, Jackie (2002). *Constructions of musical ability*. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 102-108.
- Hallam, Susan (2006). *Musicality*. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 93–110). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0005>
- Hallam, Susan: "What do we know about practicing? Toward a model synthesising the research literature" in Jørgensen Harald & Lehmann Andreas C.: "Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice", 1997, Oslo, Norway. *Norges musikkhøgskole*, S. 179-231
- Hargreaves David: "The development of artistic and musical competence" in "Musical Beginnings Origins and Development of Musical Competence" von Deliège Irene und Sloboda John, 1996, Oxford University Press, S.144-170
- Hergenhan, Sascha (2019). *Das Hörstagebuch im Musikunterricht. Effekte auf die Verlaufsentwicklung von toleranzbasierter Offenohrigkeit, Hörpräferenzen und musikalischem Interesseverhalten*. Dissertation Universität Osnabrück. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-20190107975>
- Hodges, Donald A: "The Musical Brain" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006

- Hornberger, Barbara: "Musik — Kultur — Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven" in "Music — culture — education. Questions and perspectives of cultural science", https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15623/pdf/AMPF_2017_38_Hornberger_Musik_Kultur_Paedagogik.pdf
- Humboldt, Wilhelm von: "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen"
- Kaddouch, Robert: "La méthode Kaddouch", <http://www.kaddouch-music.com/pedagogie/la-methode-kaddouch/>
- Kirby, John R. "Style, strategy and skill in reading" in "Learning strategy and learning style" von Schmeck, Ronald R., 1988, New York Plenum Press, S. 229–273
- Kwalwasser, Jacob & Dykema, Peter: "K-D Music Tests" Victor Talking Machine Co. Camden, N. J.
- Kwalwasser, Jacob: "Manual of directions for Tests of Melodic and Harmonic Sensitivity" Victor Talking Machine Co. Camden, N. J.
- Kwalwasser, Jacob: "Tests and Measurements in Music" C. C. Birchard & Co., New York, 1927
- Kwalwasser, Jacob: "Test of Melodic and Harmonic Sensitivity" Victor Talking Machine Co., Camden, N. J. Record No. 35773.
- Lecanuet Jean-Pierre: "Prenatal auditory experience" in I. Deliège & J. Sloboda "Musical beginnings". Oxford University Press 1996, S. 3–34
- Lehrplan 21, <https://www.lehrplan.ch/>
- McPherson, Gary E. & Davidson, Jane W.: "Playing an Instrument" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Marsh, Kathryn & Young, Susan: "Musical Play" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Mills, Janet & McPherson, Gary E.: "Musical Literacy" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Minkenber, Hubert: "Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren". Frankfurt, Lang-Verlag, 1991
- Moeschler Olivier & Vanhooydonck Stéphanie: "Les pratiques culturelles en Suisse - Analyse approfondie – enquête 2008", Office fédéral de la statistique (OFS)
- Papoušek Harmš: „Musicality in infant research: Biological and cultural origins of early musicality" in "Musical beginnings: Origins and development of musical competence" von I Deliège & J. A. Sloboda. New York: Oxford University Press, 1996, S. 37-55
- Panneton Cooper R. & Aslin Richard N. "Preference for Infant-Directed Speech in the First Month after Birth", in "Child Development", Vol. 61, No. 5 (1990), S. 1584-1595
- Pflederer, Marilyn: (1964): "The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of Conservation" in: Journal of Research in Music Education, vol. 12
- Regner, Georges: «Langzeitwirkung des instrumentalen und vokalen Unterrichts an Musikschulen», Schweizer Musikzeitung, Nr. 9/10 (September/Oktober), 2018, S. 29
- Regner, Georges: «Entwicklung von Musikalität im Instrumentalunterricht der Musikschulen», 2021, <https://zenodo.org/record/5749811#.YajSUceZM2w>
- Rösing, Helmut: "Der Musikalitätsbegriff und seine Abhängigkeit von kulturgeschichtlichen Normen zur Geschichte der Musikalitätstests" für den Druck überarbeitete Fassung eines Referates, das anlässlich des 'Second Workshop on Physical and Neuropsychological Foundations of Music' am 21. Juli 1977 in Ossiach
- Schellberg, Gabriele: "Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern" Diss. Universität Münster, 1997
- Schluß, Henning & Verena: "Zur politischen Relevanz <einheimischer Begriffe> am Beispiel einer Musikschule in der Provinz" Hrsg. / Gabriele Weiß. Bielefeld April 2017, S. S. 239-250
- Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: "Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive", Die Blaue Eule, Essen, 1998
- Schubert, Emery & McPherson, Gary E.: "The perception of Emotion in Music" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Schumann, Robert: "Musikalischen Haus- und Lebensregeln" 1854

- Seashores, Carl Emil: "Measures of Musical Talent", New York 1919; rev. Fassung New York 1939. 1956 u. 1960; deutsch Bern 1966
- Sloboda John & Davidson Jane.: "The young performing musician" in "Musical Beginnings Origins and Development of Musical Competence" von Deliège Irene und Sloboda John, 1996, Oxford University Press, S.171-190
- Stadler Elmer, Stefanie. Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen. Berlin: Springer, 2015
- Szönyi, Erzsébet: "Aspekte der Kodály-Methode", aus dem Ungarische übersetzt von Stefanie Baksa-Soós, Corvina Kiadó-Verlag, Budapest, 1973
- Tilson, Lowell Mason (1932). "Music Talent Tests for Teacher-Training Purposes." Music Supervisors' Journal 18, no. 3 (1932): 26–61. <https://doi.org/10.2307/3384445>
- Trainor Laurel J., Tsang Christine D. & Cheung Vivian HW.: "Preference for sensory consonance in 2-and 4-month-old infants" in der Zeitschrift "Music Perception", Vol. 20, 2002, S. 187-194
- Trainor Laurel J., McFadden Melissa, Hodgson Lisa, Darragh Lisa, Barlow Jennifer, Matsos Laura und Sonnadara Ranil: "Changes in auditory cortex and the development of mismatch negativity between 2 and 6 months of age", International Journal of Psychophysiology, 2003
- Trehub, Sandra E.: "Infants as Musical Connoisseurs" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- van Briessen, Maria: "Die Entwicklung der Musikalität in den Reifenjahren" in Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, Heft. 1243. Langensalza, Herman Beyer & Söhne, 1929
- Willems, Edgar: "L'oreille musicale", Tome I & II, Edition Pro musica, Conche, 1965
- Wing, Herbert D.: "Musical ability and appreciation: an investigation into their measurement, distribution and development", University College London (Psychology of Music), 1941
- Zwolenszky, Anton: "Zoltán Kodály und das Phänomen der ungarischen Musikerziehung", Peter Lang-Verlag, Bern, 2013