

Zeitschrift:	Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band:	64/1973 (1973)
Artikel:	Pour une méthodologie de l'éducation musicale
Autor:	Suter, Louis-Marc
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-116196

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Pour une méthodologie de l'éducation musicale

1. Introduction

1.1. LES BASES LÉGALES

Dans sa *Modification du 18 décembre 1972* concernant l'*Ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité* du 22 mai 1968, le Conseil fédéral suisse arrête notamment:

a) *Art. 21*

Dans le certificat de maturité doivent figurer les disciplines suivantes:

...

en outre, pour tous les types:

11. Dessin ou musique.

b) *Art. 9, 5^e al.*

Pendant les années de la scolarité obligatoire, les écoles de tous les types doivent enseigner comme disciplines obligatoires le dessin et la musique. Pendant les années suivantes, les deux disciplines doivent être enseignées comme disciplines à option.

c) *Art. 27, 4^e al.*

Les organismes responsables des écoles dont les certificats sont reconnus au sens du 1^{er} alinéa réaliseront jusqu'au début de 1978 les conditions requises pour l'enseignement de la musique...

Ainsi, après avoir fait antichambre durant de trop nombreuses années, la musique devient enfin une discipline de maturité, au même titre que le dessin. Certes elle ne retrouve pas encore la place qu'elle occupait dans le quadrivium ou dans le trivium, mais on ne peut pas tout obtenir d'un seul coup. La musique, arrête le Conseil fédéral, et non le chant. C'est là plus qu'une nuance et cela mérite d'être souligné de prime abord, parce que cela obligera *tous* les enseignants du degré obligatoire à envisager la musique comme autre chose qu'un dérivatif plus ou moins agréable au programme quotidien de langue maternelle et de mathématique.

1.2. LES CARACTÈRES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION MUSICALE

Etudier la musique, c'est en effet s'offrir une possibilité extraordinaire de développer ses activités perceptives, c'est s'ouvrir à l'existence de l'univers des sons, c'est se familiariser avec une forme d'expression, de langage et de communication dont les principaux axes de coordonnées sont la structure mélodique, la simultanéité harmonique et l'organisation rythmique de la durée, c'est affiner sa sensibilité et éduquer son affectivité, c'est parvenir enfin à un plus haut degré de liberté intérieure qui est maîtrise de soi, à un meilleur équilibre de sa personne, tant du point de vue individuel que sur le plan social.

Ces différents buts sont à échéances proches ou lointaines. Nous ne parlerons pas ici de façon explicite des fins à long terme de l'éducation musicale. Mais c'est dans la perspective de ces fins que nous essayerons de brosser un tableau des réalisations immédiates et des acquisitions successives qui font partie, à notre sens, de toute formation musicale de base. Le présent article n'a pas pour but d'établir un cahier de recettes relatives à l'enseignement de la musique. Son objet n'est pas non plus de révéler une méthodologie toute pré-montée et dont l'application ne serait plus ou moins qu'affaire de routine. Non. Les lignes qui suivent veulent essayer d'être, avec beaucoup de prétention peut-être, une réflexion sur ce qui pourrait constituer le contenu général d'un cours de méthodologie de l'éducation musicale destiné à des enseignants exerçant leur fonction au niveau du cycle d'études obligatoires, en même temps qu'une tentative d'ordonnance de ce contenu. Si déjà nos lecteurs estimaient que nous avons atteint le but que nous nous fixons, notre satisfaction serait grande.

Nous l'avons dit: la mélodie, l'harmonie et le rythme sont les axes de coordonnées fondamentaux de la musique, tout au moins de la musique européenne. Mais l'existence de ces éléments essentiels est conditionnée par la présence de facteurs primaires très importants eux aussi: le bruit, le son, la hauteur du son, son timbre, sa durée, son intensité, etc. Une méthodologie de l'éducation musicale ne saurait se concevoir sans une étude aussi complète et cohérente que possible de toutes ces variables et de leurs diverses possibilités de combinaison, afin que les enseignants aient à disposition un instrument de travail logique, rigoureux même, et ainsi facilement adaptable aux diverses phases du développement de l'enfant. Ce n'est qu'en connaissant les choses de l'intérieur que l'on est en mesure de les juger et donc d'en déterminer très précisément les applications possibles. Une technique solide est nécessaire pour aller au-delà de la technique. Une méthodologie valable de l'éducation musicale repose

sera donc sur une base technique forte, et de ce fait débouchera d'autant mieux sur l'art, sur la beauté, en deux mots sur l'homme et sur la vie.

2. Le son

2.1. LE BRUIT ET LE SON

La musique est faite de sons. C'est par l'étude du son qu'il convient de commencer l'étude de la musique. Deux notions apparaissent immédiatement, quasi opposées l'une à l'autre: le bruit et le son. Il conviendra donc de définir l'un et l'autre concepts, l'un à partir de la complexité inextricable de sa constitution, l'autre selon la pureté de son mouvement sinusoïdal. Il sera nécessaire de préciser, dans la mesure du possible, où s'arrête l'un et où commence l'autre: tambour, petite timbale, clochette, flûte et diapason, ou toute autre gamme d'instruments répondant à cette idée seront ici des moyens précieux pour apprendre à l'enfant à apprécier le bruit et le son, tout d'abord de façon absolue, mais ensuite de manière de plus en plus relative. Est-il besoin de préciser que la timbale, la clochette, la flûte et le diapason doivent émettre des sons au moins à l'octave les uns des autres, afin que l'attention de l'enfant ne soit pas troublée par des différences de hauteur gênantes et puisse se concentrer sur l'unique problème à analyser, le bruit et le son. Il en ira de même pour tous les apprentissages ultérieurs. L'étude d'une variable présuppose l'égalisation momentanée des autres variables.

2.2. LES SUITES HARMONIQUES

Un son pur ne peut être pratiquement produit qu'en laboratoire. Tous les sons produits par les instruments habituels et par la voix humaine font entendre, on le sait, un certain nombre d'harmoniques situés à l'aigu du son fondamental. On ne saurait étudier le son en soi sans rendre les futurs enseignants attentifs à ce phénomène, parce que c'est à partir de ce fait que l'on peut comprendre ce qu'est la série harmonique supérieure et la notion de consonance majeure, de même que la série harmonique inférieure et la notion de consonance mineure. On lira ou relira avantageusement à cet effet les pages essentielles du *Traité de l'harmonie* de Jean-Philippe Rameau.

3. L'audition

3.1. LA PERCEPTION D'UN SON

L'identification des sons, leur différenciation aussi, fait appel au phénomène général de l'audition. Avec l'audition nous abordons le

premier grand chapitre du domaine musical. Point de vraie prise de conscience de la musique, en effet, si l'on ne peut percevoir un son, si l'on ne peut le reconnaître et si l'on ne peut le reproduire d'une façon ou d'une autre. Pour l'institutrice enseignant dans les premières classes de l'école primaire, l'exercice initial consistera à émettre soi-même un son aussi parfait que possible devant ses élèves et à demander à ceux-ci de le reproduire. L'avantage d'un tel exercice est double: premièrement les enfants doivent reproduire avec leur voix humaine un son émis par une autre voix humaine, ce qui laisse délibérément de côté le problème du timbre (nous l'avons déjà dit: les sons produits par la voix humaine ou par les instruments sont plus ou moins riches en sons harmoniques situés à l'aigu du son fondamental. C'est ce qui fait d'ailleurs que tel son, celui du hautbois par exemple, a un timbre différent de tel autre son de même hauteur mais émis par un autre instrument, par exemple la clarinette. Il découle de cela qu'à chaque hauteur de son ou presque, l'homme a une tendance incoercible à associer un certain timbre et à être finalement conditionné par ce timbre. En laissant de côté cette question de timbre, c'est-à-dire en travaillant dans toute la mesure du possible avec des timbres identiques, on arrive à étudier la perception du son, sa recognition et sa restitution, selon sa hauteur seulement, indépendamment de la question de timbre. Ainsi le problème de la hauteur est étudié pour soi et ne se traduit pas par la formation de fausses oreilles absolues); deuxièmement le diapason de la voix de l'institutrice est le même que celui de la voix de ses élèves, ce qui a pour conséquence de ne pas faire intervenir le problème d'une différence de hauteur entre le son émis et le son restitué, une différence de hauteur n'intervenant qu'en fonction de l'exercice à effectuer.

Une fois cette première question résolue, on pourra introduire de nouveaux éléments; et tout d'abord faire percevoir, reconnaître et reproduire par la voix humaine un son qui n'a pas été émis par la voix humaine, mais par une autre source sonore. Ce sera alors le problème du timbre. Viendront ensuite les exercices relatifs à l'intensité du son et à sa durée.

3.2. DEUX SONS CONSÉCUTIFS

On abordera alors la perception, la recognition et la restitution de deux sons consécutifs, et par le fait même toutes les notions qui accompagnent cet élément nouveau, soit les notions de grave, d'aigu et d'unisson, de « plus grave que » et de « plus aigu que », de position de l'aigu et du grave dans le temps, c'est-à-dire l'un par rapport à l'autre, de mouvement sonore ascendant ou descendant, de mouvement conjoint et par conséquent mélodique, de mouvement disjoint et par conséquent harmonique (sans explication, pour le moment,

de la totalité de ces deux phénomènes). Le mouvement conjoint sera l'occasion d'introduire les notions de demi-ton et de ton, alors que le mouvement disjoint permettra d'aborder la notion « plus que le ton ». L'une et l'autre catégories de mouvements mènent à la notion d'intervalle. Deux questions importantes se posent à ce sujet:

a) premièrement, vaut-il mieux introduire les intervalles en partant du phénomène naturel de résonance des corps sonores, c'est-à-dire classer l'étude des intervalles dans l'ordre octave juste, quinte juste, quarte juste, tierce majeure, sixte majeure, etc., ou faut-il les étudier en considérant notre système tempéré et en prenant les unes après les autres la seconde mineure, la seconde majeure, la tierce mineure, la tierce majeure, etc.? Nous ne saurions répondre à cette question, faute de données expérimentales suffisantes et valables, mais nous serions enclin à essayer d'abord la première manière;

b) deuxièmement, quel rôle peut-on attribuer à la chanson d'intervalle dans la prise de conscience de ce que l'on peut appeler la « distance sonore »? A notre avis, la chanson d'intervalle est un moyen mnémotechnique, et rien de plus. Pratique certes au début de l'apprentissage, elle ne saurait conserver l'exclusivité par la suite, faute de quoi elle masquerait le rôle véritable de l'intervalle et la possibilité même de se rendre compte très exactement de ce rôle. Elle ne serait que jeu d'association et de conditionnement. De plus les chansons d'intervalles présentent ceux-ci séparément les uns des autres, alors que l'ensemble des intervalles forme un tout organique et bien charpenté. Enfin il faut dire encore ceci: on a constitué des recueils de chansons d'intervalles, et là où c'était possible on a caractérisé certains intervalles par des chansons populaires bien connues, ce qui est tout à fait pensable. Mais là où l'on ne disposait pas de chansons populaires, et pour cause, on a inventé des chansons dont la valeur musicale est pour le moins discutable. Ce fait montre à lui seul les limites des chansons d'intervalles. Quand on est obligé de créer un moyen peu naturel d'association capable d'assurer la recognition puis la restitution d'un intervalle, autant se passer de ce moyen et apprendre directement l'intervalle en question, c'est-à-dire l'apprendre par des moyens exclusivement musicaux.

La perception de deux sons consécutifs se fera d'autant mieux que les sources sonores seront plus pures. On choisira donc plus volontiers les diapasons que les clochettes pour exercer les élèves à apprécier des différences de hauteur de son. A l'intérieur du ton les clochettes doivent être proscrites de toute façon.

Au problème de la perception de deux sons consécutifs on rattacherá la notion d'horizontalité musicale, horizontalité engendrée justement par le fait que deux sons consécutifs peuvent être émis par une même voix humaine, horizontalité suggérant déjà le problème de la durée d'une part et celui de la mélodie d'autre part.

3.3. DEUX SONS SIMULTANÉS

Avec la perception de deux sons émis simultanément on introduira les notions de consonance et de dissonance, dans leur aspect absolu comme dans leur apparence relative. A ce même problème on liera celui de la verticalité et de la répartition des voix humaines selon la hauteur des sons. Les notions relatives aux intervalles seront reprises et approfondies, et avec elles on commencera à exercer l'audition intérieure, un seul son tout d'abord, puis deux sons consécutifs, deux sons simultanés enfin. L'audition intérieure est un élément très important de l'éducation musicale, trop souvent négligé, hélas.

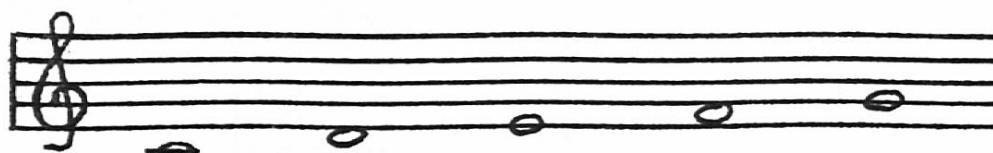
On achèvera l'étude de deux sons émis successivement et de deux sons émis simultanément par l'étude de l'enchaînement dans le temps de groupes de deux sons émis simultanément, avec les problèmes nouveaux que cela suscite: mouvements oblique, parallèle, convergent et divergent, et caractères de ces mouvements.

3.4. TROIS SONS CONSÉCUTIFS ET PLUS

Le problème musical s'amplifie et se diversifie tout à la fois par l'étude de la perception, de la reconnaissance et de la restitution de trois sons et plus émis successivement. D'une part on aborde de nouveaux problèmes techniques: trois sons consécutifs et plus pris par mouvement conjoint, et c'est le domaine de la gamme, mais aussi de la note de passage et de la broderie, trois sons consécutifs et plus pris par mouvement disjoint, et c'est l'accord arpégé, un mouvement conjoint ou disjoint ascendant ou descendant suivi d'un mouvement respectivement disjoint ou conjoint ascendant ou descendant, etc., pour aboutir au motif, à la mélodie, au thème et à la phrase musicale; d'autre part, et du fait même de cet aboutissement, tous ces différents mouvements se répercutent en résonances affectives, et le fait musical cesse d'être uniquement physique pour devenir déjà un peu réalité humaine. En passant, on pourra faire remarquer l'emploi par les compositeurs des mouvements sonores, et comparer cet emploi au phénomène de la résonance d'un son fondamental.

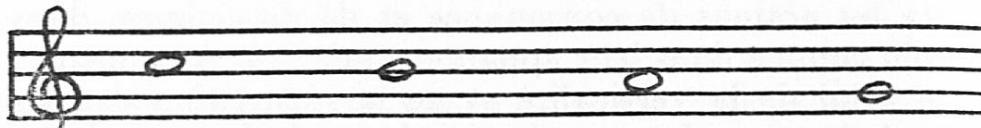
Le plan CIRCE d'éducation musicale prévoit que les deux premières suites de mouvements mélodiques par degrés conjoints qui doivent être enseignées — et apprises — sont:

Exemple 1



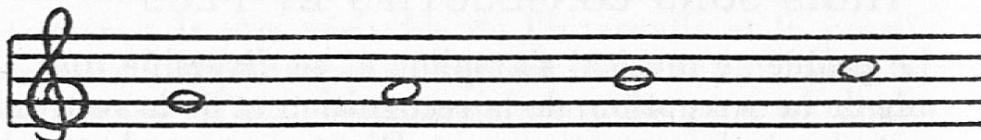
et

Exemple 2



Le choix de la première suite (exemple 1) ne se discute pas. Il s'agit du mouvement ascendant reliant la tonique do à la dominante sol dans la gamme de do majeur. Mais nous avons beaucoup de peine à nous expliquer les raisons du choix de la deuxième suite (exemple 2). Cette suite est descendante, alors que tout en musique va du grave à l'aigu. De plus, ce mouvement allant à nouveau de la tonique à la dominante fait double emploi avec le premier, alors qu'il manque le mouvement complémentaire au premier, celui allant de la dominante à la tonique par mouvement ascendant, soit:

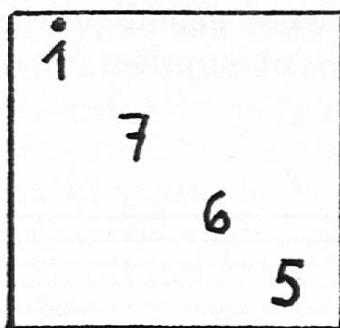
Exemple 3



Ce dernier mouvement est la suite logique du mouvement décrit à l'exemple 1. De plus, il mène à son terme la gamme majeure commencée avec ce même mouvement. Nous trouvons la preuve de la justesse de notre argumentation dans la littérature musicale où les compositeurs ont énormément usé du mouvement décrit dans l'exemple 3, alors que le mouvement correspondant à l'exemple 2 est très rarement, sinon jamais utilisé.

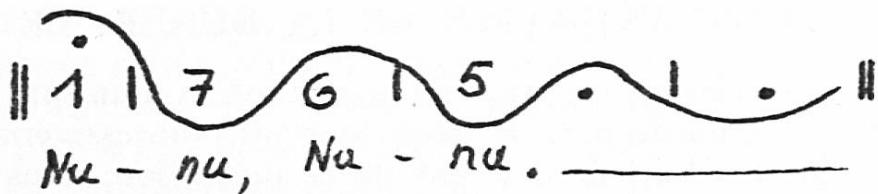
En fait il nous semble que cet élément du plan CIRCE a été puisé dans la Méthode Ward. À la page 110 du manuel de 1^{re} année, édition 1962, de *La Méthode Ward*, on trouve en effet le diagramme 5 d'intonation suivant:

Exemple 4



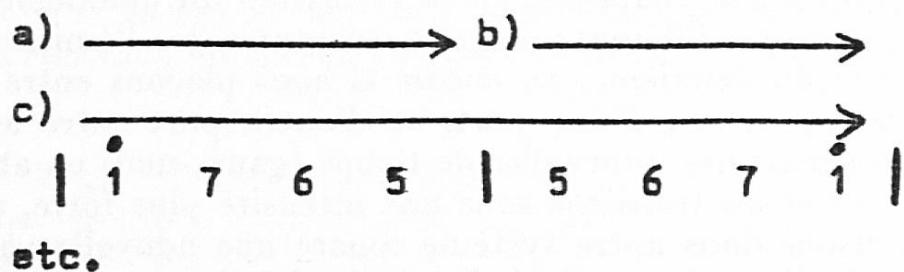
la vocalise 7

Exemple 5



et l'exercice 20:

Exemple 6



pour introduire le son « si », représenté chez Ward par le chiffre 7 (les chiffres 5, 6 et 1 représentant respectivement sol, la et le do aigu de la gamme). Il y aurait beaucoup à dire sur cette façon de procéder. Nous nous contenterons de prétendre ici que nous ne pouvons nous rallier à une telle manière de faire, parce que nous considérons comme étant contre nature le fait d'avoir exercé tout d'abord l'enfant à chanter

do, ré,
do, ré, mi,
...
do, ré, mi, fa, sol, la,

et de lui faire chanter tout à coup une suite descendante alors qu'il n'y a qu'à poursuivre l'ascension jusqu'au sommet de l'octave, en introduisant du même coup la sensible « si » et en la faisant aboutir tout naturellement à la tonique « do ».

3.5. TROIS SONS SIMULTANÉS ET PLUS

Trois sons et plus peuvent être aussi perçus simultanément. A ce nouvel aspect des choses seront liées en premier lieu les notions relatives à la tonalité, et, à l'intérieur de celles-ci, de sons principaux et solides, et de sons secondaires. Puis on abordera les notions d'accords parfaits majeur et mineur, d'importance relative de chaque accord

du ton, la notion de modulation, celle de relations entre les différentes tonalités, celle enfin d'harmonie.

3.6. L'ORGANISATION DE LA DURÉE: LE RYTHME

Nous avons vu jusqu'ici la perception d'un son, puis la perception de deux ou de plus de deux sons pris successivement ou simultanément. En fait, dans le cas de la succession, nous n'avons envisagé que la succession en soi, sans nous préoccuper de la manière dont cette succession se réalisait. Nous avons ainsi agi selon notre principe habituel, étudiant une variable en égalisant obligatoirement les autres. Mais si nous reprenons le cas de l'émission de trois sons consécutifs en introduisant entre l'émission du deuxième et du troisième une durée différente de celle existant entre l'émission du premier et celle du deuxième, ou encore si nous plaçons entre le premier et le deuxième son d'une part, et d'autre part entre le deuxième et le troisième des intervalles de temps égaux, mais en attribuant au premier et au troisième sons une intensité plus forte, alors nous introduisons dans notre système sonore une nouvelle variable, une nouvelle dimension, celle de l'organisation du temps, celle du rythme.

On a écrit tant et tant de choses sur le rythme, on l'a même défini, ô paradoxe, comme étant indéfinissable, qu'il nous paraît nécessaire ici, et avant tout, d'en citer la définition à la fois la plus complète et la plus claire que nous avons trouvée. Elle est signée de M. Michel Navratil, professeur de psychologie à l'Université de Montpellier, et citée dans l'ouvrage de Robert Lafon: *Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant*, paru à Paris, en 1963, aux Presses Universitaires de France, en page 525. Voici cette définition:

« Rythme: Caractère qui appartient à une suite de phénomènes externes ou internes quand leur succession, au fur et à mesure qu'elle se produit, est perçue ou vécue comme manifestant une certaine organisation intérieure qui vient caractériser la période de temps durant laquelle elle se déroule; pour pouvoir être qualifiée de rythme, cette organisation intérieure d'une période de temps perçue ou vécue doit présenter deux caractères à la fois: elle doit présenter une part plus ou moins grande de similitude et de régularité (c'est-à-dire que parmi les phénomènes successifs qui manifestent cette organisation, certains doivent être identiques les uns aux autres et que d'autre part ils doivent être répartis en groupes dont les éléments respectifs soutiennent entre eux des rapports qui sont les mêmes ou qui sont semblables) et elle doit également impliquer une part plus ou moins grande de contrastes. »

Cette définition du rythme en général est strictement et totalement applicable au rythme musical en particulier. Elle montre on ne peut plus clairement que le rythme ne saurait se confondre avec la mètre, encore moins avec la mesure. Nous reviendrons plus loin

sur cette question. Pour l'instant, constatons que les formes les plus simples de l'organisation de la durée sont la pulsion binaire et la pulsion ternaire et que tout, du point de vue du rythme, peut se construire à partir de ces pulsions, pulsion binaire répétée n fois, pulsion ternaire répétée n fois, pulsion binaire additionnée à pulsion ternaire, ou le contraire, etc. Les systèmes multiplicatifs (1 fois 2; 2 fois 2; 3 fois 2; ...; 1 fois 3; 2 fois 3; 3 fois 3; ...) et additifs (2 plus 3; 3 plus 2; ...) et leurs combinaisons sont en nombre infini, le système le plus complexe, parce que témoignant du degré de liberté le plus élevé, appartenant incontestablement au chant grégorien.

Il est nécessaire de prévoir pour les enfants des exercices de rythme aussi diversifiés que possible, faisant appel aux divers systèmes énoncés plus haut, soit en se basant sur une suite de sons émis à intervalles réguliers, mais ne recevant un accent que tous les deux ou trois sons seulement:

Exemple 7

a)

b)

c)

soit en introduisant des valeurs de durée différentes pour les différents sons, soit encore en introduisant des durées de silence, etc. L'introduction de valeurs de durées différentes pour les différents sons conduit tout naturellement à imaginer et à établir un système de relations aussi simple que possible entre les différentes valeurs de durée elles-mêmes. Il est souhaitable de faire découvrir par les élèves que le système le plus simple est basé sur un rapport de un à deux, c'est-à-dire sur une relation binaire (comme dans les ordinateurs).

Lorsque les élèves auront découvert en quoi consiste l'organisation de la durée, on pourra leur présenter les formes les plus courantes de mètres (spondée, dactyle, anapste, iambe, trochée, etc.) mais on évitera très soigneusement d'associer à tel mètre tel caractère psychologique déterminé. C'est là une forme de conditionnement complètement stupide. Nous en voulons pour seul exemple un manuel d'éducation et d'initiation musicale à l'intention des élèves et dans lequel on présente le groupe

Exemple 8



comme quelque chose de gai, de joyeux, de saillant et d'entraînant.

Cela est assez vrai lorsque le groupe en question apparaît dans le thème



Exemple 9 Air de Figaro, extrait des *Noces de Figaro*, de W.-A. Mozart.

Mais cela prend une allure doublement sinistre lorsque le même groupe marque le début du thème que voici:



Exemple 10 *Marcia funebre*, extrait de la Sonate op. 26, de L. van Beethoven.

On le voit: la teneur affective ne dépend pas du groupe en soi, mais de l'usage qu'on en fait. Il en va la plupart du temps ainsi pour toute activité humaine.

Un autre écueil à éviter à tout prix est la confusion entre le rythme et la mesure. Bien des auteurs ont signalé la chose. Mais on ne la mettra jamais assez en évidence. Cette confusion est telle à l'heure

actuelle qu'on appelle systématiquement « musique rythmée » une musique qui n'est qu'une « musique mesurée », qu'on dit qu'il y a du « rythme » là où il n'y a qu'esclavage vis-à-vis de formules éculées.

3.7. CONCLUSION

Avec l'étude du rythme nous avons achevé l'examen des principales variables entrant en ligne de compte dans l'existence même de la musique, donc dans le phénomène de l'audition. Il s'agira maintenant de combiner ces différentes variables les unes aux autres au moyen d'exercices très systématiques : hauteur - durée; hauteur - intensité; hauteur-timbre; durée-intensité; durée-timbre; intensité-durée; hauteur - durée - intensité, etc. La place nous manque ici pour décrire ces exercices dans le détail. Mais on pourra s'inspirer de ceux décrits dans *La Méthode Ward*, excellente en la matière.

4. L'écriture et la lecture de la musique

4.1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

On aura pu le constater, nous n'avons encore jamais parlé jusqu'ici de la transcription du fait musical, de quelque façon que ce soit. C'est bien à dessein que nous avons agi de cette manière. Nous partons en effet de la constatation qu'il y a un très grand parallélisme entre le langage musical et le langage parlé. L'un et l'autre langages appartiennent au phénomène sonore, l'un et l'autre langages s'expriment dans la durée, l'un et l'autre langages enfin se traduisent par un système précis d'écriture. Or l'enfant qui commence à l'école primaire à étudier sa langue maternelle de façon systématique, connaît et utilise cette langue et beaucoup de ses nuances bien avant de savoir la lire et l'écrire. Il nous paraît souhaitable qu'il en aille de même pour la musique. Premièrement parce que c'est une forme naturelle d'apprentissage. Deuxièmement parce que de cette façon on peut beaucoup mieux motiver chez l'enfant le besoin de savoir lire et écrire la musique. Troisièmement parce qu'on écarte au maximum le risque de voir plus tard des hommes et des femmes utiliser à faux un langage dont ils ne saisissent pas le sens. Il nous souvient en effet de ce chanteur qui nommait très correctement les notes de la partition qu'il avait à chanter, mais qui malheureusement faisait correspondre au nom correct le son d'une note d'un autre nom. Qu'un tel accident survienne l'une ou l'autre fois relève de l'imperfection humaine, mais qu'il arrive systématiquement montre qu'il y a à la base un appren-

tissage mal fait et très probablement aussi un enseignement mal conduit. Les sons peuvent exister indépendamment de l'homme. L'écriture des sons est par contre un fait strictement humain; elle résulte d'une convention acceptée par tous. Il faut que les enseignants se rendent très exactement compte de cela, afin qu'au moment où ils aborderont l'enseignement de la lecture et de l'écriture de la musique, ils sachent qu'ils ne font que faire codifier selon certains schémas une chose qui n'est que très partiellement leur fait. Il faut qu'ils soient bien pénétrés de l'idée que lecture et écriture ne sont qu'un support, un moyen, un véhicule, et que le support ne doit pas l'emporter sur le fait fondamental, mais lui permettre de se révéler.

4.2. LE CHOIX D'UN SYSTÈME LOGIQUE ET COHÉRENT

Le langage écrit étant pure convention, on peut imaginer a priori différents systèmes d'écriture. L'essentiel ne réside pas dans le système finalement choisi, encore que ce ne soit pas le fait du hasard qu'en musique, par exemple, on ait abouti à la portée de cinq lignes. Le plus important est que la convention établie et choisie forme un tout logique et cohérent. Or, il faut bien le dire, au niveau de l'enseignement de la musique, la confusion règne aujourd'hui, pour le plus grand malheur de certains enfants. Et voici pourquoi: considérons d'une part la hauteur d'un son: elle est caractérisée par le nombre de périodes par seconde du mouvement vibratoire de ce son. C'est là un fait absolu, indiscutable. Considérons d'autre part la langue française: on a convenu de désigner par les mots « do, ré, mi, fa, sol, la, si » et la reprise périodique de ces mots les hauteurs absolues des sons. Si les mots susmentionnés sont choisis pour désigner des hauteurs absolues, ils ne sauraient en même temps désigner autre chose. Or, à l'intérieur du système des sons existe, avec la gamme tempérée, le système des tonalités. Chaque son de hauteur absolue peut engendrer un ton, une tonalité, une gamme. Il résulte de ce fait que la tonalité n'est pas un phénomène absolu, mais relatif. Une gamme peut commencer par do, par ré, par mi, etc., ou par toute altération de ces sons. Quel que soit le son absolu par lequel débute la gamme, son premier degré aura toujours la même fonction, c'est-à-dire une fonction de tonique, son deuxième degré également, etc. Si donc on fait commencer une gamme par le son absolu « fa », le son « do » sera dans cette gamme, mais seulement dans celle-ci, le cinquième degré de la gamme, alors que dans la gamme de « do », « do » sera le premier degré et que dans la gamme de « sol », « do » sera le quatrième degré. Pourquoi dès lors vouloir que tout premier degré de n'importe quelle gamme s'appelle « do », quelle que soit la hauteur absolue du premier degré de cette gamme? « Do » désigne une hauteur absolue de son, et non une fonction relative dans la gamme. Les

fonctions de la gamme, en français, sont désignées par autre chose que par le nom des sons do, ré, mi, etc.

4.3. LECTURE ET ÉCRITURE MUSICALES DANS D'AUTRES LANGUES QUE LE FRANÇAIS

Le fait ne se présente pas de la même façon dans une autre langue, l'allemand par exemple. En allemand, les hauteurs absolues des sons sont désignées par les lettres A, B, C, D, E, F, G et H, et par certaines modifications sonores de ces lettres. Rien n'empêche alors de désigner systématiquement le premier degré du ton par do, le deuxième par ré, etc. Mais si cela est possible en allemand, cela ne l'est absolument pas en français (comment s'en sortirait-on en procédant à la solmisation d'une phrase modulant constamment?). Si l'on veut absolument ramener toutes les tonalités à la tonalité de base do, parce que celle-ci ne comporte ni dièse ni bémol, qu'on utilise alors le système des sept clés, parfaitement logique. Mais on conviendra sans peine que ce n'est pas le système qu'il faut enseigner en tout premier lieu aux enfants. Dans le même ordre d'idées, nous devons déclarer illogique l'emploi des chiffres 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 1, etc. pour désigner les hauteurs des sons. Ces chiffres, dans le langage musical, désignent des intervalles et rien d'autre; ils sont utilisés pour écrire la basse chiffrée. Encore une fois, on brouille l'esprit des enfants à vouloir employer un même système de signes pour désigner des choses différentes. Que l'on s'en tienne donc à la pratique suivante:

- a) Désignation des sons absous:
do, ré, mi, fa, sol, la, si, do, etc.
- b) Désignation des degrés de la gamme:
I (tonique), II (sus-tonique), III (médiainte), IV (sous-dominante), V (dominante), VI (sus-dominante), VII (sensible), etc.
- c) Désignation des intervalles:
1 (unisson), 2 (seconde), 3 (tierce), 4 (quarte), 5 (quinte), 6 (sixte), 7 (septième), 8 (octave), etc.

Autre remarque encore: nous avons abordé le problème de l'écriture après avoir étudié le fait sonore. Nous nous sommes expliqué clairement à ce sujet. Mais que l'on comprenne bien qu'au niveau de l'enseignement les deux éléments doivent avancer à peu près parallèlement, le fait sonore précédant toujours cependant la notation écrite. L'introduction de l'écriture musicale doit aussi permettre de faire comprendre à l'enfant que grâce à elle il peut non seulement lire la musique écrite par les autres, mais encore transcrire la musique qu'il imagine soi-même. L'écriture musicale apparaît alors comme une conquête, et non comme un fardeau lourd à porter.

4.4. RYTHME ET MESURE

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture des sons et des rythmes doit conduire l'enfant à la plus grande indépendance possible. C'est pourquoi, lorsqu'il s'agira de lectures de rythmes, il faudra faire effectuer ces lectures selon les procédés les plus divers de battements de main, afin que le rythme ne se confonde pas avec la mesure. La notion de mesure est une notion relativement récente; la barre de mesure n'existe pas aux grands siècles de la polyphonie. Que la barre de mesure soit un moyen très pratique de repère, soit. Qu'elle puisse représenter aussi parfois une pulsion rythmique primaire, l'organisation la plus élémentaire de la durée, soit encore. Mais là s'arrête sa fonction. Ce qui compte, nous l'avons déjà dit plus haut, ce n'est pas d'abord la mesure, mais avant tout le rythme, qui déborde largement la mesure. Ceci est très important pour l'interprétation de la musique en général, mais aussi de la solmisation en particulier, car les exercices de solfège doivent être bien autre chose, tout comme les dictées musicales d'ailleurs, que de simples exercices de lecture et d'écriture de notes, ils doivent aussi être une initiation à la belle exécution de la phrase musicale.

4.5. UN CERTAIN MATÉRIEL DIDACTIQUE

Certains fabricants de matériel d'enseignement ont cru bon, pour la musique comme pour les autres disciplines, de mettre au point un ensemble d'objets destinés, selon eux, à faciliter l'apprentissage de la discipline en question. Pour la musique on a conçu par exemple des notes en couleur et d'autres choses similaires. Nous le disons très franchement: ce matériel nous semble non seulement inutile, mais encore dangereux. Croit-on vraiment qu'un son correspondant à la note mi sera plus facile à lire ou à apprendre parce qu'il sera rouge, ou bleu, etc.? Ou bien il s'agit d'apprendre un son, d'apprendre une note, et la couleur, toute subjective par ailleurs, fausse le problème, ou bien il s'agit de travailler sur les tons de l'arc-en-ciel, ce qui est concevable, mais ce qui n'a rien à voir avec la musique. Certains pédagogues, ou prétendus tels, croient devoir, à l'heure actuelle, rendre l'école et les programmes scolaires *attractifs*, et prônent volontiers l'usage de moyens d'enseignement semblables aux notes en couleur pour susciter l'intérêt de l'enfant. Il faut le dire et le redire: l'Ecole, avec un grand E, n'est pas un Luna-Park, et l'apprentissage d'une discipline, quelle qu'elle soit, est chose sérieuse. On peut intéresser très vivement les enfants à l'étude de *n'importe quelle discipline* sans devoir recourir à des moyens qui ne sont en fait qu'une forme de mensonge; c'est avant tout une question d'attitude du

maître face à la discipline qu'il enseigne. Mais on se conduit en démagogue, ou en ignorant, ou les deux à la fois, en prétendant tourner telle difficulté par un stratagème qui finalement ne résout rien.

5. Le chant

5.1. INTRODUCTION

La prise de conscience du phénomène sonore, avec toutes les conséquences que cela comporte, ajoutée à l'élaboration d'un moyen de transcription, et ainsi de transmission et de perpétuation de ce même phénomène, trouvera son couronnement dans la pratique même de la musique. C'est pourquoi nous plaçons à la fin du programme de méthodologie de l'éducation musicale ce qui concerne le chant. Cette place ne signifie nullement qu'au niveau de l'enseignement obligatoire le chant ne se pratiquera qu'une fois dûment assimilé tout ce qui précède. Chant, prise de conscience et théorie iront toujours de pair et seront développés selon les besoins. Nous l'avions déjà dit plus haut, nous le répétons encore ici afin que tout soit bien clair.

5.2. POURQUOI, QUAND, QUOI ET COMMENT CHANTER

Tous les enfants, tous les hommes même, ne sont pas appelés à jouer d'un instrument de musique. Tous les enfants par contre, et tous les hommes aussi ont normalement à leur disposition deux cordes vocales qui leur permettent de chanter. Le chant est une chose merveilleuse, parce qu'il permet d'exprimer tous les sentiments humains contenus dans des paroles en donnant à celles-ci un sens encore plus prononcé, plus accusé. C'est pourquoi il faut faire chanter les enfants. Mais le chant est aussi un facteur de détente, de bonne humeur, un élément favorisant la socialisation, obligeant à l'attention et forçant la mémoire. C'est aussi pour cela qu'il faut faire chanter les enfants. Mais non pas les faire chanter une fois et une seule dans la semaine, pendant quarante-cinq minutes. Mais tous les jours, quelques minutes, par exemple le matin pour commencer la journée, ou à tous autres moments où cela se révèle utile.

Il faut les faire chanter, mais ne pas leur faire chanter n'importe quoi. Il faut constituer pour eux un répertoire assez important pour être suffisamment varié, adapté en difficulté et en tessiture à leurs possibilités, et excellent en qualité, afin qu'au travers du chant on contribue à la formation du goût. Les chansons de bonne facture sont très nombreuses mais les niaiseries, anciennes et contemporaines, ressassées par nombre d'émetteurs radio, ne manquent pas non plus. Ce qu'un enfant apprend, il l'apprend pour la vie entière. C'est pour

la vie, nous prétendons ne pas exagérer en affirmant cela, qu'un enfant est marqué par les chants qu'il aura chantés étant petit. D'ailleurs les jeunes eux-mêmes ne s'y trompent pas. Quand on leur présente intelligemment de la musique valable, ils délaisseront très vite le « tube » à la mode.

Il faut faire chanter les enfants, mais ne pas les faire chanter n'importe comment. C'est pourquoi, tous les jours aussi, on consacrera un peu de temps à des exercices de pose de voix, de vocalises développant et l'aspect mélodique et l'aspect rythmique de l'émission vocale, des exercices d'articulation, des exercices développant le sens de la nuance et du phrasé, ces derniers exercices étant accompagnés de gestes appropriés de la main de façon que la chironomie contribue à une meilleure prise de conscience du fait sonore. Pour tous ces exercices destinés à obtenir une meilleure émission vocale, on pourra très avantageusement s'inspirer de la méthode Ward.

L'aspect harmonique, plus difficile pour des petits, sera introduit par des chansons dont les mélodies font entendre, d'une manière ou d'une autre, l'accord parfait arpégé. Qu'on songe à ce propos à la « Chanson des Marmousets » du *Jeu du Feuillu* d'Emile Jaques-Dalcroze (exemple 11), faite tout exprès pour des enfants :

Exemple 11

etc.

On peut poursuivre l'entraînement à la dimension harmonique du chant par la pratique du canon. Puis on passera à la musique à plusieurs voix, c'est-à-dire à la polyphonie. La pratique de la polyphonie devrait être beaucoup plus répandue qu'elle ne l'est actuellement. Notre musique scolaire chantée est trop esclave de l'accompagnement à la tierce et à la sixte, et d'une construction harmonique faisant appel quasi exclusivement aux accords de tonique, de sous-dominante et de dominante.

Enfin on recherchera toujours la meilleure qualité d'interprétation, et on fera préparer pour cela par les futurs enseignants des leçons de chant à donner aux jeunes et placées sous la surveillance expresse et unique du professeur de musique et de chant. De cette façon l'œuvre musicale prendra sa dimension totale et sera transmise aux enfants dans son intégralité.

On complétera la formation des élèves par des auditions commentées d'œuvres vocales et instrumentales bien choisies et appartenant

à toute l'étendue chronologique du répertoire. Ainsi l'enfant aura une nouvelle possibilité de s'ouvrir à la beauté en même temps qu'il prendra un peu connaissance du patrimoine musical immense qui est le nôtre.

6. Conclusion

Nous arrivons au terme de notre réflexion. Et nous concluons celle-ci en disant que tout ce que nous apportons à l'enfant sur le plan musical, nous avons à le lui présenter de telle façon que cet apport serve son développement, le développement de toutes ses facultés, le développement de tout son être, de telle façon que tout ce que l'enfant aura appris le rende plus libre, de telle façon que toutes les bonnes habitudes, tous les automatismes mêmes que l'enfant aura acquis ne soient pas la cause d'un conditionnement abrutissant, mais soient au contraire le point de départ d'une pensée réfléchie, d'une pensée raisonnante, d'une pensée où l'affectivité et l'intelligence auront une place de choix. Ainsi l'éducation musicale aura fait œuvre utile et belle, pour le plus grand bien de l'homme et de la société.

LOUIS-MARC SUTER

*Directeur de l'Ecole normale de Bienne
Lecteur à l'Université de Berne*