

Chapitre 10

La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande

François Joliat

Introduction

À l'heure où le *Plan d'études romand* (PER) commun aux sept cantons francophones est en demeure de mettre à jour les plans d'études de l'école enfantine et de la scolarité obligatoire, élaborés entre 1969 et 1991 (CIRCE I à III), il paraît judicieux de réinterroger, à la lumière des recherches récemment publiées, les origines, les fondements et les pratiques pédagogiques de l'éducation musicale à l'école, afin de mieux cerner, par-delà le truchement des continuités et des ruptures, les enjeux épistémologiques, sociopolitiques et culturels qui les ont maintenus vivants et dont on a aujourd'hui l'impression qu'ils ont perdu de leur signification, faute de repères et de vision globale des choses. L'objectif de cette étude consiste donc à :

1. *situer* le débat en Suisse romande au sujet des pratiques pédagogiques de l'enseignement de la musique, toujours demeuré en tension au confluent des modèles de « *l'enseignement de l'art* » dans les Conservatoires et des modèles de « *l'éducation par l'art* » dans les écoles normales ;
2. *contextualiser*, en Suisse romande, le débat de la pédagogie musicale au Conservatoire et à l'école dans sa continuité historique, qui, à l'instar de la France (Maizieres, Vilatte, Dupuis, 2007, août), n'a guère évolué depuis les pères fondateurs Sarrette (1765-1858) et Buisson (1841-1932). L'Hexagone commence à se forger une image assez précise du rôle que les pédagogues de la musique, pour la plupart formés au Conservatoire, ont joué dans l'élaboration des méthodes éducatives scolaires, et des modèles pédagogiques qui les ont guidés. On remarquera, chez nous, leurs indéniables influences ;
3. *stimuler* la réflexion épistémologique « *des sciences de l'éducation musicale* » (Mialaret, 1996, p. 5), en l'articulant avec le projet *HarmoS*, en fonction des importants acquis accumulés durant plus d'un siècle et avec les avancées réalisées ces vingt dernières années.

Enfin, si, pour Leroy (2005b), la musique permet de produire des accordages affectifs, de s'éprouver comme être social, et si le contrôle des styles musicaux et leur hégémonie constitue un véritable enjeu sociopolitique qui signifie, au sens propre, mener la danse, comme la manière de se mouvoir et, au sens figuré, inspirer la manière d'être et de penser, il faudra, tout au long de ce travail, garder à l'esprit qu'à travers les avancées et les retours opérés par les choix des méthodes pédagogiques et des contenus musicaux à transmettre prioritairement par les institutions concernées, s'exprimeront le plus souvent :

des systèmes symbolico-culturels propres à chaque période historique et à chaque aire géographique, mais également ce qui est considéré comme scientifique à une époque donnée par le groupe social dominant. (Tafari, 2004, p. 570)

Les pratiques musicales dans les conservatoires et les écoles de musique

Fondé en 1795, le Conservatoire de Paris, faisant référence aux *conservatori* italiens, est un produit de la Révolution française. Tout d'abord réservé à la formation des soldats musiciens, il se donne pour mission « *d'instruire chaque citoyen et répandre ainsi, par les vertus de l'art musical, les thèses républicaines [...] et de participer au combat contre l'hégémonie étrangère par l'édification d'une [école française]* » (Chassin-Dolliou, 1995, p. 17). Bien qu'à ses débuts, l'enseignement soit exclusivement instrumental, des cours de solfège, d'harmonie, de contrepoint, de composition et d'histoire de la musique viendront s'ajouter à l'étude du répertoire et au perfectionnement de la virtuosité. Un concours d'entrée sera institué, dans l'espoir de réunir les meilleurs élèves qui, une fois admis, seront encore astreints à des examens réguliers. Le succès de leurs études sera officialisé par la remise de prix (Chassin-Dolliou). Dès sa création en 1835, à l'instar du modèle français, aussitôt imité par les grandes villes d'Europe, le Conservatoire de Genève mettra en œuvre d'importants moyens pour coordonner la formation musicale et développer le talent de ses élèves. Cette institution s'attellera à fournir aux opéras, théâtres et orchestres, la relève nécessaire à la pérennité de la qualité de leurs programmes (Campos, 2003). Les professeurs de Conservatoire, défenseurs de l'« *idéologie de l'œuvre* » (Leroy, 2003, 2005b), justifieront leurs postulats esthétiques, stylistiques, techniques et pédagogiques par le degré de filiation qu'ils ont entretenu avec l'une ou l'autre des figures marquantes de la musique. La tradition de l'enseignement pianistique, en particulier, n'échappera pas à cette règle. Plusieurs pédagogues, engagés au Conservatoire de Genève, pourront en effet s'enorgueillir d'avoir été les élèves de Chopin (1810-1849) ou de Liszt (1811-1886) et, plus tard, d'avoir reçu l'enseignement de l'un ou l'autre de leurs disciples ou de leurs interprètes privilégiés tel qu'Alfred Cortot (1877-1962), (Gavoty, 1977). À la suite de l'aban-

don progressif du perfectionnement pianistique constitué d'exercices techniques improvisés à partir de difficultés spécifiques rencontrées dans les œuvres étudiées, jadis préconisé par les maîtres du XVIII^e siècle (Gellrich, 1992), les professeurs d'instruments - et de piano en particulier - vont publier, dès la moitié du XIX^e siècle, des méthodes de « *délié des doigts* », afin de garantir un enseignement dans « *toutes les parties de l'art musical et de la plus précieuse uniformité* » (Chassin-Dolliou, 1995, p. 19). L'enseignement du « *jeu perlé à la française* » (Long, 1959 ; Neuhaus, 1971), sous l'influence de la mécanisation du travail initiée par la Révolution industrielle, passera parfois par la recommandation de l'usage de machines à délier les doigts, forçant l'extension des articulations à l'extrême, pour venir à bout du répertoire instrumental romantique à la virtuosité exacerbée. L'assouplisseur « *Burdéal* », créé en 1923 par Ernest Burdet, à Lausanne, primé à la Foire internationale des inventions de Paris en 1937 et recommandé, selon la publicité, par certains professeurs du Conservatoire de Lausanne, illustrera cet engouement pour l'entraînement mécanique de la vélocité des doigts : « *le cerveau s'applique[ra] à penser ces mouvements, à en prendre conscience, et [en] obtien[dra] par là, la maîtrise* » (Burdet, 1966). Dans une logique de filiation, en regard de l'enseignement instrumental (Stiegler, 2003), les méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs n'auront à souffrir d'aucune remise en question (Culioli, 1993 ; Hennion, 1988). Ainsi va s'instaurer un « *esprit Conservatoire* » (François, 2004, p. 593) prodiguant une « *pédagogie du modèle* » (Lamorthé, 1995 ; Pourtois & Desmet, 1997), qui dirigera jusqu'à nos jours, les pratiques pédagogiques de ces institutions « *en fonction de l'apprentissage du résultat* » (Arcier, 2006).

Selon le modèle hiérarchique traditionnel du Conservatoire français (Chassain-Dolliou, 1995), les écoles de musique de Suisse romande, dont la vocation sera d'enseigner la musique instrumentale aux enfants, endosseront de surcroît la responsabilité de fournir aux Conservatoires de nouveaux étudiants exceptionnellement doués. L'accès à la « *grande* » musique, et a fortiori à la pratique d'un instrument, sera surtout réservé aux classes sociales aisées et, plus tard, aux professions libérales et aux enfants de cadres supérieurs (Guilbert, 2000). L'apprentissage du piano, du violon ou la pratique du chant constitueront les ingrédients indispensables de l'éducation prodiguée dans les milieux bourgeois. Les leçons d'instruments exerceront les enfants à la pédagogie de l'effort, avant même l'ouverture au monde des arts (Tafari, 2004). À l'opposé, la pratique de la musique dite « *populaire* », sans l'aide d'une véritable éducation musicale ordonnée, sera souvent considérée comme un art mineur et restera l'apanage des couches de population plus modestes (Urbain, 1977 ; Leterrier, 1999). Le chant choral, les fanfares et les harmonies occuperont une place très largement majoritaire et « *acoustiquement plurielle* » au sein du tissu social et culturel de Suisse romande (Albèra, Bachmann-Geiser, Mili, Rosset, Sackmann, Steulet, & Wyder 1991/2001, p. 7).

La formation pédagogique des musiciens

La majorité des musiciens formés en tant que concertistes dans les conservatoires romands, sans réelle adéquation avec le monde du travail (Bolliger, 1998), seront poussés à enseigner leur art dans les écoles de musique (Meylan, 2003). Avec un modèle d'enseignement parfaitement adapté à des artistes concertistes, hérité de leur propre professeur d'instrument, mais sans réels moyens d'adapter ce modèle à des élèves débutants (Vuataz, 1994, 2006 ; Walker, 1984), les professeurs d'instrument verront défiler de très nombreux artistes en herbe, dont la diversité des motivations, des intérêts et des milieux socioculturels auront tôt fait d'épuiser les ressources (Guirard, 1998 ; Tafuri 2004). A cela s'ajoute l'image négative véhiculée par la profession à l'encontre de ceux qui auront l'obligation d'enseigner (Commission externe d'évaluation des politiques publiques, [CEPP], 1999). Aussi, la voix de pédagogues influents se fera entendre, afin que la confusion cesse entre « *la formation du musicien professionnel et [celle de] celui qui ne deviendra pas professionnel* » (Vuataz, 1994, p. 40). Les conservatoires et les écoles de musique devront redevenir des lieux de créativité vivante et mettre la musique et l'apprenant au centre des préoccupations pédagogiques, avant l'étude de la partition et la tradition de la transmission du patrimoine (Vuataz, 1995). Alors que l'interprétation d'une partition de musique classique exigera de grands efforts techniques et de longues années de pratique régulière, que seuls les élèves les plus appliqués pourront surmonter (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993 ; Ericsson & Charness, 1994), les musiques dites « *actuelles* », aux accords de base inlassablement répétés, séduiront par leur accès plus aisé (Gembris, 2002). Leur enseignement passera désormais par la culture musicale et pédagogique du jazz (Joliat, 1993a). Avec l'effondrement des cours de la bourse des années nonante, la situation économique va plonger l'arc lémanique dans les chiffres rouges (CEPP, 1999). Plusieurs écoles de musique fermeront leurs portes ; d'autres vont fusionner afin d'optimiser leur rendement (Joliat, 1993b). Si, dans le canton de Vaud, la formation professionnelle des musiciens sera prise en charge par l'Etat, la formation des amateurs dans les écoles de musique demeurera à la charge fluctuante des communes (DIRE, 2002). Il faudra désormais innover, faire mieux avec moins. Selon les recommandations de l'Association suisse des écoles de musique (ASEM), des offres nouvelles de formation instrumentale pour les adultes et pour les seniors, de préférence en groupe, verront le jour (Joliat, 1994a ; Wäffler, 2005). Ces pratiques inédites, désormais appliquées dans plusieurs pays d'Europe, vont créer une petite révolution pédagogique dans les milieux musicaux (Giot & Baye, 2003), puisque « *les atavismes et le poids d'une certaine forme de [tradition orale]* » (Mili, 1998) avaient jusqu'alors dominé dans la pédagogie instrumentale. L'enseignement traditionnellement réservé aux élèves « *doués* » devra désormais s'accommoder à tout un chacun. L'attention du pédagogue se portera sur la motivation, sur la capacité de concentration et sur la créativité de tous ses élèves, des plus talentueux aux plus faibles (Ernst, 2002). Cependant, « *à côté des démarches centrées sur le renouvellement du répertoire et des dispositifs d'enseignement figureront des propositions émanant des milieux scientifiques* » (Mili, 1998, p. 9). Il faudra désormais se former à la pédagogie de groupe, s'ouvrir à

de nouveaux modèles d'enseignement : développer une culture des « *sciences de l'éducation musicale* » (Mialaret, 1996, p. 5) commune à tous les professionnels de la pédagogie musicale. Cependant, en 2000, en réponse aux chantres de la modernité pédagogique, le Conservatoire de Lausanne publiera les résultats d'une enquête impliquant 717 parents et élèves de sa section non professionnelle. Les résultats révéleront que les parents ont choisi d'inscrire leur(s) enfant(s) en priorité au Conservatoire de Lausanne, pour sa réputation et la qualité de son enseignement (85.4 %). Ce choix aura donné satisfaction (35.6 %) ou entière satisfaction (56.4 %) à une très large majorité (92 % *cumulés*). L'enquête révélera un taux de satisfaction des parents en proportion presque égale (86 %), au sujet de la qualité des conseils prodigués par les professeurs, de la faculté d'écoute de ceux-ci et des progrès réalisés par les élèves. Or, étonnamment, 77 % des participants estimeront que les examens correspondent à leurs besoins et que la participation aux auditions convient à 83 % des élèves (Maffli, 1999). Cette étude démontrera que, désormais, le Conservatoire de Lausanne se profile en tant que « *pôle d'excellence* » pour une nouvelle génération de parents, probablement désireuse de combler les lacunes éducatives que la vague soixante-huitarde avait laissé en héritage. Seul l'apport d'un apprentissage formel solide (Bissonnette & Richard, 1996/2005 ; Sloboda, 1996) conduit en adéquation avec une « *pédagogie traditionnelle* » (Gauthier, 1996/2005) permettra de transmettre des valeurs telles que la persévérance dans l'effort, la recherche de la perfection et la volonté de progresser (Hargreaves, 1995).

Ainsi, le couperet financier des années nonante, allié aux diminutions des effectifs d'élèves, marquera, sous la pression de la nécessité, le regain d'intérêt presque forcé des musiciens de Suisse romande pour la pédagogie musicale. Aujourd'hui, un enjeu nouveau semble se dessiner à l'attention des écoles de musique : concilier tradition et « *post-modernité* » (Pourtois & Desmet, 1997), savoir-faire pédagogique lié à la transmission du modèle et ouverture à de nouvelles formes de création et d'expression musicale. Bref, accueillir les élèves là où ils sont, pour leur offrir des outils de progression là où ils veulent et peuvent aller. L'approche pédagogique du développement des compétences et de l'autonomie de l'élève, la valorisation de l'évaluation formative, des leçons de groupe, de la formation continue, de l'ouverture à de nouveaux instruments (claviers et informatique musicale), la pratique de répertoires tirés de la variété et des musiques actuelles, tous ces éléments démontrent que les écoles et les professeurs de musique se « *professionnalisent* » à grande vitesse (ASEM, 2006).

Au début des années 90, la refonte totale de la formation musicale tertiaire, qui aboutira, dès 2003, à la constitution des Hautes écoles de musique HEM (Joliat, 1994b), s'amorcera sur le constat que la majorité des musiciens instrumentistes de Suisse romande, formés au conservatoire en tant que solistes, embrasseront, un jour ou l'autre, la carrière d'enseignant. Même si les contenus de la formation professionnelle des musiciens resteront résolument ancrés dans la tradition du Conservatoire français, ceux-ci s'enrichiront d'un apport axé sur la recherche, afin de répondre aux critères de reconnaissance fixés par la CDIP, mais aussi pour ex-

exploiter les théories des sciences de l'éducation et de l'éducation musicale (Coen, 2002, 2006 ; Hildebrandt & Zulauf, 1999 ; Joliat, 1993c). L'introduction de la recherche dans les curricula permettra de s'adapter au mieux aux nouvelles exigences du marché professionnel des musiciens (Bolliger, 1998b). Il aura fallu plus d'un siècle, après que la majorité des pédagogues de la musique ont rejeté les premiers travaux en psychologie de la musique réalisés par Marie Jaëll (1846-1925), jugés « *inconciliables avec la vision de l'artiste romantique* » (Ingalaere, 1997, p. 112), pour que la profession des musiciens prenne enfin conscience de son importance : sa pérennité en dépendra (Bolliger, 1998a ; Zulauf, 2002 ; Zurcher, 2003). Quelques années encore s'écouleront pour voir apparaître de véritables « *standards* » de formation dans les HEM de Suisse romande, capables de mettre en valeur le savoir-faire et les compétences accumulés au long de leur histoire, tout en préparant les musiciens de demain aux profonds bouleversements sociaux, technologiques et culturels qui s'annoncent à l'aube de ce 3^e millénaire (Billeter, 1999).

Les pratiques musicales à l'école

La genèse de l'enseignement musical en France

Si l'art vocal - chanter pour mieux prier – avait constitué une part importante de l'éducation religieuse prodiguée dans les couvents et les internats de l'Ancien Régime (Piguet, 2004), la pratique du chant va perdurer en tant que discipline obligatoire dans les programmes de l'école laïque, par la loi du 27 juillet 1882, soulevant déjà « *la grande question de l'introduction de l'art dans l'éducation populaire* » (Pecaut, 1887, p. 1992).

En vertu du principe qu'il faut être artiste pour faire de l'art, on doit conclure que l'enseignement de la gymnastique, celui du chant, celui du dessin, et même celui de l'agriculture-horticulture, ne peuvent être imposés aux maîtres [...]. La répartition de la matière peut donc se faire sans difficulté si, ainsi que cela a lieu le plus souvent dans les écoles normales, on réclame le concours de professeurs spéciaux. (École normale de Blois, Archives Nationales – 1881-1897, cité par Alten, 1995, p. 58)

La leçon de chant aura pour objectifs de cultiver les valeurs esthétiques et morales de la Nation et de développer un sentiment d'harmonie collective dans toutes les couches sociales (Pecaut, 1887). L'instituteur partagera sa classe en trois divisions en fonction « *[de] la force des élèves et non [de] la classe à laquelle ils appartiennent dans l'école* » (Buisson, 1882). Dans les petites classes, la leçon de chant se composera de trois moments dans la semaine, d'une durée d'un quart d'heure chacun, durant lesquels les élèves apprendront à lire la musique en priorité. À cela s'ajoutera l'apprentissage par imitation d'un répertoire de mélodies et de chansons en début de chaque matinée, lorsque la matière change, et en fin de journée. L'instituteur consacra la première moitié de sa leçon à exercer les élèves au solfège et

la seconde moitié à travailler la culture vocale, à plusieurs voix si possible. Chaque trimestre, une composition sur un sujet musical sera imposée à toute la classe. « *Le résultat de cette composition est remis à l'inspecteur qui constate ainsi les progrès des élèves* » (Buisson, 1882, p. 1380). Dès le début du XX^e siècle, « *la musique mécanique* », le phonographe et le cinéma sonore, vont permettre de médiatiser la musique, la culture de masse n'ayant pas encore gagné l'ensemble de la population. Le phonographe va ancrer le choix du répertoire des pédagogues dans leur temps. Cette invention offrira une aide bienvenue aux instituteurs incapables d'entonner un chant correctement (Pistone, 2005) et les élèves s'imprégneront des œuvres en les faisant jouer plusieurs fois, ouvrant ainsi la voie à la pratique de l'« *écoute* » en classe (Stiegler, 2003).

Au tournant du siècle, l'exigence d'enseigner le chant et le solfège séparément et sans conception d'ensemble va rigidifier les pratiques, bientôt remises en question par l'influence de Mathis Lussy (1828-1910) et de Jaques-Dalcroze (1865-1950) (Doğantan, 2002). Le fondateur de la « *rythmique* » préconisera, par la musique, de développer quatre capacités chez les enfants : l'intelligence, le corps, la volonté et la sensibilité (Dauphin, 2004). Puisque la mémorisation des mélodies n'entraîne pas un véritable développement des facultés musicales, au contraire des exercices rythmiques et mélodiques (Alten, 1995, p. 22), Boepple (1910), sur ce principe, diffusera une méthode qui introduira le mouvement dans les leçons de chant et produira une dynamique nouvelle dans l'application des programmes. Des ouvrages tels que *Dansez-Chantez* de Chavanne et Rousseau (1913) ou *Jouez, chantez* de Roux (1913), associant le chant et le mouvement, seront également recommandés. Bientôt, ces méthodes, sous prétexte d'avoir prôné un « *délassement* » (Alten, 1995, p. 22) inacceptable dans le contexte scolaire de l'époque, seront supplantées par le retour à l'éducation de la voix et de l'oreille exclusivement. Cependant, elles attesteront du rôle qu'a joué le mouvement dans l'éducation musicale de l'école à ses débuts et qui, cent ans plus tard, retrouvera sa juste place dans l'Hexagone, parmi les méthodes d'éducation musicale « *actives* » des années 70-80. La montée en puissance de l'industrialisation sera l'occasion d'introduire le chant dans le cadre de l'hygiène de travail des classes ouvrières et l'école sera toute désignée pour en assumer les rudiments, donnant ainsi un nouvel objectif aux leçons de musique (Alten, 2001). Dans cette perspective, *La leçon de galinisme*, méthode de solfège chiffrée de Pierre Galin, parue en 1918 et rendue obligatoire dans les programmes scolaires jusque dans les années 1930, tentera de faciliter l'accès au répertoire écrit par des procédés simplifiés de lecture rythmique et mélodique, en éradiquant de surcroît toute difficulté inutile du programme d'étude du solfège.

Maurice Chevais et Maurice Martenot

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'école française va élaborer un nouveau programme d'étude qui abandonnera l'accent mis sur le patriotisme, au profit d'une vision éducative basée sur le respect des besoins de l'enfant. Les programmes proposeront des chansons nouvelles, tenant compte des intérêts et des capacités musicales propres aux élèves et de la qualité du bagage culturel transmis

(Alten, 2001). Elle mettra à profit les récentes découvertes faites par Marie Jaëll en psychophysiologie de la musique (Pistone, 2005), par Piaget (1896-1980) et Wallon (1879-1962) en psychologie du développement de l'enfant et par Freud (1856-1939) en psychologie de l'affectivité (Chapuis, 2005). Maurice Chevais (1880-1943) saura parfaitement intégrer la réflexion et l'action pédagogiques de l'Entre-Deux-Guerres dans ses ouvrages, prônant une « *pédagogie active* » de l'éducation musicale. Se basant sur les aptitudes auditives de l'enfant, par la passation de tests qu'il aura lui-même élaborés, Chevais (1937, 1943a, 1943b), au-delà de la pratique du chant et de l'étude du solfège, élaborera une didactique de l'éducation musicale qui passera par des exercices de pose de voix dont les notes de la gamme feront référence au corps par la « *phonimie* » ou des exercices basés sur l'expression digitale de valeurs rythmiques appelée « *dactylorythmie* » (Fijalkow, 2005). Désormais, les leçons de chant ne « *mettront plus l'accent sur l'exposition et la décomposition de notions théoriques suivies de chants d'illustration* » (Mialaret, 1995, p. 99), mais « *articuleront le besoin d'activité de l'enfant avec la musique comme art du temps et du mouvement* » (Chevais, 1943, p. 96).

L'école de 1945 sera marquée par l'apparition des écoles maternelles et l'augmentation des effectifs. Les programmes, partiellement retouchés, ne permettront plus à l'ensemble des élèves de satisfaire aux exigences. En éducation musicale, la tendance à l'intellectualisme et à l'encyclopédisme supplantera souvent la dimension vécue de la musique (Perret, 1993). On dénommera « *chant* » les activités musicales des premières années, puis « *éducation musicale* » celles des années suivantes. Plus tard, avec l'apparition du « *Rock and Roll* » des années 50 et le développement de l'industrie musicale, se formera une culture « *jeune* », autonome, influencée par les modèles culturels venus des pays anglo-saxons. Cette nouvelle donne va :

modifier les conditions de la transmission de l'enseignement [...] et [...] maintenir [les jeunes] dans la pure passivité de la consommation pour qu'ils forment de vastes masses aux comportements structurellement standardisés. (Stiegler, 2003, p. 13)

Ces mélomanes d'un nouveau genre vont se désolidariser des goûts musicaux de leurs aînés, tels que les chansons des programmes scolaires les avaient mis en valeur. Pour faire face au flot croissant d'élèves, les écoles recruteront des bacheliers sans aucune formation pédagogique et encore moins musicale. En conséquence et au contraire des écoles maternelles qui utiliseront les activités musicales dans presque toutes les dimensions de la vie de la classe, l'école primaire va progressivement négliger l'enseignement musical ou l'abandonner (Alten, 1995).

Cependant, les années 50-60 seront également marquées par la diffusion de la méthode de Maurice Martenot (1898-1980), une figure marquante de la pédagogie musicale française, influencée par les écrits de Willems (1936/1987) et de Chevais (1937, 1943). Tirée elle aussi de l'observation des enfants, Martenot développera une approche « *psychopédagogique* » de l'apprentissage musical. Puisque, à l'ins-

tar de Jaques-Dalcroze, l'extériorisation musicale spontanée se manifeste sous la forme de rythme chez l'enfant, alors l'étude des éléments rythmiques se doit d'être antérieure à l'étude des hauteurs sonores, afin de ne pas compromettre cet élan vital. Martenot (1970/1996) distinguera deux sortes d'éducateurs, à savoir :

1. ceux qui ont pour mission de former les artistes, « *les enseignants d'art* », doivent demander des « *résultats tangibles* » pour les musiciens professionnels ;
2. ceux qui ont pour mission de former les élèves, « *les éducateurs par l'art* », doivent demander des « *résultats impondérables, mais essentiels et seulement perceptibles à échéance lointaine* » (p. 19).

L'« *éducateur par l'art* » ne doit pas développer le résultat artistique avant tout (Martenot, 1970/1996), mais il a pour mission de développer l'« *éveil* », le « *sens de l'humain* », le « *potentiel psychique* », la « *stabilité continue d'attention* », l'« *imagination créatrice* » et la « *maîtrise de soi* ». Martenot préconisera le contact direct des élèves avec la musique qui a pour effet de provoquer des états de conscience nouveaux, favorables à la créativité. Ces qualités sensorielles et psychiques nécessaires au développement musical de l'enfant vont s'accroître par la « *kinésophie* », une forme particulière de relaxation psycho-corporelle favorisant la qualité de l'état intérieur, garant d'un apprentissage en profondeur, que seul un éducateur doublé d'un artiste sera capable de conduire (Martenot & Saïto, 2004). On pourrait dire que dans son programme d'éducation musicale, Martenot propose, bien avant la période « *Nouvel Age* » des années 80, d'élargir les dimensions proprement musicales de « *l'instrument humain* » (Martenot, 1970/1996, p. 19) au développement de la personne de manière « *holistique* » (Ferguson, 1980/1981).

Des bouleversements de mai 1968 à nos jours : le modèle français des années 70-80

Ouvrant la voie à l'expérimentation et à la recherche pédagogiques, l'arrêté du 7 août 1969 définit les nouvelles orientations de l'école. La matinée s'organise autour des apprentissages de base et l'après-midi est réservé au sport et aux activités « *d'éveil* », telles que l'éducation musicale qui doit permettre d'affiner la perception auditive, de favoriser les activités d'expression, l'épanouissement et la socialisation, l'exploration du monde imaginaire à travers cinq domaines distincts : les activités corporelles et vocales, les productions sonores et l'écoute, l'expression vocale individuelle et collective, les activités rythmiques et l'approche des moyens d'écriture de la musique. Tous ces aspects ne prennent véritablement sens que lorsqu'ils sont mis au service d'un projet artistique d'ensemble, quitte à faire appel à des intervenants extérieurs (Alten, 1995). De nouvelles méthodes font leur apparition : Ribière-Raverlat (1975) présente une adaptation de la méthode Kodály (1882-1967), dans laquelle l'étude du répertoire francophone se substitue à celle du répertoire hongrois. Avec les travaux de Delalande (1984), l'éducation musicale va s'enrichir d'« *activités d'éveil* » faisant intervenir la créativité des petits interprètes (Agosti-Gherban, 2000), en adéqua-

tion avec les recherches des compositeurs contemporains sur le timbre et l'attrait primitif des sons, alliés au plaisir du jeu. Trois idées soutiennent cette approche ludique : la première vise à l'appropriation par les enfants des « *phénomènes sonores* », par la pratique d'activités sensori-motrices de « *musique de bruit* » et de « *gestes qui dessinent les sons* » (p. 23). La deuxième développe l'appropriation de « *l'objet sonore* » au moyen de la répétition et de la variation. La troisième vise à ancrer l'apprentissage du solfège dans les systèmes d'écriture, dans les partitions et la culture occidentale contemporaine. Pour répondre à ces exigences, l'enseignant doit s'ouvrir au solfège de l'analyse des sons : la « *masse* » (inscrite dans le champ des hauteurs), la « *durée et son entretien* », l'« *allure et son grain* » (résonance, frottement, itération). Il faut « *éveiller le musicien chez l'enfant, en développant en lui les goûts et les aptitudes communs aux musiciens de toutes les civilisations, à travers une activité spontanée d'écoute et de production de sons* » (Alten, 1995, p. 216). Réfutant la primauté du rythme dans la musique, habituellement justifié par son analogie aux mouvements réguliers de la pulsation cardiaque, de balancement et de la marche, Delalande (1984) fonde le mouvement musical dans « *la relation entre le son et le geste* » qui met en jeu :

1. l'expression sensorimotrice (perception et action sonore),
2. l'expression symbolique (perception et action de trace sonore) et
3. l'expression formelle (perception et action de structures de partitions sonores).

Ces différents niveaux de mouvement musical sont eux-mêmes inclus dans un système de jeu de règles (Céleste, 1982), directement tiré des travaux de Piaget (1932) sur le jugement moral de l'enfant. Dans cette mouvance, Lacaze (1984) et Renard (1982/1995) proposent une pédagogie du geste qui replace le corps au centre du vécu musical, dépositaire de l'appropriation et de l'expression de l'objet musical. Soutenue par des disciplines adjacentes telles que l'éducation physique et la « *psychocinétique* », la « *science du mouvement humain appliquée au développement de la personne* » (Le Boulch, 1998, p. 104), cette démarche s'oppose à la pression normative exercée par la société sur le système scolaire et par les conservatoires sur la formation musicale des professionnels (Culioli, 1993 ; Hennion, 1988). Elle prend ainsi le contre-pied de « *l'idéologie de l'œuvre* », jusqu'alors ardemment défendue par les acteurs du courant de la musique sérielle et qui repose sur l'analyse des œuvres en tant qu'objets d'art requérant une pédagogie des styles, des répertoires et des techniques pour les appréhender (Leroy, 2003, 2005b). En 1983, Ley édite un guide de pédagogie musicale, rigoureux dans les démarches, inventif dans les activités, qui consiste à jeter des ponts praticables entre l'éveil et l'éducation musicale dans son ensemble. Snyders (1999) mettra l'accent sur la dimension conviviale et joyeuse procurée par l'écoute active d'œuvres musicales en classe, du domaine classique et de la variété. Après les débuts du mouvement dans les classes de chant à l'aube du XXe siècle, les recherches en pédagogie musicale des années 70-80 officialiseront les liens forts qui ont toujours unis la musique et la danse (Noisette, 2000 ; Romain, 2001) et sur lesquels de nouvelles passerelles entre « *les arts immédiats* » et « *les arts médias* » (Fort & Saint Martin, 1997) seront jetées :

de la création enfantine spontanée à la création musicale contemporaine, de la perception auditive à l'écoute de « *paysages sonores* » (Ribière-Raverlat, 1997). Les activités d'éveil et de mouvement sont venues renouveler les pratiques pédagogiques ; les supports audio-visuels et informatiques ont étoffé la panoplie des moyens d'enseignement (Stiegler, 2003). La recherche en psychologie a enrichi le discours des méthodologues. La dimension interculturelle a élargi les répertoires, l'encouragement à la création ludique a fait sauter les carcans du solfège en classe. Pourtant, les pratiques pédagogiques en classe resteront, la plupart du temps, axées sur la pratique du chant (Alten, 1995). Cet état de fait n'est probablement que l'expression naturelle de l'écart creusé entre l'intention d'instruire du « *curriculum prescrit* » et les mises en œuvre effectives, le « *curriculum réalisé* » (Perrenoud, 1993) qui perdurera aussi longtemps que les systèmes de formation musicale n'auront pas créé des programmes qui intégreront à la fois l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art de manière éclairée.

Le chant dans les écoles de Suisse romande jusqu'en 1945

Avec la création de la CDIP en 1874, l'instruction sera rendue obligatoire au niveau fédéral (Hoffstetter & Lussi, 2003) et l'école primaire pourra se coordonner en Suisse romande (Thévoz, 2002). Tout comme en France (Alten, 1995) le choix des disciplines scolaires, leurs contenus et leur méthode d'enseignement vont, dès le début, subir les influences des circonstances politiques, économiques et sociales (Thévoz, 2003). Le chant n'échappera pas à cette règle. Introduite dans les textes officiels dès la fin du XIX^e siècle, la discipline « *chant* » sera dévolue au développement du sentiment patriotique exercé dans les écoles laïques en remplacement de la dévotion religieuse d'antan (Renevey Fry, 2003). À l'aube de la Première Guerre mondiale, les élèves ne chanteront plus la louange de Dieu, mais renforceront leur appareil respiratoire sur des hymnes appelant à l'amour de la patrie et à la solidarité nationale. En 1918, la CDIP publie un recueil de vingt-six chants obligatoires pour les écoles primaires, bientôt remplacé en 1923 par *Chante jeunesse* de Gustave Doret (1866-1943) pour l'État de Vaud, *L'écolier chanteur* de l'Abbé Bovet (1879-1951) pour le canton de Fribourg et *La chansonnaie* de Jaques-Dalcroze pour le canton de Genève. Ces compositeurs de talent apporteront une dimension esthétique nouvelle bienvenue aux leçons de chant, avec des mélodies inspirées du répertoire folklorique. Au soir de la Seconde Guerre mondiale, d'autres manuels verront le jour, mettant l'accent sur la beauté de la mélodie, sur la qualité du texte ainsi que sur l'ouverture aux autres régions linguistiques. En 1957 et en 1960 paraîtront les deux volumes du *Carillon des chansons*, un répertoire choisi pour la qualité de ses mélodies et de ses textes (Renevey Fry).

En 1945, le Conservatoire de La Chaux-de-Fonds organise un congrès sur l'enseignement élémentaire de la musique, présidé par le compositeur Frank Martin (1890-1974). Celui-ci souhaite, dans son discours d'ouverture, que l'enseignement de la musique dans les écoles permette de former à la fois la relève indispensa-

ble aux chorales et aux ensembles instrumentaux de ce pays, le futur public des concerts et les futurs musiciens qui légueront la culture musicale « *aussi bien dans le domaine du grand art que dans celui, si vaste, et chez nous si important, de l'art populaire* » (Martin, 1945, p. 1). Loin de chercher à uniformiser cette discipline, Frank Martin préconise l'hétérogénéité des approches :

L'enseignement [de la musique] ne peut être vivant que si le maître reconnaît lui-même la valeur de la méthode qu'il utilise, s'il la vit, si, en quelque sorte, il la recrée lui-même en la pratiquant. (Martin, 1945, p. 1)

Il met également en garde les instituteurs contre une théorisation abusive de la musique, le solfège « *à la française* », qui développe les facultés musicales au détriment de la musicalité. Au contraire de la Suisse alémanique, la Suisse romande, influencée par la France, semble peiner à développer une authentique culture musicale. Le compte-rendu des délégués des cantons romands permet de se rendre compte de l'importance des influences françaises dans les méthodes employées, mais aussi de la grande diversité des pratiques, qui reflètent une Suisse des régions « *acoustiquement plurielle* » (Albèra, Bachmann-Geiser, Mili, Rosset, Sackmann, Steulet, & Wyder 1991/2001, p. 7).

L'enseignement musical dans les écoles primaires du canton de Genève, basé sur le modèle français, se fait selon la méthode « *galiniste* » jusqu'en 1923. Ensuite, les écoles genevoises adoptent les principes de l'école active de Maurice Chevais et de Jaques-Dalcroze, selon les possibilités des instituteurs généralistes. L'inspecteur juge les résultats satisfaisants dans les classes de filles, tandis :

qu'un déchet parfois alarmant se constate dans un grand nombre de classes, dès la 3^e année. [...] Filles et garçons se retrouvent semblables également dans leur répugnance à associer chant et mouvement au cours d'une leçon [...]. Ces observations, faites au cours d'une vingtaine d'années d'enseignement, vous expliquent le très grand travail d'adaptation qui nous a été imposé pour faire accepter l'enseignement de la rythmique dans les classes de garçons, sans avoir recours à la contrainte ou à l'exclusion des sujets inadaptés ou récalcitrants. (Baeriswyl, 1945, p. 14)

L'enseignement musical dans les écoles vaudoises se résume, jusqu'en 1825, à l'exécution, à une voix seulement, d'une vingtaine de psaumes ressassés. Le renouvellement du répertoire portant sur la nature ou la patrie apporte un regain d'intérêt. En 1876, paraît le recueil de chants *L'Ecole musicale*, de Charles Blanchet, Hössli et Charles-César Dénéreaz, remplacé en 1923 par *Chante jeunesse*. L'enseignement de la musique à l'école enfantine « *permet de faire acquérir aux enfants qui en sont privés à la maison, un bagage de chansons indispensable avant de passer aux exercices de solfège proprement dit* » (Burdet, 1945, p. 16). La méthode de solfège *Mayor*, en plus du chant, est imposée dans les écoles primaires. Des concerts sont sporadiquement organisés dans les écoles de même que l'écoute d'émissions radio-scolaires.

Dans le Jura bernois, les instituteurs utilisent le recueil *Les premiers éléments du solfège*, de G. Pantillon.

Or, tout en reconnaissant l'intérêt que présente le solfège, surtout pour les débutants, le corps enseignant n'a fait trop souvent que de la lecture au détriment des autres facteurs : audition, rythme, culture de la voix, déclamation. (Schluep, 1945, p. 23)

Dès 1939, le solfège *Pantillon* est déclaré facultatif, laissant plus de liberté dans le choix des méthodes ou d'ouvrages, dont ceux de Maurice Chevais et d'Émile Jacques-Dalcroze. La flûte douce est enseignée dans plusieurs écoles.

C'est un excellent moyen de contrôle et les résultats obtenus par nombre de classes apportent un gain positif à l'enseignement du chant et de la musique. C'est en outre un moyen de lutte contre l'accordéon. (Schluep, 1945, p. 25)

Au sujet de la formation musicale des futurs instituteurs à l'école Normale de Porrentruy, il est nécessaire d'adapter l'enseignement principalement basé sur le solfège, en fonction des « *connaissances et des aptitudes de nos jeunes gens, car plusieurs candidats nous viennent de la campagne et malheureusement n'ont aucune préparation musicale* » (Montavon, 1945, p. 26). Pour le canton de Fribourg, l'Abbé Bovet relève que l'enseignement de la musique porte ses fruits « *même pour le chant grégorien* » (p. 27) qui est enseigné à l'école Normale également. Il pose cependant la question de savoir si le chant doit être enseigné par des spécialistes ou des généralistes, tout en relevant les difficultés de cultiver l'art vocal.

La culture de l'instrument musical qu'est la voix est presque toujours laissée de côté en faveur de la lecture et surtout, hélas ! de la théorie, beaucoup trop abondante, beaucoup trop abstraite, et qui répugne aux enfants par sa sécheresse même. [...] Il vaut mieux que la théorie suive le chant plutôt qu'elle ne le précède. (Bovet, 1945, p. 26)

Le canton du Valais rappelle par son représentant, qu'en 1799, la pratique du plainchant à l'école était enseignée en vue de la participation aux offices religieux. En 1876, le chant apparaît davantage comme un instrument d'élévation morale et esthétique qui favorise de surcroît l'hygiène des organes, tout en favorisant la discipline et le calme requis pour le travail à accomplir. « *Si le goût du chant nous est venu de Suisse allemande, l'organisation du solfège nous arrive sous l'influence romande.* » (Haenni, 1945 p. 31) Une enquête de 1938 relève une forte disparité de la qualité de l'éducation musicale entre les villes et les villages valaisans. L'introduction de la culture musicale est faite par le biais d'écoute d'extraits d'œuvres et offre un moyen révolutionnaire de faire chanter les enfants correctement et en mesure, quand bien même l'utilisation du phonographe en classe manque cruellement de recommandations pédagogiques.

Les moyens romands « A vous la musique » et l'enseignement élargi de la musique

Nous ne savons pas grand-chose de l'éducation musicale en Suisse romande durant les années 50-60. Il faudra attendre la mise sur pied de la Commission intercantonale pour une école romande (CIRCE), instituée par la CDIP, pour que se concrétise, durant les années 70, la volonté de coordonner les plans d'études en Suisse romande (Maradan, 2002).

Depuis les années 70 et jusqu'en 1998 pour Fribourg, tous les cantons romands, excepté Vaud, adopteront les moyens d'enseignement « *A vous la musique* » (Bertholet & Petignat, 1976/1979/1982/1984), une synthèse des courants de la pédagogie musicale d'après-guerre, avec les apports d'Edgar Willems (1890-1978) et de Karl Orff (1895-1982), pour ouvrir de nouveaux horizons musicaux aux écoliers. Les concepteurs de ces nouveaux moyens, suite à plusieurs voyages concluants effectués dans les écoles hongroises, vont y faire figurer les principaux éléments de la méthode du compositeur et pédagogue Zoltán Kodály, alors mis à la mode en France (Ribière-Raverlat, 1975). Basée sur l'idée que la perception raisonnée est élaborée à partir d'une perception intuitive, la méthodologie est construite selon un mode d'éveil musical ludique (écoute, chants, jeux musicaux), d'initiation musicale (chants, solfège, jeux d'instruments) et d'apprentissage musical (alphabétisation et lecture musicales, pratique vocale ou instrumentale, connaissance et étude d'œuvres diverses). De nouvelles pratiques enrichiront le programme comme l'« *écoute dirigée* » d'extraits d'œuvres tirées du répertoire classique et l'« *invention* » qui stimule l'imaginaire musical des élèves. Le « *rythme* » mettra l'accent sur l'expérimentation et l'instrumentalisation de la dynamique de la musique, tout en se basant sur l'expérience vocale (Szönyi, 1976). Quelques références au chant en mouvement sont également présentes dans la méthodologie romande, sans que cette dimension soit véritablement accompagnée de procédés pédagogiques explicites (Schumacher, 2002).

Le début des années 90 est marqué, en réaction au crash boursier, par une volonté politique de diminuer ou de supprimer les subventions allouées à l'éducation musicale, tant dans les écoles de musique que dans les écoles publiques. Dans les années 80 déjà, les milieux pédagogiques reconnaissent que l'éducation musicale recèle un potentiel éducatif important, mais que la réalité démontre que le temps dévolu à son enseignement est insuffisant (Ragni, 1982). Dès lors, il apparaît urgent de revaloriser la pratique musicale en tant que moyen privilégié pour éduquer l'enfant dans sa globalité (Spychiger, 1995). Dans ce contexte, sous le patronage de la CDIP et appuyé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), le Groupe de travail intercantonal pour un enseignement élargi de la musique à l'école (GTIEME) met sur pied, de 1988 à 1991, un projet dont l'objectif est de réévaluer l'importance de la musique à l'école. Cette étude, qui sera suivie scientifiquement par une équipe de l'Institut pédagogique de l'université de Fribourg, se basera sur des recherches scientifiques hongroises mettant en évidence les bien-

faits de l'éducation musicale Kodály dans de multiples aspects du développement des élèves (Barkóczi & Pléh, 1982). Fort de ce constat, le GTIEME propose de démontrer que le renforcement de la dotation horaire des leçons d'éducation musicale sur une durée de trois ans pourrait apporter aux classes pilotes des bénéfices scolaires, affectifs et cognitifs plus marqués que dans les classes témoins. Cinq périodes hebdomadaires d'éducation musicale, au lieu d'une seule, sont ajoutées au programme du groupe pilote ; d'autres branches, comme le français ou les mathématiques, voient leur grille horaire diminuer en proportion égale (Zulauf, 1998). Une cinquantaine de classes d'écoles primaires et secondaires, situées dans neuf cantons de Suisse romande et de Suisse alémanique, vont diminuer leurs heures de mathématiques et de français et les remplacer par des leçons axées sur la pratique du chant (30 à 50 %), de la musique (15 à 30 %), de la danse et du mouvement (10 à 20 %). Arrivée à son terme, l'expérience de « *musique élargie* » démontrera qu'aucun effet négatif n'a été remarqué dans les matières dont la dotation a été diminuée dans les classes pilotes et que des améliorations ont été mesurées dans le domaine social (climat de classe et interactions), dans le domaine visuo-spatial (Bonnet & Zulauf, 1992) ainsi que dans la motivation. Tous les acteurs concernés, enseignants, parents et élèves se diront très satisfaits de son déroulement et de ses résultats apportés, en particulier au plan du développement personnel et culturel (Zulauf, 1992). Cette étude aura eu pour effet de redorer le blason de l'éducation musicale à l'école (Weber, Spychiger & Patry, 1993). Si aujourd'hui l'intérêt de la musique en tant que soutien scolaire, semble avoir pâli en Suisse romande, les résultats de la recherche internationale viennent, sporadiquement relancer la question (Baumard, 2006).

Au début de ce 3^e millénaire, les cantons appliquent ces moyens de manière très contrastée (Giglio & Oberholzer, 2006). Schumacher (2002) constate que seule la moitié des enseignants utilise encore la méthodologie romande et qu'elle convient peu, voire pas du tout, à une très large majorité d'entre eux. Alors que les auteurs d'« *À vous la musique* » avaient préconisé « *une véritable éducation musicale et non une heure de chant* » (Petignat, 1997, p. 12), le terme « *chant* » est le plus souvent évoqué lorsque l'on demande aux enseignants ce que signifie la musique à l'école (Schumacher, 2005). C'est aussi l'activité musicale la plus pratiquée par les enseignants ; suivent le rythme et l'écoute dirigée, liés à la facilité d'enseignement. Afin d'avoir une idée plus précise de la situation actuelle, il serait souhaitable que ces résultats soient mis en relation avec les contenus de la formation musicale dispensée dans les HEP de Suisse romande, qui devraient enseigner à leurs étudiants, la manière d'utiliser ces moyens dans leurs classes futures. « *À vous la musique* » a eu l'énorme mérite de créer un « *modèle opérant* » (Leroy, 2005a) qui a permis aux enseignants de proposer à leurs élèves une vaste panoplie d'activités musicales de qualité, tout en favorisant les échanges entre les écoles et les institutions de formation (Joliat, 2000), échanges jusqu'alors peu nombreux.

Conclusion

Mais demain, qu'advient-il ? Au sujet des contenus tout d'abord ? Si d'aventure la logique historique de l'influence du « *modèle français* » devait à nouveau s'imposer, nous pourrions alors aisément prédire que l'éducation musicale en Suisse romande intégrera, avec plus de vingt-cinq ans de retard, mais sans écueils, espérons-le, les contributions en tous points semblables, que les années 70-80 ont apportées à l'éducation musicale en France. Au sujet des structures ensuite. Depuis 1990, la Grande-Bretagne a institutionnalisé des critères d'évaluation des compétences en éducation musicale, à l'école et au gymnase, identiques pour les instruments et le chant, déterminés en fonction d'une progression linéaire des difficultés (Colwell, 2002 ; Haroutounian, 2002 ; Maugars, 2005a, 2005b). Ces évaluations sont basées sur l'écoute « *appraising* », la composition « *composing* » et la pratique instrumentale et/ou vocale « *performing* » (Swanwick, 1988). Bien que ce modèle soulève beaucoup de questions, il mérite d'être discuté entre les institutions et les associations concernées par la formation musicale de la jeunesse en Suisse (Scheidgger, 2006). La mise sur pied de standards d'évaluation des compétences minimales acquises en éducation musicale à l'issue de l'école primaire et à la fin de la scolarité obligatoire devrait, à l'instar des domaines d'enseignement *Langues* et *Mathématiques* du projet *HarmoS* (CDIP, 2007, juin), rehausser la qualité de l'enseignement de la musique en Suisse romande. Enfin, si en 1988, la traduction française du livre de Sloboda « *L'esprit musicien : la psychologie cognitive de la musique* » a coïncidé avec le début de l'essor de la recherche en Romandie, il apparaît aujourd'hui certain, à l'image des pays anglo-saxons et de la France, que l'avenir de la musique à l'école se construira de pair (Zulauf, 1999) avec les sciences de l'éducation musicale (Mialaret, 1996).

Cependant, cette réflexion devra encore être mise en résonance avec deux révolutions majeures engagées depuis la création des plans d'étude CIRCE et que les futures pratiques pédagogiques de l'éducation musicale devront absorber. En premier lieu, il s'agit de « *la révolution des activités musicales intégrées au mode de vie* ». Alors que la génération d'enseignants de CIRCE s'est souciée de populariser la musique auprès des élèves, en tenant compte de leur aptitude à suivre un programme « *prescrit* », la génération d'enseignants PER devra s'acclimater aux cultures musicales diverses de leurs élèves pour exploiter au mieux leurs nombreuses expériences acquises par un apprentissage implicite de la musique vécue au quotidien, dans des dynamiques de classe sans cesse à réinventer (Sloboda, 2005 ; Tafuri, 204). En second lieu, il s'agit de « *la révolution de la médiatisation de la musique* ». Alors que la génération d'enseignants de CIRCE a créé des cadres propices à l'appropriation des élèves de la musique par le disque, en inhibant le mouvement au profit du développement de l'oreille, la génération d'enseignants PER devra, face au développement colossal du marché de la médiatisation télévisuelle et informatique de la musique, réinventer des « *modèles opérants* » (Leroy, 2005b), ou remettre en activité d'anciens modèles tombés

en désuétude, pour une génération qui écoute désormais « *la musique avec les yeux* » (Stiegler, 2003). L'éducation musicale à l'école devra ainsi passer par une « *remise en scène* » du « *phénomène musical* » dans sa dimension anthropologique, basée sur le geste et le mouvement et dans sa dimension technologique, basée sur la projection spatiale du son et de l'oeuvre, afin de les rendre toujours signifiantes au sein de la génération montante (Tillmann *et al.*, 2005).

Bibliographie

- Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical : une pédagogie évolutive*. Paris : L'Harmattan.
- Albèra, P., Bachmann-Geiser, B., Milli, I., Rosset, D., Sackmann, D., Steulet, C. & J. Wyder, (2001). *La vie musicale en Suisse* (2e éd.). Zürich : Pro Helvetia. (Original publié 1991)
- Alten, M. (2001). L'inspection générale de l'enseignement primaire et la musique dans les années trente. In L. Guirard & G. Boudinet (Ed.), *Le sens de l'expérience musicale en éducation* (pp. 165-177). Paris : Observatoire Musical Français, Université Sorbonne Paris IV.
- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école : de Jules Ferry à nos jours*. Paris : EAP.
- Arcier, A.-F. (2006). Changement de paradigme [Numéro spécial]. *Médecine des arts*, 55, (éditorial).
- Association suisse des écoles de musique. (2006). *Enseigner la musique avec compétence artistique et pédagogique*. Document disponible chez l'auteur, Case postale 49, 4410 Liestal.
- Baeriswyl, J. (1945). L'enseignement de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles genevoises. In F. Martin (Ed.), *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique* (pp. 11-15). La Chaux-de-Fonds, 5 & 6 mai 1945.
- Barkóczi, I. & Pléh, C. (1982). *Étude de l'effet psychologique de la méthode d'éducation musicale de Kodály*. Kecskemét : Institut de pédagogie musicale Zoltán Kodály.
- Baumard, M. (2006). La musique, un soutien scolaire. *Le Monde de l'éducation*, 344, 59.
- Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1979/1982/1984). A vous la musique (1P-6P) : *Méthodologie/Fiches du maître*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement (COROME).
- Billeter, B. (1999). Musikhochschulen und Konservatorien der Schweiz zur Anerkennung von Diplomen. *Schweizer Musikzeitung*, 1, 13.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2005). Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. In C. Gauthier & M. Tardif (Ed.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2ème éd., pp. 309-332). Montréal : Gaëtan Morin. (Original publié 1996)
- Boepple, P. (1910). *L'enseignement du chant à l'école primaire*. Paris : Jobin.
- Bolliger, T. (1998a). Pédagogie et musique. In J.-L. Matthey & J.-M. Pittier (Ed.), *Musique et humanisme* (pp. 203-217). Lausanne : Bibliothèque cantonale et universitaire/Revue Musicale de Suisse Romande.
- Bolliger, T. (1998b). Quel plan d'étude pour la formation des professeurs de musique ? *Animato*, 5, 12.
- Bonnet, C. & Zulauf, M. (1992). *Entre notes : trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP).
- Bovet, J. (1945). L'enseignement de la musique dans les écoles fribourgeoises. In F. Martin (Ed.), *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique* (pp. 27-30). La Chaux-de-Fonds, 5 & 6 mai 1945.
- Buisson, F. (1882). Musique. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (2ème partie, vol.1, pp. 1368-1380). Paris : Hachette.
- Burdet, E. (1966, janvier, no 1). *Bulletin d'information*. Lausanne : Organisation internationale pour le progrès de la musique.
- Burdet, J. (1945). L'enseignement de la musique dans les écoles vaudoises. In F. Martin (Ed.), *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique* (pp. 15-22). La Chaux-de-Fonds, 5 & 6 mai 1945.
- Campos, R. (2003). *Instituer la musique. Les premières années du Conservatoire de Genève (1835-1859)*. Genève : Editions Université-Conservatoire de musique.
- Céleste, B. (1982). Observation de jeux sonores. In B. Céleste, F. Delalande & E. Dumaurier (Ed.), *L'enfant du sonore au musical* (pp. 67-98). Paris : Buchet-Chastel.
- Chapuis, E. (2005). Les premières recherches en psychologie de l'enfant. In C. Fijalkow (Ed.), *Maurice Chevaïs (1880-1943 : un grand pédagogue de la musique* (pp. 57-68). Paris : L'Harmattan.

- Chassain-Dolliou, L. (1995). *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*. Paris : Gallimard.
- Chavanne, A. & Rousseau, L.-J. (1913). *Dansez-chantez*. Paris : Larousse.
- Chevais, M. (1943a). *L'art d'enseigner* (Vol. 2). Paris : Leduc.
- Chevais, M. (1943b). *Méthode active et directive* (Vol. 3). Paris : Leduc.
- Chevais, M. (1937). *Education musicale de l'enfance* (Vol. 1). Paris : Leduc.
- Coen, P.-F. (2006). La recherche en éducation musicale : un nouveau défi à relever ! *Educateur*, 1, 36.
- Coen, P.-F. (2002). Comment utiliser les représentations des futurs professeurs d'instrument pour leur permettre de construire une pensée réflexive et d'intégrer les contenus de leur formation ? In F. Regnard & E. Cramer (Ed.), *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, pp. 117-140. Paris : L'Harmattan.
- Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research in music teaching and learning : A project of music educators national conference* (pp. 1128-1158). Oxford : Oxford University Press.
- Commission externe d'évaluation des politiques publiques (CEPP). (1999). *Politique cantonale l'éducation musicale*. Genève : Etat de Genève.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007, 14 juin). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*. Berne : CDIP.
- Culioli, C. (1993). *Objectif musique*. Paris : Cité de la musique.
- Dauphin, C. (2004). Les grandes méthodes pédagogiques du XXème siècle. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXIème siècle* (Vol. 2, pp. 833-853). Paris : Actes sud/Cité de la musique.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- Département des institutions et des relations extérieures du canton de Vaud & Service des affaires culturelles (DIRE). (2002). *Rapport concernant l'aide à l'enseignement musical du canton de Vaud*. Lausanne : Service des affaires culturelles.
- Dogantan, M. (2002). *Mathis Lussy : A pioneer in studies of expressive performance*. Bern : Peter Lang.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance : Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363-406.
- Ernst, A. (2002). Begabung aus pädagogischer Sicht (Teil I). *Revue Musicale Suisse*, 7-14.
- Ferguson, M. (1981). *Les enfants du verseau* (G. Beney, trad.). Paris : Calmann-Levy. (Original publié 1980)
- Fijalkow, C. (2005). Du plaisir et de la méthode avant toute chose... In C. Fijalkow (Ed.), *Maurice Chevais (1880-1943) : un grand pédagogue de la musique* (pp. 69-92). Paris : L'Harmattan.
- Fort, B. & Saint Martin, D. (1997). *Le conte musical : de la composition à la représentation*. Paris : Fuzeau.
- François, P. (2004). Professionnels et amateurs. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXIème siècle* (Vol. 2, pp. 585-607). Paris : Actes sud/Cité de la musique.
- Gauthier, C. (2005). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. In C. Gauthier & M. Tardif (Ed.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2ème éd., pp. 131-154). Montréal : Gaëtan Morin. (Original publié 1996)
- Gavoty, B. (1977). *Alfred Cortot*. Paris : Buchet/Chastel.
- Gellrich, M. (1992). *Uben mit Lis(z)t*. Frauenfeld : Wald.
- Gembris, H. (2002). The development of musical abilities. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research in music teaching and learning : A project of music educators national conference* (pp. 487-508). Oxford : Oxford University Press.
- Giglio, M. & Oberholzer, B. (2006). L'éducation musicale en Suisse romande : une tentative d'état des lieux. *Educateur*, 1, 26-29.

- Giot, B. & Baye, A. (2003, août). *Les cours d'instrument semi-collectifs : pistes d'action et de réflexion. Fiches pédagogiques.* (Rapport de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education). Liège : Université de Liège.
- Guilbert, L. (2000). Enquête sociologique auprès des élèves d'un conservatoire. *Médecine des arts*, 34, 35-39.
- Guirard, L. (1998). *Abandonner la musique ?* Psychologie de la motivation et apprentissage musical. Paris : L'Harmattan.
- Haenni, G. (1945). L'enseignement de la musique dans les écoles valaisannes. In F. Martin (Ed.), *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique* (pp. 30-34). La Chaux-de-Fonds, 5 & 6 mai 1945.
- Hargreaves, D. J. (1995). Développement du sens artistique et musical (M. I. Collart, Trad.). In I. Deliège & J. A. Sloboda (Ed.), *Naissance et développement du sens musical*, (pp. 167-197). Paris : PUF.
- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the spark*. New York : Oxford University Press.
- Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants : une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris : Anthropos-Economica.
- Hilderbrandt, C. & Zulauf, M. (1999). Quand les psychologues s'intéressent au développement de l'enfant. *Revue musicale suisse*, 4, 3-7.
- Hofstetter, R. & Lussi, V. (2003). D'une formation sur le tas à une formation universitaire [Numéro spécial]. *Educateur*, 2, 52-55.
- Ingalaere, M.-L. (1997). *Marie Jaëll : de l'art du piano à la science du toucher*. Strasbourg : Bibliothèque nationale de Strasbourg.
- Joliat, F. (2000). La formation musicale des futurs enseignants. *Revue musicale suisse*, 5, 17-Joliat, F. (1993a). Entretien avec Jacques Siron : l'improvisation ou comment s'approprier la musique. *Animato*, 5, 6.
- Joliat, F. (1994a). Assemblée générale de l'ASEM à Bienne. *Animato*, 2, 7.
- Joliat, F. (1994b). La reconnaissance des diplômes de Conservatoire. *Animato*, 5, 12.
- Joliat, F. (1993b). Nouveau Conservatoire de l'ouest vaudois. *Animato*, 3, 12.
- Joliat, F. (1993c). Musique et pédagogie, une antinomie ? *Animato*, 5, 15.
- Lacaze, M.-F. (1984). *Le geste créateur en éducation musicale*. Paris : EAP.
- Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette.
- Le Boulch, J. (1998). *Le corps à l'école au XXIème siècle*. Paris : PUF.
- Leroy, J.-L. (2005a). Présentation et re-présentation en musique. In V. Guy (Ed.), *La musique représentative : Actes de la journée des 1ères Rencontres interartistiques de l'OFM (No 18) (Université de Paris-Sorbonne, 23 mars 2004)* (pp. 103-112). Paris : Observatoire Musical Français.
- Leroy, J.-L. (2005b). *Le vivant et le musical*. Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan.
- Leterrier, S.-A. (1999). Musique populaire et musique savante au XIXe siècle : du peuple au public. *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 19, 89-104.
- Ley, M. (1983). *Education musicale : guide de pédagogie pratique*. Paris : Fuzeau.
- Long, M. (1959). *Le piano de Marguerite Long*. Paris : Salabert.
- Maffli, H. (1999). *Résultats de l'enquête réalisée auprès des élèves et/ou parents d'élèves entre novembre 1999 et janvier 2000*. Conservatoire de Lausanne : Section non professionnelle.
- Maizières, F., Vilatte, J.-C. & Dupuis, P.-A. (2007, août). *Pratique de la musique en amateur des enseignants du premier degré et enseignement de la musique*. Texte présenté au Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg.
- Maradan, O. (2002). De CIRCE au PECARO ou des plans d'études au curriculum [Numéro spécial]. *Educateur*, 2, 40-45.
- Martenot, M. & Saito, C. (2004). *La relaxation active ou kinésophie : le corps, expression de l'être*. Paris : Le Courrier du Livre.

- Martenot, M. (1996). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris : Magnard. (Original publié 1970)
- Martenot, M. (1969). *Principes fondamentaux d'éducation musicale*. Paris : Magnard.
- Martin, F. (Ed.) (1945). *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique*. La Chaux-de-Fonds, 5 & 6 mai 1945.
- Maugars, C. (2005a). L'évaluation musicale en Angleterre. *L'éducation musicale*, 521/522, 36-38.
- Maugars, C. (2005b). L'évaluation musicale en Angleterre. *L'éducation musicale*, 523/524, 24-27.
- Meylan, E. (2003). Les conservatoires savent-ils préparer au métier de musicien ? *Revue Musicale Suisse*, 3, 15-17.
- Mialaret, J.-P. (1996). *Recherches francophones en sciences de l'éducation musicale et en didactique de la musique. Repères bibliographiques*. (Document de recherche No 1 de l'Observatoire Musical Français). Paris : Université Sorbonne Paris IV.
- Mialaret, J.-P. (1995). Maurice Chevais et la didactique de la musique à l'école. In C. Fijalkow (Ed.), *Maurice Chevais (1880-1943) : un grand pédagogue de la musique* (pp. 93-106). Paris : L'Harmattan.
- Mili, I. (1998). Le développement cognitif au centre des processus d'apprentissage. *Revue Musicale Suisse*, 1, 9-11.
- Montavon, P. (1945). L'enseignement de la musique à l'école normale de Porrentruy. In F. Martin (Ed.), *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique* (p. 26). La Chaux-de-Fonds, 5 & 6 mai 1945.
- Neuhaus, H. (1971). *L'art du piano* (O. Pavlov & P. Kalinine, trad.). Paris : Van de Velde. (Original publié en 1958)
- Noisette, C. (2000). *L'enfant, le geste et le son : une initiation conjointe à la musique et à la danse*. Paris : Cité de la musique.
- Pecaut, F. (1887). Musique : l'introduction de la musique dans les programmes de l'instruction primaire. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1ère partie, vol. 2, pp. 1993-1996). Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perret, J.-F. (Ed.) (1993). *Musique vécue, musique apprise*. Fribourg : DelVal/IRDp.
- Petignat, J.-L. (1997). A propos des moyens d'enseignement « A vous la musique ». *Educateur*, 4, 12-13.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piguet, J.-C. (2004). La musique et les hommes. In D. Bertrand & J.-C. Piguet (Ed.), *L'élève musicien : quels moyens pour quels acquis ?* (pp. 7-14). Neuchâtel : IRDP.
- Pistone, D. (2005). Vie musicale et pédagogique dans le Paris de l'entre-deux-guerres. In C. Fijalkow (Ed.), *Maurice Chevais (1880-1943) : Un grand pédagogue de la musique* (pp. 13-26). Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Ragni, V. (1982). *L'éducation musicale dans les écoles moyennes et supérieures : étude préliminaire d'une conception d'ensemble de l'enseignement musical dans les écoles moyennes et supérieures du canton*. (Rapport à l'intention du Département de l'éducation et des affaires sociales de la République et canton du Jura). Delémont : Service de l'enseignement.
- Raymond-Sauvain, Y. (1945). L'enseignement des éléments de la musique dans un conservatoire. In F. Martin (Ed.), *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique* (pp. 15-22). La Chaux-de-Fonds, 5 & 6 mai 1945.
- Renard, C. (1982). *Le geste musical*. Paris : Hachette/Van de Velde. (Original publié en 1982)
- Renevey, C. (2003). Chante jeunesse ! [Numéro spécial], *Educateur* 2, 20-21.
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF.

- Ribière-Raverlat, J. (1975). *Chant-musique* (Livre du maître I). Paris : Leduc.
- Romain, M. (2001). *La danse à l'école primaire*. Paris : Retz.
- Roux, H. (1913). *Jouez, chantez*. Paris : Larousse.
- Scheidegger, J. (2006). Pédagogie musicale : coordonner et coopérer. *Revue Musicale Suisse*, 3, 61.
- Schluep, A. (1945). L'enseignement de la musique dans les écoles du Jura bernois. In F. Martin (Ed.), *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique* (pp. 22-26). La Chaux-de-Fonds, 5 & 6 mai 1945.
- Schumacher, J. (2005). La représentation des enseignantes et enseignants suite à l'introduction d' « A vous la musique ». *Revue Musicale Suisse*, 4, 19-20.
- Schumacher, J. A. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel : IRDP.
- Sloboda, J. A. (2005). Musical expertise. In J. A. Sloboda, (Ed.), *Exploring the musical mind : Cognition, emotion, ability, function* (pp. 243-263). Oxford : Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise : Deconstructing the "talent" account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence : The acquisition of expert performance in arts and sciences and games* (pp. 10-126). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Sloboda J. A. (1988). L'esprit musicien : *la psychologie cognitive de la musique* (M.-I. Collart, trad.). Bruxelles : Mardaga. (Original publié 1985)
- Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Spychiger, M. (1995). *Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen?* Hamburg : Kovac.
- Stiegler, B. (2003). Bouillonnements organologiques et enseignement musical. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 43, 11-15.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. London : Routledge.
- Szönyi, E. (1976). *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kolály : application de ses principes à l'éducation musicale*. Budapest : Corvina.
- Tafari, J. (2004). Dons musicaux et problèmes pédagogiques. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXI^{ème} siècle* (Vol. 2) (pp. 561-584). Paris : Acte sud/ Cité de la musique.
- Thévoz, J. (2002). Mission de l'école : instruction publique [Numéro spécial]. *Educateur*, 1, 6-7.
- Thévoz, J. (2003). Les disciplines [Numéro spécial]. *Educateur*, 2, 2-3.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P., Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Urbain, J. (1977). *La chanson populaire en Suisse Romande* (Vol. 1-2). Yverdon : Revue Musicale de Suisse romande & Thièle.
- Vuataz, R. (2006). Enseignement musical : Y a-t-il un moyen de s'en sortir ? *Revue Musicale Suisse*, 2, 17.
- Vuataz, R. (1995). Quelques critères pour évaluer la valeur d'une éducation musicale en milieu urbain. *Animato*, 6, 6.
- Vuataz, R. (1994). Vous avez dit... Conservatoire ? *Educateur*, 9, 40-41.
- Walker, R. (1984). Innovation in the music curriculum : III. Experimental music in schools and the separation of sense from reason. *Psychology of music*, 12, 75-82.
- Wäffler, R. (2005). Instrumentales Lernen in der Gruppe – ein Forschungsprojekt stellt sich vor. *Schweizer Musikzeitung*, 10, 31.
- Weber, E. W., Sychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *La musique fait école*. Document disponible chez l'auteur, Haldenau 20, 3074 Muri.
- Willems, E. (1987). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale* (4^{ème} éd. rev. et préfacée par J. Chapuis). Fribourg : Pro Musica. (Original publié 1936)

- Zurcher, P. (2003). Lettre aux pédagogues de la musique. *Revue Musicale Suisse*, 2, 11-12.
- Zulauf, M. (2002). Limites et promesses de quelques théories du développement musical. In M. Wirthner & M. Zulauf (Eds.), *A la recherche du développement musical* (pp. 19-51). Paris : L'Harmattan.
- Zulauf, M. (1999). Quand les psychologues s'intéressent au développement musical de l'enfant. *Revue Musicale Suisse*, 4, 3-7.
- Zulauf, M. (1998). Cendrillon n'est pas devenue princesse... mais elle va au bal chaque année. *Revue Musicale Suisse*, 10, 8-9.
- Zulauf, M. (1992). Enseignement élargi de la musique dans les classes vaudoises. *Educateur*, 5, 16-20.