

# UTILISATION DE L'ANALYSE DE CONTENU DANS UNE RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE<sup>1</sup>

**André Picard**

---

André Picard a obtenu un premier prix en flûte traversière au Conservatoire de musique de Québec. Il a poursuivi ses études instrumentales au Conservatoire Royal de Musique du Danemark à Copenhague, puis à la San Francisco State University où il a obtenu une maîtrise ès arts en interprétation musicale. Il est également titulaire d'un doctorat en éducation musicale (Ph.D.) de l'Université Laval. Il est l'auteur de plusieurs articles traitant notamment de la gestion de l'anxiété, liée à l'exécution musicale. Il a en outre donné de nombreuses conférences sur ce sujet, sur la pédagogie musicale et sur les pratiques éducatives.

---

## **Résumé**

Cet article veut d'abord présenter l'analyse de contenu comme méthode de traitement de données. Il veut ensuite illustrer la pertinence et le potentiel d'une telle méthode pour une recherche en éducation musicale. La première partie comprend une définition de l'analyse de contenu, un aperçu historique présentant ses divers champs d'application et une description des différentes formes qu'elle peut emprunter. La deuxième partie traite des étapes successives de l'analyse de contenu. La troisième et dernière partie décrit une utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale.

## **PREMIÈRE PARTIE : DÉFINITION**

### **Nature et fonctions**

L'analyse de contenu est un mode de traitement de l'information. Elle s'applique à toute forme de communication, de discours et d'image. Elle sert à décrire et à déchiffrer tout passage de signification d'un émetteur à un récepteur (Bardin, 1989). On entend par analyse de contenu un ensemble de techniques descriptives, objectives, systématiques et quantitatives servant à « l'exploitation de documents » (d'Unrug, 1974 : 9). Ces techniques sont destinées à établir la signification et à permettre une compréhension éclairée des documents analysés.

---

<sup>1</sup> Non disponible en version électronique jusqu'à ce jour, l'article reproduit ici a été publié dans le numéro 11 (p. 33-56) de la présente revue qui portait alors le titre : *Recherche en éducation musicale au Québec*.

Le premier aspect fondamental de l'analyse de contenu est la compréhension du sens explicite de la communication. Le second est le dévoilement d'une signification implicite du message. Ce deuxième aspect concerne la révélation d'un « autre message entrevu à travers ou à côté du premier » (Bardin, 1989 : 46). L'analyse de contenu opère donc à partir d'un premier niveau de lecture, au pied de la lettre, et se prolonge à un second niveau de lecture : le sous-jacent ou le sous-entendu.

L'analyse de contenu a une fonction heuristique, c'est-à-dire qu'elle contribue à supporter des intentions de découvertes, des tâtonnements exploratoires. Mais elle peut avoir aussi une fonction d'administration de la preuve, c'est-à-dire qu'elle peut apparaître comme un mode de vérification d'hypothèses, de questionnements ou d'affirmations provisoires (Bardin, 1989). Elle est pratiquée à des fins documentaires (d'Unrug, 1974). Elle a pour but « d'étayer des impressions, des jugements intuitifs » (Bardin, 1989 : 47) à l'égard de certaines communications afin d'obtenir, par des opérations structurées, des résultats fiables quant à leur teneur signifiante.

## **Historique**

L'interprétation de messages de toutes natures est une pratique qui a cours dans l'histoire de l'humanité depuis plusieurs millénaires. Dans l'Antiquité, on interprétait des phénomènes naturels, on pratiquait certains rituels pour sonder les volontés divines, ou pour orienter et justifier l'action individuelle et collective. De nos jours, les rêves confiés au psychanalyste tout comme les discours des chefs politiques font l'objet d'analyse de contenu.

La période moderne de l'analyse de contenu a pris son essor à l'École de journalisme de l'Université Columbia, à New York, au début du XX<sup>e</sup> siècle. Pendant plusieurs décennies, on y passa au crible différentes publications américaines. On compara revues et journaux ; on en mesura la taille des titres et la longueur des articles ; on scruta la teneur des rubriques, etc.

L'analyse de contenu a profité de l'organisation et de la structuration des sciences sociales dans les années 1920-1930. Elle bénéficia également de la consolidation de la psychologie sociale qui se consacrait alors à la « communication de masse ». En plus, la psychologie clinique lui fit honneur dans ses tentatives de raffinement de ses propres méthodes d'interprétation et d'intervention sur les comportements.

Les sciences politiques ont fait elles aussi évoluer les techniques et les buts de l'analyse de contenu dans les années 1940-1950. On se préoccupait alors de connaître le contenu des discours politiques afin de déceler chez certains politiciens une éventuelle appartenance à des mouvements politiques jugés hostiles ou subversifs.

Les champs d'applications de l'analyse de contenu ont gagné le terrain littéraire vers la fin des années 1940. Les journaux intimes et la correspondance de certaines personnalités ont été soumis à l'investigation de chercheurs qui développaient en même temps l'éventail et la structuration des techniques d'analyse.

On assista dans les années 1950-1960 à une véritable remise en question des fondements et des fins de l'analyse de contenu. On se rendit compte alors de l'utilité de l'analyse de contenu pour des disciplines aussi variées que l'ethnologie, l'histoire, la linguistique, la psychanalyse, la psychiatrie, la psychologie, la sociologie et les sciences politiques. L'analyse de contenu vécut alors « une seconde jeunesse » (Bardin, 1989 : 23).

L'analyse de contenu ne put échapper au raz de marée cybernétique des années 1960-1970. Elle a dépassé aujourd'hui les stades expérimentaux de son utilisation par ordinateur (programmation défectueuse et prépondérance des décomptes lexicaux). Le développement méthodologique de l'analyse de contenu bénéficie présentement de l'apport des techniques audio-visuelles. L'analyse de contenu est de ce fait accessible à de plus en plus de disciplines, ce qui confirme sa pertinence et son utilité dans le domaine de la recherche.

## **Types d'analyse de contenu**

### *Analyse catégorielle*

L'analyse catégorielle est vue comme la forme classique de l'analyse de contenu. Elle est réalisée à partir d'une grille, dite *grille d'analyse catégorielle*, qui permet de balayer le texte et de repérer les répétitions fréquentielles thématiques. Elle englobe la totalité d'un texte pour le passer au crible du dénombrement et de la classification de thèmes ou d'items significatifs. On effectue d'abord un décompte par fréquence de présence (ou d'absence) d'unités définies. On découpe ensuite le texte en unités puis on classe ces unités en catégories selon des regroupements analogiques. Les catégories permettent la classification de ce que l'on considère être les éléments constitutifs du message (Bardin, 1989).

### *Analyse de l'évaluation*

L'analyse de l'évaluation, littéralement traduite de l'américain par « analyse d'assertion évaluative », a pour but de « mesurer les attitudes du locuteur à l'égard d'objets au sujet desquels il s'exprime » (Bardin, 1989 : 208). Elle consiste à repérer les indicateurs d'attitudes attribuables au locuteur « derrière l'éparpillement de manifestations verbales » (Bardin, 1989 : 209).

En première étape, on identifie et on extrait du discours les objets d'attitude. En deuxième étape, on normalise les énoncés retenus et on les reformule de la façon la plus élémentaire possible. La troisième étape fait intervenir une opération de codage en termes de direction

et d'intensité. L'analyse de l'évaluation permet de porter un jugement sur les valeurs véhiculées notamment dans le secteur des communications de masse (Bardin, 1989).

### *Analyse de l'énonciation*

L'analyse de l'énonciation aborde la communication en tant que processus :

On pense en général que les « opinions », les « attitudes », les « représentations » sont des contenus préexistant à l'acte de parole, qui les traduit en énoncés transparents ou quasi transparents. Il s'avère, en réalité, que le discours doit être envisagé comme acte (ou processus) d'évolution. (d'Unrug, 1974 : 229)

L'analyse de l'énonciation s'intéresse aux structures et aux éléments formels du discours. Elle trouve son utilisation optimale dans l'analyse de l'entretien : « le discours n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvement » (Bardin, 1989 : 224).

La conception du discours comme parole en acte repose sur plusieurs assises. Il y a tout d'abord l'interaction entre les trois pôles de la production de la parole que sont le locuteur, l'objet du discours et un tiers (interlocuteur, thérapeute, enquêteur, etc.). Viennent ensuite les trois angles sous lesquels l'énonciation peut être abordée : l'analyse syntaxique et paralinguistique (structures formelles grammaticales), l'analyse logique (agencement du discours) et l'analyse des éléments formels atypiques (silences, failles logiques, omissions, hésitations, etc.). En troisième lieu, mentionnons la diversité de son origine même (psychanalyse, distributionnisme de Harris, grammaire générative de Chomsky, etc.). Enfin, la conception du discours comme parole en acte est des plus instructives dans les entretiens non directifs où sied une attitude « Rogersienne » d'empathie de l'interlocuteur envers le locuteur, dans le développement libre autour d'un thème et dans la réalisation d'entretiens « préformés au minimum » (d'Unrug, 1974 : 86-87) favorisant « une élaboration de la pensée *ici et maintenant* liée à l'élaboration de la parole » (Bardin, 1989 : 227).

Un entretien, parce qu'il s'agit d'une parole spontanée d'investigation, est tissé de mots, de formules, de bouts de phrases apparemment superfétatoires, non pris en compte par le repérage sémantique de la recherche de thème, mais souvent, en fait, porteurs de sens. (Bardin, 1989 : 107)

La première étape de l'analyse de l'énonciation peut être amorcée par la définition de l'agencement et de la dynamique du discours. L'analyse logique délimite d'abord les propositions les unes des autres (groupes « sujets/verbes/compléments »). Vient ensuite l'analyse séquentielle qui détermine le changement et le passage d'une idée, d'un thème, d'un sujet ou d'un style à un autre ; elle permet d'identifier un rythme d'élocution plus global que celui des propositions.

La deuxième étape consiste à scruter et à caractériser le discours sous une perspective stylistique (sobriété, lyrisme, litanies, etc.). La troisième et dernière étape sert à relever les éléments atypiques et les figures de rhétorique ; c'est le moment de consigner les récurrences (d'importance, d'ambivalence, de dénégation, etc.), les bégaiements, les hésitations, les lapsus, les failles logiques, les alibis, et toutes les figures de style.

### *Analyse propositionnelle du discours*

Variante de l'analyse thématique, l'analyse propositionnelle du discours tente d'aller au-delà du découpage de contenu en catégories, à la fois en répertoriant les « modèles argumentatifs » et en travaillant sur la signification des énoncés. Elle vise à « identifier l'univers de références des acteurs sociaux » (Bardin, 1989 : 244).

La première étape consiste à repérer des référents-noyaux, c'est-à-dire des thèmes ou des mots (expressions) clés sur lesquels se greffent des propositions tout au long de l'entretien. Ces référents-noyaux sont identifiés comme tels non seulement pour la fréquence de leur occurrence mais aussi pour le poids significatif de leur utilisation.

La seconde étape consiste à découper le texte en propositions qui gravitent autour de ces référents-noyaux. Cette phase de l'analyse comprend un procédé de réécriture simplifiée de segments de texte, ce qui implique une « réduction du nombre de ces propositions par diminutions justifiées » (Bardin, 1989 : 245) en fonction, d'une part, des référents-noyaux circonscrits et, d'autre part, des objectifs de l'étude. La traduction simplifiée des propositions fait émerger la structure des *modèles argumentatifs*. Il s'ensuit une opération de codage qui permet d'aboutir à la mise à jour de « l'organisation sous-jacente de la production verbale afin de repérer les stratégies psychologiques de l'œuvre » (Bardin, 1989 : 254).

### *Analyses de l'expression*

Les diverses techniques de cette forme d'analyse de contenu supposent « qu'il existe une correspondance entre le type de discours et les caractéristiques du locuteur ou de son environnement » (Bardin, 1989 : 255). Ces techniques sont appliquées entre autres dans la recherche de l'authenticité de documents, en psychologie clinique et en déchiffrement de discours politiques.

Les analyses de l'expression se réalisent grâce au « travail » des indicateurs lexicaux et des indicateurs phrastiques. Ces indicateurs sont d'ordre formel et ils permettent d'atteindre des niveaux d'inférences variés. Les premiers mesurent quantitativement, à la manière d'équations algébriques, la variété (ou la pauvreté) du vocabulaire du discours. Les seconds mesurent des paramètres significatifs de la phrase (longueur, structure, ouverture et fermeture). La lexicométrie compte parmi les types d'analyses de l'expression.

### *Analyse des relations*

L'analyse des relations entre les éléments du discours vient enrichir l'éventail des techniques qui ne tiennent compte que de leur fréquence d'apparition. Il y a d'une part l'analyse des cooccurrences, aussi appelée analyse de contingence, qui met en relief l'apparition de deux ou de plusieurs éléments dans un même segment de discours (indice de cofréquence, indice de proximité, indice d'éloignement). Cette forme d'analyse peut aussi permettre d'interpréter l'absence « anormale » de certains éléments attendus : « L'analyse de cooccurrences semble utile pour mettre à jour des structures de personnalités, des *préoccupations latentes* individuelles ou collectives, des stéréotypes, des représentations sociales, des idéologies » (Bardin, 1989 : 273). Les étapes de l'analyse des cooccurrences comprennent le choix des unités d'enregistrement, le choix des unités de contexte et le découpage du texte en fragments, le codage (des éléments et des fragments), le calcul (matrice de contingence) et finalement la représentation de l'interprétation (association ou dissociation, « Cluster analysis »).

L'analyse des relations comprend d'autre part l'analyse structurale. C'est Claude Lévi-Strauss qui en a ouvert la voie dans ses travaux concernant les sociétés primitives. Il fut intrigué par l'apparente logique qui lui semblait ordonner et régir les structures élémentaires de la parenté ou les relations mythologiques au sein de ces sociétés.

L'analyse structurale présuppose que la structure du message est une réalité (cachée) à laquelle répondent des règles d'articulation et des lois relationnelles. Elle utilise en premier lieu les techniques indispensables de décompte.

Elle opère ensuite un découpage de segments fondé sur l'opposition binaire (réduction par couples d'opposition). Elle s'applique à l'analyse du récit littéraire, du discours, du poème tout autant qu'elle est utile en psycho- et en socio-linguistique. Elle permet de cerner la cohérence de la structure textuelle (séquences ; Bardin, 1989).

## **DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE**

La réalisation de l'analyse de contenu comprend trois grands volets : la pré-analyse, l'exploitation proprement dite des documents et la formulation des conclusions.

### **Premier volet : pré-analyse**

La pré-analyse constitue la période d'élaboration d'un plan d'ensemble des opérations successives qu'il faudra effectuer : « Il faut savoir *pourquoi* on analyse, et l'explicitier, pour savoir *comment* analyser » (Bardin, 1989 : 134). La pré-analyse comprend le choix des documents à analyser ou la détermination du format de « contenant » désiré. C'est aussi la phase de formulation des hypothèses. On n'est cependant pas tenu de le faire (Bardin,

1989 : 129). On repère déjà indices et indicateurs éventuels ; on prépare le matériel. On s'assure aussi de l'intelligibilité des textes, de la cohérence du corpus (ensemble des textes). On récapitule les buts de l'étude et ceux de l'analyse de contenu, et on voit à ce que les critères anticipés d'inventaire d'éléments et de catégories soient à la fois pertinents à la nature du discours et aux objectifs de l'étude (Goetz et LeCompte, 1984).

Il importe que le type d'analyse utilisé soit adapté à la nature du matériel analysé et aux besoins de la recherche. On peut utiliser une technique d'analyse unique ou bien en combiner plusieurs, simultanément ou successivement. La technique choisie doit être assez souple pour permettre d'inclure en cours d'analyse des informations qui peuvent surgir de la lecture du contenu, même une fois que la cueillette de données comme telle est terminée (d'Unrug, 1974 ; Goetz et LeCompte, 1984 ; Bardin, 1989).

## **Deuxième volet : exploitation des documents**

L'exploitation des documents se réalise en général à partir de deux types de lecture des documents. L'analyse horizontale, aussi appelée synchronique et transversale, embrasse tout le texte et comprend toutes les opérations de décompte des éléments. L'analyse verticale, aussi désignée comme diachronique, consiste à consigner les impressions subjectives de l'analyste à l'égard des éléments observés (Bardin, 1989).

### ***Première étape : tamisage***

La première étape de l'exploitation des documents est le tamisage. Cette étape comprend tout le processus descriptif de données : codage, découpage, énumération, catégorisation, comparaison. Le codage est la transformation des données brutes du texte en termes concis, aisément repérables. Le découpage est la fragmentation du texte opérée par l'analyste. Il concerne autant les unités d'enregistrement (unités de signification) que les unités de contexte (dimensions plus larges que les unités d'enregistrement). L'énumération répond à des règles de comptage appliquées à différentes caractéristiques des éléments recherchés (présence, absence, fréquence, intensité, direction, ordre, cooccurrence, distribution, association, etc.). La catégorisation comprend d'abord l'inventaire des éléments qui doivent être isolés du discours, puis leur classification ou répartition (regroupement) selon des principes déterminés : homogénéité, pertinence, objectivité, fidélité, productivité. À ces principes s'ajoute parfois l'exclusion mutuelle qui fait cependant l'objet de controverse parmi les auteurs. Compte tenu du contexte de la communication et des caractéristiques du communicateur, un élément peut se retrouver parfois dans plus d'une catégorie (L'Écuyer, 1987). Finalement, la comparaison est une forme de mise en relation de deux ou plus de deux éléments. Elle peut s'effectuer de plusieurs façons différentes (inter-groupes, infra-groupes, inter-fragments, en référence à un témoin, à une norme implicite) et peut même s'appuyer sur une absence de comparaison possible (d'Unrug, 1974).

### *Deuxième étape : mise en relations*

La deuxième étape de l'exploitation des documents comprend d'abord un traitement des résultats puis un processus d'interprétation provisoire. On y retrouve les traitements statistiques (pourcentage, fréquence, etc.), des tableaux, des diagrammes et des figures qui ont pour but de faciliter une première synthèse des données. On en tire alors des résultats qui font l'objet du processus suivant : l'inférence.

L'inférence est une forme de déduction logique. Elle est une étape intermédiaire essentielle qui permet de passer d'une manière explicite et contrôlée de la description à l'interprétation finale des données.

### **Troisième volet : conclusions**

Le troisième volet de l'analyse de contenu est l'interprétation finale, ou conclusion. C'est le moment de situer les résultats obtenus en rapport avec les résultats recherchés par l'étude. C'est un temps de consolidation et d'application théorique (critique des hypothèses, de la démarche, etc.) en plus d'être un moment de synthèse intradisciplinaire ou interdisciplinaire (Goetz et LeCompte, 1984).

Cette étape a la propriété de pouvoir relancer les résultats dans trois directions possibles. En premier lieu, elle peut mettre les résultats en relation avec les composantes mêmes de l'analyse proprement dite (contenu, contenant ou méthode). En deuxième lieu, elle peut rendre possible l'insertion de ces résultats à l'intérieur d'un modèle théorique ou pratique qui fait l'objet de la recherche. Finalement, elle peut indiquer des pistes pour une prochaine analyse ou une prochaine recherche (démarche, perspective). L'interprétation génère les implications de la recherche. C'est-à-dire qu'elle situe son utilité au-delà du cas unique dans le champ de la recherche. Elle produit aussi la signifiante de la recherche. C'est-à-dire qu'elle permet de porter un jugement de valeur sur les implications de la recherche au-delà de son propre champ (d'Unrug, 1974 ; Goetz et LeCompte, 1984 ; Bardin, 1989).

## **TROISIÈME PARTIE : EXEMPLE D'ANALYSE DE CONTENU DANS UNE RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE**

### **Premier volet : pré-analyse**

#### *Contexte de recherche et buts de l'étude*

L'étude d'où est tiré l'exemple d'analyse de contenu suivant a été effectuée auprès d'étudiants de niveau premier cycle universitaire. Elle voulait scruter l'impact de certains concepts sur la préparation et la réalisation d'un examen trimestriel d'instrument de



musique. Dans cette étude, des rencontres menées par le chercheur auprès de chaque étudiant participant étaient destinées à faire émerger des processus d'élaboration de concepts à l'égard de la fonction sociale du musicien, de la fonction de sa formation musicale et de la fonction de l'examen d'instrument. Ces entretiens ont été échelonnés sur cinq semaines. Ils étaient amorcés par la lecture et la discussion de courts textes (sociologie, histoire de la musique, biographie de musiciens, psychologie et pédagogie musicale).

Un questionnaire comprenant six questions ouvertes (voir en annexe le *Questionnaire relatif à l'élaboration de concepts*) a été administré avant et après la période des rencontres, à cinq semaines d'intervalle. Les questions ouvertes ont été utilisées parce qu'elles permettent aux sujets interrogés de s'exprimer plus librement sur un thème donné que les questions fermées (Isaac et Michael, 1981 ; Brannigan, 1985). Elles convenaient donc mieux au caractère exploratoire de cette recherche. Le sujet y répondait à la maison, sans avoir les textes déclencheurs en main.

Seule la question six sera abordée ici par souci de concision, mais aussi parce qu'elle permet d'illustrer des différences contrastantes de contenu des réponses « avant » et « après » les rencontres, parce qu'elle pose un intéressant problème d'interprétation (a-t-on répondu à la question posée ?) et finalement parce qu'elle livre des aveux du sujet à l'égard de la recherche.

Le premier but spécifique des entretiens était d'amener l'étudiant à exprimer ses concepts à l'égard de l'événement à vivre (l'examen trimestriel d'instrument de musique) et de ses capacités personnelles pour le vivre. Le second but des entretiens était d'assister le sujet dans le discernement de la nature et du rôle des composantes de l'événement à vivre (l'examen trimestriel d'instrument de musique) et de ses capacités personnelles pour le vivre (Meichenbaum, 1985). Ces entretiens étaient dirigés en souplesse (par le chercheur) dans la direction d'une appropriation de l'événement (l'examen trimestriel) et des capacités personnelles pour le vivre. Cette appropriation a été conçue théoriquement comme une contrepartie du processus d'appréhension cognitive (Lemyre, 1986), si souvent rencontré en matière d'anxiété reliée à l'exécution musicale (Nideffer et Hessler, 1978 ; Hutterer, 1980 ; Sweeney et Horan, 1982 ; Craske et Craig, 1984 ; Reubart, 1985 ; Lehrer, 1988 ; Clark, 1989 ; Salmon, 1990). L'appréhension entendue au sens psychologique désigne le fait d'« envisager quelque chose avec crainte » (Robert, 1975 : 77). L'appropriation désigne ici le processus mental d'envisager un événement et ses capacités personnelles avec confiance (Picard, en préparation).

### ***Buts de l'analyse de contenu***

Dans cette étude, l'analyse de contenu devrait permettre en premier lieu d'identifier des pensées, des conceptions et des concepts propres au sujet, susceptibles de jouer un rôle

dans ses dialogues internes lors de la préparation et de la réalisation de son examen trimestriel d'instrument. Elle devrait permettre en second lieu de voir s'il y a eu modification ou élaboration de concepts entre la première et la seconde administration des six questions exploratoires.

L'hypothèse qui est formulée ici est à l'effet que si le sujet a effectué des prises de conscience ou élaboré des concepts personnels relatifs à son appropriation de l'événement et de ses capacités pendant la période des entretiens, la réponse « après » les entretiens va témoigner de plus de précision (l'événement) et de confiance (les capacités) que la réponse « avant » les entretiens. Cette précision pourrait se traduire par un vocabulaire plus riche, habituellement caractérisé par un emploi moins fréquent des verbes « être » et « avoir » (Bardin, 1989). On retrouvera aussi plus d'indicateurs de possession (adjectifs possessifs et verbes pronominaux à la première personne du singulier) dans la réponse donnée après les entretiens que dans celle donnée avant ceux-ci, si effectivement une élaboration de concepts devait avoir été réalisée dans le sens d'une appropriation de l'événement et des capacités personnelles pendant la période des rencontres.

Les entités humaines évoquées seront également répertoriées parce que, d'une part, le trac ou l'anxiété reliée à l'exécution musicale implique, chez l'exécutant, un important et problématique facteur de relation interpersonnelle (Hutterer, 1980 ; Barrat et de Panafieu, 1985 ; Jolibert, 1985 ; Pruett, 1988 ; Clark et Agras, 1991). D'autre part, l'étude cherche à identifier des référents personnels qui peuvent être impliqués dans la modulation cognitive des sujets mis en situation d'exécution musicale et ayant un impact réel.

### *Choix et adaptation de la méthode d'analyse*

L'analyse de contenu utilisée ici est de type combinatoire. Elle fait appel à la méthode de l'analyse catégorielle afin de comparer des catégories d'éléments figurant dans deux textes différents. Certains aspects de l'analyse propositionnelle du discours (analyse grammaticale, réécriture simplifiée) avec ses importants référents-noyaux (ici : les possessifs « je, me, moi, m', mon, ma, mes » et les verbes de conceptualisation comme « je prends conscience, je pense ») sont aussi mis à contribution. L'analyse de l'expression contribue à l'évaluation de la richesse du vocabulaire. Il s'agit ici du vocabulaire uniquement présent dans les documents, envisagé distinctement du répertoire lexical global de la personne. L'analyse de l'énonciation fournit le mode de découpage du texte en propositions (groupes sujets/verbes/compléments) et en séquences (idée, thème, sujet) ; elle attire en plus l'attention sur les éléments atypiques, le style et les figures de style.

Les résultats de l'analyse verticale (impressions de l'analyste) seront livrés à la suite de ceux de l'analyse horizontale (décompte des éléments) afin de faciliter l'exposé des étapes successives d'inférence et d'interprétation. La réponse qui a été produite avant les rencontres sera appelée « première réponse ». Celle qui a été produite après ces entretiens sera appelée « seconde réponse ».

## **Deuxième volet : exploitation des documents**

### *Première étape : tamisage*

Déjà des textes contrastants ont été isolés du corpus de documents de l'étude selon des critères évoqués ci-haut (pré-analyse). La marge à la gauche du texte a déjà permis à l'analyste de consigner des observations subjectives (analyse verticale) tandis que celle de droite lui a servi au repérage et au décompte des éléments. Des contraintes informatiques obligent à reproduire ces données sous les textes plutôt qu'à côté. Les traits obliques insérés dans le texte par l'analyste délimitent les unités d'enregistrement que sont les propositions (/) et les séquences (//).

Les extraits suivants sont les réponses d'une étudiante de 23 ans à la question numéro six du *Questionnaire relatif à l'élaboration de concepts* (questionnaire reproduit en annexe du présent article).

#### *Document n° 1*

Question n° 6 : Quelle est votre conception de la fonction de votre prochain examen trimestriel d'instrument ?

Première réponse :

C'est un autre pas en avant, — une transition. // Je trouve par contre / que mon professeur me laisse un peu sur ma faim. / Ses interventions sont floues parfois / et j'aimerais pouvoir avoir un cheminement plus concret. //

Je déplore / qu'il y ait des professeurs / qui fassent une distinction, une séparation entre musicien-éducateur et musicien. // Moi, je suis avant tout une musicienne. //

J'aimerais étudier mon instrument à fond. / Si ce n'est pas ici, / ce sera ailleurs. / J'ai trop faim ! //

## Inventaire

		Propositions : 13	Séquences : 5	
		« Possessifs »	Verbes avoir	Verbes être
		je : 3	avoir	est
		j' : 3	ait	sont
		me : 1	ai	suis
		m' : 0		est
		moi : 1		sera
		mon : 2		
		ma : 1	s/t 3	s/t 5
		mes : 0	—	—
		Total : 11	Total : 8	
<i>Noms</i> <sup>1</sup>	<i>Verbes</i> <sup>2</sup>	<i>Adjectifs</i> <sup>3</sup>	<i>Adverbes</i>	
pas transition		autre	avant	
professeur faim interventions	trouve laisse			
	aimerais pouvoir	floues	parfois	
cheminement	déplore fassent	concret	plus	
professeurs distinction séparation musicien- éducateur musicien musicienne			avant tout	
	aimerais étudier			
instrument			à fond ici ailleurs trop	
faim				
Total	= 14	= 8	= 3	= 8

1. Noms communs.

2. Verbes autres que « avoir » et « être ».

3. Adjectifs qualificatifs.

### *Commentaires*

Seule la première phrase concerne la question posée. Le sujet parle de l'examen, // de son professeur et de sa formation, // de certains professeurs et de discrimination, // de son identité // et de son ambition //. Les entités humaines évoquées sont au nombre de cinq : le sujet, son professeur, des professeurs, musicien-éducateur, musicien. Les indicateurs de richesse (ou pauvreté) du vocabulaire sont surtout les noms communs et les verbes autres que avoir et être. Quatorze éléments sont répertoriés dans la colonne des noms ; le terme « musicien/ne » y apparaît trois fois et les termes « faim » et « professeur/s » y apparaissent deux fois chacun. Huit éléments figurent dans la colonne des verbes ; le terme « aimerais » (un souhait au conditionnel) y est répertorié deux fois.

Le thème de la formation musicale est plus élaboré (67 mots) que celui de l'examen d'instrument (8 mots). Sur le plan stylistique, il y a une opposition explicite entre le rôle de l'examen et celui de son professeur : « [l'examen :] un pas en avant... par contre... mon professeur... ». On peut noter une opposition implicite voilée par la conjonction de coordination « et » quand le sujet s'exprime sur le caractère vague des interventions de son professeur et la précision du cheminement qu'elle souhaiterait poursuivre (« Ses interventions sont floues parfois / et j'aimerais pouvoir avoir un cheminement plus concret »).

Le sujet insiste sur son identité : « Moi, je suis avant tout une musicienne ». Elle formule deux souhaits au conditionnel (« j'aimerais », « J'aimerais ») et termine par une exclamation qui réfère à un besoin vital (« J'ai trop faim ! »).

### *Document n° 2*

Question n° 6 : Quelle est votre conception de la fonction de votre prochain examen trimestriel d'instrument ?

Seconde réponse :

Depuis mes rencontres avec André Picard, / je concrétise mieux mes pensées // et je réalise que l'examen d'instrument est primordial. /

Je suis plus en mesure / de l'accepter comme un élément transitoire / faisant partie de mon cheminement / et qui m'aide / à me resituer dans mon apprentissage. /

C'est un guide pour moi, / qui m'aide / à me découvrir. // Je souhaite au plus profond de moi / que la musique que je transmets, / permette à mon auditoire / de vibrer, / de comprendre mon langage. //

Merci André pour cette belle expérience. // J'ai appris beaucoup. // Je te souhaite bon succès. //

## Inventaire

		Propositions : 19	Séquences : 6	
		« Possessifs »	Verbes avoir	Verbes être
		je : 6	ai	est
		j' : 1		suis
		me : 2		est
		m' : 2		
		moi : 2		
		mon : 4		
		ma : 0	s/t 1	s/t 3
		mes : 2	—	—
		Total : 19	Total : 4	
<i>Noms</i> <sup>1</sup>	<i>Verbes</i> <sup>2</sup>	<i>Adjectifs</i> <sup>3</sup>	<i>Adverbes</i>	
rencontres				
	concrétise		mieux	
pensées	réalise			
examen				
instrument		primordial	plus	
mesure	accepter			
élément		transitoire		
partie				
cheminement	aide			
	resituer			
apprentissage				
guide	aide			
	découvrir			
	souhaite		plus [-] profond	
musique	transmets			
	permette			
auditoire	vibrer			
	comprendre			
langage		belle		
expérience	appris			
	souhaite	bon	beaucoup	
succès				
Total	= 15	= 14	= 4	= 5

1. Noms communs.

2. Verbes autres que « avoir » et « être ».

3. Adjectifs qualificatifs.

### *Commentaires*

Ici, le sujet affirme concrétiser mieux ses pensées depuis un certain temps, // élabore sur l'examen d'instrument en relation avec lui-même, // formule un souhait à l'égard de son public, // exprime sa reconnaissance au chercheur, // fait le bilan de sa participation au projet // et souhaite du succès au chercheur. // Trois entités humaines ont été évoquées : le sujet, le chercheur, son auditoire.

Les indicateurs de richesse (ou pauvreté) du vocabulaire sont surtout les noms communs et les verbes autres que avoir et être. Quinze éléments sont répertoriés dans la colonne des noms sans qu'aucun d'eux ne soit récurrent. Quatorze éléments figurent dans la colonne des verbes ; les termes « aide » et « souhaite » (deux termes à connotation relationnelle) y sont répertoriés deux fois chacun.

Au début, le sujet parle de ses rencontres et nomme le chercheur comme en s'adressant à un interlocuteur. À la fin, le sujet parle à nouveau de ses rencontres en s'adressant directement au chercheur. Plusieurs verbes pertinents aux processus mentaux sont employés, à la première personne du singulier et souvent à la forme pronominale : « je concrétise », « je réalise », « je... accepter », « me situer », « me découvrir », « je souhaite », « comprendre », « j'ai appris », « je souhaite ». Le sujet formule deux souhaits orientés vers autrui, au présent. L'un est destiné à un auditoire anticipé (« Je souhaite au plus profond de moi... ») et l'autre est destiné au chercheur (« Je te souhaite... »). Sur le plan stylistique, il n'y a ni opposition, ni exclamation.

### *Deuxième étape : mise en relations*

La première réponse ne contient qu'une seule proposition consacrée à l'examen. La seconde réponse en contient bien plus : en tout, onze propositions définissent l'examen tout en indiquant la relation qui existe entre l'examen lui-même et le sujet.

Le vocabulaire est plus riche dans la seconde réponse : il y a plus de « possessifs » (19 contre 11), plus de noms communs distincts (15 contre 10) et plus de verbes distincts (12 contre 7). Le total des verbes avoir et être est diminué de moitié (4 contre 8) pour faire place à des verbes plus précis. Dans ses deux réponses, le sujet souligne le caractère transitoire de l'examen (« une transition », « un élément transitoire »). Mais l'examen semble avoir pris entre-temps une dimension importante puisqu'il est qualifié de « primordial » dans la seconde réponse. Les noms communs présents dans les deux réponses sont « cheminement » et « instrument ».

Leur évocation récurrente est assez significative des deux préoccupations majeures du sujet telles que rapportées dans ses réponses : croissance et identification. À première vue, « cheminement » peut être associé à ce que le sujet fait, tandis que « instrument » peut être

associé à ce que le sujet est (identification). Mais à y regarder de plus près, on constate une forme de rétroaction dynamique entre les termes utilisés par le sujet pour évoquer sa croissance et son identité. Ainsi, « cheminement » peut tout aussi bien référer à ce que le sujet est, tandis que « instrument » peut évoquer ce que le sujet fait, ce qui renforce le lien entre *identification* et *agir* (tandem nature-fonction, ou rôle-statut). Pour le sujet, croissance et identification sont donc intimement liées. Dans la rubrique des entités humaines évoquées, la seconde réponse témoigne de moins d'éparpillement. L'affirmation du moi du sujet y occupe la plus grande place. La seconde réponse, très nette, est conjuguée au présent de l'indicatif, sans aucun conditionnel. Une seule exception : « J'ai appris beaucoup ».

La première réponse contient une métaphore (« mon professeur me laisse sur ma faim ») qui utilise le mot « faim » (évoquant d'un besoin vital déjà mentionné ci-haut). C'est ce même mot « faim » qui est repris dans l'exclamation finale « J'ai trop faim ! ». Ces deux éléments stylistiques, métaphore et exclamation, sont centrés sur le sujet (introversion). La seconde réponse contient la métaphore « [l'examen] est un guide » qui est dirigé sur l'événement, tandis qu'une autre métaphore, « permette à mon auditoire de vibrer », est dirigée vers autrui (extraversion).

Dans la première réponse, la récurrence du mot « faim » laisse entrevoir un appétit certain, au sens figuré, qui peut être traduit au sens propre en termes de curiosité, de désir et d'ambition. Ces trois éléments-ci, apparemment non comblés chez le sujet d'après la première réponse, semblent concourir à créer un certain état d'insatisfaction profonde, voire de désarroi. La tonalité affective véhiculée par des termes moteurs, « j'aimerais », « je déplore », puis à nouveau « j'aimerais », permet d'établir une atmosphère de confiance et de sincérité. Une telle atmosphère intime est tout aussi apparente dans la seconde réponse, mais elle est rendue fort différemment. Il y a tout d'abord la (curieuse) formule d'introduction, comme si le sujet s'adressait à un tiers qui se doit d'écouter (« Depuis mes rencontres avec... »). Ensuite, le sujet exprime ses aspirations (« Je souhaite au plus profond de moi... ») serties de conviction et d'assurance (« que je transmets »), deux indices d'appropriation d'événement (récital ou concert) et de capacités personnelles.

Dans la seconde réponse, les expressions « je concrétise », « me resituer », « me découvrir » et « j'ai appris » sont des aveux associables à l'élaboration de concept. Elles touchent toutes de près ou de loin les capacités personnelles. Les expressions « je réalise » et « j'ai appris » sont des aveux associables à la prise de conscience. Ces deux dernières expressions touchent à la fois l'événement et les capacités personnelles. Le terme « appris », à lui seul, synthétise l'expérience du sujet. Sa position dans le texte, comme en conclusion, lui confère une puissance d'évocation particulière.



Dans la première réponse, la formation musicale du sujet apparaît problématique. Le terme « cheminement » figure même dans les deux réponses. Mais dans la seconde réponse, le sujet semble s'être approprié sa formation : « mon cheminement », « mon apprentissage », « m'aide », « me découvrir ».

En seconde réponse, le souhait que formule le sujet à l'intention de son auditoire constitue une affirmation implicite de son identité de musicienne : « la musique que je transmets » laisse entrevoir une identité intégrée [de musicienne] : statut, rôle et fonction.

### **Troisième volet : conclusions**

Une des caractéristiques de la première réponse est qu'elle dévie très tôt de la question. Cette question était-elle mal posée ? Était-elle ambiguë ? Incitait-elle à prendre le détour que le sujet a pris en parlant de son professeur, puis des professeurs et finalement de lui-même ? Il semble pourtant que cette question était posée de façon adéquate, correcte et compréhensible, si on se fie à la seconde réponse du sujet, plus explicite et détaillée que la première.

Si la question était correcte, comment se fait-il qu'elle ait tout d'abord déclenché les propos si particuliers de la première réponse ? Il est possible que le sujet n'ait pas eu d'idée précise sur l'examen d'instrument, ce qui est peu probable puisqu'il le compare à « un pas en avant », « une transition ». Ce dernier terme est très précis. Il revient même sous sa forme adjective dans la seconde réponse (« un élément transitoire »). Il est possible alors que l'évocation du thème de l'examen ait éveillé son inquiétude à l'égard de sa préparation qu'il pouvait juger comme inadéquate (surévaluation de l'importance de l'événement ou sous-évaluation des capacités personnelles pour y faire face). Si cette interprétation est fondée, elle peut s'expliquer tel un phénomène d'induction pédagogique d'anxiété.

Le phénomène d'induction pédagogique d'anxiété a déjà été présenté sous différents aspects par Fogle (1982), Weisblatt (1986), Havas (1987), Robson et Gillies (1987) et Alverno (1987). Il est ici illustré par le fait que le sujet constate un écart entre l'enseignement attendu et l'enseignement obtenu. À ce constat d'écart s'ajoute un fossé (conflictuel) entre le statut acquis et le statut attribué du sujet.

L'opposition stylistique qui a été relevée est assez éloquente : un examen fait progresser l'élève, mais pas son professeur ! Une autre opposition professeur-sujet (stylistiquement voilée) est mise en lumière par la « coordination » des interventions pédagogiques floues avec le désir de pouvoir avoir un cheminement plus concret. Notons l'« avoir » qui est éloigné par un « pouvoir » qui lui-même ne semble pas du ressort du sujet (privation, dépossession). Il y a dans ce « pouvoir avoir » un constat à l'effet que certaines dimensions de sa formation lui échappent, ne lui appartiennent pas, alors que selon lui, ces éléments lui reviennent de droit. L'étudiante attribue cette situation au fait qu'elle poursuit une

formation en éducation musicale plutôt qu'en interprétation (impression d'identité et de statut dévalorisé). Elle estime être victime de discrimination, et de ce fait croit obtenir des services de moins bonne qualité, en raison de son choix de type de formation. Son impression est renforcée par sa conviction que d'autres professeurs ont la même attitude discriminatoire, et que d'autres étudiants subissent le même sort qu'elle dénonce. Se sentant profondément atteinte dans son intégrité, elle croit devoir verbaliser avec insistance son identité (« Moi, je suis avant tout une musicienne ») et ses aspirations (« J'aimerais étudier mon instrument à fond »), jusqu'à crier qu'elle se sent délaissée, « sous-alimentée » (« J'ai trop faim ! »). Comme elle est convaincue d'avoir choisi une formation qui lui convient et à laquelle elle tient, elle remet en cause sa relation maître-élève qui lui semble inadéquate et injuste.

L'insatisfaction du sujet à l'égard de son professeur doit être encore examinée sous d'autres angles. Elle peut avoir été mise en œuvre (consciemment ou non) tel un mécanisme de défense pour se prémunir contre un conflit intérieur ou contre une situation appréhendée (Norme et Cantor, 1986 ; Robson et Gillies, 1987) ; Horowitz, 1988a ; Horowitz, 1988b ; Nagel, 1990). À la limite, la déception du sujet peut être vue comme un délai, une marge ou une excuse que le sujet se donne en regard de l'assimilation de certains éléments de sa formation instrumentale (apprendre [du professeur] pour se faire comprendre [du public]). L'intéressante enquête de Barney Dews et Williams (1989) a déjà mis en relief l'impatience des étudiants en situation de « panne de progrès » comme facteur particulièrement important de stress et d'anxiété chez des étudiants inscrits en formation instrumentale spécialisée. Le cas qui nous occupe ici peut en être un exemple. Peut-être ne s'agit-il que d'un simple problème de maturation qu'il ne faudrait pas sous-estimer pour autant. Finalement, il est possible que le désarroi du sujet s'explique par le besoin qu'il a de se donner quelque distance vis-à-vis l'imminence de la prise d'une importante décision (poursuivre sa formation musicale ailleurs).

La seconde réponse, pour sa part, ne laisse aucun doute quant aux conceptions du sujet à l'égard de l'examen d'instrument. L'étudiante ne fait pas mention d'écart entre l'enseignement attendu et l'enseignement obtenu et ne présente plus de trace de déception. Elle ne fait aucune allusion à des besoins de croissance qui auraient été déçus, ou qu'il resterait à combler. Elle témoigne de la conviction d'être et d'exister, au présent, d'où émane la confiance nécessaire pour l'agir. Le sujet souhaite être entendu et compris par le public (« [...] que la musique que je transmets, permette à mon auditoire [...] de comprendre mon langage. »).

Dans l'ensemble, le ton pondéré, serein, de la seconde réponse contraste singulièrement avec celui de la réponse précédente. Le sujet exprime même de la reconnaissance. Y a-t-il eu métamorphose significative du sujet ? Dans quelle mesure les entretiens sont-ils responsables de tels changements ? Ces questions sont difficiles à répondre. On ne peut ici que constater les écarts objectifs (analyse horizontale) et subjectifs (analyse verticale) entre l'une et l'autre réponse.

Un problème qui s'ajoute à celui de la détermination de la cause du changement d'attitude du sujet, à partir de ses réponses, concerne le faible taux de points de correspondance entre les deux réponses à l'égard de l'examen d'instrument comme tel. C'est ici un important problème d'interprétation. Le questionnaire devait être administré deux fois, avant puis après les entretiens, afin de comparer les produits cognitifs exprimés dans l'une et l'autre réponse. Or les éléments lexicaux (produits cognitifs) susceptibles de permettre une comparaison des deux réponses sont trop peu nombreux, puisque le sujet n'a pas vraiment élaboré à propos de l'examen d'instrument dans sa première réponse. Mais la recherche n'est pas en péril tant que l'on s'en tient à décrire et à essayer de comprendre ce qui s'est passé.

La récurrence de l'allusion au chercheur (« Depuis mes rencontres avec André Picard », « Merci André pour cette belle expérience. ») laisse entendre que ce dernier a pu jouer un rôle particulier dans « l'évolution cognitive » du sujet. Mais les quelques données rapportées ici ne permettent pas de scruter davantage cet élément interactif. Peut-être que l'évolution du sujet n'est attribuable qu'à son adhésion au projet de recherche. La participation active du sujet à sa propre évolution est reconnue comme une condition essentielle du succès de toute relation d'aide et de support dans le domaine cognitif (Fogle, 1982 ; Meichenbaum, 1985 ; Pinard, 1987).

Il est cependant intéressant de noter les aveux du sujet à l'égard de l'utilité de la présente recherche qui tente de cerner certains processus mentaux possiblement impliqués dans la préparation et la réalisation de l'examen trimestriel d'instrument. Ces aveux contribuent à établir une certaine validité interne (validité éthique et validité méthodologique) de la démarche poursuivie. L'horizon conceptuel du sujet à l'égard de l'examen d'instrument apparaît plus étendu et plus raffiné dans la seconde réponse. Ce qui ne veut pas dire pour autant que le questionnaire et les réponses du sujet sont les seuls indicateurs valables des processus et produits cognitifs du sujet concernant son examen d'instrument. Néanmoins, des éléments de fidélité attribuables au questionnaire émergent des deux réponses. Ce sont les concepts de transition et de cheminement, sur le plan explicite, et les concepts d'identité et d'aspirations, sur le plan implicite.

## CONCLUSIONS

L'espace du présent article ne permet pas de considérer les réponses aux cinq autres questions du *Questionnaire relatif à l'élaboration de concepts*, ni les réponses des autres participants. Il n'est pas possible d'aborder ici les entretiens qui ont tous été enregistrés et retranscrits. On ne peut pas non plus entamer l'étude de l'impact des concepts et de la réflexion du sujet sur son examen trimestriel d'instrument.

Cependant, les ressources combinées de divers types d'analyse de contenu ont permis d'explorer les significations apparentes et sous-jacentes des documents exposés. Le but de cet article était de présenter l'analyse de contenu. Il aura servi à illustrer le potentiel étonnant de cette méthode de traitement des données. Voie d'accès à la compréhension de la communication, l'analyse de contenu peut contribuer largement à une connaissance plus approfondie et à une action plus efficace vis-à-vis des phénomènes et des problèmes d'éducation musicale, de pédagogie et de relations humaines.

### Références bibliographiques

- Alverno, L. (1987). Music student quartet and psychotherapy. *Medical Problems of Performing Artists*, 2 (2), 75-76.
- Barney Dews, C.L. et Williams, M.S. (1989). Student musicians personality styles, stresses, and coping patterns. *Psychology of Music*, 17 (1), 37-47.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrat, S. et de Panafieu, J. (1985). *Le trac*. Paris : Robert Laffont.
- Brannigan, G.G. (1985). The research interview. Dans Tolar, A. (dir.), *Effective interviewing* (p. 196-205). Springfield, Illinois : Charles C. Thomas.
- Clark, D.B. (1989). Performance-related medical and psychological disorders in instrumental musicians. *Annals of Behavioral Medicine*, 11 (1), 28-34.
- Clark, D.B. et Agras, W.S. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *American Journal of Psychiatry*, 148 (5), 598-605.
- Craske, M.G. et Craig, K.D. (1984). Musical performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory. *Behavioral Research and Therapy*, 22, 267-280.
- Fogle, D.O. (1982). Toward effective treatment for music performance anxiety. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 19 (3), 368-375.
- Goetz, J.P. et LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, Florida : Academic Press.
- Havas, K. (1987). The release from tension and anxiety in string playing. Dans Grindea, C. (dir.), *Tensions in the performance of music*, éd. rév. (p. 13-27). White Plains, New York : Pro/Am Music Resources.
- Horowitz, M.J. (1988a). Psychodynamics phenomena and their explanation. Dans Horowitz, M.J. (dir.), *Psychodynamics and cognition* (p. 3-20). Chicago : The Chicago University Press.
- Horowitz, M.J. (1988b). Unconsciously determined defensive strategies. Dans Horowitz, M.J. (dir.), *Psychodynamics and cognition* (p. 48-79). Chicago : The Chicago University Press.

- Hutterer, J. (1980). A structural analysis of the performance anxiety syndrome as experiences among solo musicians. Thèse de doctorat. City University of New York.
- Isaac, S. et Michael, W.B. (1989). *Handbook in research and evaluation* (2<sup>e</sup> éd.). San Diego, Californie : Edits.
- Jolibert, B. (1985). *Trac, timidité, intimidation*. Toulouse : Privat.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans Deslauriers, J.-P. (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lehrer, P.M. (1988). The causes and cures of performance anxiety: A review of the psychological literature. Dans Roehmann, F.L. et Wilson, F.R. (dir.), *The biology of music making [;] Proceedings of the 1984 Denver Conference* (p. 32-46). St-Louis, Missouri : MMB Music.
- Lemyre, L. (1986). Stress psychologique et appréhension cognitive. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. New York : Pergamon Press.
- Nagel, J.J. (1990). Performance anxiety and the performing musician: A fear of failure or a fear of success? *Medical Problems of Performing Artists*, 5 (1), 37-40.
- Nideffer, R.M. et Hessler, N.D. (1978). Controlling performance anxiety. *College Music Symposium*, 18 (1), 146-153.
- Norem, J.K. et Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Picard, A. (1995). Exécution musicale et modulation cognitive : une approche pédagogique. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Pinard, G.D. (1987). Approches cognitives dans le traitement de la dépression. *Le clinicien*, 2 (5), 21-25, 27.
- Pruett, K.D. (1988). Young Narcissus at the music stand: Developmental perspectives from embarrassment to exhibitionism. *Medical Problems of Performing Artists*, 3 (2), 69-75.
- Reubart, D. (1985). *Anxiety and musical performance*. New York : Da Capo Press.
- Robert, P. (dir.) (1975). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (21<sup>e</sup> éd.). Paris : Société du Nouveau Litté.

- Robson, B.E. et Gillies, E. (1987). Post-performance depression in arts students. *Medical Problems of Performing Artists*, 2 (4), 137-141.
- Salmon, P.G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5 (1), 2-11.
- Sweeney, G.A. et Horan, J.J. (1982). Separate and combined effects of cue controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 29 (5), 486-497.
- Unrug, M.-C. d' (1974). *Analyse de contenu et acte de parole, de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires.
- Weisblatt, S. (1986). A psychoanalytical view of performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 1 (2), 64-67.

## ANNEXE

### *Questionnaire relatif à l'élaboration de concepts*

1. Quelle est votre conception de la fonction sociale du/de la musicien/ne ?
2. Quelle est votre conception de la fonction sociale de la formation du/de la musicien/ne ?
3. Quelle est votre conception de la fonction de l'examen d'instrument ?
4. Quelle est votre conception de votre fonction sociale en tant que musicien/ne ?
5. Quelle est votre conception de la fonction sociale de votre formation de musicien/ne ?
6. Quelle est votre conception de la fonction de votre prochain examen trimestriel d'instrument ?

## REMERCIEMENTS

Je remercie très sincèrement la professeure Louise Mathieu, de l'École de musique de l'Université Laval, pour ses commentaires éclairés et stimulants prodigués tout au long de la préparation de cet article. Je remercie également les professeurs David Bircher et Jean-Paul DesPins de l'École de musique de l'Université Laval, pour leur généreuse contribution à cette recherche.