Trois mondes musicaux de référence pour didactiser la transmission de la musique à l'école

François JOLIAT

Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (Suisse)

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9623

Résumé : En Suisse, expliciter les contenus et les conditions de la transmission musicale à l'école engage à reconnaître les contraintes, les possibilités et les limites que le processus de scolarisation de la musique a toujours opérées au sein de l'Institution scolaire. La recherche en didactique de la discipline *Musique* étudie les états de transformation des savoirs musicaux, dès lors qu'ils subissent un processus de scolarisation : quelles sont les formes musicales transmises en classe ? À quelles communautés de pratiques culturelles sont-elles reliées ? Sur quels textes s'appuient-elles ? Issue de la recherche, nous proposons une grille de lecture didactique pour organiser la transmission du *Patrimoine culturel immatériel humain* (UNESCO 2003) « à l'intérieur de l'école ». Elle fait référence à trois mondes musicaux « à l'extérieur de l'école » avec leurs propres pratiques, leurs règles d'usage et leurs modes de transmission : le monde musical familial, le monde musical lettré et le monde musical communautaire/sociétal. Son explicitation permet de structurer le parcours de littératie musicale scolaire pour l'ensemble des élèves de quatre à douze ans.

Mots-clés : trois mondes musicaux – transmission – enseignement – didactique– littératie musicale

Three musical worlds of reference to transmit music at school

Abstract: Clarifying the content and conditions of musical transmission in Swiss schools involves recognizing the constraints, possibilities and limits that transforming music into a school discipline has always imposed within the education system. Research into the didactics of Music studies the transformation of musical knowledge as it becomes a school subject: what musical forms are transmitted in the classroom? To which communities of cultural practice are they linked? What texts are they based on? Based on our research, we propose a didactic reading chart to organize the transmission of the *Human Intangible Musical Heritage* (UNESCO 2003) "within the school" while referring to three musical worlds "outside the school" with their own practices and rules of use and their modes of transmission. These three out-of-school worlds are the family musical world, the literate musical world, and the community/societal musical world. In clarifying this, we can better structure the school music literacy programme with pupils and students aged four to twelve.

Keywords: three musical worlds – transmission – teaching – didactics – musical literacy

1 Introduction

En Suisse, expliciter les contenus et les conditions de la transmission du patrimoine musical à l'école engage à reconnaître les contraintes, les possibilités et les limites que le processus de scolarisation de la musique induit au sein de son Institution scolaire. La didactique de la discipline *Musique*, un champ de recherche scientifique issu des sciences de l'éducation, étudie les processus de transformation des savoirs musicaux, dès lors qu'ils subissent un processus de scolarisation (Denizot 2013) : quelles sont les formes musicales transmises en classe ? À quelles communautés de pratiques culturelles sont-elles reliées ? Sur quels textes s'appuient-elles ?

Dans un premier temps, nous discutons la manière dont la musique, en tant que *Patrimoine culturel immatériel humain* (UNESCO 2003), est transmise aux élèves dans le cadre scolaire. Dès lors que l'Institution scolaire s'en empare, il est recomposé au service des valeurs et intérêts de l'État et retraduit au service de l'enseignement de la discipline scolaire : *Musique*. Dans les classes, ce patrimoine circule sous forme de recueils de chansons, de répertoires d'œuvres, de traditions et de pratiques musicales scolaires, transmises de génération en génération d'enseignants et d'élèves, qui relient la communauté éducative.

Dans un deuxième temps, nous proposons une grille de lecture pour orienter ce processus de scolarisation de la transmission musicale. Issue de la recherche, cette grille fait référence à trois mondes musicaux « à l'extérieur de l'école » avec leurs textes, leurs règles d'usage et de transmission : le monde musical familial, le monde musical lettré et le monde musical communautaire/sociétal. Elle organise, « à l'intérieur de l'école », la transmission du *Patrimoine musical immatériel humain* (UNESCO 2003). Son explicitation permet de mieux comprendre quelles formes et quelles palettes de transmission de ce patrimoine peuvent être convoquées par ces trois mondes musicaux pour mieux définir ce que signifie la littératie[1] musicale scolaire pour des élèves de quatre à douze ans.

2 Scolarisation de la musique et transmission musicale

En Suisse, depuis 1874, les Politiques éducatives helvétiques ont prescrit des leçons de chant et de musique à enseigner de manière obligatoire en tant que *discipline scolaire*[2].

Les Politiques éducatives ont confié la mission aux enseignants, en tant que personnel de l'État, d'enseigner cette discipline pour « discipliner » les élèves à chanter ensemble et réaliser des expériences musicales à visées affiliatives, prosociales, citoyennes et

[1] Selon l'OCDE (2000), la *littératie* est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Le développement de cette aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante pour étendre ses connaissances et ses capacités se partage entre les possibilités simultanées à apprendre à lire et à écrire. Nous définissons la littératie musicale scolaire en fin d'article.

[2] Une *discipline*, « en référence à *disciplina*, désigne subjectivement, le fait d'être éduqué, formé, et, objectivement, l'enseignement […], les branches d'études, mais aussi les méthodes d'enseignement, voire la discipline scolaire (surveiller et punir). Une *discipline scolaire* est « formée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique » (Chervel 1998, cité par Hofstetter/-Schneuwly 2014 : 37).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

interculturelles (Joliat/Terrien 2021). Faire de la musique à l'école, une « technique sociale du sentiment » (Vygotskij 1976), a servi à préparer les élèves à s'unir pour les prémunir des violences et les engager à passer à l'action à (se) construire un avenir meilleur, en tant qu'individus et futurs citoyens, libres et responsables (Joliat 2009 ; Joliat/Stadler Elmer 2022). Dans le cadre scolaire :

- la socialisation primaire à la musique des futurs enseignants généralistes[3] et leurs attentes de formation musicale diffèrent de celles des futurs musiciens-enseignants spécialistes au conservatoire (Joliat/Terrien/Güsewell 2017) ;
- les intérêts, valeurs, objectifs, curricula, méthodes, ressources, temps et formes d'enseignement diffèrent de ceux du conservatoire (Jahier 2011 ; Laborde 1998) ;
- les profils des élèves diffèrent de ceux des conservatoires (Regelski 2012) ;
- l'enseignement musical favorise le développement normatif des élèves (Alten 1995 ; Fijalkow 2003) tandis que l'enseignement musical au conservatoire favorise le développement de l'excellence (Hargreaves 1995) ;
- les répertoires diffèrent des répertoires de conservatoire (Joliat 2009) ;
- les manières d'enseigner procèdent de *l'éducation par l'art* (Martenot 1970/1996) avec une culture musicale éclectique, en favorisant la relation, l'autonome et le développement global des élèves (Blondin *et alii* 2010). L'enseignement musical au conservatoire (Sloboda 1996) procède de *l'enseignement de l'art* pour former des experts instrumentistes ou chanteurs, capables d'exécuter un répertoire clé d'extrême difficulté qui ne représente qu'un pan limité de la culture musicale générale.

3 Engager les élèves à passer à l'action avec les recueils scolaires et les œuvres musicales

À l'école, transmettre des chansons et des œuvres de la culture musicale a constitué un pan important des pratiques ordinaires des enseignants généralistes. Par le pouvoir artificatoire[4] de la musique, ils ont engagé leurs élèves à passer à l'action à (se) construire un avenir meilleur en les affiliant positivement au projet scolaire que les Politiques éducatives ont formé à leur intention (Joliat/Stadler Elmer 2022).

Dans les premiers degrés de la scolarité, des générations d'enseignants ont artifié la vie ordinaire de leurs jeunes élèves avec des rondes, des formulettes, des comptines et des chansons. Dans les grands degrés, ils ont artifié la vie ordinaire de leur classe en dirigeant des chœurs ou en accompagnant avec un instrument des chants traditionnels, de variété ou en provenance d'autres cultures. Ils ont aussi appris à leurs élèves les rudiments des éléments du langage musical pour les aider à lire la musique, mais rarement à l'écrire. Ils ont diffusé des œuvres des grands compositeurs de la musique savante et

[3] À la suite d'Ericsson *et alii* (1993), nous avons montré (Joliat 2010) qu'en Suisse romande, à l'âge de 21 ans, les futurs enseignants généralistes comptabilisent 908 heures d'instruction musicale en moyenne, tandis que les étudiants de conservatoire en comptabilisent 10.481, soit dix fois plus.

[4] *Artifier* signifie conférer aux choses, aux événements, aux contingences de la vie ordinaire un caractère « spécial » lorsque la forme et la signification s'allient « pour élever l'esprit au-dessus de l'état d'indifférence émotionnelle qui est le sien dans la vie ordinaire » (Heinrich/Shapiro 2012 : 268).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

de la musique populaire pour développer leurs goûts musicaux et élargir leurs horizons. Parfois, ils ont aussi soutenu la créativité des élèves en les aidant à composer des chansons ou des performances musicales collectives (Giglio/Joliat/Schertenleib 2010).

Les recueils de chants scolaires qu'ont publiés les autorités éducatives ont toujours fait l'objet de discussions éditoriales approfondies. Des commissions d'éditions, avec des représentants de l'Instruction publique, des enseignants et des musiciens (Noreau 2019) ont négocié le choix des chansons en fonction de critères politiques, éthiques, esthétiques, musicaux et lexicaux, pour imposer leurs discours symboliques à visée citoyenne. Des chants tirés des anciens répertoires, comme l'Hymne national suisse[5], ont été repris ou adaptés et de nouvelles chansons ont été publiées pour refléter les questions vives qui ont traversé la société helvétique aux différentes époques de l'histoire scolaire, mais aussi pour les aligner sur les modes et les goûts musicaux du moment (Joliat/Stadler Elmer 2022).

De nos jours, qu'en est-il de la transmission musicale scolaire ? Beaucoup d'enseignants puisent dans les ressources illimitées qu'offre Internet pour se constituer leur propre matériel d'enseignement, en fonction des artistes en vogue chez leurs élèves et en fonction de leurs valeurs et de leurs goûts musicaux personnels (Eloy 2013 ; Maizières 2017).

Pour certains, il n'est même plus question de transmettre la musique, mais simplement de la mettre à disposition des élèves, en vrac, sans volonté de la réarticuler avec l'intelligence disciplinaire ni didactiser des manières de l'apprécier pour la rendre « audible » chez les élèves (Chatelain *et alii* 2023 ; Gordon 2001 ; Terrien 2006). Ainsi, pour une jeune enseignante, transmettre la musique aux élèves signifie « passer quelques musiques de genres différents pendant les leçons [...] afin de sensibiliser leurs oreilles à des sons auxquels ils n'ont pas l'habitude » (cité par Joliat/Lebrun 2021 : 130).

Sans grille de lecture des concepts historico-culturels et bio-psycho-sociaux qui guident la discipline *Musique* à l'école, sans principes didactiques qui transposent ces concepts pour l'organiser, la systématiser et la mettre en œuvre en fonction d'objectifs et d'étapes de progression (Perrenoud 1998), les enseignants se sont parfois résignés à l'enseigner de manière « sauvage » (Culioli 1993) ou au mieux, en fonction de valeurs qui leur sont propres (Maizières/Tripier-Mondancin 2018).

4 Transmettre la musique en tant que *Patrimoine culturel immatériel humain* (PCI)

La Convention de l'UNESCO (2003) définit la sauvegarde du *Patrimoine culturel immatériel humain* (PCI) comme un ensemble de « techniques sociales du sentiment » (Vygotskij 1976), des traditions et des pratiques, transmises de génération en génération, qui donnent aux communautés un sentiment d'identité et de continuité, englobant « une large palette de traditions vivantes, variées et qui se modifient constamment » (art. 2, al. 1). Les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur

[5] L'hymne national suisse, le *Schweizerpsalm* d'Alberich Zwissig apparaît systématiquement dans tous les recueils romands jusqu'à la fin des années 1980.

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

sont associés – que ces communautés reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel,

- sont transmis de génération en génération ;
- sont recréés en permanence par les communautés et les groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et en fonction de leur histoire ;
- procurent aux communautés et aux groupes un sentiment d'identité et de continuité ;
- contribuent à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine ;
- sont conformes aux instruments internationaux existants relatifs aux droits de l'Homme ;
- sont conformes à l'exigence du respect mutuel entre communautés, groupes et individus et d'un développement durable.

Le PCI trouve son expression notamment dans les domaines suivants (repris de l'art. 2, al. 2) :

- les traditions et expressions orales, les chants traditionnels, les légendes ou les contes ;
- les arts du spectacle, la musique traditionnelle, le théâtre, la danse, la danse masquée, les marionnettes ;
- les pratiques sociales, rituels et événements festifs, les fêtes saisonnières, les cortèges, les processions, les coutumes de carnaval ou les jeux (UNESCO 2003).

Mais comment transmettre, renforcer, étayer et développer le PCI à l'intérieur de l'école ? Comment théâtraliser des relations en classe capables de créer des mondes imaginaires communs qui encouragent les élèves à participer au jeu de la transmission de ce patrimoine ? Comment, à leur tour, devenir acteurs et créateurs de culture immatérielle ?

5 Des mondes musicaux « hors de l'école » au monde musical scolaire

En classe, la musique n'a aucune valeur pour les élèves, si elle surgit de nulle part durant les leçons, si les enseignants ne comprennent pas le sens de ce qu'ils sont sensés enseigner (Conseil fédéral 2005 ; Schumacher 2002).

Mais quelles sont les conditions épistémologiques, anthropologiques, psycholinguistiques et psychosociales, issues des recherches de ces trente dernières années, pour créer une grille de lecture utile à mieux scolariser la transmission du PCI « à l'intérieur de l'école » ?

Nous considérons que la culture de l'enseignement musical scolaire peut véhiculer des « prototextes », des « textes » et des « contextes » dont les histoires et les drama-

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

turgies[6] se réfèrent à trois mondes culturels « hors de l'école » pour les discipliner[7] (Hofstetter/Schneuwly 2014) « à l'intérieur de l'école » pour ses propres intérêts, besoins, objectifs et finalités, à savoir :

- *participer/agir* dans la leçon de chant et de musique en référence aux pratiques sociales (prototextes) du *monde musical familial* ;
- *être instruit* à la leçon de chant et de musique, en référence aux pratiques sociales (textes) du *monde musical lettré* ;
- *instaurer/instituer* la leçon de chant et de musique, en référence aux pratiques sociales (contextes) du *monde musical communautaire/sociétal.*

5.1 *Les prototextes* du monde musical familial

Nous définissions les *prototextes* musicaux du monde musical familial, selon l'étymologie grecque du préfixe *prôtos*, « premier, exprimant le premier rang, la priorité[8] », « qui précède tous les autres par rapport au temps, au lieu, à l'ordre, à la dignité, etc.[9] » et l'étymologie latine du verbe d'action *texere*, pour s'activer à « tisser, tramer, entrelacer[10] ». Ce qui signifie tisser, tramer, entrelacer des syllabes et des actions avec les jeunes enfants qui précèdent tous les autres tissages, tramages et entrelacements d'actes de parole et d'actions par rapport au temps, au lieu, à l'ordre, à la dignité.

Les formes, les manières de faire et les contenus des prototextes musicaux ne sont pas fixés par les codes de l'écriture musicale conventionnelle, mais sont rattachés aux codes de la culture de transmission orale du monde musical familial pour subir un processus de disciplination à l'intérieur de l'école : « les conditions d'une socialisation dans les champs que des dispositifs pédagogiques et didactiques facilitent » (Hofstetter/Schneuwly 2014 : 37).

La temporalité des prototextes est dépendante du temps d'affordance que leur attribuent les acteurs dans l'instant de leur déroulement. La forme des prototextes correspond aux capacités des jeunes enfants de les imiter, les reproduire et les varier.

5.1.1 Le monde musical familial

Dans le monde familial, le maternage parental, en tant que soin, est un comportement humain primordial (Blaffer Hrdy 2016). Lorsque les parents prennent soin de leurs très jeunes enfants, ils cherchent surtout à mieux faire connaissance et à s'interconnecter par une mise en onde réciproque de leur regard, leur voix, leur corps et leurs actions.

Parents et enfants échangent des syllabes et des paroles affectueuses qui racontent des actions, des émotions et des façons positives d'être au monde et d'agir dans le monde

[6] La dramaturgie est l'art de transformer une histoire, vraie ou imaginaire, en un récit construit, comportant un ou des personnages en action. : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Dramaturgie> (consulté le 22/04/2025).

[7] La *disciplination* désigne « les conditions d'une socialisation dans les champs que des dispositifs pédagogiques et didactiques facilitent » (Hofstetter/Schneuwly 2014 : 37).

[8] *Larousse de la langue française :* <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/proto-/64572> (consulté le 22/04/2025).

[9] *Wiktionnaire, le dictionnaire libre :* https://fr.wiktionary.org/wiki/premier (consulté le 22/04/2025).

[10] *Dictionnaire de l'Académie française :* https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9T0920 (consulté le 22/04/2025).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

(Damasio 1999 ; Stadler Elmer 2015), mais aussi d'imaginer dans le monde (Laborit 1970). Ils apprennent à rester connectés plus consciemment et plus durablement à eux-mêmes, à leurs actions, aux objets, aux événements et aux personnes qui les entourent, ce qui accroît la qualité des processus attentionnels (Trehub 2001). Les parents installent aussi des routines qui stabilisent leurs états émotionnels durant la transition des événements (Malenfant 2006).

En recomposant un environnement stable et sûr, artifié avec des rituels pour réduire l'état d'alerte, faire patienter durant les soins (avec des comptines et des chansons pour endormir, stimuler l'attention ou calmer la douleur), les parents compensent les déséquilibres homéostasiques (physiologiques, émotionnels et mentaux) de leurs jeunes enfants. Les rituels de remise au calme (récupération de l'action) (Laborit 1986) les aident à abaisser leur tonus musculaire, à surmonter les épisodes de crises, d'angoisse, de douleur, de colère, de frustration. À l'inverse, les rituels de stimulation (activation de l'action) (Laborit 1986) les aident à augmenter leur tonus musculaire, à développer leurs facultés d'exploration de leur environnement, leurs capacités motrices, leur curiosité.

La recherche a montré que les états émotionnels des parents se transmettent bien mieux lorsque leurs intentions d'activation ou de récupération de l'action sont adressées avec des paroles musicalisées, plutôt qu'avec des paroles qui seraient prononcées de manière volontairement neutre et monocorde (Trehub 2013a).

5.1.2 Dialoguer à voix égales : partager l'intonatif et les vocables du langage

Le terme « intonatif » fait référence à l'aspect expressif de la parole :

> [...] il concerne principalement la modulation du son, c'est-à-dire les variations de hauteur, d'intensité et de durée dans la voix lorsqu'on s'exprime. Ces fluctuations permettent de transmettre des émotions, des attitudes ou des intentions, en plus du sens lexical des mots prononcés. Par exemple, une intonation interrogative indique qu'une question est posée, tandis qu'une intonation exclamative traduit la surprise ou l'enthousiasme. En somme, l'intonatif fait référence à toutes les nuances vocales qui contribuent à enrichir la communication verbale et à faciliter la compréhension entre les interlocuteurs[11].

Produit de l'évolution, l'ajustement de la hauteur des sons de l'*intonatif* de la voix des femmes à celui des très jeunes enfants a permis à leur progéniture de mieux discriminer/reproduire/adresser les signes acoustiques du langage et ses significations et d'augmenter la qualité de sa mise en onde (Malloch/Trevarthen 2009), ton sur ton, mélisme sur mélisme, rythme sur rythme (Gratier 2007 ; Imberty/Gratier 2007 ; Stern 1985 ; Stern 2010), syllabe sur syllabe, mot sur mot, phrase sur phrase, histoire sur histoire (Stadler Elmer 2015 ; Stadler Elmer 2020).

[11] *La Langue française :* <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/intonatif> (consulté le 22/04/2025).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

Les signatures acoustiques de l'intonatif et des vocables du langage dans les échanges entre les mères et les très jeunes enfants ont permis de tisser des histoires partagées, de les varier et les transformer, avec des « calculs » vocaux et langagiers exécutés à partir de toutes les formes d'articulations vocales et langagières possibles[12] que contient la langue maternelle (Alaria/Gentaz 2018) : la *protoconversation*, la conversation primordiale entre la mère et l'enfant[13].

Au cours des jeux de protoconversation, les règles de conduite des histoires que les parents adressent intuitivement à leurs jeunes enfants sont reproduites de manière identique dans toutes les cultures humaines (Brown 2001 ; Trehub 2013b). Elles rendent la dynamique de l'histoire « spiralaire », « créative » et « évolutive » en passant de l'imitation simple à la transformation du jeu de l'histoire, mais aussi à la transformation du « je ». Le jeune enfant passe de la posture d'imitateur à la posture d'« auteur », compositeur, interprète. Il affermit ainsi le sens de lui-même, son autonomie, ses capacités d'agir pour s'émanciper des contraintes du milieu, s'y adapter de manière plus efficiente. Il déroule son propre chemin en étant capable de mieux anticiper les événements à venir (Trevarthen 2004).

5.1.3 Les règles de protoconversation et les règles de la dramaturgie musicale

Durant les jeux de protoconversation, les parents produisent des formulettes, ritournelles, comptines, chansons et chansons à gestes qui tissent des histoires musicalisées à la hauteur de ce que leurs jeunes enfants sont en mesure de percevoir et de reproduire (hauteur du timbre de la voix ; hauteur de complexité des enchaînements psychomoteurs du corps et de l'appareil phonatoire ; hauteur de complexité du message) (Papoušek 1995). De cette manière, ils peuvent s'y ajuster et y répondre adéquatement. Lorsque les jeunes enfants ont « compris » ces gestes moteurs et vocaux, ils les imitent, puis les enrichissent avec des variations et les complexifient avec des nouveautés. Ils ajoutent « leur propre point de vue sur la question » et font évoluer « le débat » (Pitt/Hargreaves 2017 ; Trehub 2013a). À partir des règles de la protoconversation fournies par Dissanayake (2009), nous pouvons définir dix règles utiles à la mise en scène du jeu de ces histoires :

1. Créer une « attente en tension » : les inflexions de la voix, une posture physique, émotionnelle et mentale qui attirent l'attention, inhibent les conduites d'alerte et activent les conduites d'orientation du jeune enfant (Laborit 1986). Cette « attente en tension » annonce de manière proactive qu'il va se passer quelque chose de « spécial » ;

2. établir un lien empathique et joyeux : créer l'ambiance en communiquant avec le souffle, l'intonatif de la voix, les syllabes du langage, le tonus, la posture,

[12] Les bébés sont capables d'imiter et reproduire tous les phonèmes (les unités sonores élémentaire du langage) de toutes les langues du monde (Kuhl 2004). La ou les langues parlées dans l'environnement familial vont renforcer ses capacités à imiter et reproduire, de manière sélective, les phonèmes de la langue ou des langues parlées dans l'environnement familial pour les agencer en syllabes et en mots.

[13] Le protolangage est défini comme « une forme d'expression consistant à assembler quelques mots dans un énoncé court, sans support grammatical […]. Le protolangage, vers lequel nous régressons spontanément dès que nous sommes en difficulté linguistique, est ainsi présenté comme […] une sorte de capacité intermédiaire entre la communication spontanée des primates et le langage proprement dit qui est universellement pratiqué dans notre espèce » (Trevarthen 2015 : 2).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

le regard, le faciès et des mouvements qui indiquent l'intention préverbale et verbale de dire quelque chose d'authentiquement intéressant ;

3. simplifier la forme de l'histoire : réduire la complexité de sa structure et de son jeu en fonction des capacités perceptivomotrices du jeune enfant pour l'encourager à y participer, à y répondre et à le développer ;
4. formaliser le jeu de l'histoire : conférer une forme prototypique « bien formée » (Stadler Elmer 2015) aux actions et aux phrases verbales pour établir une meilleure lecture de sa structure et favoriser une meilleure participation de la part du jeune enfant ;
5. imiter le jeu de l'histoire : rejouer pour soi (Jousse 1993) le jeu de l'histoire pour mieux l'incorporer ;
6. répéter le jeu de l'histoire : répéter et répéter encore pour que le jeune enfant discerne mieux les événements qui sont permanents de ceux qui changent. La répétition permet aussi de mieux mémoriser les événements et de les structurer à plusieurs niveaux, ce qui augmente la qualité de la relecture du jeu. Les formes incantatoires générées par les répétitions, immergent les parents et les jeunes enfants dans un état quasi hypnotique, un état de *flow*[14] (Csiksentmihalyi 2006), un espace intime de quiétude (Zurcher 2013) qui les centre sur l'activité et les départit provisoirement des aléas du monde environnant ;
7. exagérer le jeu de l'histoire : renforcer les traits de ses contours, de ses événements et de sa structure pour mieux le donner à voir ;
8. élaborer le récit du jeu de l'histoire : poser des « questions » et ajouter des « commentaires » : encourager la poursuite du jeu en incitant le jeune enfant à développer l'histoire en répondant à des questions et en posant des questions à son tour ;
9. manipuler les attentes du récit du jeu de l'histoire : insérer des « surprises » (des ruptures soudaines) ou des « non surprises » (faire entrevoir des ruptures qui finalement ne se produiront pas) pour pimenter le jeu de l'histoire et augmenter le plaisir d'y participer ;
10. épuiser les ressources du jeu : maintenir l'état énergétique du jeu en fonction de l'état énergétique du jeune enfant et conclure le jeu quand l'état énergétique des acteurs décroît.

Ces narrations partagées figurent des histoires et des récits dans l'espace et dans le temps. Ce sont des créations proto-esthétiques à part entière (Dissanayake 2009). La simplicité des éléments prototypiques de la protoconversation facilite *la syntonisation interactive* (Joliat/Trajanoski, 2024) des voix, des actions, des états attentionnels et émotionnels pour naviguer ensemble, sur la même longueur d'onde (attuning) dans des mondes partagés (attunement) (Joliat *et alii* 2022 ; Leman *et alii* 2018). Durant ces dialogues, les parents ressentent profondément cette joie partagée et se sentent fiers de leurs enfants (Trevarthen/Richelle 2010).

[14] Le flow et une *circulation du flux* qui relie profondément le corps et l'esprit, lorsqu'une personne est totalement immergée dans une tâche et qu'aucune autre stimulation extrinsèque ne peut court-circuiter. « Il s'agit d'une activité *autotélique,* qui procure par elle-même du plaisir, focalisée sur la concentration et l'énergie, sans attente de reconnaissance extérieure » (Joliat 2008 : 57).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

Les prototextes musicaux (les chants, les actions du monde musical familial et les manières de les transmettre) appartiennent au PCI.

5.2 Les *textes* du monde musical lettré

Nous définissions les *textes* musicaux du monde musical lettré, selon l'étymologie latine du nom concret *textus,* « textile, des texture, tissus[15] », des objets matériels (les partitions), codés selon les normes lettrées d'écriture conventionnelle des éléments du langage musical *mesuré* (Danhauser 1994), comme : les partitions musicales de la culture musicale occidentale *écrite*, savante (religieuse et profane) et populaire, rédigées et normées selon les codes d'usage de l'écriture musicale en vigueur depuis la période du milieu du XVIII[e] siècle jusqu'à aujourd'hui.

En référence à la définition des *textes* linguistiques fournie par Rey, l'usage de la lecture/écriture des textes musicaux permet que « la règle qui régit une action soit écrite et subsiste identique à elle-même, une fois cette action passée et la situation particulière qui l'a suscitée » (Rey 2000 : 22). Les énoncés qui constituent un texte musical ont un lien organique avec un début et une fin et sont soumis à la règle qui régit le texte. Au sein d'un message musical textualisé, « les termes des énoncés sont constitués et prennent leur sens de leur rapport mutuel au sein du texte [la partition] et non pas directement, comme dans la plupart des échanges courants, des réalités désignables qui entourent les interlocuteurs » (Rey 2000 : 23).

La pensée musicale des musiciens lettrés est massivement modulée par la culture musicale écrite et le patrimoine d'œuvres qu'elle véhicule. La pensée de ce monde musical lettré est constituée d'une multitude de « partitions intérieures », fixées dans la mémoire à long terme par un processus d'alphabétisation délibéré, assidu et énergivore. Cette pensée musicale lettrée permet de *décrypter* ce qui a été écrit, lu ou entendu à plusieurs niveaux, ce qui permet de mémoriser significativement les messages musicaux (Kolinsky *et alii* 2019 ; Lehmann *et alii* 2007 : 107-125).

Les chants et les actions du monde musical lettré, les manières de les créer et les transmettre, sont reliés à une pensée humaine lettrée qui se structure selon quatre niveaux de littératie (Morais 2016) que nous décrivons ci-dessous.

5.2.1 L'appréciation musicale lettrée

Une appréciation musicale lettrée « dématérialise » les éléments de l'œuvre et les reconfigure durablement dans la mémoire à long terme :

- sous différents formats cognitifs (figuratifs, opératifs, conceptuels) ;
- sous différents formats expérientiels (corporels, émotionnels, rationnels, créatifs) ;
- en fonction de différents objectifs (pour se construire une bulle musicale à soi, pour s'enthousiasmer à vivre, pour s'inspirer des messages symboliques, pour se constituer un capital utilisable pour la création musicale) (Joliat/Lebrun 2021).

[15] *Wiktionnaire :* https://fr.wiktionary.org/wiki/textus#:~:text=Textile\%2C\%20texture\%2C\%20tissu (consulté le 22/04/2025).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

Cette appréciation musicale lettrée est générée à hauteur qualitative/quantitative du niveau de littératie musicale que cette pensée lettrée a atteint. Une personne qui a déjà acquis des capacités à lire/écrire active des schèmes mentaux opératifs qui produisent des attentes savoureuses (Huron 2008) qui ont pour effet d'augmenter la richesse de la signification de l'œuvre. Quand une personne lettrée « lit » une œuvre musicale, elle la « déguste » en fonction « de tout en système de qualités liées à ce qui constitue l'œuvre, depuis des qualités simples comme la texture du son jusqu'à la complexité du style musical, des qualités secondes – les significations – édifiées sur les rapports entre les œuvres, contextualisées en fonction de l'histoire sociale et celle des individus (Francès 1968, cité par Zenatti 1994 : 338). L'auditeur lettré se réjouit de ce qu'il adviendra en fonction de ce qu'il a compris de ce qu'il est advenu. Si ce qu'il advient était prévisible, alors il se réjouit du moment de l'œuvre telle qu'elle l'avait prévu. Si au contraire, il n'advient pas ce qu'elle avait prévu, il s'étonne de la surprise que cet événement dans l'œuvre lui donne à comprendre (Tillman *et alii* 2010).

5.2.2 La lecture/écriture musicale lettrée

Les systèmes d'écriture et leurs normes ont permis de fixer des productions musicales orales dans des textes : *les partitions* (de l'étymologie latine *partitio,* diviser un grand nombre par un plus petit, en référence à l'arithmétique) et disposer plusieurs parties des voix, basse, ténor, alto, soprano, d'une chanson polyphonique,

- de sorte que les chanteurs puissent les chanter toutes conjointement, ou séparément ;
- en lisant le même texte écrit (la partition), en fonction de normes d'écriture des éléments du langage musical ;
- en usage chez les musiciens lettrés ;
- pour en garder la mémoire et
- les reproduire de manière stable.

La désignation phonologique des hauteurs des notes (avec les syllabes *do, ré, mi, fa, sol, la, si*) permet d'*épeler* à haute voix, une à une, et dans l'ordre, toutes les notes d'une phrase musicale. Contrairement à la phonation des syllabes des mots de la langue française qui contient des *fusions syllabiques*, la phonation des notes des phrases musicales permet de solmiser vocalement leur orthographisation mélodico-rythmique à l'allure temporelle écrite pour son exécution. Cela simplifie considérablement l'accès à l'alphabétisation musicale de base[16] au regard de l'alphabétisation littéraire de base.

[16] Mais au demeurant, la restitution vocale d'une phrase musicale, sonore (mélodie) et temporelle (rythme), n'est possible que si l'élève a acquis des schèmes efficients, reliés au sens tonal et au sens rythmique préconstruit, pour garantir que cette restitution vocale sera exacte. Acquérir le sens tonal et rythmique, en tant qu'invariants opératoires, demande un long apprentissage. Ce qui complexifie, il faut l'admettre, les tâches de lecture/écriture musicale d'une mélodie. Mais cette complexité n'égale pas la complexité du processus de lecture/écriture d'une phrase d'une langue.

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

5.2.3 Les quatre niveaux de capacités en littératie musicale

Selon l'OCDE (2000), la *littératie* est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite [les textes] dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » Le développement de cette aptitude se partage entre les possibilités simultanées à apprendre à lire et à écrire des textes.

À partir des recherches sur les niveaux de capacité en littératie linguistique (Barré-de Miniac 2002 ; Hébert/Lépine 2012 ; Morais 2016), nous définissons quatre niveaux de capacités de lecture/écriture musicale.

- *Niveau 1.* Accéder aux codes musicaux et les reproduire. L'élève lettré *reproductif* (Morais 2016) :

a) est capable de décoder correctement « la parole » du message musical écrit (lire pour comprendre le message) ;

b) est capable d'encoder correctement « la parole » du message musical mental (écrire pour faire comprendre le message).

Le premier niveau de lecture/écriture musicale, l'alphabétisation musicale de base, organise la capacité de lire (décrypter) et d'écrire (crypter) des textes musicaux simples : des partitions à une voix. Cette alphabétisation de base structure le cerveau humain – et de manière fondamentale – à une meilleure lecture perceptive, émotionnelle et analytique des œuvres écoutées pour mieux les « déguster » et en dégager davantage de significations (Kolinsky *et alii* 2019).

À l'école primaire, ce *Niveau 1* de littératie musicale devrait être atteint, dans l'idéal, avec des élèves de douze ans.

Cependant, on ne devrait pas se satisfaire de ce niveau de base. Un élève alphabétisé aux codes rudimentaires du langage musical n'a pas acquis les conditions suffisantes et nécessaires pour élaborer ses propres idées musicales dans la culture de l'écrit (Morais 2016).

- *Niveau 2.* Communiquer avec les codes musicaux. L'élève lettré *productif/communicatif* (Morais 2016) :

c) est capable, en tant que membre d'une communauté de musiciens lettrés, de remplir toutes les fonctions de la vie quotidienne de cette communauté qui implique l'usage de l'écrit.

Par exemple, il est capable de lire les éléments musicaux d'une méthode de technique vocale ou instrumentale, de rédiger des exercices musicaux, de transcrire la mélodie d'une chanson qu'il entend à la radio, etc. Le lettré *productif/communicatif* utilise donc ses habiletés automatisées de lecture/écriture pour acquérir de l'information, la comprendre et l'interpréter (lecture) et la fixer pour lui-même ou la transmettre à d'autres (écriture). Il est apte à communiquer ses connaissances, *via* les codes et les usages de l'écriture musicale lettrée, en choisissant le bon registre et la prise en compte du destinataire (Morais 2016).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

- *Niveau 3.* Créer avec les codes musicaux. L'élève lettré *créatif* (Morais 2016) :

d) est capable d'activer son intuition pour réaliser des conjonctions et des rapprochements qui enrichissent ses idées musicales et augmentent sa connaissance musicale.

Le lettré *créatif*, en plus du raisonnement, fait intervenir l'imagination. Il endosse une posture *d'auteur* (Lebrun 2007), un *auteur/compositeur/interprète* de musique ou de chanson (savoir écrire un texte, le mettre en musique et l'interpréter) pour transmettre des éléments de sa pensée musicale et des intentions symboliques.

- *Niveau 4.* Argumenter avec les codes musicaux. L'élève lettré *critique* et *argumentatif* (Morais 2016) :

e) est capable de transformer la connaissance et l'expérience musicales et

f) est capable d'utiliser le langage musical à la fois pour augmenter sa palette expressive et ses registres de pensée musicale.

Le lettré *critique/argumentatif* est capable d'opérer un examen critique de ce qu'il lit/apprécie/écrit pour enrichir sa pensée musicale et sa créativité musicale et élabore une argumentation sur *ses jugements de goûts et de valeurs* (Joliat/Lebrun 2021) qu'il explicite. Il utilise aussi ses capacités de niveau 4 pour produire des propositions musicales différentes de celles qui lui sont transmises. Face à des propositions stylistiques et esthétiques alternatives, il est capable d'alimenter le débat. Par exemple, un musicien *lettré* de *Niveau 4* est capable de créer des œuvres originales qui permettent de l'identifier en fonction d'une signature musicale qui lui est propre. Mais il peut aussi exécuter/réécrire une œuvre « à la manière de » sans que l'on puisse s'apercevoir s'il s'agit du compositeur d'origine ou d'un pastiche.

Relevons le fait que ces quatre niveaux ne sont pas forcément additifs. Ils sont à considérer en tant que continuum et les apprenants, même débutants et de tous âges, peuvent naviguer d'un niveau à l'autre. En effet, les niveaux 3 et 4, les usages de l'écriture pour créer et pour transformer les connaissances, sont déjà à l'œuvre dès les premiers pas de lecture/écriture, mais sous des formes spécifiques. Raison pour laquelle il est important d'exploiter les possibilités créatives, critiques et argumentatives durant le parcours de lecture/écriture musicale à travers des activités adaptées qui facilitent la progression et par là, stimule l'appétence à la tâche.

Les textes musicaux (les chants/les œuvres, les actions du monde musical lettré et les manières de les transmettre) appartiennent au PCI.

5.3 Les *contextes* du monde musical communautaire/sociétal

Nous définissions les *contextes* musicaux selon l'étymologie latine du préfixe *cum* qui signifie « assemblage, réunion » et du verbe d'action *texere*, « tisser, tramer, entrelacer[17] » pour s'activer à « tisser ensemble, assembler[18] ». Un ensemble de circonstances :

[17] *Dictionnaire de l'Académie française :* <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9T0920> (consulté le 22/04/2025).

[18] *Dictionnaire de l'Académie française :* <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C3832> (consulté le 22/04/2025).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

- qui assemblent, réunissent et rassemblent, pour mettre en commun en observant des règles communes pour faire communauté. *Instaurer* signifie « mettre en place pour la première fois » en fonction d'un contrat communautaire ;

- qui font assemblée, pour faire alliance par les lois de la vie collective (une société). *Instituer* signifie « fonder de manière à faire durer » en fonction d'un contrat sociétal[19].

5.3.1 Instaurer la danse communautaire

L'espèce humaine ajuste spontanément les actions et la voix de chacun de ses individus pour les cadencer rythmiquement de manière collective (Merker *et alii* 2015). Cette capacité a été secondarisée au profit de la mise en onde des individus pour faire communauté et éprouver leur identité en l'artifiant par des chants, des paroles et des actions qui se sont sédimentées en pratiques culturelles (Leroi-Gourhan 1964/1991) et transmises de manière orale en tant que PCI.

Parce que, dans le monde musical familial, les jeux musicalisés de protoconversation, partagés dans l'espace intime et privé entre les parents et les jeunes enfants ont préformaté les éléments nécessaires à une mise en onde réciproque de la communication humaine, le monde communautaire, à son tour dans l'espace social, peut aisément remobiliser ces capacités auprès de chez chacun de ses membres au service de la création d'histoires musicales qui enracinent l'appartenance groupale (les musiques traditionnelles liées aux coutumes, aux rites, etc.).

Ces connexions organisent spontanément des histoires vivantes et produisent de nouveaux états de conscience vécus collectivement. Avec son pouvoir d'artification de la vie ordinaire, la musique instaurée par la mise en onde de tous les membres de la communauté reconfigure les événements temporels ordinaires (le temps régulier du *chronos* grec où tout n'est que possibilité répétitive) en histoires communautaires vivantes, transitoirement atemporelles (le temps opportun du *kairos* grec, où tout n'est que possibilité transmutative).

Cependant, pour que la musique se déclare en tant que force transmutative, il faut qu'il se passe quelque chose de significatif que tous vont vivre et reconnaître au même instant : un *chill*, un frisson (Lortat-Jacob 2013). Lorsqu'en situation communautaire, un événement musical ordinaire se transmute en situation extraordinaire, des personnes ordinaires se mettent à naviguer dans des états de conscience « extraordinaires » qui s'apparentent à des transes collectives (Rouget 1980). Sans *chill*, l'entrée dans la danse communautaire ne crée pas de « carrefours de significations vitales » (Espinassy/Terrien 2018). Il ne s'est pas *fait musique* (Lortat-Jacob 2013) ; rien que des gesticulations bruyantes, vaines et sans lendemain.

Les contextes musicaux (les chants, les actions du monde musical communautaire et les manières de les transmettre) appartiennent au PCI.

[19] *Le Robert : dico en ligne :* <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/instituer> (consulté le 29/04/2025).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

5.3.2 Instituer la danse sociétale

Instaurés par les communautés dans un espace relationnel à valence identitaire, les histoires et les formats des spectacles musicaux vivants qu'ils racontent ont été reformatés par les États politiques sous forme d'événements ou des spectacles citoyens en fonction de règles et de normes qu'ils ont *institués* au service de la célébration de leurs valeurs et de leurs intérêts (Joliat/Stadler Elmer 2022).

Dans notre histoire européenne, de nombreux événements ont témoigné de la manière dont la musique – mais surtout le chant et les chansons – a été utilisée positivement (mais aussi négativement) à des fins politiques en créant quelque chose de « spécial » pour artifier la vie ordinaire des citoyens pour les rassembler dans un monde augmenté afin de les préparer à se sentir socialement connectées pour être guidés vers l'avenir.

Par exemple, la *Grande prière des Confédérés/Grosses Gebet der Eidgenossen* du *Manuscript d'Hermetschwil* (1517) est la première psalmodie laïque qui a permis de relier les anciens confédérés pour construire leur projet helvétique. Durant les célébrations, cette prière citoyenne leur a permis de les préparer à résister aux violences venues de l'extérieur, mais aussi de les préparer à résister aux violences qui auraient pu surgir au sein de leur communauté. L'esprit d'entraide, les vertus du repentir, de l'humilité et de l'amour de la justice prônés par cette prière leur a donné la force d'« améliorer chemins et sentiers, à leurs dépens aussi et en y mettant leur peine, aussi bien spirituellement que corporellement [pour] servir fidèlement l'unité commune » (Extrait de la *Grande prière des Confédérés* : Starobinski 2014, cité par Joliat/Stadler Elmer 2022 : 64).

L'assemblée des fidèles (dans les célébrations religieuses) ou l'assemblée des citoyens (dans les célébrations sociétales) inclut leurs nouveaux membres par des immersions répétées à leurs chants et à leurs actions.

Les contextes musicaux (les chants et les actions du monde musical sociétal et les manières de les transmettre) appartiennent au PCI.

6 Les trois mondes musicaux et le milieu scolaire

Partant de ces trois mondes musicaux, que doit-on retenir des possibilités que la transmission du PCI (UNESCO 2003) et ses règles de fonctionnement offrent à l'enseignement musical scolaire pour le disciplinariser/discipliner (Hofstetter/Schneuwly 2014) ?

D'abord, tout être humain, dès sa naissance, est une personne musicale, puisque cette nature musicale s'enracine dans une fonction adaptative innée nécessaire et utile à s'approprier la culture humaine dont le langage tient une part prépondérante pour la transmettre. Cette fonction adaptative active :

- des processus universels d'enrôlement (*entrainment*, en anglais), la capacité à se synchroniser les uns aux autres, sans laquelle il n'y aurait ni musique, ni chant, ni danse, ni rythmique d'ensemble ;

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

- des processus universels d'affiliation pour se réunir occasionnellement pour célébrer l'appartenance en chantant et en dansant ;
- des processus universels de transmission intergénérationnelle de biens culturels (Merker/Morley/Zuidema 2015).

Les Politiques éducatives helvétiques n'ont jamais formé des projets de « disciplinariser » la musique en discipline scolaire (Hofstetter/Schneuwly 2014) pour « discipliner » les élèves à devenir des musiciens experts (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993 ; Eustache/Lechevalier/Platel 2010 ; Sternberg/Grigorenko 2003).

Ensuite, enseigner la musique à l'école a procédé de longue date du genre professionnel de l'enseignant généraliste[20] (Boesiger/Maulini 2007) avec :

> […] l'ensemble des manières de faire et de dire d'un milieu professionnel : c'est la manière dont un collectif de travail a traduit les prescriptions pour les adapter aux conditions réelles de travail. Ce sont des obligations qu'il se donne pour pouvoir fonctionner […]. Ces obligations […] lui fournissent des balises éprouvées pour faire face aux contraintes de la situation […] avec une liste de procédés opératoires [qu'il a élaboré].
>
> (Yvon/Veyrunes 2013 : 141-142).

Ce qui suggère que les prototextes du monde musical familial et les contextes du monde musical communautaire/sociétal peuvent être « transposés » (Perrenoud 1995) dans l'espace de la classe sans connaissances musicales spécialisées. Cependant, pour instruire les élèves au monde musical lettré, les enseignants généralistes doivent néanmoins acquérir un niveau de lecture/écriture suffisant et élaborer des procédés opératoires robustes de transmission de la lecture/écriture.

6.1 Une définition de la littératie musicale scolaire

Au vu de ce qui précède, nous pouvons tenter de définir la littératie musicale scolaire pour des élèves de quatre à douze ans de la manière suivante :

> Un « organisateur de milieux didactiques articulés systématiquement à d'autres » (Schneuwly 2020 : 14) permettant, le plus souvent par l'action conjointe, d'élaborer des fonctions psychiques (émotionnelles, actionnelles, symboliques, représentatives, relationnelles et (ré)créatives) qui facilitent l'alphabétisation des élèves aux prototextes du monde musical familial, aux textes du monde musical lettré et aux contextes du monde musical communautaire/sociétal transmis, mis en œuvre ou créés en classe en tant que *Patrimoine culturel immatériel humain*.

L'enseignement de la littératie musicale scolaire permet aux élèves de s'approprier les connaissances et compétences musicales, nécessaires et suffisantes pour jouer un

[20] En Suisse, à l'école primaire, les enseignants généralistes enseignent toutes les disciplines inscrites au plan d'études.

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

rôle efficient dans la classe de musique et pour les accroître (par des savoirs, capacités, comportements, motivations, émotions). Les résultats doivent être « tels qu'ils permettent [aux élèves] de continuer à mettre ces connaissances et ces compétences musicales au service de leur développement propre et au service du développement de la communauté et de participer activement à la vie de leur pays » (UNESCO 1962, cité par Schneuwly 2020 : 4).

7 Conclusion

En Suisse, le processus de *disciplinarisation* de la musique à l'école a obéi, de près ou de loin, à la mission décidée par les instances politico-éducatives d'engager les élèves à passer à l'action pour construire un monde meilleur dans une perspective citoyenne, libre et responsable, pour le bien commun et l'unité de tous. L'enseignement musical scolaire n'a jamais eu la mission de former des élèves musiciens experts avec des enseignants qui ont baigné dans la culture musicale experte dès le plus jeune âge, mais de faire société au sein de la classe.

Le processus de *disciplination* de la musique à l'école a été régi par des plans d'études plus ou moins explicites, des méthodes, des moyens, des recueils de chansons et du matériel plus ou moins utilisables qui ont guidé les pratiques avec les élèves.

Mais aujourd'hui, après 150 ans d'histoire, le territoire de l'enseignement musical scolaire reste encore largement en friche, faute de balises didactiques efficientes pour l'arpenter et orienter les pratiques et les manières d'enseigner.

Nous avons tenté d'expliciter en quoi les pratiques sociales de ces trois mondes musicaux, avec leurs règles d'usage de mise en œuvre de leurs prototextes, textes et contextes, peuvent caractériser les possibilités et les limites de l'enseignement musical scolaire.

En fournissant une grille de lecture qui renseigne des possibilités de la transmission du PCI « à l'intérieur de l'école » et des origines des contenus et les principes d'enseignement/apprentissage, nous avons tenté de délimiter ce qui pourrait définir la littératie musicale scolaire en lien avec ces trois mondes.

La nature humaine est, par définition, musicale. La littératie musicale scolaire doit, selon notre définition, non pas faire apprendre la musique, mais transmettre et développer les formes et les artéfacts de PCI appartenant aux trois mondes musicaux. Dans cette perspective, il est tout à fait possible d'espérer que les enseignants généralistes auront les capacités de continuer à transmettre la manière dont ils construisent la disciplinaire *Musique* vivante dans les classes helvétiques, pour autant qu'ils bénéficient d'une solide formation aux gestes professionnels liés à ces trois mondes et une alphabétisation musicale de base.

Pour garantir que le parcours de littératie musicale scolaire des élèves va faire un travail de mémoire à long terme (Chabanne *et alii* 2012), utile à leur vie musicale présente et future, les enseignants doivent être formé à la disciplination de ces trois mondes en classe « les conditions d'une socialisation [dans ces trois mondes] que des dispositifs pédagogiques facilitent » (Hofstetter/Schneuwly 2014 : 37).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

Cependant, cette vision de la littératie musicale scolaire doit encore être opérationnalisée par la construction d'une ingénierie didactique (Artigue 2002) capable de la systématiser par niveaux, avec des activités musicales performatives (Piazzoli/Schewe 2023), des plus simples aux plus complexes, selon une planification ordonnée, en fonction des possibilités des élèves et des enseignants. Il s'agira également d'aménager des conditions et des situations curriculaires qui vont faciliter l'élaborer des fonctions psychiques des élèves (émotionnelles, actionnelles, symboliques, représentatives, relationnelles et ré/créatives) utiles à leur alphabétisation aux prototextes du monde musical familial, aux textes du monde musical lettré et aux contextes du monde musical communautaire/sociétal transmis, mis en œuvre ou créés en classe en tant que PCI.

Dans ces conditions, l'enseignement de la littératie musicale scolaire sera en mesure de porter durablement le projet fondateur des politiques éducatives helvétiques pour cette discipline : faciliter la transmission du PCI par des actions didactiques qui enchantent les élèves à entrer dans la danse du projet scolaire durant toute leur scolarité pour les élever positivement à participer à la danse du monde qui les attend.

Bibliographie

Alaria, Laura ; Gentaz, Éduard (2018), *Le développement du langage oral chez les jeunes enfants mono- ou multilingues,* Université de Genève/EVE.

Alten, Michèle, *La musique dans l'école : de Jules Ferry à nos jours,* EAP, France, 1995.

Artigue, Michèle (2002), « Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 8, p. 59-72.

Barré-de Miniac, Christine (2002), « La notion de littéracie et les principaux courants de recherche », *Lettre de la DFML,* n° 30, p. 27-33.

Blaffer Hrdy, Sarah (2016), *Comment nous sommes devenus humains. Les origines de l'empathie, Paris,* Éditions l'Instant Présent.

Blondin, Denyse ; Peters, Valérie ; Fournier, Hélène (2010), « L'orientation identitaire de l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique », *Recherche en éducation musicale,* n° 28, p. 185-208.

Boesiger, Jean-Luc ; Maulini, Olivier (dir.) (2007), *Histoire et avenir de l'enseignant généraliste, L'instruction publique face aux attentes de la société*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – Enseignement primaire, Université de Genève, Centre de formation de l'enseignement primaire.

Brown, Steven (2001), « The musilanguage model of music evolution », in : Wallin, Nils ; Merker, Björn ; Brown, Steven (dir.), *The origins of music* (2nd ed.), Massachusetts, MIT Press, p. 241-300 (original publié en 2000).

Chabanne, Jean-Charles ; Parayre, Marc ; Villagordo, Éric (dir.) (2012), *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer les arts et la culture,* Paris, L'Harmattan.

Chatelain, Sabine ; Trajanoski, Antonio ; Chapuisat, Florence (2023), « Écouter et voir : identifier des connaissances musicales lors de transcréations visuelles avec un outil numérique », *Journal de Recherche en éducation musicale (JREM)* 14/1-2, p. 10-23.

Chervel, André, *La culture scolaire. Une approche historique (1998),* Paris, Belin.

Conseil fédéral (2005), *La formation musicale en Suisse : un instantané de la situation actuelle et un catalogue de mesures de la Confédération en faveur de la formation et de la formation continue musicales,* Berne, Confédération helvétique.

Csiksentmihalyi, Mihaly (2006), *La créativité : psychologie de la découverte et de l'invention*, Paris, Laffont (original publié en 1996).

Culioli, Christine *(1993)*, *Objectif musique,* Paris, Cité de la musique.

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

Damasio, Antonio (1999), *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob.

Danhauser, Adolphe (1994), *Théorie de la musique* (édition revue et augmentée), Paris, Henry Lemoine (original publié en 1950).

Denizot, Nathalie (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Berne, Peter Lang.

Dissanayake, Elen (2009), « Root, leaf, blossom, or bole : Concerning the origin and adaptative function of music », *in :* Malloch Stephen ;Trevarthen Colwyn (dir.), *Communicative musicality : exploring the basis of human companionship, Oxford,* Oxford University Press, p. 17-30.

Eloy, Florence (2013), « La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège : de formalisme en formalisme », *Revue française de pédagogie,* n° 185, p. 21-34 (DOI : 10.4000/rfp. 4327),

Ericsson, Anders, K. ; Krampe, Ralpf, Th. ; Tesch-Römer, Clemens (1993), « The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance », *Psychological review* 100/3, p. 363-406.

Espinassy, Laurence ; Terrien, Pascal (2018), « Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques en éducation musicale et arts plastiques », *eJRIEPS,* n° 1 (DOI : 10.4000/ejripes.293).

Eustache, Francis ; Lechevalier, Bernard ; Platel, Hervé (2010), *Le cerveau musicien. Neurologie et psychologie cognitive de la perception musicale* (2e éd.), Louvain-la-Neuve,De Boeck.

Fijalkow, Claire (2003), *Deux siècles de musique à l'école*, Paris, L'Harmattan.

Francès, Robert (1968), *Psychologie de l'esthétique,* Paris, PUF.

Giglio, Marcelo ; Joliat, François ; Schertenleib, Georges-Alain (2010), « Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation », *in :* Commeau, Gilles ; Mathieu, Louise ; Blondin, Denyse (dir.), *L'éducation musicale au XXIe siècle : Quelle recherche ? Quelle formation ?* [numéro spécial], *Recherche en éducation musicale,* n° 28, p. 119-142.

Gordon, Edwin. E. (2001), *Preparatory audiation, audition, and music learning theory. A handbook of comprehensive music learning sequence*, Chicago, Ill, GIA Publications.

Gratier, Maya (2007), « Les rythmes de l'intersubjectivité », *Spirale*, n° 44, p. 47-57.

Hargreaves, David (1995), *Développement du sens artistique et musical, in :* Deliège, Irène ; Sloboda John. A. (dir.), *Naissance et développement du sens musical,* Paris, PUF, p. 167-197.

Hébert, Manon ; Lépine, Martin (2012), « Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie », *Lettrure,* n° 2, p. 88-98.

Heinrich, Nathalie ; Shapiro, Roberta (2012), « Postface, Quand y a-t-il artification ? », *in :* Heinrich Nathalie ; Shapiro Roberta (dir.), *De l'artification. Enquêtes sur le passage à l'art, Paris,* Éditions EHESS, p. 267-299.

Hofstetter, Rita ; Schneuwly, Bernard (2014), « Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines », *in :* Engler, Balz (dir.), *Disziplin – Discipline, Berne,* Académie suisse des sciences humaines et sociales, p. 27-46.

Huron, David (2008), *Sweet anticipation : Music and the psychology of expectation,* Massachusetts, MIT Press.

Imbery, Michel ; Gratier, Maya (dir.) (2007), *Temps, gestes et musicalité*, Paris, L'Harmattan.

Jahier, Sylvie (2011), « L'éducation musicale à l'école primaire française : pratiques et représentations », *in :* Joliat, François (dir.), *La formation des enseignants en musique*, Paris, L'Harmattan, p. 127-140.

Joliat, François (2008), *L'effet de l'aptitude musicale dans la détection de la désynchronisation audio-visuelle : l'œil musical ou le syndrome de Ludwig van Beethoven* [Thèse de doctorat publiée], Fribourg (Suisse), Université de Fribourg, Faculté des lettres.

Joliat, François (2009), « 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 », *in :* Mellouki, M'hammed ; Akkari, Abdeljalil (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (Actes de la recherche), vol. 7, Delémont, Éditions HEP-BEJUNE, p. 195-217.

Joliat, François (2010), « La mesure de l'aptitude musicale : ses théories, ses outils et ses résultats », *Médecine des arts*, n° 67, p. 30-43.

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

Joliat, François ; Lebrun, Marlène (2021), « La question de l'identité culturelle du public enseignant : des enjeux pour la formation », *in :* Lebrun, Marlène (dir.), *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant,* Namur, Presses universitaires de Namur, p. 103-149.

Joliat, François ; Stadler Elmer, Stefanie (2022), « Que révèlent les recueils de chants scolaires au sujet des fonctions de la musique à l'école ? », *in* : Chatelain, Sabine ; Joliat, François ; Terrien, Pascal (dir.), *Pratiquer/enseigner la musique : voies polyphoniques*, Sampzon, Delatour, p. 55-92.

Joliat, François ; Terrien, Pascal (2021), « Musique à l'école : des projets affiliatifs et interculturels au service du *Projet Éducation 2030* de l'OCDE », *Questions vives,* n° 35 (DOI :10.4000/questionsvives.5584).

Joliat, François ; Trajanoski, Antonio (2024), « Faciliter la synchronisation des mouvements de jeunes élèves à la pulsation d'une œuvre musicale diffusée en classe », *Musiques : recherches interdisciplinaires* 1/3 (DOI :10.62410.55cf5z11).

Joliat, François ; Schindelholz-Aeschbacher, Émilie ; My, Jessica ; Lenglet, Enrique ; Fazio, Marilyn (2022), « Étendre la capacité à communiquer : des nouages avec ce qui se dit et se chante », *Bulletin CIIP*, n° 6, p. 23-29.

Joliat, François ; Terrien, Pascal ; Güsewell, Angelika (2017), « Les attentes de formation des futurs enseignants de musique », *in* : Joliat, François ; Güsewell Angelika ; Terrien, Pascal (dir.), *Les identités professionnelles des professeurs de musique,* Sampzon, Delatour, p. 81-109.

Jousse, Marcel (1993), « Du mimisme à la musique chez l'enfant », Geuthner/Cahiers Marcel Jousse, n° 5, p. 1-9 (original publié en 1935).

Jousse, Marcel (1999), *L'anthropologie du geste : la manducation de la parole*, Paris, Gallimard (original publié en 1975).

Kolinsky, Régine ; Morais, José ; Peretz, Isabelle (2019), *Musique, langage, émotion : approche neurocognitive,* Rennes, PUR.

Kuhl, Patricia (2004), « Early language acquisition : Cracking the speech code », *Nature reviews/Neuroscience,* n° 5, p. 832-843.

Laborde, Denis (1998), *Les musiques à l'école*, Paris, Bertrand-Lacoste.

Laborit, Henri (1970), *L'homme imaginant, Essai de biologie politique,* Paris, Union générale d'Édition.

Laborit, Henri (1986), *L'inhibition de l'action,* Paris, Masson (original publié en 1979).

Lebrun, Marlène (2007), « Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle », *Revue des sciences de l'éducation* 33/2, p. 383-399 (DOI 10.7202/017883ar).

Lehmann, Andreas ; Sloboda, John. A. ; Woody, Robert, H. (dir.) (2007), *Psychology for musicians : Understanding and acquiring the skills,* Oxford, Oxford University Press.

Leman, Marc ; Maes, Pieter-Jan ; Nijs, Luc ; Van Dyck, Edith (2018), « What is embodied music cognition ? », in : Bader, Rolf (dir.), *Springer handbook of systematic musicology,* Berlin, Springer, p. 747-760.

Leroi-Gourhan, André (1991), *Le geste et la parole : la mémoire et les rythmes* (Vol, 2), Paris, Albin Michel (original publié en 1964).

Lortat-Jacob, Bernard (2013), « Les universaux : immatériels et partagés », *in* : Leroy, Jean-Luc (dir.), *Topicality of musical universals/Actualités des universaux musicaux,* Éditions des archives contemporaines, p. 111-129.

Maizières, Frédéric (2017), « Les références musicales enseignées à l'école primaire en France », *Les dossiers des sciences de l'éducation,* n° 37, p. 159-173 (DOI 10.4000/dse.2044).

Maizières, Frédéric ; Tripier-Mondancin, Odile (2018), « Les valeurs qui mobilisent les enseignants des premier et second degrés pour enseigner la musique à l'école », *Penser l'éducation*, n° 42, p. 69-86.

Malenfant, Nicole (2006), *Routines et transitions en services éducatifs* (2e édition revue et augmentée), Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Malloch, Stephen ; Trevarthen, Colwyn (dir.) (2009), *Communicative musicality : Exploring the basis of human companionship,* Oxford, Oxford University Press.

Martenot, Maurice (1996), *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, Paris, Magnard (original publié 1970).

Merker, Bjorn ; Morley, Iain ; Zuidema, Willem (2015), « Five fundamental constraints on theories of the origins of music », *Philosophical transactions,* n° 370 (DOI 10.1098/rstb.2014.0095).

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

Morais, José (2016), *Lire, écrire être libre. De l'alphabétisation à la démocratie*, Paris, Odile Jacob.

Noreau, Sylvie (2019), *Chantons, enfants de l'Helvétie : identité culturelle et idéaux pédagogiques dans le recueil Chante jeunesse ! (1923-1944),* [Thèse de doctorat], Fribourg (Suisse), Université de Fribourg, Faculté des lettres et des sciences humaines.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2000), *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, OCDE.

Papoušek, Mechthild (1995), « Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance », *in* : Deliège, Irène ; Sloboda, John. A. (dir.), *Naissance et développement du sens musical, Paris,* PUF, p. 101-130.

Perrenoud, Philippe (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation* 24/3, p. 487-514.

Piazzoli, Erika ; Schewe, Manfred (2023), « Arts education in Ireland : Visions of a performative teaching, learning research culture », *Journal de recherche en éducations artistiques (JREA)/Journal of research in arts education (JRAE)*, n° 1, p. 72-83 (DOI 10.26034/vd.jrea.2023.3586).

Pitt, Jessica ; Hargreaves, David (2017), « Exploring the rationale for group music activities for parents and young children : Parents' and practitioners' perspectives », *Research Studies in Music Education* 39/2, p. 177-194 (DOI 10.1177/1321103X17706735).

Regelski, Thomas, A. (2012), « Ethical dimensions of school-based music education », *in :* Bowman, Wayne, D. ; Frega, Ana Lucia (dir.), *The Oxford handbook of philosophy in music education*, Oxford, Oxford University Press, p. 284-304.

Rey, Bernard (2000), « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche & formation,* n° 40, p. 43-57.

Rouget, Gilbert (1980), *La musique et la transe. Esquisse d'une théorie générale des relations de la musique et de la possession,* Paris, Gallimard.

Schneuwly, Bernard (2020), « Literacy – littératie – Literalität. Un essai », *Forumlecture.ch,* n° 2, p. 1-20.

Schumacher, Jérôme, A. (2002), *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*, Neuchâtel (Suisse), IRDP.

Sloboda, John, A. (1996), « The acquisition of musical performance expertise : Deconstructing the "talent" account of individual differences in musical expressivity », *in* : Ericsson, K. Anders (dir.), *The road to excellence : The acquisition of expert performance in arts and sciences and games*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 107-126.

Stadler Elmer, Stefanie (2015), *Kind und Musik,* Berlin, Springer.

Stadler Elmer, Stefanie (2020), « From canonical babbling to early song singing and its relations to speech », *in* : Russo, Frank A. ; Ilari, Beatriz ; Cohen, Annabel, J. (dir.), *The Routledge Companion to interdisciplinary studies in singing* (vol. 1), Milton Park, Routledge, p. 25-38.

Starobinksi, Jean (2014), *Un destin solidaire : à l'écoute du Pacte de la Grande Prière des Confédérés,* Chêne-Bourg, Zoé.

Stern, Daniel N. (1985), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF.

Stern, Daniel N. (2010), *Les formes de vitalité : psychologie, arts, psychothérapie et développement*, Paris, Odile Jacob.

Sternberg, Robert, J. ; Grigorenko, Elena, L. (dir.) (2003), *The psychology of abilities, competencies, and expertise,* Cambridge, Cambridge University Press.

Terrien, Pascal (2006), *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques*, Paris, L'Harmattan.

Tillmann, Barbara ; Hoch, Lisiane ; Marmel, Frédéric (2010), « Influence du contexte sur le traitement en musique et en langage », *in :* Kolinsky Régine ; Morais José ; Peretz Isabelle (dir.), *Musique, langage, émotion,* Rennes, PUR, p. 11-33.

Trehub, Sandra (2001), « Musical predispositions in infancy », *Annals of the New York Academy of Sciences*, n° 930, p. 1-16 (DOI:10.1111/j.1749-6632.2001.tb05721.x).

Trehub, Sandra (2013a), « Communication, music, and language in Infancy », *in :* Arbib, Michael, A. (dir.), *Language, music, and the brain : A Mysterious relationship*, Massachusetts, MIT Press, p. 463-494.

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748

Trehub, Sandra (2013b), *Musical universals : Perspectives from infancy, in* : Leroy, Jean-Luc (dir.), *Topicality of musical universals/Actualité des universaux musicaux*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 77-79.

Trevarthen, Colwyn (2004), « Learning about ourselves, from children : Why a growing human brain needs interesting companions ? », *Annual report – Hokkaido University research and clinical center for child development*, n° 26, p. 9-44.

Trevarthen, Colwyn (2015), « Awareness of infants : What do they, and we, seek ? », *Psychanalytic Inquiry* 25/4, p. 395-416.

Trevarthen, Colwyn ; Richelle, Laurence (2010), « L'art musical et conversationnel du bébé : narrations dans le temps du vécu partagé, sans interprétation rationnelle, avant les mots », *in* : Deliège, Irène *et alii* (dir.), *Musique et évolution,* Bruxelles, Mardaga, p. 101-122.

United nations educational, scientific an cultural organization (UNESCO) (2003), *Textes fondamentaux de la Convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel,* (Édition 2022), *Paris,* UNESCO.

Vygotskij, Lev (1976), *Psychologie der Kunst, Berlin,* VEB Verlag der Kunst (original publié en 1925).

Yvon, Frédéric ; Veyrunes, Philippe (2013), « Genre et style », *in* : Jorro, Anne (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation,* Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 141-144.

Zanetti, Arlette (1994), *Psychologie de la musique,* Paris, PUF.

Zurcher, Pierre (2013), « Les cantilènes : conduites de régulation cognitivo-affectives », *in* : Zurcher, Pierre (dir.), *Les modes de l'implication émotionnelle au travers de la narration spontanée en contexte musical,* manuscrit non publié, p. 1-9.

Published in : PINEDA, Ester ; FÖLLMI, Beat (dir.), *Musique et transmission à la lumière des sciences cognitives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005748, doi : 10.17184/eac.9782813005748