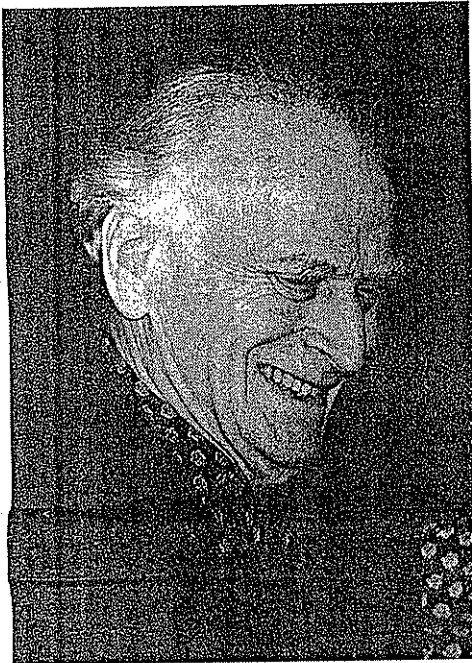


Schweizer Musikzeitung

Rivista Musicale Svizzera · Revista Musicala Svizra SMZ/RMS

Revue Musicale Suisse

IN DIESER NUMMER · DANS CE NUMERO



Zum Tod von Yehudi Menuhin

Am 12. März ist in Berlin der Geiger und Dirigent Yehudi Menuhin im Alter von 82 Jahren gestorben. Als Begründer des Musiksommers und der internationalen Musikakademie in Gstaad-Saanenland spielte das Ehrenmitglied der ESTA International auch für das Musikleben unseres Landes eine wichtige Rolle..... 13

Le développement musical de l'enfant

On a beaucoup étudié la manière dont les enfants écoutent et reproduisent la musique. Par contre, on sait encore peu de choses au sujet de leurs activités musicales «réelles», par exemple leurs inventions musicales ou leur façon propre de noter la musique. Trois études, présentées ici, mettent cet aspect sous la loupe..... 3
Zusammenfassung..... 22

Die Jazzgeschichte von St. Gallen 1930 - 1950 (Teil 2)

Der zweite Teil der St. Galler Jazzgeschichte erzählt u. a. von der Swingmusic in den Tanzsälen und den ersten Schweizer Vertretern des aus den USA stammenden Be-Bop..... 21

Musik aus den eigenen Reihen

«Musik in Luzern» heisst eine mehrteilige CD-Reihe beim Label Gallo. Die «Klingende Musikgeschichte des Kantons Luzern» beginnt mit Franz Xaver Schnyder von Wartensee und führt bis zum aktuellen Schaffen von Komponisten, die mit Luzern verbunden sind..... 19

Die Entwicklung des Streichbogens bis 1800

Der Bogen ist als «Seele des Instruments» für die historische Aufführungspraxis von zentraler Bedeutung. Der historische Bogenmacher Robert Schär gibt einen Überblick über die Entwicklung des Streichbogens bis 1800..... 15



Was in keiner Klavierschule steht

Der Erfolg des Instrumentalunterrichts hängt nicht allein von der Qualität der Lehrmittel ab. Ebenso wichtig sind die «Atmosphäre», die «innere Einstellung». Die Pianistin und Musikpädagogin Erna Ronca gibt zu diesen «weichen Faktoren» ein Fülle von Anregungen..... 9
Résumé..... 24

RUBRIKEN · RUBRIQUES

Berichte / Comptes rendus.....	23
Nachrichten · Nouvelles.....	27
Neuerscheinungen	
Nouvelles publications	28
Konzertkalender	
Calendrier des concerts RMS	56-60

ANZEIGEN · ANNONCES

Kurse/Veranstaltungen · Cours / Manifestations.....	6, 8, 11, 12, 14, 16, 18, 20
Stellen · Offres d'emploi.....	61-71
Kauf/Verkauf · Achat/Vente.....	31

VERBANDSSEITEN · PAGES DES ASSOCIATIONS

VMS	Verband Musikschulen Schweiz.....	34	ASEM	Association Suisse des Ecoles de Musique.....	34
SMPV	Schweizerischer Musikpädagogischer Verband.....	37	SSPM	Société suisse de pédagogie musicale.....	37
SMV	Schweizerischer Musikerverband.....	44	USDAM	Union Suisse des Artistes Musiciens.....	44
SMG	Schweizerische Musikforschende Gesellschaft.....	49	SSM	Société Suisse de Musicologie.....	49
EOV	Eidgenössischer Orchesterverband.....	50	SFO	Société fédérale des orchestres.....	50
JMS	Jeunesses Musicales de Suisse	54	JMS	Jeunesses Musicales de Suisse	54

Carolyn Hildebrandt & Madeleine Zulauf

Quand les psychologues s'intéressent au développement musical de l'enfant

Les psychologues se préoccupent depuis fort longtemps de la manière dont se développent l'intelligence logique et les capacités de raisonnement des enfants, de leur naissance jusqu'à l'âge adulte. Ils se sont aussi beaucoup intéressés à la façon dont les enfants acquièrent progressivement le langage ou alors se sont attachés à décrire les étapes successives de l'acquisition des compétences dans le domaine du dessin.

Les études consacrées au «développement musical» sont, par contre, bien plus rares et souvent encore confidentielles. Après un bref tour d'horizon du domaine, nous relatons ici les résultats préliminaires de trois recherches en cours, des résultats qui ont été présentés lors du dernier congrès annuel de la «Jean Piaget Society» qui s'est tenu à Chicago en juin 1998.

Pourquoi ne parle-t-on pas de «développement musical» ?

Tout éducateur, tout enseignant, dispose de repères pour estimer le niveau de compétences atteint par un enfant, par exemple dans ses productions graphiques ou dans la manière dont il résout une tâche logique. Il n'attend par exemple pas d'un enfant de 4 ans qu'il sache classer des objets en tenant compte de multiples critères (forme, couleur, grandeur, texture...) à la fois. De même il s'étonnera immédiatement s'il voit un enfant de 9 ans dessiner un «bonhomme-têtard», avec des bras et des jambes rattachés à la tête !

Imaginons maintenant une situation équivalente dans le domaine musical. Il est évident qu'on ne peut espérer qu'un enseignant soit en mesure d'appréhender aisément le niveau d'un enfant du point de vue musical. Et pour cause : on ne dispose à l'heure actuelle d'aucun modèle pouvant rendre compte valablement de ce développement. En fait, on sait bien peu de choses sur la manière dont les enfants construisent progressivement leurs compétences musicales. Pire : l'idée même que l'on puisse établir les grandes lignes d'un tel développement, dans une démarche qui serait analogue à ce qui a été réalisé dans les domaines de la logique ou du langage, est encore bien loin de faire l'unanimité.

Deux a priori, largement répandus, semblent rendre particulièrement difficile l'adoption de cette idée de développement musical. Premier a priori : les compétences musicales seraient la réalisation d'un «don musical». A son extrême, cet a priori peut conduire à répartir les enfants en deux catégories grossières : ceux qui sont «doués» pour la musique et ceux qui ne le sont pas. Deuxième a priori : les compétences musicales seraient la résultante de la seule formation

reçue, une position qui amène certains adultes à se déclarer tout à fait incompétents en musique pour la seule raison qu'ils n'ont jamais étudié le solfège ou bénéficié de cours d'instrument ! [Bamberger, 1991, Zulauf, 1997]

Ces deux a priori opposés nous renvoient à l'ancien débat, devenu un classique en psychologie, entre la position innéiste - maturationaliste et la position environnementaliste. Un débat que, pourtant, Piaget a largement contribué à rendre caduc en nous montrant que le développement n'est pas fonction du seul facteur «individu» ou du seul facteur «environnement», mais qu'il est une construction progressive fondée sur l'interaction des deux facteurs.

Cette position interactionniste et constructiviste a massivement influencé le champ de la psychologie de l'enfant. Mais, dans le domaine musical, cette influence n'est apparue que plus tardivement et les travaux qu'elle a suscités sont demeurés assez limités et bien souvent méconnus.

Un courant de recherche en psychologie de la musique, directement inspiré de l'œuvre de Piaget, a toutefois connu une certaine notoriété. Il a pris naissance aux Etats-Unis dans les années 60, sous l'impulsion de M. Pflederer-Zimmerman. Suite à la recherche initiale réalisée par cette chercheuse [Pflederer, 1964], de nombreuses études ont porté sur la question des «conservations musicales», des «sériations» ou encore des «classifications». L'idée de base de ces travaux consistait à construire, dans le domaine musical, des situations analogues à celles mises au point par Piaget et ses collaborateurs dans le domaine de la physique. Par exemple, dans la tâche piagétienne bien connue portant sur la «conservation des liquides», on donne aux enfants deux verres identiques, dans lesquels on a versé la même quantité de liquide. Puis le liquide de l'un des verres est transféré, successivement, dans des verres de formes différentes. A chaque fois, l'enfant doit dire si la quantité de liquide est demeurée la même que celle contenue dans le verre témoin auquel on n'a pas touché. Dans le domaine musical, une des tâches analogues imaginées consiste par exemple à transposer un pattern mélodique sur un autre degré. L'enfant estimera-t-il que la mélodie est demeurée la même? De même, estimera-t-il que le pattern mélodique est le même si on modifie le rythme ?

Ce courant de recherches sur les conservations musicales a constitué la première tentative majeure de transposer la théorie piagétienne dans le domaine musical et son apport historique est indéniable. Mais cette approche s'est finalement révélée limitée pour diverses raisons; en particulier parce que créer, dans le domaine musical, des tâches analogues à celles qui ont été mises au point pour la physique, conduit à ignorer la spécificité de la musique [pour une analyse détaillée de cette problématique, voir Bartholomew, 1987 et Hildebrandt, 1987].

Si l'on cherche à construire une théorie du développement musical qui soit complète, il n'est pas possible de se limiter aux seules capacités de jugement et de discrimination dont font preuve les enfants lorsqu'ils écoutent de la musique. Il faut aussi s'intéresser à leurs activités musicales «réelles», par exemple à leurs inventions musicales ou à leur façon propre de noter la musique [concernant la nécessité d'un changement d'approche, voir Hildebrandt, 1987, Zulauf, 1996, et Stadler Elmer, 1998].

Les trois recherches, dont les résultats préliminaires ont été présentés lors du symposium «Composition, Representation, and the Grasp of Musical Consciousness», organisé à Chicago en juin 1998 (dans le cadre du congrès annuel de la «Jean Piaget Society»), ont en commun cette volonté de mettre sous la loupe de l'analyse les activités musicales elles-mêmes des enfants.

La chanson «bête» d'une petite fille prénommée Bryn

La première recherche, réalisée par Hildebrandt, est intitulée «A Longitudinal Study of the Vocal and Instrumental Compositions of a Young Child».

Inventer ses propres chansons est une activité courante chez les enfants, mais elle est souvent ignorée de l'entourage qui attend plutôt d'eux qu'ils reproduisent des chansons qu'ils ont apprises [pour une revue de la littérature sur l'invention de chansons et leur utilisation pédagogique, voir Hildebrandt, 1998, ainsi que Uptis, 1990 et 1992]. Seules quelques études scientifiques concernant les chansons spontanées des enfants ont été réalisées à ce jour. L'intérêt de la présente recherche est sa dimension longitudinale. Hildebrandt a en effet recueilli plus de 50 inventions faites par une fillette, de l'âge de 2 ans à celui de 8 ans et 10 mois. Dans l'étude préliminaire présentée à Chicago, elle analyse quatre d'entre elles, réalisées à des âges différents et représentant autant de versions successives d'une même chanson, que Bryn a cherché chaque fois à perfectionner (voir encadré no 1).

A l'âge de 2 ans, comme beaucoup d'enfants de cet âge, Bryn se parle et chantonne pour elle-même. Après avoir fait quelques tours de manège (un «merry-go-round» en anglais), elle répète à l'infini la même tournure mélodique (voir «Merry-Go-Round»). Celle-ci est composée de deux sons seulement, séparés par un intervalle de tierce mineure descendante, un pattern qualifié parfois d'«universel» puisqu'on le retrouve fréquemment dans les chansons des enfants du monde entier.

Bryn continue d'inventer des chansons et de les chanter, aussi bien à elle-même qu'à son entourage. Une année et demi plus tard, alors qu'elle vient de recevoir son premier numéro du journal «Ladybug Magazine», elle crée une nou-

velle chanson (voir «My Ladybug 1»). Cette invention peut être considérée comme une extension de la chanson précédente. En effet, la mélodie débute également par une tierce mineure descendante, mais elle inclut ensuite les notes inférieures de l'échelle diatonique. La mélodie est devenue plus complexe, sur les plans à la fois mélodique et harmonique. En effet, si on voulait lui adjoindre un accompagnement, il faudrait utiliser les accords de tonique et de dominante.

deuxième segment sur la dominante). Suivent une reprise du premier segment et, pour terminer, une cadence tonale bien appuyée.

Bryn continue à grandir et elle continue à inventer des chansons. Quand elle a 7 ans et demi, sa mère lui chante les deux versions de «My Ladybug». Bryn trouve qu'elles sont toutes les deux «bêtes». Et elle met au point une nouvelle version. Celle-ci commence par la chanson originale entière, qui fonctionne maintenant comme un

elle continue à produire d'autres chansons et à se les chanter souvent, pour le plaisir.

Il est tout sauf rare pour des enfants d'inventer leurs propres chansons, de se les chanter à eux-mêmes et de les chanter aux autres ! Le problème essentiel est que bien peu d'enseignants et de chercheurs saisissent les occasions qui se présentent d'écouter ces chansons, de les enregistrer et, ainsi, d'en garder une trace pour pouvoir en analyser le développement.

L'étude de cas longitudinale réalisée par Hildebrandt a ceci d'original qu'elle met en évidence le processus par lequel un enfant compose et modifie progressivement une chanson particulière sur une période de quatre ans. Chaque nouvelle version du chant est plus riche et plus développée, à la fois sur le plan quantitatif puisque chacune contient plus de notes que la précédente, et sur le plan qualitatif, puisqu'elle est organisée en structures mélodiques et harmoniques plus complexes. Ces structures plus complexes sont bâties sur les structures du niveau précédant tout en les englobant. Il est aussi intéressant de voir à l'œuvre la manière dont un enfant intègre petit à petit les caractéristiques musicales propres à sa culture.

De futurs enseignants se mettent «dans la tête» des enfants

La deuxième recherche porte le titre suivant: «Adults' Understanding of Children's Representations of Simple Rhythms». Réalisée par Hildebrandt et Alexander, elle s'inscrit dans la lignée des travaux sur la notation spontanée du rythme, initiés par Bamberger (voir notamment Bamberger, 1981 et 1997, ainsi que Hildebrandt & Bamberger, 1996). Voici les éléments principaux de ce courant de recherche.

Les expériences se passent comme suit. L'expérimentateur frappe un rythme dans ses mains puis demande aux enfants de le frapper à leur tour. Il leur demande alors de noter ce rythme sur un papier de manière à pouvoir se le rappeler plus tard ou de manière à ce que quelqu'un d'autre, qui ne l'aurait pas entendu précédemment, soit capable de le frapper, seulement en regardant ce qui est inscrit sur le papier.

Bamberger a découvert que les enfants peuvent utiliser deux modes différents pour noter les rythmes (voir encadré no. 2). Le premier mode, dit «figural», est présent en général chez les enfants de plus de 8 ans et chez les adultes qui n'ont pas encore appris à utiliser la notation musicale traditionnelle ou qui, après l'avoir étudiée, en ont perdu l'usage. Dans ce mode, les événements sonores (les frappés) sont organisés de manière «globale» et non pas en fonction des durées effectives de chacun. L'important est le regroupement des événements sonores d'après les lois de la Gestalt, la loi de «similarité», celle de «proximité» et celle de «bonne continuation». Le phrasé joue un rôle important pour favoriser la constitution des groupes d'événements. Le deuxième mode, appelé «métrique» se retrouve généralement chez les enfants plus âgés (au-delà de 10 ans) et chez les adultes qui non seulement savent lire la notation musicale standard mais

1. Les quatre versions de la chanson de Bryn

A 2 ans : Merry-Go-Round



A 3 ans et demi: My Ladybug 1



A 6 ans: My Ladybug 2



A 7 ans et demi: My Ladybug 3



Bryn, qui n'a cessé d'inventer des mélodies depuis l'âge de 2 ans, en a 6 quand sa mère lui rappelle que, plus petite, elle chantait souvent la chanson «My Ladybug». Elle la lui rechante, mais Bryn trouve que «c'est une chanson bête» et nie l'avoir jamais chantée! Mais elle se décide à l'améliorer et met au point une nouvelle version (voir «My Ladybug 2»). Celle-ci commence avec le même segment mélodique que la version précédente, mais ce segment est ensuite répété sur un autre degré. Cette répétition crée une symétrie mélodique mais aussi un véritable mouvement harmonique. (premier segment sur la tonique,

refrain. Les couplets, qui introduisent un matériau musical de contraste, servent à décrire la «ladybug» et à raconter ce qu'elle fait, même si cet aspect narratif est encore limité. Quoi qu'il en soit, la chanson est devenue encore plus riche que dans ses première et deuxième versions, et ce, à la fois sur le plan mélodique et sur le plan harmonique. Bryn a donc trouvé un moyen de transformer son «chant bébé» en quelque chose qu'elle aime beaucoup mieux.

Mais, à 8 ans, elle n'aime plus aucune des versions précédentes que lui rappelle sa mère. Elle ne veut même plus les écouter ! Heureusement,

aussi qui l'utilisent régulièrement. Dans ce mode, c'est la durée de chaque frappé qui est prise en compte. Les frappés sont donc représentés en fonction de leur durée par rapport à une pulsation régulière sous-jacente (pour des explications plus complètes, notamment sur l'analyse du développement des représentations rythmiques d'enfants de moins de 8 ans, voir Bamberger, 1981 et 1988).

Bamberger insiste sur le fait que, même si le mode métrique est beaucoup plus proche de la notation musicale «officielle», le mode figural n'est pas «faux» pour autant. Il capture simplement des éléments différents de ce que capture le mode métrique.

Le but de la recherche de Hildebrandt et Alexander est tout d'abord de déterminer si de futurs enseignants sont capables de comprendre spontanément ces deux systèmes de notation. Un deuxième objectif consiste à tester dans quelle mesure ceux d'entre eux qui n'en seraient pas capables d'emblée pourraient le devenir après qu'on leur a expliqué de quoi il s'agit.

Les résultats présentés lors du congrès de la «Jean Piaget Society» portent sur un premier volet de cette recherche, auquel ont participé vingt-deux étudiants en éducation. La moitié de ces étudiants se destinent à enseigner la musique et l'autre moitié à enseigner en classes primaires. L'expérience se déroule en quatre étapes.

Dans une première étape, les étudiants sont invités à noter un rythme, selon la procédure décrite ci-dessus. Les résultats sont conformes aux attentes. Des 11 futurs enseignants de musique, 10 utilisent spontanément une représentation métrique. Quant aux 11 futurs généralistes, ils disposent évidemment, au moment de l'expérience, d'une formation et d'une pratique musicale moins soutenues que leurs collègues du premier groupe. Ils ne sont par exemple que 2 à utiliser régulièrement une notation musicale standard. Dans cette première partie de l'expérience, il n'est donc pas étonnant que seul un d'entre eux utilise spontanément une notation métrique.

Dans la deuxième étape, on montre aux sujets des notations, figurales et métriques, réalisées par des enfants, et on leur demande de les expliquer. Les futurs enseignants de musique sont plus à l'aise que leurs collègues. 73% d'entre eux sont en effet capables de comprendre les deux modes de notation. Pourtant ils expriment clairement leur préférence pour le système métrique qu'ils utilisent personnellement. Même s'ils comprennent le système figural, ils le considèrent en fait comme erroné. Parmi les futurs enseignants généralistes, seuls 18% sont en mesure de comprendre les deux modes de notation.

La troisième étape est celle des explications fournies à tous par l'expérimentatrice qui, pendant une quinzaine de minutes, analyse les notations des enfants et montre les différences entre les deux systèmes.

Le but de la quatrième étape est de voir dans quelle mesure les explications fournies ont été utiles aux futurs enseignants. Ceux-ci doivent en effet noter successivement deux nouveaux rythmes, en utilisant chaque fois les deux modes qu'on vient de leur expliquer. Sont-ils capables

de se mettre «dans la tête» de quelqu'un qui fonctionne sur un mode figural puis dans celle de quelqu'un qui fonctionne selon un mode métrique? La majorité y arrive, mais on note à nouveau une différence entre les deux groupes : les futurs enseignants de musique sont plus nombreux à y parvenir (82% pour chacun des 2 rythmes) que les futurs enseignants primaires (55% pour le premier rythme et 64% pour le second rythme). Il est toutefois à noter qu'aucune des différences mises en évidence entre les deux groupes n'est significative d'un point de vue statistique, étant donné le faible nombre d'étudiants qui ont été pris comme sujets pour l'expérience.

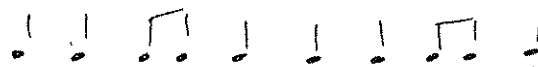
pourrait-on pas réaliser au cours d'un semestre entier d'études !?», tel est le commentaire des deux chercheuses, qui poursuivent maintenant leur expérience avec un plus grand nombre d'étudiants pour voir si les différences observées seront confirmées d'un point de vue statistique.

«Bravo, c'était très bien. Mais, dis-moi, comment tu as fait?»

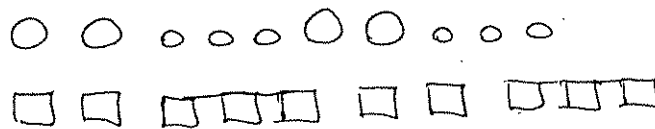
Dans la troisième recherche, intitulée «The Grasp of Melodic Consciousness», Zulauf s'intéresse à la manière dont les enfants décrivent verbalement leurs propres actions musicales. L'expé-

2. Les deux modes de notation rythmique mis en évidence par Bamberger

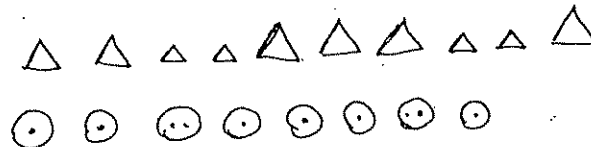
Rythme frappé par l'expérimentateur



Exemples de notations figurales



Exemples de notations métriques



Les conclusions des deux chercheuses sont positives. Les futurs enseignants de musique qui ont participé à ce premier volet de la recherche ont démontré avoir facilement accès aux deux modes de représentation. Bien qu'utilisant de préférence le mode métrique, ils sont le plus souvent capables de comprendre le mode figural qu'utilisent beaucoup d'enfants, ou alors ils peuvent y accéder grâce à des explications circonstanciées. Le problème semble plutôt de leur faire comprendre que le mode figural n'est pas «inférieur» au mode métrique. Quant aux futurs enseignants d'école primaire, qui utilisent dans leur grande majorité le mode figural et qui ne comprennent généralement pas par eux-mêmes le mode métrique quand on leur en montre des exemples, ils sont capables (du moins les deux tiers d'entre eux) d'y parvenir après explications. «Si on peut déjà obtenir ça en 15 minutes, que ne

rience a été réalisée avec 60 enfants de 3 groupes d'âges : 20 enfants de 7 ans, 20 enfants de 9 ans et 20 enfants de 11 ans. Aucun n'était au bénéfice d'une formation musicale particulière.

Dans un premier temps, les enfants sont invités à continuer et à finir des mélodies dont le début leur est chanté par l'expérimentatrice. Ils ne reçoivent aucune indication particulière sur la façon dont il leur faut s'y prendre. Il leur est seulement précisé qu'il ne s'agit pas de chanter une chanson connue mais bien d'inventer quelque chose et qu'il faut simplement chanter sur «la la la».

Une fois cette partie d'invention de mélodies terminée, l'expérimentatrice les interviewe pour savoir comment ils ont fait. Elle pose des questions telles que «Comment tu t'y es pris pour compléter les mélodies?» ou «Qu'est-ce que tu penses qu'il était important de faire?». Dans un

jeu de questions-réponses, elle essaie. en fait d'obtenir de chaque enfant un maximum d'informations sur la manière dont il se représente ses propres actions.

Une première analyse des 60 interviews individuelles révèle que le processus de prise de conscience (ou «conceptualisation») suit, dans le

Quand ils sont au niveau 3, les enfants sont conscients que, pour réussir dans leur tâche, ils ont dû faire quelque chose «dans leur tête». Ils réalisent que ce qui est chanté est le résultat de ce qui se passe à l'intérieur de soi et pas seulement du mouvement des lèvres ou de la langue ! Leur conceptualisation demeure toutefois encore

Un chemin à parcourir ensemble

Disposer d'une théorie du développement musical complète et cohérente constituerait un progrès tant du point de vue épistémologique que du point de vue pédagogique. Il nous faut donc activement travailler à sa construction. Il est toutefois évident que, comme toute autre construction de savoirs, son élaboration va prendre du temps et nécessiter travaux de recherche et réflexions théoriques. Il est aussi évident qu'elle ne pourra se faire sans une collaboration efficace entre les chercheurs et les praticiens, enseignants de musique.

Un des aspects fondamentaux de cette collaboration doit être l'échange d'idées et d'informations. Aux chercheurs de faire connaître leurs travaux, de les rendre accessibles aux praticiens, et ce même s'ils ne peuvent offrir encore que des résultats provisoires ou des «bouts» de théorie isolés. Aux praticiens de s'en emparer pour les intégrer dans leur réflexion didactique. A eux également de faire part aux chercheurs de toutes observations, questions ou hypothèses issues de leur pratique quotidienne. Et aux chercheurs de les intégrer dans leur propre démarche et... ainsi de suite.

Cet article n'avait d'autre ambition que de contribuer à ce processus indispensable de circulation de l'information. Le chemin paraît certes encore long qui nous conduira à une théorie satisfaisante du développement musical, mais, n'est-ce pas un chemin passionnant ?

3. Les niveaux de prise de conscience mélodique

* Niveau 0	Pas de conscience
* Niveau 1	Conscience d'avoir été actif Conscience d'un résultat sonore
* Niveau 2	Conscience de moyens corporels Conscience d'un produit vocal
* Niveau 3	Conscience de l'utilisation de la pensée Conscience de la mélodie (comme unité)
* Niveau 4	Conscience de certains mécanismes cognitifs Conscience de quelques propriétés de la mélodie

domaine musical, le même chemin que celui décrit par Piaget dans le domaine de la physique [Piaget, 1974 a et 1974 b].

Deux principes gouvernent cette construction. Le premier veut que le degré de conscience soit d'abord en retard par rapport aux actions elles-mêmes, ce qui veut dire que, au début, un enfant peut effectuer une action sans être capable de savoir comment ni pourquoi. Puis les capacités de prise de conscience se développent, correspondent au niveau de l'action pour finalement être en mesure de précéder et guider l'action. Le deuxième principe veut que le développement de la prise de conscience procède de la «périphérie» vers le centre, ou plus exactement, vers deux centres, celui du sujet et celui de l'objet.

Qu'est-ce que cela signifie du point de vue de l'activité mélodique et de la mélodie ?

Les résultats provisoires de la recherche montrent que, dans cette population d'enfants de 7 à 11 ans, il est possible de distinguer 5 niveaux de prise de conscience (voir encadré no. 3).

Au niveau 0, les enfants, même s'ils ont réussi à compléter des mélodies, sont incapables de dire comment ils l'ont fait. Ils ont l'impression que «c'est venu tout seul». Ou alors, au lieu d'expliquer quoi que ce soit, ils... recommencent à chanter quelque chose.

Au niveau 1, ils savent qu'ils ont été actifs. Ils sont conscients qu'il leur fallait chanter et qu'ils ont produit quelque chose. Mais, s'ils sont ainsi en mesure de réaliser qu'ils avaient un but et qu'ils sont arrivés à un résultat, ils sont toujours incapables de se représenter comment ils ont fait.

La prise de conscience des moyens utilisés apparaît au niveau 2. Mais elle ne concerne encore que les moyens physiques, corporels, mis en œuvre. Les enfants disent, par exemple : «j'ai fait avec mes lèvres» ou «j'ai fait la la la» ou encore «j'écoutais» ou bien «je chantais».

imprécise, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent décrire les moyens mentaux utilisés. Ils peuvent seulement dire des choses comme «je me concentrais», «je préparais dans ma tête» ou «je réfléchissais».

Enfin, au niveau 4, ils deviennent conscients de certains mécanismes cognitifs mis en jeu. Ils peuvent ainsi commencer à analyser la manière dont les choses se sont déroulées dans leur tête et comment ils ont «piloté» ce qu'ils chantaient. Leurs explications sont du type «si vous alliez en haut, moi je parlais en haut, et puis après je descendais». Ce qui veut également dire qu'ils comprennent maintenant que la mélodie n'est pas une «entité compacte» mais qu'on peut en faire varier les éléments à volonté.

L'expression «de la périphérie vers les centres» utilisée par Piaget semble donc pertinente pour décrire la prise de conscience du phénomène mélodique chez l'enfant. Au cours de son développement, celui-ci prend en effet d'abord conscience des aspects les plus périphériques, les plus extérieurs : les parties du corps engagées dans l'action vocale et, conjointement, l'objet sonore qui résulte de leur mise en œuvre. Il prend ensuite conscience de quelque chose de plus intérieur, c'est-à-dire du fait qu'il a engagé sa pensée et du fait que la mélodie produite est fonction de cette pensée. Puis il va encore plus au centre, à la fois de lui-même en analysant ses mécanismes de pensée, et de l'objet musical en prenant connaissance des différents paramètres qui le composent. Il apparaît donc que c'est à partir de ce niveau-là que l'enfant devient réellement capable d'analyser, de «penser» la musique qu'il produit.

Il sera maintenant intéressant de voir de quelle manière l'analyse plus poussée et plus complète des réponses fournies par les enfants viendra affiner ce modèle de progression de la conceptualisation du phénomène mélodique chez l'enfant.

Bibliographie

- Bamberger, J. (1981). *Revisiting Children's Descriptions of Simple Rhythms: A Function for Reflection-in-action*. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic Press.
- Bamberger, J. (1988). Les structurations cognitives de l'appréhension et de la notation de rythmes simples. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant: Langage, nombres, rythmes et mélodies* (pp. 99-128). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bartholomew, D. (1987). Problems with Piagetian Conservation and Musical Objects. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 93, 27-40.
- Hildebrandt, C. (1987). Structural-Developmental Research in Music: Conservation and Representation. In J.C. Peery, I.W. Peery, & T.W. Draper (Eds), *Music and Child Development*. New York: Springer Verlag.
- Hildebrandt, C., & Bamberger, J. (1996, septembre). *Claps and Gaps: Adults' Representations of Simple Rhythms*. Poster présenté au Congrès Mind and Time/Penser le Temps, Neuchâtel.
- Hildebrandt, C. (1998). Creativity in music and early childhood. *Young Children*, 53 (6), 68-74.
- Pfleiderer, M. (1964). The Responses of Children to Musical Tasks Embodying Piaget's Principle of Conservation. *Journal of Research in Music Education*, 12 (4), 251-268.
- Piaget, J. (1974 a). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974 b). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stadler Elmer, S. (1998). A Piagetian Perspective on Singing Development. *Musikpsychologie: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 13, 106-125.
- Uppitis, R. (1990). *This, too, is music*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Uppitis, R. (1992). *Can I play you my song? The compositions and notations of children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zulauf, M. (1996). Psychologie de la musique: Une discipline qui cherche ses marques. *Psychoscope*, 17 (4), 14-17.
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: CVRP.