

L'enfant aux deux langues musicales

Nidaa ABOU MRAD*, Toufic MAATOUK**

Dès les premières lignes de *l'Enfant aux deux langues* et après avoir conféré au bilinguisme un statut normatif, Claude Hagège assigne à son ouvrage le projet de « montrer par quels moyens l'Europe, qui n'est pas encore le continent où l'on trouve le plus de bilingues, peut multiplier le nombre de ces derniers » (Hagège, 1996, p.9). Or, un petit pays comme le Liban peut se prévaloir de se positionner avantageusement en termes de bilinguisme verbal, voire de multilinguisme individuel¹. Dès l'école maternelle, les enfants libanais apprennent au moins une langue étrangère, le français et/ou l'anglais, aux côtés de leur langue maternelle, l'arabe dans ses versants classique et dialectal libanais. Cependant, cette biculturalité *additive* cesse lorsque l'on passe du domaine verbal au domaine musical. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il ne s'agit pas d'une réclusion traditionaliste qui reviendrait à cantonner l'éducation musicale scolaire libanaise aux traditions musicales loco-régionales (à l'instar des systèmes éducatifs musicaux européens). Tout au contraire, le système éducatif libanais cultive un bilinguisme *soustractif*, voire *différentiel*, où la musique (survalorisée) de l'autre éjecte (en la dévalorisant) la musique *indigène*, au nom de cet universalisme langagier musical (colonial et postcolonial) que la globalisation a rendu prédominant dans le discours normatif des décideurs culturels des anciennes colonies. Ainsi l'apprentissage du langage musical se fait-il dans l'écrasante majorité des établissements scolaires libanais à partir de la seule musique occidentale de système

* Professeur de musicologie et docteur en médecine, vice-recteur aux affaires académiques et à la recherche de l'Université Antonine (Liban), où il est également doyen de la Faculté de Musique et Musicologie et directeur du Centre de Recherche sur les Traditions Musicales. nidaa.aboumrada@ua.edu.lb.

** Maître de conférences de musicologie, père antonin, secrétaire général de l'Université Antonine, chef du département de musique savante européenne de la Faculté de Musique et Musicologie, membre du Centre de Recherche sur les Traditions Musicales. toufic.maatouk@ua.edu.lb.

¹ Pour Claude Hagège (1996, p. 11), dans le sillage de Claude Truchot (1994), le multilinguisme (individuel) réfère à la connaissance multiple de langues chez un même individu, tandis que le plurilinguisme (territorial ou étatique) caractérise la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné. Cependant, ces mêmes termes recouvrent des significations inversées chez d'autres auteurs

(<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguismemultilinguisme3.pdf>)

harmonique tonal. Quant à la langue musicale maternelle, de système monodique modal, dans ses versants régional (classique) et local (dialectal populaire), est en effet absente du paysage éducatif scolaire de ce pays, assujetti à d'importants ballotements identitaires. Or, en 2014, une méthode d'éducation musicale axée sur les monodies modales traditionnelles a été publiée précisément dans l'optique de combler cette lacune et de permettre au secteur de l'enseignement de base d'amorcer un rééquilibrage en la matière et de développer un certain bilinguisme musical *actif*, voire *récuratif*, chez des enfants libanais appelés à se resourcer dans leur culture musicale maternelle. Cet article s'intéresse à cette notion de bilinguisme musical en perspective éducationnelle, en esquissant ce qui pourrait être le dispositif conditionnel de l'épanouissement attendu de *l'enfant aux deux langues musicales*.

1. La musique en tant que langage

La théorie sémiotique modale (Abou Mrad, 2016, p. 28-29) transpose à la musique la distinction que fait classiquement la linguistique entre langage, langue et parole (Saussure, 1906-1911-1972).

En étant une faculté générale et inhérente de l'humain de s'exprimer et de communiquer à l'aide d'unités sonores, la musique est assimilée métaphoriquement dans ce cadre à un *langage* universel.

Cette compétence est compatible avec l'existence de *langues musicales* culturellement différenciées, chacune s'identifiant à un système abstrait d'unités sonores discrétisées et structurées, que l'on peut apprendre et pratiquer dans un contexte socioculturel donné. On compte en tant que langues ou systèmes musicaux :

- (1) la langue modale monodique qui sous-tend de nombreuses traditions d'Asie méridionale, centrale et occidentale, d'Afrique du Nord et d'Europe (surtout médiévale),
- (2) la langue pentatonique monodique de nombreuses traditions d'Asie, d'Afrique, d'Océanie et d'Amérique (Picard, 2001),
- (3) la langue tonale harmonique de l'Occident (avec ses dérivés atonaux et ses dérivés métissés avec la langue monodique qui, somme toute, constitue l'origine historique de la langue tonale).

Il convient de noter que les particularismes traditionnels culturels, notamment d'ordre stylistique rythmique, déclinent chaque langue-système en des *dialectes musicaux* qui s'identifient à des traditions régionales ou locales.

Le troisième composant de cette tripartition est la *parole*. Celle-ci correspond à l'usage contextualisé du système linguistique. Elle trouve son équivalent musical dans cette énonciation qui consiste en l'actualisation que fait un musicien donné de la compétence musicale commune (*langage*) à partir du système mélodique d'une *langue musicale* particulière et du style traditionnel rythmique d'un *dialecte musical* déterminé, et ce, à un moment et dans un contexte précis (Abou Mrad, 2016, p. 28-29).

Certes, tous les humains ne mettent pas en action leur compétence langagière musicale de la même manière qu'ils le font pour son homologue verbale, puisqu'ils ne

sont pas tous des musiciens actifs (comme ils ne sont pas tous des poètes ou des gens de lettres). Cependant, ils perçoivent tous des informations pertinentes dans les énoncés musicaux des systèmes auxquels ils sont exposés. Aussi Barbara Tillmann, François Madurell, Philippe Lalitte et Emmanuel Bigand (2005) ont-ils affirmé que cette expertise perceptive cognitive de base ou minimale est inhérente à une compétence musicale cérébrale innée qu'un apprentissage implicite par simple exposition aux structures musicales par l'écoute suffit à développer. Le propos de l'éducation musicale à l'école est précisément de renforcer ce développement de l'écoute et d'initier des pratiques vocales et instrumentales liminaires, par le biais d'un apprentissage explicite de base de la langue maternelle musicale. Quant à la formation proprement dite des musiciens experts ou actifs, tout comme celle des poètes et des gens de lettres, elle relève d'autres processus et d'autres institutions que l'école d'enseignement général. Ainsi Jean Doring (1994, p. 32-33) préconise-t-il de ne pas faire un même classement d'acquisition pour la langue maternelle, l'éloquence, la composition et l'improvisation.

Or, une communauté culturelle déterminée fait généralement reposer sa communication verbale sur une langue particulière autochtone ou sur le dialecte d'une langue autochtone, cette langue (ou ce dialecte) étant enseignée au titre de langue maternelle ou nationale dans les écoles de cette communauté, sauf lorsqu'une situation d'hégémonie politique allochtone confère cette primauté à une autre langue.

Ce constat se transpose en gros à la communication musicale : une société qui se respecte est en effet encline à centrer ses pratiques musicales sur une tradition autochtone ou sur un ensemble de traditions autochtones. Ainsi les sociétés européennes axent-elles l'enseignement musical qui est délivré dans leurs établissements scolaires sur la langue musicale autochtone (harmonique tonale), tout en réservant (dans de rares cas) une petite place à une petite sélection de musiques allochtones (dites extra-européennes). Or, on s'attendrait à ce qu'il en soit de même (symétriquement) pour l'enseignement musical scolaire dans les sociétés dotées de traditions musicales monodiques modales, comme le Liban et maints autres pays du monde arabe, mais il n'en est rien.

2. Bilinguisme verbal

Afin de tenter de comprendre ce paradoxe, nous allons recourir au modèle du bilinguisme verbal. Ainsi les processus de transculturation ont-ils conduit les sociétés du XX^e siècle à adopter diverses formes de bilinguisme (ou de plurilinguisme) verbal et à en systématiser l'enseignement à l'école. Partant de considérations générales sur ce phénomène, le propos qui suit passe vers le mode opératoire de l'acquisition d'une langue première et de celle d'une langue deuxième, en mettant en exergue des seuils chronologiques de plus en plus serrés et des processus transformationnels polymorphes, qu'il conviendra ensuite de transposer au domaine musical.

2.1. Inéluctabilité du bilinguisme

Dans le sillage de Claude Hagège (1996), Jacques Bres souligne la nécessité d'instaurer la bilingualité dès la petite enfance : « L'enfant dispose de potentialités

d'apprentissage linguistique dans son jeune âge qui se réduisent considérablement voire disparaissent si elles ne sont pas exploitées avant le seuil fatidique de la onzième année » (Bres, 1996). Au fur et à mesure de son développement, l'enfant tend en effet à ne plus percevoir les phonèmes étrangers à la langue qu'il apprend en premier lieu, en raison d'une sorte de « stabilisation sélective des synapses ». « Les articulations phonétiques d'autre part en tant que « gestes sociaux » s'acquièrent d'autant mieux qu'elles s'appuient sur la pulsion d'imitation qui, dans la prime enfance, n'est pas entravée par la peur de la faute (lathophobie) » (Bres, 1996). Quant aux modalités d'acquisition de la bilinguïté dans une famille bilingue, si Claude Hagège (1996) préconise l'application du principe instauré naguère par Jules Ronjat (1913) : une personne, une langue, Jacques Bres (1996), en revanche, remet en question ce principe en soulignant les risques de dérive schizoïde. Il reste que c'est à l'école qu'est dévolue la tâche de développer le bilinguïse.

2.2. *Grammaire universelle*

La formulation théorique de la question de l'acquisition simultanée et/ou successive du bilinguïse renvoie à la notion de grammaire universelle (*Universal Grammar*, UG), introduite par Noam Chomsky, et qui met l'accent sur la conception innéiste de l'aptitude au langage, en s'inscrivant dans le paradigme cognitiviste des universaux.

Jürgen M. Meisel (2009, p. 1) rappelle en effet que l'acquisition de la langue première (L1) « présente plusieurs caractéristiques qui indiquent que les enfants sont dotés de ce que l'on peut appeler un héritage spécifique à l'espèce humaine pour le langage, y compris une capacité à construire la langue. L'observation la plus importante est sans doute que tous les enfants développent une compétence grammaticale totale dans la langue à laquelle ils sont exposés ». Ainsi, au maximum, est inné tout ce qui est partagé par l'ensemble des langues du monde, tandis que tout ce qui n'est pas partagé par celles-ci doit être appris : les mots (relation arbitraire entre un ensemble restreint de sons et un sens) et les propriétés phonologiques (les propriétés sonores des langues) et syntaxiques qui varient d'une langue à l'autre (Christophe, 2002, p. 196).

Dès le départ, le modèle standard de la grammaire générative (Chomsky, 1965, p. 40-48, Velicu, 2005, p. 53-54)² opère la distinction entre les universaux grammaticaux (syntaxiques/phonologiques/sémantiques) de substance (classe déterminée d'où proviennent les éléments particuliers de toute langue) et les universaux grammaticaux de forme (conditions que doit remplir la grammaire de n'importe quelle langue). Aussi Noam Chomsky (1972-1975 et 1975-1977) assoit-il cette définition sur une acception rationaliste et mentaliste. S'enracinant dans l'innéisme cartésien et la tradition des grammairiens de Port-Royal, il s'oppose à la tradition empiriste anglo-saxonne et à toute conception mécaniste de l'acquisition du langage, issue du behaviorisme. C'est en ce sens qu'il conçoit la notion de grammaire universelle (UG), en tant que compétence humaine innée, qui est inhérente notamment au *locuteur-auditeur idéal* d'une langue naturelle particulière. Cette notion ouvre la voie, en

² Ce texte reprend la synthèse effectuée de cette question par Nidaa Abou Mrad (2016, p. 36-37).

philosophie de l'esprit, à une étude rationnelle de la production de la pensée et notamment à la quête d'universaux concernant l'intelligence humaine.

Dans la théorie standard étendue, Noam Chomsky (1977-1981) centre son propos sur le principe d'UG, qu'il identifie à la faculté de langage et qu'il inscrit dans la psychologie cognitive. Ainsi la part essentielle du fonctionnement linguistique de chaque langue interne (LI) ou particulière relève-t-elle de l'UG. Celle-ci fait dériver les effets des contraintes sur les transformations à partir de principes généraux abstraits, comme la cyclicité et la sous-jacence, tandis que les instruments descriptifs spécifiques de chaque LI sont réduits, et ce, nonobstant l'extrême variabilité de surface observable entre les LI.

Quant au modèle chomskyen ultérieur des principes et des paramètres (Chomsky, 1981), il fournit un cadre pour résoudre ce paradoxe, dans la mesure où l'UG énonce des principes généraux qui sont assujettis à des variations inhérentes à la stratification modulaire du système transformationnel et à sa paramétrisation, ce qui explique les différences de fonctionnement des principes selon les LI. Ainsi l'UG repose-t-elle désormais sur une distinction universaux absolus/relatifs. « Par ailleurs, principes (contraintes formelles) d'une part, et notions paramétrables (éléments de substance), de l'autre, se trouvent désormais associés, dans le fonctionnement des universaux relatifs » (Velicu, 2005, p. 61). L'hypothèse est ici que les propriétés morphologiques des LI donnent accès à un petit nombre de paramètres de variations dont on peut déduire les formes extrêmement variées des LI. Et c'est précisément ce type de structure déductive que semblent imposer les propriétés de l'acquisition de la langue maternelle.

2.3. *Acquisition d'une langue*

En situation d'apprentissage et en accord avec la théorie de l'UG, le développement de la LI aboutit à une réussite inéluctable. En outre, le développement de la perception et de la production de la parole suit une trajectoire spécifique, dans la mesure où les expressions grammaticales apparaissent dans le langage de l'enfant, selon un ordre fixe.

Dédaignant le terme d'"apprentissage" (voire celui d'acquisition), Maria Teresa Guasti (2002) emploie à ce titre le terme de "*growth*" ou "croissance" de la langue. « En fait, l'UG est conçue comme représentant le stade initial de la faculté de langue, c'est-à-dire comme une théorie de ce que l'enfant apporte à la tâche langagière, avant d'être confronté à l'expérience, et elle est aussi envisagée comme une part centrale du Mécanisme d'Acquisition de la Langue (LAD) » (Meisel, 2009, p. 2).

Chomsky suggère de « concevoir le stade initial comme un processus d'acquisition de la langue qui intègre l'expérience comme "*input*" et produit la langue comme "*output*" – un *output* qui a des représentations internes dans l'esprit/le cerveau » (Chomsky, 2000, p. 4). Selon cette perspective, l'UG guide le développement de la langue : l'acquisition des propriétés grammaticales fondamentales de la langue, de même que l'apparition des expressions grammaticales dans le langage de

l'enfant, s'effectue en séquences développementales strictement ordonnées³. « C'est ce qui rend compte de l'uniformité du développement, inter-individuel et inter-langues » (Meisel, 2009, p. 2).

2.4. Acquisition simultanée et successive des langues

En revanche et à la différence de l'acquisition simultanée de deux ou de plusieurs langues, l'acquisition successive d'une langue seconde « L2 » présente des aspects différents de celle de la « L1 », d'autant plus que le décalage inhérent à l'âge de début de l'acquisition est grand, la différence consistant avant tout à ce que tous les apprenants d'une L2 ne parviennent pas systématiquement à la réussite, mais plutôt à une connaissance incomplète de la grammaire, selon Meisel (2009, p. 3). Cet auteur propose d'expliquer cette divergence par le biais de l'Hypothèse de la Période Critique (CPH), qu'il étaye par des observations d'ordres linguistique et neurologique.

2.4.1. Modalité 2L1 d'acquisition du bilinguisme simultané précoce

En revanche, et dans le sillage des travaux de De Houwer (1995), Meisel ramène le phénomène de développement *simultané* de deux langues à un phénomène d'acquisition multiple de langues premières, ainsi encodé « 2L1 ».

2.4.2. Modalité cL2 d'acquisition du bilinguisme différé/consécutif précoce

Ce phénomène n'opère cependant plus à partir de 3-4 ans. Lorsque la première exposition à la langue seconde se situe entre 4 et 8 ans, Meisel (2009, p. 24-29) dénote une « acquisition enfant de la langue seconde » (cL2). Au cours de cette période sensible, où l'acquisition reste intuitive, l'apprentissage (partiellement informel et implicite) repose encore sur l'imitation ("*learning by doing*"). L'âge de 4-5 ans se caractérise néanmoins par la perte progressive de cette malléabilité corticale qui facilite l'acquisition phonologique et morphosyntaxique. Un degré plus haut, l'âge de 5-6 ans se caractérise par une réduction de la malléabilité articulaire et de la qualité de perception-articulation (Petit, 2001, p. 37-39 ; 40).

En somme, l'école primaire ne peut opérer que sur un bilinguisme différé ou consécutif. Ainsi pour les élèves monolingues la fonction du langage se construit-elle avec une seule langue L1, à laquelle s'ajoute ensuite une L2, sur la base de la fonction du langage de L1 (Geiger-Jaillet, 2005, p. 37).

2.4.3. Modalité aL2 d'apprentissage du bilinguisme différé/consécutif semi-précoce

Au-delà de 8 ans, ce processus passe en mode « acquisition L2 adulte » (aL2) (Meisel, 2009, p. 28). L'enfant accède alors au stade (développemental cognitif) de l'intelligence opératoire concrète, en recourant au concept de règle. Au lieu d'aller (comme en 2L1 et cL2) de la langue vers les règles, il commence à utiliser des règles

³ Lorsque l'accord sujet-verbe et objet-verbe est marqué explicitement, le premier est utilisé plus tôt que le second (Meisel, 2009, 2).

pour construire la langue. Enfin, l'enfant accède au stade de l'intelligence opératoire formelle vers l'âge de 11-12 ans (Petit, 2001, p. 40-41). À partir de là le bilinguisme est considéré comme tardif.

Une observation qui est susceptible d'être transposée au domaine musical est celle de la spécialisation sur une L1 particulière qui se traduit par la perte perceptive des phonèmes qui ne font pas partie de la L1. À partir de 9-11 ans, chacun dispose d'une oreille « nationale » ou « ethnique », cause principale de « l'accent étranger » (Dalgalian, 2000, p. 34). Il reste que la clé de la bilingualité selon Dalgalian (2000, p. 21) est l'acquisition précoce, avant l'âge de sept ans, des deux langues, en recourant au médium de l'oralité.

2.5. *Typologie du bilinguisme*

Claude Hagège (1996, p. 218) définit le bilingue en tant que personne qui sait parler deux langues avec la même aisance. Cette définition se complique cependant d'abord par le mode d'acquisition de cette bilingualité, tel que décrit ci-dessus : mode 2L1, mode cL2 et mode aL2. Ces distinctions entraînent des fonctionnements cognitifs qui peuvent différer.

Il est ainsi question de bilinguisme *additif*, assimilable à un double monolinguisme, les bilingues utilisant les deux langues avec la même aisance que les monolingues de même langue. Lorsqu'ils peuvent passer réciproquement de l'une à l'autre, il est questions de bilinguisme *réciproque*. Quant au bilinguisme *soustractif* (également désigné bilinguisme *déséquilibré*, bilinguisme *non-réciproque* et bilinguisme *passif*), il est inhérent à une situation où l'une des deux langues est valorisée au détriment de l'autre, en conséquence d'une situation où l'éducation monolingue constitue une norme idéologique ou environnementale (Garcia, 2009, p. 51-52), la situation extrême étant celle de bilinguisme *différentiel*, où L2 remplace L1 (Dalgalian, 2000, p. 77). Ofelia García (2009, p. 52-54) propose également les notions de bilinguisme *récuratif*, lorsqu'une communauté tente de revitaliser une langue réduite dans le territoire, et de bilinguisme *dynamique*, comparable au *plurilinguisme* qui est plus répandu dans les pays occidentaux (Pivelin, 2013, p. 19).

Il est également question de bilinguisme *fonctionnel*, terme utilisé quand les enfants sont exposés scolairement à un bain linguistique intense, par le double biais des cours de langues et de l'enseignement des disciplines scolaires dans la langue-cible⁴. Ce sont en l'occurrence des programmes d'enrichissement, car la L2 n'est pas naturellement présente dans la population, mais fortement valorisée (bilinguisme

⁴ Le bilinguisme *informel* ou *naturel* fait référence à une acquisition hors-apprentissage scolaire, tandis que le bilinguisme *formel* ou *guidé* se réfère à l'enseignement. En outre, Claude Hagège (1996, p. 225) reprend la typologie ternaire du bilinguisme, proposée par U. Weinreich en 1953, en fonction de l'organisation des connaissances de mots (lexique mental) : le type coordonné, composé et subordonné. Le type coordonné possède un système de signification pour chaque langue, alors que le bilingue de forme composée fait correspondre un seul signifié à deux signifiants. Quant au type subordonné, il correspond à une L2 incomplètement acquise, lorsque la L1 est bien acquise, en sorte qu'un mot à apprendre est rapporté à son équivalent en L1, au lieu d'être lié directement à un contenu conceptuel (Pivelin, 2013, p. 23).

noble), étant souvent une langue occidentale prestigieuse (Geiger-Jaillet, 2005, p. 49). Cette langue est généralement celle d'une ancienne puissance coloniale (le français pour le Liban) ou bien l'anglais américain, cette *lingua franca* de la globalisation.

3. Le bilinguisme *additif* verbal scolaire au Liban

C'est le cas du Liban où règne une situation complexe de trilinguisme *additif* ou de « double bilinguisme » (Haddad, 1998). Ainsi les écoles publiques et les écoles privées libanaises enseignent-elles l'arabe classique (et implicitement le dialecte libanais), en tant que langue maternelle nationale, et le français ou l'anglais, en tant que première langue étrangère⁵ et, respectivement/symétriquement, l'anglais ou le français, en tant que deuxième langue étrangère⁶.

Cependant, le statut de langue nationale n'est pas respecté dans l'enseignement des matières scientifiques : c'est la première langue étrangère (le français ou l'anglais, selon le cas) qui est employée pour enseigner les mathématiques et les sciences dures, tandis que l'enseignement des sciences humaines et sociales⁷ est du ressort de la langue arabe. Il reste que même si dans un monde globalisé la maîtrise de plusieurs langues constitue un important atout pour les jeunes (notamment pour l'étude des sciences), le ballotement que connaît la langue arabe, par rapport au français et à l'anglais, au sein du dispositif éducatif libanais n'est pas sans impacter l'identité culturelle des citoyens (Haddad, 1998 ; Frayha, 2003).

4. Le bilinguisme *soustractif* musical scolaire au Liban

On s'attendrait à ce que ce bilinguisme *additif* se transpose du domaine verbal au domaine musical. Or, la situation linguistique musicale des écoles libanaises est bien plus caricaturale, car seule la langue musicale étrangère est retenue dans le modèle éducatif musical de ce pays, tandis que la langue musicale maternelle en nest *soustraite*.

Ainsi les écoles primaires ayant adopté une éducation musicale formelle axent-elles cet enseignement sur la langue musicale harmonique tonale et dédaignent la langue musicale monodique modale autochtone (Béchéalany, 2008). Tout fonctionne comme si l'étude du solfège et de la théorie musicale occidentale était considérée par

⁵ Cette situation est héritée de la période ottomane, les puissances occidentales ayant envoyé des missions éducatives (souvent religieuses) au Levant, qui se sont insérées parmi les communautés locales, ce qui a conduit à l'instauration d'une éducation formelle modélisée sur ces missions, au sein d'*écoles libres* (étrangères et/ou communautaires locales), employant le français (depuis le XVII^e siècle), en premier lieu, et l'anglais (depuis le XIX^e siècle), en second lieu (Frayha, 2003).

⁶ Les écoles communautaires arméniennes enseignent au Liban la langue arménienne (en tant que langue maternelle, aux côtés de l'arabe et d'une langue étrangère) à leurs élèves.

⁷ Dès l'indépendance de ce pays, son gouvernement a édicté que l'enseignement de l'histoire et de la géographie devait se faire en arabe à tous les niveaux de l'enseignement. À la fin de la guerre civile (1975-1990), une réforme de l'éducation est planifiée, où le gouvernement considère la langue maternelle arabe comme un élément d'unité et de citoyenneté nationales. Le plan considère en outre les langues étrangères de façon positive, en incitant vivement l'élève-citoyen à acquérir la « maîtrise d'au moins une langue étrangère comme moyen efficace d'interaction avec les cultures internationales, en vue d'une fécondation réciproque » (Frayha, 2003).

les responsables du secteur de l'enseignement scolaire⁸ comme le passage obligé pour toute acquisition de connaissances sérieuses dans le domaine musical. Il s'agirait presque d'une sorte de monolinguisme musical *fonctionnel*, avec cette exposition des enfants (et des adolescents) libanais (et plus généralement du monde arabe) à un bain linguistique musical occidental intense, par le triple biais des cours de musique, de l'emploi systématique de la musique harmonique tonale dans l'enseignement des autres disciplines scolaires et surtout des médias et des réseaux sociaux.

Il ne s'agit donc pas d'une ouverture culturelle à l'autre (à l'instar des incursions dans les musiques extra-européennes que réalisent des éducateurs musicaux dans diverses écoles et divers collèges en Europe), mais d'un bilinguisme *soustractif* et *différentiel*, conduisant à un monolinguisme musical *de facto* qui impose une totale identification de soi à l'altérité musicale et une profonde rupture avec les racines identitaires musicales autochtones.

Ce paradoxe s'origine dans le fait que depuis les années 1920 et la fondation du Conservatoire National de Musique en 1929 par le compositeur et théoricien moderniste Wadī' Šabrā, la musique classique européenne est considérée par la grande majorité des élites de ce pays comme détentrice des normes universelles musicales, vers lesquelles toutes les pratiques musicales du monde seraient appelées à se conformer – donc en appliquant les règles de l'harmonie tonale – pour pouvoir « progresser » (Abbani, 2018, chapitre 6). Tout se passe comme si le statut d'universel linguistique musical est assigné non pas à la compétence langagière musicale humaine, mais à un système linguistique musical particulier : celui qui a éclos et s'est développé en Europe au cours du dernier tiers du deuxième millénaire. Cette « vision darwinienne de l'histoire des arts » (Lagrange, 1993, p. 143)⁹, confère à ce système la norme téléologique à partir de laquelle se calcule le degré de pertinence et d'efficacité de tout autre système musical de ce monde, y inclus celui monodique modal des traditions musicales du Levant.

Cette idéologie s'est cristallisée en système éducatif formel à la fin du siècle dernier. Le gouvernement libanais a alors pris la décision de rendre obligatoire l'enseignement de la musique dans les écoles publiques et privées. Le Centre (étatique) de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP) a mis en place une commission chargée d'élaborer un programme officiel d'enseignement musical et des manuels pour implémenter ce cursus dans les écoles publiques. Constituée de musiciens de formation occidentale et non pas d'experts en sciences de l'éducation musicale, cette commission a été présidée par Walid Gholmieh, successeur de Wadī' Šabrā, à la tête du conservatoire et adepte de la même idéologie darwinienne musi-

⁸ Il s'agit notamment de décideurs aux ministères de l'Éducation et de la Culture, des responsables du Centre de Recherche et de Développement Pédagogique et des dirigeants des établissements scolaires.

⁹ À la même époque, Atatürk procède d'une logique identique pour parler de la musique et prôner l'harmonisation du folklore musical turc, devant l'Assemblée nationale turque : « Le critère de progrès d'une nation réside dans son adaptation au changement et dans la transformation de la musique. Il faut réunir les hautes pensées et les sentiments les plus fins de la nation, les broder avec les dernières règles de la musique. Seule cette démarche permettra à notre musique nationale d'évoluer et de prendre sa place dans la musique universelle » (Erguner, 1990, p. 48).

cale. À travers le cursus, publié en 1997 au *Journal officiel*, et les manuels scolaires, publiés (au cours de la décennie suivante) par le CRDP, cette équipe a assis cette nouvelle éducation musicale libanaise sur l'enseignement du solfège et de bribes de musique classique européenne (Béchéalany, 2008). Les approches des monodies modales y sont reléguées au rang de découvertes tardives (en classe de sixième), comme si cela relevait de *musiques exotiques*¹⁰.

En outre, les méthodes employées pour enseigner la musique dans les écoles privées sont soit des méthodes importées telles celles d'Europe, soit des adaptations de ces méthodes, avec des contextualisations culturelles limitées aux paroles des chants, qui peuvent procéder de l'arabe dialectal ou de l'arabe classique, leur langue musicale étant strictement tonale harmonique (Béchéalany, 2008 ; Abou Jaoudé, 2017).

Or, les médias exposent les enfants et les adolescents libanais à des musiques de variété occidentales et à des musiques populaires locales occidentalises, participant du *mainstream* globalisé actuel. Si l'école initie une frange de ces enfants à des bribes de musique classique européenne, l'identité culturelle musicale des jeunes libanais est en passe d'être complètement amputée de ses référents autochtones (Béchéalany, 2008). Là où le bilinguisme verbal *additif* a le vent en poupe, le bilinguisme musical *soustractif* s'impose d'une manière alarmante à l'enfance libanaise, en conséquence d'une action synergique des médias et des écoles.

5. Vers un bilinguisme *additif* musical

En faisant abstraction de la dérive historique et idéologique de l'éducation musicale formelle au Liban qui a abouti à la situation préoccupante sus-décrite, il est possible d'imaginer par hypothèse un paysage éducatif libanais où l'enfant serait normalement initié à sa langue maternelle musicale monodique modale, en même temps qu'il lui serait donné de découvrir et de pratiquer des musiques de système harmonique tonal, ainsi que d'autres musiques du monde.

Il s'agit en l'occurrence de réfléchir à la mise en œuvre d'un bilinguisme *additif* musical, ouvert et équilibré, qui serait respectueux de la diversité culturelle caractéristique de la société libanaise. Il est question à cet égard de récuser à la fois le modèle du repli ostraciste et frileux sur une tradition maternelle fétichisée et celui en vigueur au pays des cèdres d'une totale identification également ostraciste à l'Occident musical.

5.1. Acquisition d'une L1 musicale

Or l'acquisition d'une L1 musicale correspond à deux processus cognitifs musicaux successifs que décrit John Sloboda en termes d'*enculturation* et de *formation*. Dans la

¹⁰ Un congrès d'experts en sciences de l'éducation musicale, intitulé « Quelle éducation musicale pour le Liban ? » s'est tenu en 2003 à l'Université Antonine et a donné lieu à d'importantes critiques de ce programme officiel qui figurent dans ses *Actes* et qui consistent principalement à épingle le caractère non-pédagogique de ce programme et l'occultation qu'il fait des traditions musicales monodiques modales autochtones (Coll. d'auteurs, 2003).

première phase, le développement des compétences musicales se réalise d'une façon spontanée, de la naissance à mi-parcours de l'enfance. Cet auteur fait référence à un ensemble commun de capacités repérables chez les enfants à partir de la naissance, auxquelles s'ajoutent ensuite les expériences fournies par l'exposition, dès l'enfance, aux produits musicaux de la culture contextuelle, au fur et à mesure que les enfants grandissent :

« [...] l'enculturation musicale constitue le processus dominant jusqu'aux environs de dix ans ; par la suite, la formation musicale joue un rôle de plus en plus important. Il semble que la formation soit, en général, plus susceptible d'un approfondissement de la connaissance et de l'accomplissement au sein d'une compétence particulière que d'implications importantes pour l'enfant du système cognitif » (Sloboda, 1985-1988, p. 267-268).

5.2. *Grammaire universelle musicale*

De fait, la théorie sémiotique modale (Abou Mrad, 2016, p. 37) pose l'existence d'une « grammaire universelle générale », dont la notion de « grammaire universelle musicale » constituerait un cas particulier, et ce, dans le sillage de la théorie de l'herméneutique de l'arborescence grammaticale modale, apparue dans des écrits arabes dès la fin du moyen âge.

Grammaire universelle générale

Ainsi *Le révélateur musicologique* de Muzaffar al-Ḥiṣnī, grammairien, calligraphe et musicologue levantin du XVI^e s., assigne-t-il au compositeur compétent la maîtrise de « la science des nombres [de degrés dont se compose la mélodie-type d'un mode], des notes focales, de la dérivation et de la syntaxe démonstrative [musicales] », qui constituent (selon un lexique plus actuel) l'arsenal morphophonologique et syntaxique du déploiement compositionnel sous-jacent (Abou Mrad et Didi, 2013, p. 29-50). Selon cet auteur, une telle compétence grammaticale n'est cependant pas spécifique de la musique, tout au moins en tant que compétence générale et non pas dans les paramètres particuliers qui manifestent celle-ci. Il s'agit, en effet, en musique, d'une compétence grammaticale qui est analogue à la fois à celle de la grammaire de la langue arabe et à celle de la syntaxe graphique de la calligraphie arabe.

Une telle analogie préfigure celles que plusieurs auteurs (notamment, Sloboda, 1985-1988, p. 24-26, et Meeùs, 1993, p. 80-85) ont observées à la fin du XX^e siècle entre l'analyse schenkérienne et la grammaire chomskyenne et entre la compétence musicale et la compétence linguistique¹¹. De même l'existence d'une UG musicale expliquerait-elle les nombreuses similitudes observables entre l'analyse schenkérienne et la théorie de l'arborescence grammaticale modale (Abou Mrad et Didi, 2013), en termes de principes organicistes mélodiques et de transformation de la sous-jacence. Il ne s'agit donc pas d'opérer une transposition de l'UG verbale sur la musique, mais de concevoir une UG proprement musicale qui présenterait des points

¹¹ D'autres rapprochements ont en outre conduit Fred Lerdahl et Ray Jackendoff à élaborer la *generative theory of tonal music* (GTTM) (Lerdahl & Jackendoff, 1983).

communs avec l'UG verbale, comme si l'UG verbale et l'UG musicale procédaient de principes communs qui constitueraient la charpente de ce que l'on pourrait dénommer « grammaire universelle générale ».

Or, Nicolas Meeùs (2016, p. 15) assigne au projet de sémiotique générale non pas « de montrer que toutes les sémiotiques fonctionnent de la même manière, mais bien de mettre en lumière les fonctionnements différents de systèmes dont, pour autant, le caractère sémiotique demeure indubitable ». En opposition avec les acceptions saussurienne et greimassienne d'une sémiotique générale qui serait basée (en vertu d'un procès référentiel de signifiante : signe→référence conceptuelle→réfèrent mondain) sur la linguistique, cet auteur propose de centrer le projet de sémiotique générale sur une sémiotique générale des arts :

« Le cas des discours verbaux fonctionnels, informatifs, est par trop différent de tous les autres ; il serait dérisoire de réduire la sémiotique générale aux signes du code de la route ou au langage des sourds-muets, qui ne sont de toute manière que des décalques du discours verbal. Les textes littéraires, la poésie en particulier, présentent un tout autre intérêt » (Meeùs, 2016, p. 18).

Or, Mario Baroni et al (1999, p. 47) soulignent la difficulté d'employer dans l'analyse musicale l'outillage grammatical du langage verbal :

« La comparaison entre les structures du langage et celles de la musique est toujours périlleuse. En particulier, on pourrait dire que la syntaxe profonde et universelle de la parole ne semble pas avoir d'équivalent direct et simple dans les structures grammaticales qu'il est possible d'entrevoir dans la musique ».

Cependant, Nicolas Meeùs et Jean-Pierre Bartoli posent qu'il est légitime d'aborder l'analyse musicale d'un double point de vue sémiotique et rhétorique, donc sans se limiter à une sémiotique strictement linguistique, en sorte qu'une sémiotique et qu'une rhétorique proprement musicales pourraient n'être ni utopiques, ni pédantes, ni abstruses :

« La question de la possibilité d'étendre la sémiotique au langage musical avait déjà été posée par Hjelmslev, lorsqu'il s'était interrogé sur un éventuel isomorphisme des plans de l'expression et du contenu musical. Cette question est demeurée ouverte, polluée à notre avis par une conception par trop référentielle du sens. Traçant, mieux que quiconque, le cadre d'une sémiotique et d'une rhétorique générales, le Groupe μ a créé un espace et des outils qui rendent possible le développement d'une sémiotique et d'une rhétorique musicales véritables, non plus comme des décalques ou des extensions insuffisamment justifiées des disciplines linguistiques, mais comme partie prenante autonome des disciplines générales. Si le Groupe μ ne s'est pas aventuré explicitement dans le domaine musical, il paraît évident aux musicologues que nous sommes qu'il n'en a jamais été très éloigné » (Meeùs et Bartoli, 2010).

En somme, l'acception délibérément généralisée de la sémiotique et de la grammaire qu'adopte la sémiotique modale ne consiste pas à transposer linéairement sur la musique les catégories sémiotiques et grammaticales de la linguistique, mais (tout en choisissant d'employer — avec discernement — la terminologie linguistique) à référer les composants grammaticaux de la linguistique verbale, en même temps que ceux de la sémiotique musicale, à des catégories sémiotiques et grammaticales générales inhérentes à la pensée humaine, et ce, en relation avec la notion de qualité sensible. Or, la philosophie de l'esprit et les recherches cognitives dénomment *quale* (pl. *qualia*) cette qualité sensible, en référence à des instances individuelles de l'expérience de la conscience. Cette notion renvoie plus particulièrement à une propriété de la perception et de l'expérience sensible, les *qualia* étant « les manières selon lesquelles les choses nous apparaissent » (Dennett, 1988, p. 381). Selon le résumé fait par Pascal Michon (2010, p. 168) de la théorie du flux de conscience de Gerald Edelman et Giulio Tononi (2000, p. 156),

« La conscience est composée d'une succession de qualia, c'est-à-dire de qualités spécifiques de l'expérience subjective, du type de ce que nous percevons comme une rougeur, une hauteur d'un son, une chaleur ou une douleur. Chaque expérience consciente différenciable représente un quale différent, qu'il s'agisse d'une sensation, d'une image, d'une pensée ou encore d'une humeur. [...] Chaque quale correspond à un état différent du cœur dynamique, qui peut être distingué entre des milliards d'autres états au sein de l'espace neuronal qui comprend un nombre très important de dimensions ».

L'adoption d'un tel point de vue — associée à l'ensemble de l'édification théorique propre à la sémiotique modale — permet, à notre sens, de dépasser les réserves susmentionnées. En fait, il s'agit non pas de la généralisation de la notion chomskyenne d'UG, mais d'une proposition de reformulation d'une telle UG qui ne serait pas exclusivement d'ordre linguistique :

« Par-delà ces observations inhérentes à plusieurs axes disciplinaires (psychologie cognitive de la musique et analyse musicologique), l'application de la notion de GU à la musique, de même que la description modulaire et paramétrée d'une telle GU, contribue à explorer, à l'interface de la psychologie et de la philosophie, une forme de pensée qui serait proprement musicale et qui serait différente de la pensée conceptuelle que la théorie chomskyenne souhaite relier organiquement à la GU linguistique. Ou bien s'agirait-il d'une protopensée qui ne serait à la base ni intrinsèquement linguistique, ni intrinsèquement musicale, mais qui correspondrait à un protolangage et serait sous-jacente aux modes de pensée conceptuel verbal et métaconceptuel musical » (Abou Mrad, 2016, p. 40).

John Sloboda (1985-1988, p. 37) suggère à cet effet

« que le substrat mental de la musique présente certaines similitudes avec celui qui est sous-jacent à certains types de récits. Ces récits débutent en position d'équilibre ou de repos. On introduit ensuite une certaine perturbation dans la situation, laquelle amène des problèmes et des tensions qui doivent être résolus. Le récit s'achève enfin par un retour à l'équilibre. En musique, on peut considérer que la représentation sous-jacente est une sorte de schéma directeur – mais très condensé, puisqu'il ne retiendrait que les caractéristiques communes – de ce type de récit. On pourrait donc envisager l'étude du langage musical comme étant l'acquisition d'un moyen de représenter ces caractéristiques par des sons. Par conséquent, nous devrions sans doute étudier de plus près l'Ursatz schenkérien pour nous faire une idée de la nature possible des universaux ; en tant que structure profonde, il peut en effet avoir une ressemblance étroite avec la représentation de la pensée sous-jacente en musique ».

Les propos qui suivent fournissent une assise concrète à l'application de la notion d'UG générale au domaine musical.

Universaux grammaticaux musicaux de forme

En reprenant le modèle chomskyen des principes et des paramètres il est possible de considérer les principes généraux d'une UG générale comme étant modulaires dans leur stratification, en même temps que paramétrables. Cette acception s'applique encore mieux à la notion d'UG musicale, eu égard à la diversité inhérente aux LI musicales que sont la langue tonale, la langue modale et la langue pentatonique, avec leurs nombreux dialectes respectifs, en ce sens que cette modularité est compatible avec la coexistence de convergences en structure profonde et de divergences en surface.

Un universal phonologique musical

Aussi est-il possible d'inscrire en tête des universaux grammaticaux de forme la catégorisation nucléaire distinctive des hauteurs – unités pertinentes ou « phonèmes » mélodiques – à base de deux chaînes concurrentes de tierces : noyau α , associé à la finale modale, versus noyau β , complémentaire et oppositif de β . Or, cet *universal phonologique musical* repose sur l'analyse du phénomène neurocognitif de la variation des otoémissions induites en fonction des intervalles, d'une part, et d'autre part, sur un important corpus analytique des musiques tonales (accords agrégeant des tierces) et modales (chaînes nucléaires distinctives par tierces, voir ci-dessous la sous-section 6.1). De fait, et plutôt que de rapporter acoustiquement la triade de l'accord de tonique, génératrice de la structure originelle/fondamentale schenkérienne, à une combinaison d'harmoniques du son fondamental (*Klang in die Natur*), il est possible de l'identifier à une sorte de noyau tonal principal associé tout aussi *naturellement* à la chaîne de tierces partant de la tonique.

Un universal morphologique musical

De même est-il possible d'introduire un deuxième universal grammatical de forme, d'ordre *morphologique* (en fait, *morphophonologique*) musical, qui consiste en la catégorisation sous-jacente qualitative des unités métriques minimales musicales – centrées chacune sur un phonème mélodique – en fonction de la notion de pulsation hétérochrone (voir 6.2). Dans cette perspective, *l'unité distinctive phonométrique musicale* tire sa pertinence analytique en premier lieu de son aptitude à entrer dans une relation d'appariement distinctif avec la qualité sensible ou *quale* inhérente à l'ordre sémiotique de référence.

Un universal syntaxique musical

Quant à la vectorisation du déploiement compositionnel, elle semble constituer un troisième universal grammatical de forme qui est d'ordre syntaxique et s'applique d'une manière paramétrable à la musique tonale, en termes de vecteurs harmoniques (Meeùs, 2003), et à la musique modale, en termes de vecteurs sémiophoniques génératifs modaux (Abou Mrad, 2016, ch. 3).

Un universal sémiosique musical

En plus de sa caractérisation syntaxique, cette vectorisation mélodique donne lieu à un *universal sémantique ou sémiosique*, qui procède d'un mode de signification analogue aux modalités sémantiques phrastiques, autrement dit à la distinction qui est faite notamment entre une phrase déclarative et une phrase interrogative. Elle ressemble également à la signification inférée des courbes d'intonation prosodique, cette mélodiation (non-discrétisée) de la profération de la parole.

Le cinquième axiome de la sémiotique modale (Abou Mrad, 2016, p. 25-26 ; 30) postule en effet que la morphosyntaxe de la langue modale repose sur des opérations algébriques qui mettent en jeu des vecteurs sémiophoniques génératifs, ces vecteurs constituant la catégorisation sous-jacente des segments morphologiques et/ou syntaxiques musicaux, en appariant les noyaux modaux sous-jacents des notes focales de ces segments, en termes notamment de questionnement et de responsivité.

John Sloboda résume cet universal profond de la pensée musicale en ces termes (Sloboda, 1985-1988, p. 39) : « induire et résoudre une pensée motivée », notion apparentée au modèle de l'implication de Leonard B. Meyer (1956). Quant à Stephen McAdams (2015), il confirme cette approche en décrivant l'échelle modale en tant qu'organisation « hiérarchique des hauteurs d'une gamme qui établit des patrons dynamiques d'attente, de tension, de détente et de stabilité ».

Cette modularité – qui caractérise les composants principaux de la grammaire musicale, que sont la phonologie mélodique, la morphologie rythmique et la syntaxe (d'inférence sémantique) musicale – est explicitée à travers des exemples concrets dans la sixième section.

Corollaire éducationnel de l'UG musicale

En opérant un retour à la perspective éducationnelle, en paraphrasant Jürgen Meisel (2009, p. 2) et en intégrant les considérations de John Sloboda (1985-1988, p. 267-268) sur l'*enculturation* et la *formation* musicales, cette UG est conçue comme

représentant le stade initial de la faculté musicale, c'est-à-dire comme une théorie de ce que l'enfant apporte à la tâche langagière musicale, avant d'être confronté à l'expérience, et elle est aussi envisagée comme une part centrale du mécanisme d'acquisition de la langue (ou du dialecte) musicale L1.

5.3. *Typologie du bilinguisme musical*

En reprenant les références linguistiques susdécrites, le monolinguisme musical est éliminé du modèle éducationnel musical proposé par cet article pour le Liban et le monde arabe, que la L1 musicale soit assimilée au système monodique modal ou qu'elle soit identifiée au système harmonique tonal.

Il est question ici du développement *simultané* de deux langues premières musicales, ainsi encodé modalité 2L1, et qualifiable de bilinguisme musical *additif*, assimilable à un double monolinguisme musical, les bilingues musicaux utilisant les deux langues avec la même aisance que les monolingues de même langue.

De même en est-il pour la notion de bilinguisme musical *réciproque* qui concerne les personnes qui peuvent passer réciproquement d'un système musical à l'autre.

Ce modèle de bilinguisme *additif* (éventuellement *réciproque*) est conçu en porte-à-faux avec le modèle en vigueur actuellement au Liban, consistant en un bilinguisme musical *différentiel*¹², où L2 remplace L1, autrement dit ce monolinguisme paradoxal postcolonial et globalisé, qui constitue un cas extrême du bilinguisme *soustractif*, *déséquilibré*, *non-réciproque* ou *passif*.

En revanche, ce modèle est compatible avec les notions de bilinguisme *récuratif*, lorsqu'une communauté tente de revitaliser une tradition musicale marginalisée dans le territoire, et de bilinguisme *dynamique*, dans une perspective de *revival* (Pivelin, 2013, p. 19).

Il est également question de bilinguisme *additif* qui serait *fonctionnel*, dans la mesure où les enfants seraient appelés à être exposés scolairement à un bain linguistique musical *additif* intense, par le double biais des cours de musique et de l'usage de musiques autochtones et de musique allochtones dans l'enseignement des langues verbales correspondantes.

6. Conditions d'un bilinguisme musical *additif*

En revanche, il est souhaitable de mettre en exergue les données communes entre les deux langues musicales destinées à l'apprentissage par une même population d'enfants et dans un même cadre scolaire. Ainsi la personne en charge des séances d'éveil musical, à l'école maternelle, puis à l'école primaire, aurait-elle à initier à ces deux langues musicales un même groupe d'enfants, au sein des mêmes séances d'apprentissage, et ce, en souhaitant éviter les risques de dérive schizoïde que Jacques Bres (1996) considère dans sa critique du principe de Ronjat (1913) : une personne [en charge de l'éducation linguistique], une langue. Sans recourir à des métissages transculturels intersystémiques et tout en opérant une nette distinction entre les deux

¹² En transposant à la musique le lexique proposé par Dalgalian (2000, p. 77).

langues musicales en question, il est souhaitable de mettre à profit des catégories musicales communes aux deux systèmes dans cette approche pédagogique (en s'inscrivant dans une perspective musicologique généralisée et sémiotisée). En d'autres termes : promouvoir un bilinguisme musical *additif* et synergique. Nous proposons quatre points facilitant cette convergence transculturelle : (1) la centralité de la tierce dans l'organisation mélodique, (2) la double articulation phonométrique culturelle de la rythmique, (3) les modalités sémantiques, (4) la transmission auditive.

6.1. La centralité de la tierce dans l'organisation mélodique

La sémiotique modale, en tant que grammaire musicale générative, assigne l'étude de l'organisation des hauteurs à son composant phonologique musical (Abou Mrad, 2016, ch. 1).

Ainsi la *phonologie mélodique* s'intéresse-t-elle aux unités distinctives mélodiques minimales de la phrase musicale, en les assimilant aux hauteurs des notes qui s'articulent pour constituer les formules-morphèmes de cette phrase (Meeùs, 1994). Cette phonologie se décompose à son tour en une phonologie mélodique de surface et une phonologie mélodique générative. La première s'intéresse aux hauteurs en tant que données mesurables, donc à la structuration intervallique des *alphabets mélodiques* que sont les échelles modales. Quant à la phonologie mélodique générative, elle propose une réécriture morphophonologique rythmico-mélodique des morphèmes musicaux. Cette réécriture transformationnelle et générative substitue aux hauteurs leurs indicateurs sous-jacents qui sont leurs traits phonologiques distinctifs/pertinents génératifs.

Ce rappel notionnel est important pour le présent propos, dans la mesure où il permet de cerner les divergences et les convergences d'ordre mélodique entre la langue monodique modale levantine et la langue harmonique tonale européenne.

Ces systèmes se distinguent en effet fortement du point de vue de la phonologie musicale de surface. Tandis que le premier présente des alphabets mélodiques, prioritairement de type zalzalien (échelles constituées de secondes moyennes et de secondes majeures¹³), aux côtés d'alphabets de type chromatique (échelles constituées de secondes maximales et de petites secondes) et de type diatonique (échelles constituées de secondes majeures et de petites secondes), le second comporte seulement des alphabets mélodiques diatoniques (mâtinés de chromatisme), compatibles avec l'harmonie tonale.

En revanche les langues musicales présentent une très intéressante convergence lorsqu'on passe en perspective phonologique générative sous-jacente.

La notion d'indicateur phonologique mélodique pertinent/distinctif s'objective en effet d'une manière similaire dans les deux contextes. De fait, les traits distinctifs des *phonèmes musicaux* d'une musique tonale sont inhérents à leur caractérisation hiéar-

¹³ La qualité *zalzalienne* se rapporte à Maṣūf Zalzal (726-791), éminent luthiste arabe de l'époque abbasside, à qui la postérité attribue l'établissement d'un frettage du 'ūd permettant de reproduire les intervalles caractéristiques des mélodies vocales traditionnelles arabes, que sont la seconde et la tierce moyennes ou neutres.

chisée au titre du chiffrage harmonique, notamment, celui qui est axé sur les degrés fondamentaux des accords (Meeùs, 1992). De même en est-il pour la *phonologie modale* qui répartit les degrés d'un mode sur deux groupements associatifs concurrents, dénommés noyaux modaux distinctifs principal α (degrés de rang impair, incluant la finale) et secondaire β (degrés de rang pair). Ainsi le trait nucléaire est-il une marque de corrélation qui permet d'opposer les degrés-phonèmes /+nucléarité α / ou / α / aux phonèmes /-nucléarité α / ou / β /. La démonstration du bienfondé de cette approche a été présentée dans des écrits antécédents (Abou Mrad, 2014 et 2016, ch. 1) :

La sémiotique modale fait reposer cet universal phonologique d'abord sur l'analyse du phénomène neurocognitif de la variation des otoémissions acoustiques (sons émis par l'oreille interne) induites en fonction des intervalles introduits dans le canal auditif. Or, ce phénomène reflète directement le niveau de préamplification sélective du signal sonore dans la cochlée : il résulte notamment de la contraction des cellules ciliées externes qui vise à amplifier les fréquences afférentes, à l'attention des cellules (sensorielles) ciliées internes qui transforment le signal acoustique en signal neurosensoriel, pourvu que son amplitude dépasse le seuil minimal requis, eu égard au phénomène neurocognitif de sélectivité auditive (amplification préférentielle de certaines fréquences et masquage des autres). Aussi la maximisation de ces otoémissions est-elle en relation avec le rapport fréquentiel 1,22 (Bonfils, Rémond, Pujol, 1986). Or, le rapport fréquentiel de la tierce moyenne (neutre ou *zalzalienne*) divisant la quinte juste (de rapport fréquentiel 3/2) en deux parts égales est

précisément $\sqrt{3/2} = 1.22$ ou 350 cents, en valeurs logarithmiques. Cela conduit à considérer que la tierce *zalzalienne* est l'intervalle optimum maximisant l'activité de préamplification du signal sonore et de sélectivité auditive. Cela fait de la tierce *zalzalienne* l'objet d'une préférence psychoacoustique notable au sein du système neurosensoriel humain. En outre, les valeurs logarithmiques des intervalles de tierce mineure (autour de 300 c.) et de tierce majeure (autour de 400 c), tout en s'écartant de 50 c par rapport à la valeur optimale de 350 c, demeurent cependant sensiblement proches de cette optimisation psychoacoustique. Il apparaît donc une hiérarchie neurosensorielle parmi les intervalles structurant les échelles modales. Cette hiérarchie confère une réelle prépondérance à la tierce *zalzalienne*, suivie en cela par la tierce mineure et la tierce majeure, les autres intervalles bénéficiant d'une préférence moindre au niveau neurosensoriel humain. Cela amène la sémiotique modale à considérer deux chaînes principales de tierces qui seraient génératrices des alphabets mélodiques : une chaîne de tierces moyennes, dénommée noyau *z* (*zalzalien*), et une chaîne de tierces mineures et majeures, dénommée noyau *m* (mineur/majeur).

Cet argument psychoacoustique est conforté par des considérations d'ordre musicologique qui figurent (1) dans les traités arabes d'herméneutique modale (Abou Mrad et Didi, 2014) — qui entrent en résonance avec la théorie schenkérienne —, (2) dans la théorie des *phtores* de la musique ecclésiastique byzantine (Giannelos, 1996, p. 107), (3) dans la théorie des chaînes de tierces concurrentes, formulée par Curt Sachs (1943, dans une perspective musicologique comparatiste) et (4) dans l'analyse des monodies médiévales européennes occidentales, proposée par Joseph Smits van Waesberghe (Waesberghe, 1955, p. 38). De même John Sloboda (1985-1988, p. 38-

39) décrit-il un phénomène analogue à partir de la théorie schenkérienne en établissant sur la dualité qui s'instaure entre la triade *principale* de tonique et celle *rivale* de la dominante un cheminement cognitif, en termes de tension/détente, que Leonard Meyer théorise dans son modèle de perception musicale d'inspiration gestaltiste (Meyer, 1956).

Une telle approche triadique à base de tierces permet, dans une perspective de musicologie générale, de considérer les alphabets tonals comme étant générés par le biais de la chaîne de tierces du noyau *m*, en tant qu'extension du modèle classique d'engendrement des échelles à base de chaînes de quarts et quintes alternées. En même temps et sans infliger à toutes les échelles modales le carcan (univoque et caduc dans de trop nombreux cas) de l'engendrement scalaire par cycle de quintes, cette approche permet de considérer les alphabets modaux comme étant générés par le biais des chaînes de tierces *z* et *m*, et ce, d'une manière complémentaire.

En outre, ce modèle plus général permet d'envisager une nouvelle typologie plus convergente et pertinente des alphabets des langues modales et tonales. Force est alors d'assumer qu'une telle appréhension systémique prépare la voie à l'emploi en contexte d'apprentissage d'une variante pédagogique efficiente de cette typologie, dans la mesure où elle permet de faire coexister dans le même cadre d'enseignement scolaire l'étude complémentaire et synergique de monodies modales d'alphabets zalzaliens (mâtinés de diatonisme et de chromatisme), d'une part, et, d'autre part, d'harmonies tonales d'alphabets diatoniques (mâtinés de chromatisme). Or, les travaux de Bouchra Béchéalany (2009) ont montré que les enfants libanais de 8 à 12 ans avaient la capacité de développer leur faculté de discrimination intervallique relativement à l'alphabet zalzalien et d'améliorer leur appréhension perceptive des structures modales par l'effet de l'apprentissage. C'est donc en ce sens qu'il est permis de parler d'un apprentissage phonologique mélodique bilingue, résolument généralisé et combinatoire.

6.2. *La double articulation phonométrique culturelle de la rythmique*

La sémiotique modale assigne l'étude de l'organisation des durées musicales à son composant morphologique ou morphophonologique musical (Abou Mrad, 2016, ch. 2).

Cette théorie adopte une catégorisation sous-jacente qualitative des unités métriques minimales musicales, qui est axée sur les unités pertinentes (les phonèmes) mélodiques. Elle précise le cadre micrométrique des notes focales ou *qualia*, à partir duquel s'élabore la réécriture morphophonologique rythmico-mélodique de la monodie. Elle propose donc une appréhension sémiotisée du rythme, en tant que mode de fluence de l'énonciation musicale. Au temps *strié* d'un rythme arithmétisée, cette sémiotique oppose un temps plus *lisse*¹⁴ qui permet de catégoriser qualitativement et en sous-jacence les unités métriques minimales dont se compose — en

¹⁴ Voir les usages de cette notion oppositive de temps strié/lisse chez Boulez, 1964, Deleuze et Guattari, 1980, Cler, 1997, 2010, During, 1997 et Abou Mrad 2016, 86-88.

profondeur, puis en surface — la forme temporelle de la monodie. En outre, cette temporalité qualitative permet d'envisager l'encadrement métrique des phrases et de nuancer la dialectique du *mesuré* et du *non-mesuré*. Surtout, elle souligne l'empreinte rythmique des *grammaires* culturelles mises en jeu dans le procès d'élaboration monodique, qu'il s'agisse de la marque prosodique de la parole musicalisée ou du stigmate métrique de la gestualité chorégraphique et/ou rituelle à laquelle s'apparie la musique. Partant de la perspective d'une lecture du type *double articulation martinétienne* (Martinet, 1960-1970-1971 ; Meeùs, 2012), la sémiotique modale indique deux niveaux ou échelles d'analyse *phonométrique* musicale.

La première échelle est macrosegmentale, qui appréhende la *phrase musicale* dans son assujettissement à la première articulation mélodico-rythmique, en termes de morphèmes musicaux. Cette échelle phonométrique macroscopique est dénommée *macrométrique*. Celle-ci est dite isochrone/mesurée, lorsque les macrotemps sont égaux. Sinon, elle est dite anisochrone/non-mesurée (tout en pouvant admettre une dose d'isochronie micrométrique).

Quant à la deuxième échelle, elle est microsegmentale, qui appréhende la deuxième articulation mélodico-rythmique, autrement dit la segmentation du morphème musical en unités métriques minimales. Celles-ci sont dénommées *pulsations* et sont centrées sur les notes focales, *qualia* ou phonèmes mélodiques. Cette échelle phonométrique microscopique est dénommée *micrométrique*. Lorsque l'organisation micrométrique se base sur des pulsations de durées égales, il est question d'une micrométrique régulière ou isochrone. À défaut, il est question d'une micrométrique irrégulière, hétérochrone ou anisochrone. La notion métronomique d'étalon fixe ou *metrum* cède ici le pas devant celle, plus élastique et fluctuante, de *pulsation*, telle que la définit Jacques Bouët (1997), en se référant notamment aux travaux de Constantin Brăiloiu sur le *giusto syllabique* (1948-1952) et la rythmique *aksak* (1951-1973).

Or, une telle typologie générale et sémiotisée du rythme permet d'approcher d'une manière plus convergente et pertinente la morphologie des langues modales et tonales. Cela prépare la voie à l'emploi en contexte d'apprentissage d'une variante pédagogique efficiente de cette typologie de la fluence temporelle, à base de pulsations de durées pouvant être variables dans un même phrasé et de cadres temporels mieux achalandés que la mesure scolaire. C'est en ce sens qu'il est permis de parler d'un apprentissage morphophonologique rythmico-mélodique bilingue *additif*, résolument généralisé.

6.3. Les modalités sémantiques

Le troisième universal grammatical identifié en 5.2 consiste dans la réécriture de la syntaxe musicale, qui prend la forme de vecteurs harmoniques, en langue tonale, et de vecteurs sémiphoniques, en langue modale. Ce processus permet de fournir des indicateurs sous-jacents à la mise en succession phrastique des syntagmes musicaux. Il consiste à réécrire des couples d'indicateurs phonologiques sous-jacents successifs, que sont les chiffrages des accords (en langue tonale) et les noyaux mélodiques (en langue modale), sous la forme d'indicateurs vectoriels syntaxiques génératifs sous-jacents. Sur cette syntaxe se greffe une endosémiotique (qui ne suggère que des

significations intrinsèques) qui est compatible avec cette lecture tabulaire que suggère le Groupe μ (Groupe μ , 1992 ; Meeùs et Bartoli, 2010) et qui épouse les contours des modalités sémantiques.

Ainsi la théorie des vecteurs harmoniques est-elle une théorie des progressions fondamentales de l'harmonie :

« Elle envisage la tonalité comme résultant des progressions d'accords plutôt que comme donné a priori de la composition musicale. Elle classe les progressions d'accords en deux catégories, « vecteurs dominants » et « vecteurs sous-dominants », auxquelles tous les mouvements de la basse fondamentale peuvent être ramenés par les théories usuelles des substitutions d'accords. On peut montrer alors que les phrases tonales bien formées se composent majoritairement de vecteurs dominants, parmi lesquels au moins un comporte une substitution » (Meeùs, 2003).

Quant à la morphosyntaxe de la langue modale elle repose sur des opérations algébriques qui substituent aux successions temporelles de noyaux modaux (indicateurs sous-jacents des notes focales sur lesquelles se fonde l'énonciation monodique) des vecteurs sémiophoniques syntaxiques génératifs qui sont porteurs de quatre modalités sémantiques (Abou Mrad, 2016, p. 33) :

- 1) le vecteur $\vec{p} = \overline{\alpha(M)\alpha(M)}$, qui représente le maintien de la formulation mélodique dans le noyau principal, correspond à la modalité de prolongation primordiale ;
- 2) le vecteur $\vec{q} = \overline{\alpha(M)\beta(M)}$, qui représente un déplacement mélodique qui se fait à partir d'un degré congruent du point de vue nucléaire avec la finale modale vers un degré non-congruent avec cette finale, correspond à la modalité de questionnement ;
- 3) le vecteur $\vec{s} = \overline{\beta(M)\beta(M)}$, qui représente le maintien de la formulation mélodique dans le noyau secondaire, correspond à la modalité de prolongation suspensive ;
- 4) le vecteur $\vec{r} = \overline{\beta(M)\alpha(M)}$, qui représente un retour vers le noyau principal, correspond à la modalité responsive.

La perception cognitive de ces modalités sémantiques par les enfants est susceptible de donner lieu à des applications éducationnelles fort intéressantes, dans le double contexte tonal et modal.

6.4. La transmission auditive

Même si plusieurs traditions musicales ecclésiastiques monodiques modales (notamment, le chant byzantin et les traditions médiévales de plain-chant latin) ont développé des processus spécifiques de notation musicale pour noter et conserver leurs répertoires, la transmission dans toutes les traditions musicales monodiques modales demeure d'essence initiatique et herméneutique, de médiation auditive. En revanche, l'enseignement de la langue musicale tonale, dans diverses déclinaisons

scolaires/stylistiques/traditionnelles repose avant tout sur le médium scriptural, tout en sachant que des processus de transmission initiatique, par voie auditive, de maître à disciple, sont attestés dans la musique d'art européenne. Le recours au médium scriptural est néanmoins plus fragrant lorsqu'il s'agit des programmes officiels d'enseignement musical au Liban, d'essence solfégique scolaire archaïque.

Cependant, lorsque les méthodes d'enseignement musical procèdent du paradigme de l'éveil musical, dans le sillage des méthodes dites actives en pédagogie musicale, l'opposition paraît moins nette (Dauphin, 2004). L'éducation musicale formelle à l'école n'est pas focalisée dans cette perspective sur la partition. Loin du solfégisme suranné de conservatoire, elle met en avant le développement des facultés musicales — sensibilité, imagination, créativité, improvisation etc. — chez l'enfant (Agosti-Gherban, 1999 ; Lauret, 2014). La voie est alors grande ouverte à l'intégration dans le même cadre d'éducation musicale formelle de la langue musicale monodique modale avec son homologue harmonique tonale.

Or, plusieurs établissements scolaires libanais ont adopté depuis près d'un quart de siècle des méthodes actives et d'éveil musical importées d'Europe et se démarquant du solfégisme suranné du programme officiel libanais d'enseignement musical en cycle primaire.

Cela ne pouvait que préparer le terrain à la réconciliation entre cet enseignement et les traditions musicales du Levant. Une telle réconciliation ne pouvait cependant être envisagée sans l'inscription des éléments de ces traditions dans la perspective épistémique des sciences de l'éducation musicale et sans l'élaboration d'outils musicaux (instruments traditionnels adaptés à l'usage enfantin) et pédagogiques appropriés (méthodes d'enseignement musical se pliant aux normes pédagogiques requises), capables de rendre effective cette inscription.

7. Réfutation du bilinguisme musical fusionnel

Il reste néanmoins à présenter une dernière condition (*sine qua non*), d'ordre apophatique ou réfutative, pour la réalisation du bilinguisme musical additif, qui consiste dans la résistance au mode éminemment séducteur du *bilinguisme musical fusionnel*, autrement dit : refuser d'ériger la créolisation musicale entre les systèmes harmonique tonal et monodique modal, en tant que solution miracle permettant la réconciliation des deux langues.

Notre choix ne procède absolument pas d'une idéologie conservatiste traditionaliste frileuse. Toute l'histoire musicale de l'Orient musical est en effet bâtie sur des créolisations musicales productives et pertinentes qui ont opéré entre des dialectes musicaux fortement différenciés (en vertu de leur association à des cultures divergeant par leurs langues verbales et leurs cultes religieux), tout en étant inscrits dans le cadre de la langue monodique modale orientale (Abou Mrad, 2016, ch. 5 ; Royer-Artuso, 2013).

En revanche, toutes les expériences modernistes de métissage entre les langues monodique modale et harmonique tonale n'ont abouti (et ne peuvent aboutir) qu'à une totale prédominance du système phonologique de surface (échelles diatoniques versus échelles zalzaliennes) et du système syntaxique de la langue harmonique

tonale par rapport à la langue monodique modale (Abou Mrad, 2016, ch. 10). Un tel remplacement du très important intervalle zalzalien de seconde moyenne par les intervalles diatoniques de secondes mineure et majeure conduit en effet à un appauvrissement systémique rédhibitoire, et ce, contrairement à d'autres métissages musicaux qui mettent en jeu des langues musicales compatibles entre elles sur le plan phonologique de surface. Cela est notamment le cas des métissages réalisés entre, d'une part, les musiques occidentales tonales, et, d'autre part, les musiques afro-diasporiques, de phonologie mélodique pentatonique (qui n'est pas incompatible avec le diatonisme), qui ont engendré des langues créoles pertinentes et efficaces, comme le jazz et les musiques latino-américaines.

En revanche, opter pour faire d'hybridations phonologiquement soustractives (éradiquant les échelles zalzaliennes) la base de l'éducation musicale au Liban aurait pour résultat un monolinguisme tout aussi préoccupant que l'actuel, d'autant plus qu'il serait déguisé en métissage transculturel, en harmonie avec l'air du temps, ce qui le rendrait encore plus attrayant et séducteur (mais tout aussi problématique) que le franc monolinguisme actuel.

8. Bilinguisme musical récuratif et dynamique

La prise de conscience collective de l'exigence inhérente au bilinguisme musical récuratif et dynamique – autrement dit au rééquilibrage en faveur de l'enseignement de la langue musicale monodique modale dans les écoles libanaises – commence en 2003, au sein de deux institutions d'enseignement supérieur impliquées dans la formation d'éducateurs musicaux : l'Université Antonine (UA, dotée d'un Institut supérieur de musique (ISM), devenu Faculté de musique et musicologie (FMM) en 2014) et la Faculté de Pédagogie à l'Université Libanaise (FP/UL).

8.1. *Historique*

L'événement fondateur à cet égard est la tenue à l'UA, en 2003, des premières assises de l'éducation musicale au Liban, sous l'intitulé *Quelle éducation musicale pour le Liban ?* En rassemblant de nombreux experts et décideurs ces assises ont été l'occasion de sérieuses remises en question du programme officiel d'enseignement musical à l'école et du soulignement de la nécessité de doter l'enseignement musical au Liban d'outils pédagogiques efficaces permettant de développer des méthodes pédagogiques d'éveil aux traditions musicales du Levant.

Le deuxième jalon de ce processus aura été, en 2004, la mise au point par Hayaf Yassine d'une version miniature du *santūr*, cithare à cordes frappées à l'aide de deux baguettes, à visée pédagogique (Yassine, 2017).

La phase suivante est marquée par la réalisation de recherches sur la perception cognitive des monodies modales par les enfants libanais et l'expérimentation par la première génération de musicologues et musiciens formés à l'ISM/UA et à la FP/UL de méthodes empiriques d'éveil musical, centrées sur les monodies modales, et ce, sous la supervision de Bouchra Béchéalany (et la guidance de François Madurell).

Ce processus prend une tournure radicale avec la collaboration entre Bouchra Béchéalany et Hayaf Yassine, qui aboutit, en 2014, à la publication (aux Éditions de

l'UA) du premier volet de la première méthode d'éducation musicale levantine (Béchéalany et Yassine, 2014).

8.2. *Une méthode d'éducation musicale levantine scolaire*

Le premier volet de cette méthode (rédigé en arabe) est consacré au premier cycle d'enseignement de base, en s'adressant à l'enfant libanais (et plus généralement levantin) âgé de 6 à 8 ans.

Dans leur introduction, les auteurs de cette méthode lui assignent, en plus des objectifs généraux de l'éducation musicale, l'objectif d'enraciner divers composants du patrimoine musical monodique modal traditionnel levantin chez l'enfant, et ce, aux niveaux perceptif, cognitif, affectif et psychomoteur. Ce faisant, ils se gardent de vouloir substituer un tel apprentissage autochtone à celui de la musique savante occidentale, mais de développer les facultés musicales enfantines relatives aux traditions musicales levantines, d'une manière équilibrée et compatible avec l'apprentissage de la musique tonale. C'est en ce sens que ces activités d'éveil musical levantin sont cantonnées au tiers du temps imparti à l'enseignement musical au premier cycle scolaire, faisant en sorte que ces activités puissent se construire en alternance avec celles d'éveil musical occidental (Béchéalany et Yassine, 2017).

De fait, cette nouvelle méthode formule ses **objectifs pédagogiques** en termes :

- (1) de résultats d'apprentissages, dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, et
- (2) de développement des facultés musicales, sensibilité, imagination, créativité et improvisation, chez l'enfant, avec le souci d'aider celui-ci à découvrir ses propres capacités.

Quant au **contenu de cet apprentissage**, il est centré

- (1) sur trois modes-*maqāms* principaux, Rāst, Bayyāfī et Sīkāh,
- (2) sur la morphologie temporelle métrique et rythmique traditionnelle et
- (3) sur la découverte des instruments de musique de la tradition musicale artistique du Mašriq et des formes compositionnelles/improvisatives musicales simples de cette tradition, en plus de la biographie de trois musiciens traditionnels libanais de renom.

Ainsi la structure de chaque séance articule-t-elle des activités diversifiées de quinze à vingt minutes, en allant du plus simple au plus complexe, avec une exposition de l'apprenant à une initiation de type auditif, soutenue par l'usage d'un *šantūr* pédagogique, et ce, sans recourir au médium scriptural solfégique qui est remplacé ici par un outillage audio-visuel informatique simple.

Au total, c'est une méthode pionnière qui apporte une solution récursive et dynamique très originale (par son pragmatisme pédagogique et sa pertinence au regard des traditions monodiques modales) au problème du bilinguisme soustractif musical qui affecte l'enseignement musical au Liban et au Levant.

9. Proposition d'une activité bilingue (verbale et musicale) d'éveil musical

Toute pionnière et efficace qu'elle soit, la *Méthode d'éducation musicale levantine* ne prévoit cependant pas de convergence entre les apprentissages inhérents aux deux langues musicales cibles, outre la compatibilité calendaire. Le bilinguisme musical additif est ainsi envisagé au titre de la cohabitation des apprentissages musicaux à l'école. Il reste donc à mettre au point une stratégie pour l'instauration du bilinguisme musical additif au Levant. Notre propos n'est pas de réfléchir à une méthode globale à cet égard, mais tout juste d'esquisser ici — en guise de module partiel d'un projet qui reste à élaborer — un exemple concret et préliminaire d'implémentation des quatre conditions susdécrites du bilinguisme musical additif. Il s'agit du plan d'une séance d'apprentissage, axée sur la rythmique enfantine, selon le modèle de Constantin Brăiloiu (1956), avec des exercices et des jeux qui prennent appui sur des exemples rythmiquement et mélodiquement convergents de comptines françaises et de comptines libanaises, apprises par transmission orale.

9.1. Matériau musical proposé

Ainsi le phrasé musical du début de la comptine française « Une souris verte » ressemble-t-il à s'y méprendre à la strophe-modèle de deux comptines enfantines libanaises traditionnelles « Berbāra » et « Yā ḥaj-ji Mḥam-mad yōyō ».

U - ne sou - ris ver - te qui cou - rait dans l'her - be

Exemple musical 1 : comptine française « Une souris verte » en corde-mère F

Ber - bā - ra Ber - bā - ra wel - 'a - meḥ be - lem - ḡā - ra

Exemple musical 2 : comptine libanaise « Berbāra » en corde-mère E ou mi^{db}

Yā ḥaj - ji Mḥam - mad yō - yō 'id - ay - šī msam - mad yō - yō

Exemple musical 3 : comptine libanaise « Yā ḥaj-ji Mḥam-mad yōyō » en corde-mère E ou mi^{db}

Ces trois comptines répondent en effet, d'abord, au modèle de la rythmique enfantine qui débite les syllabes du texte (dont la métrique poétique est isosyllabique) d'une manière régulière (en 4/4), avec des positions syllabiques pouvant être dotées de valeurs brèves, à raison de deux croches pour un temps, et de valeurs longues, à raison d'une noire pour un temps, et ce, en fonction de la structure métrique poétique du vers, qui est globalement heptasyllabique (mètre *qarrādī* en contexte levantin) pour les trois comptines, avec néanmoins des vers à cinq ou six pieds.

En outre, ces trois comptines adoptent le même contour mélodique et la même structuration phonologique générative sous-jacente.

9.2. *Structure de surface*

Ce contour présente en effet dans sa surface les caractéristiques suivantes :

1. Récitation sur une corde fixe, qui assume à la fois deux fonctions modales complémentaires, celle de teneur (corde récitative) et celle de finale (note conclusive, sur la cinquième position syllabique pour un vers à sept pieds, prenant systématiquement une valeur longue de noire, avec redondance prolongationnelle appuyée sur la sixième position syllabique), ce qui lui confère l'attribut de **corde-mère**¹⁵ :
 - 1.1. corde-mère *fa* ou F, pour la comptine française, et
 - 1.2. corde-mère *mi^{db}* ou E, pour les deux comptines libanaises.
2. Cette récitation se dote d'une **broderie** systématique de la corde-mère par la sus-finale sur la quatrième position syllabique qui occupe la fin du deuxième temps.
3. Elle se dote également d'une prise d'**appui en anacrouse**
 - 3.1. sur la quarte inférieure, pour la corde-mère F, et
 - 3.2. sur la tierce moyenne inférieure ou sur la tierce moyenne supérieure, occupant la position syllabique de la rime, pour la corde-mère E.

9.3. *Structure sous-jacente*

Quant à la structure morphophonologique rythmico-mélodique sous-jacente des trois comptines, la réécriture transformationnelle qui suit permet de la mettre en exergue.

Ces comptines donnent lieu à deux types complémentaires de réécriture, se transformant l'un dans l'autre, en fonction de la visée analytique/réalisatrice du propos¹⁶ :

- 1) réécriture syllabique (ou phonologique) de type rythmique enfantine, en association à chaque position syllabique s_i sa valeur temporelle variable : croche/noire), et
- 2) réécriture métasyllabique (ou morphologique), réduisant les paires de positions syllabiques brèves à des valeurs longues isochrones. Soit :

¹⁵ La notion de corde-mère correspond à une modalité archaïque où se réalise la fusion entre les fonctions de teneur et de celle de finale pour cette corde récitative, dans la théorie modale du plain-chant de Dom Jean Claire.

¹⁶ Tandis que l'analyse modélisatrice opère par le biais d'une transformation qui va de la structure syllabique de surface vers la structure morphophonologique métasyllabique, située sur un plan plus profond, la réalisation phonologique opère par le biais d'une transformation en sens inverse qui va de la structure morphophonologique vers la structure syllabique.

$$R(/s_1/s_2/s_3/s_4/s_5/s_6/s_7/) = R(\text{rythme enfantin}) = \begin{pmatrix} |s_1| \bullet \\ |s_2| \bullet \\ |s_3| \bullet \\ |s_4| \bullet \\ |s_5| \bullet \\ |s_6| \bullet \\ |s_7| \bullet \end{pmatrix}$$

$$\leftrightarrow \begin{pmatrix} (|s_1| \bullet, |s_2| \bullet) \\ (|s_3| \bullet, |s_4| \bullet) \\ |s_5| \bullet \\ (|s_6| \bullet, |s_7| \bullet) \end{pmatrix} \leftrightarrow \begin{pmatrix} \bullet \\ \bullet \\ \bullet \\ \bullet \end{pmatrix}$$

En considérant les trois monodies μ_j desdites comptines, il est possible d'en envisager une réécriture morphophonologique sous-jacente commune $E(\mu_j)$, en fait une réduction nucléaire $N(E(\mu_j))$ commune de cette réécriture, comme suit, conformément à la méthodologie analytique grammaticale générative de la théorie sémiotique modale (Abou Mrad, 2016, ch. 2) :

$$N(E(\mu_j)) = N(AR) = N(A)R = (\alpha, \beta, \alpha, \alpha) \begin{pmatrix} \bullet \\ \bullet \\ \bullet \\ \bullet \end{pmatrix}$$

$$\leftrightarrow (\alpha, \beta, \alpha, \alpha) \begin{pmatrix} (|s_1| \bullet, |s_2| \bullet) \\ (-|s_3| \bullet, |s_4| \bullet) \\ |s_5| \bullet \\ (|s_6| \bullet, |s_7| \bullet) \end{pmatrix}$$

$$= (\alpha(|s_1| \bullet, |s_2| \bullet), \beta(-|s_3| \bullet, |s_4| \bullet), \alpha|s_5| \bullet, \alpha(|s_6| \bullet, |s_7| \bullet))$$

$$= ((\alpha|s_1| \bullet, \alpha|s_2| \bullet), (\alpha|s_1| \bullet, \beta|s_2| \bullet), \alpha|s_5| \bullet, (\alpha|s_6| \bullet, \alpha|s_7| \bullet))$$

Partant de ce constat d'identité structurale sous-jacente, il est possible d'envisager des versions en corde-mère F des deux comptines libanaises, en opérant une transformation d'échelle et d'appui inférieur, sachant que de nombreux timbres de chants traditionnels levantins se présentent sous ces deux variantes en F (parfois D) versus E (Akiki, 2010, p. 100) :

Ber - bā - ra Ber - bā - ra wel - 'a - meḥ be - lem - ġā - ra

Exemple musical 4 : comptine « Berbāra » en corde-mère F

Yā ḥāj - ji Mḥam - mad yō - yō 'id - ay - ši msam - mad yō - yō

Exemple musical 5 : comptine « Yā ḥāj-ji Mḥam-mad yōyō » en corde-mère F

Et réciproquement, il est aisé d’opérer une transformation dans l’autre sens de la comptine française, envisagée en contexte monodique modal, comme suit :

U - ne sou - ris ver - te qui cou - rait dans l’her - be

Exemple musical 6 : comptine « Une souris verte » en corde-mère E ou mi^{db}

9.4. *Activité proposée*

L’activité d’éveil musical proposée ici consiste à sensibiliser l’enfant aux deux langues verbales et musicales à une récitation de type rythmique enfantin concernant des textes énoncés dans les deux langues verbales considérées. Cette activité se décline en trois phases.

Phase 1 rythmique

La récitation prend, en un premier temps, la forme d’une récitation parlée, sans mélodiation. Elle est alors l’occasion de jeux d’improvisation de textes que les enfants pratiquent spontanément, sachant que leur attention doit être attirée sur les valeurs des positions syllabiques : quatre brèves, une longue, suivie d’une longue ou de deux brèves.

Phase 2 mélodique

Les enfants sont ensuite invités à entonner une corde mélodique de récitation, en choisissant, selon la séance, la corde E ou la corde F pour toutes les récitation, quelle que soit la langue verbale employée.

La règle du jeu est la suivante :

- 1) garder la note de la corde sur les trois premières syllabes ;
- 2) monter un peu sur la quatrième syllabe ;
- 3) se reposer sur la cinquième syllabe,
- 4) jouer avec la sixième et/ou la septième syllabes, en descendant sur l’appui ou en remontant à la tierce.

Phase 3 perceptive et sémantique

Les enfants sont invités à apprécier

1. la signification perceptible, inhérente à un arrêt prolongé sur la quatrième syllabe et le noyau β (faisant suite à l'affirmation initiale du noyau α par la récitation des trois premières syllabes) : perception d'une suspension, d'une tension, d'un questionnement ;
2. la signification perceptible, inhérente au retour de la quatrième syllabe et du noyau β vers la cinquième syllabe forte et le noyau α : perception d'une conclusion, d'une détente, d'une réponse.

Phase 4 chorégraphique

Les enfants sont enfin invités à réaliser des danses et des jeux (avec des balles et des cerceaux) sur ces récitations de comptines.

9.5. Résultats d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage escomptés pour cette activité consistent à ce que l'enfant (aux deux langues verbales et musicales) soit capable, au terme de ladite activité, de :

1. réciter et/ou improviser des vers français et des vers dialectaux libanais selon un modèle de rythmique enfantine précis ;
2. de mélodier de telles récitations en employant une corde-mère F ;
3. de mélodier de telles récitations en employant une corde-mère E ;
4. de percevoir des significations inhérentes à la syntaxe musicale ;
5. de réaliser des danses et des jeux variés à partir de ces récitations.

Conclusion

Cet article décrit la situation épineuse du bilinguisme musical soustractif, qui aboutit à ce monolinguisme musical allochtone qui caractérise l'éducation musicale formelle au Liban. Partant, il esquisse des assises théoriques qui visent à soutenir l'émergence d'un bilinguisme musical *additif* qui, à la fois, respecte les différences qui existent entre le système monodique modal et son homologue harmonique tonal et combine des données grammaticales génératives et transculturelles communes à ces deux langues. Par sa propension au bilinguisme *récuratif* et *dynamique*, la *Méthode d'éducation musicale levantine* (premier cycle) de Bouchra Béchéalany et Hayaf Yassine propose un rééquilibrage salutaire de l'éveil musical au premier cycle. En complétant les méthodes employées par les écoles pour enseigner la musique harmonique tonale, la nouvelle méthode prône une cohabitation pacifique entre les langues concernées, qui est indubitablement nécessaire en un premier temps. Pour la suite, cet article ambitionne de poser les jalons stratégiques d'un véritable apprentissage intégratif. C'est à cette fin qu'il formule quatre conditions systémiques générales et esquisse le plan d'une activité d'apprentissage bilingue verbale et musicale, axée sur des comptines en rythmique enfantine, en guise d'exemple d'éveil musical biculturel convergent, sans aucun recours aux créolisations modernistes usuelles. Il est donc question de mettre en place un processus original de double éveil musical, qui soit digne de *l'enfant libanais aux deux langues musicales*.

Bibliographie

- ABBANI, Diana, 2018, « Musique et Société au temps de la Nahḍa à Beyrouth (fin XIX^e siècle-1938) », thèse de doctorat en Études Arabes (non-publiée), Sorbonne Université.
- ABOU JAOUDE, Nathalie, 2017, "قراءة نقدية لوسائل تعليم الموسيقى المعتمدة في المدارس اللبنانية" (Lecture critique de méthodes d'éducation musicale en cours dans le cadre scolaire libanais), *Revue [arabe] des Sciences de l'Éducation Musicale*, Hadat et Beyrouth (Liban), Éditions de l'Université Antonine et Dar Al-Farabi, p. 111-124.
- ABOU MRAD Nidaa, 2016, *Éléments de sémiotique modale. Essai d'une grammaire musicale pour les traditions monodiques*, Paris et Hadat/Baabda, Éditions Geuthner et Éditions de l'Université Antonine.
- ABOU MRAD, Nidaa et Didi, Amer, 2013, « *Le révélateur musicologique* d'al-Ḥiṣnī : un précis de grammaire modale transformationnelle du xvi^e siècle », *Revue des Traditions Musicales des Mondes Arabe et Méditerranéen*, n° 7 « Sémiotique et psychocognition des monodies modales (2) », Baabda (Liban) et Paris, Éditions de l'Université Antonine et Éditions Geuthner, 2013, p. 29-50.
- AGOSTI-GHERBAN, Cristina, 1999, *L'éveil musical, une pédagogie évolutive*, Paris, éd. L'Harmattan, Coll. « Sciences de l'Éducation musicale ».
- Baroni, M., Dalmonte R., Jacoboni, C., 1999, *Le regole della musica. Indagine sui meccanismi della comunicazione*, Torino, Editioni di Torino (EDT).
- BECHEALANY, Bouchra et YASSINE, Hayaf, 2014a, منهج في التربية الموسيقية المشرقية المدرسية [Programme d'éducation musicale levantine scolaire (cycle I)], ouvrage en arabe de 312 p., accompagné d'un DVD], Baabda (Liban), Éditions de l'Université Antonine.
- BECHEALANY, Bouchra et YASSINE, Hayaf, 2014, « Présentation de la méthode d'éducation musicale levantine scolaire » (en arabe, non publiée), 7^e Rencontre musicologique internationale de l'Université Antonine, Liban, 2-4 juin 2014.
- BECHEALANY, Bouchra, 2008, « Problèmes inhérents à la non reconnaissance des traditions musicales locales au sein de l'enseignement musical scolaire au Liban », *JREM*, vol. 7, n°1 & 2, 2008, OMF / Université Paris-Sorbonne, p. 109-137.
- BECHEALANY, Bouchra, 2009, « La discrimination de l'ossature zalzalienne chez des enfants libanais de 8 à 12 ans et son développement par l'apprentissage », *Revue des Traditions Musicales des Mondes Arabe et Méditerranéen*, n° 3 « Systèmes mélodiques », Baabda (Liban), Éditions de l'Université Antonine, p. 75-88.
- BONFILS, Pierre., RÉMOND, Marie-Claude and PUJOL, Rémy, 1986, "Efferent tracts and cochlear frequency selectivity", *Hearing research*, 24.
- BOUËT, Jacques, 1997, « Pulsations retrouvées : outils de la réalisation rythmique avant l'ère du métronome », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 10 « Rythmes », Genève, Ateliers d'Ethnomusicologie, p. 107-125.
- BOULEZ, Pierre, 1964, *Penser la musique aujourd'hui*, Genève, Gonthier.
- BRAILOIU, Constantin, [1948] 1952, « Le giusto syllabique. Un système rythmique populaire roumain », *Annuario musical*, vol vii (version revue et corrigée d'une

- étude parue en 1948 dans *Polyphonie*), rééd. 1973, *Problèmes d'ethnomusicologie* (textes réunis et préfacés par G. Rouget), Genève, Minkoff Reprints, p. 153-194.
- BRAILOIU, Constantin, 1951, « Le rythme aksak », *Revue de Musicologie* xxxiii, p. 5-42 ; rééd. 1973, *Problèmes d'ethnomusicologie* (textes réunis et préfacés par G. Rouget), Genève, Minkoff Reprints, p. 301-340.
- BRAILOIU, Constantin, 1956, « La rythmique enfantine », *Les Colloques de Wégimont*, Paris-Bruxelles, Elsevier, p. 5-37, rééd. 1973, *Problèmes d'ethnomusicologie* (textes réunis et préfacés par G. Rouget), Genève, Minkoff Reprints.
- BRES, Jacques, 1996, « Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues* », *Cahiers de praxématique* [en ligne], 26 | 1996, document 9, p. 168-170.
- CHOMSKY, Noam, 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge Massachussets MIT Press, trad. fr. *Aspects de la théorie syntaxique*, 1971, Paris, Seuil.
- CHOMSKY, Noam, 1972, *Studies on Semantics in Generative Grammar*, La Haye, Mouton & Co., NV. Publishers (trad. fr. *Questions de sémantique*, Paris, Seuil, 1975).
- CHOMSKY, Noam, 1975, *Reflections on Language*, New York, Pantheon Books (trad. fr. *Réflexions sur le langage*, Paris, Maspero, 1977).
- CHOMSKY, Noam, 1977, *Essays on Form and Interpretation*, New York/Amsterdam, North-Holland, trad. fran. (1980), Paris, Seuil.
- CHOMSKY, Noam, 1981, *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris, trad. fran. (1991), *Théorie du gouvernement et du liage. Les conférences de Pise*, Paris, Seuil.
- CHOMSKY, Noam, 2000, *New horizons in the study of language and mind* (with a Foreword by N. Smith), Cambridge, Cambridge University Press.
- CHRISTOPHE, Anne, 2002, « L'apprentissage du langage : une capacité innée ? », *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, n° 34, 2002/1. « Débats actuels sur la cognition chez le bébé », p. 189-210.
- CLAIRE, Jean, 1975, « Les Répertoires liturgiques latins avant l'octoéchos. I. L'office ferial romano-franc », *Études grégoriennes* 15 (1975), p. 5-192.
- CLER, Jérôme, 1997, « Aksak : les catastrophes d'un modèle », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 10, « Rythmes », Genève, Ateliers d'Ethnomusicologie, p. 60-80.
- CLER, Jérôme, 2010, « Rhythmos, skhéma : pour une typologie des rythmes en tradition orale », *Rythmes de l'homme, rythmes du monde*, Christian Doumet et Aliocha Wald Lasowski (éd.), Paris, Hermann, p. 75-92.
- COLLECTIVITE D'AUTEURS, 2003, *Quelle éducation musicale pour le Liban*, éd.: Nidaa Abou Mrad, Baabda (Liban), Éditions de l'Université Antonine.
- DALGALIAN, Gilbert, 2000, *Enfances plurilingues - Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- DAUPHIN, Claude, 2004, « Les grandes méthodes pédagogiques du xxe siècle », *Nattiez Jean-Jacques, Encyclopédie pour le xx^e siècle, vol. 2, Les savoirs musicaux*, Paris, Actes Sud, Cité de la musique, p. 833-853.

- DE HOUWER, A., 1995, "Bilingual language acquisition", P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell, p. 219-250.
- DELEUZE Gilles, Guattari, Félix, 1980, *Capitalisme et schizophrénie 2 – Mille plateaux*, Paris, Les Éditions de minuit.
- DURING, Jean, 1994, *Quelque chose se passe. Le sens de la tradition dans l'Orient musical*, Paris, Verdier.
- DURING, Jean, 1997, « Rythmes ovoïdes et quadrature du cycle », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 10, « Rythmes », Genève, Ateliers d'Ethnomusicologie, p. 17-36.
- EDELMAN, Gerald et TONONI, Giulio, 2000, *A Universe of Consciousness. How Matter Becomes Imagination*, New York, Basic Books.
- ERGUNER, Ahmed Kudsi, 1990, « Alla turca – alla franca : les enjeux de la musique turque », *Cahiers de musiques traditionnelles*, N° 3, Genève, Ateliers d'Ethnomusicologie, p. 45-56.
- FRAYHA Nemer, 2003 « Éducation et cohésion sociale au Liban ». Dossier : « Évolution du curriculum : perspective globale », *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée* n° 125, vol. 33/1. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/125f/125-f.pdf
- GARCÍA, Ofelia, 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Hong Kong, Wiley-Blackwell.
- GEIGER-JAILLET, Anémone, 2005, *Le bilinguisme pour grandir - Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, L'Harmattan.
- GIANNELLOS, Dimitri, 1996, *La Musique byzantine*, Paris, L'Harmattan.
- GROUPE μ, 1992, *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Paris, Le Seuil.
- GUASTI, Maria Teresa, 2002, *Language acquisition: The growth of grammar?* Cambridge MA, The MIT Press.
- HADDAD, Katia, 1998, « Liban : quels défis pour l'école ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 17 | 1998, p. 69-77.
- HAGEGE, Claude, 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- HAMERS, Josiane F. & BLANC, Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- LAURET, Jean-Marc, 2014, *L'art fait-il grandir l'enfant ? : essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, Éditions de l'attribut.
- LERDAHL, Fred & JACKENDOFF, Ray, 1983, *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- MARTINET, André, 1960-1970-1971, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.
- MCADAMS, Stephen, 2015, *Perception et cognition de la musique*, Paris, Vrin (Musicologies).

- MEEUS, Nicolas et BARTOLI, Jean-Pierre, 2010, « Sémiotique et rhétorique musicales : la Fantaisie en ré mineur de Mozart », *Protée*, vol. 38, n° 1 (2010), p. 55-64.
- MEEUS, Nicolas, 1992, « À propos de logique et de signification musicales », *Analyse musicale* (juin 1992), p. 57-59. Version revue (2008) : <http://nicolas.meeus.free.fr/NMSemio/NMLogique.pdf>.
- MEEÛS, Nicolas, 1993, *Heinrich Schenker. Une introduction*, Liège, Mardaga.
- MEEUS, Nicolas, 2003, « Vecteurs harmoniques », *Musurgia. Analyse et Pratique Musicales*, vol. X/3-4 « Vecteurs harmoniques » Éditions Eska, p. 7-34.
- MEEUS, Nicolas, 2012, « Dans quelle mesure les monodies modales sont-elles redevables d'une sémiotique ? », *Revue des Traditions Musicales des Mondes Arabe et Méditerranéen*, n° 6 (2012), Baabda (Liban), Éditions de l'Université Antonine, p 11-18.
- MEEUS, Nicolas, 2016, « Préface » de Nidaa Abou Mrad, *Éléments de sémiotique modale. Essai d'une grammaire musicale pour les traditions monodiques*, Paris et Hadat/Baabda, Éditions Geuthner et Éditions de l'Université Antonine.
- MEISEL, Jürgen M., 2009, « Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme : effets sur le développement grammatical », *Apprentissage des langues*, Michèle KAIL, Michel FAYOL, Maya HICKMANN (éd.) [en ligne], Paris, CNRS Éditions, p. 243-272, <https://books.openedition.org/editionscnrs/5968?lang=fr>.
- MEYER, Leonard B., 1956, *Emotion and Meaning in Music*, University of Chicago Press, Chicago, 2011, *Émotion et signification en musique*, traduit de l'anglais par Catherine Delaruelle, préface de Jean-Jacques Nattiez, Arles (France), Actes Sud.
- MICHON, Pascal, 2010, « Vers un nouveau paradigme scientifique : le paradigme rythmique ? », *Rythmes de l'homme, rythmes du monde*, Christian Doumet et Aliocha Wald Lasowski (éd.), Paris, Hermann, p. 151-198.
- PETIT, Jean, 2001, *L'immersion, une révolution*, Colmar, Jérôme Do Bentzinger.
- PICARD, François, 2001, « Modalité et pentatonisme : deux univers musicaux à ne pas confondre », *L'Analyse musicale*, 39, 01/05/2001, mai 2001, p. 37-46.
- PIVELIN, Paula, 2013, « Le développement du français précoce dans une école bilingue franco-finlandaise. Une étude de cas », mémoire de master, Université de Tampere.
- RONJAT, Jules, 1913, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Honoré Champion.
- ROYER-ARTUSO, Nicolas, 2013, « Pour une phonologie comparative des phénomènes de contact des musiques de l'aire du *maqām* », *Revue des Traditions Musicales*, n° 7, Paris et Baabda (Liban), Geuthner et Éditions de l'Université Antonine, p. 67-85.
- SACHS, Curt, 1943, "The Road to Major", *The Musical Quarterly*, Vol. 29, N°. 3 (Jul., 1943), Oxford University Press, p. 381-404.
- SLOBODA John A., 1985, *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Clarendon Press (Oxford University Press, 1986), *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique*, 1988, traduit de l'anglais par Marie-Isabelle Collart, Liège-Bruxelles, Éd. Mardaga.

- SLOBODA J. A., 1988, *Generative Processes in Music: the Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford University Press, London.
- SMITS VAN WAESBERGHE, Joseph, 1955, *A Textbook of Melody: A Course in Functional Melodic Analysis*, American Institute of Musicology.
- TILLMANN, Barbara, MADURELL, François, LALITTE, Philippe et BIGAND, Emmanuel, 2005, « Perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques », *Revue française de pédagogie*, N° 152, « Sciences cognitives, apprentissages et enseignement » (juillet-août-septembre 2005), p. 63-77.
- TRUCHOT, Claude et al. (dir.), 1994, *Le plurilinguisme européen. Théories et pratiques en politique linguistique*, Paris, Éditions Champion-Slatkine.
- VELICU, Anca-Marina (2005), « La grammaire générative-transformationnelle : concepts-clés et devenir du modèle », *Dialogos*, 12/2005, p. 41-64, http://www.romanice.ase.ro/dialogos/12/07_Velicu_La-grammaire.pdf.
- YARED, Solange, 2015, « La musique levantine dans l'éducation musicale scolaire au Liban. Étude de cas : Cycle 1 (Éducation de Base) - EB1, EB2 et EB3 », mémoire de DEA de musique et musicologie (non publié), Université Antonine.
- YASSINE, Hayaf, 2017, « La diversité organologique du *sanṭūr* en tant qu'expression de la différenciation des grammaires musicales traditionnelles iraquienne et iranienne », *Revue des Traditions Musicales*, n° 11, Paris et Baabda (Liban), Geuthner et Éditions de l'Université Antonine, p.147-166.