

Référence : Duvillard, J. (2013). «Les conduites de perception : vers une démarche d'écoute active». *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*. HEP-BEJUNE, Bienne.

## **Les conduites de perception : vers une démarche d'écoute active**

**Jean Duvillard**

**Université Lyon 1, France**

**e-mail : [jean.duvillard@univ.lyon1.fr](mailto:jean.duvillard@univ.lyon1.fr)**

### **RÉSUMÉ**

*Développer les conduites de perception, c'est aborder la formation de l'oreille chez l'élève. Notre objet d'étude cherche à mettre en place des dispositifs qui vont permettre à l'enfant de se construire des repères de l'ordre de l'audition. Une des difficultés de cette problématique réside dans le fait que l'empreinte laissée dans le temps de l'écoute est évanescence. Dès lors, notre travail consiste à inventorier les démarches actives d'écoute, où le geste en témoin tangible doit permettre à l'élève de devenir acteur de son apprentissage.*

**Mots-clés :** Conduites de perception, situation d'observation, geste et musique



## INTRODUCTION

Notre problématique cherche à aborder la question de la formation de l'oreille chez l'élève, avec une interrogation centrale : comment faire en sorte que l'audition devienne un pilier de l'éducation musicale au même titre que le chant ? Défi oh combien délicat dans un monde où l'élève, ce consommateur jamais rassasié, est bien peu regardant sur la qualité du produit consommé.

En introduction, nous vous livrons deux réflexions qui nous le pensons, jouent un rôle prépondérant dans le développement de notre intervention :

– D'une part la musique est immatérielle, évanescence, impalpable ; seule la trace qu'elle laisse dans notre mémoire nous permet d'en parler. Mais de quelle trace s'agit-il ici ? Est-ce cet objet, dont parle Jean-Paul Sartre, en 1940, dans *L'imaginaire* « *L'objet en image mentale est une conscience réfléchie* » ? Peut-on l'identifier de façon plus précise ?

– D'autre part, s'éveiller au monde sonore, c'est prendre des repères dans des situations actives, vécues. En effet, c'est dans la manipulation, dans l'exploration, dans une dialectique Objet/Sujet, que réside le moyen privilégié d'acquérir des structures de la pensée. En tant que formateur, depuis que nous avons rencontré le fameux « *Learning by doing* » de John Dewey : nous ne pouvons plus concevoir de fonctionner autrement. Que ce soit en accompagnant les professeurs en stage, dans l'exercice de leur métier ou que ce soit en les aidant à construire des séances pour prendre en main les classes, nous avons pu constater que c'est bien à partir de ses propres expériences, que l'enfant va se construire une banque de données sonore, « d'images mentales sonores », qu'il aura à sa disposition et pourra tout au long de son parcours d'élève interroger afin de se situer au regard de ce qu'il perçoit.

Mais partons d'une première constatation. Trop souvent, dans le cadre de l'école, les musiques écoutées en classe sont des musiques dites descriptives avec une question centrale qui revient de manière récurrente : « à quoi la musique vous fait-elle penser ? » Les réponses données, orales ou écrites, s'apparentent le plus souvent à du verbiage autour d'une soi-disant émotion artistique. Ce type de situation ne fait que renforcer les stéréotypes ; elle ne participe donc en rien à la construction de repères stables dans la construction de l'oreille de l'élève. Nous souhaitons montrer pourquoi il est capital de nous émanciper de cette triste réalité, afin de nous rapprocher d'une conduite plus rigoureuse, qui postule que le principe des réponses causales est la seule démarche fiable, qui nous semble-t-il, contribue véritablement à la construction de l'oreille du musicien en devenir ?

## DÉVELOPPER DES CONDUITES

Une question reste entière, quelle est la place du langage dans l'explicitation des conduites de perception. Le mot, le verbe, sont-ils incontournables, un passage obligé ? Paul Ricoeur, dans son ouvrage de 1986 *Du texte à l'action* nous précise la place du langage en ces termes : « Les textes sont des ensembles de signes qui ont peu ou prou rompu leurs amarres avec les choses qu'ils sont censés désigner. Les discours sont eux-mêmes des actions... » (p. 7). Plus loin il poursuit : « La narrativité doit marquer articuler et clarifier l'expérience temporelle » c'est bien en ce sens que nous comptons inscrire notre travail. La musique certes est un langage en soi, et parler de la musique requiert la maîtrise d'une langue, mais la nature même du langage diffère. La finalité du langage oral ou écrit sur la musique, n'est pas d'interroger le sujet dans ce qu'il a de plus intime, de plus personnel, mais bien de se servir du mot comme médiateur de la matière musicale ainsi questionnée. Le mot devient un marqueur,

qui a un passé, une histoire qui ont contribué à le façonner dans le sens qui lui a été attribué à une époque donnée. De plus, dans le cadre de l'école, les mots utilisés doivent le plus souvent chercher à entretenir un rapport conscient et le plus précis possible entre la norme et la réponse; ils sont en quelque sorte les témoins de ce que notre cerveau perçoit une fois les traces produites. Indices de notre perception, ils participent au renforcement d'un champ de connaissance, lorsqu'ils sont employés avec précision. Ils ne peuvent donc pas se résumer à de simples véhicules de la sacro-sainte émotion artistique du sujet, émotion bien trop subjective et inexploitable en cours et qui en soi ne veut pas dire grand-chose. Cette dernière ne pouvant se nourrir que dans sa disposition à découvrir les subtilités du langage artistique, et sa capacité à progressivement être capable d'en reconstruire mentalement les différents éléments constitutifs. L'émotion artistique ne va-t-elle pas pouvoir prendre sa dimension pleine et entière qu'à ce prix? Certes, cette dimension est un élément essentiel, voire constitutif, même de l'expérience artistique; n'est-ce pas là ce troisième sens ou troisième voie dont parle Roland Barthes dans le tome III de son essai *L'obvie et l'obtus* où il distingue trois niveaux de sens: le niveau informatif, celui de la communication. Le niveau symbolique, celui de la signification. Et un troisième, qu'il va nommer la signifiante. «Ce troisième sens que l'on peut situer théoriquement, mais non décrire, apparaît alors comme le passage du langage à la signifiante, par opposition aux deux premiers niveaux, celui de la communication et celui de la signification. Ce troisième niveau — même si la lecture en est encore hasardeuse — est celui de la signifiante; ce mot a l'avantage de se référer au champ du signifiant et non de la signification».

En musique, cette troisième voie existe-t-elle vraiment, est-ce l'obtus? «Quant au troisième sens, celui qui vient en trop comme un supplément que mon intellection ne parvient pas bien à absorber, à la fois têtue et fuyant, lisse et échappé, je propose de l'appeler l'obtus. Il livre une théorie du sens supplémentaire; obtusus veut dire qui est émoussé, de forme arrondie... le sens obtus semble s'éployer hors de la culture, du savoir, de l'information; analytiquement, il a quelque chose de dérisoire; parce qu'il ouvre à l'infini du langage» (p.230). N'est-ce pas là, dans cet interstice de l'expérience du sublime que se situe l'émotion artistique; dans cet indicible espace neuronal plus ou moins conscient, mais oh combien moteur du dépassement de soi qui nous permet de rentrer dans un état d'apesanteur très particulier? Certes, il ne serait pas raisonnable de vouloir séparer l'intellect ou l'affect dans les conduites de perception, car ils sont vraisemblablement enregistrés sous forme d'un schème global, dans la construction de ces images mentales dont parle Antoine de Lagaranderie, dans *Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, mais nous ne pourrions continuer cet exposé sans poser les limites de cette activité d'enseignement.

Un point nous semble pourtant devoir être souligné: si l'enseignant, ce médiateur dans la dimension artistique, ne peut contrôler, voire faire partager sur ce que nous identifions comme étant du domaine de l'affect, «l'obtus», en revanche, il peut s'interroger sur les variables tangibles que sont les éléments du langage musical qui, eux, deviendront ces déclencheurs de l'imaginaire. Si l'on ne veut pas s'aventurer dans des territoires où l'on ne sait si la pertinence des propos échangés revêt un quelconque intérêt pour les élèves, nous ne pouvons donc que nous attacher à des ingrédients identifiables, des variables concrètes, d'où l'apparente orientation dans la dimension intellectuelle du travail. Il est vrai que: «Parler ou écrire sur la musique relève toujours du discours. De ces discours, la musique paraît absente, tant le privilège de savoir l'écouter semble hors d'atteinte» (p. 9). C'est en ces mots, qui ne font que renforcer notre raisonnement précédant que R. Roche dès 1990 débute son ouvrage intitulé *Surécoute*.

Comme nous venons de le souligner en introduction, notre dessein est bien ici de repérer diverses situations d'écoute vécues, en partant de l'expérience de chacun et non du discours sur la musique.

C'est dans un souci praxéologique, en espérant contribuer à résoudre certains problèmes éducatifs que posent les situations d'écoute active et en développant une variété de situations,

que nous pensons agir sur les processus d'appropriation des schémas de la perception de la musique.

Notre tâche est bien d'aider les acteurs à trouver des solutions aux problèmes concrets que pose l'éducation de l'oreille. À l'instar des chercheurs, nous envisageons ici plusieurs situations dans des contextes différents, afin de développer le principe de variation et flexibilité des conduites de perception. Piaget, dans son ouvrage intitulé *Le jeu symbolique chez l'enfant*, dès les années soixante-dix, disait déjà : « Chez les petits, l'intelligence pratique précède l'intelligence réfléchie, et celle-ci consiste, pour une bonne part en une prise de conscience des résultats de celle-là » (p. 237). Nous allons donc essayer de proposer les situations qui nous semblent les mieux appropriées afin de mettre en valeur ces objectifs visés. Comme le soulignait Agosti Gherban et Rapp Hess Cristina en 1986 dans leur ouvrage *L'enfant le monde sonore et la musique* « La prise de conscience du monde sonore, c'est découvrir les différents paramètres du son et leurs variations. Le premier stade dans l'écoute est la concentration ; le deuxième, l'introspection, l'enfant interroge, cherche un appui dans sa tête. Il le fait en rapport à certains gestes, différentes matières ou timbres par comparaison, classements successifs » (p. 26).

Développer les conduites de perception, c'est développer des compétences que nous postulons comme fondamentales ; nous en retiendrons quatre qui nous paraissent incontournables :

- Apprendre à se concentrer.

L'introspection, passage au mental. C'est trouver un appui dans sa tête ce que Marie-louise Aucher exprime en ces termes dans son ouvrage *En corps chanté* : « fais attention ça veut dire crispetoi et essaie de lutter désespérément contre le vagabondage cérébral » (p.20)

- Apprendre à repérer les différents éléments du langage musical. Mémorisation, mise en place d'un repère.

- Apprendre à dissocier ces éléments entre eux. Leur architecture musicale, et leur structuration dans le temps.

- Acquérir des repères de l'ordre de l'esthétique. Musique d'ici/musique d'ailleurs ; musique d'aujourd'hui/musique d'hier.

Une fois le socle des compétences posé, regardons quels sont les objets de connaissance qui nous paraissent être incontournables ; sept grands domaines peuvent ainsi être identifiés, dans lesquels se retrouvent plus précisément les différents éléments du langage musical :

- la source sonore, différence entre bruit et son...
- les éléments constitutifs du rythme ; pulsée non pulsée, tempi, rythmes mesure (binaire, ternaire...)...
- les éléments d'ordre mélodiques : thème, refrain, cellule...
- la dynamique : nuances et modes de jeux...
- la structure et forme : ABA, sonate, ABACADA...
- l'architecture musicale (plans sonores)...
- l'espace de diffusion...

Plusieurs supports d'activités ou types de réponses pour des activités sont possibles ; l'objectif étant de permettre aux enfants de se construire des repères dans une pratique collective de plaisir musical partagé.

## **VERS UNE CONDUITE ACTIVE D'ÉCOUTE**

### **Inventorier des situations actives d'écoute**

Parler de situation d'enseignement nous impose d'en préciser les enjeux idéologiques voire politiques. En effet, deux types de pédagogie se confrontent immédiatement qui induisent deux types d'enseignements.

– Un premier type de situation que l'on qualifie habituellement d'impositive où l'initiative est laissée à la seule responsabilité du maître. La question se résume le plus souvent en : tu perçois ce que je te dis ? Le maître demande à l'élève de percevoir tel ou tel élément ; l'élève dit oui avec la tête ; mais que se passe-t-il réellement, mentalement, dans la tête de ce dernier ? Aucune trace, aucun indice tangible n'est là pour témoigner de ce qu'il perçoit effectivement.

– Un deuxième type de situation que nous qualifierons de non directive qui consiste à partir de ce que chacun perçoit, en trouvant le moyen de matérialiser sous la forme d'une trace visualisable l'élément perçu. S'approprier et reconstruire ; une démarche individuelle puis collective.

On ne peut engager cette réflexion sans se poser un instant la question des enjeux pour l'institution et pour l'élève.

### **Quels sont les enjeux pour l'institution ?**

Pour l'institution, le développement des conduites de perception chez l'élève revient à développer sa capacité à appréhender le monde extérieur. C'est en quelque sorte, lui apprendre à regarder et écouter le monde et à développer son sens critique. En cela, c'est lui permettre d'être un véritable citoyen en devenir. Par sa maîtrise de l'outil, et par l'expérience artistique et esthétique, il va apprendre à se désinhiber, acquérir une aisance dans ses gestes d'expression, en cela, devenir un citoyen en pleine possession de ses moyens. Mais c'est aussi et surtout lui permettre de s'approprier ses racines culturelles. Les enjeux sociétaux sont forts, politiquement très marqués, une question se pose dès lors : vers quelle identité culturelle tendre ?

### **Quels enjeux pour l'élève ?**

Se confronter à la résistance de l'objet, c'est accepter l'inconnu, se construire des repères en vue d'apprendre à repérer puis maîtriser les éléments du langage musical. La démarche en elle-même contient les ingrédients nécessaires à l'élaboration d'une véritable démarche d'apprentissage.

Vivre des situations actives en se mesurant à l'altérité, en se confrontant au regard de l'autre, dans des situations collectives est un enjeu capital pour apprendre à vivre avec les autres en les respectant Anne Bustaret dans *la fureur d'écouter* parle de partage une culture (p. 25).

Un des enjeux forts est bien l'acquisition progressive des fondamentaux d'une culture donnée : musique d'hier, musique d'aujourd'hui, musique d'ici, musique d'ailleurs.

En définitive, la finalité est bien d'enclencher une dynamique, où l'élève doit devenir acteur de sa propre culture.

## **NOTRE RÉPONSE : UNE DÉMARCHE FONDÉE SUR L'EXPÉRIMENTATION**

Essayons maintenant de repérer les diverses situations d'écoute vécues, qui toutes doivent partir de l'expérience individuelle ; dans un souci praxéologique, nous espérons contribuer à résoudre certains problèmes éducatifs que posent les situations d'écoute active, en développant une variété des situations, ainsi, nous pensons agir sur les processus d'appropriation des schémas de la perception. Notre tâche est bien d'aider les acteurs à trouver des solutions

aux problèmes concrets que pose l'éducation de l'oreille. À l'instar des chercheurs, nous envisageons ici plusieurs situations dans des contextes différents, afin de développer le principe de variation et flexibilité des conduites de perception. Plusieurs supports d'activités ou types de réponses pour des activités sont possibles; l'objectif étant de permettre aux enfants de se construire des repères dans une pratique collective de plaisir musical partagé. Une dimension, capitale dans les champs disciplinaires artistiques, est l'émotion et l'affect qui sont intimement liés à la dimension intellectuelle dans l'art. Qu'est-ce qui est premier: l'intellect ou l'affect? Est-il seulement raisonnable de vouloir séparer les deux? N'est — ce pas enregistré dans un schème global? Nous ne pouvons continuer cet exposé sans poser les limites de toute activité d'enseignement. Un point nous semble pourtant devoir être souligné: si l'enseignant, ce médiateur dans la dimension artistique, ne peut contrôler, voire faire partager sur ce que nous identifions comme étant du domaine de l'affect, en revanche, il peut s'interroger sur les variables tangibles que sont les éléments du langage musical. Si l'on ne veut pas s'aventurer dans des territoires où l'on ne sait si la pertinence des propos échangés revêt un quelconque intérêt pour les élèves, nous ne pouvons donc que nous attacher à des ingrédients identifiables, des variables concrètes, d'où l'apparente prédominance de la dimension intellectuelle du travail.

Mais revenons à la situation d'enseignement. Une question doit toujours être présente dans l'esprit de celui qui anime une séance d'écoute: comment «matérialiser», rendre tangible cet objet évanescant qu'est la musique? Nous entendons le terme matérialiser dans le sens de faire trace, de rendre observable par tous. Pour ce faire, plusieurs supports d'activités, ou types de réponses pour des activités sont possibles:

- des réponses verbales
- des réponses instrumentales
- des réponses vocales
- des réponses graphiques
- des réponses corporelles

## **1. Réponses verbales :**

Dans ce dernier type de réponses, précisons là encore qu'il ne s'agit pas de demander: «à quoi la musique vous fait — elle penser?» Nous restons toujours dans le domaine d'une écoute causale, mais non figurative. C'est en ces termes que Robert Francès dans son ouvrage *La perception* le définit: « Dans le cas des réponses verbales, un rapport conscient s'établit chez les sujets entre la norme et la réponse alors que dans le cas de la reproduction aucun rapport de ce genre existe. À chaque réponse, le sujet est donc tenté de corriger. » (p. 125)

S'attarder sur des réponses qui mettent en avant des images mentales très particulières et propres à chaque sujet, n'a pas plus de sens que de demander à un enfant de faire un beau dessin sur la musique. Encore une fois, cela ne fait que le détourner de la véritable tâche qui est d'apprendre à observer avec ses oreilles.

Une enquête commandée par l'inspection académique du Rhône auprès de 55 écoles, et quelques 336 enseignants, nous a montré que 80 % des musiques écoutées en classe étaient des musiques que l'on qualifie de descriptives. Encore une fois, ceci nous amène à réfléchir sur le but d'une écoute active. Qu'est-ce que nous cherchons à développer comme compétences chez l'enfant? Notre objectif est bien d'aider les élèves à se construire des repères. Mais ces repères ne doivent pas être pris au sens littéraire « la musique, cette petite histoire que je me raconte intérieurement ». Ce qui faisait dire à Schoenberg dans un entretien avec Stravinsky sous forme d'une boutade en ces termes: « Le jour où tu pourras me dire passe-moi du sucre en musique, alors je te dirai que la musique est un langage ». Cette remarque résume à elle seule toute l'ambiguïté de la notion de sens en musique. La musique est un langage, mais pas de même nature. Pourtant, les réponses verbales peuvent être le moyen pour un enseignant, de vérifier si telle capacité à percevoir tel ou tel élément a été intégrée. De plus, c'est ici qu'intervient l'appropriation de tout un vocabulaire musical. Les mots sont autant de marqueurs conventionnels que le sujet va progressivement intégrer. Ils sont ces



témoins de la mémoire, et participent en cela à ses mécanismes de renforcement d'un champ de connaissance d'un référentiel culturel. « L'identification relève d'un mécanisme associatif, un message sensoriel présent évoque une réponse mettant en jeu une "trace" acquise, ayant subi une certaine généralisation. Une conduite d'assimilation. » Dans le domaine auditif et musical, l'autorité de l'institution impose un langage, des assimilations qui façonnent un syncrétisme de la perception. Si l'on prend comme exemple la notion de hauteur d'un son, les civilisations imposent à l'homme des échelles comportant en général la division de l'octave en intervalles standardisés et considérés comme « naturels » ou « justes » à l'exclusion des autres. Mais cette justesse, cette connaissance normative est attribuée à des rapports de fréquences sonores bien variables. Non seulement notre oreille est, à l'audition de telle ou telle échelle, accoutumée à distinguer des intervalles plus ou moins grands, mais elle utilise ensuite ces intervalles comme norme de jugement. Robert Francès dès 1958 a montré que deux sortes de réactions se manifestent lorsqu'un auditeur est placé devant des fragments musicaux relevant d'un système d'intervalles auquel il n'est pas accoutumé : si les différences sont légères, il y a naturalisation des mélodies étrangères, si les différences sont trop sensibles, il y a une impression de fausseté... « Les processus d'influence sociale sur la perception. L'objet nouveau aux yeux du sujet n'est pas seulement un stimulus nouveau, mais le sujet a besoin d'une confirmation venant d'autrui. Son intégration dans les catégories cognitives s'opérera par l'intermédiaire de relais qui lui permettront de le fixer et d'en reconstituer les aspects. Il sera perçu par analogie de ce que l'on voit couramment. » (p. 9).

De plus, dans le cadre de la classe, le langage amène à prendre en compte la dimension sociale dans le sens où plusieurs confrontations sont possibles. Marguerite Altet parle de trois types d'interactions verbales : « Interactions collectives, entre l'enseignant et la classe (contenus conceptuels disciplinaires savoirs) — Interactions duelles entre l'enseignant et un apprenant (contenus logiques opérations cognitives ou les savoir-faire) — Interaction de groupes entre 3 ou 4 apprenants en petits groupes et l'enseignant (contenus régulateurs de gestion, plus affectifs, émotionnels, climat relationnel de la classe, savoir-être.) »... « Un épisode commence par une expression qui déclenche un échange verbal sur un sujet et se termine par l'achèvement de la discussion sur le sujet ; c'est une unité d'interaction entre plusieurs acteurs »...

« Ils sont des marqueurs ou des délimitateurs de situations. Les épisodes inducteurs sont orientés par l'enseignant. »

## 2. Réponses avec des instruments :

« ... Ainsi c'est grâce à cette organisation que l'esprit, comme un musicien, produit en nous le langage et que nous devenons capables de parler. Ce privilège, jamais sans doute nous ne l'aurions, si nos lèvres devaient assurer, pour les besoins du corps, la charge pesante et pénible de la nourriture. Mais les mains ont pris sur elles cette charge... » (pp. 76-78). Par cette citation, Marguerite Altet définit bien le destin du geste instrumental.

C'est à partir du moment où l'homme va adopter la station debout et libérer sa main que son cerveau prend plus de place dans son comportement et que son intelligence se développe. « La libération de la main libère la parole » écrit déjà Grégoire de Nysse dans un *Traité de la création de l'homme* en 379 apr. J.-C. Cette citation qui n'a rien perdu de sa pertinence nous amène tout naturellement à nous intéresser au geste instrumental, qui, depuis de nombreux siècles, se sert de la main comme premier médiateur de l'intention musicale. L'historique des grandes découvertes paléontologiques nous montre que la liberté de la main implique presque forcément une activité technique ; comme si, au cours des âges, la motricité de la main s'était développée en parallèle avec le développement des capacités humaines, pour progressivement parvenir à acquérir une motricité toujours de plus en plus fine. On ne peut parler de maîtrise instrumentale sans y associer la maîtrise du geste de la main. Platon déjà parlait de la poïétique ou geste de fabrication du son. Cette conduite d'écoute doit être rattachée aux conduites d'exploration instrumentales chez les élèves. Par rapport à telle écoute



comment être en mesure de retrouver un mode de jeu? Retrouver un rythme instrumental ou un mode d'attaque? Notamment les petites percussions. Pour renforcer une pulsation, doubler un ostinato, sous-tendre la dynamique d'une phrase...

Apprendre à maîtriser sa main, son geste, sont autant d'aptitudes à se rapprocher de la matière musicale, ce que développe J.P.Mialaret en ces termes: « Les modes de fonctionnements musicaux s'élaborent au cours de l'histoire musicale de chaque sujet, grâce, entre autres, à l'évolution des conduites d'imitation et d'exploration du musical qui l'entoure... Comment l'étude des tâtonnements musicaux exploratoires enfantins contribue-t-elle à mieux appréhender et mieux comprendre la diversité des modes d'actualisation, par les enfants, de leurs connaissances musicales implicites et/ou explicites? Comment est-il envisageable d'observer les cheminements de l'intentionnalité musicale, au cours de situations finalisées par le projet d'exprimer et de produire spontanément du musical? Comment, grâce à cette activité, le sujet exprime — t-il et s'approprie-t-il certains aspects de la culture musicale de son environnement et construit-il ainsi son identité musicale? » (pp. 4-6)

### **3. Réponses vocales :**

« L'homo sapiens, Sapiens sapiens, il y a des millions d'années du côté du Kenya ou de l'Éthiopie avait certainement commencé à chanter » (p. 7) et pourquoi pas, comme le suggère Marie-Louise Aucher dans son ouvrage *En corps chanté*!

Depuis l'apparition du langage, l'homme chante, ou l'homme parle: deux comportements, deux communications où peuvent s'opposer le naturel et le culturel. Malgré les difficultés que l'acte de chanter représente, il n'en demeure pas moins que ce mode d'expression semble intimement lié à l'état psychologique et au contexte où vit l'être humain. De nos jours encore, dans nos sociétés très déshumanisées, les adolescents le ressentent comme un véritable besoin. Pour se convaincre, il suffit de voir le succès que remportent auprès des jeunes les différentes émissions de télévision qui naissent autour de groupes sélectionnés pour l'occasion. Nous pouvons donc à l'école nous servir de cette aptitude comme d'un levier aux différentes activités d'écoute.

Les situations où nous sollicitons des réponses vocales sont très courantes et nous les rencontrons heureusement dans pratiquement chaque séance d'éducation musicale. Elles s'adressent le plus souvent au collectif, elles ont un avantage en ce qu'elles peuvent être gérées dans n'importe quel lieu. En effet, qui n'a pas fait chanter un thème, repérer un élément mélodique, fredonner un accompagnement (bourdon, ostinato mélodique, contrechant...). Mais cette reproduction vocale n'a de sens que lorsque l'on respecte le cheminement qui consiste dans un premier temps à repérer cette mélodie, avant de se l'approprier en la chantant seul ou collectivement, avant de s'en servir pour une activité de reconnaissance dans une écoute. Comme le souligne Teplov: « La reproduction vocale ne peut être qu'une simple copie, elle ne devient possible que lorsqu'apparaît une représentation de la mélodie de la chanson... les représentations auditives apparaissent au cours de l'activité musicale, et constituent une re-élaboration » (pp. 308-309). C'est pour cela que dans une telle situation, le modèle donné par l'enseignant, véritable médiateur, doit être le plus précis possible. Cela nous amène tout naturellement à insister sur l'intérêt des activités autour de la matière musicale, qui vont ainsi renforcer les représentations mentales. Une difficulté persiste, dans ce genre de situation, aucun support ne permet la visualisation, seule la mémoire auditive dans l'instant est sollicitée.

### **4. Réponses graphiques :**

« Au cinéma on peut recréer de jolies choses, évocatrices, mais qui ne seront pas forcément "fidèles" à la sensation originelle. Pourtant rien ne s'oppose à ce qu'il y ait des peintres de sons. » (p. 29) Michel Chion. Le graphisme, en tant que visualisation, devient un véritable support mnémotechnique dans le sens où il devient la trace. L'œil se transforme en véritable passeur de sens au service de l'oreille.

Une précision de départ: en aucun cas, il ne faut confondre ce que nous entendons ici par réponses graphiques avec ce que nous rencontrons trop souvent dans nos écoles. À savoir, de beaux dessins qui viennent soi-disant illustrer ou représenter ce que la musique veut nous dire! Certes la musique est un langage, mais comme nous le suggère Adorno, le langage du sens entendu dans le sens de sensorialité.

Si on se limite à la consigne: «Fais-moi un dessin pour traduire à quoi la musique te fait penser», que de déceptions lorsque l'on essaie d'exploiter ces productions d'enfants. On s'aperçoit très vite que suivant l'âge des enfants, nous retrouvons les mêmes personnages, les mêmes actions stéréotypées, qui ne font que reprendre le dernier scénario de dessin animé du moment. L'école devient alors le lieu de standardisation, de renforcement des stéréotypes. L'école n'est-elle pas plutôt le lieu de rencontre d'une autre culture que celle véhiculée par les médias et la famille?

Par contre, il peut y avoir une autre entrée si l'on envisage les réponses graphiques comme des traces qui sont là pour tenter de renforcer les repères auditifs en les matérialisant par un code visuel, sortes de graphes, qui font trace et permettent ainsi de s'approprier cette matière impalpable qu'est la musique, cet art du temps. C'est bien en cela qu'une réponse graphique peut constituer une aide précieuse dans une séance d'éducation musicale. Un geste graphique, un simple geste, qui décrypte, suit, établit une certaine correspondance avec l'événement sonore. En cela, la trace devient une présence posée sur une feuille de papier. Cet objet perçu va pouvoir être récupéré, retravaillé collectivement. Le médiateur qu'est l'enseignant va pouvoir reconstruire mentalement le temps avec le groupe classe, ce temps qui semble trop souvent vouloir nous échapper sans laisser de marque tangible dans la mémoire collective du groupe classe.

Plusieurs formes sont possibles: tous les gestes plastiques peuvent avoir leur signification, le choix des outils plastiques peut être le plus divers possible: trait, point, gras ou fins, l'emploi de la couleur et des différentes matières... Ces gestes sont censés pouvoir représenter des plans sonores, des modes d'attaque ou modes de jeu, des timbres, ou tout autre élément constitutif de la musique. Nous trouvons encore l'emploi du graphisme, le musicogramme, pour traduire une forme, par exemple les entrées successives dans la musique contrapuntique... Il est encore possible d'utiliser les codes graphiques conventionnels que sont le point, le point-virgule et la virgule, et de les utiliser comme signes dans la construction dynamique d'une phrase musicale, en la découpant à l'aide de ces signes de ponctuation. De nombreuses situations variées, tout cela en vue d'ordonner le temps, d'organiser l'espace sonore à l'aide de repères tangibles, observables, sur lesquels les élèves peuvent revenir à tout moment, remonter mentalement le temps, le découper, le fractionner en unités de sens...

## 5. Des réponses corporelles:

Comme le souligne Teplov dans son ouvrage intitulé psychologie des aptitudes musicales en 1966: «Toute perception musicale véritable est un processus actif. L'audition n'est pas qu'un acte purement psychique, mais comprend des phénomènes corporels... Les représentations auditives sont liées d'une façon particulière aux facteurs moteurs... La perception est d'ordre auditivo-moteur» (pp. 308-309). Ce postulat sera précis en 2001 Claire Gillie — Guilbert et Lucienne Fitsch dans leur ouvrage *Se former à l'enseignement musical*: «Musique et corps: ensemble, ils forment un véritable couple dont chaque partenaire sublime l'autre. Le corps... projette l'interprétation du message musical afin que l'œil et l'oreille l'absorbent, transmettent et transmutent les vibrations intenses de l'émotion artistique.» (p. 201)

C'est en observant l'enfant dès son plus jeune âge que l'on peut s'interroger sur le lien qui semble intimement lier écoute et mouvement. Dès le berceau, le bébé réagit aux stimulations sonores par une réaction corporelle. Très vite en effet, on fait le constat suivant: l'énergie diffusée par la source sonore induit une réaction corporelle proportionnée chez l'enfant. Ces observations nous amènent à penser qu'il existe bien un lien direct entre écoute et réaction corporelle. Dans bien d'autres cas, une stimulation corporelle répond à une stimulation auditive, en canalisant ou libérant les énergies ainsi suscitées par l'environnement sonore. En

effet, peu de personnes peuvent rester insensibles et sans bouger lorsqu'elles entendent telle musique de variété à forte teneur rythmique : un pied, un geste de la main ou d'une partie du corps sont les témoins les plus habituels de ce que le sujet perçoit. Comme le souligne Geneviève Oléron, la musique induit des mouvements spontanés chez l'auditeur. « Ces actions se différencient peu à peu en des organisations complexes et stables » (pp. 33-50). Dans le cadre de l'école, cela nous amène à nous interroger sur l'intérêt qu'il peut y avoir à prendre cette constatation comme point de départ d'une situation d'écoute active. Le geste, le déplacement, le mouvement seraient certes une expression, mais surtout en rapport à notre objet, une trace, le témoin tangible d'une réalité immatérielle. Malgré la persistance inévitable du décalage temporel entre le temps de perception et le temps de relecture, le passage à la représentation s'impose. L'analyse intérieure de la séquence écoutée sous la forme d'une trace est nécessaire, afin d'exercer une réflexion sur la musique.

Cette trace gestuée a la particularité d'être mobile, mais elle crée aussi une image qui, elle, se fige, s'immobilise en une ou des « images visuelles ». En cela, elle transforme l'immatériel sonore en une succession de traces visuelles. Ces formes mobiles s'inscrivent comme autant d'unités, de repères possibles d'un temps qui possède sa propre logique d'organisation. Dans ces conditions, le corps ne serait-il pas ainsi un merveilleux outil de lecture, un décodeur privilégié des mouvements inhérents à la musique ? Les éléments les plus fréquemment répétés sont centrés sur la structure temporelle de la musique. Mais d'autres éléments du langage sont aussi repérés, tels que la dynamique, les modes de jeux... Cette capacité de perception du temps chez un sujet, était déjà abordée dans les travaux de Paul Fraisse dans son ouvrage *Les effets dynamogéniques de la musique*. Cette thèse sera reprise par Marcel Jousse dans *L'anthropologie du geste* en ces termes : « Chez l'homme, cette saisie du réel fonctionne dans chacune de ses « phases » interactionnelles : « l'agent, l'action et l'agi » (1974) (p. 411)

### 5.1. Avec déplacement :

Mais venons en maintenant à expliciter la démarche. Dans cette première situation, nous sommes en présence d'un groupe, une situation collective, qui impose à chacun des règles du jeu très précises. Plusieurs problèmes se posent : dans un premier temps, l'animateur doit délimiter un espace, ni trop vaste, ni trop restreint. Cet espace doit permettre à un groupe de 20 à 30 personnes de se déplacer sans se gêner. Une fois l'espace délimité, comme nous l'avons signalé plus en avant dans cette réflexion, vient le temps des consignes.

Voici le protocole que nous vous proposons :

Préciser tout de suite que lors de la première écoute, chacun doit essayer de repérer un élément du langage musical (« un ingrédient de la recette ») que vous devrez lors de la seconde écoute traduire par un geste, un mouvement, une attitude ou un déplacement. Il est important de travail n'est ni de la danse, ni de l'expression corporelle ; mais plutôt, en quelque sorte, un décodage, un décryptage corporel de la musique.

Chaque individu du groupe classe se trouve dans une situation individuelle d'écoute, chacun étant libre de se raccrocher à un élément différent. L'intérêt d'une telle situation réside justement dans le fait que tous ne perçoivent pas la même chose. D'emblée, nous ne sommes pas tous sensibles aux mêmes éléments de la musique. En effet, tel élève se déplacera sur la pulsation, tel autre marquera la subdivision, tel autre encore mettra en évidence les accents, tel autre enfin sera sensible à la notion de phrase musicale et changera de direction à ce qu'il considère être une phrase musicale (consciemment ou inconsciemment), tel autre enfin sera sensible au mode de jeu... Nous nous trouvons ainsi en face d'une grande richesse de propositions, chacun mettant en valeur un élément constitutif de l'œuvre écoutée en fonction de sa propre structuration mentale de perception. Ce que Wallon appelle les schèmes. « Par une sorte de progression automatique, une chaîne de jugements donne naissance à un concept et le concept à de nouveaux jugements. Les schèmes procèdent de l'activité motrice qui se déploie sur le monde extérieur et une activité nouvelle procède des schèmes. C'est le cycle

entre l'organisation qui résulte de l'assimilation et l'assimilation qui suppose l'organisation. Au milieu extérieur revient une action stimulatrice, différenciatrice, organisatrice.» (p. 31)

Un geste, un signe, sont donc autant d'indices signifiants, de « points d'attache » qui permettent à l'ensemble de s'approprier l'œuvre dans ses composantes musicales. De plus, cette situation permet à tout moment de savoir ce que l'élève perçoit réellement, en cela elle constitue une véritable évaluation diagnostique, elle permet à tout moment à l'enseignant de prendre le pouls de sa classe, de repérer les possibles, de repérer tel élève en difficulté...

C'est à partir de ces indices prélevés, de ces « unités d'un sens musical » que les élèves vont se construire une représentation mentale. Comme le souligne B. Inhelder et G. Cellérier dans *Le cheminement des découvertes de l'enfant* : « Les unités significatives dénomment un contenu cognitif utilisé par le sujet, implicitement (à travers une série d'actions), ou explicitement (sous la forme d'une représentation quelconque). Une unité significative se réfère donc à une activité intentionnelle de l'enfant, mais sans pour autant qu'elle soit thématisée, c'est-à-dire sans que le sujet soit capable d'exprimer ce contenu autrement que par le déroulement de son activité... dans le cadre de situations de résolution de problèmes » (pp. 93-118).

Après avoir recensé plusieurs possibles, observé plusieurs propositions, tous ces indices vont pouvoir être progressivement appropriés par l'ensemble des élèves de la classe dans un travail plus systématique. Les doutes, les hésitations sont autant de preuves que l'enfant cherche dans sa tête, mais c'est à partir de ces doutes que l'on va construire l'écoute. Certes cela est très exigeant pour l'animateur, car il ne connaît pas d'avance le résultat, tout au plus il peut anticiper certains gestes. On est loin d'un comportement scolaire qui se limiterait à : « écoute, obéit et répond à la consigne par oui ou par non ». Nous sommes plus dans une situation où l'on doit proposer des solutions, dire ce que l'on perçoit en courant le risque de se tromper.

Il ne restera plus alors qu'à exploiter ces découvertes, en passant du stade de l'écoute fragmentée à la perception globale. Comment ces éléments sont juxtaposés, organisés ? Différents groupes peuvent alors être envisagés afin d'aider à la visualisation de la composition. Progressivement, les repères se précisent, un consensus se dégage du groupe, la « partition mentale » de la musique écoutée peut alors se « re-construire » dans la tête de chacun.

## 5.2. Sans déplacement :

Le geste : témoin, trace du temps. Ce type de situation impose moins de contraintes. Dans une salle de classe, chacun étant assis sur une chaise dans un espace limité, il nous paraît cependant possible de vivre corporellement la musique. Comme exemples nous citons des situations usuelles : tout simplement de frapper un rythme dans les mains ou sur différentes percussions corporelles en suivant ou reproduisant telle musique. Ou encore, il est possible de mettre en évidence les nuances par différentes attitudes. Il est encore possible par un geste, en dessinant dans l'espace une ligne mélodique ou un contre-chant, de suivre telle courbe mélodique, de marquer les respirations de la phrase...

Enfin la notion de tension-détente, inhérente à toute construction dynamique d'un langage, peut être abordée par le geste, témoin s'il en est de cette notion. « Les formes de mouvements inhérents au rythme musical peuvent être l'analogue symbolique de formes cinétiques présentes dans le comportement. »... « La notion de tension et de détente peut s'appliquer aux schèmes cinétiques : la vitesse et l'amplitude des mouvements inhérents à chacun d'eux revêtent une variété quantitative... exprimable en termes de degrés de tension que contribuent à déterminer les différences d'accentuation du rythme hétéro phonique. Il y a donc des schèmes de tension cinétique. Mais les composantes purement quantitatives de la tension et de la détente sont des variations de la dynamique de la hauteur et de leurs combinaisons. »... « L'expression du couple tension-détente peut donc être identifiée et étudiée à partir des variations, oppositions, contrastes de dynamique et/ou de hauteur » (p. 317). Un corollaire à cette notion peut être la notion de tonique et dominante dans la construction harmonique d'une phrase, ou encore la notion d'accumulation rythmique ou de timbres...

## En formation

Nous venons de lister cinq grands types de situations d'écoute active, intéressons-nous maintenant aux moyens qu'il faut mettre en place en formation, afin d'aider les enseignants à maîtriser tant le dispositif humain que les contraintes de lieu, de temps et d'espace liées à la réussite de ce type de démarche d'apprentissage. Une question se pose : « Comment arriver à inventorier et apprendre à maîtriser les bons gestes et/ou micro gestes professionnels indispensables à la maîtrise de ces situations actives d'écoute ? ». Dans un premier temps, il nous faut partir de l'expérience de chaque étudiant, en sachant repérer les différents modes de fonctionnement, afin de nous adapter à la variabilité de leurs réactions et aptitudes sur le sujet, compte tenu de la flexibilité des conduites de perception. Car comme le souligne Christian Alin dans son ouvrage *La geste formation*, une action n'est pas une compétence, c'est une simple opération sur le monde ; pour que cette action devienne un geste professionnel, il faut que le geste technique soit assorti d'un jeu symbolique qui atteste d'un « pouvoir savoir ». L'objectif étant de permettre à chacun de trouver la bonne posture d'écoute en lui faisant vivre des situations pratiques afin qu'il puisse appréhender et comprendre le mécanisme de ces situations pour qu'il en voie tout l'intérêt et puisse ensuite transférer la démarche auprès de ces élèves. Comment passer d'un comportement spontané, issu de gestes qui n'ont pas la capacité de se confronter aux influences des stimuli extérieurs à la maîtrise progressive d'un « savoir pouvoir » cette succession de gestes que l'on est capable de décomposer mentalement et qui sont souvent indissociables de la capacité à transformer nos gestes, faits de coordinations motrices héréditaires souvent très rigides ? Peut-on identifier une typologie de ces gestes premiers, micro gestes professionnels lors de confrontations aux groupes ?

Ce peut-être là notre spécificité, dans cet espace d'apprentissage, de proposer aux étudiants inscrits dans nos masters ce que nous pourrions appeler des : « **espaces d'ajustement** » ? Entre recherche pure et didactique du terrain, il y a bien une place singulière, le formateur est un médiateur des situations d'enseignement, entre ces deux pôles, tout à la fois didacticiens et pédagogues, en éthologue, à nous de devenir ces observateurs, passeurs de signes. Il ne faut jamais oublier que le formateur est une référence, voire la référence ; unique témoin rencontré de cette discipline qu'il aura à enseigner. Dès lors, le formateur se pose en modèle, et très souvent l'étudiant reprendra les gestes qu'il aura vu pratiquer en situation lors de sa formation. Ce type de situation réclame donc la capacité à savoir prendre en charge le groupe en « l'animant ». Cela permet à l'évidence de mettre en lumière les attitudes et postures liées à ce type de situation. Des mots reviennent constamment : motivation, exigence, autorité sur le groupe... Mais la mission du formateur ne s'arrête pas là, l'efficacité de la formation est sans conteste liée à sa capacité à accompagner l'étudiant sur le terrain, en allant l'observer dans des situations de pratiques professionnelles, en :

- aidant le (la) stagiaire à identifier les objets d'apprentissage ainsi que les gestes professionnels spécifiques qui en découlent.
- analysant sa pratique de classe grâce aux différents supports tels que la vidéo et autres enregistrements.
- inventant des situations de remédiation suite aux différentes réactions des élèves...
- identifiant les conduites typiques d'apprentissage des élèves.
- proposant des éléments d'explication et de compréhension expérientiels.
- proposant des éléments d'explicitation et de compréhension théoriques.

Nous sommes partis d'une vision macroscopique de la formation, nous en arrivons maintenant à une vision plus microscopique en nous interrogeant sur les compétences opérationnelles ou micro gestes professionnels qu'il faut développer, l'objectif de la formation est bien



de permettre aux étudiants ou professeurs en formation d'être capable de :

- organiser des espaces
- organiser des groupes
- par affinité
- par compétence
- définir les étapes dans le travail (gestion du temps) de l'individuel au collectif
- de se confronter à l'inconnu
- gérer l'inattendu même le plus incongru. Se décentrer/recentrer
- laisser des traces
- identifier les éléments du langage musical concerné
- pour quel public ?
- sous quelle forme ?
- d'évaluer dans l'instant,
- faire le diagnostic, prendre le pouls de la classe.
- trouver les bons obstacles

Dans les situations d'écoute active, une des difficultés est d'être capable de savoir identifier les bons gestes ou les bonnes traces produites par les élèves.

- avoir l'œil, regard périphérique large »
- identifier les gestes signifiants, dont la correspondance avec la source sonore n'est pas équivoque, qui permet la mise en place d'un repère chez les élèves.
- savoir trier, choisir ou délaissé un indice perçu, sans blesser la personne qui vient de proposer tel signe.
- savoir encourager à produire, afin que tous osent faire devant les autres ou donner à voir telle trace sous le regard de l'autre...
- mettre en place des repères de l'ordre des éléments du langage musical...
- mettre en place des clés esthétiques
- permettre à l'élève d'être acteur de sa propre culture. Tel est le véritable enjeu, un défi incontestable aujourd'hui...

## CONCLUSIONS

« S'est-on jamais soucié d'apprendre aux élèves à écouter... à bien écouter ? » Une bien belle interrogation de Philippe Meirieu tirée de *L'école mode d'emploi* cette citation est oh combien d'actualité aujourd'hui ! (p. 40)

En conclusion de cette communication, qui cherche à rapprocher l'écoute des autres « cap-

teurs d'information » que sont nos sens, nous vous proposons de reprendre la belle image que propose Étienne Bonnot de Condillac, l'auteur se sert d'une statue pour bâtir sa fiction qui en s'animant, découvre peu à peu le monde. Cette fiction lui permet de recréer artificiellement la genèse de l'esprit humain à partir de la sensation. Il prend comme point de départ l'odorat et l'attitude de la statue pendant qu'elle respire l'odeur d'une rose. Toute activité de l'esprit étant réduite au seul acte de sentir, la conscience s'identifie à cette odeur de rose. Condillac va montrer comment ces trois fonctions : entendement, affectivité et action se développent simultanément en agissant les unes sur les autres. Après avoir montré comment le fonctionnement peut se développer à partir du seul sens, l'odorat, Condillac va s'attacher à montrer comment le contenu de l'esprit — les idées — en dérive également. C'est ainsi que l'idée de durée est engendrée par la sensation de la succession des états qui affectent la statue, comme, par exemple le passage d'un état agréable à un état désagréable. Chacun de ces sens aura la possibilité d'engendrer la pensée à partir de la sensation afférente, mais Condillac décrit principalement l'enrichissement de l'esprit par le concours de ces sens ou « synesthésie ». Une odeur peut rappeler un son... Il va s'attacher à montrer toute l'importance du toucher dans l'interaction des sens et leur contribution au développement de la mémoire. Il faut l'apparition du toucher pour que la statue conçoive la notion d'étendue et prenne conscience du monde extérieur (à rapprocher de Locke, *Essai sur l'entendement humain*). A l'image de ce récit, notre propos est de démontrer tout l'intérêt qu'il y a à chercher à maîtriser l'écoute, dans des situations les plus variées possible. Nous pensons en effet que ces démarches actives d'écoute favorisent un processus d'intériorisation. Elles développent ainsi, cette capacité à se représenter mentalement un événement sonore immatériel, ce passage au mental incontournable que nous nommerons « **introspection gestuée** ».

C'est en se concentrant sur un sens, ici l'ouïe, en cherchant à repérer son fonctionnement, les subtilités qui le composent, que progressivement l'homme s'interroge et découvre les possibilités que lui offre ce sens. Ces situations, par la mobilité mentale et la mise en mouvement neuronal qu'elles enclenchent, nous permettent de nous interroger sur le monde qui nous entoure, mais elles favorisent aussi l'éclosion de l'émotion, qui n'est autre, étymologiquement, que la mise en mouvement du sujet.

C'est pour cela que nous avons tout particulièrement insisté sur le corps, le geste et le mouvement comme trace visuelle qui en quelque sorte matérialise cette abstraction qu'est la matière sonore. Il reste à redire combien le phénomène de modélisation qui s'opère dans tout acte éducatif est inducteur dans la construction des comportements culturels de l'élève. L'enseignant est porteur d'un système de valeurs, d'habitus culturels ; jusqu'à quel point l'enseignant peut-il ignorer cet état de fait ? Dès lors, une grande responsabilité incombe à l'école et à tous ceux qui participent à l'acte éducatif : qu'allons-nous transmettre aux générations futures ? Quels sont donc nos choix et les moyens que nous allons utiliser pour répondre à cet objectif ? C'est pour cela que nous ne devons pas confondre l'éducation musicale en tant que véritable formation de l'oreille, et la simple utilisation pédagogique de musiques à des fins scolaires. Rien ne doit se substituer à la rencontre avec l'œuvre d'art, dans le sens où cette dernière doit être considérée comme étant le témoin d'une époque et d'une culture. Dès lors, nous deviendrons les véritables « passeurs » de la culture. Culture de notre passé, mais aussi de notre temps ; culture d'hier, culture d'aujourd'hui, culture d'ici, culture d'ailleurs.

## BIBLIOGRAPHIE

Agosti, G. et Rapp Hess, C. (1986). *L'enfant le monde sonore et la musique*. Paris : P.U.F. l'Éducateur.

Alin, Ch. (2010). *La geste formation*. Paris : L'harmattan, coll. Savoir et formation.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.



- Aucher M-L. (1987). *En corps chanté*. Paris: Hommes et Groupes éditeurs.
- Barthes, R. (1982). *L'Obvie et l'Obtus*. Paris: Essais critiques III, Éditions du Seuil.
- Bustaret, A. (1989). *La fureur d'écouter*. Paris: Syros — Alternatives.
- Chion, M. (1993). *Le promeneur écoutant*. Paris: ed. Plume, essais d'acoulogie.
- De Condillac, E. B. (1984). *Traité des sensations; traité des animaux*. Paris: Fayard coll. corpus des œuvres de philosophie en langues française.
- Fraisse, P. (1953). Les effets dynamogéniques de la musique. *Année psychologie*, n° 53 (fasc.1), 1-34.
- Frances, R. (1958/1984). *La perception de la musique*. Paris: Vrin, l'Educateur.
- Frances, R. (1992). *La perception*. Que sais-je? Paris: P.U.F.
- Gillie-Guilbert C. Fritsch L. (2001). *Se former à l'enseignement musical*. Paris: Bordas, Armand Colin.
- Inhelder, B. et Cellierier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Jousse, M. (1974). *L'Anthropologie du Geste*, Paris: Gallimard.
- Kante, E. (1921). *Traité de pédagogie*. Paris: Alcan, 4ème ed.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole I Technique et langage*. Paris: Albin Michel, Sciences aujourd'hui.
- Meirieu, Ph. (1986). *L'école mode d'emploi*. Paris: édition E.S.F.
- Mialaret, J-P. (1997). *Exploration musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris: P.U.F. L'éducateur.
- Oleron, G. (1956). Influence de la répétition sur la structuration temporelle des mouvements d'accompagnement de la musique. *Année psychologique*, n° 57 (fasc. 1) 13-26, repris 1957, 33-50.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Mayenne: Collection esprit Seuil.
- Roche, R. (1990). *Surécoute*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Teplov, B.M (1966). *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris: PUF.
- Wallon, H. (1968 1re éd. 1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Colin.

