

**QUELLE POURRAIT ÊTRE L'ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION  
PHILOSOPHIQUE DE L'ÉCOUTE MUSICALE SELON LE PARADIGME  
PRAXIALISTE, SI DAVID J. ELLIOTT PRENAIT EN COMPTE LES CRITIQUES  
FORMULÉES À SON ÉGARD ?**

**Sylvain Jaccard**

---

Sylvain Jaccard est titulaire d'un diplôme de piano et de chant ainsi que d'une licence en pédagogie musicale de l'Université de Berne (Suisse). En août 2005, il entreprend des études postgrades à l'Université Laval de Québec en vue d'obtenir un doctorat Ph.D. en éducation musicale.

Il est professeur en didactique de l'éducation musicale à la Haute école pédagogique (HEP-BEJUNE) de Bienne (Suisse).

---

**Résumé**

En proposant une *nouvelle* philosophie de l'éducation musicale, David J. Elliott s'est exposé à la critique et à la contestation. Lui-même, souhaitant y être confronté, édite en 2005 son second ouvrage *Praxial Music Education : Reflexions and Dialogues* dans lequel il rassemble divers articles qui posent un regard critique sur sa philosophie. Il poursuit alors le dialogue sur son site WEB.

Cet essai se propose de décrire les points essentiels de la philosophie *praxialiste* d'Elliott, particulièrement au sujet de l'écoute musicale. Il contient un résumé de la pensée du philosophe, une traduction libre d'une grande partie du chapitre 4 de *Music Matters* (Elliott, 1995, p. 78-101) ainsi que plusieurs critiques et réactions mises en discussion.

**INTRODUCTION**

En proposant une *nouvelle* philosophie de l'éducation musicale, David J. Elliott s'est exposé à la critique et à la contestation. Lui-même, souhaitant y être confronté, édite en 2005 son second ouvrage *Praxial Music Education : Reflexions and Dialogues* dans lequel il rassemble divers articles qui posent un regard critique sur sa philosophie : « The aim of this series is to highlight the reality and importance of scholarship as a collective, collaborative, and community enterprise that depends on dialogue to refine ideas "in the crucible of close scrutiny" » (2005, p. 3). Il poursuit alors le dialogue sur son site WEB. Actuellement, Elliott travaille à une seconde édition de *Music Matters*, ouvrage qui aura été épuré par ses réflexions passées au crible des critiques. Le paradigme *praxialiste* est donc issu du courage d'un philosophe et du dialogue entre les divers acteurs de la communauté scientifique.

Cet essai se propose de décrire les points essentiels de la philosophie *praxialiste* d'Elliott, particulièrement au sujet de l'écoute musicale. La deuxième section (L'écoute musicale selon David J. Elliott) est la traduction libre<sup>1</sup> d'une grande partie du chapitre 4 de *Music Matters* (Elliott, 1995, p. 78-101). La traduction de ces passages devrait permettre au lecteur francophone de saisir la pensée d'Elliott, mais elle présente de nombreuses limites et n'est pas complète. L'exercice de traduction est toutefois utile pour s'assurer de bien cerner la pensée de l'auteur. La quatrième section (Critiques formulées à l'égard de la conception philosophique d'Elliott) rassemble et discute quelques critiques et réactions relatives au *praxialisme* d'Elliott, particulièrement au sujet de l'écoute musicale.

### LA NOUVELLE PHILOSOPHIE DE DAVID J. ELLIOTT

La philosophie d'Elliott postule d'emblée que la musique est dans son essence une activité humaine. En effet, selon le philosophe, sans une intention humaine sous-jacente, il n'y aurait pas de sons musicaux ni d'œuvres musicales. Pour définir la notion d'activité humaine, Elliott (1995) se réclame de Sparshott pour qui toute pratique humaine est « something that people do, and know they do, and are known to do » (p. 42-43). Il apparaît qu'Elliott, en plaçant l'homme au centre de la musique, rejoint la pensée hégélienne selon laquelle la musique, art produit par l'esprit, est empreinte d'une grande dignité et dépasse de loin l'imitation du beau naturel (Hegel, 1979). La musique, selon Elliott, ne peut donc pas se réduire à une série d'objets ou de produits, mais doit être considérée fondamentalement comme *quelque chose que les gens font*. Mais cette définition ne saurait suffire, puisqu'elle laisserait supposer que le simple fait d'organiser humainement des sons et des silences produirait de la musique. Or, la voix parlée, le bruit d'une horloge ou le babil d'un bébé — sons et silences *organisés* par l'humain — ne peuvent être définis comme étant de la musique.

La définition de la musique proposée par Elliott peut être formulée ainsi : la musique est un phénomène humain multidimensionnel qui englobe deux formes entremêlées d'activités humaines intentionnelles : *faire de la musique* et *écouter de la musique*. Par multidimensionnel, il entend au minimum quatre dimensions : « (1) a doer, (2) some kind of doing, (3) something done, and (4) the complete context in which doers do what they do » (Elliott, 1995, p. 40). Il nomme *celui qui fait de la musique* « musicien » (*musician*), néologisme qui permet de ne pas confondre avec « musicien » (*musician*), terme généralement réservé dans la civilisation occidentale aux professionnels. Elliott utilise le verbe « *music*ing » — nous traduirons par « musiquer<sup>2</sup> » — pour nommer l'activité du

1 Par *traduction libre*, nous entendons un texte plus complet qu'un résumé, mais moins précis qu'une traduction mot à mot. La traduction libre ne distingue pas par des guillemets les passages traduits fidèlement des passages traduits plus librement.

2 Le terme français « musiquer » est toutefois un archaïsme. Il apparut sous forme de verbe intransitif dès la fin du XIV<sup>e</sup> siècle et en tant que verbe transitif en 1583 (Gauchet).

« musicien ». Pour Elliott, le terme est né d'une contraction entre « music » et « making ». Il inclut les cinq formes d'actions musicales : l'interprétation<sup>3</sup>, l'improvisation, la composition, l'arrangement et la direction. Il n'y a pas besoin d'inventer un mot pour « something done », puisqu'il s'agit bien évidemment de la *musique*. Par *contexte*, Elliott entend « the total ideas, associations, and circumstances that surround, shape, frame, and influence something and our understanding of that something » (p. 40). C'est ainsi que l'on peut considérer le contexte global, entendez « the complete context in which doers do what they do », mais aussi le contexte propre à chacune des dimensions.

Pour Elliott, *faire de la musique* inclut inmanquablement une autre forme d'activité : *écouter de la musique*. En effet, le « musicien » est influencé par ce qu'il entend de sa musique et par les commentaires de ses auditeurs. De plus, son écoute d'autres « musiciens » et d'autres musiques a un impact sur sa façon de « musiquer ». Ainsi, l'écoute musicale est un fil essentiel qui lie les « musiciens », le fait de « musiquer » et la *musique*. Celui qui écoute de la musique – nous l'appellerons *auditeur* (listener) – est engagé dans une action cognitive d'expérimentation auditive en se concentrant sur l'*écoutable* (listenable). Autant l'*auditeur*, le fait d'*écouter* que l'*écoutable* sont trois dimensions en relation qui dépendent de leur contexte propre et du contexte global.

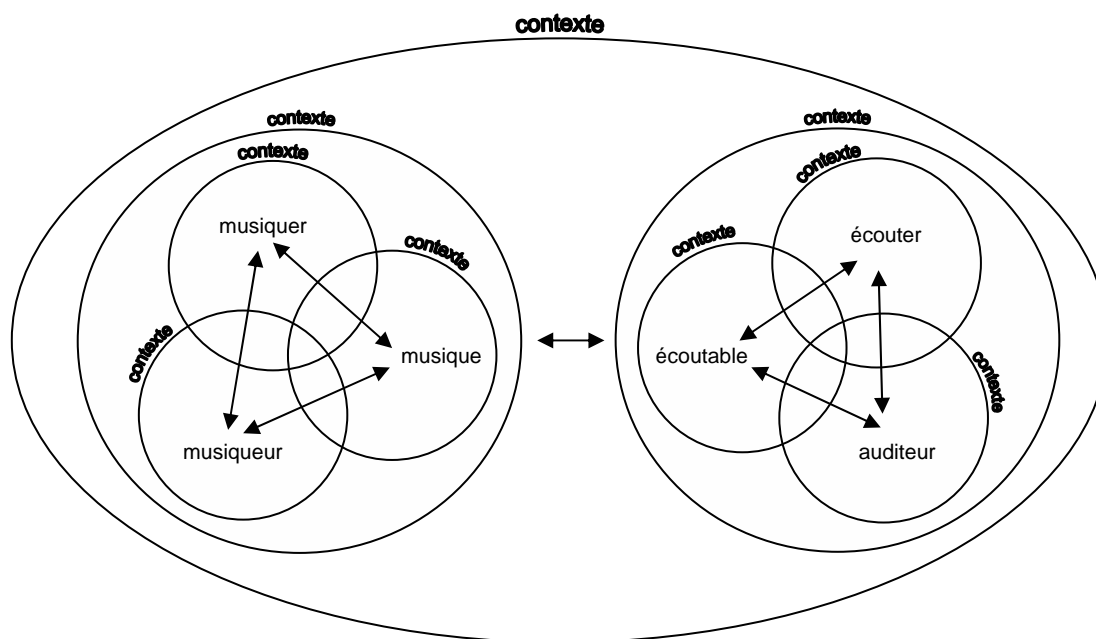


FIGURE 1. La musique, un phénomène multidimensionnel

3 Elliott utilise le terme « performing » qui englobe plus d'éléments que « interprétation ». Le terme inclut toute forme de jeu musical intentionnel public et privé.

La figure 1 illustre le phénomène multidimensionnel de la pratique musicale selon la définition d'Elliott. Le contexte varie d'un style musical à l'autre, ce qui génère pour chaque style une nouvelle figure spécifique. Elliott propose donc de considérer la musique comme étant une pratique humaine diversifiée dans le sens que les rapports entre les dimensions sont modulés en fonction du style musical et du contexte. Il est indispensable de garder la figure 1 en mémoire pour comprendre le *praxialisme* de David J. Elliott. En effet, les chapitres de *Music Matters* traitent des différentes dimensions de la pratique musicale en invitant le lecteur à ne pas perdre de vue que chaque dimension est à mettre en relation avec les autres.

« Musiquer » et écouter de la musique sont, selon Elliott, des actions intentionnelles et conscientes que l'on peut essentiellement qualifier, à l'instar des sciences cognitives, de connaissances procédurales contenant des connaissances musicales formelles (déclaratives), informelles (tout ce qui vient par l'expérience, mais difficile à verbaliser), impressionnistes (sorte d'intuition que l'on peut appeler une émotion cognitive) et métacognitives (de supervision). Faire et écouter de la musique revient donc à pratiquer une forme multidimensionnelle de connaissances. Le terme « multidimensionnel » doit être compris comme résumant la pensée du *praxialisme*. En effet, Elliott déclare :

I suggest that "multidimensional" captures the essence of this philosophy. In *Music Matters* I argue for a multidimensional concept of music and musical works, a multidimensional concept of musical understanding, a multidimensional concept of music's values in human life and a multiple approach to achieving these values. How? In short, by developing the musicianship of all music students ('general' music students and others) through the critically reflective and codependent actions of: performing-and-listening, improvising-and-listening, composing-and-listening, arranging-and-listening and conducting-and-listening. (Elliott, 2005, 19 février)

La philosophie d'Elliott est donc à comprendre comme étant une approche globale qui ne cherche pas à isoler une dimension au détriment d'une autre. Le *praxialisme* englobe toutes les dimensions de la pratique musicale de manière à permettre aux élèves de vivre la musique sans compartimenter l'expérience musicale. Faire de la musique — « musiquer » — ne peut être séparé d'une pratique d'écoute clairement identifiée et consciencisée. À l'inverse, Elliott cherche à démontrer que l'écoute musicale n'a de sens que si elle s'ancre dans une pratique correspondante. Le musicien éducateur qui se réclame du *praxialisme* devrait en conséquence construire un enseignement qui permette aux élèves de vivre une expérience musicale complète, dans un va-et-vient constant et simultané entre l'action de « musiquer » et celle d'écouter. Faire découvrir une œuvre musicale — Elliott multiplie les exemples dans *Music Matters* — n'aurait de sens que lorsque l'écoute de cette œuvre conduit les élèves à la vivre par une pratique variée et correspondante.

Burnard (2005) propose un résumé de ce qu'implique un enseignement basé sur la philosophie *praxialiste* d'Elliott : « The praxial view of general music education affirms the complexity of children as reflective music makers and validates listening, performing, improvising, composing, arranging, and conducting as interdependent forms of creative doing » (p. 267).

Dans cet essai, l'expression *pratique musicale* est toujours utilisée dans le sens du phénomène multidimensionnel qui inclut à la fois *faire* et *écouter* de la musique. Pour signifier l'action même du « musicien » — le fait de « musiquer » —, le terme anglais « performance » a été maintenu afin de ne pas confondre avec la *pratique musicale*. Elliott entend par « performance » des événements physiques générés intentionnellement par des actions (connues ou cachées) conscientes d'humains (musiciens) de manière à ce que d'autres humains (musiciens ou auditeurs) les conçoivent comme tels (voir Elliott, 1995, p. 91-92).

### **L'ÉCOUTE MUSICALE SELON DAVID J. ELLIOTT**

(traduction libre du chapitre 4 de *Music Matters*)

« Faire de la musique » inclut toujours une autre sorte d'action : celle d'« écouter de la musique ». Les faiseurs de musique écoutent ce que leurs actions réfléchies produisent et ce que les autres musiciens font et génèrent. De plus, chaque pratique musicale inclut ou attire un groupe de personnes qui agissent de manière spécifique en tant qu'auditeurs de l'œuvre produite. Ainsi, l'écoute musicale est un fil essentiel qui lie entre eux le musicien, le fait de faire de la musique et l'œuvre musicale. Mais comment expliquer la nature de l'écoute musicale ? Et que signifie être un auditeur compétent, érudit ou expert ?

### **Écouter : action irréfléchie ou réfléchie ?**

Il semblerait que rien ne vient interférer entre le son entendu et la personne qui entend. Écouter semble être un phénomène direct et automatique. On pourrait croire ainsi que les sons nous parviennent avec toute l'information nécessaire pour les comprendre complètement et précisément. Si c'est le cas, les sons doivent alors être formés entièrement à l'extérieur de l'auditeur, et celui-ci les « copie » simplement ou les reçoit immédiatement (sans processus cognitif médiateur).

Certaines théories « écologiques » de la perception sont partisans de cette conception de l'écoute. Elles affirment que toutes les formes de la perception incluent une lecture directe de l'information venant de l'environnement. Ainsi, écouter et voir sont contrôlés par les

qualités ou « l'affordance<sup>4</sup> » des objets qui correspondent à nos besoins ou nos buts. De ce point de vue, écouter est essentiellement *irréfléchi*.

Plusieurs raisons fondamentales expliquent pourquoi la notion d'écoute *irréfléchie* est insoutenable. Premièrement, bien que l'information disponible à l'auditeur à chaque instant soit illimitée, il ne peut assimiler tout ce qui est à entendre. L'attention humaine est hautement sélective. L'information est conscientisée au moyen de l'attention. L'attention est indispensable pour sélectionner, trier, préserver, organiser et évaluer toutes les actions cachées et manifestes. Même une décision « immédiate » demande de l'attention. Mais l'attention est une ressource d'énergie limitée. En tant que résultat, nous ne pouvons et ne voulons pas élaborer chaque détail de son, de vision, de sensation et d'émotion qui nous parvient. À la place, la conscience humaine est engagée dans un processus continu de décision et de sélection pour savoir où porter l'attention. Ceci est la raison la plus évidente permettant d'affirmer qu'écouter et voir correspondent à des actions *réfléchies*.

Deuxièmement, considérons ce que l'on comprend actuellement par *voir* ou *entendre* quelque chose. Comme le déclare le philosophe John Heil (1983, p. 35-36), voir un oiseau comme le voit un botaniste ou un ornithologue demande plus que de bons yeux ou un binoculaire. Nous devons avoir la connaissance de ce que nous contemplons. Prendre conscience, même de façon rudimentaire, que nous sommes en train d'observer un oiseau exige que nous sachions et croyons beaucoup de choses, dont le fait que cette *chose plumeuse* est un organisme vivant et non pas la décoration d'un chapeau de chasseur.

En termes d'écoute, prendre conscience qu'un événement auditif a les qualités de timbre d'une clarinette signifie écouter quelque chose *comme étant* un son de clarinette. Entendre qu'une clarinette sonne signifie percevoir que le son entendu provient bel et bien d'une clarinette. Ce qui revient à dire qu'une personne connaît ou croit que ce qu'elle entend est une clarinette.

Poursuivons ces réflexions en supposant que Clara Nette et Tim Pani sont au Symphony Hall à Boston. Supposons que le Boston Pops Orchestra commence à interpréter un medley instrumental du *West Side Story* de Leonard Bernstein. Supposons que Clara et Tim reconnaissent l'air « Maria ». Que font-ils ?

---

4 « Le terme provient du verbe anglais "to afford". En français, on le traduit par suggérer. L'« affordance » est une caractéristique de l'objet qui suggère ou déclenche une action. Ainsi, un objet en forme de bague suggère qu'on y insère un objet oblong, comme un doigt » (Ruault, n.d.). « Le concept d'affordance a été inventé par le psychologue de la perception Gibson pour désigner les propriétés actionnables entre le monde et un individu (personne ou animal). Pour Gibson, les affordances sont des relations. Elles existent naturellement et n'ont pas, par conséquent, à être visibles, connues, ou souhaitées » (Norman, 1999).

Au départ, Clara et Tim reçoivent des signaux acoustiques. Tous les sons ont des propriétés physiques, incluant la hauteur, la durée, l'intensité et le timbre. L'énergie acoustique stimule les nerfs auditifs, puis les impulsions des nerfs sont transmises au cerveau afin de provoquer des sensations. Mais avoir des sensations ne génère pas la reconnaissance de « Maria ». Pour y arriver, Clara et Tim doivent en quelque sorte faire appel aux motifs sonores caractéristiques de l'air entendu préalablement et comparer ceux-ci de manière continue avec ceux qu'ils découvrent lors de l'exécution du Boston Pops Orchestra ; ils procèdent en quelque sorte à une reconnaissance de l'air par raisonnement. En résumé, Clara et Tim doivent *connaître* les motifs sonores appelés « Maria ».

Exprimé plus clairement, connaître « Maria » ne signifie pas uniquement que Clara et Tim savent que le titre de ces sons est « Maria ». Même s'ils se trompaient en nommant cette pièce « Teresa », on peut encore dire qu'ils connaissent « Maria » lorsqu'ils l'entendent. Et, connaître cette pièce ne signifie pas nécessairement que Clara et Tim savent que l'orchestre joue les notes *do - fa - sol* et ainsi de suite. Parmi les personnes qui aiment « Maria » plusieurs ne savent pas distinguer un *do* d'un *dos*<sup>5</sup>.

Nonobstant (et à la base), on peut dire que Clara et Tim connaissent « Maria » si, au moment de l'écoute des premiers motifs de cette pièce, ils s'attendent à ce que des motifs spécifiques suivent, ce qui est effectivement le cas. Ils sont connaisseurs de cette pièce s'ils peuvent détecter des variations, des erreurs ou des omissions dans l'interprétation de « Maria » du Boston Pops Orchestra. Et, bien sûr, ils la « connaissent » s'ils savent chanter, siffler ou fredonner en conséquence pendant que la pièce est jouée. Ainsi, et selon la manière habituelle de reconnaître cet air, Clara et Tim « connaissent » de façon particulière : ils savent *comment* discriminer, construire et organiser les événements sonores caractéristiques de « Maria ». Ils savent comment ces motifs sonores occidentaux, tonals, orchestraux, construits à la manière d'un chant se développent dans le temps. Pour employer les termes de Serafine (1988), ces auditeurs possèdent « un processus cognitif dépendant du style » (p. 30).

Ces réflexions introductives suffisent pour rejeter l'idée que l'écoute humaine est « irréfléchie ». L'écoute n'est jamais directe ou immédiate. La compréhension personnelle et les convictions (tacites et verbales) médiatisent toujours le processus de l'écoute. L'écoute est réfléchie et connaissable. Ce que les théories écologiques omettent de reconnaître, selon Howard Gardner (1985), c'est que « les individus sont capables d'agir de manière appropriée dans un environnement parce qu'ils font des inférences avec ce qu'ils voient [et entendent], et parce qu'ils ont des convictions, des buts, des intentions et d'autres conditions intentionnelles dirigées vers leurs perceptions » (p. 313). En effet, si l'écoute musicale était uniquement une question de copie auditive, alors chaque enfant dont les

---

5 Elliott fait ce jeu de mot avec « C » et « sea ».

oreilles fonctionnent normalement devrait être capable d'entendre dans la 9<sup>e</sup> de Beethoven tout ce que le chef James Levine entend, mais ce n'est manifestement pas le cas.

Quand nous disons que l'écoute est réfléchie et connaissable, nous ne disons pas que les auditeurs se parlent nécessairement intérieurement pendant qu'ils écoutent. L'action intentionnelle de l'écoute n'est pas égale aux deux étapes successives (1) théorisation mentale en soi-même et (2) écoute. Si c'était le cas, le premier événement (se parler intérieurement) deviendrait alors une action cachée nécessitant elle-même un préalable de théorisation, nous faisant ainsi régresser de manière infinie. À la place, écouter est essentiellement une forme *cachée* de *penser-en-action* et *savoir-en-action*. Naturellement, nous pouvons nous parler silencieusement pendant que nous écoutons. Nous sommes capables de réfléchir d'une certaine manière sur notre action d'écouter, comme nous le faisons verbalement pour d'autres formes d'action. Mais ce n'est pas nécessaire de le faire ainsi. En général, quand j'écoute quelque chose, je ne fais pas deux choses (penser et écouter), j'en fais une seule : je pense *dans* mon action tacite et cachée de l'écoute.

### Audition

entendre ⇒ écouter ⇒ écouter *avec une intention précise*<sup>6</sup>

### Vision

voir ⇒ regarder ⇒ observer<sup>7</sup>

#### FIGURE 2. Degrés de l'audition

Le fait qu'écouter et voir incluent des degrés d'attention, de conscience et de mémoire explique en partie pourquoi les personnes diffèrent dans les détails de ce qu'elles voient et entendent. La figure 2 illustre les trois degrés d'audition et de vision. Au sein de l'écoute, nous pouvons distinguer entre l'écoute passive et l'écoute active. Le niveau de l'implication personnelle et de la connaissance augmente lorsque l'on passe du simple fait de voir à celui d'observer, du fait d'entendre à celui d'écouter activement.

Les niveaux compétents, érudits et experts de l'écoute musicale incluent l'écoute *avec une intention précise*. L'écoute musicale intelligente nécessite que nous déployions nos pouvoirs de conscience délibérément pour parvenir à écouter avec une intention. Dans l'écoute musicale, « faire quelque chose » est une affaire de pensée et de connaissance en

6 Elliott utilise le terme « listening-for ».

7 Elliott utilise le terme « looking-for ».



relation avec un événement sonore. Écouter de la musique n'est pas identique à enregistrer des sons, à l'image d'un enregistreur qui capte une conversation ou un récital. Écouter de la musique requiert de notre part d'interpréter et de *construire* une information auditive en relation avec les compréhensions et convictions personnelles.

Comme le déclare Fiske (1992) : « La cognition musicale est un processus de construction et non de copie » (p. 366). Ce que nous expérimentons comme étant des motifs musicaux, selon Fiske, « sont le produit d'une activité cognitive et non pas simplement une *photocopie* auditive d'un matériau contenu dans un objet sonore » (p. 366). Serafine (1988) le dit ainsi : « La musique est générée activement (même dans la perception), et non simplement *traitée* [le terme utilisé est 'processed'] » (p. 27).

Dans les deux prochaines sections du chapitre, Elliott tente d'expliquer plus précisément pourquoi et comment l'écoute musicale est cognitive et constructive. Dans cette démarche, il explique pourquoi l'écoute musicale est une forme cachée [covert] (ou interne) de *penser-en-action* et de *savoir-en-action* qui est *procédurale* par essence. Il dit « par essence » parce que c'est raisonnable d'argumenter qu'au moins quatre autres formes de connaissance musicale contribuent à l'essence procédurale de l'écoute musicale de manière variée.

### **Les fondements de l'écoute musicale**

Même si on peut avoir l'impression que la musique écoutée se résume à une succession de groupes de sons, il n'en est pas ainsi. Chaque son est dépendant de facteurs précis, notamment de la vitesse, de la durée et de l'intensité, ainsi que des sons qui précèdent et de ceux qui suivent, sans oublier le contexte dans lequel il s'inscrit. Ainsi, l'écoute est un phénomène expressément temporel parce qu'elle dépend du sens que l'on donne à une information qui ne se présente à nous que de manière successive. Ceci distingue l'écoute musicale de la contemplation d'un tableau. Notre compréhension d'événements auditifs dépend de ce que nous capturons d'un flux continu d'informations. C'est ainsi que « écouter » est à définir comme un processus dépendant du contexte. Ainsi, ce que nous entendons ne nous parvient pas comme une succession d'œufs alignés ou disposés en rangées, mais comme des œufs *brouillés*. La complexité de l'écoute est exacerbée par le fait que l'attention est une ressource fermée et que la cognition auditive est limitée.

Étant donné cette complexité, on peut imaginer qu'*écouter* est un processus instable et hasardeux. Mais l'écoute procède d'une aisance et d'une exactitude que l'on peut qualifier de miraculeuses. Le plus frappant, c'est le degré auquel les propriétés physiques et les unités discontinues de l'information acoustique sont subordonnées à notre expérience d'unités cohésives. Les segments mêmes de la parole et de la musique passent inaperçus, et les petites unités s'englobent dans de plus larges motifs. Notre conscience des sons ne consiste pas en des éléments isolés entendus l'un après l'autre, mais en des motifs

identifiables clairement séparés et organisés en salutations, mises en garde, questions, affirmations, phrases mélodiques et rythmes. Comme les analyses d'un spectrogramme le démontrent, il y a une grande différence entre le flux continu d'énergie acoustique que nous percevons, et ce que nous expérimentons consciemment comme des motifs distincts de sons, notamment ceux de la parole et de la musique. Comment est-ce possible ?

Les théories contemporaines de la conscience suggèrent que le cerveau n'est pas une machine qui ne fait qu'une chose à la fois, mais un processeur capable de gérer plusieurs éléments ensemble. Comme l'explique Dennett (1991), le cerveau est « massivement parallèle, avec des millions de chaînes d'opérations actives simultanément » (p. 303).

Lorsque nous écoutons ou que nous observons, nous percevons une information brute. La force de notre capacité d'attention, de conscience et de mémoire produit une représentation révisée et augmentée de cette information. Nous n'expérimentons pas ce qui se passe directement sur notre rétine ou sur nos nerfs auditifs. Ce que nous expérimentons est le résultat d'un processus stratifié d'interprétation. Selon les mots de Dennett (1991), l'information qui parvient à la conscience est en « révision éditoriale » (p. 112) continue. Ce processus se déroule pendant plusieurs fractions de secondes durant lesquelles le contenu peut être augmenté, incorporé, corrigé et effacé.

Dans le cas de l'écoute, le processus de reconstruction de l'information acoustique qui nous parvient est semblable à celui du processus de mixage avec une table *multi pistes* d'une production de musiciens en *live*. Plus fondamentalement, il semble que la conscience possède un mécanisme spécialisé dans l'élaboration auditive en vue d'identifier, catégoriser et interpréter différents types de sons.

Même si plusieurs éléments du phénomène semblent encore flous, une chose est certaine : le processus cérébral de comparaison, de jugement et d'édition ne se produit pas verbalement. Penser n'implique pas nécessairement se parler à soi-même. C'est ainsi que l'on ne peut pas faire une séparation nette entre la perception et la cognition. Les actions conscientes de localisation, d'identification, d'interprétation et de compréhension d'éléments visuels et sonores sont très certainement coïncidentes dans la conscience, même si elles se déroulent à des endroits divers du cerveau.

C'est ainsi que nous pouvons commencer à comprendre pourquoi les œuvres musicales ne sont pas simplement perçues par les auditeurs. Les forces combinées de la conscience humaine *construisent* activement les événements physiques complexes que nous expérimentons comme des motifs sonores musicaux. Dans son essence, l'écoute musicale implique d'examiner les ondes sonores pour y discerner des informations musicales, pour construire ensuite des motifs musicaux cohésifs à partir de ces informations (par exemple, des motifs mélodiques, des motifs, rythmiques, des motifs dynamiques), pour interpréter celles-ci et pour faire des comparaisons parmi les motifs musicaux.

L'autre point à examiner en ce qui concerne l'écoute se rapporte au rôle de la connaissance. Toutes les actions d'attente, d'exploration, d'identification, d'interprétation, de construction et de comparaison se produisent comme résultat de principes — innés et appris — d'élaboration des motifs musicaux. Selon Fiske (1990, p. 5), le lien qui se crée entre des signaux acoustiques, la détection et l'identification de motifs sonores, est dépendant de règles connues implicitement des musiciens et des auditeurs, de manière à guider la construction et la reconnaissance des motifs. Le processus est actif (il nécessite l'engagement immédiat de l'auditeur) et dépendant du contexte.

Elliott précise alors que cela implique que les membres d'une société partagent entre eux un certain nombre de principes musicaux implicites qui leur permettent de comprendre leur propre culture, de donner sens à leur langage.

Se pose alors la question : Qu'est-ce qui constitue la nature procédurale de l'écoute musicale ?

Selon Elliott, on ne peut purement et simplement réduire l'écoute musicale à un processus cognitif, parce que tout événement musical — y compris le fait d'écouter de la musique — est toujours dépendant du contexte, ce qui signifie que cela inclut en conséquence un certain nombre d'informations dépassant le signal acoustique même.

Elliott propose quatre préalables nous permettant d'affirmer que l'écoute musicale est plus qu'un simple processus cognitif :

1. la conscience humaine est la résultante d'influences génétiques et culturelles ;
2. la connaissance auditive est une part de la conscience humaine en tant que tout intégré ;
3. les motifs musicaux sont le résultat d'une manière de penser liée à une pratique spécifique ;
4. l'écoute musicale est dépendante du contexte.

En résumé, Elliott affirme que l'organisation interne de l'auditeur et son expérience des œuvres musicales incluent plusieurs façons de « penser » et de « connaître » la musique parce que le matériel sonore des œuvres musicales est toujours une construction dépendant du contexte et de la culture. Ainsi se manifestent différentes dimensions d'informations musicales que l'auditeur doit organiser pour pouvoir écouter.

### **L'essence procédurale de l'écoute musicale**

Écouter de la musique est un processus analogue à la construction d'un puzzle. À la base, les auditeurs doivent identifier, grouper, enchaîner de courtes unités musicales ensemble pour former de plus longues unités, incluant les motifs mélodiques, rythmiques, de timbre et de texture. À cet enchaînement horizontal se joint la cognition des événements simultanés, incluant les accords, les événements mélodiques et rythmiques superposés ainsi que les timbres combinés.

L'essence procédurale de l'écoute musicale consiste alors en des actions cachées et non verbales de construction cohérente de motifs musicaux, en enchaînant les motifs musicaux ensemble, en opérant des comparaisons entre les motifs et en les analysant dans leurs différents types de textures.

La dimension procédurale de l'écoute contient quatre autres processus que Serafine (1988) appelle la clôture, l'abstraction, la transformation et la structuration hiérarchique.

*Clôture* : Chaque pratique musicale a des principes spécifiques et des procédures pour créer le début, le développement et la clôture du sens musical. Dans plusieurs pratiques occidentales, la relation dominante-tonique, additionnée d'une ascension mélodique vers la tonique et accompagnée d'un ritardando, est un motif conclusif récurrent. Cette pratique reflète un principe de la musique tonale occidentale. D'autres cultures ont d'autres procédés conclusifs.

*Abstraction* : On retrouve régulièrement la pratique de l'abstraction, c'est-à-dire le fait d'utiliser un fragment d'un motif pour générer un nouvel élément. C'est par cette pratique que plusieurs compositeurs et improvisateurs unifient leur œuvre. Les auditeurs recherchent souvent ce type de procédé lorsqu'ils écoutent une œuvre.

*Transformation* : Très proche du procédé de l'abstraction, la transformation consiste en la reprise de motifs avec ornementation, transposition, diminution, augmentation, inversion et altération rythmique. La plupart du temps, les auditeurs prennent des décisions non verbales sur les motifs qu'ils estiment similaires ou différents tout au long du déroulement de l'œuvre.

*Structuration hiérarchique* : Les auditeurs prennent des décisions de classement des motifs et des éléments en fonction de leur importance dans la globalité. Chaque détail n'est pas de même importance dans la structure de l'œuvre.

À cela s'ajoutent deux facultés importantes :

- La conscience humaine peut imaginer et rappeler des motifs déjà entendus.
- La capacité de générer des images en écho avant, pendant et après l'épisode musical entendu.

En conclusion, Elliott résume quatre thèmes étroitement reliés :

1. La dimension procédurale de l'écoute musicale implique des processus cognitifs variés, que ce soit chez le musicien ou chez l'auditeur. C'est ainsi qu'Elliott estime que la dimension procédurale de l'écoute musicale et celle de la « performance » sont les deux faces de la même pièce de monnaie. Ainsi, les auditeurs qui savent écouter de manière experte possèdent des connaissances musicales similaires à celles du « musicien ».
2. Il y a des relations réciproques entre la manière d'écouter des auditeurs et ce que les musiciens font pour amener les gens à écouter.
3. L'expérience consciente de la musique ne consiste pas à copier un objet statique qui attend « à l'extérieur » d'être saisi, comme on cueille une pomme sur un pommier. Écouter de la musique exige une grande attention. Une œuvre musicale n'est ni « en dehors », ni « en dedans » : notre expérience musicale se situe à l'intersection de la conscience humaine et des sons musicaux générés par l'homme.
4. L'expérience musicale dépend de la connaissance de motifs très spécifiques dans un contexte très spécifique.

### **Des sons pour nous**

Comment savons-nous que les sons du 5<sup>e</sup> *brandebourgeois* de Bach sont des sons musicaux et non des sons d'une sirène d'alarme ? Nous faisons la différence par notre capacité d'organiser les catégories de sons. Nous sommes capables de différencier les sons créés avec une *intention musicale* de ceux qui ne le sont pas, et cela grâce à leurs caractéristiques acoustiques et leur fonction à l'intérieur d'un « ordre tonal-rythmique perçu par l'auditeur » (Fiske, 1993, p. 64).

Par exemple, on reconnaît une sirène par le fait que son mouvement mélodique est panchromatique et qu'il s'inscrit dans une succession de plusieurs mouvements semblables. Si l'on en isole juste un, il est impossible de déceler à quel endroit il se trouve dans la succession des mouvements panchromatiques. Cette situation ne se produit pas dans le concerto de Bach, puisqu'un mouvement mélodique isolé s'inscrit toujours dans un contexte musical défini qui dépend d'une relation horizontale et verticale.

Dans la majorité des cultures, les œuvres musicales sont construites à partir d'un petit nombre de sons appelés *sons musicaux*. Ces derniers partagent les qualités audibles de hauteur, durée, timbre, volume et attaque avec beaucoup d'autres sons de notre environnement. Mais les sons musicaux ne sont pas seulement des *hauteurs* de sons : ils sont des *hauteurs-en-relation*. Tous ces sons font partie d'un système particulier qui forme des gammes. Ces gammes créent des relations parmi les hauteurs de sons. Ces relations diffèrent d'un style musical à l'autre, d'une culture à l'autre, mais un élément de base demeure : les relations à l'intérieur des gammes permettent aux sons d'être systématiquement et simultanément semblables et différents.

Les gammes occidentales sont issues de plusieurs siècles de pratiques musicales et de réflexions théoriques. Elles sont issues d'un processus commun d'écoute dépendant d'une pratique et d'une culture spécifiques. Elles permettent de donner un cadre cognitif, d'aider les auditeurs à comparer, catégoriser, organiser et mémoriser des événements musicaux.

Nous atteignons deux observations cruciales :

1. Les pratiques musicales occidentales ne se caractérisent pas par l'organisation et la performance de sons *pour eux-mêmes*. Elles se caractérisent au contraire par l'organisation de sons particuliers qui ont été prédéterminés par des siècles de pratiques et de réflexions.
2. Lorsqu'un auditeur identifie certains motifs sonores comme étant des sons musicaux, il conscientise cette information de manière culturelle, comme des *sons-pour-lui*. Nous identifions des sons particuliers comme des *sons-pour-nous* (ou pas) parce que nous construisons des motifs musicaux en relation avec une pratique musicale et une écoute spécifiques à une culture.

Les sons caractéristiques d'un système spécifique de sons musicaux (timbre, rythme, etc.) peuvent attirer ou repousser les auditeurs en fonction du contexte social familier ou étranger dans lequel s'ancre la pratique musicale. Ainsi, l'écoute inclut une attente, une prise de conscience et un souvenir de motifs musicaux en tant qu'informations auditives et *sons-pour-nous* artistiques et culturels.

### **Qualités artistiques versus qualités esthétiques**

Les philosophes de la musique (et de l'art) font une distinction importante entre les qualités artistiques et les qualités esthétiques. Les qualités esthétiques sont habituellement considérées comme étant les attributs immédiatement perceptibles des œuvres. Ces qualités appartiennent à un élément et sont directement perçues, et non élaborées ou construites par des auditeurs ou des observateurs. Les qualités esthétiques sont typiquement définies comme étant les attributs d'objets qui ne manifestent aucune indication de leur ancrage

contextuel. A contrario, les qualités artistiques sont habituellement définies comme étant les attributs d'œuvres qui sont directement le reflet des pratiques et des traditions desquelles elles sont issues, incluant les influences qu'elles subissent ou exercent ainsi que leurs relations diverses aux autres œuvres d'art.

La majorité des philosophes de l'éducation musicale ne font aucune distinction entre les qualités esthétiques et les qualités artistiques. L'ancienne philosophie<sup>8</sup> considère les propriétés structurelles des œuvres musicales — mélodie, harmonie, rythme, couleur tonale, texture, dynamique, organisation formelle — comme étant des qualités esthétiques.

Elliott considère cette vision comme erronée. Il estime qu'il y a des distinctions importantes entre les qualités esthétiques et les qualités artistiques. La mélodie, l'harmonie, le rythme, etc. ne peuvent être considérés vraiment comme des qualités esthétiques. Ce sont des qualités artistiques ou des qualités musicales. Il y a trois raisons à cela :

1. Les motifs musicaux ne sont pas simplement donnés directement aux auditeurs. Ces derniers doivent posséder un savoir musical lié à une pratique spécifique pour donner un sens aux motifs.
2. Les sons de la musique ne sont pas des sons naturels (même si cela peut arriver que des sons naturels — par exemple, ceux des oiseaux — soient ajoutés à la musique), mais plutôt des sons organisés au moyen de standards et principes liés à une pratique spécifique. Les compositeurs ne réinventent pas les sons musicaux, ils utilisent des motifs préexistants. En d'autres mots, le matériau sonore que les compositeurs utilisent est déjà « artistique » dans son essence : c'est en quelque sorte un « objet façonné » à l'avance. Comme le dit Sparshott (1987) : « La musique n'est pas au sens propre un art de sons, mais elle est un art de sons *musicaux* » (p. 47).
3. La musique est un art d'exécution. Chaque aspect d'une œuvre musicale que nous écoutons est toujours le résultat d'une interprétation individuelle ou collective, et celui d'une intention musicale de la part d'un compositeur ou d'un improvisateur.

C'est ainsi qu'Elliott affirme que la musique n'est ni un art de sons purs, ni un art esthétique. La musique correspond à l'effort humain de générer et écouter des sons musicaux qui sont ancrés culturellement et liés à une pratique spécifique, ce qui la rend artistique de bout en bout. En conséquence, les œuvres musicales ne sont pas conçues comme objets esthétiques. Les œuvres musicales ne sont pas esthétiques dans leur nature, et ne sont pas des objets *physiques*.

---

8 Elliott qualifie la conception esthétique de l'éducation musicale (Mursell, Broudy, Leonhard et House, Reimer, Swanwick, Langer) d'*ancienne philosophie*.

Par contre, et du fait que l'expérience humaine de la musique se trouve à l'intersection de la conscience humaine et de sons musicaux générés par l'humain, les œuvres musicales sont des *événements* physiques d'une espèce particulière. Les œuvres musicales sont des « performances » : des événements physiques qui sont générés intentionnellement par des actions (connues ou cachées) conscientes d'humains (musiciens) de manière à ce que d'autres humains (musiciens ou auditeurs) les conçoivent comme tels. Selon Elliott, c'est précisément parce que les œuvres musicales sont aussi profondément ancrées dans l'action humaine et dans la pratique sociale que faire de la musique ou l'écouter peut être aussi puissant, aussi magnifique, aussi émouvant et aussi significatif dans la vie humaine.

Pour terminer cette section, l'auteur précise que l'attitude de l'auditeur est une considération importante pour décider ce qui permet de qualifier les sons musicaux. On peut considérer chaque son comme étant un son musical, mais cela ne signifie pas que tous les sons *sont* des sons musicaux.

### **Les œuvres musicales : défis multidimensionnels**

Alors qu'écouter de la musique nécessite l'habileté à comprendre les motifs structuraux (ou le dessin formel) des œuvres musicales, écouter les motifs structuraux ne suffit pas pour saisir toutes les dimensions de l'écoute musicale. En d'autres mots, les œuvres musicales ne sont pas des construits d'une seule dimension. Écouter l'exécution d'une composition (ou d'une improvisation) est générateur d'une *réflexion multidimensionnelle*.

Dans une œuvre musicale, il y a :

- 1) une exécution / interprétation ;
- 2) une intention préfigurée par un compositeur, ou une intention d'improvisation ;
- 3) des standards spécifiques et les traditions d'une pratique musicale ;
- 4) \*l'expression d'une émotion, **ou**
- 5) \*une représentation musicale qui décrit ou caractérise des sujets de tous ordres ;
- 6) l'appréhension de différentes sortes d'informations culturo-idéologiques.

Les œuvres musicales incluent toujours au moins 4 de ces 6 dimensions à écouter (ou à enseigner / apprendre).

### **Les œuvres musicales : la dimension de la forme**

La forme des œuvres musicales consiste en motifs de mélodie, harmonie, rythme, timbre, texture, tempo, articulation et dynamique. Meyer (1989, p. 14-16, 209-211) sépare ces qualités musicales en deux catégories, les paramètres syntaxiques (mélodie, harmonie, rythme) et non syntaxiques (timbre, texture, tempo, articulation et dynamique). Les paramètres de hauteur et de rythme sont nommés *paramètres syntaxiques* parce que les



éléments peuvent être organisés en motifs qui donnent un sens au mouvement musical. Les sons se rapportent à d'autres sons. Les *paramètres non syntaxiques* forment aussi des relations, mais d'un autre ordre. Ces motifs ont tendance à persister jusqu'au moment où ils cessent ou changent.

Les musiciens organisent les motifs musicaux syntaxiques et non syntaxiques en fonction de trois niveaux de contrainte (Meyer, 1989, p. 13-23) :

1. les *lois* : se réfèrent aux principes génériques qui gouvernent les traitements auditifs humains ;
2. les *règles* : les connaissances pratiques spécifiques que les musiciens développent et suivent afin d'organiser les motifs musicaux d'une manière caractéristique ;
3. les *stratégies* : se réfèrent aux choix individuels des musiciens en fonction des possibilités établies par les règles de la pratique.

En résumé, écouter la forme d'une œuvre musicale signifie prendre conscience de la manière dont les motifs syntaxiques et non syntaxiques sont organisés, interprétés et exécutés en relation avec des règles et stratégies basées sur la pratique.

### **Musicien et auditeur**

Partout dans le monde, les enfants donnent un sens aux sons musicaux de leur culture sans éducation formelle. Même les très jeunes enfants apprennent à différencier les sons et la musique de leur culture d'avec ceux d'autres cultures ; ils apprennent à identifier et à mémoriser des motifs musicaux familiers et à reconnaître le début, la fin ou la répétition de leur musique. En d'autres mots, la majorité des enfants atteint un niveau d'auditeur novice par un contact répété avec des motifs musicaux.

Mais pour atteindre un niveau d'écoute musicale compétent, érudit ou expert, il s'agit de développer plus qu'un contact répété avec des sons musicaux.

Les types de connaissances musicales nécessaires au développement d'une écoute compétente ou experte sont du même ordre que ceux nécessaires à la « performance » : des connaissances musicales procédurales, formelles, informelles, impressionnistes et métacognitives.

## Écouter de la musique : cinq dimensions de connaissance musicale

Le début de ce chapitre examinait l'essence procédurale de l'écoute. Elliott propose de la relier avec les quatre autres dimensions de la connaissance musicale : la connaissance formelle, informelle, impressionniste et métacognitive.

### *Connaissance musicale formelle*

Les « musiciens » et les auditeurs doivent développer des connaissances théoriques sur les paramètres syntaxiques et non syntaxiques de la musique. Le langage théorique utilisé par les théoriciens et historiens de la musique peut être extrêmement utile pour aider les auditeurs à identifier, construire, organiser et analyser des motifs musicaux successifs et simultanés. De plus, les informations verbales sur les règles liées à la pratique de l'interprétation, de la production, de la composition et de l'improvisation développent la profondeur et l'exactitude de la pensée-en-action cachée de l'auditeur et de la pensée-en-action ouverte et cachée du « musicien ».

En éducation musicale, enseigner la connaissance formelle est problématique à deux égards. Premièrement, la connaissance verbale n'est pas centrale en musique. « Musiquer » et écouter sont par essence procéduraux. La base de la musique n'est pas la mélodie, l'harmonie, etc. ; la base de la musique (au sens du phénomène multidimensionnel) est un processus de pensée lié à la pratique que les « musiciens » et les auditeurs utilisent pour construire des motifs musicaux dans leur univers auditif, artistique et contextuel.

Il en découle que la connaissance centrale de l'éducation musicale n'est pas constituée de concepts verbaux sur la mélodie, l'harmonie, etc. La connaissance centrale de l'éducation musicale est basée sur l'action : c'est une connaissance du *comment* penser musicalement *dans* l'action de « musiquer » et d'écouter. L'accent sur l'aspect *penser-en-action* de l'écoute peut aider l'enseignant à garder les concepts verbaux sur la musique à leur juste place : comme un supplément à, mais pas un but ou un organisateur de l'enseignement-apprentissage de la musique.

Hors contexte et comme but en soi (isolé des sons et des actions de la pratique musicale), les connaissances musicales formelles sont inertes et non musicales. Pour qu'elles aient une valeur musicale (en opposition à des valeurs purement scolaires), et pour qu'elles soient transformées en connaissances procédurales, les connaissances verbales doivent être employées ponctuellement, comme une adjonction à la « performance » et à l'écoute.

Toutefois, il est important pour les enseignants de comprendre que le fait de parler de la musique peut aussi être basé sur la pratique. Les différentes pratiques musicales utilisent différentes manières de décrire les œuvres qu'elles produisent et écoutent. En somme, la question n'est pas de savoir s'il faut utiliser des manières multiples ou alternatives pour

décrire les motifs musicaux, mais de savoir quand le faire. Dans le contexte de la musique occidentale, par exemple, il y a différentes façons de parler des performances et des compositions, dépendamment de la pratique et des œuvres concernées. Nous pouvons parler des œuvres de manière :

- *systematique* (en termes de dominante, premier thème, fugue, etc.) ;
- *relative* (en comparant les caractéristiques musicales : court-long, aigu-grave, une voix-plusieurs voix, consonantes-dissonantes, reprises-variations, etc.) ;
- *phénoménologique* (sons larges ou minces, sombres ou clairs, etc.) ;
- *descriptive* (sons pour des célébrations, deuils, marches, pour imiter le train, etc.) ;
- *émotionnelle* (sons exprimant la joie, le doute, la tristesse, la mélancolie, etc.).

### *Connaissances musicales informelles*

Pour apprendre comment écouter de manière intelligente, il est important d'acquérir des connaissances musicales informelles. C'est en étant exposé à une pratique musicale menée en conséquence qu'on développe cette forme de connaissance. Si l'écoute musicale ne consistait qu'en l'écoute de sons naturels, alors les auditeurs pourraient très bien apprendre à écouter sans avoir une connaissance informelle qui se développe dans le processus d'une pratique musicale réflexive. Et si les œuvres musicales n'étaient constituées que de motifs abstraits, les auditeurs obtiendraient alors un haut niveau d'écoute sans acquérir une pensée critique qui émerge de l'apprentissage à faire de la musique de manière compétente et experte.

Mais les œuvres constituées de sons musicaux représentent des construits spécifiquement liés à une culture qui nous sont présentés comme des événements particuliers que nous nommons « performances » musicales. Ces dernières sont des interprétations individuelles ou collectives résultant de décisions critiques de praticiens musiciens réflexifs. Un aspect essentiel de l'écoute musicale intelligente est de savoir écouter de manière critique en relation avec les principes d'interprétation et de « performance » fiables.

Apprendre à écouter de manière critique, avec un jugement stratégique, se développe à partir de l'écoute portée vers l'effort personnel d'une bonne « performance ». Cette écoute grandit en faisant des choix musicaux pratiques, en évaluant les résultats de ses choix musicaux, en testant des stratégies artistiques alternatives dans la résolution de problèmes musicaux et en développant une palette d'alternatives en relation avec les contraintes artistiques d'une pratique musicale.

### *Connaissances musicales impressionnistes*

Devenir un auditeur compétent inclut le fait de développer un sens émotionnel affiné de ce qui est musicalement approprié, original et artistiquement significatif dans la musique que l'on fait et celle que l'on écoute. Le terme *connaissance musicale impressionniste* implique des émotions cognitives ; il implique des sensations éduquées pour une manière particulière de « musiquer » et d'écouter. Les sentiments éduqués pour « musiquer » et pour écouter ne sont pas des sensations que des personnes ont ou n'ont pas dès la naissance. Ils émergent des connaissances et des croyances personnelles dans tous les domaines, depuis les significations culturelles des *sons-pour-nous* jusqu'aux détails les plus précis de l'interprétation musicale et de la composition. Ainsi, développer des connaissances musicales impressionnistes nécessite une éducation musicale qui stimule les élèves à faire une appréciation appropriée — en fonction des standards et des traditions de la pratique des œuvres musicales — de ce qu'ils sont en train d'apprendre à interpréter, improviser, composer, arranger et diriger. De ce point de vue, les connaissances informelles et impressionnistes sont étroitement liées. Le *penser-en-action* critique et le jugement stratégique permettent des sentiments éduqués sur la musique.

Les programmes d'éducation musicale dirigés vers la musique enregistrée n'offrent pas les conditions idoines pour développer les différentes formes de connaissances requises pour l'écoute intelligente : en effet, les enregistrements placent l'élève-auditeur à l'extérieur du processus de prise de décisions artistiques. Une éducation musicale basée sur les enregistrements encourage une écoute passive. En contraste, la pratique musicale place l'élève-auditeur à l'intérieur même de l'œuvre musicale qu'il s'efforce d'apprendre. La forme d'écoute musicale dans laquelle on est engagé lorsque l'on interprète, improvise, arrange, compose ou dirige est une sorte d'écoute *avec une intention précise* artistique. Elle est orientée vers la découverte et la résolution de problèmes musicaux. En résumé, éduquer les auditeurs compétents et experts de l'avenir dépend de l'éducation progressive des « musiciens » compétents et artistiques du présent.

### *Connaissances musicales métacognitives*

La métacognition permet de contrôler, superviser et diriger son *penser-* et *savoir-en-action* musical. Elliott souligne que les « musiciens » et auditeurs doivent contrôler et diriger leur écoute en relation avec les différentes dimensions de signification et d'information contenues dans les œuvres musicales. En effet, l'importance de la connaissance musicale métacognitive apparaît clairement lorsque nous nous souvenons *qu'il n'y a pas une seule manière d'écouter les œuvres musicales de toutes les provenances* [en italique dans le texte]. Les pratiques musicales différentes produisent des « écoutables » qui soulignent différentes dimensions de la signification musicale et différentes combinaisons des dimensions.

Être un auditeur compétent, érudit ou expert implique alors d'apprendre pourquoi, comment et quand on devrait porter son attention pendant l'écoute des différentes dimensions des différentes sortes d'œuvres musicales. Les auditeurs éduqués ont les prédispositions et les compétences pour évaluer l'efficacité de leur *penser-en-action* caché. Ainsi, la connaissance métacognitive fait appel et donne un retour aux quatre autres connaissances liées à l'état de « musicien » et auditeur.

Comment les élèves acquièrent-ils les connaissances musicales métacognitives ? Premièrement, en apprenant à cibler leur pouvoir d'attention, de cognition et de mémoire musicale pendant les moments de résolution de problèmes musicaux. En effet, la présence ou l'absence de métacognition révèle la qualité de la pratique musicale de l'élève. L'excellente interprétation et « performance » d'une œuvre musicale ou d'une partie significative de cette œuvre est une preuve concrète que l'élève comprend les dimensions et les traits importants de l'œuvre en question et sait comment superviser son *penser-en-action* musical. Une autre façon d'accroître la métacognition est d'encourager l'élève à réfléchir verbalement sur ce qu'il faut interpréter, exprimer et écouter dans des œuvres spécifiques. Apprendre à scruter sa façon de « musiquer » et d'écouter de manière réfléchie et critique va de pair avec apprendre à cibler son attention et sa conscience de plus en plus sur les détails subtils des œuvres musicales.

Lorsque la pratique musicale artistique (qui intègre l'écoute musicale artistique) est au centre du curriculum de l'éducation musicale, l'écoute est alors convenablement contextualisée. Comme supplément à une pratique musicale authentique, l'écoute d'enregistrements offre à l'élève la possibilité de développer davantage les connaissances musicales métacognitives.

### CRITIQUES FORMULÉES À L'ÉGARD DE LA CONCEPTION PHILOSOPHIQUE D'ELLIOTT

Les membres du groupe MayDay (Action for Change in Music Education) ont organisé en juin 1998 un colloque à Dallas pour se pencher sur le *praxialisme* de David J. Elliott. Malgré un certain nombre de critiques et d'incompréhensions formulées lors de ce colloque, plusieurs conférenciers ont marqué leur soutien global à la philosophie d'Elliott. Gates (2000) rapporte le commentaire de Bowman en introduction à sa conférence : « Despite our differences and disagreements, I see us as collaborators in the articulation of a shared vision of music and music education ». Invité à répondre aux différentes critiques formulées lors de ce colloque, Elliott, a préféré encourager leur publication sans se défendre. Cet esprit d'ouverture à la critique se retrouve largement dans l'approche d'Elliott. Les membres du groupe MayDay l'apprécient: « Elliott, more than anyone, wants his work discussed, critiqued, applied, reconfigured by practice, and thoughtfully challenged » (Gates, 2000). C'est dans cet esprit qu'il publie *Praxial Music Education: Reflections And Dialogues* (1995) – ci-après PME :

Why bother publishing a book like *PME* and asking colleagues to critique my work? I give several reasons in the first chapter of *PME* (p. 4). The main reason is that all fields of study must continuously study and critically appraise their foundational beliefs if they are to avoid stagnation or death. Taken together, the combination of *PME* and this web site is an effort to contribute to critical thinking about the foundations of music education. (Elliott, 2005, 19 février)

Il propose quelques éléments de réponse aux critiques sur son site Internet en les regroupant par thème. Toutefois, Elliott ne réagit pas systématiquement. Il préfère se consacrer à l'avancement de sa vision tout en espérant que les lecteurs des critiques sachent se référer soigneusement aux notions développées dans *Music Matters* :

I don't reply to most people because, if I did, I would spend all my time looking backward. What I do is to trust my readers to be careful, to take all the ideas in *Music Matters* together, as a whole, and then evaluate my critics' claims in relation to the evidence in my book. (Elliott, communication personnelle, 2006, 18 mars)

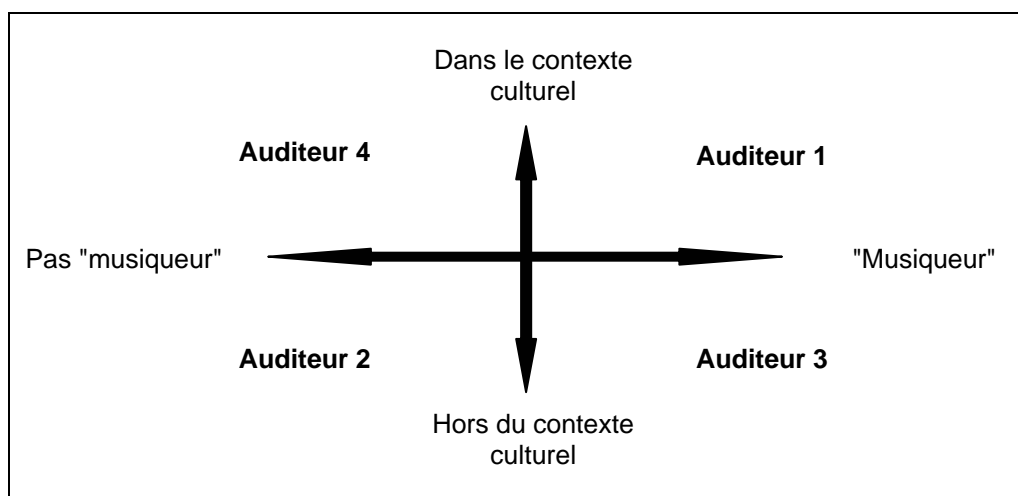
Reimer oppose radicalement le *praxialisme* au formalisme tel qu'il est conçu par Nadia Boulanger. Pour cette dernière, en effet, l'objectif le plus noble de la musique est que l'homme disparaisse au profit de l'œuvre, alors que pour Elliott — selon Reimer —, c'est le processus même de l'action musicale qui serait primordial. Il poursuit : « So when we approach music we should attend to the doings — the actions of musicians — as of primary interest » (Reimer, 2003, p. 48), et plus loin : « If the choice is practice *instead of* its results (rather than as interdependent dimensions), the focus of music education becomes the doing rather than what is done » (p. 50). Reimer prête à Elliott l'intention de tenir une position contraire à celle de Boulanger. Mais est-ce réellement le cas ? Elliott propose-t-il la *pratique* en lieu et place du *résultat* ? Il faut garder en mémoire la figure 1 qui résume la philosophie *praxialiste*. Et lorsque Reimer (2003) déclare « but performance

is not sufficient for doing all that music education is required to do, contrary to what Elliott insists » (p. 51), il ne prend peut-être pas en compte l'importance accordée par Elliott à l'aspect multidimensionnel de la pratique musicale. Le *praxialisme* insiste sur la réalité que la forme ne naît pas du néant, du hasard ou de la nature, mais d'une intention humaine. Et sans cette intention qui se manifeste en une action humaine, la forme ne pourrait pas émerger. Il ne s'agit pas de déterminer laquelle des deux, *pratique* ou *forme* est la plus importante, puisque la seconde est contenue dans la première. La différence entre le formalisme (tel que Reimer le décrit) et le *praxialisme* est que, pour le premier, seul le résultat compte, alors que pour le second, le résultat s'explique seulement par la démarche qui le précède.

Reimer se défend d'être à l'opposé de la pensée d'Elliott, en précisant que la différence entre les approches (la sienne et le *praxialisme*) est de ne pas accorder la préséance aux mêmes éléments : « Where we disagree is on the issue of whether (according to Elliott) performance must be the essential mode of musical learning or whether (according to me) it is one of a variety of ways musical learnings can and must occur » (Reimer, 2003, p. 61). Bowman (2005) interprète la pensée d'Elliott en des termes semblables : « Elliott's apparent conviction that the only valid way to grasp music's procedural essence (that is, to develop musicianship) is to perform it, and the corollary that instruction which neglects performance fails to educate musically » (p. 65). Il semblerait que Reimer et Bowman ne s'attachent qu'au concept de connaissance procédurale développé par Elliott en rapport avec la « performance » sans prendre en compte l'importance égale qu'il accorde au même concept en rapport avec l'écoute. Quand Elliott parle de pratique musicale, il l'entend selon sa définition multidimensionnelle développée plus haut. Nulle part dans *Music Matters*, la « performance » n'est présentée comme une sorte de *formule magique* qui permettrait aux élèves d'entrer dans toutes les dimensions de la musique. Au contraire, c'est une synergie de toutes ces dimensions par une pratique élaborée en conséquence — la nuance est de taille — qui permettrait à l'élève de vivre un apprentissage réel de la musique.

C'est probablement une erreur de jugement similaire à celle de Reimer et Bowman qui pousse Cutietta et Stauffer (2005) à estimer que, selon Elliott, un « proficient concert soloist (...) is likely to be a more proficient listener than a novice music maker on the same instrument » (p. 125). Les auteurs oublient de préciser l'importance qu'accorde le philosophe au style dépendant du contexte de la musique. En effet, le soliste est peut-être plus expert que le novice pour écouter la musique qu'il produit lui-même, mais rien n'indique qu'il est capable d'opérer des transferts vers d'autres musiques. Cutietta et Stauffer, en se plaçant dans la perspective d'Elliott, auraient dû formuler leur phrase ainsi : le soliste de concert est un auditeur plus compétent que l'instrumentiste novice du même instrument pour écouter la musique *du même style que celle qu'il interprète*. L'omission de cette précision génère une mécompréhension de la pensée d'Elliott qui se révèle par un exemple sans rapport avec le *praxialisme* de *Music Matters*. En effet, les auteurs (Cutietta

et Stauffer, 2005, p. 132) proposent une figure (figure 3) qui présente quatre types d'auditeurs :



**FIGURE 3. Quatre types d'auditeurs selon Cutietta et Stauffer (2005)**

- L'auditeur 1 est un « musicien » qui se situe dans le contexte culturel de la musique qu'il écoute.
- L'auditeur 2 n'est pas un « musicien » et ne se situe pas dans le contexte culturel de la musique qu'il écoute.
- L'auditeur 3 est un « musicien », mais il ne se situe pas dans le contexte culturel de la musique qu'il écoute.
- L'auditeur 4 n'est pas un « musicien », mais il se situe dans le contexte culturel de la musique qu'il écoute.

« One of the implications of Elliott's theory is that listener 3 is a superior listener to listener 4 by virtue of his or her music-making skills and is therefore able to make more sense of the sounds » (Cutietta et Stauffer, 2005, p. 131). La philosophie d'Elliott n'implique pas ce genre de conclusion. L'aspect multidimensionnel du *praxialisme* lie de manière inséparable la pratique musicale et l'écoute dans le contexte du style musical concerné. Faut-il le rappeler, ce n'est pas la « performance » en tant que telle qui est prônée par Elliott, mais une pratique musicale associée étroitement à l'écoute et ancrée dans une culture et un contexte spécifiques. Un saxophoniste jazz n'est pas nécessairement plus capable qu'un non-musicien d'écouter un air d'opéra. Il a juste acquis plus de compétences d'écoute que le non-musicien pour écouter du jazz ; on peut même ajouter pour être très précis : du jazz joué au saxophone. Pour citer les mots d'Elliott (2005, 19



février), « Cutietta and Stauffer are comparing an apple (Listener 3, who knows how to make and listen to *classical* music) with an orange (Listener 4, who only listens to *Hip-hop*) ».

Peut-être les critiques pensent-ils abusivement qu'Elliott entend par *pratique musicale* le simple fait de jouer d'un instrument. Cela semble être le cas, par exemple, pour Määttänen (2003) qui affirme : « Playing musical instruments undoubtedly promotes one's ability to listen meaningfully, but it cannot be the only way to cultivate musicality, as seems to be the case in Elliott's praxialism. At least this aspect is overemphasized » (p. 68). Elliott n'affirme jamais que la pratique instrumentale est la seule manière de cultiver la musicalité. La confusion est intéressante, car elle prouve que Määttänen et d'autres critiques (par exemple, Reimer, 2003 ; Cutietta et Stauffer, 2005 ; Koopman, 1998) ne comprennent probablement pas la notion développée par Elliott d'essence procédurale de l'écoute musicale, c'est-à-dire les actions cachées et non verbales de construction cohérente de motifs musicaux. Ces actions cachées sont une partie essentielle et inséparable de la pratique musicale. De plus, estimer qu'Elliott accorde trop d'importance à la pratique instrumentale, c'est ne pas considérer le nombre de chapitres consacrés par l'auteur uniquement à l'écoute. L'accent qu'il met sur l'écoute se révèle particulièrement par sa citation de Stephen Handel : « Listening is centripetal ; it pulls you into the world » (Elliott, 1995, p. 126), ou, selon l'interprétation de Panaiotidi (2003) : « Listening connects us with the world in the most intimate way » (p. 82). Plusieurs critiques admettent qu'Elliott place l'écoute au cœur de sa philosophie. Il convient de citer notamment Burnard (2005) qui écrit : « [T]he praxial philosophy emphasizes listening as a central tenet » (p. 271), ou Dolloff (2005), qui affirme : « Elliott insists that listening should be taught continuously and systematically » (p. 291). Face aux reproches qui lui sont adressés, Elliott (communication personnelle, 25 avril, 2006) déclare :

My philosophy is NOT [majuscules de l'auteur] just about teaching performing. Nowhere do I say that performing is the only thing we should teach. I argue that the value of music ed[ucation], and our central aims, are to enable students to achieve self-growth and music enjoyment through learning to listen to music as they make music is all ways, and as they listen to recordings.

Une lecture partielle de l'œuvre d'Elliott peut engendrer une mécompréhension de sa pensée. Pourtant, l'introduction de *Music Matters* met le lecteur en garde de tirer des conclusions hâtives à partir d'éléments isolés :

Thus, the complete patterns of thinking will come into view only if the reader steps back and considers the discussion as a whole, at the end of the book, isolating no details prematurely as more or less important than the others. (Elliott, 1995, p. 15)

Koopman (2005) s'est vraisemblablement laissé prendre au piège d'une conclusion hâtive en affirmant : « Elliott argues that listening is inferior to performance » (p. 87). En effet, et selon les mots d'Elliott (2005, 19 février) :

Perhaps Koopman is resting some of these claims on a specific section of *MM* (101-103) where I criticize general music programs based on the MEAE ("aesthetic education" philosophy), its absolutist concept of musical works, and its heavy use of recordings at the expense of meaningful music making.

La lassitude d'Elliott devant les critiques non fondées ne tarde pas à se manifester : « Sometimes I get depressed when Reimer and other critics misrepresent *Music Matters* with short, false statements: for example: Elliott says nothing about listening, or Elliott just wants to teach students to perform mechanically » (Elliott, communication personnelle, 1<sup>er</sup> octobre, 2005). Il n'est donc pas étonnant que cette mécompréhension incite Reimer (2003) à affirmer que « the only thing new about praxialism is its name » (p. 51) car, en effet, si la philosophie d'Elliott n'était que l'éloge de la « performance », elle n'aurait pas de sens et n'aurait rien de nouveau à apporter dans le champ de l'éducation musicale.

*Music Matters* propose une alternative à un enseignement simpliste et mécanique de la pratique instrumentale. À aucun moment Elliott ne fait l'éloge de la « performance » en dehors de son contexte multidimensionnel. La question n'est donc pas de savoir si le *praxialisme* prône plus la « performance » que l'écoute, ou si la « performance » est l'unique moyen pour développer des capacités d'écoute, mais de considérer la musique comme étant formée de plusieurs dimensions inséparables qui contiennent deux axes : faire de la musique et écouter de la musique. Dans les mots d'Elliott (1995) : « Music listening and music making are mutually interdependent ; they are two sides of the same coin » (p. 103). Il affirme sans équivoque : « I want musicing and listening taught in mutually supporting ways » (Elliott, 2005, 19 février).

En mentionnant l'interdépendance des deux dimensions *faire* et *écouter* de la musique selon la vision d'Elliott, Regelski (2000) estime que c'est important « to consider that listening is a praxis governed by some unique conditions of its own » (p. 63). Il affirme que l'écoute peut être développée sans être obligatoirement liée à la « performance ». À titre d'exemple, il cite les critiques en art, en littérature, en cinéma, etc., qui ont peu – voire pas – d'expériences pratiques dans le domaine qu'ils critiquent. De même, en les comparant aux amateurs de ballet, il estime que beaucoup de « music lovers have no prior competence as performers but are nonetheless capable of developing an 'educated' or 'discriminating' taste or liking largely through listening » (p. 64). Il considère en conséquence l'approche d'Elliott insuffisante :

Thus the proposition that there is a necessary and significant transfer of learning from the listening required in and developed by solo performance or ensembles to the listening required of audiences of 'ordinary listeners,' or that the knowledge gained from a performance praxis is necessary to most typical acts of listening, provides an insufficient

account of the available evidence of considerable appreciative activity on the part of 'ordinary listeners'. (p. 64-65)

Il est probable qu'Elliott ne contesterait pas fondamentalement les propos de Regelski<sup>9</sup>. Le regard posé par les deux philosophes sur l'écoute est simplement selon un angle différent. Pour Regelski, il ne s'agit pas obligatoirement de former tous les auditeurs à la pratique de la musique pour qu'ils soient capables d'écouter et d'apprécier la musique. Mais Regelski, à l'instar des autres critiques, ne prend peut-être pas en compte la dimension procédurale de l'écoute au sens d'Elliott. Ce dernier, en effet, place l'enseignant dans une approche pédagogique multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'il enseigne la *musique* — d'où le titre du livre *Music Matters* — et non des éléments isolés de la musique. L'écoute n'est donc pas, pour Elliott, un but en soi, et, ceci dit, pas plus que la « performance ». Dans les mots d'Elliott (2005, 19 février) :

For now, let me point out that since all forms of musicing (performing, improvising, composing, arranging, and conducting) occur in the social-cultural contexts of specific musical practices, I hold that there is no such thing as "just performing" (or "just composing", and so forth); likewise, there is no such thing as "just listening".

Il manquerait donc à l'auditeur non-praticien plusieurs dimensions essentielles de la musique. Elliott (1995) affirme ce qui suit :

But achieving *an* experience [en tant qu'auditeur] of the special kind of event-performance we call a musical work requires an understanding of musical performing; it requires that students learn how to perform and improvise competently themselves, as well as to compose, arrange, and conduct. (p. 102)

Elliott rejoint ainsi la pensée de l'éthno-musicologue Charlie Keil (cité par Bowman, 2005) :

In order to understand what any musician is doing, you have to have done some of it yourself. I used to think you could do it just through listening, but that alone won't let you connect to the music or to other people. Unless you physically do it, it's not really apprehensible, and you're not hearing all there is to hear in the music. (p. 149 ; voir Elliott, 2005, 19 février, 1. *Foundational Issues*)

La divergence entre Elliott et Regelski est mineure, comme le souligne Goble (2003), « since it is clear in the writings of the two scholars that they both regard listening as a distinctive and important praxis in its own right, and both see a place for the teaching of listening in music education curricula » (p. 36).

---

<sup>9</sup> En introduction à son ouvrage de 2005, Elliott écrit : « I go on to suggest that our differences are minor; indeed, most of what he [Regelski] wants to see in a praxial philosophy are easily accommodated or already included in *Music Matters* » (p. 17).

Au vu de ce qui précède, il est aisé d'affirmer que Reimer (2003) déforme les propos des *praxialistes*, et particulièrement d'Elliott, en écrivant :

On the other hand, some praxialist thinkers give the impression that listening to music as an involvement in and of itself is passive, interior to and less creative (if creative at all) than "making" music (although some praxialists include listening as one of the ways to actively "do" music). Elliott goes so far as to say, in his discussion of listening, "In sum, education competent, proficient, and expert listeners for the future depends on the progressive education of competent, proficient, and artistic music makers in the present". (p. 51)

Rappelons que la phrase<sup>10</sup> d'Elliott citée par Reimer se situe dans un contexte qui cherche à mettre en contraste le *praxialisme* avec une éducation musicale basée uniquement sur les enregistrements. Selon Elliott, l'approche multidimensionnelle *praxialiste* prépare davantage le futur auditeur de concerts et d'enregistrement à atteindre un niveau compétent, érudit ou expert, qu'une éducation musicale basée uniquement sur l'écoute (surtout si la musique écoutée ne provient que d'enregistrements). Rappelons qu'Elliott, par son approche, cherche à placer l'élève-auditeur au sein même de l'œuvre musicale qu'il s'efforce d'apprendre. Mais cela ne signifie pas que l'écoute des enregistrements est bannie de la philosophie d'Elliott. Ce dernier déclare au contraire : « I fully endorse the use of recordings in music education when recordings are used in the context of a comprehensive curriculum that includes music making — all forms of musicing, *not* [souligné par Elliott] just performing » (Elliott, 2005, 19 février). Elliott émet juste des réserves sur les programmes d'éducation musicale dirigés exclusivement vers la musique enregistrée, parce que ceux-ci n'offrent pas les conditions idoines qui permettent de développer les différentes formes de connaissances requises pour l'écoute intelligente. Mais Bowman (2005), même s'il nuance ses propos par la suite, se trompe vraisemblablement en affirmant qu'Elliott dénonce ardemment les méthodes d'enseignement de l'écoute (p. 144)<sup>11</sup>. Un des buts du *praxialisme* d'Elliott est « to develop students' listening abilities for their present and future enjoyment as amateur music makers and/or audience listeners » (Elliott, 2005, 19 février). Cette dernière phrase mise en relation avec la citation ci-dessus d'Elliott par Reimer (2003, p. 51) permet d'en saisir pleinement le sens. Pour résumer l'importance qu'Elliott accorde à l'écoute, il convient de le citer :

I suggest, then, that my version of praxialism puts listening at the *center* of ever[y] music teaching-learning experience by insisting that we teach listening systematically and continuously (in relation to all dimensions of musical works) while teaching students to make music (as performers, improvisers, composers and so forth) and, also, by listening to recordings. (Elliott, 2005, 19 février)

<sup>10</sup> Elliott, 1995, p. 99.

<sup>11</sup> Voir à ce sujet la réponse d'Elliott (2005, 19 février, 1. *Foundational Issues*).

## CONCLUSION

La question posée à l'origine de cet essai était la suivante : « Quelle pourrait être l'évolution de la conception philosophique de l'écoute musicale selon le paradigme *praxialiste*, si David J. Elliott prenait en compte les critiques formulées à son égard ? ».

Pour y répondre, un résumé de la philosophie *praxialiste* d'Elliott a été présenté, et particulièrement sa définition de la musique comme « phénomène humain multidimensionnel qui englobe deux formes entremêlées d'activités humaines intentionnelles : *faire de la musique* et *écouter de la musique* ». Pour comprendre quel concept sous-tend la notion d'*écoute musicale* chez Elliott, une grande partie du chapitre consacré aux fondements philosophiques de ce sujet a été traduit librement. Ensuite, quelques critiques formulées à l'égard d'Elliott, particulièrement en ce qui concerne sa vision de l'écoute musicale, ont été regroupées. Il en est ressorti que la majorité d'entre elles sont infondées et émergent davantage d'une mécompréhension, d'une lecture partielle ou d'une extrapolation que d'un discernement de failles véritables dans la pensée du philosophe.

Que dire donc à l'issue de cet essai et pour répondre à la question de départ ? Peut-être serait-ce souhaitable que David J. Elliott cherche à formuler sa pensée de manière encore plus précise afin de ne pas laisser une lecture partielle ou superficielle mener à une mécompréhension. On pourrait en effet reprocher au philosophe d'avoir écrit un ouvrage qu'il faut lire presque entièrement afin de permettre à certaines pensées d'éclairer les plus équivoques. Mais développer une nouvelle philosophie n'est pas chose aisée ; il serait en conséquence bien surprenant que la lecture d'une seule partie puisse à elle seule permettre au lecteur de cerner le concept dans son entier. Peut-être que dans la nouvelle édition de *Music Matters*, Elliott insistera d'emblée davantage sur les éléments primordiaux de sa philosophie ? Peut-être annoncera-t-il aussi dès l'introduction *ce que* sa philosophie *n'est pas*, afin de couper court à toute critique infondée ? Peut-être ne séparera-t-il pas les chapitres sur la « performance » des chapitres sur l'écoute ? Mais le risque serait alors grand d'en rendre la lecture plus ardue. Peut-être devra-t-il présenter un résumé au début de chaque chapitre pour aider le lecteur à en cerner l'essence ?

En conclusion, il ne semble pas nécessaire que la nouvelle édition de *Music Matters* présente la conception philosophique *praxialiste* de l'écoute musicale d'une manière significativement différente, car l'édition actuelle semble cohérente, claire et stimulante. Une lecture attentive des chapitres qui traitent du sujet devrait enrichir le formateur et enseignant en éducation musicale et contribuer à rendre explicite sa pratique implicite.

### Références bibliographiques

- Bowman, W. D. (2005). « The Limits and Grounds of Musical Praxialism », dans D. J. Elliott (éd.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, p. 52-78. New York : Oxford University Press.
- Burnard, P. (2005). « What Matters in General Music? », dans D. J. Elliott (éd.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, p. 267-280. New York : Oxford University Press.
- Cutiotta, R. A. et S. L. Stauffer (2005). « Listening Reconsidered », dans D. J. Elliott (éd.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, p. 123-141. New York : Oxford University Press.
- Doloff, L.-A. (2005). « Elementary Music Education : Building Cultures and Practices », dans D. J. Elliott (éd.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, p. 281-296. New York : Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York : Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York : Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005, 19 février). Réponses de David J. Elliott aux critiques dans *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. En ligne : <http://www.davidelliottmusic.com/praxialmusic/> (pages consultées le 27 mai 2006).
- Elliott, D. J. (2005, 1<sup>er</sup> octobre). *Thank you* [Courrier électronique à Sylvain Jaccard]. [En ligne]. Adresse par courrier électronique : [sylvain.jaccard.1@ulaval.ca](mailto:sylvain.jaccard.1@ulaval.ca)
- Elliott, D. J. (2006, 18 mars). *Good Theory, Bad Timing* [Courrier électronique à Sylvain Jaccard]. [En ligne]. Adresse par courrier électronique : [sylvain.jaccard.1@ulaval.ca](mailto:sylvain.jaccard.1@ulaval.ca)
- Elliott, D. J. (2006, 25 avril). *Your Paper* [Courrier électronique à Sylvain Jaccard]. [En ligne]. Adresse par courrier électronique : [sylvain.jaccard.1@ulaval.ca](mailto:sylvain.jaccard.1@ulaval.ca)
- Gates, J. T. (2000). « Critiques of David J. Elliott's Music Matters: The Dallas Papers of the MayDay Group ». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144 : 1-2.

- Goble, J. S. (2003). « Perspectives on Practice, A Pragmatic Comparison of the Praxial Philosophies of David J. Elliott and Thomas Regelski ». *Philosophy of Music Education Review*, 11, n° 1 : 23-44.
- Hegel, G. W. F. (1979). *Introduction à l'esthétique*. Paris : Flammarion.
- Koopman, C. (1998). « Music Education: Aesthetic or "Praxial"? ». *Journal of Aesthetic Education*, 32, n° 3 : 1-17.
- Koopman, C. (2005). « The Nature of Music and Musical Works », dans D. J. Elliott (éd.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, p. 79-97. New York : Oxford University Press.
- Määttänen, P. (2003). « Aesthetic Experience and Music Education ». *Philosophy of Music Education Review*, 11, n° 1 : 63-70.
- Norman, D. A. (1999). « Affordances, Conventions and Design ». Traduit de l'anglais par Jean-Jacques Devèze. *Site de l'Institut de Recherche en Informatique de Toulouse*. En ligne : <http://www.irit.fr> (page consultée le 23 octobre 2006).
- Panaiotidi, E. (2003). « What is Music? Aesthetic Experience Versus Musical Practice ». *Philosophy of Music Education Review*, 11, n° 1 : 71-89.
- Regelski, T. A. (2000). « Accounting for all Praxis: An Essay Critique of David J. Elliott's Music Matters ». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144 : 61-88.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education : Advancing the Vision*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Rualt, J. R. (n.d.). « Synthèse de "The Design of Everyday Things" de Donald NORMAN ». *Site de Gilles Ambone*. En ligne : <http://interaction.multimania.com> (page consultée le 23 octobre 2006).

### Références bibliographiques d'Elliott pour la deuxième section

- Dennett, D. C. (1991). *Consciousness Explained*. Boston : Little, Brown.
- Fiske, H. E. (1990). *Music and Mind: Philosophical Essays on the Cognition and Meaning of Music*. Lewinston, N.Y. : Edwin Mellen Press.
- Fiske, H. E. (1992). « Structure of Cognition and Music decision-Making », dans R. Colwell (éd.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York : Schirmer Books.

- Fiske, H. E. (1993). *Music Cognition and Aesthetic Attitudes*. Lewinston, N.Y. : Edwin Mellen Press.
- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science*. New York : Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Heil, J. (1983). *Perception and Cognition*. Berkeley : University of California Press.
- Meyer, L. B. (1989). *Style and Music: Theory, History, and Ideology*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York : Columbia University Press.
- Sparshott, F. E. (1987). « Aesthetics of Music : Limits and Grounds », dans Ph. A. Alperson (éd.), *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. New York : Haven Publications.