



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Canadian Theses Service

Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

## NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

## AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Canadian Theses Service    Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-56386-9

Canada

**ANALYSE COMPARATIVE  
DE TROIS APPROCHES  
D'EDUCATION MUSICALE:  
DALCROZE, ORFF ET KODALY**

**PAR  
GILLES COMEAU**

**THESE PRESENTEE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES  
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE  
MAITRISE ES ARTS (M.A.)  
UNIVERSITE D'OTTAWA**



**Gilles Comeau, Ottawa, Canada, 1989**



UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
UNIVERSITY OF OTTAWA

## Remerciements

Je voudrais remercier Chantal Dion pour les nombreuses discussions que nous avons tenues au cours de la période de recherche et de réflexion menant à la rédaction de cette thèse.

Je remercie aussi Monsieur Gérard Artaud, mon directeur de recherche, pour sa facilité à bien saisir les difficultés rencontrées au cours de cette recherche et pour la perspicacité et l'exactitude avec lesquelles il savait me proposer les solutions et me guider dans l'organisation de mon travail. Je tiens à le remercier particulièrement pour l'encadrement souple et flexible qu'il a toujours maintenu à mon égard, ainsi que pour la grande confiance qu'il avait en mes capacités de recherche.

## Sommaire

L'essor que connaît l'éducation musicale nous a amené à considérer un des problèmes majeurs rencontré actuellement chez les intervenants en éducation musicale, soit la méconnaissance des fondements philosophiques et des principes éducatifs pouvant guider et orienter l'activité de l'enseignement musical.

Parmi toutes les investigations, les expérimentations et les nouvelles implantations des dernières décennies, trois approches ont dominé par leur présence constante et leur popularité chez les musiciens-éducateurs nord-américains: les approches Jaques-Dalcroze, Orff et Kodaly. Il nous paraît essentiel que les musiciens-éducateurs soient informés des principes fondamentaux et des assumptions philosophiques à la base de ces trois approches, afin qu'ils comprennent bien le sens des objectifs formulés ainsi que la signification des moyens pédagogiques et des techniques privilégiées par chacune. Notre étude vise donc à permettre une meilleure compréhension de ces trois approches en tentant de faire apparaître les convergences et les divergences de chacune d'elles.

Notre recherche est exclusivement de type théorique et s'appuie sur l'analyse de contenu et l'analyse comparative. Voulant nous appuyer sur un cadre théorique solide dans la sélection des critères qui allaient composer notre grille d'analyse, nous avons adopté le modèle éclectique du

curriculum proposé par Zais. Ce modèle présente les éléments qui composent le curriculum ainsi que les forces principales qui influencent et affectent sa substance et son élaboration. Les trois approches d'éducation musicale qui font l'objet de cette recherche sont donc analysées, puis comparées, sur chacun des points suivants:

A- au niveau des fondements: société-culture (influences du contexte socio-culturel), épistémologie et esthétique, théorie de l'apprentissage, l'apprenant.

B- au niveau du curriculum: les objectifs, le contenu, les activités pédagogiques.

C- la suite de cette longue analyse comparative, deux conclusions majeures ont pu être tirées: 1) les approches Jaques-Dalcroze, Orff et Kodaly comportent plusieurs différences au niveau des moyens pédagogiques et des activités pédagogiques qu'elles proposent, mais ces différences sont beaucoup plus profondes et beaucoup plus complexes qu'elles ne le laissent supposer: c'est au niveau même des principes philosophiques et éducatifs qu'elles véhiculent, que ces approches sont le plus divergentes. Il est donc essentiel que les musiciens-éducateurs soient bien bien informés des fondements sur lesquels s'appuient chacune de ces trois approches, afin qu'ils et elles puissent poser des jugements critiques et faire des choix éclairés.

2) cette analyse détaillée met en évidence une limite importante que ces trois approches ne semblent pas pouvoir dépasser. Ces approches se sont toutes constituées sans tenir compte des nécessités musicales d'aujourd'hui. Elles privilégient la transmission d'un héritage culturel et elles sont toutes axées sur le langage musical traditionnel. Elles initient à une musique et non pas à la musique et l'on peut se demander si ces approches ne font pas vivre la musique au passé plutôt qu'au présent.

## Table des matières

| Chapitres                                                                | Page |
|--------------------------------------------------------------------------|------|
| I Introduction .....                                                     | 1    |
| Importance de la recherche .....                                         | 3    |
| Choix du sujet de recherche .....                                        | 6    |
| Buts de la recherche .....                                               | 9    |
| a) au niveau de l'analyse de contenu .....                               | 10   |
| b) au niveau de l'analyse comparative .....                              | 11   |
| Terminologie .....                                                       | 12   |
| Organisation de la recherche .....                                       | 15   |
| II Perspective historique .....                                          | 17   |
| L'enseignement musical au service du culte religieux .....               | 17   |
| L'influence de Pestalozzi .....                                          | 19   |
| L'enseignement de la musique selon les principes<br>pesta lozziens ..... | 21   |
| Le chant choral et la lecture musicale .....                             | 24   |
| L'influence du "child study" movement et du<br>progressivisme .....      | 26   |
| L'enseignement de l'appréciation musicale .....                          | 29   |
| L'apprentissage instrumental .....                                       | 32   |
| Le développement de la musicalité et de la créativité .....              | 33   |
| La nouvelle pédagogie en éducation musicale .....                        | 36   |
| Les nouveaux développements des années 60 et 70 .....                    | 38   |
| Conclusion .....                                                         | 41   |
| III Elaboration de la grille d'analyse .....                             | 42   |
| Présentation du modèle de Zais .....                                     | 42   |
| Les éléments du curriculum en général .....                              | 44   |
| a) Les fondements philosophiques .....                                   | 44   |
| b) Le curriculum .....                                                   | 45   |
| Les particularités d'un curriculum en éducation musicale .....           | 46   |
| a) Les fondements philosophiques .....                                   | 46   |
| b) Le curriculum .....                                                   | 49   |
| Le schéma de la grille d'analyse .....                                   | 51   |

|                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>IV Analyse comparative: Les fondements philosophiques .....</b> | <b>57</b> |
| Présentation des trois approches .....                             | 57        |
| a) Jaques-Dalcroze .....                                           | 57        |
| b) Orff .....                                                      | 60        |
| c) Kodaly .....                                                    | 63        |
| Société - culture .....                                            | 67        |
| a) Jaques-Dalcroze .....                                           | 67        |
| i) Problématique de départ .....                                   | 67        |
| ii) Influences et contexte socio-culturel .....                    | 70        |
| iii) L'éducation musicale dans la société .....                    | 72        |
| b) Orff .....                                                      | 74        |
| i) Problématique de départ .....                                   | 74        |
| ii) Influences et contexte socio-culturel .....                    | 76        |
| iii) L'éducation musicale dans la société .....                    | 77        |
| c) Kodaly .....                                                    | 78        |
| i) Problématique de départ .....                                   | 78        |
| ii) Influences et contexte socio-culturel .....                    | 79        |
| iii) L'éducation musicale dans la société .....                    | 81        |
| d) Analyse comparative .....                                       | 83        |
| Epistémologie et esthétique .....                                  | 87        |
| a) Jaques-Dalcroze .....                                           | 87        |
| b) Orff .....                                                      | 92        |
| c) Kodaly .....                                                    | 97        |
| d) Analyse comparative .....                                       | 103       |
| Théorie de l'apprentissage .....                                   | 109       |
| a) Jaques-Dalcroze .....                                           | 109       |
| b) Orff .....                                                      | 114       |
| c) Kodaly .....                                                    | 119       |
| d) Analyse comparative .....                                       | 125       |
| L'apprenant .....                                                  | 131       |
| a) Jaques-Dalcroze .....                                           | 131       |
| b) Orff .....                                                      | 134       |
| c) Kodaly .....                                                    | 137       |
| d) Analyse comparative .....                                       | 139       |

|          |                                                      |            |
|----------|------------------------------------------------------|------------|
| <b>V</b> | <b>Analyse comparative: Le curriculum .....</b>      | <b>143</b> |
|          | Objectifs: développement global de la personne ..... | 145        |
|          | a) Jaques-Dalcroze .....                             | 145        |
|          | b) Orff .....                                        | 147        |
|          | c) Kodaly .....                                      | 149        |
|          | d) Analyse comparative .....                         | 151        |
|          | Objectifs: développement musical .....               | 153        |
|          | a) Jaques-Dalcroze .....                             | 153        |
|          | b) Orff .....                                        | 154        |
|          | c) Kodaly .....                                      | 154        |
|          | d) Analyse comparative .....                         | 156        |
|          | Contenu .....                                        | 158        |
|          | a) Jaques-Dalcroze .....                             | 158        |
|          | i) Composantes musicales .....                       | 158        |
|          | ii) Médiums d'expression .....                       | 162        |
|          | Le mouvement .....                                   | 162        |
|          | La voix .....                                        | 164        |
|          | L'instrument .....                                   | 164        |
|          | iii) Improvisation .....                             | 165        |
|          | iv) Lecture et écriture .....                        | 166        |
|          | v) Répertoire .....                                  | 167        |
|          | b) Orff .....                                        | 168        |
|          | i) Composantes musicales .....                       | 168        |
|          | ii) Médiums d'expression .....                       | 170        |
|          | Le mouvement .....                                   | 170        |
|          | La voix parlée .....                                 | 172        |
|          | La voix chantée .....                                | 173        |
|          | L'instrument .....                                   | 173        |
|          | iii) Improvisation .....                             | 174        |
|          | iv) Lecture et écriture .....                        | 176        |
|          | v) Répertoire .....                                  | 177        |
|          | c) Kodaly .....                                      | 178        |
|          | i) Composantes musicales .....                       | 178        |
|          | ii) Médiums d'expression .....                       | 182        |
|          | Le mouvement .....                                   | 182        |
|          | La voix .....                                        | 183        |
|          | L'instrument .....                                   | 184        |
|          | iii) Improvisation .....                             | 185        |
|          | iv) Lecture et écriture .....                        | 186        |
|          | v) Répertoire .....                                  | 186        |

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| d) Analyse comparative .....                                                      | 188 |
| i) Composantes musicales .....                                                    | 189 |
| ii) Médiums d'expression .....                                                    | 193 |
| iii) Improvisation .....                                                          | 195 |
| iv) Lecture et écriture .....                                                     | 197 |
| v) Répertoire .....                                                               | 199 |
| Activités d'apprentissage .....                                                   | 201 |
| a) Jaques-Dalcroze .....                                                          | 201 |
| i) La rythmique .....                                                             | 201 |
| ii) Les types d'exercices .....                                                   | 205 |
| iii) Le solfège .....                                                             | 207 |
| iv) L'improvisation au piano .....                                                | 209 |
| b) Kodaly .....                                                                   | 211 |
| i) Le chant sans accompagnement .....                                             | 211 |
| ii) Le chant à deux voix .....                                                    | 212 |
| iii) La pentatonie .....                                                          | 213 |
| iv) Quelques techniques adoptées par la pédagogie<br>Kodaly .....                 | 215 |
| c) Orff .....                                                                     | 220 |
| i) L'expression verbale .....                                                     | 220 |
| ii) L'ostinato .....                                                              | 222 |
| iii) Les motifs rythmiques .....                                                  | 223 |
| iv) Les exercices d'échos rythmiques et de<br>questions-réponses rythmiques ..... | 224 |
| v) La pentatonie .....                                                            | 226 |
| vi) Les formes musicales .....                                                    | 227 |
| vii) Les techniques de composition élémentaire .....                              | 228 |
| d) Analyse comparative .....                                                      | 229 |
| VI Conclusion .....                                                               | 231 |
| Annexe .....                                                                      | 246 |
| Bibliographie .....                                                               | 247 |

## CHAPITRE I

### INTRODUCTION

Depuis ses débuts, l'éducation musicale<sup>1</sup> en Amérique du Nord n'a cessé de croître. Malgré encore plusieurs batailles à mener pour défendre et justifier l'enseignement de la musique, celle-ci a réussi à acquérir un certain statut: les écoles de musique se sont multipliées et les cours de musique ont réussi à s'infiltrer dans bon nombre d'écoles publiques. Ainsi, "in spite of periodic economic setbacks, shifts in educational focus, and 'back to basics' movements, more children are receiving more music lessons in more schools than ever before in the history of the North American school music movement" (Choksy et al., 1986, p. 1).

L'essor que connaît l'éducation musicale nous amène à considérer un des problèmes majeurs rencontré actuellement chez les intervenants en éducation musicale, soit la méconnaissance des fondements philosophiques et des principes éducatifs pouvant guider et orienter l'activité de l'ensei-

- 
1. La présente étude se consacre à l'éducation musicale, mais il est important de préciser que nous allons nous préoccuper uniquement des programmes généraux d'enseignement musical. Il s'agit de programmes non spécialisés, qui s'enseignent le plus souvent dans les salles de classes régulières ou encore dans certaines écoles de musique. L'enseignement est dispensé à des groupes d'individus - normalement des enfants mais pas toujours - et s'adresse à la population en général. Nous ne nous préoccuperons pas des programmes axés principalement sur l'interprétation et dispensés aux étudiants particulièrement talentueux ou exceptionnels, dans le but de les former à la pratique professionnelle.

gnement musical. Dans son ouvrage Pour une philosophie de l'éducation musicale, (1976) Bennett Reimer affirme: "Ce qu'il faut à la profession en ce moment, ce n'est pas de se persuader que telle ou telle philosophie est la bonne mais plutôt de faire connaître, de formuler clairement et d'appliquer avec soin les idées communément admises de nos jours, de manière à leur assurer la plus grande diffusion possible" (p. 2).

Les musiciens-éducateurs ont pendant trop longtemps été préoccupés uniquement par l'aspect journalier et pratique de l'enseignement de la musique. Il est devenu essentiel que leur pratique éducative et leurs choix pédagogiques soient guidés par une réflexion théorique. A ce sujet, Keene (1987) affirme: "The practical activities now required a stronger psychosocial and philosophical rationale on which judgments and methodology could be based" (p. 356). Frances Aronoff n'a jamais cessé de défendre la même idée:

The teacher must establish his own rationale to guide his planning: he must give some thought to what music is, and how it functions as human expression; he must explore and understand the nonsymbolic ways of knowing accessible to the young child; and he must clarify his teaching strategies in the light of these. With such a cognitive framework he can more effectively help each child to discover a structure that will give meaning and value to his creative experiences as it provides the foundation for his musical growth (Aronoff, 1979, p. 12).

Ces quelques citations viennent mettre en évidence l'importance pour tous les musiciens-éducateurs de bien connaître les fondements philosophiques et éducatifs propres à l'enseignement de la musique.

#### Importance de la recherche

Il est évident que l'enseignement de la musique a besoin de s'appuyer sur des approches et il n'est certes pas nécessaire ni souhaitable que tous pratiquent la même. Actuellement, le champ de l'éducation musicale propose un nombre considérable de méthodes, de curriculum et de programmes de toutes sortes. Les enseignantes et les enseignants sont sans cesse sollicités par telle approche ou par telle autre; souvent à l'affût d'activités "intéressantes", ils sont tentés d'emprunter quelques "idées" ici et là, en mélangeant différentes techniques sans lien véritable entre elles. Leurs choix sont guidés par des motivations bien superficielles et lorsqu'une technique ou une approche particulière n'apporte pas de résultats instantanés, elle est souvent abandonnée (Choksy et al., 1986, p. 1). Nous sommes en droit de questionner la valeur d'une telle démarche: "certainly fragmented and scattered plans for teaching music never can be effective. A bit of something here, an experience in something else there, in a program without design or developmental possibilities, never will result in satisfaction or the continuing, consistent growth that is essential in music education" (Landis et Carder, 1972, p. 112).

De plus, les musiciens-éducateurs ont souvent un aperçu superficiel des différentes approches rencontrées couramment en éducation musicale - il arrive que les notions qu'ils possèdent sur certaines approches, se limitent à quelques techniques ou quelques activités pratiques. C'est ce que témoignent les nombreuses réflexions couramment entendues:

"L'approche Orff, c'est l'utilisation des instruments à lames ... c'est l'improvisation ... c'est une approche superficielle qui n'enseigne pas les rudiments de la musique."

"L'approche Kodaly, c'est l'enseignement du solfège par la méthode du Do mobile ..."

"L'approche Dalcroze, c'est l'enseignement du rythme par le mouvement ... c'est une approche incomplète qui ne se préoccupe que d'un seul élément musical: le rythme."

Il ne faut pas réduire ces approches à quelques clichés que l'on a pu entendre ou encore que l'on a pu formuler en observant un collègue enseigner à un groupe d'enfants ou en assistant à quelques ateliers lors d'un congrès de fin de semaine.

Le manque de connaissances adéquates et approfondies de ces différentes approches donne lieu à des jugements sévères qui entravent malheu-

reusement la diffusion et le développement de l'éducation musicale. D'abord chez les musiciens, ces approches sont encore trop souvent considérées comme de simples activités d'éveil musical servant dans le meilleur des cas à préparer l'enfant à l'apprentissage d'un instrument. Pourtant, les fondements mêmes énoncés par plusieurs de ces approches, témoignent d'une vision musicale qui dépasse de beaucoup le simple éveil de la musicalité. Ensuite chez les musiciens-éducateurs on assiste à des batailles entre les partisans des différentes approches; trop souvent les spécialistes d'une approche particulière se permettent de porter des jugements très négatifs à l'égard des autres approches. C'est pourquoi le Music Educators National Conference formulait, dans son numéro consacré aux différentes approches en éducation musicale:

Overcoming infighting among proponents of the many special approaches to elementary music - those who consider themselves "Kodaly educators" or "Orff teachers" - has long been a concern of leaders in music education ... Our main goal in developing and publishing this issue was to form some bridges between the approaches, with the premise that gaining knowledge about a subject is the best way to eliminate prejudices about it (Major Approaches to Music Educators, 1986, p. 5).

Les enseignants qui optent pour une approche particulière s'efforcent normalement de bien connaître les moyens pédagogiques et les activités

proposées par l'approche qu'ils privilégient. Toutefois ils sont souvent peu intéressés aux fondements philosophiques et peu informés des grands objectifs généraux à la base de ces approches. Lorsque l'enseignant choisit d'appliquer une approche sans en avoir approfondi les principes fondamentaux, il lui arrive "d'appliquer" les "méthodes actives" axées sur la découverte et sur l'expérience, dans un esprit étroit et dans un cadre traditionnel.

Ce sont là les raisons qui nous incitent à entreprendre cette recherche. Il nous paraît en effet essentiel que tous les musiciens-éducateurs soient informés des fondements philosophiques à la base des différentes approches qu'y leur sont proposées. Il est important qu'ils comprennent le sens des objectifs formulés par ces approches et qu'ils saisissent la signification des moyens pédagogiques et des techniques privilégiées par chacune de ces approches.

#### Choix du sujet de recherche

Parmi toutes les investigations, les expérimentations et les nouvelles implantations des dernières décennies, trois approches ont dominé par leur présence constante et leur popularité chez les musiciens-éducateurs nord-américains: les approches Dalcroze, Orff et Kodaly. Cette affirmation était défendue dans trois publications récentes: Teaching Music in the Twentieth Century, (Choksy, et al., 1986) et Major

Approaches to Music Education (Music Education Journal, Feb. 1986), et  
L'éducation musicale à l'élémentaire (Potvin, 1987).

En 1986, Lois Choksy s'associait avec trois autres auteurs pour réaliser un ouvrage combinant diverses approches d'enseignement musical. Le but du projet: "to include in the proposed book the four most commonly used approaches in North American schools: Jaques-Dalcroze, Kodaly, Orff, and Comprehensive Musicianship" (Choksy et al., 1986, p. xvi). Chacun des quatre auteurs étaient spécialistes dans l'une des quatre approches: Choksy pour l'approche Kodaly, Abramson pour l'approche Dalcroze, Gillespie pour l'approche Orff, et Woods pour l'approche du Comprehensive Musicianship.

Si nous n'avons pas retenu la Comprehensive Musicianship c'est parce que cette approche, beaucoup plus récente, n'a pas encore passé le test des années et ne s'appuie pas sur une solide tradition comme les trois autres. De plus, cette approche n'est pas encore reconnue et acceptée par toute la communauté des spécialistes en éducation musicale. Pour plusieurs même, cette approche est "morte" ou encore n'a jamais "existé" (Choksy et al., 1987, p. xvi).

Sr Thérèse Potvin (1987), dans le guide pédagogique publié pour le ministère de l'éducation de l'Alberta, reconnaît elle aussi l'importance dominante des trois approches que nous avons retenues:

Certaines méthodes sont en vogue dans des milieux francophones européens plutôt restreints tandis que d'autres, à caractère plus universel et aux bases plus larges, dépassent les frontières d'origine et pénètrent dans de nombreux pays, telles que les méthodes de Jaques-Dalcroze, Carl Orff-Bergèse, S. Suzuki et Zoltan Kodaly (p. 17).

Le Music Educators Journal, qui consacre tout le numéro de février 1986 aux "Major Approaches to Music Education", présente aussi les approches Dalcroze, Orff et Kodaly comme étant les approches les plus importantes aux Etats-Unis actuellement. Cette revue joint également la méthode Suzuki et le travail d'Edwin Gordon. La méthode japonaise Suzuki, très connue et utilisée en Amérique du Nord, n'est pas mentionnée dans notre recherche essentiellement parce qu'elle est une méthode instrumentale et non une approche générale d'éducation musicale. Quant à Edwin Gordon, il a développé, par ses études en psychologie musicale, une séquence d'apprentissage des éléments de la musique. Toutefois son travail encore très récent, n'est pas aussi répandu et n'a pas tous les éléments des autres approches, aussi n'a-t-il pas été retenu dans la présente étude.

Nous entreprenons donc l'étude des approches Dalcroze, Orff et Kodaly, lesquelles sont actuellement les plus utilisées pour l'enseignement de la musique en Amérique du Nord.

### Buts de la recherche

Notre étude est donc justifiée par le besoin d'enrichir le champ de l'éducation musicale, d'une étude théorique faisant connaître en les comparant, les fondements des principales approches actuellement appliquées. La revue de la littérature portant sur ce sujet nous a permis de constater qu'il y a eu un certain nombre de recherches qui ont porté sur les approches Dalcroze, Orff et Kodaly (et nous en ferons mention dans les chapitres à venir), mais dans la majorité des cas, ces recherches, de type expérimental, portaient sur un point particulier de l'une ou l'autre de ces approches et non sur l'ensemble de l'approche. De plus, certaines recherches ont tenté de prouver expérimentalement la valeur des approches Dalcroze, Orff et Kodaly, mais il s'agissait alors d'évaluer une de ces approches par rapport à une approche traditionnelle, et non d'évaluer ces approches entre elles.

A notre connaissance aucune étude n'a tenté d'exposer et de développer les principes fondamentaux de ces trois approches en tentant de les comparer. Certains volumes, tels Teaching Music in the Twentieth Century (Choksy et al., 1986) et The Eclectic curriculum in American Education Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff (Landis et Carder, 1972), présentent les trois approches, mais il s'agit bien d'une juxtaposition des approches et non d'une analyse comparative. Nous espérons dans la présente étude, parvenir à rencontrer les buts suivants:

a) au niveau de l'analyse de contenu

En procédant à une analyse de contenu, nous voulons permettre une meilleure compréhension de chacune de ces trois approches en faisant ressortir les fondements philosophiques qui les sous-tendent. Nous espérons ainsi remédier à une carence: la méconnaissance des fondements philosophiques et des principes éducatifs pouvant guider et orienter l'activité de l'enseignement musical.

De plus, en présentant ces approches dans leur totalité, nous ferons mieux ressortir la complexité de chacune d'elles, invitant ainsi les musiciens-éducateurs à ne pas se laisser aller à des jugements trop rapides ou des critiques non fondées sur l'une ou l'autre de ces approches. Il faut être en effet extrêmement prudent dans l'évaluation de ces approches et veiller à ce que les critères d'évaluation soient conformes aux objectifs de départ formulés par chacune d'elles, c'est-à-dire que l'on peut évaluer une approche pour savoir si elle est consistante et si elle rencontre ces choix de départ, mais non pas l'évaluer en fonction des critères proposés par une autre approche. Ainsi il ne serait pas très honnête pour un professeur Kodaly, d'évaluer les capacités de lecture musicale d'un enfant formé avec l'approche Orff, ou encore d'un professeur Dalcroze, d'évaluer les capacités de déplacements et de mouvements d'un enfant formé avec l'approche Kodaly. Il faut respecter les choix fondamentaux privilégiés par les auteurs de

chacune de ces approches et il faut savoir évaluer une approche en fonction des éléments qu'elle s'applique à développer.

b) au niveau de l'analyse comparative

Une fois connus les principes fondamentaux et les activités pédagogiques de chacune de ces approches, il est nécessaire pour le musicien-éducateur de faire des choix personnels. L'analyse comparative devrait, entre autres choses, contribuer à éclaircir les options possibles et aider le musicien-éducateur à faire des choix éclairés.

L'analyse comparative fera également apparaître les divergences qui existent entre ces approches. Ainsi nous pouvons constater que toutes ces approches poursuivent comme but ultime, la croissance de l'individu et le développement de la musicalité. Par contre, nous verrons comment, en donnant des significations différentes à ces énoncés, les trois auteurs ont élaboré des approches bien distinctes.

Despite the creative variations of music teaching and learning, proponents of the myriad of approaches agree upon a common goal of music education: the development of musicality. The manner in which "musicality" is defined provides for the variety of methods employed (Major Approaches p. 27).

Il sera également possible de constater que la lecture rapide des différentes approches d'éducation musicale n'est pas suffisante pour comprendre à fond leur contenu et leurs objectifs. En effet, l'analyse comparative permettra de voir comment très souvent les auteurs de ces différentes approches utilisent les mêmes concepts, mais leur accordent des contenus bien différents, ce qui donne lieu évidemment à des pratiques très différentes. Choksy et al. (1986) démontrent avec évidence dans le dernier chapitre de leur ouvrage, que ces trois approches d'éducation musicale accordent des contenus bien différents aux termes qu'ils utilisent. C'est le cas entre autres, pour le concept de créativité qui varie considérablement d'une approche à l'autre.

En plus de faire ressortir les nombreuses divergences entre ces trois approches, l'analyse comparative fera également apparaître certaines convergences et/ou certaines complémentarités. Nous osons espérer que ces convergences et ces complémentarités permettront d'entrevoir quelques terrains d'entente et qu'elles favoriseront une meilleure communication entre les spécialistes et les musiciens-éducateurs partisans des différentes approches.

### Terminologie

Le choix des termes pour désigner le travail pédagogique des compositeurs Jaques-Dalcroze, Orff et Kodaly, peut facilement porter à

confusion. En effet, l'appellation courante pour désigner chacun de ces courants pédagogiques est différente: le courant Dalcroze est normalement identifié comme étant la méthode Dalcroze; le courant Orff comme étant l'approche Orff, et le courant Kodaly comme étant le concept Kodaly. Nous respectons les nuances que les chefs de file actuels apportent dans l'appellation du mouvement pédagogique qu'ils prônent, toutefois pour les fins de cette étude, nous avons dû opter pour certains termes que nous aimerions ici définir.

Nous avons choisi d'identifier chacun de ces courants pédagogiques par l'appellation approche. Ce terme nous paraissait assez général pour englober tout le contenu que nous attribuons aux réalisations pédagogiques de Jaques-Dalcroze, Orff et Kodaly. De plus, nous cherchions à éviter l'utilisation du terme méthode à cause du sens péjoratif et désuet qu'il occupe en musique actuellement. En effet, la moindre petite publication sur l'enseignement musical se fait appeler méthode - et le sens restreint de ce terme ne convenait pas pour désigner les trois réalisations pédagogiques dont nous allons entreprendre l'étude.

Précisons maintenant le sens que nous accordons au terme approche. Dans cette étude, ce terme s'appliquera à toute réalisation pédagogique comprenant:

- 1) un ensemble de fondements philosophiques et éducatives qui fait que l'on accorde à l'éducation, tel sens particulier; et
- 2) un ensemble de pratiques clairement définies - le programme d'étude comprenant les objectifs, les contenus, les moyens pédagogiques, les activités.

Nous retrouvons les mêmes éléments dans la définition proposée par Choksy et al. (1986) pour désigner les grandes réalisations pédagogiques en musique. Toutefois, ils ont préféré opter pour le terme "method" en choisissant de lui donner un sens très large:

The word method shall be applied (...) to a teaching approach which has (1) an identifiable underlying philosophy, (in other words, a specific set of principles); (2) a unified body of pedagogy unique to it (a body of well-defined practice); (3) goals and objectives worthy of pursuit; and (4) integrity (it's raison d'être must not be commercial) (p. 2).

Nous avons choisi d'attribuer les éléments de cette définition au terme approche et de restreindre la définition du mot méthode à un ensemble de pratiques éducatives seulement.

### Organisation de la recherche

Cette recherche débute par un bref survol historique où nous tenterons de présenter les développements de l'éducation musicale en Occident depuis le 18<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours. La connaissance de l'histoire est enrichissante à plusieurs niveaux: elle permet de comprendre d'où nous viennent les tendances et les orientations actuelles en éducation musicale et quelles sont les influences que l'éducation musicale a reçues des autres disciplines: les théories de l'éducation, la psychologie, la philosophie, l'esthétique. Elle permet de situer les approches actuelles dans une perspective historique et de découvrir qu'aucune de ces approches n'a surgit spontanément, mais qu'elles s'inscrivent toutes dans une longue tradition toujours en développement. Elle permet également de développer un regard beaucoup plus juste sur le domaine de l'enseignement musical: "Music teachers deserve to know where they have been in relation to where they are at the present. Without a secure knowledge of our past, music educators reinvent methods and philosophies believing sincerely in the universal efficacy of that which they espouse. Insights based upon an historical prospective will make our profession more mature" (Keene, 1987, p. ix).

Dans le troisième chapitre nous proposons une réflexion sur le curriculum en présentant le modèle de Zais. Les éléments de ce modèle nous fourniront les critères essentiels à la formulation de la grille

d'analyse. Cette grille devra tenir compte des facteurs implicites à toute théorie générale de l'éducation ainsi que des facteurs propres à la discipline musicale. Cette grille devra également considérer le contenu des trois approches à l'étude afin de rendre possible une analyse comparative entre chacune d'elles.

Dans les chapitres suivants, nous entreprenons d'exposer clairement chacune des approches; par une analyse systématique, nous cherchons à faire ressortir les fondements et les éléments essentiels de chacune. L'analyse comparative, à partir de chacun des points de la grille, nous permettra ensuite de mieux comprendre les liens entre ces approches en faisant ressortir ce qu'elles ont de semblable (convergence) et ce qui les particularise (divergence).

## CHAPITRE II

### PERSPECTIVE HISTORIQUE

Dans ce survol historique, nous voulons faire apparaître l'évolution des tendances éducatives et philosophiques qui ont prévalu en éducation musicale au cours de l'histoire. C'est en s'attardant aux théories de l'éducation qui ont particulièrement marqué l'enseignement de la musique, ainsi qu'en faisant ressortir les buts et les objectifs que l'éducation musicale a poursuivie à différentes époques, que nous pourrons mieux voir les enjeux et les développements qui ont donné naissance à l'enseignement musical actuel.

#### L'enseignement musical au service du culte religieux

A ses tous débuts, l'enseignement musical a été étroitement lié aux besoins des différents groupes religieux. Le chant choral était perçu par la plupart des églises, comme une forme d'expression de foi et de prière. Les paroisses encourageaient donc fortement l'étude du chant. Dans les annales de l'histoire du Canada, on raconte que "dès l'époque de sa fondation, au moment où Québec compte à peine cent résidents en 1635, le Père Lejeune enseigne aux petits Canadiens et aux Iroquois les éléments du

chant grégorien et de la dictée musicale" (Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, cité par Jolin, 1981, p. 18).

Aux Etats-Unis, dans la première moitié du 18<sup>es.</sup>, sont apparus sous l'initiative de certains ministres tel le Révérend Thomas Symmes et le Révérend John Tufts, des écoles de musique appelées singing schools. Ces écoles avaient pour but d'augmenter les standards du chant religieux dans les célébrations, par l'enseignement du chant choral, des rudiments du solfège et de la lecture musicale.

Keene (1987, p. 19) décrit ces écoles:

The singing school could meet almost anywhere: a room at the meeting house, a private home, a barn, even the local saloon. The usual place, however, was in an extra room in the meeting house. Wherever the schools were held, the singers brought their own candles and those who had them brought books. They often sat in semicircles around the singing master who taught them the clefs, syllables, keys, and note lengths. They also learned some of the niceties of voice production and the "proper" pronunciation of the vowels according to the custom of the day.

A la même époque, en Angleterre deux manuels destinés à l'enseignement musical ont été publiés: Manual of Vocal Instruction (1833) par John Turner et Scheme to Render Psalmody Congregational par Sarah Anna Glover. Le premier objectif de ces deux volumes était sans équivoque, de promouvoir la qualité du chant dans les églises. Toutefois la méthode ingénieuse de Glover a apporté les bases du système de Solfège Tonic Sol-Fa et a ainsi exercé une influence considérable dans les écoles de musique pendant plus d'un siècle (Sadie, 1980, vol. 6, p. 22).

Pendant longtemps l'Allemagne a regardé l'enseignement musical comme étant principalement l'enseignement des hymnes religieuses. Même dans les écoles primaires de l'état, cette attitude a persisté. Alors que quelques écoles enseignaient à lire la musique, la plupart se contentaient d'enseigner les mélodies religieuses par imitation: rote singing (Sadie, 1980, vol. 6, pp.37-38).

#### L'influence de Pestalozzi

Le lien étroit entre l'enseignement musical et la religion a continué d'exister pendant longtemps. Toutefois, l'influence de certains grands pédagogues européens, Rousseau et Pestalozzi, a commencé à se faire sentir. Pestalozzi (1746-1827), grand réformateur suisse de l'éducation, a particulièrement marqué le développement de l'éducation musicale. Son ou-

vrage principal, Comment Gertrude instruit ses enfants parut en 1801 et fut suivi d'une série de livres pour parents et enseignants dans lesquels Pestalozzi développa ses théories.

Pestalozzi croyait que le véritable apprentissage était celui acquis par la participation directe des sens. Par le processus de l'impression sensorielle, l'anschauung, la pensée débutait avec une impression vague des choses, puis cette impression devenait plus distincte et plus claire jusqu'à ce que les premières images soient transformées en idées définies (Keene, 1987, p. 82). L'enseignant devait fournir à l'enfant l'occasion d'entrer en contact direct avec les objets. C'était par le "voir" et le "faire" que pouvait s'effectuer l'apprentissage. Pestalozzi rejetait le savoir purement livresque et les connaissances acquises par la mémorisation et la récitation. Il affirmait: "Read nothing; Discover everything; Prove all things" (Choksy et al., 1986, p. 5). Pestalozzi croyait également dans le développement harmonieux de toutes les facultés de l'enfant: facultés mentales, physiques et morales. Il a tenté de relier les processus éducatifs au développement naturel de l'enfant.

Les plus grandes contributions de Pestalozzi furent dans les domaines de la méthodologie. Il croyait que les sujets auxquels l'enfant était exposé devaient être compatibles avec son âge et son développement. Lorsqu'un sujet était déterminé, il accordait beaucoup d'attention à la

séquence d'enseignement du matériel. L'apprentissage s'effectuait par étapes graduels, du connu à l'inconnu, du simple au complexe.

### L'enseignement de la musique selon les principes pestalozziens

Pestalozzi n'était pas musicien et il était davantage intéressé par les effets de la musique sur l'éducation morale des enfants, que par la valeur de la musique en elle-même. Toutefois, deux contemporains de Pestalozzi, Michael Traugott Pfeiffer et Hans Georg Nageli, ont tenté d'appliquer les principes pestalozziens à l'enseignement de la musique. Leur ouvrage, complété en 1810, s'intitulait Gesamtbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen ou Method of Teaching Singing According to Pestalozzian Principles. Les auteurs voulaient tenter de donner une nouvelle orientation à l'enseignement musical. Toutefois, James Keene (1987) fait remarquer que dans cet ouvrage, les principes généraux de Pestalozzi sont réduits en une série de règlements et de détails techniques sur la manière d'enseigner. Les concepts de séquence d'enseignement, de "self-activity" et même d'impression sensorielle sont absents. Cependant Keene explique qu'à une époque où la musique était enseignée par imitation (rote Singing), que la théorie musicale s'enseignait par la mémorisation, et que "l'apprentissage" était la simple récitation de règles, les principes proposés par Pfeiffer et Nageli pouvaient représenter une amélioration considérable. Une de leur contribution importante a

certainement été de remplacer dans les cours de musique, l'utilisation de chants religieux par des pièces de musique plus appropriées à la nature et à l'âge des enfants.

Les principes éducatifs de Pestalozzi n'ont pas tardé à gagner les Etats-Unis où ils ont exercé une forte influence. Joseph H. Neef, immigré en Amérique après avoir été membre du personnel enseignant de Pestalozzi, a fondé en 1809 une école élémentaire basée sur la méthode Pestalozzienne. La musique était obligatoire et Neef avait élaboré les Principles of the Pestalozzian System of Music qu'il présenta à la rencontre du American Institute of Instruction Meeting, à Boston, en 1830. Ces principes ont été résumés en sept points par Abeles, Hoffer et Klotman (1984, p. 11):

1. To teach sounds before signs and to make the child learn to sing before he learns the written notes or their names. (Rote to note)
2. To lead him to observe by hearing and imitating sounds, their resemblances and differences, their agreeable and disagreeable effect, instead of explaining these things to him - in a word, to make active instead of passive in learning;
3. To teach but one thing at a time - rythm, melody, and expression and [sic] to be taught and practiced separately, before the child is called to the difficult task of attending to all at once;
4. In making him practice each step of these divisions, until he is master of it, before passing to the next;

5. In giving the principles and theory after the practice, and as induction from it;
6. In analyzing and practicing the elements of articulate sound in order to apply them to music, and
7. In having the names of the notes correspond to those used in instrumental music.

Lowell Mason, fondateur du Boston Academy of Music a joué un rôle important dans la diffusion et l'application des théories de Pestalozzi dans l'enseignement musical. En 1834 il publia Manual of the Boston Academy of Music, for the Instruction in the Elements of Vocal Singing, on the System of Pestalozzi. Ce volume fut suivi d'une série de 61 articles publiés dans le New York Musical Review and Gazette entre 1855 et 1857 puis regroupé en un volume en 1871, The Pestalozzian Music Teacher. Plusieurs des idées développées par Mason sont encore très actuelles aujourd'hui.

Comme on vient de le voir, les théories avancées par Pestalozzi et ses successeurs ont permis l'avènement de changements profonds dans la vision que l'on se faisait de l'éducation à l'époque. De grands musiciens-éducateurs ont su profiter de ces changements afin de donner de nouvelles orientations à l'enseignement musical. Quittant ses liens avec l'église, l'éducation musicale a su se doter d'objectifs essentiellement musicaux. L'ère des chants à caractère moral, où les mots sont plus importants que la

mélodie, a graduellement fait place à des chants dont le caractère musical était plus recherché. Le 19<sup>es</sup>. a vu la consolidation de nouvelles méthodes ayant comme objectif principal, l'enseignement du chant à partir de la notation.

### Le chant choral et la lecture musicale

En France, pendant tout le 19<sup>es</sup>. et même pendant les premières décennies du 20<sup>es</sup>., les cours de musique étaient réservés au chant choral. La voix représentait le premier instrument musical et les chorales étaient largement exploitées. Même si certains proposaient de débiter l'enseignement musical par des chants connus et orientaient le développement pédagogique à partir d'exercices de discriminations auditives, plusieurs auteurs choisissaient d'aborder le travail musical par l'étude de définitions et d'explications théoriques: B. Wilhem, A. de Goraudé (Walter, 1970, p. 70). La France a toujours privilégié l'enseignement du solfège avec l'utilisation du Do fixe. La méthode de B. Wilhem, publiée à Paris dans la première moitié du 19<sup>es</sup> sous le nom de Manuel musical, a vite gagné de la popularité et a été exportée à l'étranger.

En Angleterre, John Hullah a publié Manual, une adaptation anglaise du Manual musical de Wilhem. Cette méthode de solfège fut reconnue comme manuel scolaire par le gouvernement britannique en 1841 et est demeurée populaire dans les écoles pendant toute une génération. Au début des

années 60, l'approche de Hullah a graduellement été abandonnée pour le système de lecture musicale proposé par John Curwen: Tonic Sol-fa. Ce système, introduit par Sarah Anne Glover, puis perfectionné par Curwen, utilise le Do mobile. Les relations à la tonique sont enseignées à l'aide d'une échelle tonale, puis vient ensuite l'introduction de la notation syllabique. Aucune portée n'est utilisée. Les hauteurs sont indiquées par la première lettre de chaque syllabe, et le rythme est indiqué par les distances entre les syllabes ainsi que par tout un système de virgules, de points, et de tirets. Curwen et ses disciples croyaient que par l'élimination de la notation traditionnelle dans les premières étapes de l'enseignement du solfège, l'apprentissage de la musique serait simplifié. Ce système a été sujet à beaucoup de controverse, toutefois il a permis à tous ceux qui l'ont utilisé de rencontrer l'objectif principal de l'enseignement musical de l'époque: "to teach pupils to sing from notation" (Sadie, 1980, vol. 6, p. 22).

Au Canada, le chant était lui aussi au coeur de l'enseignement musical. Les méthodes utilisées ont été principalement importées de l'étranger. Au Canada anglais, le système Tonic Sol-fa de John Curwen était couramment utilisé, alors qu'au Canada français on privilégiait le solfège avec Do fixe enseigné en France.

Aux Etats-Unis, l'enseignement musical poursuivait un peu les mêmes développements qu'en Europe. Au milieu du siècle, Lorell Mason se

préoccupait de l'enseignement des règles élémentaires du chant (exercices pour la voix), des rudiments théoriques de la musique, et de la lecture musicale par l'utilisation des syllabes. Mason recommandait que les enfants soient initiés à la musique presque entièrement par rote singing. Puis lorsque les enfants savaient chanter par imitation, ils étaient introduits à la lecture musicale par l'utilisation du Do mobile, à partir de motifs déjà familiers. Cette approche était très innovatrice pour l'époque, aussi a-t-elle connu beaucoup d'opposition. La fin du 19<sup>e</sup> siècle a vu l'apparition de plusieurs méthodes qui concurrençaient avec les idées de Mason. Elles recommandaient l'utilisation du Do fixe et s'opposaient fermement à l'enseignement par imitation. Ces méthodes affirmaient que l'enfant devait bien maîtriser l'utilisation des syllabes et devait avoir une connaissance de la notation musicale avant d'être amené à chanter. On voit ici apparaître deux grandes controverses qui n'ont jusqu'à aujourd'hui trouvé aucune résolution: l'utilisation du Do fixe versus le Do mobile; et l'enseignement par imitation (rote singing) versus l'enseignement de la lecture musicale.

#### L'influence du child study movement et du progressivisme

Même si l'enseignement musical a connu de nombreux développements au cours du 19<sup>e</sup>s., il n'en demeure pas moins qu'encore à cette époque les arguments mis de l'avant pour justifier l'enseignement de la musique provenaient rarement du domaine musical. Les défenseurs de l'enseignement

musical affirmaient que l'étude de la musique produisait des changements dans les facultés intellectuelles, sociales, émotives et morales et que pour ces raisons, la musique devait être enseignée dans les écoles. Mais avec le début du 20<sup>es.</sup>, les influences du child study movement et la croissance du progressivisme, ont permis à l'éducation musicale de se justifier à partir de fondements propres à la discipline musicale elle-même.

Le child study movement a eu un impact considérable sur l'éducation. Les psychologues rattachés à ce mouvement cherchaient à donner une nouvelle dignité à l'enfant en lui reconnaissant une existence différente de celle de l'adulte. L'enfant n'était plus juste un adulte en devenir mais avait une entité propre. Opposé aux écoles traditionnelles où l'enfant devait se conformer aux exigences de l'institution, ces chercheurs recommandaient que les écoles s'adaptent davantage aux différentes étapes de développement de l'enfant. G. Stanley Hall a été une des figures marquantes de ce courant de pensée avec son ouvrage The Contents of Children's Minds Upon Entering School, paru en 1883.

John Dewey fut un des piliers du progressivisme. Né au Vermont en 1859, il a élaboré une philosophie, le pragmatisme, qui a eu un effet magistral sur les théories de l'éducation. Tout comme Hall, Dewey affirme le statut entier de l'enfant et défend la nécessité de s'adapter aux stades naturels de développement de l'enfant. L'éducation doit se préoccuper de la totalité de l'enfant, "the whole child", et non seulement d'un aspect ou

l'autre de sa personnalité. Dewey propose également une nouvelle vision de l'apprentissage. Selon lui, "one learns by doing", et c'est par la résolution de problèmes, problem solvings, que la pensée se développe. Pour croître pleinement, la pensée a besoin d'être stimulée. Les stimuli lui sont offerts par les agents sociaux de son environnement. Dewey démontre ainsi la nécessité de relier le milieu scolaire à la vie à l'extérieur de l'école. Il insiste dans plusieurs de ses écrits, sur le fait que l'école n'est pas une préparation à la vie, mais qu'elle "est" la vie.

L'influence de Dewey en éducation, s'est particulièrement fait sentir au niveau du curriculum. En acceptant une plus grande flexibilité et une plus grande expansion dans l'élaboration des curriculum, l'éducation musicale a pu prendre de nouveaux essors. Certains pédagogues, dont Macpherson, Scholes, Surtte, Clark, ont cherché des avenues différentes dans l'enseignement de la musique. Les conditions étaient particulièrement favorables à la naissance d'un nouveau courant éducatif: l'appréciation musical. Le chant choral, sans jamais être tout à fait aboli, a perdu de l'importance et l'attention portée à la lecture musicale a été remplacée par un nouvel objectif: celui d'aider l'étudiant à acquérir les capacités d'écouter de la musique de façon intelligente pour le plaisir et l'agrément. "From doing in the nineteenth century, children were moved to enjoying early in the twentieth century: "The specific or musical aim is to develop appreciation of the beauty that is in music" (National Education

Association, Dept. of Superintendence, cité par Choksy et al., 1986. p. 10).

### L'enseignement de l'appréciation musicale

En Angleterre, la brochure de Stewart Macpherson, A Plea for the Teaching of Music as a Language and Literature (1908), a marqué le début du courant de l'appréciation musicale. Macpherson a été un des premiers auteurs modernes à affirmer que la musique est un "phénomène linguistique" et a démontré les comparaisons entre la littérature et la musique. Il était très préoccupé par l'analyse structurale des oeuvres, mais il n'est pas assuré que le contenu de ces analyses, aussi adéquat soit-il, contribuait nécessairement au plaisir de l'écoute musicale. (Simpson, 1976, pp. 60-61).

Percy Scholes reconnaissait à l'écoute musicale, un statut bien différent. Il voyait dans l'activité musicale, trois formes interdépendantes: la composition, l'interprétation et l'écoute. Idéalement, l'éducation musicale devait accorder aux trois formes une attention balancée, mais Scholes remarquait que l'écoute était souvent négligée. L'expérience musicale des étudiants était souvent restreinte aux oeuvres qu'ils pouvaient eux-mêmes interpréter. Il s'opposait à l'opinion partagée par plusieurs que la véritable appréciation musicale ne pouvait se développer

et se renforcer que par la pratique et l'interprétation. Il reconnaissait aux activités d'écoute musicale, une fin à soi.

Les Etats-Unis ont aussi connu un important courant en faveur de l'appréciation musicale. Vers la fin du 19<sup>es.</sup>, Thomas Whitney Surette parcourait les Etats-Unis et même l'Angleterre, pour présenter ses exposés sur la musique. Il désirait développer chez son auditoire leur capacité d'observation auditive par l'écoute des oeuvres qu'il interprétait au piano. Ces exposés se référaient à la musique elle-même (analyse musicale), et non à des références au sujet de la musique (vie des compositeurs, etc.) Selon Surette, "real appreciation took place when the listener was able to perceive each of the elements in its proper relation" (Keene, 1987, p. 229). Surette publia avec Daniel Gregory Mason, The Appreciation of Music qui connut 15 éditions entre 1907 et 1974. Probablement le premier livre de ce genre à être conçu spécialement pour la salle de classe, ce volume influença grandement l'expansion du mouvement d'appréciation musical.

Au début du siècle, le piano mécanique occupait une place importante dans l'enseignement de l'appréciation musicale. Tous les professeurs de musique, pionniers du courant d'appréciation musicale, ont utilisé cet instrument. Mais, à partir de 1910, l'arrivée du phonographe commença à remplacer le piano mécanique dans les écoles. Accueilli avec joie par plu-

sieurs, le gramophone a toutefois semé beaucoup de doutes et soulevé beaucoup de résistance parmi les musiciens-éducateurs. L'inquiétude face à la nouveauté de cet appareil ainsi que la piètre qualité des premiers enregistrements, fit dire à plusieurs que le gramophone n'était rien d'autre que de la "mechanised music" (Simpson, 1976, p. 64). Toutefois, pour plusieurs éducateurs, le gramophone était le moyen par excellence par lequel le contact direct avec les grandes oeuvres musicales devenait accessible à tous.

En 1911 aux Etats-Unis, le Victor Gramophone Company fonda son département éducatif. Celui-ci publia en 1920, Music appreciation for Little Children dans lequel étaient énoncés les principes fondamentaux de l'enseignement de l'appréciation musicale: "One, help all children to experience and love music; two, provide opportunities for quiet listening; three, not confuse knowledge about music history and biography with music appreciation; and, four, evaluate the music appreciation program by observing the children" (Keene, 1987, p. 256).

En 1923, Frances Elliott Clark, une des têtes de files du courant d'appréciation musicale, réalisa un volume et sélectionna une série d'enregistrements pour la Victor Company. Publié sous le titre Music Appreciation with the Victrola for Children lors de la 1ère édition, ce livre reçut un titre plus court lors de l'édition de 1930, Music Apprecia-

tion for Children. Ce matériel était destiné à l'enseignement de l'appréciation musicale pour les élèves de 1ère à la 6e année.

L'avènement de la radio au début des années '20, fut certainement une innovation spectaculaire. Utilisé premièrement comme moyen de communication, la radio devient rapidement un outil éducatif et culturel. Après 1924, le British Broadcasting Company (BBC) mis sur pied une série de cours de musique diffusés à chaque semaine pour les écoles. Aux Etats-Unis en 1926, Alice Keith et Arthur Shepherd publièrent Listening in on the Masters un manuel scolaire destiné à accompagner les enregistrements de l'Orchestre de Cleveland diffusé à la radio dans le cadre d'une série de concerts pour les jeunes.

De nombreux facteurs ont contribué à l'expansion du mouvement d'appréciation musicale et même si graduellement l'éducation musicale a pris d'autres orientations, les cours traditionnels d'appréciation musicale ont continué d'évoluer. Aujourd'hui, ces cours d'introduction à la musique sont plus substantiels et ne couvrent plus seulement la musique classique occidentale, mais inclut également la musique populaire et la musique de d'autres cultures.

### L'apprentissage instrumental

Les années '20 ont vu l'arrivée d'un nouveau mouvement en éducation

musicale: l'apprentissage d'un instrument. Aux Etats-Unis, Satis Coleman demandait aux enfants de fabriquer leur propre instrument et d'apprendre à en jouer. En Angleterre, Margaret James poursuivait le même travail en enseignant à ses élèves à fabriquer des pipeaux de bambou. Ces expériences se sont répandues dans plusieurs autres écoles. Peu après, la flûte à bec a été introduite dans les écoles publiques et fut accueillie favorablement par plusieurs enseignants aussi bien en Europe qu'aux Etats-Unis (Sadie, 1980).

Les facteurs qui ont été invoqués pour justifier l'introduction de l'enseignement instrumental dans les écoles étaient nombreux. On désirait en outre donner aux enfants la chance d'expérimenter la musique comme quelque chose venant d'eux-mêmes et non seulement comme quelque chose d'artificiel, imposé de l'extérieur. Les promoteurs du mouvement centrés sur l'enfant exprimaient le sentiment qu'un enfant qui ne peut pas chanter ou qui n'aime pas chanter, pourrait peut-être trouver très agréable de jouer un instrument. Les enseignants avaient également l'impression que l'enseignement d'un instrument donnait un sens et un but aux cours de musique. Les résultats et les progrès des élèves étaient tangibles et facilement mesurables (Sadie, 1980).

#### Le développement de la musicalité et de la créativité

Les années '40 et '50 ont vu apparaître de profonds changements dans

la philosophie sous-tendant l'éducation musicale dans les écoles primaires et élémentaires. Ces changements sont en partie attribuables à James Mursell, un américain qui pendant plus de 20 ans, a écrit de nombreux et importants ouvrages insistant sur l'importance de développer la musicalité des étudiants. Selon Mursell, le développement de la musicalité devait être l'objectif premier poursuivi par tous les éducateurs; la connaissance théorique et la technique musicale devaient lui être subordonnées. Ainsi la lecture musicale et la technique vocale, qui constituaient l'essentiel de l'éducation musicale, passaient au second plan et ne devenaient plus qu'un des éléments d'une éducation qui portait en même temps sur la formation de l'oreille, sur l'éducation rythmique par le mouvement et la danse, sur le développement de la voix par l'étude du chant populaire, sur l'instrumentation, et sur l'improvisation. Il devenait capital de centrer tout enseignement de la musique sur l'expérience musicale elle-même. L'enfant était mis en contact avec la réalité sonore et faisait ses apprentissages par une participation active. Les éléments de la théorie musicale devaient être enseignés à partir des chansons d'enfants et non plus à partir de notions abstraites telles celles de tonique et d'accord. La bonne approche consistait à commencer par l'écoute, le chant et la représentation plastique pour aboutir à la représentation mentale et la transcription en notation traditionnelle.

A partir des années '50, de plus en plus d'attention était portée au besoin de développer les facultés créatrices de l'enfant. L'éducation

musicale s'est vu dotée de nouveaux objectifs: favoriser la créativité et l'expression personnelle. Lors d'une communication à la conférence internationale de l'Unesco à Bruxelles en 1954, sur le rôle et la place de la musique dans l'éducation, Egon Krauso affirmait:

Comme toute éducation artistique, l'enseignement musical tend à développer les facultés créatrices de l'enfant ... L'éducation musicale à l'école doit éveiller, développer et cultiver chez l'enfant la joie spontanée de s'exprimer par la musique. L'enseignement du chant et de la musique doit non seulement fournir à l'élève des connaissances, mais lui permettre d'exprimer ses facultés corporelles et spirituelles, assurer la formation de son goût et lui donner le sentiment vivant de la musique et de l'interprétation musicale (La Musique dans l'éducation cité par Favre, 1980, p. 156).

On s'est à nouveau référé à la théorie de Dewey sur l'importance de l'expérimentation personnelle pour venir appuyer l'intérêt grandissant dans le développement de la créativité chez l'enfant. "Music educators realized that the essence of musicality was the creative impulse using the raw materials of music itself." (Keene, 1987, p. 360). Le rapport de l'important séminaire tenu à Yale University en 1963 rapportait l'échec de l'éducation musical à développer "the creativity, originality, and

individuality needed to deal with the rapid cultural development of the society" (Keene, 1987, p. 360). Les participants du Yale Seminar recommandaient le développement de la musicalité comme premier objectif des programmes d'éducation musicale: "The basic goal of a K-12 music curriculum should be on the development of musicality through performance, movement, musical creativity, ear training, and listening. Creativity in this case includes original compositions by students" (Choksy et al., 1986, p. 15).

### La nouvelle pédagogie en éducation musicale

Ces développements ont permis la création et la diffusion de nouvelles méthodes d'éducation musicale toutes rattachées au courant des pédagogies nouvelles. Plusieurs pays d'Europe ainsi que les Etats-Unis et le Canada, ont donné naissance à des approches particulières en enseignement de la musique; chacune de ces approches n'a pas tardé à traverser les frontières de son pays d'origine.

Nous retrouvons en premier lieu, les trois approches qui font l'objet de la présente étude: les approches Dalcroze, Orff et Kodaly. Ces trois approches se sont rapidement répandues sur le continent américain et sont aujourd'hui les approches les plus connues et les plus utilisées par les musiciens éducateurs. Toutefois, d'autres approches ont fait leur marque dans les dernières décennies et, même si elles sont moins connues, elles méritent d'être mentionnées.

L'approche Martenot fut créée par le pédagogue français, Maurice Martenot (1898-1980). Les principes fondamentaux de cette approche sont basés sur les trois temps de Montessori, à savoir l'imitation, la reconnaissance et la reproduction, et tentent d'explicitier "le processus du passage du sensoriel à l'acquisition des connaissances" (Kallman et al., 1983, p. 618). Cette approche vise à "libérer, épanouir, respecter la vie tout en inculquant des techniques" (Martenot, 1970).

L'approche éducative du compositeur canadien R. Murray Schaffer (1933- ) écarte l'enseignement théorique traditionnel pour mettre l'accent sur la création et la composition. L'étudiant est invité à créer des pièces musicales originales où des sonorités de toutes sortes y compris les sons de l'environnement, sont utilisées comme matériel musical (Sadie, 1980, p. 35).

Au cours des dernières décennies, certains pédagogues anglais, dont George Self, John Paynter, Brian Dennis, ont proposé de nouvelles approches d'éducation musicale. Ces approches "designed to sharpen children's aural awareness and to familiarize them with the character of contemporary music, introduced aleatory principles and simple pictorial notation to make performance less dependent on highly developed musical literacy" (Sadie, 1980, p. 24).

### Les nouveaux développements des années 60 et 70

En même temps que s'élaboraient et se répandaient de nouvelles approches pour l'enseignement de la musique, les éducateurs se sont tournés du côté de la philosophie pour tenter de trouver une justification rationnelle confirmant la valeur de l'éducation musicale. A l'aide des théories de l'esthétique, on a tenté de démontrer l'importance des arts dans le plein développement de toute personne humaine. A cette période l'intérêt pour l'esthétique se centrait autour de trois thèmes: 1) définir les qualités esthétiques de la musique; 2) décrire l'expérience esthétique; 3) identifier l'expérience esthétique. Le concept de la forme comme communication symbolique développé par le philosophe américain Suzanne Langer, a semblé particulièrement adéquat pour établir les fondements d'une éducation esthétique: la musique pouvait être définie comme une forme particulière d'un langage symbolique exprimant l'expérience de la vie elle-même (Keene, 1987, p. 359). Bennett Reimer, dans son ouvrage célèbre Une philosophie de l'éducation musicale, (1976), a tenté d'appliquer la théorie de l'esthétique de Langer, ainsi que la thèse énoncée par Dewey dans Art as Experience (1934) au problème de l'éducation musicale. Il invitait les musiciens-éducateurs à fonder l'enseignement de la musique sur la valeur des qualités esthétiques de l'expérience musicale.

La publication de The Process of Education en 1960, par Jerome Bruner, a eu une influence sur les développements de l'éducation musicale. Cet

ouvrage résumait les idées de la conférence de 1959 commandité par le National Academy of Sciences, laquelle visait l'amélioration de l'enseignement des sciences dans les écoles. La conférence affirmait: "any subject can be taught in some intellectually honest form to any child at any stage of development" (Keene, 1987, p. 361). Les musiciens-éducateurs ont commencé à penser que les enfants avaient plus de capacités musicales qu'on ne l'avait cru jusqu'à date. Plusieurs ont favorisé l'enseignement de la composition musicale à un âge plus jeune. On commençait également à reconnaître que les jeunes auditeurs pouvaient écouter de la musique complexe et l'apprécier à différents degrés, même s'ils n'étaient pas en mesure de la comprendre entièrement. L'intérêt pour le "spiral curriculum" ainsi que la pédagogie de la découverte ont gagné graduellement le champ de l'enseignement musical.

En 1959, le Ford Foundation commanditait la réalisation du Young Composers Project aux Etats-Unis et au début des années 60, le Centre de la Musique canadienne, créait le John Adaskin Project. Ces projets expérimentaux plaçaient des compositeurs dans les salles de classes et les invitaient à enseigner, à interpréter et à composer du nouveau répertoire. Ces expériences ont permis la réalisation des ouvrages de Murray Schaffer (1965-1975), au Canada, et l'établissement du Contemporary Music Project for Creativity in Music Education (CMP) en 1967 aux Etats-Unis. Le CMP a permis d'élargir l'éventail de l'enseignement musical en encourageant les enseignants à utiliser une approche combinant l'interprétation, l'analyse

et la composition dans toutes leurs activités d'enseignement musical. "Every class, including private lessons, was to utilize the three basic aspects of performing, organizing, and analyzing sounds in pursuit of its objectives... (All) music students ... would need to have competency in analyzing music, organizing the sounds of music, and performing music." (Abeles et al., 1984, p. 281). Le CMP mettait l'accent sur la musique contemporaine et sur les nouveaux procédés de composition et recommandait l'utilisation de musique ethnique. Cette approche est aujourd'hui connue sous l'appellation Comprehension Musicianship.

En 1967 avait lieu le Tanglewood Symposium sur le thème Music in American Society. Les participants qui évaluaient le rôle de la musique dans la société américaine et dans l'éducation ont conclu: "education must have as major goals the art of living, the building of personal identity and the nurturing of creativity" (Choksy et al., 1986, p. 17). Suite au symposium, le Music Educators National Conference (MENC) établissait en 1970, des objectifs qui devaient guider et qui guident encore aujourd'hui les orientations des programmes d'éducation musicale. Mentionnons quelques-uns de ces objectifs résumés par Choksy et al. (1986, pp. 114-115).

The comprehensive music program should

- 1- be planned and administered to give every student opportunities to develop his musical potential to the fullest.

- 2- be student-centered rather than music-centered or teacher-centered
- 3- encompass the teaching of music of all periods, styles, forms and cultures.
- 4- develop programs of study that correlate performing, creating, analyzing, and listening to music and encompass a diversity of musical behaviors.

### Conclusion

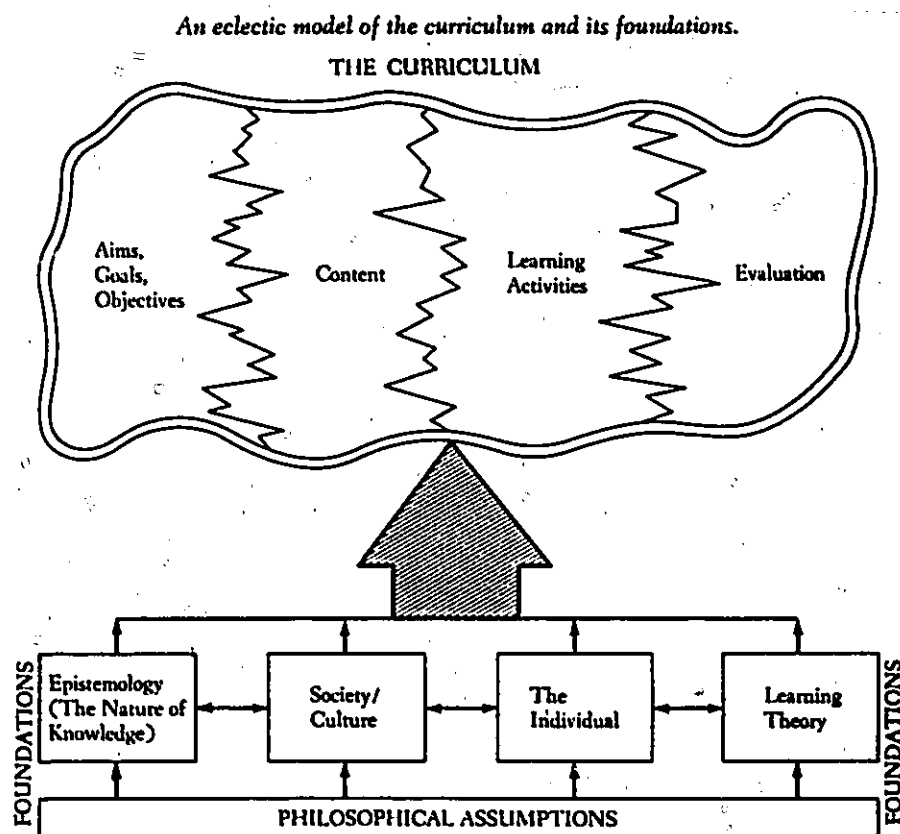
Ce bref survol historique a permis de voir les progrès et les développements qui ont marqué l'éducation musicale au cours des années. Ce tableau rapidement brossé, donne une certaine perspective aux trois approches que nous entendons analyser et fournit des éléments de fond à la formulation des critères qui vont constituer la grille d'analyse.

## CHAPITRE III

## ELABORATION DE LA GRILLE D'ANALYSE

Présentation du modèle de Zais

Le modèle éclectique du curriculum proposé par Zais (1976, pp. 96-98) est simple, précis et suffisamment élaboré pour répondre aux besoins de notre analyse. Ce modèle présente les éléments qui composent le curriculum ainsi que les forces principales qui influencent et affectent sa substance et son élaboration. Le but de ce modèle est d'exposer graphiquement les variables principales, et les différentes relations qui entrent en jeu dans l'élaboration d'un curriculum.



La partie supérieure du modèle expose le curriculum proprement dit et la partie inférieure présente les fondements qui sous-tiennent le curriculum. Dans le modèle, le curriculum est représenté comme une entité informe, ceinturée par une double ligne. Ceci indique que le curriculum, tout en ayant des frontières encore difficilement définissables, est essentiellement une unité intégrée. A l'intérieur des doubles lignes, le modèle présente les quatre composantes qui constituent le curriculum. Ces composantes sont séparées par des lignes zigzagüées, un peu à la manière d'un casse-tête où toutes les pièces doivent s'intégrer parfaitement pour produire une image cohérente.

La large flèche qui relie les quatre blocs de la fondation au curriculum, indique l'influence qu'exercent ces fondations sur le contenu et l'organisation des éléments du curriculum. Chacun des blocs de la fondation est relié aux autres par des flèches à double sens, suggérant l'interrelation de toute cette région. Quoiqu'en étroit rapport, ces blocs ne forment pas, comme les éléments du curriculum, une entité unifiée. Sous-tenant les quatre fondations, se trouve une large bande contenant les fondements philosophiques. Ces derniers influencent les jugements de valeur et les choix formulés par les quatre régions de la fondation.

## Les éléments du curriculum en général

### a) Les fondements philosophiques

L'éducation cherche à développer ce qui est le meilleur à la fois pour l'individu et pour la société. Tout travail éducatif est guidé par une certaine vision de l'homme et de l'univers. Cette vision est représentée par l'ensemble des fondements philosophiques qui fonde toute entreprise éducative. Cette préoccupation philosophique cherche en fin de compte, à répondre à la question centrale: "What can man become?" (Zais, 1976, p. 106).

Les choix et les options philosophiques de départ vont donner toute la signification au projet éducatif à élaborer et vont guider tout le contenu et toute l'organisation du curriculum. Ces options philosophiques explicitées ou non, vont se manifester plus particulièrement dans les quatre catégories de fondements identifiées dans le modèle de Zais: "epistemology; society-culture; the individual; learning theory". Dans la présente étude, nous allons identifier ces quatre catégories par la terminologie suivante:

- Epistémologie
- Société/culture
- L'Apprenant
- Théorie de l'apprentissage

## b) Le curriculum

Dans son modèle de curriculum (1976, p. 305), Zais propose trois niveaux d'objectifs différents qu'il appelle: "aims, goals, objectives".

Il donne une définition pour chacun:

We propose that the term "objective" be used to refer to ... specific and immediate purposes.

We propose that the term "goal" be used to refer to ... relatively intermediate purposes. Obviously, goals are more general and remote, and involve the achievement of a relatively large number of objectives for their attainment.

[We propose that the term "aims" be used to refer to] distant and long-range targets. ... Aims are statements that describe expected life outcomes.

Dans l'expérience éducative, le contenu et les activités d'apprentissage forment une seule unité. Il est impossible d'interagir avec le contenu, sans être engagé dans une activité quelconque; pas plus qu'il n'est possible de s'engager dans une activité qui ne repose sur aucun contenu. Précisons toutefois que ces deux concepts ne définissent pas la même chose: "Process ... is the (learning) activity, while content is the material acted upon." (Zais, 1976, p. 352). C'est pourquoi ces deux éléments doivent être considérés séparément dans une étude de curriculum.

L'évaluation doit permettre au moins deux choses: 1- évaluer la réussite de l'approche musicale, 2- évaluer les progrès de l'étudiant.

### Les particularités d'un curriculum en éducation musicale

La section précédente nous a permis d'identifier, à partir du modèle de curriculum proposé par Zais, les composantes générales implicites à toute approche éducative. Nous voulons maintenant faire ressortir, à l'intérieur de chacune des composantes générales identifiées, les caractéristiques propres à la discipline musicale ainsi que les questions pertinentes à l'étude que nous entreprenons.

#### a) Les fondements philosophiques

Tous les auteurs en éducation musicale, comme en éducation en général, se rattachent inévitablement à certains courants philosophiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette vision philosophique se manifeste dans l'option des choix initiaux que les auteurs posent à l'intérieur de chacune des quatre grandes catégories de fondement, en favorisant certaines tendances plutôt que d'autres.

Dans le domaine de l'éducation musicale, il est essentiel de joindre à l'étude épistémologique la conception de l'esthétique formulée par chacun de ces auteurs. Car, en effet, la façon de percevoir et de définir

la connaissance musicale va influencer profondément tout le curriculum. Il y a certes plusieurs éléments qui peuvent entrer dans cette définition. Il est probable que la plupart des auteurs en éducation musicale se rallierait autour des mêmes éléments. Toutefois il est important d'identifier l'ordre de priorité que ces auteurs accordent à ces divers éléments, en cherchant à faire ressortir comment cette ordre de priorité a influencé le curriculum des trois approches à l'étude.

Comment les trois approches à l'étude définissent-elles la connaissance musicale?

Parmi les différents éléments entrant dans la composition de la connaissance musicale, lesquels sont privilégiés et lesquels sont secondaires?

Toute approche éducative est évidemment élaborée dans un contexte particulier et cherche à répondre à un ou à plusieurs besoins spécifiques. Il est donc important de préciser la problématique de départ ainsi que le contexte social, culturel et intellectuel dans lequel chacun des trois fondateurs ont élaboré leur approche d'éducation musicale. Sur cette toile de fond va se dessiner le projet de société mis de l'avant par chacun des auteurs.

Quelles sont les insatisfactions que ces auteurs ont rencontrées dans leurs expériences professionnelles, et qui les ont amenés à développer une nouvelle pédagogie pour l'enseignement musical?

Quels sont les facteurs philosophiques, psychologiques et sociaux qui les ont inspirés et orientés dans l'élaboration de leur approche?

Comment conçoivent-ils la place de l'éducation musicale dans la société?

La perception que l'auteur aura de l'apprenant va orienter et dicter ses choix et ses décisions. Cette perception va donner un sens tout à fait différent aux objectifs à poursuivre ainsi qu'aux moyens pédagogiques à privilégier.

Quelle est la perception de l'apprenant qui se dégage de chacune des trois approches à l'étude?

Comment cette perception influencera-t-elle le curriculum d'éducation musical?

Quel est le rôle de l'enseignant?

La façon de définir l'apprentissage et la façon de définir les modes d'acquisition de la connaissance, vont dicter la façon de transmettre les

contenus, le choix de la démarche pédagogique, la valorisation de certains moyens pédagogiques et de certains types d'activités.

Quels sont les théories d'apprentissages privilégiées par chacune des trois approches d'éducation musicale?

Quelle importance ces approches accordent-elles à l'expérience dans le processus d'apprentissage, et comment chacune conçoit-elle ce concept?

#### b) Le curriculum

La raison d'être de chacune des trois approches de cette étude est évidemment l'enseignement de la musique. Toutefois l'éducation musicale, comme toute activité éducative, ne peut pas se limiter à l'enseignement d'une matière, mais doit se soucier du développement global de l'enfant.

Le concept d'éducation musicale renferme une part non négligeable d'enseignement; il apparaît toutefois plus vaste et plus riche dans le sens où il rejoint pour mieux s'y intégrer, les finalités essentielles du concept plus général de l'éducation globale. En effet, l'éducation musicale vise d'abord le développement harmonieux de la personnalité dont

elle ne néglige aucun des aspects (sensoriel, affectif, intellectuel, physique); elle conduit à l'acquisition de connaissances ou de compétences, conséquence naturelle et non objectif premier. On peut donc parler à la fois de formation par l'art et formation à l'art musical (Golĕa, 1983, p. 507).

Dans quelles mesures est-ce que chacune des trois approches d'éducation musicale cherche à favoriser l'éducation globale de l'enfant?

Parmi les objectifs proposés par ces programmes, quels sont ceux qui se préoccupent spécifiquement du développement général et de la croissance de l'enfant?

En plus de poursuivre des objectifs reliés au développement complet de la personnalité, toute approche d'éducation musicale formule des objectifs propres à sa discipline. Le survol historique du 2e chapitre a présenté les objectifs les plus communément admis en éducation musicale, à savoir: l'enrichissement de la culture générale; l'acquisition de connaissances théoriques; le perfectionnement et la maîtrise d'un moyen d'expression: corps, voix, instrument; la capacité d'apprécier la musique; l'habileté à lire la musique; le développement de la créativité; le développement du sens esthétique; l'éducation de la sensibilité; l'éducation du sentiment humain.

La formulation de ces objectifs précise la "raison d'être" d'une approche pédagogique: elle donne les orientations ainsi que le sens de l'enseignement poursuivi.

Quels sont les objectifs généraux privilégiés par chacune des approches? Quel en est l'ordre de priorité?

Quelles sont les différences marquantes entre les objectifs poursuivis par chacune des trois approches?

Pour les fins de la présente étude, nous avons jugé bon de nous en tenir aux objectifs généraux reliés 1) à l'éducation en général et 2) à l'enseignement musical. Il n'était pas dans notre intention de dépouiller tous les objectifs puis de les classer dans les trois catégories proposées par Zais puisque nous voulions éviter les objectifs spécifiques se rattachant de près à la pratique éducative. Une telle entreprise aurait été beaucoup trop exhaustive - il aurait fallu s'attarder à la progression des concepts et des habiletés à maîtriser, ainsi qu'aux objectifs rattachés à chaque niveau - et ce de la pré-maternelle au niveau universitaire supérieur, le but de la présente analyse étant de faire ressortir les fondements et les orientations de chacune des trois approches et non de fournir des données précises concernant l'application de chacune.

Aronoff (1979), et Landis et Carder (1972), trois auteurs qui ont étudié le curriculum en éducation musicale, font ressortir les éléments à considérer dans le contenu d'une approche en musique. Au nombre de ces éléments, on retrouve les composantes de la musique (les éléments expressifs, le rythme, la mélodie, l'harmonie, la forme), les médiums d'expression (le corps, la voix, l'instrument), la création et l'improvisation, la lecture et l'écriture musicale, et le répertoire musical. Les trois approches à l'étude seront analysées à partir de chacun de ces éléments.

Quelles sont les composantes de la musique qui reçoivent une attention prioritaire?

Quel est le médium d'expression privilégié?

Quelle est l'importance accordée au développement de la créativité et de l'improvisation?

Quelle est l'importance accordée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture musicales?

Quel est le type de répertoire musical utilisé? Quelles sont les justifications qui privilégient ce répertoire?

L'enseignement musical est possible grâce à l'application de certaines pratiques éducatives. Ces pratiques éducatives sont un peu la concrétisation de tous les principes philosophiques et pédagogiques développés dans les sections précédentes. Ils sont en fait le reflet des croyances ou des théories avancées par chacun des fondateurs ainsi que l'application concrète des objectifs poursuivis par ces approches.

Quelles sont les caractéristiques principales des activités d'apprentissage de chaque approche?

Quels sont les procédés pédagogiques spécifiques à chaque approche?

Comment ces procédés pédagogiques sont-ils le reflet direct ou la concrétisation des principes philosophiques et des objectifs propres à chaque approche?

L'évaluation est certes un élément très important dans l'élaboration et dans l'application d'un curriculum. Malheureusement, les trois approches que nous entendons analyser ne font pas mention de l'évaluation. Elles ont été élaborées à une époque où la mesure et l'évaluation n'étaient pas encore très développées et de plus, il faut bien reconnaître que cet élément est celui qui a toujours été le plus négligé en éducation musicale. Nous nous voyons donc dans l'obligation d'éliminer cette

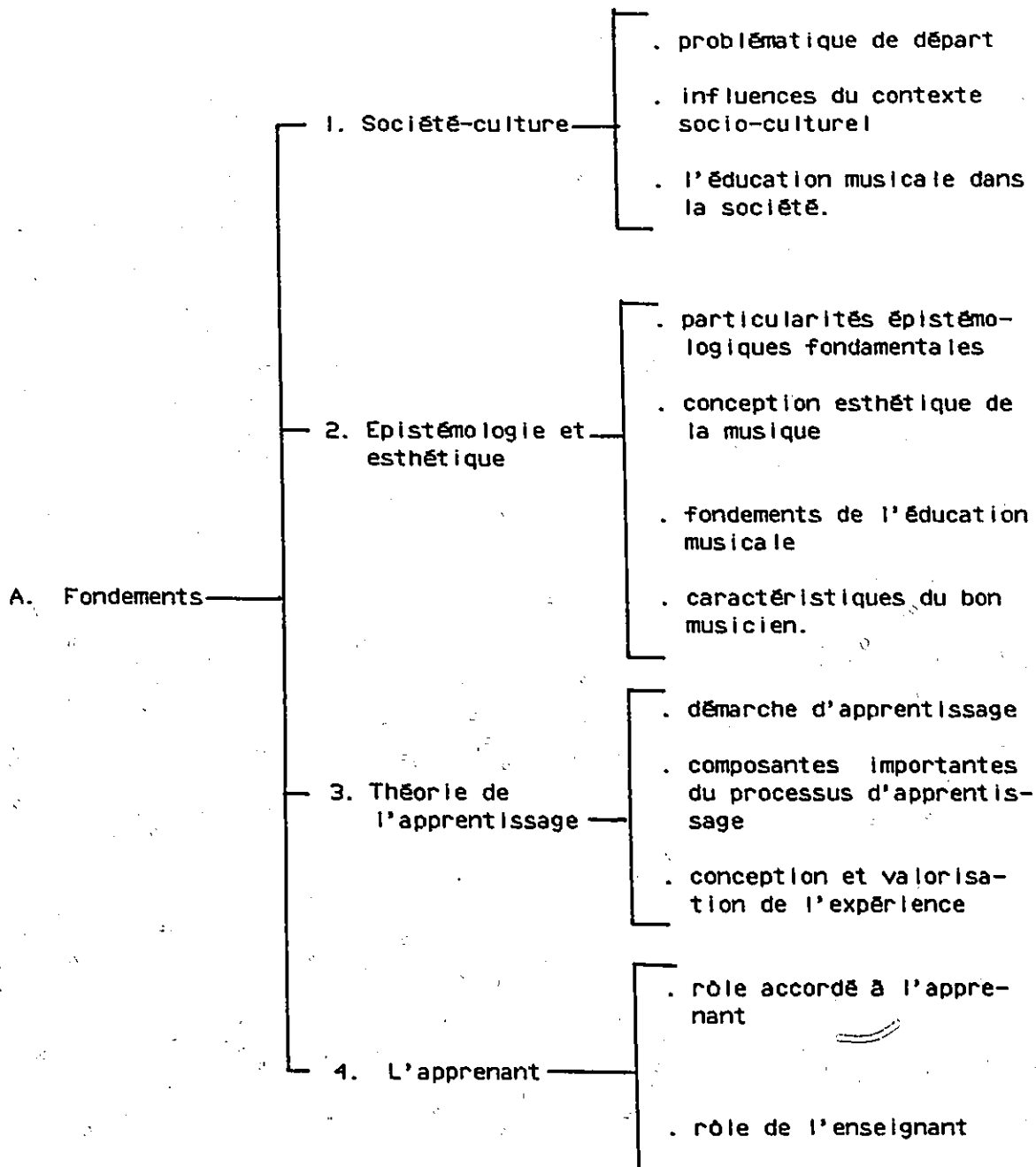
catégorie, ne pouvant obtenir pratiquement aucune donnée pour permettre la comparaison des trois approches sur ce point précis.

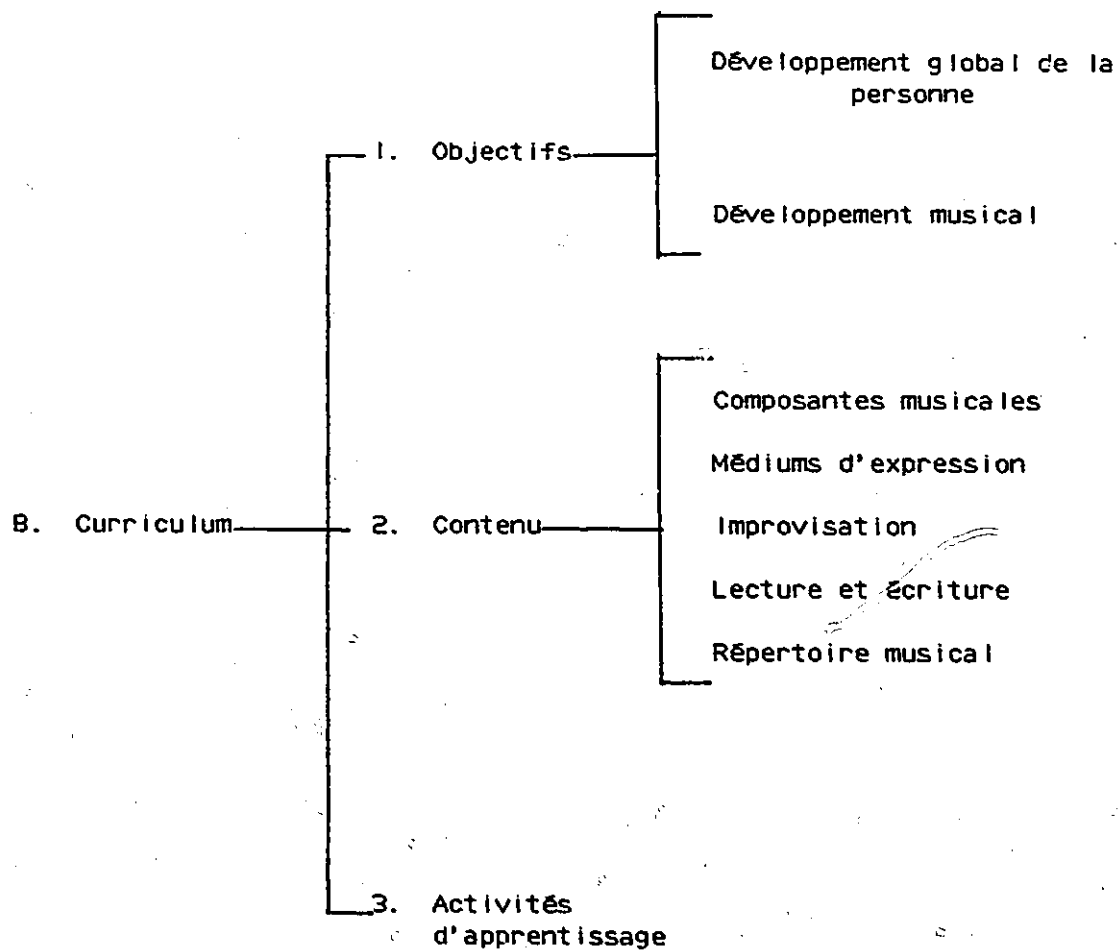
#### Le schéma de la grille d'analyse

La présentation du modèle de curriculum élaboré par Zais, ainsi que la réflexion que nous avons faite sur chacun des éléments du modèle et de son application dans le domaine de l'éducation musicale, nous amènent maintenant à schématiser les éléments qui vont constituer notre grille d'analyse.

Cette grille reprend le modèle de Zais dans son intégrité (sauf pour la catégorie objectif qui a été réduite et la catégorie évaluation qui a été éliminée). A ce modèle, nous avons ajouté des précisions au niveau du contenu: les sous-catégories ajoutées s'appuient sur les propositions formulées par Landis et Carder (1972) et Aronoff (1979). Cette grille d'analyse est présentée dans le tableau qui suit:

## GRILLE D'ANALYSE





## CHAPITRE IV

### ANALYSE COMPARATIVE:

#### LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

##### Présentation des trois approches

Comme introduction à l'analyse comparative des trois approches, nous proposons une courte présentation de leur fondateur. Nous tenterons, en quelques points, de situer historiquement chacun de ces hommes: leur histoire et leur contribution.

##### a) Jaques-Dalcroze

Emile Jacques<sup>1</sup> est né à Vienne, de parents suisses, le 6 juillet 1865. Sa formation musicale débuta avec sa mère Julie, professeure de musique qui avait étudié et qui enseignait selon la philosophie et les méthodes du grand innovateur Pestalozzi. Par la suite, Emile se rendit à

---

1. Emile Jaques modifia son nom pour Emile Jaques-Dalcroze en 1818, à la demande d'un éditeur qui voulait éviter la confusion avec deux autres compositeurs nommés Emile Jaques.

Paris pour étudier avec les compositeurs Délibes et Fauré, puis plus tard à Genève avec Bruckner. Il fut pour un temps accompagnateur du violoniste Eugène Ysaye, puis directeur musical d'un petit théâtre en Algérie où il fut attiré par les rythmes des chansons populaires arabes. En 1892, il fut nommé membre du personnel du Conservatoire de Genève et c'est alors qu'il était professeur de solfège à cette institution, qu'il commença à développer son système de gymnastique rythmique. Toutefois, les autorités du conservatoire n'accordèrent aucun appui officiel à ses activités, et il dut mener ses premières expérimentations avec un groupe de volontaires et sur une base indépendante.

C'est en 1905 que Dalcroze reçut, au Festival de musique de Solothurn, sa première reconnaissance publique. Ceci l'encouragea à débiter un cours de formation pour enseignants. Après plusieurs ateliers, conférences, et démonstrations dans différents pays européens, les frères Wolf et Harold Dohrn, deux industriels allemands, offrirent de lui bâtir un Institut à Hellerau près de Dresden. C'est là que Dalcroze travailla de 1911 à 1914, visité par un très grand nombre d'étudiants et d'observateurs de formations et de nationalité très différentes. Mentionnons entre autres Ernest Bloch, Paul Claudel, Serge Diaghilev, Granville Barker, Vaslav Nijinsky, Marie Rambert et George Bernard Shaw. Rapidement, des écoles de rythmique Jaques-Dalcroze s'ouvrirent à Londres, puis dans les colonies anglaises, à Paris, à Berlin, à Stockholm, à New York.

Avec l'arrivée de la Première Guerre Mondiale, Dalcroze dû quitter Hellerau. Il retourna à Genève et fonda en 1915, l'Institut Jaques-Dalcroze, centre de formation voué à l'enseignement de sa méthode. Jaques-Dalcroze continua à enseigner à Genève et à superviser les différents centres rattachés à sa méthode jusqu'en 1950, où il mourût à l'âge de 85 ans.

Jaques-Dalcroze laissait derrière lui une méthode bien implantée qui allait influencer plusieurs générations de musiciens professionnels et amateurs. La plus grande partie de sa vie avait été consacrée à l'éducation: expérimentation et élaboration de son approche, formation d'enseignants qualifiés, diffusion de son approche. Il publia de nombreux articles et quelques ouvrages dont Le Rythme, la musique et l'éducation (1920), qui regroupe un ensemble d'essais écrits entre 1898 et 1919, et Eurythmics, Art and Education (1930) qui regroupe des essais de 1922 à 1925. Jaques-Dalcroze composa également plus de 1000 chansons pour les classes de rythmiques, ainsi que des exercices de solfège.

Son intérêt pour la musique, le théâtre, et le mouvement l'encouragea à composer pour la scène. "The climax of his compositions was reached in his gigantic festival works for large choruses and crowds of actors that were grouped by designs based on rhythmic movement." (Choksy, et al.,

1986, p. 29). Toutefois les oeuvres de Dalcroze ne sont plus interprétées aujourd'hui.

b) Orff

Carl Orff est né à Munich, en 1895. Il étudia à l'académie musicale de sa ville natale, puis occupa des postes de répétiteur et de chef d'orchestre dans différentes maisons d'opéra et de théâtre.

Orff consacra la plus grande partie de sa vie à la composition et il a marqué notre siècle principalement par ses oeuvres pour la scène: Carmina Burana, créée en 1937 à l'opéra de Frankfurt, puis Der Mond en 1938 et Die Kluge en 1942.

A la même époque, Orff prit connaissance des idées éducatives de Jaques-Dalcroze et de Laban, à travers une élève de ces deux pionniers, Mary Wigman. Puis il fonda à Munich, avec Dorothea Guenther, une école où la gymnastique, la danse et la musique étaient enseignées conjointement. Guenther était responsable de l'enseignement du mouvement et de l'enseignement théorique et Orff composait la musique utilisée dans les classes et lors des représentations. C'est à cette époque que Orff déconseilla l'utilisation du piano comme instrument d'accompagnement pour le mouvement, et il préféra laisser les étudiants improviser et composer

eux-mêmes leur propre musique sur des instruments à percussion rythmique et mélodique qu'il fit spécialement construire. Les étudiants étaient alors aussi bien entraînés à jouer des instruments qu'à danser. La réputation de l'école se répandit rapidement. Arnold Walter (1972, p. 161) raconte l'enthousiasme qu'il éprouva en assistant à une représentation de cette école:

These students made their own music, now dancing, now playing with equal grace and competence; the whole performance looked and sounded as if it had been improvised on the spot. Dancers would stop dancing to take their place in the "orchestra;" musicians would leave their instruments to join the dancers singly or in groups; sound and motion seemed to be created by the same impulses...

And one wished that all young musicians could have the privilege of such training, acquiring the rythmical awareness and melodic imagination of those dancers improvising on flutes and drums.

Toutefois l'arrivée du régime nazi mit fin à l'implantation des idées pédagogiques avancées par Orff et la guerre détruisit la Guenterschule avec tous les instruments que Orff avait fait spécialement construire. Orff abandonna ses activités éducatives et se tourna entièrement vers la composition.

En 1948, la radio officielle de Bavière demanda à Carl Orff d'écrire de la musique pour les enfants. Orff accepta alors de s'intéresser de

nouveau à la pédagogie et il entreprit de simplifier et d'adopter l'approche du Guenterschule pour la rendre accessible aux enfants. Deux de ses collaborateurs, Hans Bergese et Wilhelm Twittenhoff ont permis l'expérimentation et l'implantation de ses idées pédagogiques. Et, c'est à Gunild Keetman, une de ses anciennes élèves, qu'il confia la responsabilité de traduire ses ambitions en démarches pédagogiques concrètes. C'est Keetman qui élaborait des techniques spécifiques concernant l'utilisation des instruments à lames et c'est elle qui composa les premières pièces pour ces instruments. Les compositions de Orff et de Keetman furent regroupées en cinq volumes, Music fur Kinder, et furent publiées entre 1950-1954. Ces volumes furent adaptés en plusieurs langues dont l'anglais par Arnold Walter et Doreen Hall du Conservatoire de musique de Toronto et en français par Jos Wuytack et Aline Pendleton-Pelliot. Ces volumes, qui sont un regroupement d'exercices musicaux et de chansons orchestrées, sont perçus comme étant les volumes de base de l'approche Orff.

En 1961, l'Institut Orff fut officiellement ouvert au Mozarteum, pour veiller à la formation de nouveaux enseignants qualifiés et à la diffusion authentique de l'approche Orff. Carl Orff est lui-même demeuré en contact avec l'Institut pendant plusieurs années, même s'il avait abandonné l'aspect pédagogique de son travail à ses assistants. Plusieurs associations Orff-Schubuerk se sont formées à travers le monde, dont une association francophone au Québec et une association anglophone au Canada.

c) Kodaly

Zoltan Kodaly est né le 16 décembre 1882, dans le village de Kackemet, à 40 milles de Budapest. Pendant son enfance, il étudia le piano et le violon, puis plus tard, le violoncelle. Jeune adulte, il se rendit à l'Université de Budapest pour entreprendre une formation en philosophie et en langues, tout en fréquentant l'Académie de musique de Budapest. La qualité de son travail lui valut d'être remarqué par les autorités de l'Académie. Il s'intéressa sérieusement à l'ethnomusicologie et à la composition. En 1905, il entreprit son premier voyage à la campagne pour collectionner des chants folkloriques. Il compléta une thèse de doctorat sur les éléments ethniques de la musique hongroise traditionnelle. Il fut nommé professeur de composition à l'Académie de musique et poursuivit ses recherches en ethnomusicologie. Avec Bartok, il fit la compilation des chansons folkloriques de son pays. Il publia les deux premiers volumes d'une importante anthologie Hungarian Folk Music et supervisa la publication des volumes qui suivirent.

Parallèlement à ses recherches, Kodaly consacrait beaucoup de temps à la composition: Psalmus Hungaricus (qui occupe une place importante dans le répertoire du 20e siècle), The Peacock Variations, Harv Janos et Missa Brevis, puis ses oeuvres pour chœur d'enfants: The Straw Guy et See the Gypsies, en 1925; God's Blacksmith, The Deaf Boatman et The Gypsy's Lament en 1928, The Swallow's Wooing, New Year Greeting et Dance Song en 1929. Sa renommée comme compositeur est aujourd'hui universellement reconnue.

C'est principalement dans les trente dernières années de sa vie que Kodaly s'est intéressé à l'éducation musicale des enfants. Il avait déjà en 1929 publié "Children's Choirs", un article établissant les standards d'expression artistique pouvant être atteints par un enseignement musical adéquat. Toutefois, ce n'est que plus tard qu'il s'appliqua à réformer l'éducation musicale de son pays. Convaincu de la valeur du répertoire musical utilisé pour l'enseignement, il entreprit de composer du matériel éducatif de très haute qualité. Ce matériel comprend de nombreux exercices de solfège, des chants pour enfants et des chants pour chœur d'enfants. Mentionnons entre autres les 4 volumes de Bicinia Hungaria (une série de chants à deux voix écrit entre 1937 et 1942); Let us Sing Correctly (exercices d'intonation à deux voix publié en 1941), 333 Elementary Exercises in Sight-Singing, 50 Nursery Songs Within the Range of 5 Notes, Pentatonic Music (vol. 1: 100 Hungarian Folk Songs, vol. 2: 100 Little Marches), 15 Two Part Exercises, etc.

Kodaly proposa également une conception de l'éducation musicale qui fut implantée dans tout le système scolaire hongrois. Il établit les lignes directrices sur lesquelles un curriculum rigoureusement défini et remarquablement unifié a été construit. Soulignons toutefois quelques points importants concernant l'évolution de ce que nous appelons l'approche Kodaly. Cette approche développée par Kodaly, ses collègues et ses étudiants, n'a pas été "inventée" par Kodaly, mais a plutôt évolué sous son inspiration et sa conduite dans les écoles hongroises. La philoso-

phie, les principes éducatifs généraux sont de Kodaly. Toutefois, la pédagogie, les moyens par lesquels les buts sont atteints, ne le sont pas. Et aucune des pratiques associées au concept Kodaly n'a trouvé son origine avec lui.

Solfa was invented in Italy and tonic solfa came from England; rhythm syllables were the invention of Chevé in France, and many of the solfa techniques employed were taken from the work of Jaques-Dalcroze; hand-singing was adapted from John Curwen's approach in England and the teaching process was basically Pestalozzian (Choksy, 1986, p. 20).

L'originalité de cette approche repose sur la façon dont ces différentes techniques ont été combinées et unifiées, guidées et supportées par une philosophie valable de l'éducation musicale.

Mentionnons également que Kodaly ne s'impliqua pas directement dans le développement pédagogique de ce qui allait devenir l'approche Kodaly. Il laissa plutôt à ses collègues et étudiants, le soin de développer un curriculum permettant la réalisation des principes éducatifs qu'il prônait. Mentionnons entre autres Erzs  bet Szonyi, étudiante de Kodaly et professeure à l'Académie de Musique Franz Liszt de Budapest, qui réalisa un ouvrage très complet de l'approche Kodaly. A Zeni Iras-Olvasas Modzer-tana, vol. I-II-III (Methods of Sight-Reading and Notation) et Marta Nemesszeghy qui ouvrit et dirigea, sous l'encouragement de Kodaly, la



première "singing primary School", une école publique où les enfants reçoivent un enseignement musical sur une base quotidienne. La réussite de cette école permit l'expansion rapide de cette approche dans toute la Hongrie, de l'école maternelle jusqu'aux conservatoires.

Le succès du programme de musique hongrois n'a pas tardé à retenir l'attention de plusieurs autres pays. L'Académie de Budapest est devenue un centre de formation pour les enseignants venus de partout à travers le monde. Cette approche a été adaptée par certains éducateurs pour refléter les différentes cultures. On retrouve entre autres une adaptation française et québécoise réalisée par J. Ribière-Raverlat.

## Société-culture

Le projet de société poursuivi par chacun des trois auteurs sera présenté en trois points. Pour commencer, nous regarderons les problématiques auxquels se sont heurtés ces trois musiciens, c'est-à-dire les insatisfactions qu'ils ont perçues dans l'enseignement musical dispensé autour d'eux. Ce sont ces problèmes qui ont incité chacun à s'intéresser à l'éducation musicale et l'approche qu'ils ont chacun proposée tentait justement de pallier aux manques qu'ils avaient vivement ressentis. Dans un deuxième temps, nous regarderons les influences socio-culturelles qui ont influencé et même orienté l'élaboration des trois approches à l'étude. Ces influences sont capitales si l'on veut bien comprendre les principes qui sous-tendent ces approches. Puis, dans un dernier temps, nous regarderons la place de l'éducation musicale dans la société. L'étude des problématiques de départ, des influences socio-culturelles de l'époque et du rôle de l'éducation musicale face à la société fournira tous les éléments importants du projet social visé.

### a) Jaques-Dalcroze

#### i) problématique de départ

A l'âge de 25 ans, Jaques-Dalcroze fut nommé professeur

d'harmonie et de solfège au Conservatoire de musique de Genève. C'est à cette époque qu'il prit conscience des grandes lacunes de ses étudiants: même s'ils étaient très avancés techniquement à leur instrument, ils étaient incapables, pour la plupart, de ressentir ou d'exprimer la musique. Ils avaient de la difficulté à résoudre de simples problèmes rythmiques et ils manifestaient beaucoup de difficultés d'audition. Ils étaient incapables d'entendre les harmonies qu'ils écrivaient; ils parvenaient à résoudre les problèmes d'harmonie comme des mathématiciens, mais ils étaient incapables de les sentir comme des musiciens.

Il devint évident pour Jaques-Dalcroze, que les méthodes traditionnelles de formation des musiciens se concentraient surtout sur l'intellect au détriment des sens, sans parvenir à donner aux étudiants une expérience valable des éléments de base en musique. C'est cette critique qu'il adressera à l'enseignement musical dispensé dans les écoles:

Hélas, nous l'avons dit, le chant et la musique sont considérés à l'école comme des objets d'enseignement non nécessaires à l'éducation. Comme cependant un grand nombre de parents tiennent à ce que leurs enfants sachent chanter, on fait le nécessaire à l'école pour que les élèves puissent en sortant faire semblant d'avoir étudié la musique. On ne fait pas éclore en leurs sens et en leur cœur un véritable amour pour elle, on ne la leur fait pas vivre! C'est son côté extérieur qu'on leur enseigne et non ses qualités émotives et vraiment éducatrices (Jaques-Dalcroze, 1905, p. 23).

De plus, Dalcroze remarquera que même si ses étudiants apprenaient à bien jouer de leur instrument, ils ne considéraient pas leur interprétation comme un moyen d'expression personnelle.

Solo instrumentalists were concentrating on finger technique, and composition pupils were being taught the external forms of musical expression without having experienced any feeling that was worth expressing. Technique had become an end in itself. (Dobbs, 1976, p. 51).

C'est pourquoi Dalcroze entreprit de développer un type de musicalité "that included not only accurate performance of the musical score, but a sensitive expression of all the interpretive elements of the music: dynamics, phrasing, nuances, and shading."

Il était fondamental pour Dalcroze, que tout étudiant en musique parvienne à s'exprimer personnellement dans ses interprétations. Il disait d'ailleurs:

c'est en constatant dans mes classes à quel point les 9/10 des élèves virtuoses comprennent mal et aiment peu la musique [...] que j'ai songé à vouer ma vie au développement des facultés musicales de l'enfant, de façon à le livrer plus tard aux études techniques instrumentales dans les conditions qui lui permettent de faire de cette technique un moyen de s'extérioriser, de s'affirmer, [...] au lieu de la faire servir à imiter servilement les pensées et les sentiments des autres (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1987, p. 106).

Dalcroze perçut également les faiblesses d'un enseignement musical "compartimenté".

It is apparent from Dalcroze's observations that compartmentalism, especially in higher education, is no new phenomenon. Piano courses were not collated with those in harmony, nor those in harmony with those dealing with the history of music, nor was the history of music applied to a study of the general history of peoples and individuals. There was no cohesion in the tuition of syllabuses, although they were profuse in their subject matter, and each professor was confined to his own narrow domain, having little contact with his colleagues who specialized in other branches of musical science (Dubbs, 1976, p. 54).

C'est pourquoi Dalcroze tiendra tant à favoriser, dans l'élaboration de son approche, le développement musical global des étudiants.

## ii) Influences et contexte socio-culturel

En Europe de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, à l'époque où Dalcroze concevait la rythmique comme forme d'éducation musicale, nous assistions à tout un intérêt croissant pour la gymnastique et la danse. Le mouvement corporel était à l'honneur. Un nouveau type de danse beaucoup plus libre se développait en opposition au style stéréotypé du ballet classique. On vit apparaître les chefs de file de la danse moderne: Isadora Duncan, Ted Shawn et Ruth St-Denis qui formèrent à leur tour Martha Graham et Doris Humphries. Mary Wigman fut étudiante de Dalcroze pendant plusieurs années avant d'entreprendre une carrière comme danseuse.

Pendant cette même période, des psychologues et des chercheurs américains et allemands mettaient en évidence la nature foncièrement motrice du sens rythmique.

Teplov, dans sa Psychologie des Aptitudes musicales (1966, pp. 339-342), nous apprend par exemple que Bolton (1984) arrivait à la conclusion que les mouvements involontaires accompagnant la perception des rythmes ne seraient pas seulement le résultat, mais la condition même de l'expérience rythmique; et que Meumann (1894) pouvait démontrer que les mouvements jouent un rôle primordial dans l'appréciation du "temps musical". Koffka (1909) relève le rôle joué, dans l'expérience du rythme, par les représentations motrices. Ruckmich (1913) affirme que des sensations motrices sont indispensables pour "attraper" un rythme, sinon pour le maintenir une fois installé; Seashore enfin (1919) impute la perception du temps musical aux mouvements, mouvements qui peuvent être aussi bien imaginaires que réels. (Bachmann, 1984, p. 26).

Tous ces facteurs nous permettent de comprendre un peu mieux l'origine de l'approche de Jaques-Dalcroze et de mieux voir le contexte dans lequel s'est opérée la remarquable association du mouvement à l'éducation musicale.

La naissance de la rythmique a aussi coïncidé avec un renouvellement de l'attention portée à la personne humaine.

L'être humain avec ses problèmes concrets, en devenant le pôle de l'intérêt philosophique, allait contribuer à l'essor de la pédagogie, de la psychologie, de la sociologie (Bachmann, 1984, p. 19).

Bien-être et autonomie seront souvent évoqués par Jaques-Dalcroze comme les conséquences naturelles et évidentes de la pratique assidue de sa méthode de rythmique (Bachmann, 1984, p. 21).

Bachman (1984, p. 22), démontre comment Jaques-Dalcroze demeure également tributaire d'un héritage philosophique qui, tout en permettant à ses idées de voir le jour, a laissé sa marque dans leur formulation.

Ses aspirations comme ses explications renvoient constamment au vieux principe de la dualité de l'être: d'un côté l'esprit (l'intelligence, l'imagination, les sentiments, l'âme), de l'autre la matière (le corps, l'action, les sens, l'instinct), deux adversaires de longue date qu'il entreprendra de réunir, voire de faire fusionner, "afin que désormais l'homme intellectuel ne soit plus indépendant de l'homme physique.

Pour Jaques-Dalcroze, la musique apparaît comme "l'agent de liaison" qui parviendra à travers la rythmique, à réaliser la réunion ou la fusion de deux entités distinctes de l'homme.

### III) L'éducation musicale dans la société

Dalcroze constate que déjà, à son époque, l'éducation musicale devient accessible à un plus grand nombre de gens.

Autrefois, l'étude de la musique était réservée à un petit nombre de "prédestinés", que leurs aptitudes spontanées ainsi que le milieu favorable dans lequel ils évoluaient désignaient plus ou moins précocement à l'attention de maîtres chargés de les instruire dans la profession de musiciens. Aujourd'hui la musique est, en principe, accessible à tout un chacun. Son enseignement a été inscrit au pro-

gramme des écoles dans lesquelles, cela va de soi, ceux là qui cet enseignement s'adresse n'ont pas dû fournir la preuve préalable d'aptitudes spéciales dans le domaine musical (Bachmann, 1984, p. 104).

Ainsi, les systèmes d'enseignement qui avaient fait leurs preuves dans le passé, alors que les qualités musicales indispensables au bon musicien se trouvaient déjà présentes en chaque élève avant qu'il ne commence à apprendre la musique, devenaient impuissants quand il s'agissait d'enseigner à des étudiants dont les aptitudes ne se manifestaient pas d'emblée. Et si l'éducation musicale voulait être une éducation pour tous, elle devait trouver les moyens de susciter et de développer les capacités musicales de base, chez ceux en qui elles n'apparaissent pas spontanément.

Jaques-Dalcroze a toujours profondément désiré voir l'éducation musicale s'étendre à toute la population:

The object of art studies is not solely to educate artists capable of communicating aesthetic impressions to the public; they also aim at forming a public able to appreciate the artistic representations offered to it, to unite with them and be vividly conscious of the emotions manifested in them.

Selon Jaques-Dalcroze, pour que l'éducation musicale devienne le privilège de tous, elle doit se faire par la voix de l'école.

Si l'on veut que le goût musical, au lieu d'être l'apanage des classes élevées, pénètre dans les couches les plus profondes de la société, j'ajouterais que l'éducation musicale doit - comme l'instruction scientifique et morale - être donnée à l'école. (Jaques-Dalcroze, 1905, p. 14).

Les choix éducatifs que font un peuple sont capitaux car pour Dalcroze, "le progrès d'un peuple dépend de l'éducation donnée à ses enfants" (Jaques-Dalcroze, 1905, p. 14).

#### b) Orff

##### i) Problématique de départ

Orff a profondément ressenti le non-sens d'un enseignement musical abordé de façon intellectuelle. Les premiers cours de musique se réduisaient souvent à l'apprentissage de quelques données théoriques de mathématiques. Alors qu'à l'école, l'enfant devait savoir parler et communiquer avant d'apprendre à lire et à écrire, il en allait bien autrement en musique. L'enseignement musical était sec et dépourvu de toute véritable expérience musicale. Selon Orff, le problème était d'autant plus sérieux chez les enfants, car en plus de fausser l'enseignement musical, on faisait fi des caractéristiques propres de l'enfance:

It (music education) has been taken out of the play-sphere, it has lost its innocence and joy, it has become a very serious business concerned with fingerings and counting beats and reading clefs and practicing, it is altogether too conscious, too technical, too mechanical. Children are expected to master difficult instruments such as the piano or the violin, before they have experienced music; they are taught modes and techniques of expression, before they have anything to express. The musical material they have to contend with, often determined by technical consideration and of doubtful meaning. (Walter, 1955-1956, p. iv).

En tant que directeur de musique à la Gunther Schule, école réputée pour l'enseignement de la gymnastique, de la gymnastique rythmique et de la danse, Orff s'est familiarisé avec plusieurs problèmes de l'éducation musicale en travaillant avec ses élèves. Il s'est rendu compte que la musique dont on se servait alors pour la danse et les exercices rythmiques n'était pas toujours appropriée au résultat recherché. Au cours des leçons, on jouait des oeuvres romantiques et les élèves devaient montrer, par les mouvements et la danse, ce que cette musique les inspirait. Orff constata bientôt que ce genre de musique ne s'accordait pas bien avec le mouvement et en vint à penser que les élèves devraient composer leur musique eux-mêmes en trouvant en même temps leur propre moyen d'expression dans des mouvements et des danses.

Orff a cherché avant toute chose à donner à l'enfant l'occasion de vivre ses propres expériences musicales en exprimant sa propre musique, désirant ainsi faire apparaître le jeu, la spontanéité, l'expression personnelle et la créativité.

## ii) Influences et contexte socio-culturel

L'origine de l'approche Orff remonte au début des années 20. Toute une nouvelle génération était captivée par l'éducation physique, la gymnastique, la danse. Jaques-Dalcroze, connu pour son travail à l'Institut d'Hellerau, avait contribué déjà beaucoup à ce nouveau mouvement axé sur l'activité corporelle. Rudolf Von Laban et Mary Wigman étaient au sommet de leur carrière, Laban comme professeur reconnu et chorégraphe éminent, Wigman comme étoile d'un nouveau type de danse expressive. L'impact de leur travail influençait sur toute l'Europe. De nouvelles écoles de gymnastique et de danse s'ouvraient un peu partout. C'est à ce moment que Orff s'associa avec Dorothea Guenther pour ouvrir à Munich une école de gymnastique rythmique et de danse. On comprend dès lors un peu mieux, un des concepts clé de la pédagogie Orff: l'unification du mouvement et de la musique.

De plus, Carl Orff avait toujours manifesté un grand intérêt pour le théâtre et il avait travaillé pour les maisons d'opéra de Mannheim et de Daimstadt. Orff dira lui-même: "Working with singers, actors, dancers, and musicians, I discovered a surprising lack of rhythmic awareness, a total absence of proper training." Le rythme occupera donc une place centrale dans son approche pédagogique.

La recherche en création et en composition qu'effectua Orff, marquera profondément son travail pédagogique. Au lieu d'imiter les spectacles de danse où l'orchestre est dans la fosse et les danseurs sur scène, Orff s'inspirera des traditions folkloriques et placera les musiciens sur la scène avec les danseurs - une innovation impressionnante pour l'époque. Plus tard, il amènera les danseurs à jouer eux-mêmes de petits instruments: tambourin, cymbales, tambour basque, claves. Ainsi "music became not just an addendum to movement, but a tool and motivating factor for the dancers. For them, music and movement became one and the same." (Choksy, 1986, p. 93). Orff poursuivra le même idéal dans le travail qu'il effectuera avec les enfants.

### iii) L'éducation musicale dans la société

Orff a toujours souhaité que l'éducation musicale devienne accessible à tous les enfants. Il lui était primordial d'élaborer une approche qui tienne compte de tous les enfants, et non pas seulement des plus doués.

Here was a world easily accessible to children. I wasn't thinking of especially gifted ones. What I had in mind was the education in the broadest terms, applicable to modestly gifted children and even those with very little talent. (Orff, 1972, pp. 158-159).

Ce vœux de Carl Orff est demeuré au cœur de toute son approche et encore aujourd'hui, l'approche Orff est identifiée par le nom "Musique pour tous".

c) Kodaly

## i) Problématique de départ

Dès 1909, alors qu'il était nommé professeur de théorie musicale à l'Académie de musique de Budapest (la plus haute école de musique de Hongrie), Kodaly fut horrifié par l'incapacité, chez ses étudiants, de pouvoir lire et écrire la musique couramment. Les étudiants d'harmonie étaient incapables d'entendre intérieurement ce qu'ils écrivaient et ne parvenaient pas à écrire dans le style des grands compositeurs du passé. Kodaly fut alors convaincu que l'enseignement musical dispensé aux enfants à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, était fautif. Il se proposa de hausser le niveau "d'alphabétisation" musicale des étudiants du conservatoire comme de la population en général.

Kodaly (1929, p. 119) s'attaque également à plusieurs reprises au répertoire chanté dans les écoles:

Anyone who is concerned about what will take place here musically in a generation or two cannot pass a school indifferently when he can hear singing coming from it. [...] What they sing does not even approach art. The way they are singing is far below the level of talented naturalism. [...] Children brought up in this way will scarcely come in contact with music as an art in their whole lives.

C'est ce qui explique pourquoi Kodaly a tant écrit de compositions pour les enfants.

De plus, Kodaly réalisa que ses étudiants du Conservatoire étaient tout à fait ignorants de leur propre héritage musical. Ils vivaient dans l'ancien empire autrichien, à une époque où seules les musiques allemandes et viennoise étaient considérées adéquates par une certaine élite; le seul contact possible avec la musique folklorique hongroise était dans les cafés où les gitans en donnaient une version distordionnée et diluée. Aussi Kodaly se donna-t-il la mission de redonner au peuple hongrois sa culture musicale.

## ii) Influences et contexte socio-culturel

La Hongrie a une longue tradition en enseignement du chant et en chorale d'enfants:

Even before any systematic music and singing instruction existed in the modern sense, several excellent children's choirs were to be found in Hungarian schools. It was one of our excellent boys' choirs which first attracted Kodaly's attention during the premiere of his "Psalmus Hungaricus" in 1923. (Szonyi, 1973, p. 40).

De plus, les "méthodes actuelles d'enseignement du solfège se sont formées sous l'influence de l'enseignement du chant qui avait connu une

renaissance au milieu des années 30." (Szonyi, 1966, p. 4). Il faut également souligner que l'enseignement du solfège était déjà bien établi lorsque Kodaly s'intéressa à l'éducation musicale. Il put bénéficier de tout un programme d'éducation musicale déjà solidement en place et de l'appui d'un peuple qui croyait suffisamment à l'importance de l'éducation musicale pour prendre la question au sérieux.

Le système politique de la Hongrie de l'après-guerre est un autre facteur déterminant. En effet, un des traits les plus distincts de l'approche Kodaly, repose sur l'importance d'une planification centralisée. Seul un tel système pouvait donner naissance au concept Kodaly:

The Kodaly method of music education originated under conditions that were favorable to the goal of teaching all children to read and write music. In state-controlled schools with a long heritage of strict academic training in the European style, it was possible to establish in Hungary a structured curriculum for vocal music classes on a nation wide scale. In Socialist Hungary, goals for music education are established by the State. Instructional materials are specified, and standards of achievement have been defined for each grade level, from the nursery school through the institutions that train teachers. (Landis et Carder, 1972, p. 64).

Le système scolaire hongrois a permis l'implantation d'un modèle d'éducation musicale structuré et unifié. Szonyi (1976, p. 7 et 9) résume bien la continuité de l'éducation musicale dans le système scolaire:

[...] les enfants [...] reçoivent en Hongrie une éducation musicale suivie, dispensée dans chaque école et à travers tout le pays [...] Dans toutes ces écoles, depuis la maternelle jusqu'aux instituts les plus hautement spécialisés, l'enseignement musical est basé sur les mêmes principes.

### iii) L'éducation musicale dans la société

Pour Kodaly, la démocratie voulait dire deux choses: "one is to make the means of musical education available to everybody, and the other a full assertion of national characteristics." Kodaly a voulu que la musique appartienne à tous, il a donc élaboré un système d'éducation musicale s'adressant aux masses: "The aim is to make an average musical education available to the broad mass of society [...]" (Jardanyi, 1975, p. 146).

Selon Kodaly, l'alphabétisation musicale ne doit pas être le privilège de quelques-uns, mais une connaissance générale partagée par toute la population: "[...] true musical literacy - the ability to read, write, and think music - is the right of every human being." (Choksy, 1981, p. 61).

Kodaly expliquait:

It is not too many centuries ago that the ability to read words was the privilege of the elite. The common man was thought to be incapable of so erudite an exercise as reading. Today, in a time of universal lingual literacy, this viewpoint seems absurd. There is no reason to suppose that human beings are less capable of learning music than words. Music reading, like word reading, is a taught skill, a skill that not only can, but should, be taught. If the language of music becomes a known language, enjoyment of music will certainly increase, and the quality of life itself improve.

Et Kodaly n'hésitait à affirmer que l'éducation musicale est la responsabilité et même le devoir de l'Etat: "L'organisation systématique de cet enseignement est un des devoirs de l'Etat; les crédits nécessaires qu'il y investira seront remboursés par l'accroissement du public dans les salles de concert et à l'opéra." (Szonyi, 1976, p. 1).

Pour Kodaly, l'éducation musicale avait aussi pour rôle de permettre à la nation hongroise de retrouver ses racines traditionnelles et de parvenir à son indépendance culturelle. Le peuple hongrois devait retrouver son identité musicale. Kodaly défendait l'idée que: "In music we possess a means not only for a general development of the human soul but also for an education towards becoming Hungarians, a means that cannot be replaced by any other subject."

d) Analyse comparative

Les problématiques rencontrées par chacun des trois hommes ont été déterminantes dans le travail éducatif qu'ils ont décidé d'entreprendre. Dalcroze et Kodaly ont été particulièrement frappés par la pauvreté des habiletés musicales rencontrées chez leurs étudiants (notamment les difficultés d'auditions) et tous les trois ont ressenti que l'enseignement musical dispensé autour d'eux était inadéquat, insuffisant et inapproprié, puisqu'il s'adressait presque exclusivement à l'intellect au détriment de l'expérience sensorielle.

Toutefois, les réponses qu'ils ont proposées pour pallier aux lacunes et aux difficultés qu'ils avaient éprouvées, sont très différentes. Ils ont chacun privilégié une approche d'éducation musicale particulière qui met l'accent sur des objectifs différents. Si l'on voulait résumer en quelques mots, l'élément principal qui caractérise chacune d'elle, on pourrait dire que Jaques-Dalcroze favorise le développement de la sensibilité, Orff le développement de la créativité et Kodaly, le développement de l'alphabétisation musicale et la connaissance de l'héritage culturel. Il est donc bien évident que ces auteurs se sont engagés à remédier à des faiblesses et à des carences semblables, par des voies bien différentes. Ils ont chacun proposé et défendu un projet qui portait 1) la marque de leur personnalité et 2) la marque de leur époque et de leur milieu.

Nous avons déjà dit comment il ne fallait pas minimiser, dans les réformes éducatives que ces auteurs ont entrepris, l'influence des contextes socio-culturels. A tout moment de l'histoire, certaines idées, certains courants sont comme on dit familièrement, "dans l'air"; les connaître, c'est mieux comprendre les grandes innovations.

Dalcroze a bénéficié de tout l'essor que connaissait l'éducation à cette époque. Les psychologues et les pédagogues portaient un nouveau regard sur l'enfant et on cherchait toutes sortes de voies alternatives pour favoriser un épanouissement toujours plus grand de ce dernier. De plus, la fin du 19e siècle a été marquée par un intérêt débordant pour le mouvement corporel: la danse, la gymnastique, l'éducation physique. Il n'est donc pas surprenant d'avoir vu naître la "méthode" Dalcroze, caractérisée par la remarquable association du mouvement à l'éducation musicale.

Quant à Carl Orff, il s'est intéressé à l'éducation musicale dans les années 20, à la même époque où Jaques-Dalcroze avait atteint une certaine popularité et où ses idées innovatrices commençaient à être connues. Orff fut influencé par les pensées de Jaques-Dalcroze et par les mêmes facteurs qui ont marqués et permis l'arrivée de la rythmique dalcrozienne:

- 1) la possibilité d'abandonner les méthodes traditionnelles d'enseignement musical

- 2) un intérêt croissant pour l'éducation physique et la gymnastique
- 3) l'apparition d'un nouveau type de danse.

De plus, Carl Orff était un grand créateur, fasciné par le théâtre et par les grandes réalisations artistiques où musique, danse, poésie, théâtre étaient interreliés à l'image du grand idéal grec. Il a donc voulu concevoir une approche d'éducation musicale où tous ces éléments étaient présents.

Nous avons également vu que Kodaly a été influencé par des facteurs différents des deux autres. Premièrement, la Hongrie a une longue tradition musicale où le chant choral et le solfège ont toujours occupé une place prépondérante. L'approche kodallienne est donc exclusivement vocale et a pour objectif l'enseignement de la lecture et de l'écriture musicales. Le système socio-politique de la Hongrie est aussi un facteur déterminant. Seul un système éducatif centralisé et uniforme pouvait permettre avec autant de succès, l'implantation du concept Kodaly. L'importance capitale que Kodaly accordera à la musique folklorique hongroise est en partie le résultat d'une nation qui, après avoir été dominée par d'autres peuples pendant plusieurs générations, cherche à affirmer son identité et à renouer avec ses racines.

Ces différents facteurs qui composaient le contexte socio-culturel des auteurs, expliquent en partie les grands contrastes entre leur trois

projets éducatifs. Mentionnons toutefois un point commun au projet social poursuivi par les trois. Ils ont nourri le vœu de voir l'éducation musicale accessible à tous. Ils ont élaboré un système d'éducation qui tenait compte de tous les individus, et non pas seulement d'une élite privilégiée. Ils ont tous, à plusieurs reprises, exprimé le désir de voir l'éducation musicale entrer dans toutes les écoles, souhaitant aussi atteindre toutes les couches de la société.

Kodaly est certainement celui qui poursuivait l'idéal social le plus élevé: l'alphabétisation musicale de tout un peuple et l'affirmation d'une culture nationale propre aux Hongrois. Le contexte socio-politique de la Hongrie a d'ailleurs admirablement bien permis la réalisation des projets de Kodaly.

## Epistémologie et esthétique

### a) Jaques-Dalcroze

Pour Dalcroze, le rythme est incontestablement l'élément primaire en musique, "l'élément le plus violemment sensoriel, le plus étroitement lié à la vie". (Jaques-Dalcroze, p. 57). "Rhythm is the fundamental, motivating force in all the arts, especially in music." (Landis et Carder, 1972, p. 12). Dans la vision de Jaques-Dalcroze, le rythme n'est pas simplement la métrique et les durées des sons "but is the constantly changing flow of motion that gives vitality, color, and interest to the regular events - the beat - in Western music" (Choksy, 1986, p. 40).

En un mot, le rythme est mouvement, il est ce flot d'énergie qui "circule" et qui donne vie à l'oeuvre artistique. Le rythme est de l'ordre de "l'intuition" et de "l'expression spontanée." Les mouvements continus qui constituent le rythme, sont réglés par la mesure, toutefois, celle-ci ne doit pas "compromettre ... la nature et la qualité de ces mouvements." (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 182).

Toute l'approche de Jaques-Dalcroze repose sur le principe voulant que la source de tous les rythmes musicaux se trouve dans les rythmes naturels du corps humain, et qu'ainsi les rythmes de la musique (reprennent en parallèle, les rythmes de la vie:

From its birth, music has registered the rhythms of the human body of which it is the complete and idealised sound image. It has been the basis of human emotion all down the ages. The successive transformations of musical rhythms, from century to century, correspond so closely to the transformations of character and temperament that, if a musical phrase of any typical composition is played, the entire mental state of the period at which it was composed is revived; and, by association of ideas, there is aroused within our own bodies the muscular echo or response of the bodily movements imposed at the period in question by social conventions and necessities. (Jaques-Dalcroze, 1922, p. 7).

Pour Dalcroze, le rythme est donc entièrement d'ordre moteur.

Dans la musique ... le rythme est perçu par nous en fonction de nos gestes. Ce mouvement peut être tout intérieur, nullement manifesté, mais il existe en nous. De même que nous suivons une mélodie en la chantant intérieurement, de même nous suivons un rythme par un geste intérieur qui lui serait adéquat.

L'étude de la musique doit donc se faire par un travail corporel, car des trois éléments fondamentaux en musique, la mélodie, le rythme et le dynamisme - les deux dernières dépendent entièrement du mouvement et trouve leur modèle dans le système musculaire: "Toutes les nuances du tempo (allegro, andante, accelerando, ritenuto), toutes les nuances de l'énergie (forte, piano, crescendo, diminuendo), nous pouvons les réaliser avec notre corps, et l'acuité de notre sentiment musical dépend de l'acuité de nos sensations corporelles" (Jaques-Dalcroze, 1914, p. 57).

Or, Dalcroze avait constaté que dans la plupart des cas - exception faite des enfants particulièrement doués dont la musicalité est apparente avant même qu'ils ne commencent à recevoir des cours - "un enfant a peine à apprécier en même temps une succession mélodique et le rythme qui l'anime" (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 135). C'est pourquoi il recommandait de faire précéder l'étude de la sonorité par l'étude du rythme.

Si [...] nous comparons les fonctions de l'oreille avec celles de l'appareil musculaire, nous arrivons à affirmer que, dans l'ordre des études musicales élémentaires, la première place échoit à l'appareil musculaire (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984 p. 136).

De plus, Jaques-Dalcroze n'avait pas tardé à constater qu'"il n'existe pas un sujet musicien atteint d'un défaut dans l'expression musical rythmique qui ne possède corporellement ce défaut" (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 113). Dalcroze ne pouvait alors concevoir meilleure éducation musicale, que celle qui faisait appel à une réponse corporelle. L'association musique et mouvement est devenu la pierre angulaire de toute son approche pédagogique.

Dalcroze considérait le corps comme un véritable "instrument artistique", utile non seulement pour l'art musical, mais pour tous les arts. Il affirmait que:

... le rythme d'une oeuvre d'art plastique ne peut être saisi par un enfant que s'il a éprouvé dans ses muscles et dans ses nerfs des sensations d'ordre spatial et dynamique [...]. (Jaques-Dalcroze cité par Bachmann, 1984, p. 328).

Il ajoutait que

... l'enfant parvenu à ressentir en son corps les lignes droites, courbes ou brisées les retrouvera tout naturellement dans les oeuvres picturales, sculpturales, architecturales qui lui seront présentées, car l'homme est ainsi fait qu'il se plaît à reconnaître a priori, dans les oeuvres d'art, ce qui lui paraît être l'écho de sa propre sensation, le reflet de sa propre pensée.

Dalcroze était tout à fait convaincu que l'éducation corporelle qu'il proposait favorisait l'éclosion des facultés créatives:

Posséder son corps, en toutes ses relations avec l'esprit et la sensibilité, c'est briser les résistances qui paralysent le libre développement de nos facultés d'imagination et de création (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1987, p. 176).

C'est donc par une utilisation adéquate du médium corporel que Dalcroze croyait pouvoir développer les qualités qu'il jugeait indispensables au bon musicien:

la finesse de l'oreille, la sensibilité nerveuse, le sentiment rythmique - c'est-à-dire le sentiment juste des rapports existant entre les mouvements dans le temps et les mouvements dans l'espace - et enfin la faculté d'extérioriser spontanément les sensations émotives (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 64).

Jaques-Dalcroze a toujours reconnu l'importance d'une bonne oreille, mais il affirmait avec vigueur, qu'une bonne oreille seule, ne suffit pas:

Pour être musicien complet, il faut avoir une bonne oreille, il faut avoir en outre de l'imagination, de l'intelligence et du tempérament, c'est-à-dire la faculté de ressentir les émotions artistiques et de les communiquer ... il ne suffit pas de posséder le pouvoir de reconnaître et de différencier les sons ... il faut encore que les sensations auditives extérieures créent un état intérieur de conscience et d'émotivité. Il existe des musiciens à l'oreille merveilleusement exercée qui n'aiment ni ne ressentent émotivement la musique, d'autres imparfaitement doués au point de vue de l'oreille, qui sont de véritables artistes musiciens, capables d'interpréter et de créer (Jaques-Dalcroze, 1912, pp. 46-47).

Jaques-Dalcroze accordera toujours une place primordiale au développement de la sensibilité musicale, une sensibilité qui permet d'apprécier les éléments expressifs de la musique.

L'oreille doit apprécier les divers degrés de l'intensité sonore, du dynamisme, de la rapidité ou lenteur de succession des sons, du timbre, de tout ce qui constitue sous le nom de *coloris musical* la qualité expressive du son. Cette qualité, à mon sens, est celle qu'il importe le plus que l'enfant possède naturellement pour qu'on puisse bien augurer de son avenir musical (Jaques-Dalcroze, 1912, p. 47)

Pour Jaques-Dalcroze, l'éducation musicale devrait s'appuyer sur "l'éveil des sensations vitales et la conscience des états affectifs" (Jaques-Dalcroze, 1898, p. 12). Et tout le travail corporel n'a de véritable signification que s'il est habité par des sentiments affectifs.

"Aucun mouvement corporel n'a de valeur expressive en lui-même" (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 47) et "le geste par lui-même n'est rien, sa valeur réside tout entière dans le sentiment qui l'inspire" (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 47). Jaques-Dalcroze ajoutera également que "les rythmes innombrables du corps humain n'acquièrent une valeur humaine que s'ils se mettent au service des impressions pour les réaliser expressivement" (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 47).

Toute l'éducation de Jaques-Dalcroze est une éducation du sentiment esthétique au sens où "apprendre à être musicien, c'est apprendre à se connaître soi-même, car la musique est l'art de l'expression, et la base des études musicales est de ressentir d'abord, d'exprimer ensuite" (Jaques-Dalcroze, 1916, p. 13).

#### b) Orff

Les œuvres de maturité de Carl Orff - Carmina Burana par exemple - nous présentent le langage musical du compositeur avec toutes ses caractéristiques principales: la simplicité et la puissance expressive des éléments premiers, où rythme et mélodie sont isolés puis enchaînés, afin d'être présentés dans toute leur force primaire. Dans son travail avec les enfants, Orff poursuit la même recherche esthétique: "as a teacher, he insists in doing what he does as a composer, he treats rhythm and

melody as elemental forces, as germ-cells, out of which all music grows (Zipper, 1974, p. iii).

Lorsque l'on cherche à décrire l'approche Orff, on revient toujours aux mêmes mots clés énumérés par Arnold Walter: "basic", "natural", "elemental" (Carley, 1977, p. 77). Orff lui-même décrira la musique élémentale à partir du dérivé latin "elementarius" qui veut dire "pertaining to the elements, primeval, basic" (Orff, 1972, p. 158).

Mais qu'est-ce exactement que cette musique élémentale? Orff s'exprimera clairement sur ce point:

Never music alone, but music connected with movement dance, and speech - not to be listened to, meaningful only in active participation. Elemental music is pre-intellectual, it lacks great form, it contents itself with simple sequential structures, ostinatos, and miniature rondos. It is earthy, natural, almost a physical activity. It can be learned and enjoyed by anyone. It is fitting, for children. (Orff, 1972 p. 158).

La musique, le mouvement et le langage sont donc inséparables et forment une unité naturelle qui ne devrait jamais être dissociée en éducation musicale.

Speaking and singing, poetry and music, music and movement, playing and dancing are not yet separated in the world of children, they are essentially one and invisible, all governed by the play-instinct which is a prime mover in the development of art and ritual (Landis et Carder, 1972, p. 85).

Que nous écoutions Carmina Burana ou une simple chanson enfantine composée par Orff, il est évident que le rythme est la caractéristique prédominante de toute son oeuvre. Tout son travail est imprégné des idées suivantes: [...] Rhythm is the strongest of the elements of music; [...] the most primitive and most natural musical responses of the human personality are rhythmic in nature; and [...] the logical starting point for education in music is rhythm (Landis et Cardis, 1972, p. 72). Jos Wuytack (1982, p. iii) poursuivra dans le même sens en affirmant que "le rythme est l'élément primordial de toute création musicale: c'est le principe d'ordonnance inscrit dans notre physiologie".

Orff reconnaissait donc l'importance d'utiliser le mouvement pour exprimer le pouvoir créateur du rythme. L'utilisation de la danse comme point de départ de ses théories pédagogiques est évidente dès la première version (1931) du "Schulwerk". A ce propos, Dorothee Gunther écrira "From movement, music - from music dance". Le mouvement instinctif est dirigé et formé par la musique, tout comme il dirige et forme la musique à son tour, à l'image des sociétés archaïques:

The cycle of music - movement - more creative movement - more creative music reflected the musical experiences of earliest cultures in which there were dancers who played and players who danced, and in which the creativity of the dancers led to further creativity instrumentally (Choksy et al., 1986, p. 94).

Toutefois, le langage parlé et la voix chantée n'étaient pas exploités au Guntherschule. Lorsque Orff entreprit d'appliquer ses théories avec des enfants, il reconnut immédiatement l'importance du langage comme point de départ naturel de toute éducation musicale chez les enfants:

I suddenly understood what the first Schulwerk had lacked: the singing voice, the word. A child quite naturally starts with a call, a rhyme, with text and tune together; movement, play and song coalesce and integrate (Orff, 1972, p. 158).

Et également,

The natural starting point for work with children is the children's rhyme, the whole riches of the old, appropriate children's songs. The recognition of this fact gave me the key for the new educational work (Orff, cité par Choksy et al., p. 95).

C'est alors qu'est née l'une des caractéristiques les plus originales de l'approche Orff: la place centrale accordée au langage. "A l'origine de tout exercice musical, qu'il soit mélodique ou rythmique, il y a l'exercice de la parole (Orff, cité par Wuytack, 1982, p. 12). Le rythme jaillit instinctivement de la langue parlée, les mots vont générer tous les rythmes. A ce sujet, McCormick (p. 140) affirmera: "Of all the authentic insights that Orff had about bringing children into the creative process, this rhythmic principal seems to be the touchstone to true and above all effortless success".

Toute l'approche Orff va découler de ce premier principe; c'est ce qui apparaît dans la liste des énoncés de McCormick: "To give words an extension through the four body percussion sounds [...]. To extend the rhythmic speech patterns into melody [...]." Et il en va de même pour l'introduction des instruments: "The notable educational feature of Schulwerk is to witness the amazing carry-over from word rhythm to body percussion to percussion instruments themselves" (McCormick, p. 141).

Avec tous ces éléments, la théorie esthétique de Carl Orff est réalisée: "music becomes the natural outcome of speech rhythm and movement" (Hall, 1960, p. 5). Nous sommes ramenés aux premiers temps de la culture, à cette époque "when music was an untrained, unsophisticated mode of expression, inseparable from movement and speech and always involved active participation" (Landis et Carder, 1972, p. 71).

Carl Orff croyait beaucoup à l'importance d'accorder à l'enfant l'occasion de "faire" de la musique. Selon lui, on n'apprend véritablement la musique, qu'en faisant de la musique. Margaret Murray dira: "One of the principal aims of Orff-Schulwerk is to provide every child with opportunities for really becoming acquainted with what music is about, by handling the materials of the language of music for himself" (Baxter, p.154).

C'est pourquoi, dans l'approche Orff, l'enfant est constamment sollicité par le besoin de manipuler le matériel sonore et musical. La

primauté du travail est accordée à l'activité et à la créativité. Rien n'est plus important pour Orff, que de développer les habiletés créatives des jeunes musiciens.

The primary purpose of music education, as Orff sees it, is the development of a child's creative faculty which manifests itself in the ability to improvise... This cannot be achieved by supplying ready-made and usually much too sophisticated material of the classical variety, but only by helping a child to make his own music, on his own level, integrated with a host of related activities. (Walter, 1955-1956, p. iv).

Orff cherche à amener tout enfant à faire l'expérience de la création musicale - le vrai musicien est celui qui peut "faire sa propre musique"; celui qui peut "créer" ses propres réalisations sonores.

#### c) Kodaly

Toute la pédagogie kodallienne est marquée par un facteur dominant: la nécessité de savoir lire et écrire la musique. Kodaly affirmera plusieurs fois que "l'analphabétisme musical est l'obstacle principal à la culture musicale, et la raison pour laquelle le public des concerts et des représentations d'opéra est si clairsemé". (Szonyi, 1976, p. 11).

Il croyait que les habiletés de lecture et d'écriture musicales étaient essentielles, voir même des prérequis à l'étude de tous les autres

aspects de la musique - l'interprétation, l'analyse, la composition et l'histoire. A ce sujet, il affirmera:

Is it imaginable that anybody who is unable to read words can acquire a literacy culture or knowledge of any kind? Equally no musical knowledge of any kind can be acquired without the reading of music. (Kodaly, cité par Landis et Carder, 1972, p. 67).

Kodaly souhaitait donc voir toute la population de son pays formée à la lecture et l'écriture musicales, tout comme elle était formée à la lecture et à l'écriture de la langue maternelle. Pour Kodaly, cet objectif n'était réalisable que par un enseignement systématique, structuré autour du chant.

Kodaly a toujours été convaincu de la valeur de savoir chanter et il l'a exprimé à plusieurs reprises:

Le chant quotidien, comme la gymnastique quotidienne développe à la fois le corps et l'âme de l'enfant. Le chant choral est très important; la joie d'un beau résultat, obtenu par un effort commun, formera des hommes disciplinés, à l'esprit noble; c'est pourquoi son rôle est inestimable. (Kodaly, cité par Szonyi, 1976, p. 11).

Et encore,

Event the most talented artist can never overcome the disadvantages of an education without singing. How valuable are "brilliant" pianists if they cannot sing simple folksongs without making errors? There must be a strenuous attempt to replace music that

comes from the fingers and the mechanical playing of instruments with music from the soul and based on singing. We should not allow anyone even to go near an instrument until he or she can read and sing correctly. It is our only hope that one day our musicians will be able also to "sing" on their instruments. (Kodaly, 1954, p. 224).

Il a donc voulu faire du chant, la base de tout son système d'éducation musicale:

If one were to attempt to express the essence of this education in one word, it could only be - singing. (Kodaly, cité par Choksy, 1981, p. xxi).

Choksy résume bien la conception du chant dans l'approche kodallienne:

Singing is as natural an activity to the child as speaking. To use this native ability, to foster and cultivate the voice - the instrument everyone has - is both practical and effective. Musical knowledge acquired through singing is internalized in a way that musical knowledge acquired through an instrument - an external appendage - can never be.

L'intérêt que portait Kodaly à l'ethnomusicologie et plus particulièrement aux chansons folkloriques de son peuple, ne pouvait qu'avoir un effet fondamental sur toute sa pédagogie. Il ira même jusqu'à trouver indispensable, pour tout musicien, qu'il soit familier avec le patrimoine des chants populaires de son pays: "C'est un devoir civique de tout musicien cultivé que de connaître à fond sa langue maternelle musicale." (Kodaly, cité par Riblière-Raverlat, 1969, p. 15). Kodaly n'hésitera pas à placer le chant folklorique traditionnel au coeur même de son approche pédagogique, considérant cette musique comme le meilleur véhicule de tout enseignement musical.

That, as a child possesses a mother-tongue - the language spoken in his home - he also possesses a musical mother-tongue in the folk music of that language. It is through this musical mother-tongue that the skills and concepts necessary to musical literacy should be taught. (Choksy, 1981, p. 7).

Pour Kodaly, il existe une hiérarchie bien définie des compositions musicales. Tout en haut, on retrouve la musique folklorique traditionnelle (transmise oralement depuis des générations à cause de sa perfection et de sa force expressive), et la musique composée (Bach, Mozart, Beethoven, Bartok, etc.). Seul ce répertoire est adéquat pour l'enseignement musical. Toutes autres formes de musique est de qualité bien inférieure et ne doit pas être considéré dans l'enseignement. D'ailleurs il n'hésite pas à condamner ces autres musiques, pour leur piètre qualité esthétique.

Commercial popular songs and even songs from operettas and Broadway shows are considered of doubtful pedagogical value in the Kodaly philosophy. He considered that music of an inferior quality actually is harmful to the development of musical taste, and that dwelling on such music in childhood would handicap later appreciation and enjoyment of better music. Attitudes and behaviors shaped in the early years, he thought, were influenced by music used in teaching. (Landis et Carder, 1972, p. 61).

Et pour Kodaly, l'école doit être sans cesse vigilante pour protéger l'enfant contre toute forme de mauvaise musique:

C'est à l'âge de la maternelle qu'il faut "immuniser" chaque enfant contre la mauvaise musique, car, plus tard, il n'y aura plus de remède contre ce poison. (Szonyi, 1976, p. 128).

In art bad taste is a real spiritual illness. It is the duty of the school to offer protection against this plague. The school of today does not only neglect to do this, it actually opens doors and gates to the trash of music. In school, singing and music making must be taught in such a way that in the child for all his life a desire for noble music is awakened. (Kodaly, cité par Landis et Carder, 1972, p. 128).

Lors d'un discours qu'il adressait aux élèves de l'Ecole supérieure de Musique, Kodaly a tenté de définir les caractéristiques du bon musicien en reprenant quelques passages d'un ouvrage écrit par Robert Schumann, "Préceptes de musique chez soi et dans la vie". Voici quelques-uns de ces préceptes:

Le plus important est de développer l'oreille musicale. Tâche de reconnaître très tôt la note, la tonalité. - Essaye de chanter en déchiffrant les notes sans te servir d'un instrument, si petite que soit ta voix. Tu auras l'oreille plus fine. - Tu dois apprendre à reconnaître la musique sur le papier. - Chante souvent en chœur, et surtout les parties intérieures. C'est ainsi que tu deviendras toujours plus habile musicien. - Ecoute avec attention tous les chants du terroir: ce sont des trésors de belles mélodies qui te permettront en même temps de connaître le caractère des peuples. - Exerce-toi à temps à déchiffrer les clés anciennes. Sans elles, beaucoup de trésors du passé te seront inaccessibles. (Szonyi, 1966).

Des recommandations de Schumann, Kodaly a résumé les qualités du bon musicien en quatre points: 1. une oreille cultivée, 2. une intelligence cultivée, 3. un cœur cultivé, 4. une main et des doigts cultivés

(Szonyi, 1966, p. 3). Ces quatre éléments doivent être développés simultanément et gardés en équilibre constant; aucun d'eux ne peut être mis en relief au détriment des autres.

Kodaly accorde une importance considérable à l'intellect dans l'expérience esthétique. La musique se vit certes au niveau des émotions, mais cette expérience doit toujours être supportée par une compréhension intellectuelle.

Il n'est pas suffisant de "vibrer" en écoutant une oeuvre musicale, il est de la plus haute importance de pouvoir reconnaître et de pouvoir analyser la forme des compositions. A ce sujet, Choksy (1974, p. 13) affirme: "Although he believed deeply in the emotional values of music, Kodaly nevertheless felt it imperative that love of music be supported by knowledge about music. He felt that one could not exist intelligently without the other."

Ce point est particulièrement évident dans les nombreuses affirmations de Kodaly, au sujet de l'éducation musicale:

We believe that ... music ... must be approached from an intellectual angle in addition to the emotional ... We do not wish to question the emotional function of music education, on the contrary; but we believe that the emotional must be supported by the intellectual to have any lasting value. (Szonyi, 1973, p. 72).

d) Analyse comparative

Lorsque l'on compare les théories de la connaissance des trois auteurs, l'on est frappé par deux choses: 1) certaines similitudes entre les approches Dalcroze et Orff. Cette dernière ayant reçu beaucoup d'influences de la première, et 2) certaines grandes différences dans les conceptions épistémologiques et esthétiques de chacune.

Pour Dalcroze, et pour Orff, le rythme est incontestablement l'élément musical primaire, l'élément de base de toute composition musicale, mais aussi de toute oeuvre artistique. Dalcroze parlera du rythme comme de "l'élément le plus violement sensoriel, le plus étroitement lié à la vie", "the fundamental, motivating force in all the arts, especially in music." Et Orff affirmera que "rhythm is the strongest of the elements of music [...] the most primitive and most natural musical responses of the human personality are rhythmic in nature". Il n'est donc pas surprenant que tous deux recommandaient de commencer l'éducation musicale par une éducation rythmique. Jaques-Dalcroze demandait que l'étude du rythme précède l'étude de la sonorité et Orff affirmait que "the logical starting point for education in music is rhythm."

Dalcroze croyait également que les rythmes musicaux prennent leur source dans les rythmes naturels du corps humain. Quoi de plus naturel alors que d'utiliser le mouvement corporel comme fondement à l'éducation

musicale. Et dans la rythmique dalcrozienne, le corps est un véritable instrument considéré au même titre qu'un instrument musical. Il est considéré comme l'outil le plus adéquat pour exprimer les composantes musicales et pour développer la sensibilité musicale.

Orff a adhéré en partie aux théories dalcroziennes qui mettaient en évidence l'importance du mouvement corporel dans l'étude du rythme musical. Toutefois, contrairement à l'approche Dalcroze, le mouvement corporel n'est pas le seul médium privilégié. Pour Orff, le langage est tout aussi fondamental, et même encore plus primaire que le mouvement, dans l'apprentissage du rythme: "A l'origine de tout exercice musical, qu'il soit mélodique ou rythmique, il y a l'exercice de la parole." Le langage parlé, avec tous ses rythmes distinctifs, va générer tous les rythmes musicaux. Les motifs rythmiques parlés vont conduire à la mélodie et au chant, aux percussions corporelles et aux instruments à percussion. Pour Orff, la relation musique - mouvement n'est pas suffisante. Il a défendu la théorie de la musique élémentaire selon laquelle la musique, le mouvement et le langage forment une unité naturelle et indissociable.

La conception épistémologique de Kodaly est assez différente des deux autres. Il n'a pas voulu privilégier le rythme comme premier élément musical. D'ailleurs, toute son oeuvre de compositeur est à caractère mélodique: la ligne mélodique, la voix chantée et la richesse polyphonique et harmonique des chœurs prédominent. Les grands objectifs de son

approche éducative favorisent le développement de l'oreille mélodique, de l'audition intérieure et du chant. Contrairement aux approches Dalcroze et Orff, l'approche kodalyenne accorde une importance égale à l'étude du rythme et de la mélodie, et ce dès les débuts de la formation musicale. Le programme Kodaly poursuit simultanément deux progressions: l'une rythmique et l'autre mélodique. Même si le médium corporel est utilisé à l'occasion (surtout chez les petits), il est loin d'occuper la place centrale que lui réservent les deux autres approches. Pour Kodaly, c'est le chant qui est le médium fondamental. Rien ne peut remplacer la valeur suprême de savoir chanter: "even the most talented artist can never overcome the disadvantages of an education without singing." Kodaly sera le premier à affirmer: "If one were to attempt to express the essence of this education in one word, it could only be - singing".

De plus, le choix du répertoire musical utilisé a toujours été une préoccupation constante chez Kodaly. La nécessité de n'utiliser qu'un répertoire de haute qualité, est comme un leitmotiv dans toute cette approche. Il existe, pour Kodaly, une hiérarchie bien définie dans les différents types de compositions musicales. Tout en haut, on retrouve la musique folklorique traditionnelle (transmise oralement depuis des générations à cause de sa perfection et de sa force expressive), et la musique composée (Bach, Mozart, Beethoven, Bartok, etc.). Tout autre forme de répertoire est de qualité inférieure et ne doit en aucun temps être

utilisée dans les classes d'éducation musicale. Des trois auteurs, Kodaly est le plus radical et le plus étroit dans sa conception esthétique des oeuvres musicales. Nous analyserons plus loin, comment Dalcroze, tout en reconnaissant la grande valeur de la musique composée (musique classique occidentale), fait une large place à la musique improvisée; et comment Orff accepte tous les genres musicaux et n'hésite pas à recommander aux enseignants de composer leur propre répertoire.

L'importance de développer une bonne oreille musicale est reconnue et favorisée par les trois approches, toutefois chacune lui accorde une valeur différente. L'approche Orff mise davantage sur l'essor et l'épanouissement des capacités créatrices. On parle moins de la nécessité de développer des habiletés auditives et des connaissances musicales spécifiques, que de l'importance de savoir faire "sa propre musique". Par contre, les approches Dalcroze et Kodaly mettent toutes deux l'accent sur l'importance de bien percevoir et de bien comprendre le langage musical. Selon ces deux auteurs, il est inconcevable de devenir un vrai musicien, sans développer une bonne oreille.

Pour Kodaly, le développement auditif se fait de concert avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, car "no musical knowledge of any kind can be acquired without the reading of music". L'importance de développer ces habiletés est comme un fil conducteur dans tous les

discours et dans tout le travail éducatif de Kodaly. En accordant la priorité de l'enseignement musical à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'approche Kodaly est certainement celle qui se préoccupe le plus de la connaissance du langage musical. Elle est par le fait même l'approche qui accorde la plus grande place à l'intellect, aux connaissances théoriques et aux habiletés techniques plus facilement mesurables: savoir frapper un rythme, savoir chanter juste, savoir lire et écrire.

Dalcroze désirait lui aussi initier ses élèves au langage musical, mais il était davantage préoccupé par le développement d'une perception raffinée, juste et précise des éléments musicaux, que par l'apprentissage des notions théoriques de la lecture et de l'écriture musicales. Il lui paraissait fondamental d'amener ses étudiants à "sentir" la musique. A maintes reprises, il a affirmé que le but de la rythmique était même d'amener les étudiants à dire, à la fin de leurs études, non pas "Je sais" mais bien "J'éprouve". Des trois systèmes pédagogiques, l'approche Dalcroze est de loin celle qui se préoccupe le plus du besoin de ressentir émotivement la musique. Dalcroze affirmait sans cesse que même avec une oreille merveilleusement développée, un musicien n'est pas complet s'il ne ressent pas de sentiments affectifs en présence de la musique. La valeur tout entière de la musique réside dans le sentiment qui l'inspire - la valeur tout entière du musicien réside dans sa capacité à ressentir des sentiments. "The base of all musical art is human emotion. It is not

enough to train just the mind or the ear of the voice; the entire human body must be trained since the body contains all of the essentials for the development of sensibility, sensitivity and analysis of sound, music and feeling". (Choksy, 1986, p. 31). Ainsi peut se réaliser l'unité tant recherchée par Dalcroze: l'harmonie du corps, de l'intellect et des émotions.

## Théorie de l'apprentissage

### a) Jaques-Dalcroze

A l'époque de Jaques-Dalcroze, et encore longtemps après lui, l'éducation-par-principe était pratique courante. L'apprentissage non-significatif, de nature purement intellectuelle, était très répandu. Jaques-Dalcroze (1916, p. 12) a toujours dénoncé ce type d'éducation.

Ce qui m'a toujours frappé dans le programme des écoles, c'est que ce sont les études abstraites qui semblent jouer le rôle principal dans l'éducation des petits comme des grands. [...] Le but des études paraît consister uniquement à communiquer aux élèves des notions générales sur une quantité de sujets qu'on ne leur donne pas l'occasion de contrôler par eux-mêmes. [...] Avant tout, il s'agit de faire emmagasiner par l'esprit le plus grand nombre de connaissances spéciales que chaque professeur enseigne à sa guise, sans s'enquérir des procédés de ses collègues et sans souci des règles naturelles de l'éducation générale.

Il fera des remarques aussi sévères au sujet de l'éducation musicale.

It became clear to him that the traditional method of training musicians concentrated on the intellect to the detriment of the senses, and failed to give students a valid experience of the basic elements of music sufficiently early in their studies. (Dobbs, cité par Landis et Carder, 1972, p. 9).

Il entreprendra de révolutionner l'éducation musicale en plaçant l'expérience au premier rang. André Loew résumera en une phrase, toute la doctrine de Jaques-Dalcroze: "Il s'agissait de remplacer un enseignement cérébral par un éveil sensible" (cité par Dutoit, 1965, p. 315). Virginia Mead, spécialiste de l'approche Jaques-Dalcroze aux E.-U., affirmera la même chose: "First the instinct, and then the intellect" (cité par Landis et Carder, 1972, p. 23).

Les étapes de l'apprentissage sont renversées:

L'étude de la théorie doit suivre la pratique, l'on ne doit enseigner des règles aux enfants que lorsqu'on les a mis à même d'expérimenter les faits qui ont engendré ces règles. (Jacques-Dalcroze. 1914, p. 59).

Bachman (1984, p. 432) affirme que la "démarche" dalcrozienne est la seule règle intransgressable de tous les professeurs qui se réclament de cette approche. Cette démarche est au cœur de tout le travail éducatif de Jaques-Dalcroze; que ce soit dans l'étude de la rythmique ou du solfège, l'ordre de progression est toujours le suivant:

1ère étape: réagir, sentir et entendre,

2e étape: reproduire et se représenter, imaginer, réaliser et improviser,

3e étape: identifier noter ou décrire

4e étape: composer ou créer

Jaques-Dalcroze place donc au dernier rang les activités de notation et de composition, deux achèvements qui supposent que l'on entende et que l'on se représente intérieurement la musique que l'on écrit.

Cette démarche pédagogique était très révolutionnaire à une époque où la connaissance de l'écriture musicale et l'exécution d'un instrument étaient les points de départ de tout enseignement musical.

On ne peut s'empêcher de faire des rapprochements avec Maria Montessori, qui élaborait ses théories à la même époque. De plus, l'influence pestalozzienne qu'a reçu Jaques-Dalcroze dans les premières années de sa formation est particulièrement marquante. La grande nouveauté de l'approche Jaques-Dalcroze fut toutefois de "faire passer par le corps, par l'expérience du mouvement, des notions qui jusqu'alors ne s'apprenaient qu'au travers d'un apprentissage intellectuel ou technique." (Bachmann, 1984, pp. 32-33). Les concepts musicaux sont expérimentés puis intériorisés par les mouvements du corps. Jaques-Dalcroze exprimait: "Je me prends à rêver d'une éducation musicale où le corps jouerait lui-même le rôle d'intermédiaire entre les sons et notre pensée et deviendrait l'instrument direct de nos sentiments (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984; p. 25).

Bachman n'hésitera pas à faire remarquer que Jaques-Dalcroze a démontré, à travers l'élaboration et de la mise en pratique de sa méthode

de rythmique, "certains aspects d'une théorie à laquelle la psychologie du développement aura bientôt donné de solides fondements: le corps, ou plus précisément l'action corporelle, est à la fois la source, l'instrument et la condition première de toute connaissance ultérieure." (Bachmann, 1984, p. 25). De plus, Jaques-Dalcroze a été parmi les premiers à comprendre que "la nature profonde du sens du rythme est d'ordre moteur" (Teplov, cité par Bachmann, 1984, p. 25).

Plusieurs autres aspects de l'approche de Jaques-Dalcroze, étaient assez avant-gardistes pour l'époque (et sont toujours très actuels aujourd'hui). Entre autres choses, Jaques-Dalcroze désirait que l'éducation musicale soit une éducation de toute la personne, une éducation où l'enfant apprend par la musique et à travers la musique "l'usage de toutes ses facultés" (Jaques-Dalcroze, 1914, p. 59). "Il me semble qu'avant tout, il s'agit d'apprendre à nos enfants à prendre conscience de leur personnalité, de développer leur tempérament, de libérer de toute résistance leur rythme de vie individuel (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 7). L'éducation musicale n'a plus pour unique souci d'enseigner la musique, mais elle a aussi la responsabilité de fournir une approche qui favorise l'éducation de toute la personne.

L'éducation musicale proposée par Jaques-Dalcroze, s'adresse aux différentes dimensions de la nature de l'enfant: son corps, sa capacité

de penser, et son pouvoir d'expression et d'imagination. Toutes ces facultés sont stimulées simultanément par des activités musicales qui respectent les étapes de développement physiologique, émotif et intellectuel de l'enfant. Les premières leçons de rythmique commencent avec les mouvements naturels des petits: la marche, la course, le trot, les sauts, etc. Les "jeux" initiés par l'enseignant font constamment appel au monde imaginaire de l'enfant. Puis à mesure que celui-ci vieillit et progresse, les demandes se font plus complexes et les réponses plus raffinées, jusqu'à ce que le corps soit devenu un véritable instrument d'expression musicale.

L'approche Jaques-Dalcroze fait une grande utilisation de l'apprentissage par imitation. L'imitation compte au nombre des apprentissages cognitifs les plus importants de l'enfant; il trouve dans l'exercice de sa capacité d'imitation, un moyen irremplaçable d'élargir son expérience du monde. Mais si la rythmique

tâche de multiplier pour le jeune enfant, les occasions d'exercer son imitation, [elle favorise aussi] la prise de conscience de ce qui n'est au départ qu'un exercice inconscient. Ce n'est en effet qu'en pouvant faire consciemment appel à l'imitation (donc en sachant au besoin refuser d'y avoir recours) que l'enfant saura s'en servir efficacement dans ses apprentissages futurs, et qu'il parviendra à faire oeuvre personnelle et originale (Bachmann, 1984, p. 293).

Selon Jaques-Dalcroze, il était indispensable de commencer l'éducation musicale le plus jeune possible.

Aucun progrès n'est possible, si les idées de beauté et de progrès artistique ne sont pas enseignées à l'âge le plus tendre, si grâce à une sollicitude éducative de tous les instants, elles n'arrivent pas à germer naturellement en l'âme des enfants. C'est à eux que nous devons consacrer tous nos efforts.

Jaques-Dalcroze avait bien perçu l'importance du jeu et de la motivation dans l'enseignement aux enfants. Il considéra les activités qu'il élaborait, comme des "jeux" à faire exécuter aux enfants et il accorda une grande importance au plaisir que ces jeux devaient susciter: "Games should be joy-giving; I look upon joy as the most powerful of all mental stimuli" (Jaques-Dalcroze, 1976, p. 100).

#### b) Orff

La clé de toute l'approche Orff réside dans l'importance accordée à l'expérience: "We must see that the child experiences music and creates music before he is told how it is put together" (Hall, 1960). L'expérience doit toujours précéder le concept: L'approche Orff "is a process of internalization and not of intellectualization" (Carley, 1977, p. 144). "The music grammar comes as an outgrowth of experience and readiness without forced intellectual and visual emphases" (Fish, p. 48).

L'apprentissage selon l'approche Orff, étant entièrement axé sur l'expérience, accorde une large place à l'exploration et à la découverte. L'enfant est mis très tôt en contact avec le matériel sonore et musical et il est amené, par l'exploration et la manipulation, à faire l'expérience personnelle de la musique. L'approche Orff fait confiance au processus naturel d'apprentissage par la découverte. Elle croit qu'un des éléments fondamentaux de l'approche est de fournir à l'enfant un environnement musical stimulant et fascinant.

The philosophy of Orff Schulwerk holds that a child in an environment rich in experience containing the elements of the natural play of childhood will progress easily from given musical expression initiated by the teacher to his first attempts at creation or improvisation (Kenney, p. 114).

L'apprentissage par expérience et découverte implique une participation active de l'enfant. Orff affirme que "Ecouter la musique ne suffit pas, il faut participer!". Toutes les activités proposées, qu'elles soient d'ordre rythmique, mélodique, harmonique, formel, instrumental ou créatif, se déroulent dans une constante "activité". Par des techniques qui sont propres à l'approche Orff, l'enfant participe dès le début à des productions musicales autrefois réservées à des musiciens accomplis: "Participants realize that without much technique or theoretical background they are making music; they are experiencing an ensemble feeling of a kind normally reserved for professional musicians (Choksy et al., 1986, p. 139).

Le processus d'apprentissage par imitation occupe une place importante dans cette approche. L'enfant observe, puis imite, et la réussite engendre la curiosité et pousse l'enfant à de nouvelles expériences musicales. L'appropriation personnelle du langage musical suit alors le même cheminement que l'appropriation du langage parlé.

L'imitation est aussi le meilleur moyen pour atteindre l'objectif principal de cette approche: la création. L'imitation procure un modèle de départ, élément indispensable à toute forme de créativité. L'imitation fait vite place à l'improvisation, permettant à l'enfant de s'exprimer personnellement:

A ce premier stade, on s'attache essentiellement à obtenir que l'enfant s'exprime lui-même spontanément et pleinement par la musique, ce résultat étant estimé plus valable qu'une formation technique intensive (Martin, 1953, pp. 253-254).

La démarche d'apprentissage de l'approche Orff se résume facilement en quelques mots (Choksy et al., 1986, p. 97).

observer - imiter - expérimenter - créer.

Dans tout le travail fait avec les enfants, l'accent est constamment mis sur le processus d'apprentissage, et rarement sur le contenu ou le produit final. Il est important que l'enfant puisse s'initier à la

musique par le procédé de l'imitation et qu'il parvienne rapidement à créer sa propre musique.

Il est à noter que la lecture et l'écriture ne sont pas des étapes fondamentales dans le processus Orff, mais bien un outil qui sera introduit et utilisé lorsque l'on en sentira le besoin. Selon cette approche, l'enfant apprend beaucoup plus rapidement par imitation et il peut créer et improviser sans avoir recourt à l'écriture musicale.

Orff plaçait l'improvisation au centre de toutes les activités musicales expérimentées avec ses élèves:

I tried to bring the students to the point where they could invent music of their own to accompany movement, however modest such inventions might be at first. They grew out of spontaneous improvisations in which a student could freely express himself (Orff, 1972, p. 155).

La capacité d'improviser librement est une pratique courante des classes Orff. Ce type d'apprentissage fortifie l'imagination et libère la créativité. Horton déclarera à ce sujet: "Here at last is a counterpart to the free creative outlook that has long been established in the teaching of the visual arts and crafts and is fast gaining ground in drama and literary expression."

Orff a adhéré à la théorie voulant que chaque individu réactive en lui-même, toutes les étapes du développement historique de la musique.

L'enfant est considéré comme un être primitif, dont l'expression musicale s'apparente à celles des sociétés archaïques. Selon ce principe, Orff affirmait que l'éducation musicale devait commencer avec les concepts les plus simples et les plus élémentaires, et progresser vers les concepts plus complexes. La théorie voulant que l'enfant revive l'histoire de l'évolution musicale, n'est plus tellement acceptée aujourd'hui, toutefois le plan d'enseignement structuré, des éléments les plus simples aux plus complexes est largement reconnu par les spécialistes en éducation (Landis et Carder, 1972, p. 72). L'approche Orff cherche à

mettre en valeur les affinités inhérentes de l'étudiant pour le rythme et la mélodie et permettre à celles-ci de se développer naturellement, faisant passer l'enfant de l'intuition d'une expression primitive à une autre plus sophistiquée [...] Orff atteint cet objectif au moyen d'un programme soigneusement planifié, commençant par des formules parlées, des mouvements rythmés et des airs de deux notes pour arriver logiquement à la mélodie pentatonique (Kallman et al., 1983, p. 774).

En s'appuyant toujours sur le même principe, Orff recommandait que l'enseignement musical commence à un très jeune âge:

Ideally, Orff's Schulwerk should begin in early childhood, and should make use of the child's own musical experiences as material for the instructional process. The child's own name, familiar words, sayings and quotations are used in rhythmic chanting and in singing.

Cette approche s'applique particulièrement bien avec les tout-petits à cause du répertoire qu'elle emploie au début, et de l'utilisation qu'elle fait de la voix parlée et du mouvement comme source première de tout apprentissage musical.

Orff a toujours affirmé qu'il n'avait pas élaboré son approche pour les enfants exceptionnellement doués, mais pour tous les enfants. Il croyait d'ailleurs que les enfants complètement dépourvus de musicalité étaient très rares, et que presque tous les enfants pouvaient bénéficier d'une éducation musicale:

Children do not develop naturally in musicality, but rather as the result of their experiences. I will concede that heredity determines what is possible, but experience, particularly early experience, can completely alter, limit, or enhance that development. (Kintner, p. 46).

### c) Kodaly

L'approche Kodaly se fonde sur un principe fondamental: tout apprentissage musical doit être acquis par l'oreille en premier, et non par l'intellect. Le chant et le travail d'audition doivent toujours précéder la notation, sinon la lecture et l'écriture musicales sont réduites à des exercices cérébraux, non significatifs (Ringer, 1972). En d'autres mots: "The process is to move from the performed sound to the analysis of that

sound, and only then to the visual representation - the symbol for that sound. The teaching order is always sound to sight, concrete to abstract." (Choksy, 1981, p. 28).

Pendant plusieurs cours successifs, l'élève apprend inconsciemment de nouveaux éléments musicaux, puis il en prend conscience, et c'est seulement à cette étape que la théorie musicale est enseignée. La démarche pédagogique est toujours la même: entendre, chanter, découvrir, écrire, lire, créer.

With each new rhythmic [or melodic] figure children are led first to sing many songs containing that figure in various patterns, then to focus on one song to discover or derive the figure, then to put down symbols for the figure in various patterns (write it or construct it with sticks), then to read it from flash cards, board notation, and books, and finally, to use it in improvisation or composition. (Choksy et al., 1986, p. 80).

Tous les éléments musicaux sont présentés à l'enfant sous forme de petites unités structurales. Par des exercices et des techniques variées, l'enfant acquiert tout un vocabulaire de motifs rythmiques et mélodiques. Au début, il rencontre ses motifs dans le répertoire chanté et dans les exercices d'écoute qui lui sont proposés. Puis ces motifs sont repris plusieurs fois jusqu'à ce qu'ils soient découverts et reconnus consciemment par l'enfant.

We isolate and teach units (rhythmic and melodic "microstructures"), and after constant repetition in new circumstances the child discovers for himself the relations of the sounds in time (rhythm) and in pitch (interval). (Kokas, cité par Landis et Carder 1972, p. 54).

L'enfant parvient rapidement à identifier ces motifs de façon automatique. C'est lorsqu'il est suffisamment familier avec ces petites structures rythmiques et mélodiques qu'il apprend à les représenter symboliquement sur la portée. Ces motifs font alors partie intégrante du vocabulaire musical de l'enfant.

Automatically-recognized motives of music become part of the "activity repertoire" of the child; he recalls, recognizes, sings, sounds, makes hand signals. Motives appear in new situations all the time and are fixed in their so-fa and rhythmical form [...]

The child owns a rich inner repertoire of motives and he chooses from them when writing down a new rhythm or melody, or when reading aloud an unknown song. (Kokas, cité par Landis et Carder, 1972, p. 54).

L'apprentissage du langage musical par l'utilisation de microstructures, s'apparente sur bien des points à l'apprentissage d'une langue:

The patterns [microstructures musicales] are analogous to the words and phrases that make up initial learning experiences in language. [...] (Landis et Carder, 1972, p. 46).

These musical microstructures are sung, written, practiced in hand signs, represented in movement, and used in improvisation. Like a word or phrase he has used many times in language, a specific musical motive is recognized by the child, first in isolation and then in a musical context. (Landis et Carder, 1972, p. 54).

L'enseignante ou l'enseignant utilise donc un processus en quatre étapes pour amener l'enfant à bien comprendre chaque élément présenté. Ces étapes sont scrupuleusement observées par tous les professeurs qui enseignent l'approche Kodaly puisqu'ils sont l'essence même de la pédagogie kodaliennne:

préparation - prise de conscience - renforcement - évaluation

La longue période de préparation comprend l'exécution par imitation de plusieurs chansons folkloriques comprenant le nouveau motif rythmique ou la nouvelle relation tonale à acquérir. Inconsciemment, l'enfant reprend le nouvel élément dans plusieurs contextes musicaux différents. C'est uniquement lorsque le nouveau motif a été bien maîtrisé que l'enfant peut passer à la prochaine étape, la prise de conscience. C'est ici que l'enfant doit identifier oralement le nouvel élément présenté. L'enseignante ou l'enseignant va ensuite présenter un symbole pour identifier ce nouvel élément. La troisième étape, le renforcement, implique le retour à toutes les chansons introduites dans l'étape de préparation, afin d'y reconnaître et d'y identifier le nouveau concept; puis l'apprentissage par imitation de nouvelles chansons afin d'y découvrir là aussi le concept étudié.

L'évaluation implique 1) l'habileté à lire la nouvelle note ou le nouveau rythme dans des chansons nouvelles, et 2) l'habileté à improviser ou à créer des phrases ou des chansons complètes combinant le nouvel élément avec les motifs déjà connus.

L'introduction de chacune de ces micro-structures s'opère selon une séquence hautement structurée. En effet, l'approche Kodaly se caractérise par une planification systématique de toutes les étapes de l'enseignement musical:

A carefully planned and systematically developed sequence of musical concepts and experiences is fundamental to the Kodaly method of instruction. Rhythmic and melodic concepts, key signatures, meter signatures, and other theoretical symbols are integrated into the study plan at carefully predetermined points. The song material in Kodaly's Choral Method series is arranged according to difficulty and offers concentrated practice on each level. (Landis et Carder, 1972, pp. 42-43).

Cette hiérarchie des habiletés et des concepts musicaux débute par les expressions spontanées et naturelles, et se développent vers des structures plus complexes en s'appuyant sur les stades de développement de l'enfant.

These sequences are both drawn from and closely related to child development - the way in which young children progress naturally in music - as shown through research.

Form, harmony, tempo, and dynamics have been similarly examined and sequenced into hierarchies, so that the five-year-old may experience all aspects of music at his or her own level, the eight-year-old experience those same elements, but at a more advanced level, and the twelve-year-old, the high school student, or the adult still work with the same elements, but in even greater complexity. (Choksy et al., 1986, pp. 72-73).

Kodaly croyait fermement que l'éducation musicale devait commencer le plus tôt possible dans la vie d'un individu.

The years between three and seven are educationally much more important than the later ones. What is spoiled or omitted at this age cannot be put right later on. In these years man's future is decided practically for his whole lifetime.

It is at the kindergarten ... that the first laying of foundations, the collecting of first, decisive musical experiences begins. What the child learns here, he will never forget: it becomes his flesh and blood (Kodaly, cité par Choksy, 1981, p. 7).

Les enfants hongrois commencent leurs études musicales dans les maternelles de l'état, certains à un très jeune âge:

Studies undertaken in Hungary, sous la direction de Kotalin Forrai, with children under two years of age show marked differences in the acquisition of speech and music between children who are sung to every day and children who have no music in their environment. The importance of the early childhood years in general education has been long known; that importance is, if anything, even greater in music than in other areas. (Choksy et al., 1986, p. 71).

Pour Kodaly, tous les enfants devraient bénéficier d'une éducation musicale. Les chances de succès ou de réussite d'un enfant ne dépendent pas tant de talents "innés", que de l'utilisation d'une approche adéquate et d'un enseignement musical précoce: "If the soul is left uncultivated up to the age of nearly seven, it will then not yield anything that can be grown in it only by earlier cultivation." (Kodaly, 1941, 1957, p. 129).

#### d) Analyse comparative

L'analyse des théories d'apprentissage permet de dégager quelques convergences intéressantes. Les trois approches présentent une séquence d'enseignement qui s'appuie sur les stades de développement de l'enfant. L'ordre d'introduction des contenus (motifs rythmiques et tonals) et des habiletés à maîtriser, tient compte des capacités de l'enfant, à chacune des étapes de son développement. Ce système est en opposition à un autre type d'enseignement qui privilégie plutôt la logique interne de la matière à enseigner (par exemple, débiter l'étude du rythme en introduisant la ronde, puis sa division en deux blanches, etc.). Utiliser une telle approche en enseignement musical revient à demander à l'enfant d'intellectualiser des connaissances qui n'ont aucun lien véritable avec son expérience concrète. Fortement opposés à ce type d'enseignement, Jaques-Dalcroze, Orff et Kodaly ont proposé une séquence d'enseignement qui s'appuie en tout temps sur les expériences réelles des enfants.

Jaques-Dalcroze, Orff et Kodaly accordent tous les trois une place importante au processus d'imitation. Longtemps controversés et souvent rejetés, les bienfaits de l'imitation sont maintenant bien reconnus en éducation musicale. Elle procure à l'enfant un modèle de départ - un élément indispensable dans toute forme d'apprentissage - et lui permet d'élargir rapidement son expérience de la musique.

Tous les trois s'entendent également pour dire que l'expérience musicale doit commencer le plus tôt possible. Les premières années de l'enfant sont très déterminantes, et, selon ces auteurs, ce qui est perdu ou négligé pendant cette étape importante ne peut pas être retrouvé par la suite.

Aucun progrès n'est possible si les idées de beauté et de progrès artistique ne sont pas enseignées à l'âge le plus tendre [...] elles n'arrivent pas à germer naturellement en l'âme des enfants. (Jaques-Dalcroze).

... the years between three and seven are educationally much more important than the later ones. What is spoiled or omitted at this age cannot be put right later on. (Kodaly, 1941, 1957, p. 129).

Quant à Orff, il a reconnu que le développement musical est en bonne partie le résultat d'expérience musicale significative: "Children do not develop naturally in musicality, but rather as the result of their experiences. It will concede that heredity determines what is possible, but experience particularly early experience, can complete, alter, limit, or enhance that development." (Orff, cité par Kintner, p. 46).

Dalcroze, Orff et Kodaly ont tous les trois voulu s'opposer à un enseignement musical purement théorique, axé sur l'intellect et les notions abstraites. Ils ont voulu révolutionner l'éducation musicale en plaçant l'expérience au premier rang de la démarche d'apprentissage. Toutefois, le concept d'expérience élaboré dans chacune de leur théorie, contient des notions différentes.

Chez Dalcroze, le concept d'expérience fait appel, en premier lieu, aux capacités sensibles de l'individu: "Il s'agissait de remplacer un enseignement cérébral par un éveil sensible" (Dutoit, 1965, p. 45). Et dans cette approche, l'éveil de la sensibilité musicale s'exerce à travers l'expérience du mouvement. Tous les éléments musicaux sont expérimentés et intériorisés par les mouvements du corps. Le corps est l'outil par excellence, donnant accès aux connaissances du monde musical: "le corps, ou plus précisément l'action corporelle, est à la fois la source, l'instrument et la condition première de toute connaissance ultérieurement." (Bachmann, 1984, p. 25). Mais le corps est encore plus que cela, il est "l'instrument direct de nos sentiments"; (Jacques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 25) il est le lien qui relie la pensée et les émotions lors de toute expérience musicale.

Chez Carl Orff, l'expérience musicale est reliée de très près à l'exploration, à la découverte et à la création. L'enfant est mis en con-

tact direct avec le matériel sonore afin de le manipuler et de l'expérimenter. Il est amené à faire ses propres découvertes musicales. Dans l'approche Orff, l'expérience implique toujours une participation active faisant appel à plusieurs moyens d'expression: le mouvement libre et la danse, le parlé rythmé, le chant, les percussions corporelles et les instruments à percussion. Dès le début, l'enfant doit participer à des productions musicales en réalisant de la musique d'ensemble et en créant ses propres improvisations musicales.

Chez Kodaly, l'expérience musicale s'appuie essentiellement sur le chant. Même si le mouvement ou les percussions corporelles sont quelque fois utilisés, ils sont bien secondaires à la place de choix réservée à la voix. Par l'utilisation exhaustive de mélodies chantées et de chansons folkloriques, l'enfant est amené à faire l'expérience de la musique en respectant le principe fondamental de l'approche kodalyenne développer une bonne oreille. Pour Kodaly, acquérir une bonne expérience musicale, c'est développer ses capacités auditives. Cette étape doit préparer et introduire à la prochaine étape: lire et écrire la musique.

Des trois auteurs, Dalcroze semble bien avoir élaboré le concept d'expérience le plus complexe et le plus "pénétrant", si on se fie aux théories actuelles en psychologie et en éducation (Bachmann, 1984, p. 25) voulant que le corps occupe une place déterminante et essentielle dans tout apprentissage significatif. De plus, l'expérience musicale chez

Dalcroze, fait toujours appel aux trois composantes importantes de l'être humain: les dimensions physique, intellectuelle et émotive. Il tente, par les activités qu'il propose, d'établir un lien entre ces trois composantes. Dalcroze est également celui qui fait le plus mention de la dimension affective dans l'expérience musicale. Pour lui, une expérience musicale valide tente nécessairement d'éveiller les sens et d'établir un lien direct entre ceux-ci et les sentiments ou les émotions de l'individu.

Quant à Carl Orff, il propose un concept d'expérience très large, certainement le moins structuré et le plus ouvert des trois approches. Fondant tout son système d'éducation sur le développement de la créativité, il lui est pratiquement inévitable de privilégier un mode d'apprentissage très flexible, où l'expérience musicale proposée met l'accent sur l'importance de "faire de la musique", voire même de faire "sa" propre musique en favorisant l'improvisation et la création musicale. Toute cette approche amène l'enfant à entrer dès le début dans un processus d'exécution et de création musicale, donc, par le fait même, elle semble accorder moins d'importance à la présentation structurée et méthodique de chaque élément du langage musical. L'enfant fait une expérience globale de la musique, plus qu'une expérience approfondie de chacune des caractéristiques de la musique - il est amené à improviser et à composer bien avant d'avoir identifié et d'avoir compris intellectuellement les éléments qu'il utilise.

Contrairement à Orff, Kodaly a développé un concept d'expérience très structuré, très encadré et par le fait même, très étroit. Toutes les expériences musicales que l'enfant est amené à faire, ont été planifiées à l'avance, et minutieusement préparées afin de s'assurer que l'enfant fasse bien les découvertes souhaitées. Les expériences musicales ne sont jamais laissées au hasard, mais répondent toujours au seul et même but: développer une bonne oreille en préparation à la lecture et à l'écriture musicale. Aussi, les expériences musicales proposées dans cette approche semblent toujours être en étroite relation avec une connaissance théorique et intellectuelle à acquérir. Cette approche n'est pas pour autant analytique, dans la mesure où elle ne part pas de la théorie pour expliquer la théorie, mais bien de l'expérience sensorielle (surtout du chant) pour faire découvrir et comprendre les composantes de la théorie musicale.

## L'apprenant

### a) Jaques-Dalcroze

L'approche Jaques-Dalcroze s'inscrit au nombre des méthodes dites "actives", c'est-à-dire des méthodes qui préconisent la participation de l'élève. L'enseignant propose et initie plusieurs activités afin de permettre à l'élève de faire ses propres expériences musicales et de découvrir pour lui-même, les éléments constitutifs de la musique. Une grande importance est accordée au processus de découverte et chaque participant est invité à exprimer ses solutions personnelles:

The Jaques-Dalcroze manner of using group dynamics emphasizes freedom of exploration and the many possibilities of individual solutions to rhythmic problems. The greatest value is placed on the student's discovery of interesting and unusual solutions rather than on imitating the teacher's solutions. Such solutions are then shared by the group and become one source of a larger vocabulary of ideas for the group and the teacher. (Choksy et al., 1986, p. 118).

En opposition à un enseignement qui consisterait principalement à transmettre de l'information ou à communiquer une technique à un groupe d'élèves, l'approche Jaques-Dalcroze tient compte de la nature, des caractéristiques et de la personnalité de ceux auxquels elle s'adresse. Elle favorise les manifestations spontanées de l'individu quel qu'il soit et par le fait même, encourage l'individualité dans le mouvement: "Each

student has natural, characteristic movements and style of moving that give a unique quality to his work. Dalcroze recognized this fact and capitalized on it." (Landis et Carder, 1972, p. 16).

Le rôle de l'enseignant est marqué par son souci d'éveiller l'expression spontanée et individuel de l'enfant, et par le souci de le guider vers de nombreuses expériences musicales. Son intervention se fait insistante ou plus directive dans la mesure où il exige toujours au moins deux choses de ses élèves: "écouter et bouger; bouger et écouter [...] il s'emploie activement à ce que des liens conscients s'établissent entre ces deux types d'activité." (Bachmann, 1984, p. 168).

Il faut bien réaliser que le rôle de l'enseignant dalcrozien est capital: la marge de manoeuvre et la responsabilité qui repose sur lui sont énormes car,

le rythmicien ne dispose d'aucun manuel qui lui indiquerait la marche à suivre dans tel ou tel cas, jour après jour ou semaine après semaine. Il ne dispose d'aucune liste d'exercices qui serait considérée comme le modèle du genre. Non seulement il organise son enseignement à sa guise, mais il a imaginé lui-même - et continue de créer au fur et à mesure de ses besoins - la plupart des exercices qu'il propose. (Bachmann, 1984, p. 60).

Livré à lui-même, l'enseignant dalcrozien doit constamment faire des choix parmi tous les moyens à sa portée et c'est avant tout sa formation

personnelle qui le guidera et le mettra à même de faire des choix judicieux. Cette formation est longue, exigeante et rigoureuse, et elle requiert de l'enseignant, qu'il "travaille sur lui-même" pendant une bonne période de temps, qu'il fasse l'expérience pour lui-même de l'approche dalcroziennne, avant de s'initier à la pédagogie. Dalcroze a toujours affirmé que les enseignants ne pouvaient apprendre son système d'éducation musical à partir de livres - la participation active dans des classes de formation était indispensable. "Those who have studied the Dalcroze method say that it can no more be learned by reading about it than swimming can be. They think that personal experience is the only way of learning this system. This ideas must be tried to be evaluated." (Landis et Carder, 1972).

Il est également indispensable que cet enseignant, soit un habile improvisateur au piano. On se rappellera que presque toute la musique utilisée dans cette approche est improvisée par l'enseignant. La nature même des activités rend impossible l'utilisation d'une musique déjà écrite. Donc,

The teacher's ability to improvise at the piano is absolutely essential if the method is to be used as Dalcroze intended. This includes the ability to create a different "movement feeling" for each exercise since students learn to let music move them in whole-body responses. The music provided must also be completely appropriate to the idea being taught [...] (Landis et Carder, 1972, p. 12).

b) Orff

L'approche Orff est une approche centrée sur l'enfant; toute la séquence d'apprentissage s'appuie sur les étapes du développement naturel de l'enfant. Les premières activités musicales font appel à la voix parlée, et au mouvement de tout le corps (grosse motricité). A mesure que l'enfant progresse, il est amené à élargir et à raffiner ses modes d'expression. Le parlé rythmé et le mouvement vont évoluer vers la mélodie chantée, l'utilisation des percussions corporelles et éventuellement des instruments à lames. Le répertoire commence avec de petites rimes et formulettes d'enfant et progresse vers des chansons plus complexes.

On tente de mettre l'enfant au premier rang, en cherchant à maximiser l'apprentissage par la découverte et l'exploration personnelle. L'enfant est constamment encouragé à faire ses propres expérimentations. On tente de développer sa créativité autant que possible: la participation de l'enfant, au processus de création est fondamentale. Le processus a priorité sur le contenu, la connaissance préconisée réside justement dans le processus et non dans une liste des concepts à acquérir.

Le rôle de l'enseignant est bien particulier. Alors qu'il est le modèle de départ et l'initiateur de premières expériences musicales, il doit s'effacer à mesure que les élèves progressent.

The role of the teacher is gradually lessened as children exhibit more and more independance and finally demonstrate the ability to solve their own problems and answer their own questions through the process. (Choksy et al., 1986, p. 97).

L'enseignant devient un guide qui doit acheminer l'enfant vers l'exploration, la découverte et la participation, "he must be able to encourage children to play with sound objects, to form them, to 'compose' them." (Walter, 1972, pp. 164-165).

Cette approche laisse une grande liberté et une large part de responsabilité à l'enseignant. Le Schulwerk ne fournit aucun livre dictant spécifiquement les séquences d'introduction des éléments musicaux, ni aucun programme à imiter ou à reproduire avec les enfants. Plutôt, l'approche Orff propose une philosophie de l'éducation musicale et suggère les grandes lignes d'application, et c'est à chaque enseignant de découvrir pour lui-même le chemin à parcourir avec ses élèves: "The Schulwerk provided no series of books and does not dictate specific sequences as to when certain musical materials should be used. Each teacher must design programs directed at the children served." (Choksy et al., 1986, p. 143). Certains spécialistes Orff vont même jusqu'à affirmer: "A true Orff experience cannot be written down in advance but must evolve in the classroom with the children." (Choksy et al., 1986, p. 240).

L'enseignant doit être en mesure de faire continuellement des choix - et ceux-ci doivent sans cesse refléter une bonne compréhension du processus Orff. C'est pourquoi sa formation est très importante. A ce sujet, l'avant-propos du Orff-Schulwerk précise:

La simple lecture d'un livre comme celui-ci ne suffit pas. Il faut d'abord "se recréer soi-même" dans cet esprit neuf. Pour cela, il n'est pas de meilleur "bain musical" que les stages, où tous communient dans le même désir de renouveau et profitent des expériences les uns des autres. (Wuytack et Pendleton, 1967, p. ii).

Dans certains cas, la formation Orff implique des changements radicaux:

The main problem in introducing the Orff approach has to do with the training of teachers. In some cases, it is a matter of retraining - getting them to help children conceptualize aurally and imaginatively instead of using the visual or verbal explanation. (Fish, p. 49).

Et dans tous les cas, l'approche Orff "demands close study and much practical experimentation before it can be taught even in a most elementary form." La formation n'est pas le seul succès de réussite. L'enseignant qui opte pour l'approche Orff doit posséder une solide formation musicale, une facilité à improviser, et un esprit créatif et imaginatif.

Teachers who are themselves creative, flexible, and open to new ideas are best suited to fostering these characteristics, inherent in the method itself, in their students. (Choksy et al., 1986, p. 73).

c) Kodaly

L'approche Kodaly tente d'accorder une place importante à l'enfant en amenant celui-ci à découvrir par lui-même chaque élément musical. L'information n'est pas donnée à l'enfant mais elle est déduite par celui-ci, suite aux activités musicales qui lui sont proposées.

La séquence d'introduction des éléments musicaux est déterminée par les étapes de développement de l'enfant, et non selon la logique de la matière enseignée:

Child-developmental characteristics in music, rather than the logic of the subject matter, determine the overall sequence in the Kodaly Method. Duple meter is taught before triple; minor thirds and major seconds before minor seconds. These are decisions based upon what young children can do. (Choksy et al., 1986, p. 78).

Selon l'approche Kodaly, ces caractéristiques de l'enfant sont universelles.

Children exhibit approximately the same ability at the same ages in Switzerland, in Australia, in Japan, and in North America. Those aspects of the sequence that are based on this criterion will be similar in all these places. (Choksy et al., 1986, p. 78).

C'est ce qui permet d'élaborer une séquence relativement semblable pour tous les enfants du monde (il ne faudrait cependant pas oublier les caractéristiques de la musique folklorique d'une culture - ce facteur étant aussi influant dans l'approche Kodaly).

Toutefois, même si l'on reconnaît un rôle important à l'enfant, on ne peut minimiser le fait que toute l'approche éducative est pré-établie, pré-déterminée, pré-structurée. L'approche Kodaly, sans être précisée dans ces moindres détails, propose un cadre d'enseignement très structuré des techniques éducatives très précises, et un répertoire pré-sélectionné, le tout donnant une grande uniformité à tous les cours Kodaly. Dans un tel contexte, la liberté de l'enfant quant au choix de ses apprentissages est très limitée, et le rôle de l'enseignant est plutôt directif: il guide l'enfant dans un programme d'apprentissage établi à l'avance. A ce sujet, Szonyi (1973, p. 31) précise: "The recommended text-books should always be followed closely, since a consistent plan has been kept to in compiling them."

La marge de manoeuvre de l'enseignant se limite à la rapidité avec laquelle le programme est appliqué: "The speed with which these rudiments are taught must always depend upon such factors as the readiness, capability, age, number, and composition of the classes concerned." (Szonyi, 1973, p. 31).

L'enseignant doit donc connaître à fond tout le programme Kodaly et doit être familier avec le répertoire des chansons folkloriques traditionnelles de sa culture. De plus, il doit posséder une très bonne oreille et avoir des dispositions à bien chanter. Ces qualités sont indispensables à tous bons professeurs qui enseignent l'approche Kodaly.

#### d) Analyse comparative

Les trois approches se veulent toutes centrées sur l'enfant et tentent d'accorder à celui-ci une place beaucoup plus importante que celle qui lui est réservée dans la pédagogie dite traditionnelle. Dans les trois approches, la connaissance n'est pas transmise directement à l'enfant; on lui propose plusieurs activités dans lesquelles il est amené à faire ses propres découvertes et à s'approprier graduellement la connaissance musicale.

Evidemment, ainsi que nous l'avons dit dans l'analyse comparative du chapitre précédent, la façon d'aborder l'apprentissage est bien différente d'une approche à l'autre, et ceci a inévitablement des répercussions directes sur la façon de considérer l'individu qui apprend. Ainsi, dans l'approche Kodaly, on propose à l'enfant des activités scrupuleusement planifiées; on l'amène certes à faire des découvertes, mais ces découvertes ont été toutes planifiées à l'avance. L'enfant est

ainsi soumis à un modèle pré-déterminé et l'on suppose que ce modèle est le meilleur qui soit pour tous les enfants. Le rôle de l'enseignant comporte une grande part de directivité: son rôle principal est d'appliquer un programme préconçu. Les choix qu'il doit opérer dans la structuration de ses cours sont très limités comparativement aux approches Orff et Dalcroze.

Dans l'approche Jaques-Dalcroze, il n'existe aucun plan ou aucune structure détaillée comprenant ce que l'on pourrait appeler l'ensemble de l'enseignement Dalcroze: "Le rythmicien ne dispose d'aucun manuel qui lui indiquerait la marche à suivre ... [et] ne dispose d'aucune liste d'exercices qui serait considérée comme le modèle du genre." (Bachmann, 1984, p. 60). Au contraire, l'enseignant doit organiser lui-même son programme d'enseignement et doit imaginer et créer la plupart des exercices qu'il propose. Chaque activité est conçue pour répondre aux besoins d'un groupe d'élèves particulier. Chaque programme Dalcroze porte la marque 1) du groupe auquel il s'adresse et 2) de la personnalité de l'enseignant. En ce sens, chaque cours Dalcroze comprend une large part de singularité. D'ailleurs, on ne mentionnera jamais assez jusqu'à quel point les cours Dalcroze sont différents d'un enseignant à un autre et d'un groupe à un autre.

De plus, à l'intérieur de chaque cours Dalcroze, on tente de considérer l'étudiant dans son unicité. Pour chaque problème musical présenté,

on l'invite à manifester ses solutions personnelles. La pluralité des solutions face au même problème est encouragée. On favorise en tout temps les manifestations spontanées de l'individu et on cherche l'individualité dans le mouvement. Toutefois, la liberté de l'élève n'est certes pas absolue et l'enseignant exige toujours que celui-ci s'applique à établir des liens conscients entre la musique et ses mouvements corporels, un grand principe qui est en fait la grande ligne directrice de tous les cours Dalcroze et pour cette raison, "imposé" ou du moins requis de tous les étudiants.

Tout comme l'approche Dalcroze, l'approche Orff est très souple dans son mode d'application. Encore plus que dans l'approche Dalcroze, où l'enseignant doit opérer avec les mécanismes très complexes de la rythmique et les composantes traditionnelles du solfège, l'enseignant Orff jouit d'une grande liberté. Il ne bénéficie, lui non plus, d'aucun livre lui dictant spécifiquement la séquence d'introduction des éléments musicaux ni d'aucun programme structuré à imiter. Au contraire, il doit bâtir tous ses cours dans un esprit créatif et imaginatif. La ligne directrice qui doit le guider: la participation de l'enfant au processus créatif. En effet, cette approche est particulièrement centrée sur l'élève. En plus de proposer un apprentissage qui s'appuie sur les étapes de développement naturel de l'enfant, l'approche Orff met l'accent sur la participation de l'élève à l'expérience musicale. Le processus a priorité sur le contenu, et la participation et la liberté d'expression sont plus

importantes que les connaissances à acquérir. L'exploration et l'expérimentation personnelles sont maximisées. Le cheminement que l'élève est invité à parcourir repose 1) sur une participation toujours plus élaborée et plus intense aux réalisations musicales et 2) le développement d'une créativité toujours plus exercée. Il n'est en rien soumis à un programme structuré ni à un enseignement programmé à l'avance. C'est pourquoi chaque cours Orff est imprévisible.

## CHAPITRE V

### ANALYSE COMPARATIVE: LE CURRICULUM

Les principes philosophiques et éducatifs des approches Dalcroze, Orff et Kodaly, ont été traités dans les chapitres précédents. Nous entreprenons maintenant l'étude du curriculum. Cette section sera beaucoup moins développée que la précédente pour deux raisons principales:

- 1) L'information comprise dans la partie curriculum est beaucoup trop vaste pour être traitée en détail. Allant du contenu spécifique pour chacun des groupes d'âge, aux milliers d'activités proposées dans le processus d'application pédagogique, cette information a déjà fait l'objet de plusieurs ouvrages pédagogiques.
- 2) Le but premier de notre recherche était avant tout l'analyse comparative des fondements spécifiques à chacune des méthodes. La section curriculum cherchera donc à appuyer et à expliciter par quelques exemples, les thèmes déjà démontrés dans la section des fondements.

On ne doit pas espérer trouver dans les chapitres suivants, une analyse complète et détaillée des objectifs, des contenus et des activités

pédagogiques de chacune des méthodes, mais plutôt un survol des thèmes majeurs et des caractéristiques particulières qui viennent appuyer et/ou concrétiser l'information de la section précédente.

Objectifs: développement global de la personne

a) Jaques-Dalcroze

L'approche Jaques-Dalcroze se veut plus qu'une simple approche d'éducation musicale - elle est en fait une éducation de toute la personne humaine. "Eurhythmics relates to general education by placing the emphasis on the development of the whole person through music, and through movement." (Vanderspar, p. 64). La musique est utilisée comme une force humanisante au service de la croissance et du développement de l'individu, réalisant ainsi le véritable but de la rythmique: une éducation par la musique et pour la musique.

Jaques-Dalcroze a lui-même affirmé que "le premier résultat d'une gymnastique rythmique bien comprise est de voir clair en soi-même, de se connaître tel que l'on est et de tirer de ses facultés tout le parti possible." (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 343). Pour Jaques-Dalcroze, la connaissance de soi, le contact avec sa propre vie est essentiel au développement artistique:

Il est bien entendu que tous ces exercices n'ont pas la prétention de transformer les élèves en artistes, mais leur résultat certain, au bout d'un temps suffisant d'études, est de les rendre conscients d'eux-mêmes, de donner à leur organisme la révélation de ses nombreuses facultés motrices, et d'augmenter la somme des sensations vitales. L'art ne peut se passer de la connaissance de la vie. C'est en familiarisant l'enfant avec la vie, que l'on développera en lui l'amour de l'art et le désir de le pratiquer.

Les exercices de rythmique s'adressent à plusieurs dimensions de l'être humain: physique, émotif ou psycho-social, cognitif. Le mouvement corporel étant à la base de la rythmique, cette approche ne peut qu'avoir des influences directes sur le développement psycho-moteur de l'individu. Elle rejoint ainsi tous les objectifs énumérés dans un programme de psychomotricité: coordination musculaire, latéralité, maîtrise de la grosse motricité, lien coordonné entre l'oeil, la main et le corps, indépendance des membres, conscience spatiale, etc. Les activités de rythmique aident aussi à libérer les tensions et le stress, et fournissent à l'enfant certains moyens pour se relaxer. La rythmique permet d'acquérir une grande aisance dans le mouvement par une maîtrise des réactions et des mouvements corporels.

L'approche Jaques-Dalcroze favorise également le développement cognitif de l'enfant en améliorant son pouvoir de concentration et d'attention et en développant ses facultés d'observation, de perception, d'analyse, de mémorisation et d'écoute attentive.

De plus, cette approche favorise également le développement psycho-social en amenant l'enfant à s'adapter à des situations de groupes, en interagissant constamment avec les autres membres de la classe. En facilitant le contact avec autrui, cette approche permet à l'enfant de développer une bonne image de soi et l'invite à explorer et à exprimer ses

émotions. L'approche Dalcroze a une influence sur le tempérament et le développement psychologique de l'enfant, en lui offrant une variété de possibilités pour s'exprimer librement. Le but de la rythmique est avant tout de créer chez les étudiants "le désir impérieux de s'exprimer, après avoir développé leurs facultés émotives et leur imagination créatrice" (Jaques-Dalcroze, 1916, p. 8). L'étudiant a à sa disposition un nouveau mode d'expression:

A person develops a new expressive dimension that goes beyond the usual verbal one. Self-development grows out of this self-awareness and understanding. In Dalcroze classes, the individual acquires skills that enable him to express himself fully and unself-consciously.

La rythmique fait intervenir simultanément diverses facultés de la personne humaine: le mouvement corporel, l'attention, l'intelligence, la capacité de penser et de réfléchir, la rapidité d'esprit, la sensibilité, le pouvoir d'imagination. La mise en relation constante de ces diverses facultés établit ce que Jaques-Dalcroze appelait "un courant de conscience entre les différentes parties de l'être" (Bachmann, 1984, p. 31). Cette approche éducative poursuit un grand but: établir l'unité de la personne, "créer une synthèse harmonieuse de ces facultés" (Martin, 1953, p. 241).

#### b) Orff

L'approche Orff poursuit comme premier grand objectif, le développement de la personne humaine. La croissance personnelle de l'individu a

toujours priorité sur l'enseignement musical. La musique est perçue comme un moyen favorisant le développement de la personne humaine. L'étudiant est toujours profondément respecté dans ses efforts pour s'actualiser.

Les activités proposées dans l'approche Orff développent toutes les composantes de la personne humaine: dimensions physique, cognitive, émotive et sociale. De toutes les facultés de l'homme, la faculté créative est celle qui est la plus favorisée. On demande constamment à l'enfant d'exercer son imagination et sa créativité. Dans les activités musicales on ne demande pas à l'enfant de reproduire, mais plutôt de communiquer, de créer, d'improviser. Il est fondamental que l'enfant puisse s'exprimer en faisant de la musique.

Le développement social est un autre objectif très important dans l'approche Orff. L'enseignement dispensé n'est pas une éducation individuelle; tout apprentissage se fait en groupe. Chaque individu s'enrichit dans ses interactions avec le groupe, et contribue à la richesse du groupe. "[...] each individual simultaneously contributes to the group as a whole, and that community of individuals becomes the ensemble. Working toward this community or ensemble is a major goal of Orff-Schulwerk." (Choksy et al., 1986, p. 78). Le sens de la collectivité et le sens d'appartenance à un groupe sont des valeurs primordiales dans cette approche. L'individualité est recherchée puisqu'elle est une des forces

essentielles à la croissance d'un groupe. L'individu est toujours perçu dans sa contribution à une communauté: "The individual is most important when he or she is part of the group." (Choksy et al., 1986, p. 78).

c) Kodaly

L'approche Kodaly se préoccupe principalement d'enseignement musical, mais cet enseignement ne peut qu'avoir des répercussions directes sur toute la personne. "As they make students better musicians, they also make them better human beings. The good musician certainly is more balanced, many-sided, and equally developed bodily and mentally" (Kodaly, 1972, p. 144). Les professeurs Kodaly ont toujours été convaincus que l'éducation musicale telle qu'il la préconise, ne peut qu'accroître les capacités multiples de l'enfant "développant non seulement ses aptitudes proprement musicales, mais aussi ses facultés de concentration et d'audition, sa vie affective et même ses aptitudes physiques" (Szonyi, 1976, p. 14)

Madame Vicart (1977, p. 51), professeur d'éducation musicale en Hongrie, recommande de faire usage des ressources fournies par la pratique de la musique pour développer la personnalité individuelle.

a) . enseigner le sens de la sécurité et de la responsabilité

- . encourager la stabilité émotionnelle
  - . débloquer les inhibitions
- b) . développer la capacité intellectuelle en élargissant le vocabulaire, la mémoire, la logique et l'imagination en même temps qu'un bon niveau de langage.
- c) . faciliter le développement corporel, la respiration et un sens total de bien-être physique grâce à l'activité rythmique accomplie en marquant bien la pulsation musicale régulière comme dans la marche, les balancés, les frappés de mains et autres mouvements de coordination.

Plusieurs évaluations expérimentales ont été réalisées pour démontrer les effets bénéfiques sur le développement cognitif de l'enfant recevant des cours Kodaly.

It has been found that, by the age of fourteen, the average child undergoing this intensive musical training is generally somewhere between two and a half and three and a half years ahead of his peers in schools with little or no music in every subject in the curriculum. Numeracy, verbal skills in reading, writing and comprehension, spatial sense, linguistics, history, geography and other studies are all affected by this enhanced development as is emotional maturity and social behaviour patterns. Music could thus be considered a vital key to the education of the whole child (Russell-Smith, p. 87).

d) Analyse comparative

L'éducation globale de l'individu est certes considérée dans les trois approches étudiées. Toutefois, l'importance de cet objectif est formulée différemment pour chacune.

Dans l'approche Kodaly, le développement de la personne apparaît davantage comme une conséquence naturelle de l'enseignement musical plutôt que comme un objectif spécifiquement recherché. L'enseignant est avant tout préoccupé par la formation musicale de l'enfant. Cette approche s'adresse davantage au développement des facultés cognitives de ce dernier qu'au développement de ses autres facultés. D'ailleurs, plusieurs études expérimentales ont été entreprises afin de démontrer la valeur de l'approche Kodaly en faisant apparaître ses effets sur le développement de l'enfant dans les autres matières académiques.

Dans l'approche Orff, la croissance de l'individu a priorité sur l'enseignement musical: la musique étant un outil au service de l'éducation totale de l'enfant. Le développement et la croissance de l'enfant viennent toujours en premier, la formation musicale en second.

Des trois approches, c'est l'approche Dalcroze qui accorde le plus d'importance au développement global de l'individu. Cette approche ne se

contente pas de rechercher les bienfaits dans le domaine physique, cognitif, affectif et social. Elle entreprend de rétablir le lien entre toutes ces facultés en réalisant l'unité de l'individu. Dans un tel contexte, l'enseignement musical n'est possible et réalisable que par une éducation plus globale s'adressant à toutes les facultés de l'individu et favorisant la croissance et l'unification de ces dernières.

Objectifs: développement musical

a) Jaques-Dalcroze

Le grand objectif musical de l'approche Dalcroze est le développement de la musicalité. Les faits et la théorie musicale sont transmis à l'étudiant au cours des leçons, mais ils sont secondaires en importance; le développement de la sensibilité musicale a priorité en tout temps. "La véritable fin de cette méthode est d'apprendre à entendre et à sentir la musique" (Martin, 1953, p. 241). Cette approche tente d'éveiller une vive sensibilité aux sons et à la musique. L'étudiant apprend comment réagir de façon musicale:

The methods and the lesson plans teach facts about music, but, more importantly, they teach what sensitive musicians think and feel when performing. The facts themselves are less important than how musicians use facts and feelings - not what to think and feel but how to think and feel is what Eurhythmics training seeks to convey (Choksy et al., 1986, p. 127).

L'approche Dalcroze veut amener l'étudiant à utiliser la musique comme moyen d'expression personnelle: "... [Jaques-Dalcroze] sought to free music teaching from narrow confines of technique and make it a means of creative expression." [T. Berlin-Papish, Some uses of the Dalcroze Method In Piano Teaching]

b) Orff

L'objectif musica' au centre de l'approche Orff est aussi le développement de la musicalité de chacun des étudiants. L'expérience musicale est toujours le but important qu'il faut poursuivre. L'approche Orff tente d'amener l'enfant à comprendre la musique afin de parvenir à créer sa propre musique. "Schulwerk manifests a guided development of basic sensitivities to the fundamental nature of elemental music as a personal communicative and expressive vehicle."

Pour Orff, (Landis & Carder, 1972, p. 85), l'éducation musicale a comme but fondamental de développer les facultés créatrices de l'enfant, lesquelles se manifestent dans l'habilité à improviser. "Remember that all your work and lessons are moving towards the desired goal of ensemble playing and creative improvisation and aim towards this at all times" (Hall, 1960, p. 30).

c) Kodaly

L'objectif principal de l'approche Kodaly est le développement de la musicalité innée, présente chez tous les enfants. "Musicality - the feeling for music - is fostered above all else in every class" (Choksy et al., 1986, p. 180).

Une grande importance est également accordée au développement méthodique de la lecture musicale - cette habileté étant jugée essentielle au développement de la musicalité.

Dans son compte rendu de l'ouvrage de Matyas Zoltai Zeneelmélet és összhangtan (Théorie musicale et traité d'harmonie), Kodaly écrivait en 1911 que le véritable but de l'enseignement était d'encourager les élèves à pratiquer eux-mêmes la musique, le plus important étant, selon lui, le déchiffrement et la dictée musicale. De nombreuses années plus tard, il exprimera les mêmes idées, d'une façon encore plus accentuée à propos de l'enseignement du solfège. (Szonyi, 1976, p. 10).

L'éducation musicale doit également se préoccuper de former le goût musical des enfants en leur proposant un répertoire riche et authentique. En apprenant les chansons folkloriques traditionnelles, l'enfant se familiarise avec son héritage culturel, et en s'initiant aux oeuvres musicales des grands compositeurs, il développe son appréciation des grandes oeuvres artistiques.

Kodaly résume lui-même les objectifs de l'éducation musicale en ces termes: "Mais il ne faut pas oublier le but de l'enseignement musical: que les enfants sachent lire la musique et bien écouter les oeuvres des grands maîtres" (Ribière-Raverlat, 1969, p. 77).

#### d) Analyse comparative

Les objectifs musicaux généraux, sont en quelque sorte, le noyau central de chacune des approches. Ces objectifs sont les pivots autour desquels gravitent les contenus et les activités pédagogiques. Ils reprennent en quelques lignes, les grandes idées formulées dans les chapitres précédents.

L'objectif central poursuivi par les trois approches est le développement de la musicalité. Toutefois, comme nous l'avons déjà démontré dans le chapitre sur la connaissance, la musicalité est définie bien différemment par chacun des auteurs. Pour Jaques-Dalcroze il s'agit avant tout de développer une grande sensibilité musicale qui permette: 1) de ressentir et d'éprouver des émotions et 2) d'utiliser la musique comme moyen d'expression personnelle. Pour Orff, l'éducation musicale doit amener l'enfant à développer ses capacités créatrices en favorisant l'improvisation et la création. Et pour Kodaly, la musicalité nécessite l'apprentissage de la lecture musicale et la familiarisation avec la culture musicale traditionnelle et les oeuvres des grands maîtres.

Dans sa plus simple expression, les objectifs musicaux de chacune des trois approches peuvent se résumer dans le tableau suivant:

## Développement de la musicalité

| Jaques-Dalcroze              | Orff                      | Kodaly                                                |
|------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------|
| - ressentir                  | - créer                   | - lire et écrire                                      |
| - éprouver des émotions      | - improviser              | - connaître l'héritage musical national               |
| - s'exprimer personnellement | - faire sa propre musique | - se familiariser avec les oeuvres des grands maîtres |

Les différences sont assez frappantes surtout lorsque l'on oppose l'importance accordée par Orff à l'improvisation, au développement méthodique de la lecture musicale préconisée par Kodaly; ou l'importance de faire sa propre musique dans l'approche Orff, à l'importance de connaître l'héritage national et les oeuvres des grands maîtres dans l'approche Kodaly; ou encore l'importance de pouvoir ressentir et éprouver des émotions au contact de la musique dans l'approche Dalcroze, à l'importance de savoir déchiffrer et de pouvoir prendre des dictées musicales dans l'approche Kodaly. Ces quelques réflexions renferment quelques-unes des divergences fondamentales des trois approches et expliquent en partie les différences qui vont apparaître dans les chapitres suivants, portant sur le contenu et les activités pédagogiques.

## Contenu

### a) Jaques-Dalcroze

#### i) Composantes musicales

Les éléments musicaux de l'approche Dalcroze seront regroupés sous trois catégories: les éléments expressifs, le rythme, la mélodie. Conformément au souci premier de cette approche de développer une plus grande sensibilité musicale, les éléments expressifs de la musique - les nuances, les tempi, l'articulation - vont occuper une place tout aussi importante que le rythme et la mélodie. Jaques-Dalcroze (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, 104-105) insiste d'ailleurs beaucoup sur ce point particulier:

L'on s' imagine communément que c'est la seule reconnaissance des noms et des rapports des notes entendues qui constituent [sic] une bonne oreille. C'est une erreur. Il est d'autres qualités de la sonorité que celle de la diversité d'élévation des notes. L'oreille doit apprécier les divers degrés de l'intensité sonore, du dynamisme, de la rapidité ou de la lenteur de succession des sons, du timbre, de tout ce qui constitue sous le nom de *coloris musical* la qualité expressive du son. Cette qualité, à mon sens, est celle qu'il importe le plus que l'enfant possède naturellement pour qu'on puisse bien augurer de son avenir musical.

Il ajoute dans une autre publication (J-D., 1912, p. 49):

Etre sensible musicalement, c'est savoir apprécier les nuances non seulement de hauteur des sons, mais aussi d'énergie dynamique et de plus ou moins grande rapidité des mouvements. Ces nuances sont appréciées non seulement par l'oreille, mais par le sens musculaire.

Une foule d'exercices et d'activités spécifiques à la rythmique ont donc pour objectif d'amener l'étudiant à faire l'expérience, dans son corps, des différentes qualités expressives de la musique.

L'étude du rythme va toujours revêtir un caractère très concret puisqu'elle repose sur l'expérience du mouvement corporel. L'étudiant est invité à se déplacer et à ressentir dans tout son corps les différents éléments rythmiques. L'approche Dalcroze, étant une méthode de gymnastique rythmique, le nombre d'éléments rythmiques qu'elle propose est considérable: pulsation métrique, accents métriques et accents rythmiques, durées et motifs rythmiques, rythmes mécaniques et rythmes naturels, silences et ses différentes qualités, tempo, nuances de tempo (accelerando et ritardando), diminution et augmentation rythmique, syncopes, etc.). Plusieurs de ces sujets sont introduits dès la première année, puis sont approfondis dans les années suivant le début des cours.

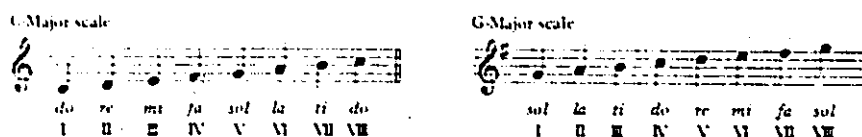
La progression des éléments rythmiques s'appuie sur le développement des mouvements naturels de l'enfant. Les premières unités rythmiques introduites sont la noire (♩ = marche), la croche (♪ = course) et la croche pointée double (♫ = trot). Les valeurs rapides, étant plus près

des rythmes vitaux de l'enfant, sont introduites bien avant les valeurs longues (la ronde, la blanche pointée). Les mesures binaires, étant facilement réalisables avec les déplacements naturels, sont introduites avant les mesures ternaires. Et ainsi de suite pour chacun des éléments rythmiques.

Contrairement à la croyance très répandue voulant que l'approche Dalcroze soit uniquement une éducation rythmique, l'étude de la hauteur des sons, dans la conception de Jaques-Dalcroze est tout aussi essentielle. D'ailleurs, on se rappellera que l'approche Jaques-Dalcroze comprend toujours trois volets: rythmique, improvisation et solfège. Les exercices de solfège dalcrozien "reposent sur la capacité d'apprécier de façon immédiate et infallible, la différence qui existe entre le ton et le demi-ton" (Bachmann, 1924, p. 429). A ce sujet, Jaques-Dalcroze écrivait: "Tant qu[e l'élève] ne saisira, soit en chantant, soit en écoutant, cette différence qu'avec hésitation, il ne peut être question d'aborder un autre sujet d'étude." Une fois cette aptitude assurée, le travail de solfège se poursuit avec l'étude des tonalités. Jaques-Dalcroze affirmait qu'une "méthode qui prétend enseigner à déchiffrer la musique sans être basée sur l'étude des tonalités, c'est-à-dire des gammes, des rapports qui existent entre les tons et les demi-tons, doit être considérée comme insuffisante" (Jaques-Dalcroze, 1915, p. 88).

Le solfège dalcrozien repose en bonne partie sur l'étude des gammes.

La gamme de Do Majeur est utilisée comme point de départ. Après avoir fixé le Do central dans la mémoire tonale de l'enfant, celui-ci est amené à entendre et à chanter la gamme de Do ainsi que ses relations tonales. Puis les autres gammes sont introduites, mais toujours présentées et chantées de Do à Do. Le système à Do fixe est utilisé dans tous les exercices de solfège. Les étudiants solfient en utilisant les syllabes diatoniques et chromatiques (do, ré, mi) et identifiant les fonctions tonales à l'aide de chiffres romains (I, II, III, ...).



(Choksy et al., 1986, p. 53)

Tous les phénomènes musicaux, en relation avec la hauteur, sont expérimentés et expliqués à partir des gammes. Les intervalles sont un fragment de la gamme sans les notes intermédiaires. Les accords sont une superposition de certaines notes de la gamme. Les modulations sont simplement le lien d'une gamme à une autre. "Everything which concerns melody and harmony is implicitly contained in the study of scales and is no more than a question of terminology and classification" (Choksy et al., 1986, p. 58). Les gammes sont donc les "mélodies" idéales permettant une étude approfondie des hauteurs de sons.

Précisons toutefois que pour Jaques-Dalcroze, la rythmique doit précéder d'au moins un an, l'étude du solfège et doit se poursuivre tout au long de celle-ci. Une bonne partie des exercices de solfège consistent à adapter à la voix et à l'oreille musicale les exercices de rythmique.

Jaques-Dalcroze accorde également une place importante au développement de l'audition intérieure. Celle-ci est considérée comme l'habilité à "emmagasiner" dans la mémoire, tout un vocabulaire de mouvement, de sons, de sentiments et d'images. La "conscience du son [...] se forme à l'aide d'expériences répétées de l'oreille et de la voix. [...] La conscience du rythme [...] dans toutes leurs nuances de rapidité et d'énergie [...] se forme à l'aide d'expériences répétées de contraction et de décontraction musculaire [...]" (Jaques-Dalcroze, 1907, p. 37). "Inner-hearing is achieved through a transfer from overt action to imagined action by successively imposed inhibitions of the overt action [...] internal feeling and hearing are the final goals" (Choksy et al., 1986, p. 39).

## II) Médiums d'expression

### Le mouvement

Le mouvement est de toute évidence, le moyen d'expression privilégié par l'approche Dalcroze. Tous les éléments de la musique - le rythme, la

mélodie, l'harmonie, les nuances, la forme, la phrase - sont explorés à travers le mouvement. Même les exercices de solfège et d'improvisation sont en premier lieu introduits par le mouvement.

Le corps s'exprime la plupart du temps par des mouvements libres et improvisés; les mouvements mécaniques et stéréotypés sont évités. Toutefois, ces mouvements doivent refléter les éléments musicaux entendus:

Each student should develop the ability to express what is heard securely, effectively, and knowledgeably through movement before transferring those physical sensations into other forms of musical expression (voice and instruments) or other levels of musical knowledge (Choksy et al., 1986, p. 337).

Les premiers exercices de mouvement débutent avec les déplacements naturels et communs à tous les enfants: la marche, la course, le saut, le saut, etc. L'enseignant encourage ces mouvements, les relie à la musique et les utilise pour approfondir les différents concepts musicaux. Les enfants sont aussi encouragés à explorer les différentes qualités du mouvement: léger, lourd, rapide, lent, continu, détaché; et les différentes orientations spatiales: en haut, en bas, en avant, en arrière, en rotation, de côté, etc. Le corps devient rapidement l'instrument musical principal. "He [the child] quickly comes to regard his body as an instrument of incomparable delicacy, susceptible of the noblest and the most artistic expression" (Jaques-Dalcroze, cité par Landis et Carder, 1976, p. 16).

Le développement des habiletés corporelles n'est jamais une fin en soi - le corps est toujours au service de la musique. Il s'agit d'habileter l'étudiant à utiliser son corps pour expérimenter les divers éléments de la musique et pour s'exprimer de façon créative et artistique. "A teacher, watching students respond to music in this way, is concerned entirely with movement as evidence of the students' comprehension of musical elements" (Landis et Carder, 1972, p. 17). (L'utilisation du mouvement dans les activités de rythmique, sera expliquée plus en détail dans la prochaine section.)

### Voix

L'approche de Jaques-Dalcroze n'est pas axée principalement sur le développement de la voix, toutefois ce médium est utilisé dans les chansons et les exercices de solfège. Il relève de chaque enseignant de décider de l'utilisation qu'il veut faire de la voix.

### Instrument

Le corps est considéré comme le premier instrument d'expérimentation et d'expression musicale; toutefois des instruments à percussion peuvent être introduits à l'occasion. Ces instruments sont utilisés pour développer les habiletés rythmiques et les habiletés en improvisation. Dans les classes avancées, l'improvisation au piano - ou à tout autre

instrument - est enseignée aux étudiants. Les habiletés d'improvisateur sont essentielles à tous ceux qui se préparent à l'enseignement Dalcroze.

### iii) Improvisation

L'improvisation est une des trois parties de l'approche complète de Jaques-Dalcroze. Il misait lui-même beaucoup sur le besoin naturel de l'enfant à s'exprimer de façon créative: "Le besoin de créer est commun à tous les enfants, et le maître ne doit perdre aucune occasion de tirer parti de ce goût et de ces dispositions" (Jaques-Dalcroze, 1905, p. 36).

Dans l'approche Dalcroze, les étudiants sont invités à improviser à tous les cours en utilisant différents médiums: le mouvement, la voix parlée, le chant, les instruments à percussion. Ils sont amenés à utiliser les éléments rythmiques et mélodiques de façon imaginative, spontanée et personnelle afin d'exprimer et de créer de la musique. Dans les classes plus avancées, l'improvisation devient plus sophistiquée et s'accomplit avec de véritables instruments: le piano, le violon, la flûte, etc. L'improvisation au clavier est particulièrement encouragée par toutes sortes d'exercices et d'activités propres à la pédagogie Dalcroze.

Pour Jaques-Dalcroze, improviser "c'est exprimer sur-le-champ ses pensées aussi rapidement qu'elles se présentent puis se déroulent en notre esprit" (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 139-140). Quant à la fonction principale de l'improvisation, Jaques-Dalcroze écrivait que son rôle est de

... développer chez les élèves la rapidité de décision et de réalisation, de concentration sans effort, de conception immédiate des plans et [d']établir des communications directes entre l'âme qui vibre, le cerveau qui imagine et coordonne, et les doigts, les mains et les bras qui réalisent (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, pp. 139-140).

#### iv) Lecture et écriture

La notation écrite est retardée le plus possible pour ne pas distraire de l'expérience sensible et auditive. Ce n'est que lorsque les concepts de base ont été suffisamment expérimentés et intériorisés que la symbolisation visuelle est introduite. L'apprentissage de la notation rythmique découle souvent des exercices de rythmique, alors que la notation mélodique est enseignée de façon systématique dans les activités de solfège. Même si la lecture et l'écriture ne sont pas parmi les objectifs majeurs de l'approche Jaques-Dalcroze, ces habiletés sont toutefois jugées essentielles à une formation musicale complète et ne sont jamais négligées. Un grand principe fondamental doit cependant être respecté: l'étudiant doit avoir fait préalablement l'expérience corporelle et vocale

de chaque symbole visuel introduit - ainsi chaque élément de la notation musicale est une représentation symbolique d'une expérience corporelle et/ou vocale concrète et intériorisée.

#### v) Répertoire

Le musique utilisée dans les classes Dalcroze, est en bonne partie complètement improvisée. La nature même des exercices de rythmique rend impossible l'utilisation de musique écrite. La tâche du professeur de rythmique est de traduire, de mettre en évidence, puis de susciter le mouvement spontané en le rendant présent sur le plan sonore. Avec la musique improvisée, il y a constamment des changements - changements de tempo, de rythme, de nuance, répétition, etc. Ces changements constants obligent l'enfant à écouter attentivement en tout temps. Il est donc essentiel que l'enseignant soit un habile improvisateur, pouvant s'adapter sans difficulté à différents concepts musicaux:

This includes the ability to create a different "movement feeling" for each exercise since students learn to let music move them in whole-body responses. The music provided must also be completely appropriate to the idea being taught, whether that idea is crescendo, or largo, or the rise and fall of a melodic phrase (Landis et Carder, 1972).

Toutefois, la musique enregistrée et la musique écrite n'est pas rejetée complètement; au contraire, elle est souvent utilisée à titre d'exemple ou comme support à des réalisations chorégraphiques. Les étu-

dants sont initiés aux oeuvres musicales des grands compositeurs et apprennent à exprimer corporellement les caractéristiques de ces oeuvres.

Dalcroze a également composé plus de six cents chansons d'enfants pour les classes de rythmique. Toutefois, ces chansons ne sont plus beaucoup utilisées aujourd'hui. Les enseignants ont à trouver et à sélectionner eux-mêmes le répertoire vocal qui répond à leurs besoins.

#### b) Orff

##### 1) Composantes musicales

Fortement axée sur le rythme, l'approche Orff s'applique à initier l'enfant, dès le début de sa formation, aux diverses composantes rythmiques: la pulsation, la mesure, l'accentuation, le tempo et le mètre. Chacun des éléments rythmiques est présenté selon un développement progressif. Les valeurs rapides sont introduites en premier, puisqu'elles sont plus près des rythmes naturels des enfants (la noire, la croche puis la blanche). Suivant le même raisonnement, les mesures à 2 temps, présentes dans presque toutes les chansons, comptines, danses et formulettes pour enfants, précèdent les mesures à 3 temps. Toutefois, la séquence d'introduction de ces éléments est tracée dans ces grandes lignes: seulement, le reste étant laissé à la responsabilité de l'enseignant.

Une des caractéristique fondamentales de l'enseignement rythmique selon l'approche Orff est l'utilisation du langage. Les rythmes sont générés à partir de mots parlés puisés dans le vocabulaire de la langue maternelle. Ainsi, les motifs rythmiques, les "rhythmic building blocks", sont extraits de noms propres (noms des enfants), de noms communs (noms de fleurs, noms d'animaux) ou de comptines et chansons. De cette façon, même les rythmes complexes que l'on retrouve dans les motifs parlés de la langue quotidienne, peuvent être présentés tôt dans la progression rythmique. Il en est de même, pour l'étude de la mesure, des accents, des temps levés. Lorsque l'expérience de ces concepts s'appuie sur la langue parlée, les étudiants les saisissent rapidement et sans difficulté.

La mélodie naît lentement et presque imperceptiblement à partir du rythme. Des petites formules rythmiques parlées, jaillissent un début de mélodie. Pour commencer, seulement deux sons sont utilisés: l'intervalle de tierce mineure. Puis graduellement, une troisième, puis une quatrième et finalement une cinquième note sont introduites pour former le mode pentatonique (gamme de 5 sons, sans demi-tons). Pendant longtemps, tout le répertoire utilisé sera dans le mode pentatonique (les avantages de la pentatonie seront discutés dans la prochaine section). Eventuellement, on présentera à l'étudiant la gamme majeure, puis beaucoup plus tard la gamme mineure. Cette séquence suit une idée centrale, de cette approche: "the gradual widening-out of the tonal space in the child's mind" (Walter,

1972, p. 163), allant du plus simple au plus complexe, du connu vers l'inconnu.

Un autre élément musical très important dans l'approche Orff est l'étude de la forme. Très tôt dans leur formation, les étudiants sont amenés à identifier les formes utilisées - AB, ABBA, Rondo, Canon - et à organiser leurs idées musicales à l'intérieur de ces formes. Comme l'objectif principal de cette approche est la participation à la création de petites pièces musicales, la connaissance des formes musicales occupe un statut important.

## ii) Médiums d'expression

Dans l'approche Orff, les trois médiums d'expression, soit le corps, la voix et l'instrument, sont d'une grande importance. Jos Wuytack les appelle la "trinité musicale" - c'est-à-dire les trois moyens d'expression essentiels et complémentaires. Tous ceux qui bénéficient de l'approche Orff font l'expérience à part égale du mouvement, de la voix parlée, du chant, et de l'instrument.

### Le mouvement

Le mouvement est l'un des piliers du processus Orff et il est souvent identifié comme le premier instrument d'exploration musicale. Au

départ, l'approche Orff fait appel aux mouvements naturels de l'enfant: courir, marcher, sautiller, sauter, tourner, etc. Le mouvement libre et improvisé est fortement encouragé. Graduellement, l'enfant acquiert différents pas de danse et apprend comment les combiner pour former des danses de type folklorique. La danse folklorique est considérée comme le moyen par excellence pour développer les mouvements naturels du corps humain. De plus, elle permet d'apprendre la richesse de la vie rythmique et la diversité des formes musicales. La danse folklorique est également le reflet du caractère d'un peuple; elle permet donc à l'enfant de s'ouvrir au monde étranger.

L'approche Orff utilise également le corps comme instrument à percussion. Quatre types de percussions corporelles sont introduits systématiquement: le frappement des mains, le frappement sur les genoux (ou les cuisses en position debout) le frappement des pieds au sol et le claquement des doigts. Ces mouvements percussifs sont utilisés séparément ou encore combinés ensemble, afin d'exprimer différents motifs rythmiques. Ces percussions corporelles permettent à l'enfant de ressentir le rythme dans tout son corps, en plus de l'entendre en même temps avec son oreille. La richesse sonore de ces percussions est surprenante. Ces mouvements percutés sont donc souvent utilisés comme principal instrument d'accompagnement des chansons et des textes parlés.

## La voix parlée

L'utilisation de la voix parlée est une caractéristique fondamentale de l'approche Orff. La première partie de cette analyse a démontré comment Orff croyait que la progression musicale la plus naturelle commençait avec les motifs parlés, pour conduire aux activités rythmiques puis éventuellement à la mélodie. La même séquence s'applique aux instruments: les ostinatos parlés conduisent aux percussions corporelles et culminent avec le jeu instrumental.

En plus des concepts rythmiques, tous les autres éléments musicaux peuvent être expérimentés par le médium du langage:

Phrasing, dynamic qualities, staccato, and legato may be discovered in this way. Emerging understandings of musical form - repetition, contrast, specific simple binary, ternary, and rondo forms - also can be developed through speech activities (Landis et Carder, 1972, p. 79).

Le langage parlé est grandement utilisé pour sa richesse sonore, le jeu des consonnes et des voyelles, l'imagination de syllabes non-sensiques, etc. L'accent est mis sur l'articulation, le timbre naturel des voix parlées, et la qualité des textes.

## La voix chantée

Réagissons tout d'abord à un malentendu fort répandu voulant que l'emploi des instruments remplace la culture vocale. "Au contraire, le premier instrument qu'on doit développer, former et apprendre à employer comme moyen d'expression musicale est la voix" (Wuytack, 1970, p. 8). Les pièces musicales dans le style Orff reposent sur la voix chantée (ou la récitation parlée). "Le chant garde la première place et les instruments viennent aider et enrichir l'expression vocale" (Wuytack, 1970, p. 8). Il est important d'amener l'étudiant à pouvoir chanter librement en utilisant de bonnes techniques vocales pour produire des sons riches et clairs. L'enfant doit découvrir le plaisir de chanter et doit parvenir à utiliser sa voix comme un moyen d'expression personnelle.

## L'instrument

Ainsi que précisé plus haut, les premières expériences musicales ne sont pas instrumentales, mais impliquent plutôt le mouvement, le langage parlé et le chant. Les instruments sont l'extension de la voix et du mouvement, et non une fin en soi. Ce n'est que lorsque certaines habiletés musicales et corporelles sont suffisamment maîtrisées, que les instruments, désignés sous le nom d'instrumentarium Orff, sont introduits. L'ensemble des instruments proposés par Orff offre une variété de timbres,

de couleurs et de textures. Ces instruments peuvent être manipulés facilement par les enfants puisqu'ils ont été adaptés spécifiquement à leurs tailles et à leurs habiletés physiques. En plus de la petite percussion rythmique (triangle, cymbales, hochets, tube résonnant, claves, bloc sonore, tambourin, tambour de basque), on retrouve des timbales et une grande panoplie d'instruments à lames (carillon, métallophone, xylophone). Au début, le jeu des instruments à lames se fait par imitation. Dès ses premiers essais, l'enfant est capable de présenter sur ces instruments des assemblages sonores valables, sans se livrer à de longs exercices d'ordre technique. Rapidement il passe de l'imitation à l'expérimentation et à la création. Les caractéristiques mêmes de ces instruments sollicitent l'improvisation et l'expérimentation rythmique et mélodique. Après quelques années de formation à l'approche Orff, la flûte à bec est introduite et vient compléter l'ensemble instrumental.

### iii) Improvisation

La créativité, pratiquée sous la forme de l'improvisation, est l'objectif majeur de l'approche Orff. Tous les médiums d'expression sont utilisés pour l'improvisation: le mouvement, la voix parlée, les percussions corporelles, les instruments à percussion rythmique et mélodique. Les enfants explorent la sonorité des mots, des mélodies et des instruments, puis inventent et choisissent des fragments rythmiques et mélodiques, les utilisant pour créer des accompagnements, des introductions et des codas à leurs chansons.

L'instrumentarium Orff se prête particulièrement bien à l'improvisation. La mobilité des lames présente l'avantage d'obtenir par la suppression des demi-tons, la gamme pentatonique, qui permet de jouer toutes les notes ensemble sans que cela sonne faux. Cela permet le jeu collectif où tout le groupe improvise librement en même temps. L'assurance qu'acquiert alors les enfants, leur permet rapidement de s'exprimer par des improvisations individuelles.

Selon Orff, l'improvisation est le meilleur outil pour développer la plupart des habiletés musicales:

It is my conviction that improvisation can serve as a magic key to the early and rapid development of skill and sensitivity on any instrument. In improvisation, aural memory is trained, pitch awareness is cultivated, a feeling for phrase and form develops naturally from the simplest echo exercises to song forms, dances, rondos, and free large-scale improvisation. [...] The use of improvisation from the very beginning of music study leads to a much better technique and to more sensitive playing than any other approach I have ever tried. The techniques are readily transferables.

L'on s'attend toujours à ce que les étudiants travaillent leur composition au mieux de leur habileté, qu'ils apprennent à en évaluer la qualité et à l'améliorer autant que possible. L'on encourage l'écoute critique et le jugement esthétique. L'approche Orff ne cherche toutefois pas à produire des improvisateurs "professionnels"; elle tente plutôt de former les enfants à l'habitude de penser de façon créative. Le processus de création est plus important que le produit final.

#### iv) Lecture et écriture

L'approche Orff ne propose pas une méthode de lecture et d'écriture musicale particulière. La tâche d'enseigner ces habiletés est laissée à l'imagination de chaque enseignant - toutefois l'apprentissage de la notation musicale ne doit jamais devenir une fin en soi. D'ailleurs, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas au nombre des objectifs principaux de cette approche. Orff prévoyait que dès le début de la formation musicale, l'apprentissage se ferait par imitation et par mémorisation, libérant ainsi l'enfant de la dépendance d'une partition. "In the Orff approach, singing and playing are not dependent on musical scores, and memorizing is a natural beginning skill" (Landis et Carder, 1972, p. 99).

L'introduction de la notation musicale est retardée aussi longtemps que possible. Dans l'apprentissage de sa langue maternelle, l'enfant n'apprend pas à lire et à écrire avant d'avoir parlé pendant plusieurs années. De la même façon, l'approche Orff ne présente pas la notation musicale avant une longue période d'exploration et d'expérimentation musicales, et la notation est introduite lorsqu'elle est devenue nécessaire: "[it] is introduced when it is needed as a means of storing and communicating musical ideas" (Landis et Carder, 1972, p. 99).

L'approche Orff suppose également qu'il n'est pas nécessaire de con-

naître la notation pour être en mesure de créer. Le vocabulaire musical, les motifs rythmiques et mélodiques, sont acquis oralement, puis sont combinés et organisés dans différentes formes pour créer des compositions musicales. "The principle of "improvisation unfettered by knowledge" is upheld until very late in the process" (Choksy et al., 1986, p. 338).

#### v) Répertoire

Les chansons et les rondes enfantines traditionnelles, les comptines et les poèmes de tous les pays du monde, constituent le matériel de base de l'approche Orff. C'est, pour l'enfant, la façon la plus naturelle d'aborder la musique. Plusieurs de ces chansons et de ces poèmes ont été arrangés par Orff et par ses collègues et ont été regroupés dans les cinq volumes de Musique pour enfants. Plusieurs autres publications sont venues s'ajouter au cours des années. La grande caractéristique de ce répertoire est sa saveur folklorique et ses arrangements de style "médiéval". Pour Orff, le choix du répertoire doit toujours refléter une prescription fondamentale: la qualité du matériel. A ce sujet, Orff affirmait:

The time of learning in a child's life is so short; we can use only the best musical material - no cheap substitutes such as are sometimes invented to attract children. Children respond wonderfully to quality, and we have this magnificent tradition of Western music to draw on. A child will learn an old folk song ... as easily as a piece of musical junk. And then he will have something that will stay with him for the rest of his life, something timeless, something elemental (McCormick, p. 140).

Toutefois, l'ensemble de ces compositions de "style Orff" doit être considéré comme des modèles, à partir desquels les enfants composent leurs propres arrangements.

Please consider these instrumental parts as suggestions only. Experimentation by students is an essential part of the creative growth and can result in a new scoring with each performance, improvement in total sound, and/or completely new sounds. New or additional verses can be added and in many cases, improvisations made on the song line itself. Each session can be a new experience in music making (Nash, 1971, vol. 3, Foreword)

#### c) Kodály

##### 1) Composantes musicales

Dans les cours dit "préparatoires", les exercices visant le développement du sens rythmique jouent un rôle important. Une attention particulière est accordée à la pulsation: "Le temps égal, la pulsation, la marche, les noires égales, prennent une grande partie des leçons pendant les premiers mois, puisque la pulsation égale, éprouvée en commun, constitue la base primordiale, la base la plus importante du travail ultérieur" (Szonyi, 1966, p. 61). Et dans l'approche Kodály, la pulsation est un apprentissage qui n'est pas naturel; il doit s'acquérir par plusieurs exercices réservés à cet effet. L'enfant apprend à sentir et à reconnaître la pulsation, en marchant, en frappant dans ses mains ou en exécutant tout autre mouvement pour bien marquer les battements réguliers du répertoire chanté.

Suite à la pulsation, l'enfant est sensibilisé aux accents métriques, aux mesures et aux durées. Les valeurs rapides de la noire et de la croche sont introduites en premier parce qu'elles sont propres au développement naturel de l'enfant, et parce qu'elles sont les valeurs les plus fréquemment rencontrées dans les chansons enfantines. Les valeurs de noire et de croche permettent de construire plusieurs motifs:



Lorsque chacun des motifs a été étudié et bien compris, il est temps d'introduire une nouvelle valeur. L'introduction d'une seule nouvelle valeur peut donner lieu à 10 ou même à 15 nouveaux motifs rythmiques, chacun méritant que l'on s'y arrête. La mesure binaire, reprenant les mouvements des jeunes enfants - la marche, la course, le trot - est enseignée en premier. La mesure ternaire, plus difficile et moins fréquente dans les chansons enfantines, est enseignée plus tard.

Tous les éléments de la progression rythmique sont soigneusement précisés. L'ordre d'introduction de ces éléments s'appuie sur le répertoire folklorique, et varie donc d'une culture à une autre. (Par exemple, la progression rythmique canadienne anglaise est un peu différente de la progression canadienne française).

Les concepts d'ordre mélodique sont introduits eux aussi à partir de petits motifs. Ces motifs sont isolés à partir des chansons connues, puis sont mémorisés et étudiés. Chaque motif est un intervalle caractéristique

d'une relation tonale précise; ainsi le motif s-d n'est pas une quarte quelconque, mais bien la relation dominante-tonique supérieure. Et tout comme avec les valeurs rythmiques, deux notes mélodiques permettent plus d'un motif; par exemple s et d donne s<sub>1</sub>-d et d-s<sub>1</sub>. A l'étape suivante, lorsqu'une nouvelle note sera présentée, un grand nombre de nouveaux motifs devront être étudiés; ainsi avec s, d et r, on peut obtenir d-r; s<sub>1</sub>-d-r; d-r-d-s<sub>1</sub>; s<sub>1</sub>-d-r-d; r-s<sub>1</sub>; d-r-s<sub>1</sub>; s<sub>1</sub>-r. Pour arriver à lire la musique, il faut mettre bout à bout un très grand nombre de relations qui, au départ, ont été travaillées isolément. Il est donc nécessaire de travailler lentement et sur une longue période de temps.

La progression des intervalles mélodiques a été attentivement préparée et doit être suivie scrupuleusement. La progression proposée par les Hongrois repose sur la pentatonie et introduit chaque note dans l'ordre suivant: so-mi la-so-mi so-mi-ré-do la-so-mi-ré-do. Les avantages de la pentatonie ont été largement défendus par Kodaly et de plus, ce mode est à la base du folklore traditionnel hongrois. Toutefois, le folklore traditionnel français repose davantage sur le mode majeur, et les chansons enfantines de langue française privilégient une autre progression mélodique. Les recherches de Ribière-Raverlat (1975, 1976, 1977, 1978) l'ont amenée à proposer la séquence suivante:

s<sub>1</sub>-d; d-r; s<sub>1</sub>-d-r-; d-r-m; s<sub>1</sub>-d-r-m;

d-r-s<sub>1</sub>; d-r-m-s<sub>1</sub>; s<sub>1</sub>-d-r-m-s<sub>1</sub>; la<sub>1</sub>; la; et finalement les demi-tons ti et fa

L'utilisation des éléments expressifs est encouragée dès les premiers cours de musique. Les enfants sont invités à porter attention aux temps, aux nuances, aux phrases, dans l'exécution de tout le répertoire chanté. "A beautiful singing tone, with attention to phrasing and dynamics, must be continually stressed if the music lesson is to be truly musical" (Choksy, 1974, p. 75).

Les formes musicales sont présentées très tôt dans la formation Kodaly. Dès la maternelle, les enfants sont invités à analyser les formes de leurs chansons en identifiant les phrases qui sont pareilles et celles qui sont différentes. Rapidement ils parviennent à reconnaître les formes les plus communes: AABA; AB; ABAC.

En plus d'initier les enfants aux divers éléments de la musique, l'approche Kodaly tente de développer certaines habiletés particulières, et l'audition intérieure est certes une des plus importantes. L'audition intérieure consiste en la capacité de "recognize intervals, [...] distinguish interrelationships among scale tones, and [...] sing whole songs or exercises silently" (Landis et Carder, 1972, p. 59). Cette habileté est utilisée chaque fois que quelqu'un regarde une partition musicale et qu'il entend les sons dans sa tête. Cette faculté n'est pas simple à acquérir, mais peut être demandée à tous les enfants sous formes d'exercices et de jeux divers. Dans la philosophie même du concept Kodaly, cette habileté est fondamentale: "It is a mark of the literate musician, and it is a skill that can be systematically taught" (Choksy et al., 1986, p. 90).

## ii) Médiums d'expression

### Le mouvement

Dans les premières années de formation musicale, le mouvement est utilisé pour stimuler l'éveil et la coordination rythmique et mélodique. Gestes et mouvements répétitifs, marche et frappement dans les mains, danse et jeux de toutes sortes sont au nombre des activités de mouvement:

At the earliest ages children move rhythmically to enact the words of nursery songs: they "rock the baby," "row the boat," "play on the saw," "go round the moon." This kind of movement is followed by playing traditional game of early childhood: circle games, such as "Ring around the Rosy"; line games, such as "Lemonade." Circle and line games involving chase, partner choosing, acting out, and winding are all sung and played. Later, traditional folk dances are incorporated - reel dances, circle dances, and square dances. The accompaniment for all these is singing - and singing only (Choksy et al., 1986, p. 328).

Il est important de préciser que le mouvement, dans les classes Kodaly, est toujours une extension des mélodies chantées par les enfants. Le corps de l'enfant réagit plus facilement et plus naturellement à la musique qu'il produit lui-même en chantant, qu'à la musique provenant d'une source extérieure.

## La voix

La grande caractéristique des cours Kodaly est l'utilisation systématique du chant en tout temps. La voix est considérée comme l'instrument le plus facilement accessible par tous, et le plus puissant moyen d'expression personnelle. "Only the human voice, which is a possession of everyone, and at the same time the most beautiful of all instruments, can serve as the basis for a general musical culture" (Krauss, 1972, p. 126).

En plus d'être un moyen d'expression personnelle partagé par tous, la voix est un outil d'apprentissage particulièrement adéquat. En effet, dans les classes Kodaly, le chant est à la base de tous les apprentissages musicaux. C'est par l'expérience de la musique vocale que l'oreille s'entraîne à distinguer les diverses relations tonales et plus tard les relations harmoniques. Tout l'apprentissage du langage musical, de l'écriture, de la lecture, de l'analyse et de la composition passe par le chant, réalisant ainsi un principe fort défendu par l'approche Kodaly: en tout temps, l'expérience précède le concept.

L'approche Kodaly tente de faire évoluer vers leur plus grande perfection, les capacités vocales de tous les enfants. C'est pourquoi une bonne part des cours est consacrée à développer une voix juste et une conscience aigüe de l'intonation:

One of the basic ideas underlying the Kodaly method is that singing should be done in an especially careful way - that students should be taught to use their voices as well as possible. Pure tone and accurate intonation are required. Development of inner hearing contributes to this ideal, as does the fact that children gain a great deal of experience in singing (Landis et Carder, 1976, p. 50).

### L'instrument

L'approche Kodaly est une approche essentiellement vocale. Toutefois, après quelques années de formation à la lecture et à l'écriture par le solfège et la dictée, certains instruments peuvent être introduits. Kodaly recommandait que le xylophone, avec lames mobiles, soit le premier instrument utilisé par les enfants. Commencant uniquement avec deux lames (s-d dans les pays francophones), l'enfant peut jouer les chansons déjà mémorisées. Les autres lames sont ajoutées à mesure que l'enfant avance dans la progression mélodique.

La flûte à bec est le deuxième instrument recommandé. Avec cet instrument l'enfant apprend les noms de notes à hauteur absolue (C, D, E, etc.) dans la clé de sol.

L'étude des autres instruments traditionnels se fait à l'extérieur des classes Kodaly. Il est cependant demandé que l'apprentissage d'aucun instrument ne soit entrepris avant que l'enfant ne maîtrise tous les fondements de la littérature musicale à travers sa voix.

## iv) Improvisation

Dans l'approche Kodaly, la créativité prend sa source dans la connaissance. Toutes les activités créatives sont centrées autour des motifs rythmiques et mélodiques déjà connus des enfants. L'improvisation obéit à un encadrement bien précis et à des objectifs soigneusement définis. L'improvisation de type exploratoire ou aléatoire est formellement déconseillée: "aimless exploration of sounds is discouraged" (Landis et Carda, 1972, p. 58). Cette vision de l'improvisation est tout à fait caractéristique de l'approche Kodaly, et c'est ce qu'explique la prochaine citation:

The view is often voiced today that music education should include in the first place free improvisation by children, and two magic words must justify it: "creativity" and "body-movement". Both may be based on imitation. The teacher demonstrates and the child takes over with unrestricted individuality, finally the product being shaped or modified by the teacher. In the writer's view, music education (if this can be termed "education") in this direction inevitably leads to dilettantism. There is no conscious knowledge for the child to be "burdened" with, but at the same time the student and his parents are under the false illusion that the child is a "composer" or a "creative person" - a "talent", whereas in reality there is merely a minute's possibly spectacular exhibition under favourable circumstances. Improvisation on special children's instruments belongs to the same category unless it is regulated by rules. [In the Kodaly approach] there is always a fixed framework to improvise in and which is associated with some melodic or rhythmic element learnt earlier. Improvisation supports the methodically-based training with a view to stimulating the child's sense of form, and to deepen his musicality (Szonyi, 1973, pp. 70-71).

#### v) Lecture et écriture

La lecture et l'écriture musicales constituent un des éléments fondamentaux de l'approche Kodaly et une large place est accordée au développement de cette habileté tout au cours de l'éducation musicale de l'enfant. La lecture et l'écriture musicales commencent dès 6 ans, alors que les enfants sont amenés à écrire, à l'aide du matériel didactique adapté (notes pré-découpées en feutre ou en carton), les motifs rythmiques et mélodiques de leurs chansons. A mesure que l'enfant progresse, la dictée musicale, sous toutes ses formes, devient une activité majeure.

L'approche Kodaly propose une "méthode" bien détaillée pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture musicale où l'on retrouve l'utilisation de la solmisation, des syllabes rythmiques et de la portée traditionnelle. Ces éléments seront développés dans la prochaine section.

#### vi) Répertoire

La qualité du répertoire utilisé est une préoccupation majeure de l'approche Kodaly.

"Only the best is good enough" was an axioms repeated by Kodaly many times in his lifetime and illustrated repeatedly through the kinds of music he insisted on for teaching (Choksy et al., 1986, p. 141).

Comme précisé dans les chapitres précédents, la musique folklorique est la langue musicale maternelle de l'enfant. Ce répertoire doit cependant être de la plus pure authenticité: "Where variants exist, only the best, the purest, the truest may be used - and "best" and "truest" is decided not by teachers, but by ethnomusicologists and folklorists." L'enseignement musical commence donc avec les rondes enfantines, les jeux rythmiques, les chansonnettes, les formulettes, etc. La prochaine étape sera la chanson folklorique nationale - l'enfant doit se nourrir de la langue maternelle de son peuple, puis éventuellement il pourra s'initier au folklore des autres cultures.

En plus de la chanson folklorique traditionnelle, la musique classique composée est utilisée dans les classes plus avancées. Palestrina, Monteverdi, Bach, Handel, Mozart, Schubert, Beethoven, Brahms, Debussy, Bartok sont au nombre des compositeurs connus des étudiants hongrois.

Aucune musique populaire n'est permise dans les classes Kodaly.

Kodaly believed that a major purpose of music education is the inculcation of a high level of musical taste - the ability to distinguish the serious from the trivial, art from amusement. No genuine Kodaly program anywhere uses popular music, author-composed school-music-test ditties, or other music of questionable value (Choksy et al., 1986, p. 141).

En plus des chansons enfantines, du folklore authentique et de la musique classique, Kodaly a lui-même composé un nombre incroyable de chan-

sons et d'exercices pouvant être utilisés pour l'éducation musicale des enfants. Ces compositions comprennent entre autres quatre volumes de chansons pentatoniques, plusieurs volumes d'exercices à deux et à trois voix basés sur la musique folklorique, les Bicinia et les Tricinia, et plusieurs pièces pour chœurs d'enfants.

Un des problèmes les plus sérieux dans l'adoption de l'approche Kodaly en Amérique, est le choix du répertoire. "The study of folk songs is vital in Kodaly's plan for music education, and each country that has adopted Kodaly's principles has had to gather and classify folk music of its own" (Keene, 1987, p. 347). Selon Kodaly, chaque nationalité possède un riche répertoire de musique folklorique et c'est sur celui-ci que doit s'appuyer toute adaptation de son approche. Au Canada français, l'enseignement du système Kodaly repose sur les 1000 chansons folkloriques de langue française réunies par Jacquotte Ribiére-Raverlat, dans Un chemin pédagogique en passant par les chansons.

#### d) Analyse comparative

Afin d'être conforme à la discipline musicale, les trois approches ont eu à considérer à peu près les mêmes éléments dans l'élaboration de leur contenu. Elles se devaient d'inclure les éléments du rythme et de la mélodie, les moyens d'expressions, l'improvisation, la lecture et l'écriture musicales et le répertoire. Toutefois, la façon d'approcher chacune

de ces catégories, est typique des caractéristiques propres à chaque approche. En effet, le contenu est en quelque sorte l'application "pratique" des principes philosophiques et éducatifs poursuivis. On retrouve donc dans cette section, l'illustration des idées et des discussions avancées dans la section précédente, laquelle analysait les fondements théoriques à la base de ces approches.

#### i) Composantes musicales

Dans les trois approches, le rythme est le premier élément à être introduit, et dans les trois cas, le mouvement y joue un rôle particulier. Dans l'approche Dalcroze, l'étude de toutes les composantes rythmiques s'opère presque exclusivement à partir du mouvement. C'est le corps qui expérimente et exprime la pulsation, la durée, l'accentuation, la métrique, les motifs rythmiques. De même dans l'approche Orff, les rythmes sont exprimés par des mouvements libres, par la danse et par les percussions corporelles; toutefois, le corps n'est pas le seul médium utilisé pour faire l'étude du rythme. Au début, les rythmes sont introduits à partir du langage. Ce sont les motifs naturels de la langue parlée qui génèrent les motifs rythmiques et tous les autres éléments de l'ordre du rythme: la mesure, les accents, les temps levés, les syncopes. Dans l'approche Kodaly, le mouvement est surtout utilisé au cours de la première année, pour faire l'étude de la pulsation. Par la suite, les

différents motifs rythmiques sont étudiés à partir de motifs isolés dans les chansons. Nous pourrions dire en résumant, que l'étude du rythme est initiée à partir des mouvements naturels de l'enfant dans l'approche Dalcroze, à partir de la langue parlée pour l'approche Orff, et à partir de motifs isolés dans les chansons pour l'approche Kodaly. Le mouvement joue un rôle capital pour les approches Dalcroze et Orff, et un rôle beaucoup plus secondaire dans l'approche Kodaly.

Le temps consacré aux activités rythmiques varie d'une approche à l'autre. Si, dans l'approche Kodaly, le rythme est introduit en même temps que la première relation mélodique, l'approche Dalcroze consacre toute la première année de formation musicale à la rythmique, le solfège n'étant pas introduit avant la deuxième année, et dans certains cas, il est retardé encore plus longtemps.

La progression rythmique proposée par les trois approches est sensiblement la même dans ses grandes lignes: les valeurs rapides de la noire et de la croche sont introduites au début, révolutionnant ainsi l'approche logique traditionnelle qui débute avec la ronde, puis sa division en 2 blanches, puis en 4 noires.

Une différence fondamentale dans la façon de percevoir l'étude de la pulsation mérite d'être mentionnée. Dans l'approche Kodaly, la pulsation est un apprentissage qui n'est pas du tout naturel, mais qui doit

s'acquérir par plusieurs exercices répétés et constants. Au contraire, dans l'approche Dalcroze, la pulsation est innée chez tout individu et se manifeste de façon naturelle, dans une activité bien quotidienne: la marche. Il s'agit pour l'enseignant, de s'adapter aux pas de marche de l'enfant et d'accompagner ses mouvements au piano ou sur tout autre instrument. Graduellement, l'enfant découvre qu'il existe un lien entre sa démarche et la musique. Il est alors amené à adapter son pas au tempo proposé par l'enseignant - ce tempo pouvant varier constamment afin de garder l'attention maximale de l'enfant.

Dans l'apprentissage des notions mélodiques, des différences importantes caractérisent chaque approche. Le solfège de Jaques-Dalcroze repose en bonne partie sur l'étude des gammes - la gamme de Do majeur étant utilisée comme point de départ. L'étude du demi-ton est donc le premier apprentissage puisqu'il donne accès à l'étude des gammes (enchaînement de tons et de demi-tons). Dans les deux autres approches, l'étude du solfège parcourt un chemin bien différent. Les concepts d'ordre mélodique sont introduits non pas à partir de la gamme, mais à partir de petits motifs, chacun caractérisant une relation tonale précise. Au début, deux notes puis trois, quatre et finalement cinq notes sont introduites pour former le mode pentatonique. Ce mode est privilégié parce qu'il ne contient aucun demi-ton, cet intervalle étant considéré comme très difficile pour les enfants. (Dans l'adaptation française de l'approche Kodaly, le mode majeur est introduit dès le début mais seules

les relations tonales ne contenant pas de demi-tons, sont étudiées dans les premières années.) Mentionnons toutefois que les approches Kodaly et Orff utilisent toutes deux un vocabulaire de motifs mélodiques, mais en poursuivant des objectifs bien différents: "Kodaly valued the repertoire of musical motives as a means of developing skill in music reading; Orff saw in such a repertoire the means of cultivating creativity." (Landis et Carder, 1972, p. 103).

L'approche Orff peut utiliser le système à do mobile lorsque l'étude de la mélodie se fait oralement (par imitation) et avec la voix. Toutefois, dès que l'instrumentarium Orff et la flûte à bec sont introduits, il devient essentiel d'utiliser le système à Do fixe. L'approche Jaques-Dalcroze utilise exclusivement le système à Do fixe alors que l'approche Kodaly préconise le système à Do mobile - chacun étant convaincu que le système qu'il utilise est le plus adéquat pour développer des habiletés auditives d'ordre mélodique.

L'approche Orff précise peu de choses au sujet des éléments expressifs, sinon que ces éléments doivent être considérés dans les activités d'éveil musical et dans les pièces d'exécution. L'approche Kodaly accorde une place importante aux éléments expressifs, et demande qu'une attention particulière soit accordée à ces éléments dans toute exécution du répertoire chanté. On précise qu'enfin d'être vraiment musical, toute interprétation vocale doit se préoccuper attentivement des phrases, des

nuances, des tempi. C'est cependant l'approche Dalcroze qui élabore le plus sur les éléments expressifs, car, dans cette approche, ceux-ci sont aussi importants que le rythme et la mélodie. Un grand nombre d'activités de rythmique ont pour objectif particulier d'amener l'étudiant à faire l'expérience, dans son corps, des différentes nuances de tempo, de dynamique, d'articulation et de phrases. Cette préoccupation est conforme au souci premier de l'approche Jaques-Dalcroze, à savoir le développement d'une plus grande sensibilité aux éléments expressifs.

## 11) Médiums d'expression

Les médiums d'expression, en musique, sont au nombre de trois: le mouvement, la voix, l'instrument. Les différentes approches d'éducation musicale sont souvent identifiées par le moyen d'expression qu'elles privilégient. Ainsi, l'approche Jaques-Dalcroze est associée au mouvement, l'approche Kodaly à la voix, et l'approche Orff à l'instrument. Même s'il est un peu réductionniste de résumer une approche par le moyen d'expression qu'elle favorise, il n'en demeure pas moins que le médium d'expression décrit une réalité importante de l'activité pédagogique de chaque approche.

Dans sa pratique, l'approche Dalcroze est toute centrée sur l'exploitation qu'elle fait du mouvement et l'approche Kodaly est entièrement bâtie sur le chant. On ne saurait imaginer un cours Dalcroze

où il n'y aurait pas de mouvement, pas plus qu'un cours Kodaly où il n'y aurait pas de chant. Précisons toutefois que même si Jaques-Dalcroze et Kodaly favorisent chacun un médium particulier, les autres moyens d'expression ne sont pas abandonnés pour autant. Jaques-Dalcroze a lui-même beaucoup utilisé le chant, notamment dans les classes de solfège, et l'approche Kodaly utilise le mouvement, surtout au début de la formation. La situation est un peu différente avec l'approche Orff. Premièrement, il est faux de penser que les instruments sont le médium de prédilection de cette approche. Ce malentendu est malheureusement fort répandu, et il donne une image erronée de ce qu'est véritablement l'approche Orff. Comme on a pu le constater plus haut, Orff favorisait l'utilisation de tous les moyens d'expression: la voix parlée et le mouvement venant en premier, suivi du chant et des instruments, ceux-ci étant bien secondaires, tout en restant indispensables à l'ensemble de l'approche.

L'utilisation du mouvement dans l'approche Orff est dérivée de la rythmique dalcrozienne, toutefois ce médium n'est pas comme dans l'approche Dalcroze, l'élément central de toutes les activités musicales. Il est donc, par le fait même, beaucoup moins recherché et beaucoup moins sophistiqué que ne l'est l'étude du mouvement dalcrozien. Le mouvement garde un caractère plus spontané et aussi plus primitif, donnant souvent lieu à des danses de style traditionnel ou folklorique. L'accompagnement musical utilisé pour les exercices de mouvement est une autre différence

fondamentale entre les approches Dalcroze et Orff. Alors que dans la première approche l'improvisation au piano est utilisée dans presque tout le travail corporel, la seconde approche s'oppose tout à fait à l'utilisation de cet instrument dans les classes de mouvement et de danse. Orff désirait plutôt amener tous ses étudiants à pouvoir accompagner eux-mêmes les exercices corporels et les danses, à partir d'instruments simples, primitifs et à caractère rythmique.

Il est vrai que Orff favorise l'utilisation de tous les médiums d'expression. Cependant, il est bien évident que cette approche ne parvient pas à développer le mouvement avec autant de profondeur et de subtilité que l'approche Dalcroze, ou la voix avec autant de justesse et de maîtrise que l'approche Kodaly. Un choix fondamental doit être fait: opter pour une approche qui favorise le développement d'un médium d'expression particulier, au détriment des autres médiums qui seront moins exploités; ou opter pour une approche qui favorise le développement de tous les médiums d'expression, sans parvenir à une maîtrise aussi parfaite de chacun.

### III) Improvisation

Cet item est sans aucun doute celui où apparaît avec le plus d'évidence les divergences fondamentales des trois approches. Ces divergences apparaissent dans le type d'improvisation appliqué concrètement, dans les

activités musicales et elles font ressortir les fondements contraires à la base de ces approches.

L'approche Orff, qui poursuit comme premier objectif le développement de la créativité, donne libre cours à l'improvisation. Le début de la formation amène l'étudiant à manipuler au maximum les éléments sonores et à explorer toutes les combinaisons musicales possibles. L'exploration aléatoire et les découvertes imprévisibles sont encouragées. Graduellement, l'enfant est amené à concentrer sur les fragments rythmiques et mélodiques qu'il aura découvert, afin de les utiliser pour créer des accompagnements musicaux. L'expérience Orff est complète et réussie lorsque les enfants parviennent à créer leur propre musique et à l'exprimer dans un jeu collectif où sont regroupés le mouvement, la voix parlée ou chantée, et les instruments.

A l'opposé, on retrouve l'approche Kodaly qui favorise elle aussi l'improvisation, mais une improvisation toujours encadrée qui prend sa source dans la connaissance. L'improvisation aléatoire est formellement défendue. Au contraire, l'enfant est invité à improviser en utilisant de façon consciente les éléments musicaux qu'il connaît déjà. En d'autres mots, il combine les motifs rythmiques et mélodiques avec lesquels il est déjà bien familier, pour en faire une construction musicalement acceptable (c'est-à-dire répondant aux exigences de la musique classique traditionnelle). Et contrairement à l'approche Orff qui développe l'improvisation

corporelle, vocale et instrumentale, l'approche Kodaly n'utilise que la voix dans les activités d'improvisation.

L'approche Jaques-Dalcroze se situe entre les deux autres approches. L'improvisation "consciente", utilisant les éléments rythmiques et mélodiques connus, est développée par toutes sortes d'exercices et d'activités, mais l'exploration libre et les techniques de musique contemporaine sont aussi beaucoup employés. L'approche Dalcroze a toujours été reconnue pour la place importante qu'elle attribue à l'improvisation dans l'enseignement qu'elle dispense. L'improvisation corporelle est utilisée à tous les cours, l'étudiant devant exprimer par des mouvements libres, les différentes caractéristiques musicales entendues. A cela s'ajoute un travail d'improvisation vocale et instrumentale. Plus l'étudiant est avancé, plus les exercices d'improvisation sont complexes et exigeants. Les étudiants qui terminent une formation dalcrozienne sont normalement d'habiles improvisateurs au piano, en plus de maîtriser parfaitement l'improvisation corporelle.

#### 5) Lecture et écriture

En contre partie à l'item improvisation, on retrouve celui de la lecture et de l'écriture musicale. L'approche Orff qui favorise avant toute chose le développement de la créativité, accorde moins d'importance aux habiletés de lecture et d'écriture. La plus grande partie de

l'apprentissage se fait par imitation et mémorisation; la notation musicale est introduite lorsqu'elle est devenue nécessaire pour prendre en note les compositions des enfants. La notation musicale est toujours un outil et non un but en soi. Ce qui compte avant toute chose, c'est d'arriver à créer sa propre musique, et selon Orff, la lecture et l'écriture musicales ne sont pas indispensables au processus créateur.

L'approche Kodaly propose une opinion contraire. Selon Kodaly, la lecture et l'écriture musicales sont des habiletés essentielles à tout musicien; ces habiletés sont donc au premier rang des objectifs poursuivis par cette approche. Toute une progression détaillée et un ensemble de techniques particulières sont proposées dans l'approche Kodaly pour permettre aux enfants d'acquérir facilement ces habiletés. A chaque cours Kodaly, un temps est réservé pour travailler ces habiletés. Et bien entendu, la lecture et l'écriture musicales doivent précéder toute activité d'improvisation. L'enfant improvise avec les fragments rythmiques et mélodiques qu'il maîtrise déjà très bien pour les avoir analysés et pour avoir appris à les lire et à les écrire.

L'approche Jaques-Dalcroze, encore une fois, se situe entre les deux. L'expérience sensible et auditive est privilégiée sur la lecture et l'écriture musicales: l'introduction de la notation écrite est retardée jusqu'à ce que les concepts de base aient été suffisamment éprouvés, ressentis et intériorisés. Toutefois, elle n'est pas pour autant

négligée. Jaques-Dalcroze considérait ces habiletés comme essentielles à une formation musicale complète, et comme Kodaly, il tenait à ce que chaque élément de notation musicale s'appuie sur une expérience concrète; dans l'approche Kodaly, cette expérience est d'ordre vocale, dans l'approche Jaques-Dalcroze, elle est d'ordre corporel et vocal. Toutefois dans l'approche Kodaly, la notation suit l'expérience de très près et les deux sont toujours développés de front; dans l'approche Dalcroze, la notation est l'aboutissement de plusieurs expériences différentes, elle n'est pas développée de façon aussi systématique et aussi urgente que dans l'approche Kodaly.

#### v) Répertoire

Dans l'approche Kodaly, l'attention portée au répertoire est de la plus haute importance. Cette approche s'est toujours démarquée par le souci constant qu'elle accorde à la sélection de son répertoire: "Only the best is good enough". Le répertoire de qualité provient des trois sources: les chansons et rondes enfantines, le folklore national (et éventuellement le folklore des autres pays) et la musique classique occidentale. L'authenticité des pièces doit toujours être surveillée. L'ensemble de ce répertoire doit être soigneusement classé afin de respecter la progression rythmique et mélodique. Tout l'enseignement va reposer sur ce répertoire; toutes les activités musicales dans un cours Kodaly s'appuient sur les chansons.

Dans l'approche Orff, les rondes et les chansons enfantines, ainsi que les chansons folkloriques traditionnelles sont également la source du répertoire. Toutefois, ces pièces sont sélectionnées avec moins de soin que dans l'approche Kodaly et ne subissent pas une classification aussi minutieuse. Les accompagnements à ces chansons, composés par Orff et ses collègues, sont proposés comme des modèles à partir desquels les enfants sont invités à composer leurs propres arrangements. Le répertoire donné peut être modifié et transformé à volonté. Les enfants sont invités à "jouer" et "manipuler" le répertoire afin de réaliser leur propre composition.

Partant d'une optique tout à fait différente, l'approche Dalcroze propose un autre type de répertoire: la musique improvisée. La nature même des exercices de rythmique rend indispensable l'utilisation de musique improvisée et l'enseignant doit être habile à susciter le mouvement spontané en le rendant présent sur le plan musical. Chaque cours Dalcroze comprend une large part de musique improvisée; presque toutes les activités proposées sont accompagnées ou initiées par de la musique improvisée. A cela vient s'ajouter à l'occasion des pièces vocales tirées du folklore pour enfants et des oeuvres de musique classique.

## Activités d'apprentissage

### a) Jaques-Dalcroze

#### i) La rythmique

La rythmique n'est pas chose facile à définir. Rappelons tout d'abord la définition donnée par Jaques-Dalcroze: "une éducation par la musique et pour la musique". Plus qu'une simple méthode d'enseignement musical, la rythmique, selon Dutoit (1965, p. 347), est un véritable principe éducatif qui ne cherche qu'une seule chose, que l'on peut nommer "unité", "intégralité", "harmonisation du corps, de la sensibilité et de l'esprit", "équilibre". La rythmique est un lien, un trait d'union qui cherche à unir "l'abîme qui sépare l'esprit et le corps de l'homme d'aujourd'hui" (Boepple, 1924, p. 9).

La rythmique s'applique principalement à développer deux choses. Premièrement, un courant rapide de communication entre le cerveau et le corps. Les réactions physiques doivent répondre immédiatement aux impressions mentales; le laps de temps entre la conception d'une action et la réalisation de cette action doit diminuer sans cesse.

In all muscular action, the untimely intervention of useless muscles has to be voluntarily eliminated, so as to develop attention and will, and then an automatic technique to be created for all muscular movements which do not need the aid of attention, so that this latter way may be reserved for the purely intelligent manifestations of the individual (Jaques-Dalcroze, 1925, p. 54).

Deuxièmement, la rythmique doit apporter de l'ordre dans les manifestations physiques spontanées de l'enfant. Dans les classes de rythmique, l'enfant est amené à manifester spontanément sa compréhension de la musique, mais "cette manifestation, généralement improvisée, doit rester parfaitement consciente soit des gestes utilisés, soit de la structure de la musique qui lui est proposée" (Martin, 1953, p. 241).

La grande caractéristique de la rythmique, et ce qui en fait quelque chose d'unique, c'est l'utilisation simultanée qu'elle fait des principales activités de l'être humain:

d'abord, l'attention (il ne faut rien laisser passer de ce qu'on entend et l'enregistrer immédiatement); ensuite l'intelligence (il faut comprendre, analyser ce que l'on a entendu); puis la sensibilité (il faut sentir la musique et se laisser pénétrer par son rythme); enfin le mouvement (le corps se met en action et donne ainsi la preuve, par des gestes plus ou moins adaptés à la musique, de l'attention, de la compréhension et de la sensibilité musicale de l'enfant) (Martin, 1953, p. 237).

Ces divers mouvements de l'esprit et du corps ne sont pas successifs, mais bien simultanés. Concrètement, dans les classes de rythmique, les étudiants sont amenés à exprimer par des mouvements et gestes corporels, généralement improvisés, leur compréhension des éléments musicaux: le rythme (tempo, durée, pulsation, accent, pratique, polyrythmie, polymétrie, syncope, etc.) mais également le contour mélodique, la phrase musicale, l'intensité, l'atmosphère musicale. Il ne s'agit toutefois pas d'utiliser le corps pour faire de la danse:

In the eurythmics class, the body is trained to be the instrument, not of the performance of eurythmics, but of the perception of music. [...] The eurythmics student does not learn steps; certainly not in the sense a dancer does. He learns to use his body to solve in his own way certain problems. The essential challenge is how to enact particular musical meanings in physical space. [...] The movements a student makes in a eurythmics class do not have the essential purpose of training the body to convey a choreographic picture to an audience. Rather, their essential purpose is to convey information back to the mover himself. (Farber et Parker, 1988, p. 4).

Dans la rythmique, la musique n'est pas le soutien du mouvement, elle est sa raison d'être:

An observer has the interesting experience of seeing people feel music. A teacher, watching students respond to music in this way, is concerned entirely with movement as evidence of the students' comprehension of musical elements. The students are not performing for others, but are internalizing musical concepts through physical experience (Landis et Carder, 1972, p. 17).

## ii) Les types d'exercices

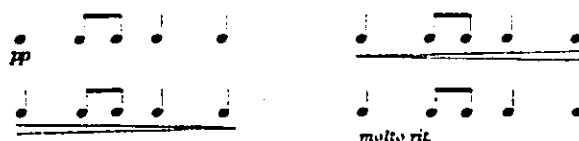
Les classes de rythmique utilisent certains types d'exercices particuliers que l'on pourrait résumer, selon Abramson (Choksy et al., 1986, p. 123-126) en cinq catégories:

1. the quick reaction
2. the follow
3. the replacement
4. the interrupted canon
5. the continuous canon

Dans les exercices de "quick reaction", l'étudiant écoute les différents stimuli musicaux, décide entre deux ou plusieurs idées rythmiques, laquelle lui est proposée, et répond rapidement par un mouvement approprié. Les improvisations musicales passent d'un stimulus à un autre, obligeant l'élève à écouter très attentivement et à répondre de façon instantanée. Les changements peuvent être arbitraires ou obéir à une séquence régulière laquelle sera après une certaine période de temps, brusquement interrompue maintenant l'étudiant dans un état d'alerte et d'attention constant.

Le "follow" exige une attention soutenue puisque l'étudiant doit "suivre" la musique en obéissant aux changements constants de tempo,

d'accent, d'intensité, de phrases, d'articulation, etc. Ces exercices obligent l'étudiant à répondre aux moindres nuances exécutées musicalement par l'enseignant. En effet, une simple figure rythmique peut être exprimée de plusieurs façons:



(Choksy et al., 1980, p. 124)

Chacune implique des nuances de sentiment différent. L'étudiant ressent ces nuances et doit les exprimer corporellement.

Dans les exercices appelés "remplacement", un item est remplacé dans un motif rythmique déjà familier. Ainsi, lorsque l'étudiant est familier avec  $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$ , on peut remplacer le quatrième temps par un silence, créant le motif  $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{ } \text{ } \text{ } \text{ }$ . Le nouveau motif a un caractère tout différent et exige une réponse physique différente. La variable pourrait être remplacée dans toutes les autres positions:  $\text{♩} \text{♩} \text{ } \text{ } \text{♩} \text{♩}$ ,  $\text{♩} \text{ } \text{♩} \text{♩} \text{♩}$  et  $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{ } \text{ } \text{ }$ , afin d'amener l'étudiant à étudier l'exécution physique adéquate et la force expressive de chaque motif.

Le "interrupted canon" est un exercice d'écho rythmique. Cet exercice permet de développer la mémorisation rapide d'un motif, sans trop porter attention à son analyse. L'enseignant exprime un motif rythmique

et il est immédiatement repris par un étudiant ou par toute la classe. L'enseignant poursuit avec de nouveaux motifs. Chaque motif doit être donné musicalement, en employant des variations d'intensité, de phrase, d'articulation. Les motifs sont donnés sur un instrument à percussion ou encore au piano; l'étudiant répond en frappant dans ses mains, ou plus souvent, en se déplaçant et en marquant le rythme avec ses pieds.

Le "continuous canon" est plus difficile. Comme dans l'exercice précédent, l'enseignant joue un motif et il est repris par l'étudiant, mais en même temps que ce dernier exécute le motif, l'enseignant poursuit avec le motif suivant. Donc, en même temps qu'il exécute le motif déjà entendu, l'étudiant doit écouter le nouveau motif. Le tout donnant l'impression d'un enchaînement continu, où le piano poursuit sans arrêt, et où l'étudiant exprime la musique entendue avec une ou deux mesures de retard. L'étudiant est ainsi amené à travailler avec plus d'une idée musicale en même temps, son action devant être solide et suffisamment indépendante pour lui permettre d'écouter autre chose en même temps.

### iii) Le solfège

Jaques-Dalcroze a proposé une approche de solfège particulière dont les grandes lignes furent présentées dans la section précédente. Attardons-nous maintenant à regarder les techniques originales de cette approche qui permettent d'amener l'élève à la reconnaissance des intervalles, à

la solmisation, à l'appréciation des modulations et à la construction harmonique. Bachman (1984, p. 429-432) regroupe ces techniques en deux catégories:

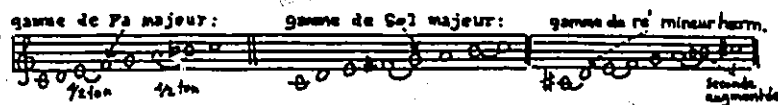
1. L'étude des polycordes (dicordes, tricordes, tétracordes, etc.).

L'élève est invité à chanter en groupant par deux, trois ou plus, les successions ascendantes et descendantes des tons et des demi-tons de la gamme. Il est invité à travailler ces groupements de notes, en les transposants, en répétant l'intervalle entre leurs sons extrêmes, en nommant cet intervalle, etc.

|         |    |    |     |    |    |    |     |     |     |    |    |    |    |    |
|---------|----|----|-----|----|----|----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|
| C-Major | do | re | re  | mi | mi | fa | fa  | sol | sol | la | la | ti | ti | do |
| Dichord | I  | II | III | IV | V  | VI | VII |     |     |    |    |    |    |    |

(Choksy et al., 1986, p. 58).

2. L'étude des gammes de do à do. L'apprentissage des tonalités s'opère par l'écoute et l'exécution chantée des différentes gammes, ayant toujours la note et le son do (naturel, diésé ou bémolisé) comme point de départ. Par exemple,



L'étude des gammes de do à do comporte, entre autres, deux avantages importants: 1) toutes les gammes sont chantables à leur hauteur réelle et 2) il est beaucoup plus facile de faire sentir aux étudiants les rapports entre les tonalités. Jaques-Dalcroze expliquait ce principe de la façon suivante:

Chaque gamme étant formée par la même succession de tons et de demi-tons dans un ordre toujours le même, l'élève ne saura reconnaître à l'audition une gamme d'une autre que d'après la hauteur de sa tonique. Les rapports d'une gamme à une autre lui échapperont car, pour lui, la mélodie de la gamme de la bémol, par exemple, n'est que la mélodie de la gamme d'ut, transposée une sixte mineure plus haut, ou une tierce majeure plus bas. Mais si vous lui faites chercher la succession des notes de la gamme de la bémol en commençant par l'ut, tonique de la gamme d'ut (soit: ut, ré b, mi b, fa, sol, la b, si b, ut), l'élève reconnaîtra immédiatement que cette mélodie diffère de celle qui caractérise la gamme d'ut. Il se rendra compte que les tons et demi-tons ne sont pas à la même place et (comme il connaît l'ordre établi des tons et demi-tons dans une gamme allant de la tonique à la tonique), il lui sera facile en constatant quelle place ils occupent dans la gamme à reconnaître, de retrouver la tonique de cette gamme et de dire le nom de la tonalité (Jaques-Dalcroze, 1905, p. 32).

#### iv) L'improvisation au piano

L'utilisation de l'improvisation au piano est un élément essentiel dans les classes Dalcroze. La section précédente a déjà mentionné les avantages d'employer de la musique improvisée dans les classes de rythmique. Expliquons maintenant pourquoi le piano est l'instrument d'élection des professeurs de rythmique. A ce sujet, Jaques-Dalcroze avait pu constater

... que les rythmes frappés par le maître dans les mains ou sur le sol avec un bâton parviennent à être imités par les enfants avec exactitude, force et intelligence, mais qu'ils ne les incitent pas à les compléter ou à les nuancer d'une façon personnelle, tandis que dès qu'ils sont joués sur le piano, ils infusent la joie et l'entrain dans les petits corps

comme dans les jeunes esprits et stimulent directement les facultés d'invention. (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 310).

L'avantage du piano sur les autres instruments semble incontestable; il possède entre autres des propriétés qu'aucun autre instrument ne peut revendiquer: une étendue de plus de sept octaves qui permet de faire varier la hauteur des sons entre des extrêmes très éloignés, et une possibilité de superpositions sonores avec toute la richesse et toute la variété que le clavier autorise.

Bachmann (1984, p. 313) résume en quelques points les éléments qui ont amené Jaques-Dalcroze à préférer le piano aux autres instruments:

Il fallait un instrument à percussion pour faire surgir les rythmes corporels les plus instinctifs et pouvoir les reproduire dans toutes les nuances de leur pesanteur.

Il fallait un instrument mélodique pour souligner les propriétés plastiques du corps en mouvement, l'accompagner dans ses trajets et lui communiquer le sens de la continuité temporelle.

Il fallait un instrument harmonique et polyphonique pour mettre en évidence la totalité complexe et différenciée d'un être en relation avec l'espace qui l'entoure.

Il fallait enfin un instrumentiste unique et polyvalent, capable d'établir - de figurer lui-même - le lien entre ces différents pouvoirs comme de décider sur-le-champ de leur part respective dans les multiples combinaisons auxquelles ils se prêtent.

Terminons toutefois en précisant que l'utilisation privilégiée du piano ne dispense aucunement le rythmicien de recourir à d'autres instruments, dont la voix, l'instrument le plus intimement lié à la personne humaine.

b) Kodaly

i) Le chant sans accompagnement

Kodaly recommandait que tout le travail vocal se fasse sans accompagnement instrumental. "When a song is always accompanied the feeling for the beauty of the pure melodic line is destroyed and it is just this which should be cultivated as the primary goal" (Krauss, 1972, p. 124).

A plusieurs reprises, Kodaly a exprimé de sérieuses réserves devant la pratique courante d'utiliser le piano dans les classes de chant. Selon Kodaly, l'accompagnement au piano prive l'enfant du plaisir et du profit de chanter indépendamment. De plus, le piano, instrument à accord tempéré, n'est pas un instrument propre à soutenir un chant précis et juste; il peut même être un sérieux handicap au développement d'une intonation vocale fixe et aiguisée.

Dans son article de 1937, Hangadas (résumé par Szonyi, 1976, pp. 11-



12), Kodaly énumère les principes de la pratique du chant et plus particulièrement du chant choral:

1. Le piano ne devrait être utilisé ni pour donner le ton, ni comme accompagnement.
2. Les mélodies devraient être présentées d'abord en les chantant, et jamais en les jouant au piano.
3. L'apprentissage d'une oeuvre chorale ne devrait jamais prendre le piano comme point de départ. Il vaut mieux apprendre aux choristes à déchiffrer eux-mêmes la musique.

Ainsi, selon l'esprit du fondateur, la formation musicale doit débiter par l'utilisation de la voix seule, chantée sans accompagnement. C'est en imitant la voix de l'enseignant, et non les sonorités d'un instrument, que l'enfant développe une bonne intonation et une perception aigüe des relations d'intervalles.

#### ii) Le chant à deux voix

Dès la deuxième année de formation musicale, Kodaly recommande l'introduction du chant à deux voix. Ce travail permet de perfectionner la

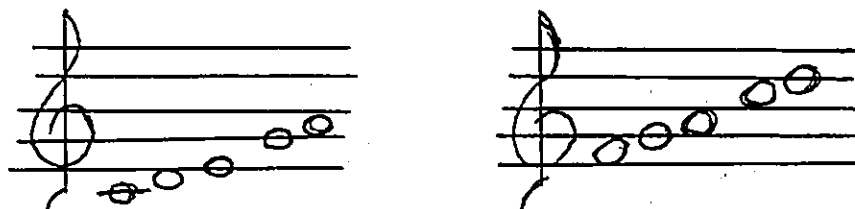
justesse de la voix et renforce la pureté du chant à l'unisson. Kodaly affirmait :

Celui qui chante toujours à l'unisson ne peut chanter impeccablement. Même le chant à une voix ne peut s'apprendre à la perfection que chanté à deux parties. Les deux parties s'entre-règlent, se contrebalancent. Celui-là seul trouvera les notes successivement qui sent leur rapport quand elles sonnent ensemble. (Ribière-Raverlat, 1969, p. 71).

De plus, le chant à deux voix permet de développer les habiletés indispensables au chant choral, telles le mélange de sa voix avec celles des autres, et la capacité de maintenir sa partie indépendamment des autres chanteurs.

### iii) La pentatonie

A plusieurs reprises, Kodaly a comparé la gamme pentatonique au lait maternel, premier aliment qui doit nourrir et alimenter l'enfant. Il recommandait que tous les enfants hongrois soient introduits à la musique, par la gamme pentatonique. Celle-ci est une gamme de 5 sons, où n'apparaît aucun demi-ton. Par exemple :



Selon Kodaly, l'intervalle du demi-ton est difficile à chanter pour un enfant. Il est donc très avantageux d'introduire l'enfant au langage

musical et de travailler la justesse de l'intonation en utilisant une gamme sans demi-ton. C'est ce qu'a affirmé Kodaly à plusieurs reprises:

It is through [the pentatonic scale] that children can achieve correct intonation soonest, for they do not have to bother with semitones. Even for children of eight-nine years of age, semitones and the diatonic scale are difficult, not to mention the chromatic semitones (Kodaly, cité par Choksy, 1981, p. 9).

Selon les défenseurs de cette approche, lorsque cette gamme a été bien maîtrisée, l'adaptation aux gammes majeures et mineures se fait facilement.

Tout le répertoire musical<sup>1</sup> introduit dans les premières années de formation est construit sur la gamme pentatonique. Cette sélection est assez facile puisque le folklore national hongrois est de toute façon pentatonique. C'est le cas pour les chansons enfantines et les chansons folkloriques traditionnelles de plusieurs autres pays du monde. Toutefois, lorsque le folklore national d'un pays n'est pas pentatonique, mais de mode majeur, comme c'est le cas par exemple pour les pays francophones, la progression mélodique sera passablement différente de la progression hongroise. Toutefois, même avec le mode majeur, l'introduction des demi-tons sera retardée aussi longtemps que possible.

#### iv) Quelques techniques adoptées par la pédagogie Kodaly

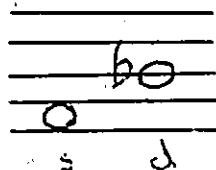
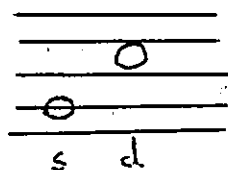
L'application de l'approche Kodaly nécessite l'utilisation de certaines techniques particulières qui ont toutes existées avant Kodaly; mais Kodaly et ses collègues ont le mérite de les avoir sélectionnées et systématisées dans une seule et même approche musicale. Lois Choksy (1986, pp. 73-74 et 1974, pp. 18-22) regroupe ces différentes techniques en quatre catégories: 1) la solmisation relative

2) la phonomimie

3) les syllabes rythmiques

4) la notation musicale

La solmisation utilise le système syllabique de Guido d'Arezzo - do, ré, mi, fa, so, la, ti, do - dans lequel do est considéré comme la tonique de toutes les gammes majeures, et la, la tonique de toutes les gammes mineures. Selon cette approche, l'utilisation de la solmisation est sans équivalent pour former l'oreille musicale. L'attention de l'enfant est portée non pas sur une hauteur précise, mais sur l'apprentissage des relations tonales. Ainsi, lorsque l'enfant maîtrise une relation tonale (sol-do par exemple), il peut la chanter dans toutes les tonalités, et dès qu'il connaît deux notes, il peut les lire sur toutes les positions de la portée.



Précisons toutefois qu'une relation mélodique n'est pas le synonyme d'un intervalle. Il y a une différence importante et c'est ce qu'explique Ribière-Raverlat (1969, p. 54):

L'intervalle placé entre "s" et "m" est une tierce mineure. A l'intérieur d'une gamme Majeure, il y a d'autres tierces mineures, mais il n'y a qu'une seule RELATION "S-m", placée et entendue d'une manière unique, à l'intérieur de cette tonalité. Et c'est justement à cause de ce lien étroit entre "relation" et "sens de la tonalité" que l'on pourrait dire qu'une relation est une fonction mélodique à l'intérieur de la tonalité. Donc, imbibber les enfants de ces relations, c'est leur donner le sens du tonal de façon irrémédiable, climat à l'intérieur duquel ils se sentiront sûrs, tant à l'audition qu'à la lecture de la musique.

Lorsque l'enfant est suffisamment à l'aise avec la solmisation relative pour pouvoir chanter, lire et écrire facilement, le nom des notes à hauteur fixe - A, B, C, D, E, F, G - est introduit. L'enfant va poursuivre sa formation en utilisant les deux systèmes - toutefois, la solmisation sera toujours privilégiée puisque pour les professeurs Kodaly, elle est la meilleure formation qui soit pour la formation de la voix et de l'oreille. A ce sujet, Kodaly affirmait:

... sol-fa needs [to] be continued right up to the highest grade of tuition in both singing and instrumental work, in order that we should read music in the same way that an educated adult will read a book: in silence, but imagining the sound (Kodaly, dans Szonyi, 1954, p. 8).

Pour faciliter et rendre encore plus rapide et plus sûre la mémorisation des relations tonales, l'approche Kodaly combine l'utilisation de la solmisation avec celle de la phonimie: à chaque syllabe solmée, l'enfant associe un geste de la main correspondant. Il apprend à faire lui-même ce geste en même temps qu'il chante le son. Ces gestes permettent ainsi de visualiser dans l'espace, les relations de hauteur des notes chantées. De plus, la phonimie utilise des gestes qui reflètent les points de stabilité et d'instabilité des différents degrés de la gamme, en d'autres mots, l'attrait de certains degrés vers certains centres tonals.

Les gestes de la phonimie ont été développés originalement en Angleterre par John Curwen en 1870, et ont été quelque peu adaptés par les hongrois pour donner le système suivant:

## Hand Signal Chart

## ORIGINAL CURWEN SIGNALS



DO



TI



LA



SO



FA



MI



RE



DO

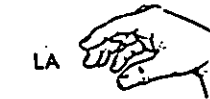
## SIGHT AND SOUND — REVISED SIGNALS



DO



TI



LA



SO



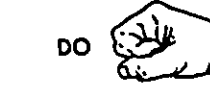
FA



MI



RE



DO



TA



SI



FI

Thumb held  
down for So,  
raised for Si

Revised Signal  
for Fa is used.  
Thumb down is  
for Fa, the op-  
posite (thumb  
up) is for Fi

"Hand Signal Chart" from Arpad Darazs and Stephen Jay, *Sight and Sound, Teachers Manual* (New York: Boosey & Hawkes, Inc., 1965), p. 14, cité par Landis et Carder, 1975, p. 55).

Dans l'approche Kodaly, le rythme est enseigné à partir de motifs construits au-dessus de la pulsation. Ces durées rythmiques sont exprimées par toute une série de syllabes, adaptées à partir du système français de Jacques Chevé datant des années 1800. Les syllabes ne sont pas des noms, mais plutôt une expression de la durée, une façon de sonoriser les durées. Le nom des valeurs rythmiques, noire, blanche, croche, etc., est aussi enseigné dans les classes Kodaly, mais pas avant que les enfants sachent lire facilement les figures rythmiques en utilisant les syllabes rythmiques.

Voici les syllabes rythmiques les plus couramment utilisées:



(Choksy, 1974, p. 19).

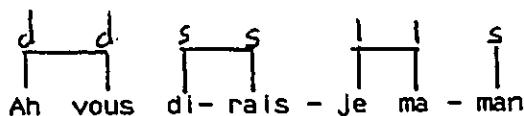
Ces syllabes sont enseignées à partir des motifs rythmiques tirés des chansons. Le rythme n'est pas perçu comme une entité mathématique, mais comme la combinaison de sonorités de durées différentes. C'est pourquoi la prononciation des syllabes doit respecter toute la durée de la valeur de la note.

Au début de la formation, seulement les queues des notes sont utilisées pour écrire les rythmes. Les noires sont représentées par et

les croches par . Les valeurs longues, la blanche et la ronde, sont écrites avec la boule (d et o). Les hauteurs sont représentées uniquement avec la première lettre de la syllabe. Ainsi do devient d, ré devient r, etc.

Ce système de notation musicale, simple et à la portée des enfants qui commencent seulement à savoir lire et écrire, leur permet de déchiffrer et de chanter la musique. De plus, il fournit un type de "shorthand" musical qui rend l'écriture de la musique facile et rapide, avant même de maîtriser une notation sur portée, des signes compliqués et des connaissances théoriques.

Exemple:



Toutefois, Kodaly n'avait pas l'intention de remplacer le système de notation traditionnelle. Il proposait son système comme une aide pédagogique, apportant de nombreux avantages surtout au début de la formation.

c) Orff

## i) L'expression verbale

L'usage de l'expression verbale comme outil d'apprentissage du rythme et de ses éléments, est une grande caractéristique de l'approche Orff. L'expression verbale est exploitée sous toutes ses facettes: les comptines, les textes enfantins, la poésie, les dictons, les proverbes, mais aussi les formules étrangères, les nomenclatures mystérieuses, les agencements de syllabes sans aucun sens. On fait place à la musique des mots, à la magie et à l'enchantement "des formules 'cabalistiques', des jongleries sonores, des onomatopées imaginaires, des transfigurations inexplicables" (Wuytack, 1982, p. 5). Par exemple,



Ce type de langage est particulièrement bien adapté pour les enfants:

Par nature, [les enfants] sont familiers avec la poésie élémentaire, riche en onomatopées (rataplan, roucouteoucou) et la répétition de sons identiques en modifiant la consonne initiale (biron, tiron, tira, mira), duplication sans alternance (zic et zic, ploc et ploc), avec alternance (caji, caja, un l un A), de mots ayant une finale différente (casin casel, palette palo) et des termes influencés par des langues étrangères (touni fani tou, vica vica domine) (Wuytack, 1982, p. 48).

Le rythme s'établit selon les dispositions naturelles de la rythmique verbale et de ses jeux de sonorités diverses. L'enfant aborde la langue

musicale, plus précisément le langage rythmique, de façon naturelle et instinctive. La progression des activités d'expression verbale est intéressante:

Tout d'abord les enfants imitent le rythme du texte et s'accompagnent en frappant la pulsation dans les mains ou en frappant alternativement sur les genoux et dans les mains. Une fois le rythme connu, les enfants peuvent dire le texte en canon, avec des sonorités aléatoires bien sûr, afin d'éviter la monotonie et créant ainsi une ambiance de musique moderne. Ils peuvent se partager les rôles en choisissant pour chaque vers une couleur correspondant au contenu (Wuytack, 1982, p. 6).

En rythmant une comptine, l'enfant mesure avec son geste, les temps réguliers de la pulsation ou la répartition des syllabes longues et brèves. Alors qu'au début le frappelement des mains accompagne la comptine, celle-ci est par la suite complètement remplacée par la percussion corporelle, le texte servant d'aide-mémoire et étant récité intérieurement. De cette façon, l'enfant exécute les rythmes instinctivement. L'apprentissage sera simplement d'amener l'enfant à le faire de façon consciente.

## ii) L'Ostinato

Un ostinato est une formule rythmique, mélodique ou harmonique qui est répétée constamment. On peut retrouver un ostinato verbal, vocal, instrumental et corporel. L'ostinato est utilisé comme accompagnement des

textes parlés et chantés. Les ostinatos avec texte emploient souvent quelques paroles du poème ou de la chanson, les modifie selon le besoin afin de rendre l'accompagnement parfaitement complémentaire. Les ostinatos avec percussion corporelle ou instrumentale peuvent reproduire quelque chose d'aussi simple que la pulsation ou bien des motifs rythmiques plus élaborés choisis souvent à même le texte.

Les avantages de l'ostinato sont énumérés par Wuytack (1982, p. 55).

L'ostinato développe le sens de la forme [...]

L'ostinato permet de faire de la musique, sans connaissances préalables ni théorie abstraite.

L'ostinato aide l'individu à s'intégrer dans le groupe [...]

L'ostinato aide à équilibrer la motricité [...]

L'ostinato permet à l'interprète d'écouter en même temps ce qui se passe dans d'autres voix. Le développement de l'ouïe est servi par la superposition de plusieurs structures.

La répétition d'une formule identique introduit le monde de la magie, du rituel, de l'extra-terrestre.

L'ostinato est une technique facile, qui mène à des résultats immédiats.

L'ostinato peut inciter à l'improvisation et servir de "grille" à la création.

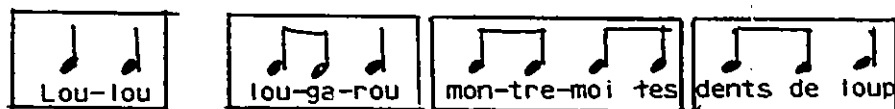
### iii) Les motifs rythmiques

Les "rhythmics building bricks" sont extraits des poèmes et des chansons des enfants. Les vers sont en premier lieu récités, puis frappés dans leur forme complète, puis de petits motifs rythmiques sont isolés.

Par exemple,



va donner



Les motifs communément utilisés en deux-quatre et en trois-quatre sont les suivants:

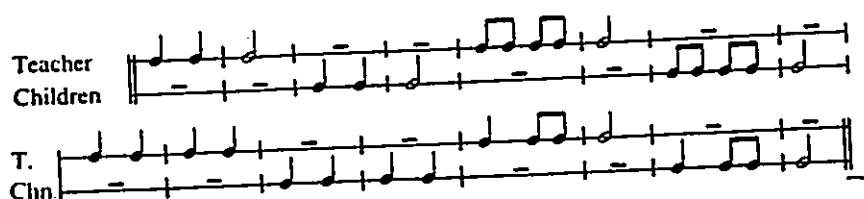


Ces motifs sont utilisés comme ostinato rythmique pour accompagner les poèmes et les chansons, comme motifs de base pour les échos rythmiques et les jeux d'improvisation.

#### iv) Les exercices d'échos rythmiques et de questions-réponses rythmiques

Dans les activités d'écho-rythmique, l'enseignant frappe un motif rythmique, lequel est immédiatement repris en imitation par les enfants. L'enseignant enchaîne d'un motif à un autre, en reprenant les motifs qui ne sont pas correctement imités.

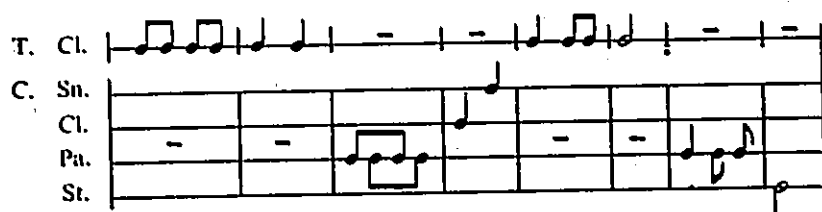
Exemple:



(Keetman, 1974)

Ces exercices sont sujets à toutes sortes de modifications: les échos rythmiques peuvent combiner plusieurs percussions corporelles, peuvent être combinés avec la marche, et peuvent utiliser des variances de tempo et d'intensité.

Exemple:



(Keetman, 1974, p. 31).

Ces exercices entraînent l'écoute attentive, les réactions rapides, la mémoire et le sens de la forme. De plus, ils sont un outil intéressant pour introduire une nouvelle comptine, les enfants étant sensibilisés au rythme à l'état pur, avant d'apprendre le texte.

Les échos rythmiques donnent rapidement lieu à des activités de question-réponse, où l'enfant improvise un motif rythmique nouveau en réponse au motif donné par l'enseignant. Les deux parties doivent cons-

tituer une unité par leur forme et par leur contenu. L'unité de la forme est obtenu au début par des phrases d'égale longueur et l'unité de contenu par la reprise, dans la réponse, de certains éléments de la question et par l'utilisation de motifs contrastants. Les enfants développent rapidement un sens intuitif de la forme musicale. Ces jeux de question-réponse ouvrent la voix à l'improvisation libre et spontanée, et permettent à l'enfant de développer, avec le temps, une habileté pour des improvisations plus complexes.

#### v) La pentatonie

L'approche Orff favorise l'utilisation de la gamme pentatonique, surtout au début de la formation musicale. Les tonalités majeures et mineures sont présentées beaucoup plus tard. Deux avantages majeurs servent à justifier l'utilisation souvent exclusive de la pentatonie dans les premières années. La gamme de cinq tons correspond de très près au stade de développement du jeune enfant. Dans plusieurs cultures, le folklore enfantin est construit entièrement à partir de la gamme pentatonique, et de plus les caractéristiques de cette gamme, petits écarts, absence de demi-tons, rendent ces mélodies plus accessibles et plus facilement chantables par les enfants. L'autre avantage majeur de la gamme pentatonique est relié aux activités d'improvisation. En se limitant à une gamme comprenant seulement cinq sons et en supprimant les demi-tons et

l'attire vers les centres tonals, les improvisations sont beaucoup plus faciles et beaucoup plus naturelles surtout au début. Ce facteur est encore plus important dans les improvisations instrumentales où il est possible avec la gamme pentatonique, de faire improviser tout un groupe en même temps, sans risque de dissonance.

#### vi) Les formes musicales

Les enfants sont initiés très tôt aux formes musicales. Dans les activités d'improvisation rythmique, les motifs rythmiques de base sont combinés pour former des phrases de différentes longueurs ou de même longueur; et ces phrases sont combinées pour former une structure appelée forme musicale. Les formes les plus couramment utilisées dans l'approche Orff sont la forme binaire AB, la forme ternaire ABA et surtout la forme Rondo ABACA.

La forme rondo est particulièrement utilisée pour les activités improvisées. Les enfants commencent par apprendre le refrain par imitation. Le refrain appris, ils sont invités à improviser des couplets contrastants qui seront intercalés entre les refrains, donnant une structure ABACADA. Les couplets sont réalisés individuellement ou en petits groupes, et sont exécutés avec l'expression verbale et/ou les percussions corporelles et/ou les instruments à percussion rythmique et/ou les instruments à percussion mélodique.

### vii) Les techniques de composition élémentaire

Les pièces musicales du répertoire Orff sont de véritables modèles à partir desquels les enfants sont invités à composer leurs propres accompagnements et même leurs propres chansons.

Au début, les accompagnements composés sont de simples bourdons ou des quintes à vide. Orff croyait que ces accompagnements étaient particulièrement efficaces pour les mélodies pentatoniques et qu'ils fournissaient une charpente intéressante pour les improvisations mélodiques. Eventuellement, ces bourdons se développent en ostinato, permettant ainsi une plus grande variété rythmique. L'accompagnement par fonctions harmoniques n'apparaît qu'après l'introduction de mélodie dans le mode majeur. La relation dominante-tonique est étudiée, et le mouvement parallèle a priorité sur la relation de dominante.

D'autres techniques sont utilisées pour transformer, modifier ou prolonger une pièce. Ainsi, des motifs sont extraits de textes parlés et de chansons pour servir d'introduction, d'interlude, de postlude, de coda. Keetman (1974, p. 74) résume plusieurs autres de ces techniques:

- repeating a piece, when possible, an octave higher
- repeating at a different dynamic level
- playing a piece alternately as solo and tutti
- playing a piece alternately between different instrumental groups
- playing the same sequence of notes but in a different rhythm or with a different time signature: three-four instead of two-four time, dotted quaver rhythm instead of even quavers, etc. (with the dotted rhythm the hands 'gallop' just as the feet do - prepare this with patschen exercises)
- the inclusion of small percussion for occasional accents
- putting together several pieces to make a small suite
- using the pieces to accompany various movement sequences.

#### d) Analyse comparative

Il n'apparaît pas particulièrement à propos de comparer entre elles les différentes techniques éducatives proposées dans cette section. Ces techniques spécifiques à chacune des trois méthodes, sont en fait l'application concrète de tout ce qui a été discuté et comparé jusqu'à maintenant. Il est évident que les techniques de chaque approche reflètent et actualisent en quelque sorte les idéaux et les principes philosophiques et éducatifs de leur fondateur.

Donc, l'approche qui privilégie l'utilisation du corps comme principal moyen pour accroître la sensibilité musicale, ne pouvait qu'élaborer des techniques qui rencontrent cet objectif: la rythmique et ses exercices, en misant sur l'improvisation au piano.

L'approche qui favorise le développement de la voix et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture musicale a axé tout son programme de formation sur le chant et a sélectionné et adapté tout un ensemble de pratiques qui facilitent le déploiement des habiletés de lecture et d'écriture.

L'approche qui cherche avant tout à développer la créativité, en donnant à l'enfant les moyens de faire sa propre musique, a tenté d'élaborer des types d'activités qui répondaient au besoin de simplicité et de pratique élémentaire pouvant favoriser l'improvisation spontanée.

Si cette section est d'un certain intérêt pour cette analyse comparative, ce n'est pas tant pour les nouvelles choses qu'elle apporte, que pour la confirmation et l'illustration des choses déjà démontrées. Elle démontre en quelque sorte, la cohérence entre les principes éducatifs et la pratique éducative.

## CONCLUSION

En terminant la présente analyse comparative, il apparaît clairement que chacun des fondateurs de ces trois approches a valorisé des orientations pédagogiques assez différentes. Si, au premier abord, les différences les plus évidentes sont dans les moyens pédagogiques utilisés et les activités d'apprentissage proposées, notre analyse a permis d'identifier des divergences beaucoup plus profondes. C'est au niveau même des principes philosophiques et éducatifs, que ces approches poursuivent des projets différents.

Pouvons-nous maintenant conclure à la supériorité d'une approche par rapport à une autre? Disons pour commencer que tout critère d'évaluation fait nécessairement référence à un système de valeurs particulier. Mais le système de valeurs auquel on se réfère n'est pas supérieur en soi. Ainsi des objectifs fortement reconnus par certains auteurs, demeurent secondaires, voire même accessoires pour d'autres. C'est avec sagesse que Ribière-Raverlat (1967, p. 42) recommande de ne jamais dire dans l'absolu: "Telle méthode est la meilleure", mais plutôt: "Telle méthode est bonne parce qu'avec elle on arrive à d'excellents résultats."

Sans être tout à fait contradictoires, les éléments valorisés dans un curriculum en musique varient beaucoup d'une école de pensée à une autre,

et même d'un musicien-éducateur à un autre. Il n'était pas dans notre intention d'élaborer une hiérarchie de critères et d'objectifs nous permettant de déterminer la meilleure approche en éducation musicale. Les résultats de notre analyse nous permettent cependant de tirer certaines conclusions.

L'approche Kodaly est sans aucun équivoque l'approche la plus systématique et la plus détaillée. Fondée essentiellement sur le chant, cette approche tente d'amener les étudiants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la notation traditionnelle, reconnu comme étant fondamental et prioritaire dans la formation de tout musicien. Et des trois approches, elle est celle qui a les meilleures chances d'y parvenir puisqu'elle poursuit avec une minute remarquable, l'alphabétisation musicale de tous ses étudiants. Il faut toutefois préciser que la réussite de l'enseignement kodalien en Hongrie est encore bien difficile à reproduire à l'étranger, notamment en Amérique. Nous sommes bien d'accord avec Garson (1970) lorsqu'il affirme: "Nobody will dispute the success of the Kodaly Method in Hungary, but it still has to prove its success abroad." Les systèmes scolaires américains et canadiens ne permettent pas facilement l'implantation de l'approche Kodaly. De plus, la mentalité et la formation des enseignants américains rendent ceux-ci souvent peu réceptifs à accueillir un programme aussi structuré (Choksy, 1981, p. 51). La séquence très rigoureuse ne laisse pas beaucoup de place à la créativité de l'enseignant. De plus, l'enfant ne participe à peu près pas à une

prise en charge de son apprentissage --- tout le programme étant déterminé pour lui et antérieurement à lui. La grande conformité de l'approche Kodaly s'oppose par son curriculum élaboré et défini à l'avance, aux théories américaines de la pédagogie humaniste, axé sur l'enfant.

Une autre des grandes critiques faite à l'approche Kodaly concerne l'uniformité de ses programmes. Tous les étudiants kodaliens reçoivent le même enseignement, suivent de très près la même progression et couvrent le même matériel. Si cette grande uniformité fait la fierté des spécialistes hongrois, elle est souvent critiquée à l'étranger comme étant trop rigide (Choksy, 1981, p. xvi). Cette uniformité nie en quelque sorte l'individualité des étudiants et accorde peu d'importance aux différences possible entre un groupe d'étudiants particuliers et un autre, entre une région géographique et une autre, etc. A cette approche on pourrait objecter toutes les critiques qu'adresse le courant humaniste à une pédagogie prédéterminée. On peut entre autre se référer aux critiques de Bertrand et Valois (1980) sur les paradigmes rationnel et technologique de l'éducation, aux critiques d'André Paré (1977) concernant la "pathologie cognitive", et aux critiques de Eisner (1985) concernant l'idéologie du "social efficiency". Ces derniers ont mis en lumière les limites d'un enseignement trop structuré, laissant peu de place à la créativité et au respect de l'individu-apprenant.

L'approche Orff a toujours favorisé un système ouvert axé sur la

créativité et sur l'importance de "faire de la musique". Il faut bien reconnaître que des trois approches, elle est celle qui accorde le plus de valeur à l'esprit créatif, au point d'en faire la pierre angulaire de toute sa pédagogie. Toutefois cette approche est aussi l'objet de critiques souvent fondées: son manque de rigueur, sa difficulté à développer les connaissances et les habiletés de base en musique et, lorsqu'elle parvient à poser les bases musicales, le fait qu'elle en dépasse rarement l'étape élémentaire. On affirme souvent que les enfants qui bénéficient d'un enseignement Orff, s'amuse beaucoup et développent une relation très positive envers la musique --- ce qui n'est pas peu dire --- mais dans l'ensemble, ils développent peu de véritables habiletés musicales (Bacon, 1969, p. 45).

De plus, il faut bien affirmer que même les grands spécialistes Orff ne rencontrent pas toujours les objectifs formulés dans l'approche qu'ils tentent de développer --- surtout en ce qui a trait à la créativité. Il y a décalage entre les principes éducatifs et l'application pédagogique qui en est faite, et ce même dans les cours de formation, où le travail se limite souvent à l'imitation et à l'exécution des pièces musicales présentées. Il n'est donc pas surprenant de voir dans les écoles, un enseignement Orff enseigner dans un esprit traditionnel: l'enseignant dicte les activités et impose les accompagnements instrumentaux et les pas de danse, les enfants exécutent le plus adroitement possible.

On rencontre un peu la même chose en ce qui a trait au travail d'improvisation. Même si celui-ci doit occuper une place centrale dans toutes les activités de la pédagogie Orff, il est très peu exploité et pratiquement pas développé chez les musiciens-éducateurs en formation. De sorte que l'improvisation dans les classes Orff se limite souvent à faire jouer librement plusieurs instruments ensemble (avec tous les instruments préparés en pentatonie). Lorsque l'on considère ce qu'est véritablement l'improvisation et toute l'étendue qu'elle couvre, on a peine à parler ici d'un véritable travail d'improvisation.

On a également beaucoup critiqué le matériel musical utilisé. En plus des chansons traditionnelles, l'enseignant est libre d'utiliser tout autre matériel qui l'intéresse (on l'invite même à composer ses propres chansons et à réaliser ses propres accompagnements). Le résultat est souvent pauvre esthétiquement et musicalement. Pour plusieurs critiques (dont tous les spécialistes kodaliens) soucieux de la qualité du matériel musical utilisé, l'approche Orff est condamnable sur ce point.

On pourrait également se questionner pour savoir où conduit une formation musicale selon l'approche Orff. Au dire de certains critiques (Garson, 1970, p. 268), cette approche n'ouvre pas la voie à la musique classique traditionnelle ou contemporaine. La sélection du répertoire musical, le type d'accompagnement utilisé et les timbres de l'instrumentarium sont assez limitants et enferment l'enfant dans un système

particulier, plutôt que de l'amener aux richesses du répertoire classique de la musique occidentale.

On reproche aussi très souvent à l'approche Orff de ne pas être une approche complète. D'ailleurs, Wilhelm Keller, co-directeur de l'Institut Orff à Salzburg, affirme: "Orff-Schulwerk is not a total method of music education" (1970, p. 20). Pour plusieurs musiciens-éducateurs, les lacunes de l'approche Orff peuvent être comblées en la jumelant à une autre approche. Certains proposent de combiner les approches Orff et Kodaly (Bacon, 1969, p. 45; Keller, 1970, p. 50; Keene, 1987, p. 350): Kodaly apportant une séquence rigoureuse et un solide contenu, Orff fournissant la participation individuelle et la créativité.

L'approche Dalcroze est particulièrement remarquable parce qu'elle tente de développer en premier lieu, non pas la lecture ou la créativité, mais la sensibilité musicale. Toute cette approche a pour but d'amener les étudiants à une perception et une expression musicale toujours plus profondes et plus raffinées. La profondeur de l'expérience musicale est probablement ce qui caractérise la pédagogie Dalcroze. On peut également reconnaître à cette approche, l'avantage d'être très complète et très globale. Complète parce qu'elle comprend plusieurs domaines d'étude: la rythmique, le solfège et l'improvisation, et globale parce qu'elle s'adresse aux différentes dimensions de l'être humain en tentant d'établir des liens entre le corps, l'intelligence et les sentiments.

Toutefois, pour attribuer une grande valeur à l'approche Dalcroze, il faut être d'accord avec les valeurs qu'elle véhicule, et il faut être convaincu des objectifs qu'elle poursuit. Ainsi, les partisans de l'approche Kodaly vont souvent lui reprocher de ne pas utiliser suffisamment le chant et de ne pas se préoccuper assez de l'enseignement de la lecture et de l'écriture musicale (plusieurs professeurs Dalcroze se contentent d'enseigner la rythmique sans trop se préoccuper du solfège). Les enseignants de l'approche Orff vont reprocher à l'approche dalcrozienne d'être trop formelle et de ne pas développer suffisamment la créativité. On peut aussi questionner l'utilisation importante du piano dans les cours de rythmique. Outil indispensable et très valorisé par les rythmiciens, les bienfaits du piano ne font pas l'unanimité dans la communauté des musiciens-éducateurs. Orff a lui-même affirmé à plusieurs reprises qu'il n'était pas du tout approprié d'utiliser le piano dans les classes d'enfants. Une autre critique que l'on adresse souvent à l'approche Dalcroze, vient de ce que les spécialistes dalcroziens tentent à tout prix de conserver cette approche dans sa forme la plus pure, se refusant souvent à toute forme d'ouverture ou de compromis. La communauté des professeurs Dalcroze apparaît alors comme une communauté fermée et difficilement accessible. Et l'incapacité de cette approche à pouvoir s'adapter à la salle de classe des systèmes publics la limite encore souvent aux cours privés des écoles de musique. C'est ce qui explique en partie pourquoi cette approche est beaucoup moins répandue que les deux autres approches.

Un autre critère important qui limite la diffusion de l'approche Dalcroze a trait aux exigences de la formation des enseignants. Des trois approches, la pédagogie Dalcroze est celle qui a, et de loin, les plus hauts standards quant à la certification des enseignants. Alors que les exigences musicales requises pour devenir un enseignant Orff sont minimales et que l'approche Kodaly se contente de demander une bonne oreille et une connaissance du solfège élémentaire pour accorder une accréditation à ces enseignants en formation, l'approche Dalcroze exige d'eux qu'ils soient de véritables musiciens accomplis et complets. Aucun des aspects n'est négligé et aucun certificat Dalcroze n'est décerné avant que l'enseignant en formation n'ait rencontré toutes les exigences, qu'elles soient de l'ordre de la rythmique, du solfège, de l'improvisation ou de la pédagogie. La certification Dalcroze a l'avantage de produire des enseignants de haut niveau. Par contre, si toutes les approches étaient aussi exigeantes, il faut bien reconnaître que nous retrouverions très peu d'enseignants en musique au Canada et aux États-Unis, et que très peu d'écoles publiques pourraient bénéficier d'un enseignement musical. Nous pourrions conclure en disant que l'approche Dalcroze a beaucoup contribué et contribue toujours à hausser le niveau de l'éducation musicale et le niveau de la formation des musiciens-éducateurs, alors que l'approche Kodaly et Orff ont surtout contribué à la diffusion de l'enseignement musical dans un grand nombre d'écoles et à un grand nombre d'enfants.

Parvenus à cette étape de notre analyse, nous pourrions être tentés

de vouloir combiner toutes ces approches et de construire ainsi le meilleur curriculum qui soit. Pourtant, pour plusieurs spécialistes en éducation musicale (Choksy et al., 1986), une telle combinaison n'est pas souhaitable, et elle est même impossible. A ce sujet ils affirment que "no combination of methods can be as effective a teaching approach as a knowledgeable use of any one of them in the hands of a teacher with sufficient training" (p. 336). Les défenseurs de l'approche spécifique font ressortir les grandes différences qui existent entre chacune des trois approches, ces différences qui ne se situent pas seulement au niveau des activités proposées, mais au niveau des fondements philosophiques eux-mêmes. Selon eux, il est impossible de combiner des approches qui poursuivent des vues éducatives aussi différentes, et c'est ce que Choksy et al. ont essayé de démontrer dans leur ouvrage: "The purpose of this chapter is [...] to illuminate the irreconcilable differences, where they exist, and the futility and ineffectuality of jumping from one of these ways of teaching to another" (p. 336).

Parallèlement à cette école de pensée, plusieurs spécialistes américains du curriculum en musique privilégient l'approche ecclésiastique. Premièrement, la réalité américaine rend souvent ce choix indispensable: l'espace insuffisant, le matériel inexistant et le temps trop court consacré à la musique rendent souvent impossible l'application fidèle d'une des approches étudiées. De plus, la formation souvent inadéquate des musiciens-éducateurs les amène à devoir sauter d'une approche à une autre

"constructing lessons with a dash of Dalcroze, a cup of Kodaly, an ounce of Orff" (Choksy et al., 1986, p. 336). Mais en plus de ces facteurs, les théories américaines du curriculum en musique semblent favoriser l'approche eccléctique. Issues d'une longue tradition éducative qui a toujours favorisé la pluralité des méthodes utilisées, les théories actuelles du curriculum proposent un éventail d'objectifs très large et très étendu qui ne saurait être rencontré par une seule des approches étudiées.

American music education, at every age level, embraces vocal and instrumental performance, listening and analysis, experimentation, improvisation, and composition. It is based on literature that spreads from the latest in American popular music back through medieval plainsong, and from sounds of the Chinese sho to those of the synthesizer. In such a curriculum no one of the doctrines, nor all three together, can form a complete course of study. But as an approach, each doctrine, or adaptations of it, can contribute immeasurably to the complete or comprehensive American ideal. (Lander et Carder, 1972, p. 2).

Les musiciens-éducateurs sont donc invités à utiliser toutes les ressources qui leur sont disponibles et à éviter de se limiter à une seule approche: "Modern pluralistic American society and the complexities of plans for school organization and grouping, coupled with the diverse innate natures and modes of learning of the individuals we teach, require, without doubt, every tool available to us." (Landis et Carder, 1972, p. 4). Dans une telle perspective, les approches Dalcroze, Orff et Kodaly deviennent des outils indispensables à une bonne éducation musicale, mais

ces approches ne sont alors pas appliquées dans leurs formes pures et complètes. La combinaison des différentes approches, basée sur une utilisation partielle de chacune d'elle, est-elle un bien ou un appauvrissement pour l'éducation musicale? Le débat reste ouvert. Les réponses apportées jusqu'à ce jour relèvent plus d'une prise de positions idéologiques, que de véritables preuves expérimentales.

A la fin de cette analyse, il nous apparaît toutefois que le véritable enjeu visant à l'amélioration de l'éducation musicale, ne se situe pas tant dans le débat "approche spécifique ou approche ecclésiastique", que dans l'information à fournir aux musiciens-éducateurs, pour amener ceux-ci à faire des choix personnels éclairés et judicieux. Il nous paraît essentiel que tout musicien-éducateur parvienne à préciser leur vision personnelle de l'éducation musicale. En explicitant, au départ, les principes éducatifs auxquels ils adhèrent, les musiciens-éducateurs pourront porter un regard beaucoup plus critique sur les différentes approches à leur portée et ils pourront opter pour l'approche ou les approches qui rencontrent le plus leurs convictions personnelles. Inutile de choisir une approche toute axée sur la créativité, si l'on croit que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont des objectifs prioritaires en éducation musicale.

D'autres facteurs sont également à considérer. Mentionnons les moyens pédagogiques et les médiums d'expression utilisés dans les activi-

tés d'apprentissage, ainsi que les habiletés requises pour enseigner chacune de ces approches. A la lumière de tout ce qui a été démontré dans la présente analyse, nous osons espérer que le musicien désireux d'enseigner, saura répondre à ses habiletés personnelles. Il serait malheureux de retrouver un enseignant peu à l'aise avec sa voix, opter pour l'approche Kodaly, ou un enseignant inhibé dans ses mouvements, opter pour l'approche Dalcroze.

Un autre élément déterminant dans le choix d'une approche, est le rôle accordé à l'enseignant. Celui-ci doit considérer quel type de curriculum il veut poursuivre: un curriculum structuré et bien défini, ou un curriculum ouvert reposant en bonne partie sur la créativité de l'enseignant. Il est fondamental de choisir un curriculum avec lequel on sera confortable; suffisamment structuré pour répondre aux besoins d'être guidé et dirigé, et suffisamment ouvert pour répondre aux besoins de créativité et de flexibilité. Le curriculum très structuré et minutieusement défini de l'approche Kodaly, peut sembler très contraignant pour certains enseignants: "The Kodaly Method cannot be everyone's answer. For the teacher [...] who feels that the strict structure of the Method is a strait-jacket the Kodaly Method will not be a reasonable choice" (Choksy, 1974, p. 126). L'approche Orff, où rien n'est rigide ni définitif, mais où tout est en constante évolution, peut sembler trop demandant pour certains:

Freedom of choice and its concomitant individual responsibility to the process are jealously guarded by teachers of Orff-Schulwerk. [... but] not every teacher of music is or can be comfortable with the demands made in the Schulwerk. (Choksy et al., 1986, p. 103). Those who look for a method or a ready-made system are rather uncomfortable with the Schulwerk; people with artistic temperament and a flair for improvisation are fascinated by it. They are stimulated by the possibilities inherent in a work which is never quite finished, influx, constantly developing. (Orff, 1959, cité dans Landis et Carder, 1972, p. 152).

Nous avons énuméré quelques points qui devraient, à notre avis, être considérés par tout musicien-éducateur, s'il veut pouvoir maximiser son enseignement tout en se réalisant lui-même dans une approche ou une combinaison d'approches qui répondent à sa personnalité.

Que l'on favorise l'une ou l'autre de ces approches, il est important de bien les connaître et de savoir sur quels fondements chacune s'appuie. Mais il est également important de bien réaliser les limites de chacune d'elles. Plusieurs de ces limites sont apparues dans l'analyse comparative alors que ces approches ont été comparées entre elles, sur des points bien précis, la force ou la valeur de l'une faisant ressortir les faiblesses de l'autre. Nous voudrions maintenant terminer en nous attardant sur les limites de l'ensemble de ces trois approches.

Au cours des dernières années, plusieurs études ont proposé une réflexion critique sur les méthodes actuellement utilisées en éducation musicale. Même si elles reconnaissent les grands acquis des méthodes

actives, ces études n'hésitent pas à mettre en doute certains postulats et certaines limites des méthodes contemporaines.

Dans sa thèse de doctorat, Garson (1970) explique que les approches actuellement utilisées en pédagogie musicale sont déficientes dans deux domaines importants: la créativité musicale et l'appréciation de la musique contemporaine.

Bernager et Ozanne (1975) démontrent dans un de leur article, que les différentes approches pédagogiques actuellement en vigueur "se sont constituées sans pour autant s'être interrogées sur les nécessités musicales d'aujourd'hui. [... Toutes] se refusent à poser une question simple et fondamentale: la musique se vit-elle au passé ou au présent?"

Christopher Small, dans son ouvrage *Music, Society, Education* (1980) critique ces mêmes méthodes en affirmant qu'elles sont encore beaucoup trop préoccupées par la transmission d'un héritage musical --- la musique occidentale --- que par la mise en pratique d'une pédagogie axée sur la découverte et la création. La lecture et l'écriture traditionnelle demeurent des préalables essentiels et l'enseignement dispensé est entièrement centré sur le langage musical traditionnel.

Quant à Guy Maneveau (1977, p. 384), il résume les faiblesses communes aux approches pédagogiques actuelles en cinq points:

- 1- elles initient à une musique et non à la musique
- 2- elles n'évitent pas l'écueil du solfège et ne résolvent rien de fondamental à son sujet
- 3- elles n'introduisent pas, même par étapes, à la musique ou aux musiques d'aujourd'hui
- 4- elles visent à former d'abord des lecteurs
- 5- elles sont enfermées, chacune à sa manière, dans un système cohérent, ce qui les condamne à une certaine sclérose.

En considérant ces critiques adressées aux approches utilisées actuellement en éducation musicale, nous voyons la nécessité de poursuivre la recherche et de continuer d'élaborer de nouveaux curriculums qui reposeront davantage sur le geste créateur et l'expression de soi, et moins sur la transmission du langage musical traditionnel. Les approches Dalcroze, Orff, et Kodaly demeurent des piliers importants, mais peut-être insuffisants dans la réalité actuelle. Toutefois une bonne connaissance de chacune de ces approches reste fondamentale, puisqu'elles fournissent une base de travail à partir de laquelle toute recherche conséquente pourra s'élaborer en poursuivant dans le même sens ou encore en s'y opposant.

## Annexe I

Formation en éducation musicale  
de l'auteur

Baccalauréat ès Arts (option éducation musicale) à l'Université d'Ottawa.

Formation en pédagogie musicale Kodaly, au département de musique de l'Université d'Ottawa.

Formation en pédagogie musicale Jaques-Dalcroze au Longy School of Music, Cambridge, MA, avec Lissa Parker, Anne Farber, Elizabeth Vanderspar, (Angleterre) Gisela Spiess-Joenicke (Allemagne).

Formation en pédagogie musicale Jaques-Dalcroze au Manhattan School of Music, New York, NY, avec Robert Abramson, Ruth Alperson.

Ateliers en pédagogie musicale Jaques-Dalcroze avec Martha Sanchez (E.-U.) Brenda Beament (Can.).

Formation en pédagogie musicale Orff (Niveau II) au module de musique de l'Université du Québec à Montréal, avec Anne-Marie Grosser, directrice de l'Institut Orff à Paris.

Formation en pédagogie musicale Orff (Niveau I) au Module de musique de l'Université du Québec à Montréal, avec S. Marcelle Corneille.

Ateliers en pédagogie musicale Orff avec Jos Wuytack (Belgique), Konnie Sabba (E.-U.), Jean Wilmouth (E.-U.).

## BIBLIOGRAPHIE

- Aaron, T. American Play Parties: A Rich Service for Movement Ideas. In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selections.
- Abeles, H., Hoffer, C., Klotman, R. (1984). Foundations of Music Education, New York: Schirmer Books; London: Collier Macmillan.
- Ansermet, E. (1924). Qu'est-ce que la Rythmique. Le Rythme, 12, 5-8.
- Aronoff, F.W. (1979). Music and Young Children (Expanded ed.). New York: Turning Wheel Press.
- Bachmann, M.-L. (1984). La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique. Neuchâtel: Editions de la Baconnière.
- Bacon, D. (1969). On Using Orff With Kodaly, Musart, 21, 45-47.
- Baxter, C.M. Orff with the Retarded. In I. Carley (ed.). Orff Re-echoes Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Berchtold, A. (1965). Emile Dalcroze et son temps. In Martin et al., Emile Jaques-Dalcroze: l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique. Neuchâtel: La Baconnière.
- Bernager, O. et Ozanne, J. (1975). Pédagogie, quand tu nous tiens... Musique en jeu, 18, 15-19.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1980). Les options en éducation. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation.
- Boepple, P. (1924). La Rythmique et le musicien. Le Rythme, 12, 9-11.
- Burkart, A.E. Orff-Schubuerk and contemporary American Education Thought. In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff Schulwerk Associations.
- Burkart, A.E. Process as Content in Orff-Schubuerk. In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff Schulwerk Associations.
- Burnett, M. Orff and the Young Child. In I. Carley (ed.) Orff Re-echoes Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff Schulwerk Associations.

- Carley, I. On Being Simple-Minded. In Orff Re-echoes, Selections...
- Carley, I. (Ed.) (1977). Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Carley, I. The Use of the Recorder in the Orff Approach. In Orff Re-echoes, selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff Schulwerk Associations.
- Choksy, L. (1981). The Kodaly Context: Creating an Environment for Musical Learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Choksy, L. (1984). The Kodaly Method. Comprehensive Music Education from Infant to Adult. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Choksy, L., Abramson, R.M., Gillespie, A.E., Woods, D. (1986). Teaching Music in the Twentieth Century. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Dewey, J. (1934). Art as Experience, New York: Perigee Books
- Direction générale du développement pédagogique. (1981). Programme d'études, primaire, art. Québec: gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Direction régionale du développement pédagogique. (1982). Guide pédagogique, primaire, musique, premier cycle. Québec: gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Direction générale du développement pédagogique. (1982). Guide pédagogique, primaire, musique, second cycle. Québec: gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Dobbs, J. Emile Jaques-Dalcroze. In K. Simpson (Ed.), Some Great Music Education (pp. 50-59). Borough green: Novello.
- Dutoit-Carlier, C.-L. (1965). Jaques-Dalcroze, créateur de la rythmique. In Martin et al., Emile Jaques-Dalcroze: l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique. Neuchâtel: La Baconnière.
- Eisner, E. W. (1985). The Educational Imagination. New York: MacMillan. (1979, 1ère édition).
- Favre, G. (1980). Histoire de l'éducation musicale. Paris: Pensée universelle.
- Farber, A. et Parker, L. (1988). Discovering Music through Dalcroze Eurhythmics. American Dalcroze Journal, 15 (3), 3-4.

- Findlay, E. (1971). Rhythm and Movement, Applications of Dalcroze Eurhythmics. Princeton: Summy-Birchard Music.
- Fish, M. The Value of the Orff Approach. In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Ford, C. (1982). Canada's Music: An Historical Survey. Agincourt, Ont.: G.L.C.
- Forrai, K. (1975). Music Teaching in Nursery Schools. In F. Sander (Ed.), Music Education in Hungary (pp. 95-116). London: Boosey and Hawkes.
- Friss, G. (1975). The Music Primary School. In F. Sander (Ed.) Music Education in Hungary (pp. 145-193). London: Boosey and Hawkes.
- Gardner, H. (1982). Art, Mind, and Brain. New York: Basic Books, Inc.
- Gardner, H. (1985). Frames of Mind. New York: Basic Books, Inc.
- Garson, A. (1970). From Creation to Appreciation. An Approach to the Appreciation of contemporary Music by Young Children through a creative Method. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Gerheuser, F. Gunild Keetman's Contribution to the Schulwerk. In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Association.
- Golêa, A. (1982). Larousse de la musique. Paris: Librairie Larousse.
- Gordon, E.E. (1984). Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Gregson, P.E. (1980). A General Music Curriculum: Its Development, Implementation and evaluation at the intermediate school levels. Thèse de maîtrise, University of Victoria, Faculté d'éducation, Victoria.
- Hall, D. (1960). Teacher's Manual. Maine: B. Schott's Sohne.
- Horton, J. Carl Orff. In K. Simpson (Ed.) Some Great Music Educators (pp. 88-94). Borough Green: Novello.
- Jaques-Dalcroze, E. (1916). A Bâtons rompus. Le Rythme, 1, 3-17.
- Jaques-Dalcroze, E. (1915). L'école, la musique et la joie. In Le Rythme la musique et l'éducation, (pp. 85-95). Lausanne: Foetish.

- Jaques-Dalcroze, E. (1905). Un essai de réforme de l'enseignement musical dans les écoles. In Le Rythme, la musique et l'éducation, (pp. 13-36). Lausanne: Foetish.
- Jaques-Dalcroze, E. (1898). Les Etudes musicales et l'éducation. In Le Rythme, la musique et l'éducation (pp. 9-12). Lausanne: Foetish.
- Jaques-Dalcroze, E. (1925). Eurythmics and Art. In Eurythmics, Art and Education, (pp. 183-191). New York: Arno Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1976). Eurythmics, Art and Education (F. Rothwell, Trad.). New York: Arno Press. (First published 1930).
- Jaques-Dalcroze, E. General Education and Rhythmic Movement. In Eurythmics, Art and Education, (pp. 97-105). New York: Arno Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1907). L'initiation au rythme. In Le Rythme, la musique et l'éducation, (pp. 37-45). Lausanne: Foetish.
- Jaques-Dalcroze, E. (1925). The Inner Technique of Rhythm. In Eurythmics, Art and Education (pp. 48-61). New York: Arno Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1912). La Musique et l'enfant. In Le Rythme, la musique et l'éducation, (pp. 46-56). Lausanne: Foetish.
- Jaques-Dalcroze, E. (1922). The Nature and Value of Rhythmic Movement. In Eurythmics, Art and Education (pp. 3-13). New York: Arno Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1924). Principes et but de la Rythmique. Le Rythme, 12, 3-5.
- Jaques-Dalcroze, E. Rhythm in Musical Education. In Eurythmics, Art and Education, (pp. 106-117). New York: Arno Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965). Le rythme, la musique et l'éducation. Lausanne: Foetisch. (Edition originale: 1920).
- Jaques-Dalcroze, E. (1915). La rythmique et la composition musicale. In Le Rythme, la musique et l'éducation (pp. 75-84). Lausanne: Foetish.
- Jaques-Dalcroze, E. (1914). La Rythmique, le solfège et l'improvisation. In Le Rythme, la musique et l'éducation, (pp. 57-74). Lausanne: Foetish.
- Jaques-Dalcroze, E. (1942). Souvenirs, notes et critiques. Neuchâtel: Attinger.
- Jaques-Dalcroze, E. (1922). The Technique of Moving Plastic. In Eurythmics, Art and Education (pp. 14-47). New York: Arno Press.

- Jardanyi, P. (1975). Folk Music and Music Education. In F. Sandor (Ed.) Music Education in Hungary (pp. 13-27). London: Boosey and Hawkes.
- Jolin, M. (1981). L'enseignement de la musique au Québec. Education Québec, 2:4, 18-21.
- Jorgensen, E.R. (1977). A Critical Analysis of Selected Aspects of Music Education (Thèse de doctorat, University of Calgary, Dept. of Educational Administration). American Doctoral Dissertation.
- Kallman, H. Potvin, G. Winters, K. (1983). Encyclopédie de la musique au Canada. Montréal: Fides.
- Keene, J.A. (1987). A History of Music Education in the United States (3e éd.) Hanover et London: University Press of New England.
- Keetman, G. (1974). Elementaria, First Acquaintance with Orff-Schulwerk. (M. Murray, Traduction). London: Schott and Co. Ltd. (Ouvrage original publié en 1970).
- Keller, W. (1970). What is the Orff-Schulwerk and What it is Not! Musart, 22, 20, 49-50.
- Kenney, M. Thoughts on Improvisation. In I. Carley (ed.) Orff Re-echoes Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Kintner, R. Why Does Orff Work? In I. Carley (Ed.), Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Kodaly, Z. (1929). Children's Choir. In The Selected Writings of Zoltan Kodaly. (pp. 119-126). London: Boosey and Hawkes.
- Kodaly, Z. (1954). Fifty-Five Two Part Exercises. In The Selected Writings of Zoltan Kodaly (pp. 224-225). London: Boosey and Hawkes.
- Kodaly, Z. (1972). Folk Song in Pedagogy. In B. Landis et P. Carder (Eds.). The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff (pp. 141-144). Washington: Music Educators National Conference. (Réimpression de Music Educators Journal, mars 1967).
- Kodaly, Z. (1945). Hungarian Music Education. In The Selected Writings of Zoltan Kodaly (pp. 152-155). London: Boosey and Hawkes.
- Kodaly, Z. (1947). A Hundred Year Plan. In The Selected Writings of Zoltan Kodaly (pp. 160-162). London: Boosey and Hawkes.

- Kodaly, Z. (1941, 1957). Music in the Kindergarten. In The Selected Writings of Zoltan Kodaly (pp. 127-151). London: Boosey and Hawkes.
- Kodaly, Z. (1954). Preface to the volume Musical Reading and Writing. In The Selected Writings of Zoltan Kodaly (pp. 201-205). London: Boosey and Hawkes.
- Kodaly, Z. (1974). The Selected Writings of Zoltan Kodaly. (Trad. Lili Halapy et Fred Macricol). London: Boosey and Hawkes Music Publishers Ltd. (1ère édition hongroise: 1964).
- Kodaly, Z. (1953-1954). Who Is a Good Musician? In The Selected Writings of Zoltan Kodaly (pp. 185-200). London: Boosey and Hawkes.
- Krauss, E. (1972). Zoltan Kodaly's Legacy to Music Education. In B. Landis et P. Carder (Eds), The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff (pp. 123-140). Washington: Music Educators National Conference. (Réimpression de International Music Educator, automne 1967).
- Krauss, E. et Twittenhoff, W. (1953). La méthode Orff-Bergese. In La Musique dans l'éducation. Conférence internationale sur le rôle et la place de la musique dans l'éducation de la jeunesse et des adultes (pp. 252-254). (1953: Bruxelles). (1955) Paris: Unesco.
- Lardis, B., et Carder, P. (1972). The Eclectic Curriculum in American Music Education: contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff. Washington: Music Educators National Conference.
- Lukin, L. (1975). The Teaching of Singing and Music in Primary and Secondary Schools. In F. Sandor (Ed.), Music Education in Hungary. (pp. 117-149). London: Boosey and Hawkes.
- Madden, J. A. Jr. (1984). Zoltan Kodaly and Carl Orff: Implications for Program Development in Elementary Instrumental Music Education. Dissertation Abstracts International, 45, 72A.
- Major Approaches to Music Education. (Feb. 1986). Music Educators Journal, 72 (6).
- Maneveau, G. (1977). Musique et éducation. Aix-en-Provence: Edisud.
- Maroti, G. (1975). Extra-Curricular Music Education. In F. Sandor (Ed.), Music Education in Hungary (pp. 285-310). London: Boosey and Hawkes.
- Marsh, J.H. (1985). The Canadian Encyclopedia, vol. 2. Edmonton: Hurtig.
- Martenot, M. (1970). Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application. Paris: Magnard.

- Martin, F. (1953). De la rythmique: la méthode Jaques-Dalcroze. In La Musique dans l'éducation. Conférence internationale sur le rôle et la place de la musique dans l'éducation de la jeunesse et des adultes (pp. 235-242). (1953: Bruxelles). (1955) Paris: Unesco.
- Martin, F. Dénes, T. Berchtold, A. Gagnebin, H., Reichel, B. Dutoit, C.L., Stadler, E. (1965). Emile Jaques-Dalcroze: l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique. Neuchâtel: La Baconnière.
- McCormick, E. Orff Schubwerk and The Classroom Teacher. In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selection from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- La Musique dans l'éducation. Conférence internationale sur le rôle et la place de la musique dans l'éducation de la jeunesse et des adultes. (1953: Bruxelles). (1955). Paris: Unesco.
- Nash, G.C. (1971). Music with Children, The Creative Approach to Music Education. Séries I-II-III, (6e édition). U.S.A.: Kitching Educational.
- Nichols, E. Improvisation: Key to Orff Schulwerk. In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Orff, C., et Keetman, G. (1956). Orff-Schulwerk Music for Children, vol. 1-2 (D. Hall et A. Walter, trad.) New York: Schott Frères.
- Orff, C. et Keetman, G. (1967). Orff-Schulwerk Musique pour enfants, vol. 1-2 (J. Wuytack et A. Pendleton-Pelliot, trad.) Bruxelles: Schott Frères.
- Orff, C. (1950-1956). Préface. In C. Orff et G. Keetman, Orff-Schulwerk, Music for Children, vol. 1 (pp. 1-11). New York: Schott Frères.
- Orff, C. (1972). The Schulwerk - Its Origins and Aims. In B. Landis et P. Carder (Eds). The Eclectic Curriculum In American Music Education Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff (pp. 152-160). Washington Music Educators National Conference. (Réimpression de Canadian Music Educator, 1962).
- Pavé, A. (1977). Créativité et pédagogie ouverte. Vol. 1. Laval: Editions NHP.
- Phelps, R. P. (1980). A Guide to Research In Music Education. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press.
- Pineau, C. (1983). Education musicale à l'école maternelle. Adaptation française des idées pédagogiques de Zoltan Kodaly. Poitiers: CNDP.

- Pistone, D. (1983). L'éducation musicale en France: histoire et méthode. Paris: Presses de l'Université de Paris Sorbonne.
- Potvin, T. (1987). L'éducation musicale à l'élémentaire. Guide pédagogique. Alberta: Alberta Education.
- Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Québec. Editeur officiel, 1968, vol. 1.
- Regner, H. About Singing, A Plea for the "Box Humana". In I. Carley (ed.) Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Reimer, B. (1976). Une philosophie de l'éducation musicale. (Traduction: professeurs de l'Université Laval). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rivière-Raverlat, J. (1975). Chant-musique, adaptation française de la méthode Kodaly, Classes élémentaires 1ère année, Livre du Maître, Paris: Alphonse Leduc.
- Rivière-Raverlat, J. (1978). Chant-musique, adaptation française de la méthode Kodaly, Livre du maître II. Paris, Alphonse Leduc.
- Rivière-Raverlat, J. (1976). Chant-musique, adaptation française de la méthode Kodaly, Livre de l'élève I, Paris: Alphonse Leduc.
- Rivière-Raverlat, J. (1977). Chant-musique, adaptation française de la méthode Kodaly, Livre de l'élève II, Paris: Alphonse Leduc.
- Rivière-Raverlat, J. (1969). L'éducation musicale en Hongrie. Paris: Alphonse Leduc et Cie.
- Rivière-Raverlat, J. (1974-1976). Un chemin pédagogique en passant par les chansons (vol. 1-2). Paris: Alphonse Leduc.
- Ringer, A.L. (1972). Kodaly and Education: A Musicological Note. In B. Landis et P. Carder (Eds). The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff (pp. 145-151). Washington: Music Educators National Conference. (Réimpression de College Music Symposium aut. 1971).
- Russell-Smith, G. Zoltan Kodaly, composer, musicologist and educational revolutionary. In K. Simpson (Ed.), Some Great Music Educators (pp. 78-88). Borough Green: Novello.
- Sadie, S. (Ed.). (1980). The New Grove Dictionary of Music and Musicians, vol. 6, London: MacMillan.

- Sandor, F. (Ed.). (1975). Music Education in Hungary. London: Boosey and Hawkes.
- Schafor, R.M. (1976). Creative Music Education. New York: Schirmer Books.
- Simpson, K. (ed.). (1976). Some great Music Educators. Borough Green: Novello.
- Small, C. (1980). Music, Society, Education (éd. rév.) London: Calder.
- Sommer, B.K. Movement and Rhythmic Education. In I. Carley (ed.) Orff Re-echoes Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Szavai, M. (1975). Extension Classes. In F. Sandor (Ed.) Music Education in Hungary (pp. 222-234). London: Boosey and Hawkes.
- Szonyi, E. (1966). La formation musicale par l'éducation de l'oreille. Montréal: Editions Beauchemin. Cours donné par E. Szonyi sous l'égide du Ministère de l'Education du Québec, à l'été 1965.
- Szonyi, E. (1973). Kodaly's Principles in Practice. An approach to Music Education through the Kodaly Method, England: Boosey and Hawkes Music Publishers Ltd; USA: Boosey and Hawkes Inc. (1979).
- Szonyi, E. (1975). Sol-fa Teaching in Music Education. In F. Sandor (Ed.), Music Education in Hungary (pp. 28-94), London: Boosey and Hawkes.
- Szonyi, E. (1976), Quelques aspects de la méthode Zoltan Kodaly, application de ces principes à l'éducation musicale. (Traduction: Jean Gergely). Budapest: Editions Corvina.
- Thomas, W. (1974). Introduction. In G. Keetman, Elementaria, First Acquaintance with Orff-Schulwerk (pp. 11-13). London: Schott.
- Thomas, W. Orff's "Schulwerk". In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Till, O. (1975). The Music Schools. In F. Sandor (Ed.), Music Education in Hungary (pp. 194-202). London: Boosey and Hawkes.
- Vanderspar, E. A Dalcroze Handbook, Principles and Guidelines for Teaching Eurythmics. Manuscript non publié.
- Vicart, (1977). Programme d'éducation musicale des jardins d'enfants en Hongrie. L'éducation musicale, no. 242, novembre 1977, p. 51-54.

- Walter, A. (1970). Aspects de la musique au Canada. (Traduction: Potvin, G., Kendergi, M.). Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie.
- Walter, A. (1972). Carl Orff's Music for Children. In B. Landis et P. Carder (Eds.), The Eclectic Curriculum in American Music Education: contributions of Dalcroze, Kodaly et Orff (pp. 161-165). Washington: Music Educators National Conference. (Réimpression de The Instrumentalist, janv. 1959).
- Walter, A. (1955-1956). Introduction. In C. Orff et G. Keetman, Orff-Schulwerk, Music for Children, vol. 1 (iii-v). New York: Schott Frères.
- Willour, J. (1972). Beginning With Delight. In B. Landis et P. Carder (Eds.), The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff (pp. 118-122). Washington: Music Educators National Conference. (Réimpression de Music Educators Journal, sept. 1969.)
- Wuytack, J. Apologia for Orff-Schulwerk. In I. Carley (ed.) Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Associations.
- Wuytack, J. (1970). Musica Viva, Pour une éducation musicale active, vol. 1, Sonnez... Battez. Paris: Leduc.
- Wuytack, J. (1982). Musica Viva, Pour une éducation musicale active, vol. 2, Expression rythmique. Paris: Leduc.
- Wuytack, J. et Pendleton-Pelliot, A. (1967). Avant-Propos. In C. Orff et G. Keetman, Orff-Schulwerk, Musique pour enfants, vol. 1 (pp. 11-v). Bruxelles: Schott Frères.
- Zais, R.S. Curriculum, Principles and Foundations. New York: Thomas Y. Crowell Company, 1976.
- Zipper, H. (1974). The Proliferation of Orff Schulwerk. In I. Carley (ed.), Orff Re-echoes, Selections from the Orff Echo and the Supplements. American Orff-Schulwerk Association.