

Claire POIREL

L'oreille, pour quoi faire ?

CEFEDM RHONE ALPES

année 2008/2009

sommaire

INTRODUCTION.....	4
I. OREILLE MUSCALE, DE QUOI PARLE-T-ON ?	5
A) L'organe auditif.....	5
B) Comment perçoit-on la musique ?	6
1. Distinction son / musique	6
2. La neurocognition	7
C) Une intelligence spécifique à la musique.....	9
D) Oreille et musicalité	9
1. Des sensibilités musicales différentes	9
2. Innée ou acquise, d'où vient notre musicalité ?.....	10
II. L'OREILLE, POUR QUOI FAIRE ?	11
A) Réflexion à propos « la bonne oreille ».....	11
1. Selon Edgar Willems	11
2. Chanter juste, chanter faux	12
3. L'oreille absolue	13
4. L'oreille et le cours de formation musicale	15
a) Une oreille « totale » ?	15
b) Quel type d'oreille exercer ?	16
c) Pour jouer quoi ?.....	17
d) L'importance du contexte.....	17
e) Un enjeu fondamental : l'écoute.....	18

B) Qu'est-ce qui rentre en jeu dans le fonctionnement de l'oreille ?.....	19
1. Le rôle de la mémoire	19
a) Mémoire de travail à court terme.....	20
b) Mémoire à long terme.....	20
c) Mémoire de travail à moyen terme et à long terme.....	21
2. L'oreille et les yeux	22
3. L'oreille et le mouvement	23

III. DE L'OREILLE VERS L'ECOUTE.....25

A) Apprendre à écouter	25
1. L'écoute relève de l'émission	25
2. Changer les habitudes	26
3. Le cas de la musique contemporaine.....	27
4. Transmission de l'écoute : un désir impossible.....	27
B) Quelle écoute ?	28
1. Écoute distraite et plaisir musical.....	29
2. Une histoire d'être humain.....	30
a) Ecouter pour s'exprimer	30
b) Écouter, une expression de tous nos sens.....	31

CONCLUSION..... 32

BIBLIOGRAPHIE 33

INTRODUCTION

L'oreille musicale semble être, pour le grand public, une compétence essentielle, garante de la qualité d'un musicien. On s'accorde à dire qu'elle est l'organe privilégié du musicien grâce auquel il joue avec goût et justesse.

Le sujet de mon mémoire est issu d'une réelle interrogation sur ce qui « fait » une oreille musicale : pourquoi ne sommes-nous pas tous égaux sur ce point ? Les aptitudes de certains font parfois envie, on parle de « talent », de « don », car on ne sait pas expliquer ce qui se passe réellement : quelle part peut-on réserver à l'apprentissage, quelle place tient réellement l'« inné » ?

Sommes-nous bien sûr de ce qui définit la musicalité de l'oreille ? La capacité à jouer juste ? À interpréter avec goût ? À reproduire fidèlement ce qui est entendu ? On se rend vite compte qu'il existe une multitude de manières de considérer la qualité d'une oreille, et que chaque individu possède des capacités qui lui sont propres.

Et au fond, quel intérêt aurions-nous à développer une oreille musicienne ?

Dans un premier temps, j'ai voulu comprendre ce qui fait que d'une oreille fonctionnelle, commune à tous les êtres humains, on puisse aboutir pour certaines personnes, à une oreille « intelligente musicalement ». Pour saisir quels phénomènes sont à l'origine de cette oreille particulière, nous aborderons l'étude de la perception des sons par l'organe auditif et la neurocognition, puis nous nous engagerons sur le délicat terrain de ce qui fait la musicalité.

Dans une deuxième partie, nous aborderons quelques points qui semblent être souvent associés à l'idée de ce qui constitue une « bonne oreille », ainsi la capacité à chanter juste, ou la fameuse oreille absolue. La liste n'est bien entendu pas exhaustive, il s'agit-là de points que je souhaitais étudier de manière plus approfondie. J'ai également intégré une réflexion plus personnelle concernant le travail de l'oreille en cours de formation musicale. Nous verrons ensuite que si l'oreille est « bonne », c'est parce qu'elle ne travaille pas seule : elle dépend de notre mémoire, ou plutôt de *nos* mémoires, qui elles-mêmes s'appuient sur des expériences faisant appels à d'autres systèmes sensoriels, comme la vue, ou encore le mouvement.

La dernière partie de ce mémoire est dédiée à l'écoute et ses enjeux : la nécessité d'apprendre à tendre l'oreille vers ce qui ne nous « parle pas », comme nous le rappelle parfois la musique contemporaine, mais également la musique ancienne ou classique, malgré notre familiarité avec son langage. Cette dernière partie a aussi pour but de considérer l'écoute dans un sens plus large, d'observer la nature des liens qu'il existe entre elle et le plaisir (ce en quoi les avis divergent), et de la replacer dans un corps *humain* où tous les sens sont sollicités à son œuvre.

I. OREILLE MUSICALE, DE QUOI PARLE- T-ON ?

Lorsqu'une maman d'élève me dit, pour excuser les difficultés de son enfant (et ça n'a encore pas manqué cette année) :

« - dans la famille on n'a pas d'oreille »

j'ai toujours envie de rétorquer :

« - j'en vois pourtant deux, chez vous comme chez lui »

Je comprends, bien entendu, qu'en disant « oreille », la maman fait un raccourci pour signifier « oreille musicale », mais quand bien même elle aurait utilisé cette dernière expression, je ne suis pas sûre qu'elle soit mieux appropriée.

De quoi parle-t-on, au juste, quand on affirme ne pas avoir d'oreille musicale ? La source des difficultés se situe-t-elle effectivement dans l'oreille, ou à un autre niveau ?

Qu'est-ce qui distingue une « oreille musicale » d'une autre, qui serait donc « pas musicale » ?

Je pense qu'il est nécessaire dans un premier temps, d'éclaircir quelques points de vocabulaire tout en distinguant ce qui est de l'ordre de l'organe (l'oreille) de ce qui ne l'est plus, à partir du moment où le son rejoint le cerveau.

A) L'organe auditif

Du point de vue anatomique, l'oreille est un organe extrêmement complexe.

Dans le cadre de ce mémoire, il serait trop long de rentrer dans l'analyse du fonctionnement de l'appareil auditif (il existe quantité d'écrits qui détaillent son fonctionnement), nous nous contenterons donc dans un premier temps de décrire les éléments qui nous intéressent, en reformulant des propos tenus par Alfred Tomatis¹ dans une étude sur ce sujet.

Voici les trois niveaux qui servent à l'acte d'ouïr. De l'extérieur vers l'intérieur, l'oreille comprend :

- l'oreille externe : du pavillon jusqu'à la membrane extérieure du tympan
- l'oreille moyenne : elle comprend la chaîne « des osselets » maintenue en équilibre d'un côté par la

¹ Alfred TOMATIS, *L'oreille et le langage* p44

membrane interne du tympan et de l'autre par la paroi externe de l'oreille interne.

- le labyrinthe, à l'architecture complexe, formé de deux organes : le vestibule (responsable de l'équilibre), et la cochlée, l'organe de l'ouïe.

Ce tout premier état des lieux me permet de considérer l'oreille dans son unité fonctionnelle, en tant qu'organe qui nous permet de recueillir le son.

Sauf en cas de lésion du tympan ou tout autre traumatisme de l'oreille interne, décelable par la médecine spécialisée, chaque individu est porteur, dès la naissance d'un appareil auditif aussi délicat que puissant et en parfait état de marche.

B) Comment perçoit-on la musique ?

1. Distinction son/musique

Il faut faire une distinction entre la perception de tous les sons telle que nous le permet notre oreille, par l'acte d' « ouïr », et la perception particulière de la musique.

L'étude de Bernard Lechevalier dans son ouvrage *Le cerveau de Mozart*, nous permet de dire que de manière globale, la capacité à percevoir la musique implique « *de reconnaître que ce que l'on entend fait partie de la catégorie de sons qui appartiennent à ce que la majorité de la population considère comme de la musique. C'est, de plus, reconnaître plus ou moins les différentes qualités de sons musicaux qui nous parviennent. C'est également identifier ce que l'on perçoit* »³.

L'homme est capable de discriminer le son, c'est lui qui décide de le considérer comme étant de la musique ou non. Ce qui est musical pour un individu peut ne pas l'être pour un autre. Un exemple parlant dans notre société occidentale est celui de la musique savante contemporaine : il y a ceux qui l'apprécient, qui vont au concert et qui échangent ensuite sur ce qu'ils ont entendu, et ceux qui la rejettent, les sons qu'ils perçoivent ne correspondant pas à leur représentation de ce qu'est la musique. Les réactions sont catégoriques, au sens propre du terme : « ils jouent de la musique » ou « ils font n'importe quoi ». Ce que l'Histoire nous apprend, c'est que la nouveauté en musique, accueillie avec plus ou moins d'enthousiasme, a toujours fini par « l'emporter ». Les habitudes se changent avec le temps, on apprivoise des tierces dans des polyphonies en quintes, on découvre que les gamelan balinaïses ne jouent pas faux mais dans un autre tempérament. Nous développeront plus loin le fait qu'il existe une culture de l'écoute.

³ Bernard LECHEVALIER, *Le cerveau de Mozart*, p 172

Notre oreille est notre première arme de contrôle, c'est l'organe qui a été le plus performant pour protéger l'homme de son environnement, là où la vue et l'odorat se trouvent rapidement limités par des conditions naturelles (nuit, pluie...), et où le toucher donne une information précieuse mais trop tardive :

« Son rôle initial fut vraisemblablement celui d'une antenne aux longs tentacules dont la préoccupation essentielle était de s'orienter vers des lointains déjà proches d'où pouvaient surgir à tout moment l'évènement qui risquait d'être fatal »⁴. L'acuité de l'oreille a permis à l'homme de survivre dans son environnement. Suivant son évolution, il a fini par se familiariser avec certains sons et à les maîtriser. Le son inconnu est synonyme de danger : l'oreille avertit, elle donne l'alerte d'une possible menace mais c'est à la conscience de l'homme de décider comment traiter cette information, quelle attitude adopter.

L'organe auditif reçoit donc les informations sonores, il ne fait pas cette distinction entre les sons que nous pourrions qualifier de « musicaux » et ceux qui font partie de notre environnement sonore quotidien. Il les reçoit et les traite indifféremment dans la mesure où ils peuvent être codés selon une fréquence, une intensité, une durée. Pourtant l'être humain est capable de reconnaître ce qu'il entend comme étant de la musique : comment se fait cette distinction ? L'homme reconnaît-il la musique dans sa globalité, ou bien opère-t-il une analyse de chaque composante de la musique ?

2. La neurocognition

Des recherches effectuées en neuropsychologie cognitive par les scientifiques Botte, MacAdams et Dracke en 1995 ont permis de relever différentes étapes du traitement des informations acoustiques :

- la cochlée : « transforme les vibrations acoustiques en potentiels d'action [...], [Livres] au système nerveux central des messages faits de séquences d'ondes sonores organisées de certaines façons dans le temps et l'espace. »⁵
- extraction des attributs perceptifs : il s'agit de prise de conscience de séquences de tout ce qui fait le langage musical : hauteurs de sons, timbre, contours mélodiques...
- sélection des informations qui proviennent de sources distinctes, localisation dans l'espace, organisation dans le temps sous forme de séquences d'évènements. Ces séquences sont traitées selon quatre composantes : 1) segmentation du flux auditif en groupes et sous-groupes (depuis la phrase entière jusqu'à l'isolation de cellules mélodiques ou rythmiques), 2) organisation métrique : les

⁴ Alfred TOMATIS, *L'oreille et la langue*, p 41

⁵ Bernard LECHEVALIER, opus cit, p 172

battements perçus sont hiérarchisés de manière à ce que les plus forts soient réguliers 3) hiérarchisation des éléments du discours musical, qui amène à une « réduction » de segments devenu identifiables (le retour d'un thème, par exemple), 4) hiérarchisation des événements selon la progression du discours tensions - détentes)

- organisation temporelle : groupement et extraction d'une pulsation, qui a lieu en même temps que la segmentation en groupe.
- représentation mentale hiérarchique des hauteurs : il s'agit d'une prise de conscience de hauteurs tonales, par rapports de fréquences, de fonctions, mais aussi de hiérarchie selon le contexte musical : hiérarchie des hauteurs, des harmonies, fonctions tonales et rapport inter-tonalité...
- perception du discours musical : perception des segments qui se succèdent, de tension et de détentes, identification d'éléments lexicaux.

Il est intéressant de souligner que « *musiciens et non-musiciens sont capables d'apprécier le degré de tension et de relaxation donné par une note au sein d'une mélodie. La structure de l'œuvre elle-même tient compte de ce précédé expressif à tous les niveaux. Se référant à une culture donnée, l'écoute musicale distingue des éléments lexicaux* »⁶

On s'aperçoit qu'en réalité, la perception de la musique est davantage une affaire de cerveau que d'oreille. Elle implique la réception correcte du son, mais aussi et surtout un traitement de l'information transmise jusqu'au cerveau. :

- capacité d'analyse et de discrimination des sons
- représentation dans la conscience des images sonores
- capacité de mémorisation de cette représentation
- discernement à l'audition de la structure de l'œuvre et des parties qui la composent

Ce sont donc à nos facultés de penser qu'il revient de percevoir la musique. La référence au contexte musical et à la culture est intéressante, le cerveau a besoin de comparer à ce qu'il connaît déjà, fait donc appel à des facultés de mémorisation, mais aussi de rapport à un contexte. Nous développerons plus loin le rôle primordial que tient la mémoire dans la perception et la restitution de la musique.

⁶ Bernard LECHEVALIER, opus cit, p 178

C) Une intelligence spécifique à la musique

Bernard Lechevalier définit l'intelligence musicale ainsi :

*« l'intelligence musicale est l'ensemble des capacités cognitives mises en jeu dans l'art musical pour pouvoir mener à bien une « démarche musicale » : écoute, représentation interne, lecture, interprétation ou création de la musique »*⁷

Il s'agit donc de savoir utiliser ces capacités de perception dont nous avons parlé plus haut, dans un objectif de reproduction et de création, et mettre en jeu tout ce qui est perçu et identifié : l'oreille reçoit, le cerveau traite les informations.

Suffit-il seulement d'être capable d'exploiter notre réseau neuronal, entre ce que reçoit l'oreille et les facultés, *l'intelligence générale* de notre cerveau, pour exceller dans *l'art musical* ? Peut-on seulement le faire par apprentissage ?

D) Oreille et musicalité

1. des sensibilités musicales différentes

Olivier Sacks, dans son livre *Musicophilia*, parle de « musicalité » selon une description proche de l'intelligence musicale de Bernard Lechevalier. Le sens musical, pour lui, comprend des capacités et des réceptivités : de la simple perception de la hauteur d'un son, *« jusqu'aux plus hauts aspects de l'intelligence et de la sensibilité musicale . »*⁸

Il ajoute cependant une dimension, en ceci que nous ne disposons pas de la même sensibilité. Lorsqu'on entend dire qu'une personne est ou non « musicienne », on s'attache souvent à ses capacités de reproduction, d'invention. Faute de ne pouvoir l'expliquer, on admire cette capacité qu'ont certaines personnes à entendre et à manier le langage musical, on en parle comme d'un don, dont on hérite dans certaines familles.

Mais certaines personnes peuvent être dotées d'une oreille excellente tout en ayant des difficultés à mener à bien une exécution musicale, pour diverses raisons, comme la réponse musculaire à un ordre donné, un manque d'anticipation de ce qui va être joué, ou encore l'indifférence que l'on éprouve face à l'art musical. A l'inverse, il existe des gens dont le sens musical ne fait aucun doute mais qui semblent être dépourvus de toute finesse d'écoute. Entre ces deux exemples, il existe tout un éventail de sensibilités différentes.

⁷ Bernard LECHEVALIER, opus cit., p153

⁸ Olivier SACKS, *Musicophilia*, p 128

2. Inné, acquise, d'où vient notre musicalité ?

La musicalité dépend-elle de notre équipement neurologique ?

Voilà une question épineuse à laquelle les données scientifiques peuvent difficilement apporter de réponse. Toutefois, grâce à l'imagerie médicale (IRM), qu'on utilise maintenant régulièrement depuis 1990, des études très précises ont pu être menées sur l'activité du cerveau. Des comparaisons entre les cerveaux de sujets musiciens et non-musiciens ont notamment pu être faites, et il en est ressorti que le développement de certaines zones n'est constaté que dans les cerveaux des musiciens, comme le développement du corps calleux, jonction entre les deux hémisphères, ainsi que l'augmentation du volume de matière grise dans les aires corticales motrices, auditives, et visuospatiale.

Peu d'éléments peuvent nous dire si ce développement particulier est le résultat d'un apprentissage ou s'il est inné, toutefois, grâce aux travaux de recherche de Gottfried Schlaug⁹, il a pu être déterminé que l'apprentissage de la musique entraîne des modifications anatomiques significatives dans le cerveau, et ce, d'autant plus que l'apprentissage a été précoce et intensif.

« Même s'il est probable que la musicalité, entendue au sens des capacités perceptuelles d'une personne donnée, dépend dans une très large mesure du « câblage » neuronal, la réceptivité à la musique est plus complexe car les facteurs personnels influent aussi puissamment en la matière que la neurologie. »¹⁰

Ce que Olivier Sacks conclue de ces recherches est que la musicalité, faculté d'être sensible et de réagir à la musique, est innée chez tous les êtres humains. L'extraordinaire adaptation du cerveau à la réception de la musique, mise en évidence par les imageries sont la preuve (s'il en fallait) que le sens musical peut tout à fait être cultivé, malgré des combinaisons parfois plus ou moins équilibrées entre nos désirs d'être d'excellents musiciens, et nos facultés, nos possibilités...

Nuançons tout de même notre propos en rappelant que des apprentissages peuvent se faire à tous les âges !

Si une corrélation a pu être faite entre la jeunesse d'un individu et son développement cérébral, elle n'exclue en rien la possibilité de débiter la musique passé nos vingt ans.

⁹ Chercheur dont les travaux sont cités dans *Musicophilia*, p 124

¹⁰ Olivier SACKS, *Musicophilia*, p 350

II. L'OREILLE POUR QUOI FAIRE ?

Les conclusions précédentes, mises en regard avec d'autres travaux de recherche portant sur les différences de développement cérébral chez différents sujets, démontrent que le cerveau est extrêmement plastique, qu'il a des capacités d'adaptation et ce, d'autant plus que l'apprentissage démarre jeune.

Si l'on considère ces données scientifiques comme un point de départ, un genre de « kilomètre zéro » pour l'apprentissage de la musique, on se rend compte que la multitude des possibilités de développement de l'oreille est proprement vertigineuse.

Face à une telle offre, quelle voie choisir pour développer l'oreille de mon élève ? Ce qui lui sera utile pour sa pratique future ? Un peu de tout pour qu'il puisse être polyvalent ?

A) Réflexion à propos de « la bonne oreille »

Dans son livre *Le cerveau de Mozart*, Bernard Lechevalier décrit la formidable capacité d'entendre de ce célèbre compositeur comme « la richesse de son imagerie musicale, c'est-à-dire sa faculté d'halluciner tous les sons possibles, de les organiser et de les garder intacts en mémoire sans l'aide d'un instrument. »¹¹

La « bonne oreille » ne nous permet pas seulement de reproduire, elle nous fait aussi entendre intérieurement, nous laisse puiser à loisir dans notre sonothèque pour assouvir nos désirs créateurs.

1. Selon Edgar Willems

Dans le tome II de son ouvrage *l'oreille musicale*, Edgar Willems consacre un chapitre entier à définir *la bonne oreille*.

Il y distingue 3 types de *fonctions auditives* :

- la sensibilité auditive (réception)
- l'affectivité auditive (implique une sensation et une réaction)
- l'intelligence auditive (compréhension)

¹¹ Bernard LECHEVALIER, *le cerveau de Mozart* p117

En fait, Edgar Willems explique auparavant dans le tome I que cette distinction n'a lieu d'être que dans une dimension analytique et pédagogique. Dans la pratique, la musique synthétise ces trois fonctions, traitées ensembles par l'esprit de l'individu.

On remarque que ce découpage est assez proche de ce qu'on a pu définir plus haut sous les termes « perception auditive », la dimension neurologique en moins. Pour Edgar Willems, le développement de ces trois types d'audition doit aboutir à une oreille complète de musicien, notamment (aboutissement suprême) par le développement de l'audition intérieure. Au terme d'un long travail d'éducation parfaitement réglé dans sa chronologie, l'élève acquiert progressivement le contrôle de tous les éléments constitutifs de la musique. La liste de ce que l'oreille doit alors être en mesure de maîtriser est incroyablement longue et détaillée, et surtout, nulle part n'apparaît la moindre nécessité de contexte, (principale faille à mon avis dans son exposé, mais on aura l'occasion de revenir sur ce point) : cette oreille doit pouvoir s'adapter à tout, elle est parfaitement *éduquée*.

Je voudrais maintenant traiter quelques points qui, à mon sens, méritent de figurer dans ce paragraphe pour la controverse qu'ils soulèvent.

2. Chanter juste, chanter faux

« c'est en affinant l'écoute qu'on améliorera la justesse. Idée simple : on ne chante pas faux dans l'absolu mais par rapport à une échelle musicale qu'on n'a donc pas assez écoutée, ou par rapport aux autres chanteurs qu'on ne sait pas écouter vraiment. »¹²

Pour chanter juste, un enfant fait appel à des capacités de reproduction de ce qu'il entend, au contact des personnes de son entourage. Cet apprentissage se fait entre trois et sept ans¹³, et une fois effectué, il a l'avantage de pouvoir devenir un moyen, pour le professeur de musique, de contrôler ce qui est entendu. Toutefois, il faut absolument être conscient des limites de cet outil. En effet, lorsqu'un enfant « chante faux », il ne nous est pas possible de vérifier à quel niveau se situe le problème : est-ce parce qu'il y a difficulté de la représentation de la hauteur d'un son, défaut de perception, ou problème à l'émission (l'enfant n'arrive pas à reproduire ce qu'il perçoit de manière juste) ? *« A notre connaissance, la difficulté d'ajustement de la hauteur tonale dans sa forme habituelle n'a pas fait l'objet d'étude de psychologie expérimentale ou de paradigmes utilisant l'imagerie fonctionnelle cérébrale. »¹⁴*

¹² Jean TRICOT, *musique à mains nues*

¹³ Bernard LECHEVALIER, *Le cerveau de Mozart*, p 109

¹⁴ Bernard LECHEVALIER, opus cit., p110

Jean Tricot, dans *Musique à mains nues*, recommande le chant a capela pour le travail de la justesse, pour la simple et bonne raison *qu'il est plus facile d'imiter une voix humaine qu'un piano*. J'ai eu l'occasion de l'expérimenter plusieurs fois : pour aider un petit garçon qui n'arrive pas à ajuster sa voix, j'ai pris l'habitude de faire chanter le même son par un de ses camarades, masculin, pour qu'il arrive, par imitation, à reproduire le son demandé. Pour ceux qui ne chantent qu'en « bourdons », je leur demande d'imiter la voix de leur maman quand elle chante (en espérant qu'elle chante !) et cela donne parfois des résultats surprenants.

Pour remédier à ces possibles difficultés, qui peuvent être mal vécues par les enfants, et parfois même prises pour irrémédiables, Bernard Lechevalier propose une « *rééducation dont les trois temps sont : apprendre à écouter, y prendre du plaisir, apprendre à reproduire ce qu'on entend* »¹⁵. Cette rééducation me plaît car c'est la seule que j'ai trouvée qui évoque la notion de *plaisir*...

3. L'oreille absolue

Selon la définition qu'en fait Olivier Sacks, dans un chapitre qu'il consacre à cette faculté :

*« les personnes dotées de l'oreille absolue ont la faculté d'identifier immédiatement la hauteur de n'importe quelle note en l'absence de toute référence extérieure : elle n'ont pas besoin de la comparer à une autre hauteur. Elles en sont capables non seulement quelle que soit la note qu'elles entendent, mais même lorsqu'elles se contentent d'imaginer une note quelconque, ou de l'entendre mentalement »*¹⁶

Cette façon d'entendre peut sembler de toute évidence parfaitement adaptée, voire même recommandée pour la pratique de la musique. En effet, quoi de plus logique que de reconnaître, nommer les sons qu'on utilise en tant que musicien, comme on le fait en reconnaissant, nommant les couleurs d'un tableau.

Une petite anecdote : ma mère, un jour où j'essayais de lui expliquer ce qu'est l'oreille absolue¹⁷, n'a, à ma grande surprise, pas pu concevoir que je ne puisse pas l'avoir moi-même.

Je tentais de lui expliquer la difficulté :

« - Toi non plus, tu ne peux pas reconnaître quelle note c'est, si je te chante... »

je chante un son.

« - Oui mais moi je ne suis pas musicienne »

Elle aussi, considère qu'il est logique d'apprendre et reconnaître les sons comme les couleurs.

¹⁵ Bernard LECHEVALIER, opus cit. p110

¹⁶ Olivier SACKS, *Musicophilia*, p154

¹⁷ Je nourrissais l'espoir, à l'époque, qu'en travaillant rigoureusement mon oreille, je finirais par la rendre absolue, projet que j'ai bien évidemment abandonné sur l'heureux conseil d'un de mes professeur.

Mais alors pourquoi tout les musiciens ne sont-ils pas dotés de cette faculté ? Ce « déficit » (je ne sais comment l'appeler autrement) n'entrave-t il pas l'exercice de la musique ? On aurait peine à imaginer un peintre souffrant d'un syndrome d'anomie des couleurs¹⁸...

D'après de nombreuses études sur le sujet, il semblerait que plus la formation musicale est précoce, plus il y a de chances pour que l'enfant la développe¹⁹.

La développe ?...

Les chercheurs Jenny Saffran et Gregory Griepentrog²⁰ ont soumis un groupe de bébés et un groupe d'adultes à un test consistant en l'apprentissage (et la reconnaissance) de séquence de sons qu'on leur diffusait. Certaines de ces séquences sont simplement répétée transposées, jouée plus graves, par exemple. L'imagerie médicale observe alors quelles sont les zones du cerveau qui s'activent :

« Ces chercheurs de l'Université du Wisconsin ont découvert que les bébés s'appuient plutôt sur la référence de la hauteur absolue, les adultes préférant celle de la hauteur relative : ils en concluent que l'oreille absolue pourrait être universelle et hautement adaptative dans la petite enfance, puis contreviendrait à l'adaptation et serait donc perdue. « Se contentant de regrouper les mélodies en fonction de hauteurs absolues, les enfants ne s'apercevaient jamais que les chants qu'ils entendaient ne différaient pas quand ils étaient chantés dans d'autres tonalités ou que des mots prononcés à des fréquences fondamentalement différentes étaient similaires » soulignent-ils. Selon eux, le langage ne peut se développer que si l'oreille absolue est inhibée [...] »²¹

On comprend à travers cette expérience que la logique de reconnaissance d'une phrase musicale n'est pas la même selon l'âge de l'individu : les bébés s'attachent à la hauteur absolue de la chanson, il ne la reconnaîtront pas si elle est chantée plus grave, alors que les adultes au contraire, fonctionnent de manière à reconnaître un « discours ». Pour ces chercheurs, l'oreille a besoin, à un moment de l'enfance, de modifier sa manière de percevoir le sons : pour accéder à la communication et au langage, l'oreille doit être capable de reconnaître un discours.

Toute attirante qu'elle puisse paraître, l'oreille absolue peut poser tout de même quelques difficultés aux musiciens qui la possèdent : la transposition peut être malaisée²², voire désagréable, le rapport à l'harmonie pas toujours si évident. Dans un système occidental qui atteint un tel degré de hiérarchisation que ce soit par des rapports de sons, d'accords, de phrases, de tonalités, l'oreille absolue seule, n'est peut-être pas l'outil le plus adapté pour percevoir le discours.

¹⁸ L'anomie permet de voir les couleurs et de les différencier, mais pas de les étiqueter verbalement

¹⁹ Cette remarque est à prendre avec prudence : d'une part la précocité de l'apprentissage ne garantit en rien l'acquisition de l'oreille absolue (il y a quand même des contres exemples : Wagner et Schumann ne l'avaient pas), d'autre part, cette faculté n' a jamais été un gage de la musicalité d'une personne.

²⁰ L'expérience est extraite de *Musicophilia*, p 164

²¹ *Ibid.*

²² Notamment pour les musiciens qui jouent sur un instrument transpositeur, mais aussi pour ceux qui pratiquent la musique ancienne.

4. L'oreille et le cours de formation musicale

S'il semble convenu pour toute bonne équipe pédagogique travaillant dans une école de musique que le cours de formation musicale est le lieu idéal pour travailler l'oreille musicale, il apparaît plus difficile de s'accorder (pour ne pas dire « s'entendre ») sur les compétences qu'on vise.

Qu'est-ce qu'on veut obtenir en travaillant l'oreille ?

a) Une oreille « totale » ?

Pour Edgar Willems, « [le] développement auditif se poursuivra à travers toutes les années d'études puisqu'il faudrait arriver à une audition intérieure harmonique et polyphonique correspondante aux œuvres qu'on exécute. »²³

De la même manière que le contexte musical n'a pas sa place dans ce principe de *dressage* (il utilise lui-même le mot), nulle part il n'est évoqué l'idée d'une quelconque spécificité de l'audition liée à l'instrument que l'élève pratique. L'oreille s'éduque sans le recours d'un instrument personnel choisi par l'élève, mais par l'utilisation d'un matériel (très fourni) créé spécifiquement pour ce travail.

Selon sa conception du développement auditif, il propose une chronologie des stades à respecter scrupuleusement : audition – musicalité – solfège – instrument, dans le but d'arriver à une audition intérieure précise et polyphonique. Ce point de vue offre l'avantage à l'enseignant de pouvoir se reposer sur des principes établis, une ligne directrice « toute-faite » à suivre, bien que Edgar Willems s'en défende dans son ouvrage. J'émetts quelques réserves au sujet du déroulement de l'apprentissage : il me semble que *préparer à l'écoute* puis développer la musicalité avant de pratiquer un instrument risque surtout de lasser rapidement les élèves.

L'avantage est à l'enseignant, avons nous dit...

²³ Edgar WILLEMS, *l'oreille musicale tome1*, p19

b) quel type d'oreille exercer ?

En fait je trouve redoutable de devoir se prononcer, s'engager vis à vis du développement d'une oreille plutôt qu'une autre. Je n'ai pas trouvé d'arguments qui m'aient convaincue en faveur de l'acquisition de tel ou tel type d'oreille en cours de formation musicale. Sans ces arguments, je ne me sens pas le droit de choisir à la place d'un élève, de lui imposer une écoute qui ne serait pas la sienne.

En prenant en considération les sensibilités musicales de chacun, on peut faire le choix de développer les faiblesses de perception de l'oreille : rythme pour certains, oreille relative pour d'autres, harmonie... cette position a au moins l'avantage de prendre en compte l'élève dans son originalité, mais cela impliquerait une analyse doublée d'une prise en charge individuelle difficile à réaliser pour un professeur, et une motivation à toute épreuve de la part des élèves car même avec les meilleurs dispositifs d'apprentissage mis en place, il peut vite être décourageant de s'efforcer d'entendre selon une logique qui n'est pas la sienne. Le cours de formation musicale n'est pas un cours de rééducation de l'oreille, et nul n'est en mesure de définir une norme de l'oreille à laquelle il faudrait se référer.

Vaudrait-il mieux alors prendre appui sur l'instrument pratiqué par l'élève, afin de développer au mieux son oreille, en fonction des exigences que l'instrument impose ?

Fait étonnant, de mon point de vue d'enseignante comme d'ancienne élève, je n'ai jamais pu établir de corrélation entre la pratique d'un instrument et les capacités de l'oreille de celui qui apprend à en jouer. Ainsi, j'ai commencé à entendre l'harmonie en même temps que mes petits collègues pianistes qui ne m'avaient alors pas semblé alors mieux disposés que moi à entendre un accord.²⁴ De la même manière, j'ai rapidement surpassé mes camarades percussionnistes en matière de reconnaissance de rythmes (du moins jusqu'à un certain niveau), mais je peux également citer un bon contre-exemple, à savoir un de mes amis qui est batteur, et pourvu d'une oreille harmonique et mélodique remarquable. Si de tels rapports entre le développement des capacités d'une oreille et les particularités d'un instrument ne peuvent pas être établis de manière certaine, il me paraît risqué d'envisager de bâtir un apprentissage sur cette hypothèse.

D'un côté comme de l'autre, on reste dans une logique de développement individuel déconnecté de toute situation de jeu. À essayer de trouver un terrain d'entente sur lequel développer à la fois les facultés personnelles, les ambitions de chacun, les contraintes imposées par l'instrument, on finit par faire « un peu de tout » en matière de travail auditif, tout en espérant que l'élève saura en retirer ce qui lui convient.

²⁴ Je précise que mon instrument était la clarinette

c) Pour jouer quoi ?

Admettons que les pianistes doivent maîtriser l'harmonie plus vite que les autres, les professeurs sont donc chargés de renforcer cet apprentissage dès le début. Évidemment, on peut attendre le cycle II pour en parler aux clarinettes car avant, c'est l'accompagnatrice de l'école qui s'occupe de jouer avec eux, et puis ils développent le sens harmonique à l'orchestre. Moi-même je pourrais sur-entraîner les adolescents que j'ai en cours à relever des grilles d'accord... après tout, ils ne joueront que du rock.

Je grossis volontairement le trait parce que je veux rendre visible le fait qu'en pensant parfois à la place de ses élèves, en leur faisant travailler une oreille dont on *suppose* qu'elle sera la plus adaptée pour eux, on anticipe les choix qu'ils pourraient faire, et on prend le risque de contrarier tout un parcours musical.

Viserons-nous pour autant la polyvalence, afin que l'élève, par son acuité auditive, soit « prêt » à toutes sortes d'esthétique ? On rejoint là la pensée de Willems dont on a déjà parlé plus haut.

Peut-être que cette question mériterait d'être discutée avec les élèves, en tout cas, je pense qu'elle a sa place à un moment de l'apprentissage.

Donc là encore, la question de la « bonne oreille » ne se pose pas en ces termes,

d) L'importance du contexte

Il est évident que l'oreille musicale est intimement liée au contexte dans lequel on l'exerce, tous les musiciens formés par l'esthétique classiques qui se sont « frottés » à d'autres styles comme le jazz ou les musiques traditionnelles, dont la pratique est fortement basée sur l'écoute, pourront en témoigner : perte de repère, impression que son bagage musical est inutilisable, oreille qui ne sait pas sur quoi se poser...

Jusqu'ici, nous n'avons pas parlé du rythme. Je vais donc le faire pour illustrer mon propos.

Un rythme, dans l'absolu, ne veut rien dire. Le rythme naît d'une succession de sons, pouvant être regroupés, engendrant ou non un sentiment de pulsation. Le travail du rythme par l'apprentissage de cellules est intéressant mais quoi de plus différent que d'avoir « sau-te-deux-croches » sur son cahier, « sau-te-deux-croches » chez Debussy, et « sau-te-deux-croche » dans un tango argentin ? Le travail par cellule, à mon sens trouve vite ses limites dès qu'il s'agit de transposer le rythme dans un environnement sonore particulier, un contexte précis. Or qu'est-ce que la musique, si ce n'est une histoire de contexte ?

Je suis convaincue que l'oreille, pour enrichir et utiliser au mieux sa sonothèque, a besoin de pouvoir se référer à des exemples qui puissent lui « parler ». Le souvenir n'en sera que plus facile à retrouver et l'apprentissage plus rapide, évitant ainsi aux professeurs de devoir « refaire » chaque année le programme de l'année précédente.

e) Un enjeu fondamental : l'écoute

Prenons la question sous un autre angle, puisque chercher à définir quel type d'oreille on veut développer dans l'absolu ne nous mène nulle part. Le travail de la musique n'a pas pour objectif d'obtenir un type d'oreille, une manière d'entendre, quand bien même elle serait adaptée à la pratique musicale de l'élève, mais de former un musicien.

Partant de là, envisageons le travail de l'oreille par l'estimation de ce qui fera la qualité de ce musicien.

Pour Jean Tricot, « *c'est avant tout la capacité à écouter qui fait le musicien* » :

« sans écoute véritable, constante, sincère, préalable à toute pratique artistique, l'art se dessèche peu à peu »²⁵

Il annonce ainsi deux priorités dans l'apprentissage de la musique : l'écoute et le consensus.

L'écoute ne s'acquière que par le travail en groupe, à l'inverse du travail technique sur l'instrument et du solfège, qui peuvent se faire seuls, et ce qu'il appelle « consensus » se trouve être l'idée « *que chacun oublie ses années d'étude et ses certitudes et cherche vraiment à écouter l'autre et donc jouer avec lui. Que le tempo bouge d'un ou deux points est moins grave que d'entendre des musiciens qui se courent après, chacun restant persuadés d'avoir raison* »²⁶

Cette capacité d'écoute est en effet à la base du travail auditif car sans elle, le travail de l'oreille ne peut être que laborieux et dénué de sens. S'il est un objectif à ne pas perdre de vue pour ceux qui enseignent la musique, je pense que c'est bien celui de cultiver non pas une oreille, mais une activité de l'écoute, fondamentale pour la communication. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point plus bas.

Pour obtenir des conditions d'écoute favorables, Jean Tricot propose de faire travailler les yeux fermés, de se laisser aller dans le monde sonore, à l'écoute de ce qui nous entoure. Il exploite immédiatement les avantages du travail en groupe pour installer dès le début de l'apprentissage une habitude de la polyphonie, base de l'écoute. Cette polyphonie évoluera tout au long des séances, se complexifiera grâce à l'exercice de l'oreille mené en parallèle. Le plaisir de jouer ensemble est présent, l'échange possible.

« *Devenir musicien est d'avantage une affaire d'échange.* » son idée de consensus me paraît délicieusement osée, en ceci qu'elle est une réelle prise de position teintée d'une légère provocation. Qui oserait lui reprocher cette prise de recul par rapport à l'enseignement traditionnel de la musique alors qu'il pointe justement du doigt des enjeux artistiques fondamentaux ?

²⁵ Jean TRICOT, *Musique à mains nues*

²⁶ *Ibid.*

B) Qu'est-ce qui rentre en jeu dans le fonctionnement de l'oreille ?

1. Le rôle de la mémoire

Certains musiciens ont la capacité de mémoriser tout un répertoire, on dit qu'ils ont « dans les doigts » une quantité fascinante de morceaux qu'ils peuvent jouer sans la moindre hésitation, pour le plus grand plaisir des auditeurs, que cette faculté impressionne toujours. Pour Bernard Lechevalier, cette mémoire est celle que le grand public nomme « mémoire musicale ».

Marc Trillet, en 1993, propose trois composantes à cette mémoire :

- kinesthésique (mémoire des mouvements) : pour mémoriser tout un répertoire, c'est sans doute celle-ci qui est la plus utilisée. Le musicien fait appel au souvenir des gestes qu'il doit faire sur l'instrument, notamment ceux de ses doigts, la musique est « inscrite » dans le corps.
- mélodique : mémorisation d'airs ou de chansons
- graphique : relation à la partition, au visuel. Dans le cas de la mémoire de répertoire, il semblerait que celle-ci n'ait qu'un rôle minime.

Par cet exemple simple, nous prenons conscience que notre mémoire peut agir à plusieurs niveaux, prendre plusieurs formes, qu'elle est *plurielle*. Mais les implications de notre mémoire dans la pratique musicale sont loin de se limiter à la restitution d'un répertoire.

« On peut même avancer que depuis la perception de la qualité musicale d'un son jusqu'à l'intégration dans sa propre conscience d'une œuvre musicale, on ne peut pas concevoir une perception de la musique qui se passerait de la mémoire puisque musique et temps sont liés, et que perception et mémoire sont également liés. »²⁷

Nous allons tenter de préciser quelles sont ces formes de mémoire dont nous disposons, et à quel niveau elles interviennent dans notre pratique musicale. Pour faciliter notre explication, nous utiliserons une proposition de classification de Bernard Lechevalier, qui répertorie l'ensemble des circonstances dans lesquelles la mémoire joue un rôle.

Globalement, l'être humain dispose de deux types de mémoire : la mémoire à court terme (appelée aussi mémoire de travail) et la mémoire à long terme.

²⁷ Bernard LECHEVALIER, p51

a) Mémoire de travail à court terme

Selon une définition qu'en fait Alan Baddeley en 1986 :

« la mémoire de travail permet, grâce aux informations qu'elle reçoit, [...] le maintien et la manipulation de l'information pendant la réalisation de tâches cognitives, de compréhension, raisonnement, apprentissages »

Cette mémoire permet de stocker pendant un court laps de temps (une à deux minutes) des informations en nombre limité²⁸, tout en permettant à un sujet de se livrer à une autre activité mentale. Comparable à la *RAM* (Random Access Memory, comprenons « mémoire à accès direct ») d'un ordinateur, cette mémoire est fondamentale pour exécuter des tâches quelles qu'elles soient. Il faut noter que l'encodage, c'est-à-dire la transcription de ce qui est perçu sous forme de représentation mentale, se fait de manière identique à ce qui est perçu : on restitue immédiatement des mots, des chiffres, des lettres...

Plus particulièrement dans le domaine musical, cette mémoire de travail agit au niveau de la perception car l'individu a besoin d'un minimum de temps pour prendre conscience de ce qu'il perçoit. Ainsi elle donne la possibilité d'apprécier la nature d'un son et ses qualités (timbre, intensité, hauteur, durée), de le retenir, le comparer aux autres informations qui arrivent successivement. Tout le déroulement de la perception neurocognitive tel qu'on l'a décrit au début de ce rapport, peut avoir lieu grâce à la mémoire de travail car elle permet d'enchaîner les stimuli acoustiques.

b) Mémoire à long terme

On distingue dans la mémoire à long terme, trois sous-catégories

- La mémoire procédurale

C'est une mémoire de l'action, dont on se sert très tôt, car elle est indépendante du langage. Qualifiée de *non déclarative* ou *implicite*, car elle ne peut être verbale, cette mémoire se manifeste par les actions que nous effectuons. S'appuyant sur le principe de la répétition, elle permet d'ancrer des habitudes, aussi bien motrices (je sais souffler dans la clarinette) que visuo-motrices (je sais où est l'école de musique) et cognitives (je sais comment me procurer des anches neuves).

Pour Bernard Lechevalier, ce type de mémoire non déclarative produit « *la facilitation inconsciente d'une tâche à la suite de la (ou des) présentation(s) d'une information. Si la facilitation porte sur des habiletés, on*

²⁸ Défini sous forme d'items appelés « empan » ou « span ». Leur nombre ne peut excéder sept à neuf, car au-delà, on dépasse la capacité de la mémoire à court terme, et c'est la mémoire à long terme qui prend le relais.

parle alors de mémoire procédurale. »²⁹

La constitution d'un répertoire, comme dans l'exemple cité plus haut, est possible grâce à la répétition, et relève donc de cette mémoire.

- La mémoire sémantique

La mémoire du répertoire n'appartient pas seulement à la mémoire procédurale car une fois constitué, le répertoire devient en lui-même un savoir. L'ensemble des connaissances que l'on a font partie de ce qu'on appelle la mémoire sémantique. Il s'agit de tout ce qu'on a appris : identification de l'œuvre entendue, les données théoriques, l'histoire de l'œuvre, la connaissance de sa structure...

- La mémoire épisodique

C'est le souvenir d'événements musicaux. Elle associe des souvenirs personnels, qu'on peut dater et localiser, même si les souvenirs en eux-mêmes ne sont pas précis. Mémoire sémantique et mémoire épisodique sont toutes deux qualifiées de *déclaratives* ou *explicites* car elles permettent le rappel d'un souvenir qu'on peut exprimer de manière verbale.

c) Mémoire de travail à moyen terme et à long terme

Les concepts de mémoire de travail (à court terme) et mémoire à long terme ne suffisent pas au domaine de la musique. Bernard Lechevalier prend ainsi pour exemple le musicien de jazz qui improvise : on aurait tendance à penser que le jeu du thème fait appel à la mémoire à court terme, mais le fait de devoir garder en tête ce thème, pour le faire varier, improviser, pour le ré-exposer, relèverait plus d'une *mémoire de travail à long terme*³⁰. Spécialiste de la mémoire en psychologie cognitive, Alan Baddeley propose, en 2000, un élargissement du concept de mémoire de travail, et crée ce qu'il appelle le *buffer épisodique*, sorte de mémoire-tampon permettant de stocker des informations issues de plusieurs sources (visuelles et auditives, par exemple) et de créer de nouvelles représentations cognitives.

En conclusion :

La mémoire tient une place fondamentale dans la pratique musicale. Développée à tous les niveaux, depuis la perception d'un phénomène acoustique jusqu'à l'intégration consciente d'une œuvre, toutes ces mémoires s'articulent entre elles de manière à nous permettre d'accomplir des tâches complexes. On voit bien que pour une action effectuée, plusieurs types de mémoires sont mis en jeu.

Peut-être pourrions-nous émettre l'hypothèse que la restitution d'un élément musical, je pense là à des

²⁹ Bernard LECHEVALIER, *Le cerveau de Mozart*, p30

³⁰ Brenard LECHEVALIER, *Le cerveau de Mozart* p27

implications pédagogiques, est d'autant plus aisée que sa mémorisation s'est faite de manière multiple : encore une fois, le contexte, le mouvement, les connaissances théoriques, sont autant d'entrées différentes qui, par la variété de leur principe de mémorisation, ne peuvent que faciliter l'intégration.

2. L'oreille et les yeux

Bien qu'elle ne transmette pas de message explicite, notre musique s'écrit, se lit, s'interprète, évolue avec le temps... comme le langage verbal. Après plusieurs années de pratique, un musicien qui a appris à jouer des partitions écrites devient capable, sans le jouer, de lire un texte musical tout en s'en faisant mentalement une représentation sonore. Là encore, on s'aperçoit que l'oreille peut travailler de concert avec les yeux : l'information perçue par la vue est encodée, puis traduite, donc ré-encodée différemment de manière à pouvoir être « entendue ».

« A bien y réfléchir, langage verbal et musique, deux domaines si différents, ont au moins une analogie : deux canaux sensoriels distincts, auditifs et visuels, vont permettre au message verbal comme au matériel musical d'accéder à la perception.³¹ »

La notation musicale occidentale permet cette écoute silencieuse d'une partition car elle code sous forme de symbole ce qui doit être entendu, ce qui n'est pas le cas des tablatures, par exemple : autre système de notation, il a la particularité d'être spécifique à un instrument, car ce qui est codé n'est pas le son mais le geste à effectuer. La tablature tisse un lien entre la vue d'un graphisme et le geste à effectuer, l'oreille intervient alors sous la forme d'un contrôle de ce qui est émis. Parfois, lorsque le morceau est mémorisé ou qu'il ne nécessite pas l'usage de la lecture, la vue se reporte sur les doigts (pour les instruments qui le permettent). On sait que cette relation entre vue et geste peut créer une dépendance qui empêche parfois le musicien de se détacher de son clavier (ou de son manche). Dans ces cas-là, la vue peut prendre le rôle de contrôleur, au détriment de l'audition. Cette relation exclusive entre les yeux et les doigts provoque des situations, dans mes cours de formation musicale, où certains élèves guitaristes, convaincus de jouer dans la bonne case, n'entendent pas qu'ils jouent un demi-ton trop bas. De la même manière, le musicien qui a toujours eu l'habitude de décrypter des partitions, laissant à l'oreille une simple place de « correcteur » (justesse, qualité de son, respect de ce qui est indiqué sur le papier...) se sent démuné sans le soutien visuel fort que lui offre la partition. Tous ceux qui ont vécu cette situation confirmeront qu'elle est très inconfortable.

Il revient à l'enseignant, à mon avis, la charge de proposer à un élève différentes entrées dans la pratique musicale : que ce soit par la lecture, tablatures ou partitions, par apprentissage oral, chaque système a ses avantages et ses inconvénients. N'oublions pas que la transcription graphique de ce qui est entendu est

³¹ Bernard LECHEVALIER, opus cit. p166

incomplète par définition, sans vouloir remettre en cause la place de l'écriture dans notre culture occidentale, peut-être serait-il important de reconsidérer les moyens d'action qu'offre l'oreille, car les fonctions qu'elle peut exercer sont multiples, variant du contrôle de ce qui est émis, à l'anticipation de ce qui va l'être.

3. L'oreille et le mouvement

Des études ont été menées afin de déterminer le type de relation qui existe entre les systèmes moteurs et les systèmes auditifs d'un être humain. Aniruddh Patel, chercheur à l'Institut des neurosciences de San Diego dit ainsi :

*« dans toutes les cultures, une certaine forme de musique à la battue régulière et aux pulsations périodiques permet aux interprètes de se coordonner temporellement tout en déclenchant des réactions motrices synchrones chez les auditeurs. »*³²

On pourrait croire que la capacité d'un être humain à battre une mesure, danser en rythme ou taper du pied sur une *jig* irlandaise peut être le fruit d'un entraînement au sein de sa culture, intégré par la suite sous la forme d'une réaction mécanique (mémoire procédurale). Il n'en est rien : les scientifiques Daniel Levitin et Perry Cook ont montré à travers leurs récentes recherches que *« les êtres humains mémorisent très correctement le tempo et le rythme. »*³³ Nos réactions à l'écoute de la musique viennent d'une faculté d'anticipation, possible grâce à l'écoute et à la mémorisation du rythme. La synchronisation de nos mouvements corporels nécessite en réalité de *précéder* la pulsation extraite de l'information musicale par analyse neurocognitive.

De plus, les chercheurs Chen, Zatoore et Penhune de l'Université de Montréal, ont mis en évidence le fait que le cortex moteur et les systèmes moteurs sous-corticaux sont activés à l'écoute, et même à l'imagination d'une musique, sans qu'aucun mouvement ne soit fait de la part de l'auditeur. Cela signifie que *« l'imagination de la musique [...] peut s'avérer aussi puissante, du point de vue neuronal, que son écoute réelle »*³⁴. Il existe donc une interaction entre le cortex moteur et le cortex auditif, et celle-ci n'est possible que dans le cerveau humain où ces deux aires sont *fonctionnellement connectées*. Autrement dit, la capacité à suivre une pulsation, en l'imaginant mentalement ou en l'exprimant physiquement, n'est possible que si ces deux aires interagissent.

Olivier Sacks rapporte le cas d'une patiente qu'il a suivie, atteinte de la maladie de Parkinson. Cette maladie provoque notamment des troubles du mouvement qui, dans le cas de sa patiente, se manifestaient par des gestes gauches et saccadés, mécaniques. A l'imagination « intérieure » d'une musique, cette patiente,

³² Olivier Sacks, *Musicophilia*, p294

³³ Olivier Sacks, opus cit., p295

³⁴ Olivier SACKS, opus cit., p 296

ancienne professeur de musique, se « débloquait » et retrouvait la liberté de ses mouvements qui redevenaient gracieux. Ces capacités d'actions retrouvées ne duraient que le temps de sa musique intérieure. Sans s'engager sur le terrain de la musicothérapie, on peut tout de même trouver, par ces observations que rapporte en grand nombre Olivier Sacks, des applications possibles dans le champs de la pathologie.

Partant de ces observations, je trouve tout à fait pertinent le principe d'association entre son et mouvement que proposent les méthodes actives. Loin d'être seulement un moyen de rendre ludiques les activités qui permettrait à l'élève de ne pas s'ennuyer, c'est d'un réel apprentissage *de* l'oreille et *par* l'oreille dont il s'agit : mettre en mouvement un geste, un son, qui puisse être senti comme pulsation, puis mis en musique pour garder « la cadence », à l'exemple de tous les chants inventés pour accompagner un labeur, aide à percevoir la régularité d'une action, c'est un travail sur la perception et donc une contribution au développement de l'oreille. C'est aussi ce qui se passe lorsqu'on essaie de jouer et de maintenir régulières des valeurs longues à un tempo lent : le corps a besoin d'effectuer une décomposition, en d'autres termes, de « remplir » par un geste, physique ou mental, l'espace entre chaque pulsation. Dans l'autre sens, marcher sur les appuis d'une pulsation, se mouvoir au rythme de ce qui est perçu, implique de pouvoir synchroniser son corps avec ce qu'on entend, donc de développer des capacités d'anticipation. C'est une manière de se servir de ce que perçoit l'oreille pour s'approprier physiquement la musique.

III. DE L'OREILLE A L'ECOUTE

Aujourd'hui, moyennant quelques centaines d'euros, je peux m'offrir la possibilité d'emporter avec moi des milliers de morceaux de musique, glissés dans la poche de ma veste. Cette consommation de l'art, propre à notre époque, ne favorise sans doute pas l'ouverture vers d'autres mondes sonores, quoi que nous en aient assuré les promoteurs de ces médias : combien sont-ils, ces gens que je croise tous les jours dans le métro, les écouteurs aux oreilles, à avoir téléchargé dans leur iPod une musique nouvelle pour accompagner leur voyage ? contre combien à diffuser en boucle leur album préféré ?...

Le schéma d'orientation, dont nous citerons un extrait plus loin, préconise l'éducation de l'écoute et le développement du jugement critique pour prévenir ce qu'il nomme « *risque de dérive* » vers cette consommation de la musique comme je viens de la décrire. Dans cette dernière partie, nous essaierons de cerner ce qui fait une réelle qualité d'écoute, et les enjeux qu'elle implique tant sur le plan humain que sur le plan artistique.

A) apprendre à écouter

1. L'écoute relève de l'émission

Prenons pour exemple le *Boléro* de Maurice Ravel. Je suis persuadée que beaucoup de gens, musicien ou non, sont capables de chanter les deux thèmes répétés.

Au concert, l'auditeur peut tout à fait entendre la pièce comme une alternance de ces deux thèmes, se laisser bercer par cette répétition tout en sachant que la pièce est également structurée par un long crescendo. Mais comment savourer cette répétition, si on ne s'aperçoit pas de la variété des timbres qui constituent justement ce crescendo orchestral ? Quel dommage de ne pas saisir ce qui fait le charme de cette pièce ! Écouter, c'est entendre avec une intention particulière, avec une « petite idée derrière l'oreille », mais qui fait fi de ce que nous laisse entendre notre organe pour aller chercher l'originalité, la beauté cachée. On écoute comme on tend l'oreille, comme on pose son regard sur ce qui nous entoure.

2. Changer les habitudes

« *Les enjeux artistiques*

Dans le contexte riche et complexe où évolue le spectacle vivant, l'enjeu d'une formation artistique exigeante nécessite l'acquisition de repères critiques forts, l'éducation du regard et de l'écoute afin de prévenir les risques de dérive réduisant l'art à un simple objet marchand et sa pratique à des habitudes de consommation. »³⁵

Les habitudes d'écoute d'aujourd'hui, comme en parle Nikolaus Harnoncourt, dans *le discours musical*, conduisent le mélomane à apprécier principalement la musique qu'il connaît déjà, la jugeant essentiellement par l'émotion qu'elle lui procure. En cela, tout un pan de la perception de la musique est négligé, ignoré. Ainsi, le morceau de musique parfaitement connu de l'auditeur ne provoque pas de tensions particulières, son attention se reporte sur la qualité de l'interprétation, son écoute se borne à anticiper les mesures préférées qu'il savoure d'avance... Dans le cas des musiques dites « savantes », ce degré d'écoute peut être intéressant à questionner, dans la mesure où comme le rappelle Harnoncourt, *ce seul désir d'entendre souvent une œuvre que nous aimons [était] étranger aux hommes d'autrefois. »³⁶*

Nous jouons en effet la musique « d'autrefois » dans notre culture d'aujourd'hui. Malgré les exigences des interprètes, qui font souvent l'effort de reproduire fidèlement ces œuvres du passé (étude sérieuse de la partition, jeu sur instruments d'époque, conditions d'écoutes optimales pour l'auditeur), le dernier interprète n'en reste pas moins l'auditeur, muni de ses oreilles de 2009. Celui-ci se rend au concert, dans la plupart des cas, pour entendre de la musique dont il sait déjà qu'elle va lui plaire. Il en attend des effets bénéfiques sur sa personne, un plaisir familier, oubliant que le discours musical peut être perçu plus profondément, dans sa dimension rhétorique.

« la musique du passé – parce que l'histoire a suivi son cours, parce qu'elle est loin du présent, parce qu'elle est loin de son époque – est devenu dans sa totalité une langue étrangère. »³⁷

Il y a nécessité d'apprendre à écouter la musique qui n'est pas de notre temps, cela ne peut qu'accroître la finesse de notre perception du monde sonore. Les capacités de discernement, une fois acquises, sont parfaitement transposables dans tous les styles de musique. En tant que bases du jugement critique, elles peuvent sans aucun doute contribuer à maintenir la richesse de l'art musical, tout en laissant à chacun la liberté de se divertir musicalement selon ses propres choix.

³⁵ Schéma d'orientation pédagogique 2007 – les enjeux artistiques

³⁶ Nikolaus HARNONCOURT, *le discours musical* p32

³⁷ Nikolaus HARNONCOURT, opus cit. p27

3. Le cas de la musique contemporaine

La musique contemporaine pose le problème de sa représentation mentale : souvenons-nous que des sonorités inconnues sont avant tout perçues comme un danger, une menace, car telle est la fonction première de notre organe auditif : avertir l'être humain pour le protéger. Avant qu'ils ne deviennent familiers à l'auditeur, ces sons nécessitent d'être entendus plusieurs fois, pour qu'ils trouvent une place dans sa sonothèque personnelle.

« Il est devenu extrêmement difficile de se représenter une œuvre musicale actuelle autrement que comme une forme unique, dissociée en plusieurs séquences. »³⁸

L'évolution du langage musical, provoque pour l'auditeur la perte des repères qu'ils maîtrisait jusque là : lignes mélodiques « chantables », harmonie identifiable, tous ces éléments issus du langage « classique » qui sont enseignée dans les institutions, et auxquelles il a attribué une forme mentale. Sans clé d'écoute, il est difficile d'apprécier la musique contemporaine autrement que par l'émotion qu'elle nous procure. Cette émotion, nous venons de le rappeler, peut être violente.

4. Transmission de l'écoute : un désir impossible

Comment puis-je faire pour que *l'autre* entende un passage tel que je l'entends ? Comme le dit Peter Szendy dans *Écoute*, ce désir de faire entendre l'autre comme nous entendons nous-même n'est pas réalisable. De la place du compositeur comme de l'interprète, on a des outils, des moyens pour mettre en valeur ce qu'on souhaite donner à entendre, mais il faut accepter que malgré tous nos efforts, le dernier interprète de l'œuvre est l'auditeur, c'est à lui que revient le privilège de donner du sens à ce qui lui est joué.

En tant qu'enseignant, nous souhaitons diriger l'écoute de nos élèves vers ce qui nous semble être remarquable dans un morceau il s'agit en réalité de notre sens à nous, si les élèves sont capables de diriger leur écoute vers ce qu'on leur demande, il n'existe aucune possibilité de la forcer. Il me semble plus judicieux de donner à des élèves des clés, comme pour l'exemple de la musique contemporaine cité au-dessus, de manière à ce qu'ils puissent bâtir leur propre écoute d'une œuvre.

³⁸ Bernard LECHEVALIER, *le cerveau de Mozart*, p170

B) Quelle écoute ?

« Savoir entendre et regarder est en fait bien plus difficile qu'il n'y paraît au premier abord et je ne crois pas inutile de souligner combien ces deux activités ne sont pas enseignées aux enfants et qu'il serait primordial d'y remédier. Il y a une connaissance dans l'exercice du regard et de l'écoute qui ne peut qu'enrichir notre vie et notre entendement »³⁹

Pourquoi, en effet, ne pas nous contenter d'entendre, et d'apprécier en un plaisir simple ce que nous offre la musique ? Nikolaus Harnoncourt vise ainsi, à travers l'éducation au langage, que les auditeurs aient une compréhension plus intellectuelle de la musique, qu'ils acquièrent un sens critique. Grâce à cela, il espère que l'exigence des auditeurs ne permettra plus la pratique musicale *esthétisante*, c'est-à-dire appréciée par les seules émotions qu'elle procure. Il dit ainsi :

« Je crois que ce n'est que si nous réussissons à réapprendre aux musiciens le langage, ou plutôt les nombreux langages de nombreux styles musicaux, et du même coup à amener les auditeurs, par leur formation, à comprendre ce langage, qu'un jour cette pratique musicale abrutissante et esthétisante ne sera plus acceptée, de même que la monotonie des programmes. [...] Et, conséquence logique de cela, la séparation entre musique de variété et musique « sérieuse » et en fin de compte, entre la musique et son époque disparaîtra, et la vie culturelle retrouvera son unité. »⁴⁰

Je ne sais pas si une *unité* dans notre vie culturelle est envisageable, ni même la réunion entre *musique de variété* et *musique sérieuse*. Reprenons un instant l'exemple de mes voisins de métro et leurs écouteurs dans les oreilles : je pense qu'une bonne formation amenant à la pratique et à l'écoute critique de la musique en tant qu'art n'est en rien incompatible avec une consommation plus « légère », moins intellectuelle, par exemple avec l'utilisation d'iPod et autres jukebox miniatures. Si la technologie de ces petites choses nous permet aujourd'hui d'accéder presque instantanément (compulsivement) à notre musique préférée, il apparaît évident en revanche qu'elle n'est pas conçue dans le but d'offrir au mélomane de la qualité d'écoute. On vante le confort qu'apporte l'objet comme moyen d'assouvir un désir musical, non comme substitut à toute autre écoute de la musique. Cette pratique moins intellectuelle est-elle à dénigrer pour autant ?

³⁹ Frédéric DURIEUX, *Médecine des Arts* n°38, p22

⁴⁰ Nikolaus HARNONCOURT, *le discours musical*, p33

1. Écoute distraite et plaisir musical

Peter Szendy, à propos de « l'écoute distraite » :

« si l'on comprend la nécessité historique selon laquelle se sont conjointement imposées la notion d'œuvre et une politique de l'écoute y répondant, n'y a-t-il pas quelque chose qui s'est aussi perdu dans la bataille quand à la possibilité d'un art de l'écoute distraite ? Autrement dit, les auditeurs dissolus sont-ils toujours et nécessairement des sourds, musicalement parlant ? N'y a-t-il pas aussi une part de surdité (peut-être plus grande qu'on le soupçonnerait dans la plénitude, voire la totalité qu'appelle l'écoute structurelle ? »

La question peut également être posée sous cette forme : le plaisir que procure la musique est-il lié à notre capacité à comprendre le discours musical ?

Comme Harnoncourt, Bernard Lechevalier fait des liens entre la capacité à décrypter le discours musical et le plaisir qui s'en dégage : on apprécie de reconnaître ce qu'on entend. Dans la musique dite « classique » qu'on écoute aujourd'hui depuis plus de deux siècles, le langage a été entièrement théorisé, des formes ont été répertoriées : forme sonate, menuet, forme rondo, thème et variation... l'auditeur sait déjà de quelle façon le discours va lui être présenté, à quel moment le thème (qu'il a identifié) va être rejoué, parfois transposé à une hauteur bien précise, développé... Le discours en lui-même est aussi attendu : carrure, phrasé construit suivant une logique de tension et de détente, cellules mélodiques répétées ou développées, rythmiques, marches harmoniques, cadences, rapports de tonalité... c'est ce langage qui est enseigné dans les écoles de musique, c'est souvent par lui qu'on pénètre dans le monde de la musique. Celui qui maîtrise ce langage a le sentiment de posséder une clé, il prend plaisir à suivre un discours qu'il est en mesure de « comprendre », un discours auquel il peut donner un sens. De là à déduire que l'écoute « distraite » ne nécessite pas de recherche de sens, qu'elle procure un plaisir facile, il n'y aurait qu'un pas, mais pour Bernard Lechevalier, « un tel plaisir n'est pas passif, il se conquiert car il nécessite une excellente qualité d'écoute ». En effet, la musique peut aussi s'apprécier sans capacités d'analyse, et ce type d'écoute n'est en rien inférieur à l'autre. Je peux citer beaucoup de mes amis non-musiciens dont la formation musicale s'est faite par l'écoute, ils ont la qualité de se montrer très ouverts sur d'autres esthétiques. Je sais qu'ils apprécient car ils sont capables d'exprimer, de confronter ce qu'ils entendent à d'autres opinions. Lorsque c'est avec moi qu'ils en parlent, je suis souvent surpris de constater qu'ils ont perçu des choses auxquelles je n'ai pas été attentive, que l'angle d'écoute n'est pas le même, et le sens qu'ils donnent à leur écoute non plus.

« finalement, l'essence du plaisir musical devrait être la découverte d'un sens à l'œuvre que l'on entend ; ce n'est pas toujours celui que l'interprète ou le compositeur ont voulu y mettre ... »⁴¹

Là est peut-être la clé : le plaisir est intimement lié au sens que l'on donne à ce qui est écouté. Nous avons vu plus haut que la transmission d'une écoute n'est pas possible, qu'il n'appartient qu'à l'auditeur de mettre des émotions sur ce qu'il perçoit.

⁴¹ Bernard LECHEVALIER, *Le cerveau de Mozart*, p181

2. Une histoire d'être humain

a) Écouter pour s'exprimer

Pour Alfred Tomatis, le développement du langage chez l'être humain est fortement lié à la prise de conscience de sa propre écoute. Le bébé qui émet un cri, l'entend, il peut se répondre, recommencer, il joue avec sa voix et devient progressivement capable de la commander. Cette écoute qu'il a de lui, marque le début de ce qu'Alfred Tomatis appelle le *conditionnement audiovocal*.

*« Ce jeu incessant, ce va-et-vient sonore, ce bain dont nous savons nous envelopper sans besoin de qui que ce soit, cette plongée dans le monde bruyant que nous savons susciter, voilà notre premier éveil à la vie, voilà notre première marque d'autonomie, de prise de conscience de la maîtrise la plus complexe à acquérir dans nos mouvements associés. »*⁴²

Émettre un son demande des capacités d'autocontrôle qu'un enfant maîtrise rapidement. *Élaborer* un son demande de pouvoir l'imaginer au préalable, puis de le livrer à l'extérieur, tandis que l'oreille l'écoute pour savoir s'il correspond à ce qui a été imaginé. Une écoute de soi, se met en place sous forme d'un circuit d'émission autocontrôlé, phase capitale dans la construction du langage.

*« c'est du pouvoir de s'entendre que naît la faculté de s'écouter. C'est du pouvoir de s'écouter que naît la faculté de parler. »*⁴³.

En parlant, l'enfant s'entend, il est le premier auditeur de sa propre voix, le premier informé de ce qu'il a à exprimer. Son oreille contrôle les informations qui sont émises, et grâce à elle, il peut apprécier et moduler le volume sonore de sa voix, la qualité du timbre, l'intensité de la coulée verbale... bref adapter son langage à son environnement.

On voit que l'oreille est habituée très tôt à effectuer ce type de contrôle. Pour nos élèves, à qui l'on souhaite de pouvoir s'exprimer musicalement, le développement de l'acuité de l'oreille semble être un moyen d'enrichir leur vocabulaire. Cela demande une exigence à l'émission du son qui ne peut être que bénéfique pour la précision du jeu. Mais il s'agit aussi de pouvoir quitter cette écoute centrée sur soi pour la tourner vers les autres : répondre à ce qui nous est joué, entrer en communication avec le monde extérieur, prendre plaisir à recevoir et à partager.

⁴² Alfred TOMATIS, *L'oreille et le langage*, p61

⁴³ Alfred TOMATIS, opus cit., p69

b) Écouter, une expression de tous nos sens

Il y a l'organe, l'oreille, dont nous avons abondamment parlé comme d'un outil de perception extrêmement fin, mais il y a aussi le reste du corps qui lui apporte sa contribution. Se placer en état d'écoute demande un réel investissement physique, une mobilisation du corps tout entier. Comme le dit Alfred Tomatis :

« L'écoute est, en quelque sorte, la manifestation la plus élaborée de l'ensemble de nos perceptions travaillant de manière synergique sous la coupe de l'oreille. »⁴⁴

Nous ne reviendrons pas sur tout ce qui rentre en jeu dans le fonctionnement de la perception de l'oreille, ajoutons simplement que son fonctionnement en réseau avec la vue, le mouvement, la mémoire, est aussi fondamental dans l'expression artistique. Au fond, le langage musical n'est qu'un moyen de communiquer des émotions, un « canal » que l'ont emprunte pour véhiculer des sentiments. Ce sont ces sentiments qui exigent d'être exprimés, et l'oreille à elle-seule serait bien en mal d'en assurer tout le transfert vers le monde extérieur. L'ensemble de notre corps contribue à la perception mais aussi à l'expression, prenons-en pour preuve les personnes non-entendantes, qui ne pourraient, dans ce cas, avoir accès à aucune forme de langage possible. Dans un article à ce sujet paru dans la revue *Médecine des Arts*, M^o Frumholz, Docteur en sciences du langage à Nancy, dit ainsi :

« Quel que soit le lieu, théâtre danse, opéra, éducation, il ne s'agit pas tant de faire entendre l'autre que de lui donner les possibilités d'écouter pour ensuite pouvoir échanger. »⁴⁵

En suivant ce point de vue, on comprend qu'elle propose, pour définir le terme d'*écoute*, une représentation plus large que le seul phénomène d'audition. L'écoute peut être visuelle, physique... le corps tout entier est muni d'antennes réceptives à toute tentative de communication.

⁴⁴ Alfred TOMATIS, opus cit., p181

⁴⁵ *Médecine des Arts*, n°38

CONCLUSION

Notre organe auditif est un outil d'une rare complexité. Outre son rôle de simple récepteur capable de détecter les dangers, possible grâce à une structure anatomique extrêmement perfectionnée, l'oreille a su se développer et s'entourer d'autres organes sensoriels, pour finalement devenir un système capable d'analyser et atteindre une fonction essentielle dans l'apparition du langage. Cette capacité d'écoute de l'homme est à la base de la communication. Nous sommes tous équipés de l'appareillage nécessaire à l'acte d' « ouïr », nous disposons tous d'un cerveau au potentiel extraordinaire, qui plus est capable de se modeler à nos apprentissages. En amont du travail de l'oreille comme on l'entend communément, il y a une culture de l'écoute à développer. Sans cette curiosité de l'oreille, cette attention qui « fouille » les sons, son acuité ne peut se façonner que laborieusement.

Il s'agit-là d'un réel travail qui demande toute la disponibilité du corps, pour pouvoir ancrer, *incarner* la perception musicale, car l'écoute de la musique fait appel à la représentation visuelle, à la mémoire, qui elle-même met en jeu des habitudes gestuelles. Tout ce travail a pour but de permettre la compréhension de ce qui nous entoure, de construire du sens à l'écoute de la musique, de développer un jugement critique, mais aussi d'avoir du plaisir dans l'échange et le partage (enjeu social fort), bref, de pouvoir ressentir la musique tant intellectuellement qu'émotionnellement. Traduire notre expression, notre émotion, en musique demande donc de pouvoir utiliser toutes nos ressources, de développer toutes ces facultés, c'est à dire de créer des liens entre nos différentes perceptions et maintenir en éveil les connections déjà établies entre nos organes sensoriels.

La plupart des conservatoires d'aujourd'hui propose différentes formations : musique, danse, art dramatique, divisées en départements. J'ai observé que dans celui où j'ai fait mes études, les étudiants en arts dramatiques disposent de cours de chant, les danseurs de cours de formation musicale, et les musiciens... de cours de musique seulement ! Pratique « optionnelle » dans le meilleurs des cas (par exemple : module « découverte » intégré dans un cursus), ou encore occasionnelle, proposée à l'initiative d'un professeur de formation musicale, la danse n'est pas considérée comme une composante essentielle de la formation d'un musicien. De même, le jeu de *soi* sur une scène arrive tardivement, voire jamais, dans la formation, se contentant d'être accepté de la part des professeurs comme un trait de caractère des élèves. Il me semble, après tout ce qui a été dit plus haut, que notre écoute de la musique dans sa dimension émotionnelle comme intellectuelle se fait de manière bien plus globale que son enseignement actuel le laisse penser. Pourquoi, dans ce cas, ne pas envisager que l'aisance de la scène, le goût de l'interprétation, ou le ressenti rythmique puissent être développés par le biais de la danse ou du théâtre, prenant ainsi en compte les membres de toute une équipe pédagogique comme autant de ressource pour chaque élève de l'établissement ?

Bibliographie

Livres

- Alfred TOMATIS, *L'oreille et le langage*, (Editions du Seuil, Paris 1991)
- Françoise ESCAL, *Espaces sociaux - espaces musicaux* (Payot, Paris 1979)
- Olivier SACKS, *Musicophilia* ((Editions du Seuil, Paris 2009)
- Bernard CHEVALIER, *Le cerveau de Mozart* (Odile Jacob, Paris,2006)
- Edgar WILLEMS, *L'oreille musicale* (Editions PRO MUSICA, Fribourg,1985)
- Peter SZENDY, *Ecoute - une histoire de nos oreilles* (Les Editions de Minuit, Paris 2001)
- John A.SLOBADA, *L'esprit musicien – la psychologie cognitive de la pensée* (Edition Pierre Mardaga, Liège- Bruxelles 1985)
- Nikolaus HARNONCOURT, *Le discours musical* (Gallimard 1984)
- Claude-Henry CHOUARD, *l'oreille musicienne* (Gallimard)

Revues

- Médecine des Arts, n°21 : *Numéro spécial « oreille du musicien »*
- Médecine des Arts, n°38 : « *Ecoutez voir ! Au fil de la voix et du regard* » *actes du colloque APPOR, Nancy, 20-22 avril 2001*

Mémoires CEFEDM

- Sophie FRANCOIS, *Avec le temps... Comment réenvisager la mise en discipline ?* Année 2008
- Patrick REVELLI, *L'école de musique : quelles missions ?* Année 2001

Claire POIREL

titre : L'oreille, pour quoi faire ?

ABSTRACT

Qu'est-ce qui définit l'oreille musicale ?

De l'organe auditif à la perception de la musique, comment fonctionne l'oreille ? Le rôle de la mémoire est primordial, mais aussi la mise en jeu de nos autres organes sensoriels, comment tout cela s'articule-t-il ?

Réflexion sur le travail de l'oreille en cours de formation musicale.

Réflexion sur les enjeux d'un apprentissage de l'écoute.

MOTS CLES

oreille musicale / écoute / mémoire / formation musicale