

NUMÉRO 23

JANVIER 2005

RECHERCHE  
EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE



UNIVERSITÉ  
LAVAL

Faculté de musique



NUMÉRO 23

JANVIER 2005

RECHERCHE  
EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE



faculté de  
**musique**

La revue *Recherche en éducation musicale* paraît annuellement et sa publication est assurée grâce au soutien administratif et financier de la Faculté de musique de l'Université Laval. En ce qui concerne la publication, l'administration ou la distribution de la revue, prière de s'adresser au

Directeur de la revue *Recherche en éducation musicale*  
Faculté de musique  
Pavillon Louis-Jacques-Casault  
Université Laval  
Sainte-Foy (Québec)  
G1K 7P4  
Courriel : [Raymond.Ringuette@mus.ulaval.ca](mailto:Raymond.Ringuette@mus.ulaval.ca)

*Directeur de la revue :*

Raymond Ringuette

*Collaboratrice :*

Jacqueline Lachance

*Comité de lecture :*

Louise Mathieu, Université Laval

Raymond Ringuette, Université Laval

Eleonor Stublely, McGill University

*Réviseur :*

Vincent Brauer

ISSN 0844-5923

Dépôt légal — 2005

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

# RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

**NUMÉRO 23**

**JANVIER 2005**

## SOMMAIRE

Appel d'article

Figurativité et pédagogie du chant

*Béregère Mauduit*

1

### **VOLET INTERNATIONAL**

Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) 2005

21

L'auto-évaluation dans la formation d'enseignants de domaines culturels :  
amorce d'une réflexivité dans la validation des acquis de l'expérience

*Evelyn Cramer et Françoise Regnard*

23

Sommaire des numéros 1 à 22 de la revue

47



## APPEL D'ARTICLE

Toute personne désireuse de soumettre un article au comité de lecture du prochain numéro de la revue *Recherche en éducation musicale* est cordialement invitée à faire parvenir sur disquette son texte intégral, accompagné d'un résumé et d'une notice biographique d'environ 10 lignes chacun, à :

Raymond Ringuette  
*Recherche en éducation musicale*  
Faculté de musique  
Pavillon Louis-Jacques-Casault  
Université Laval  
Sainte-Foy (Québec)  
G1K 7P4  
Courriel : Raymond.Ringuette@mus.ulaval.ca

**DATE LIMITE : LE 1<sup>er</sup> SEPTEMBRE 2005**

L'article devra porter sur une recherche effectuée qui satisfait aux critères suivants :

- pertinence et actualité du sujet,
- valeur scientifique de la recherche,
- qualité de la présentation et de la structure du texte intégral,
- caractère non mercantile du projet.





# FIGURATIVITÉ ET PÉDAGOGIE DU CHANT

## Bérengère Mauduit

---

Entrée dans un chœur d'enfants à sept ans, Bérengère Mauduit commence le piano trois ans plus tard au Conservatoire de Colombes (région parisienne) puis intègre la classe de chant de Danièle Millet avec qui elle obtient un 1<sup>er</sup> prix régional à l'unanimité et devient lauréate de la bourse Charles de Gaulle du British Council. Elle se dirige ensuite vers une hypokhâgne/khâgne option musique où elle pratique notamment l'analyse, l'harmonie et la musique de chambre sous la direction de Sabine Bérard (CNR de Boulogne), après quoi elle effectue une maîtrise à Paris IV sous la direction de Pierre Brunel. Elle conçoit alors son projet de thèse d'analyse sémiotique d'ouvertures d'opéras (fin prévue courant 2005, dir. Danièle Pistone). Parallèlement, Bérengère Mauduit se perfectionne vocalement à l'Institut international de chant Jean-Pierre Blivet, suit les classes de maître de Jorge Chamín et Lorraine Nubar (Julliard School) et se produit avec la Compagnie des Hauts de Scène. Ainsi, lorsque l'Observatoire musical français lance, en 2001, un projet quadriennal d'observation des pratiques musicales en France, Bérengère Mauduit se voit chargée d'étudier la pédagogie du chant. Actuellement, elle est attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à La Sorbonne et travaille à la traduction anglophone du livre de technique vocale de Jean-Pierre Blivet, *Les Voies du Chant* (Fayard, 1999).

---

### Résumé

Le discours sur la musique, qu'il soit critique ou pédagogique, trouve naturellement dans la mise en image un moyen de transférer par synesthésie, de traduire en mots ce qui relève du musical. La figurativité se conçoit ainsi comme le lieu de l'interface entre la signification et l'expérience sensible. Dans le champ des métadiscours musicaux, la glose du pédagogue présente la particularité de viser la transmission d'un savoir-faire et non seulement d'un savoir. L'enseignement-apprentissage du chant, plus encore que les autres instruments, a essentiellement recours aux images pour parvenir à la maîtrise de l'instrument dont toute la mécanique est interne, intangible et difficile à exhiber. S'appuyant sur les méthodes qu'utilise la linguistique pour l'analyse des discours oraux, cette étude présente, à partir de l'analyse d'un corpus de cours de technique vocale lyrique enregistrés, tout d'abord une typologie des images récurrentes employées, puis une analyse du fonctionnement de ces images dans le discours en acte de l'enseignant.

## INTRODUCTION

On reconnaît à la musique la faculté de susciter des expériences et des émotions dans un ordre en deçà ou au-delà du langage verbal. Dès lors, le discours sur la musique (celui de l'auditeur, du critique, de l'interprète, de l'enseignant...), qu'il nourrisse un but de communication descriptif, explicatif ou encore laudatif, trouve naturellement dans la mise en image un moyen de transférer, de traduire en mots ce qui relève du musical. Une opération synesthésique par excellence puisque le pictural vient au secours du verbe pour exprimer le musical. Bien entendu, le sujet s'inscrit au cœur de cette mise en forme verbale d'une expérience musicale intime. On pourrait définir la figurativité comme le lieu de l'interface entre la signification et l'expérience sensible. Dans ce cadre, la subjectivité joue son rôle de façon variable sur une échelle qui pourrait aller du discours à vocation scientifique, utilisant le matériel verbal technique de la musicologie, au discours foncièrement impressionniste. Par ailleurs, on cantonne traditionnellement la figurativité au plan du signifiant, de l'expression (dans le parcours génératif de Greimas, elle relève des structures discursives, donc du niveau de surface) ; or elle se révèle ici l'unique support du contenu. Il semble que l'idée musicale ait du mal à exister dans le discours verbal sans s'incarner dans une image au préalable. Du côté des sciences cognitives, la visualisation ou imagerie mentale est bien perçue comme une sorte de para-perception facilitant l'accès à une connaissance raisonnée ou non et tournée, ou non, vers la performance. En tant que telle, la figurativité intéresse donc en aval les sciences de l'éducation, notamment dans la manière, encore mal connue, dont l'imagerie (icône, symbole ou schéma) peut se mettre au service de l'explicitation de l'abstrait. On mesurera dans un instant son utilisation primordiale dans l'éducation musicale, mais rappelons qu'elle est tout aussi fondamentale en mathématiques ou en linguistique – et notamment en lexicologie ; on sait désormais – et les méthodes pédagogiques en témoignent – que la compréhension de textes est facilitée par la construction d'images qui permettent au lecteur de visualiser des relations complexes.

Dans le champ des métadiscours musicaux, la glose du pédagogue présente la particularité de viser la transmission d'un savoir-faire et non seulement d'un savoir. L'enseignement-apprentissage du chant, plus que des autres instruments où l'observation visuelle du bon et du mauvais geste, l'intervention physique pour rétablir ce qui ne convient pas, est courante, se sert essentiellement d'images pour parvenir à la maîtrise de l'instrument. En effet, toute la mécanique est interne à l'instrument, intangible, difficile à exhiber ; il faut donc trouver les moyens de se représenter, de visualiser, la bonne posture, le bon geste, la sensation juste. L'enseignant est obligé d'*entendre* le mauvais comportement de l'appareil phonatoire. Pour cette raison, on est en droit de penser qu'un discours portant sur la technique vocale et l'apprentissage du chant doit s'ancrer dans une expérience de pratique personnelle, en l'occurrence limitée à ce que l'on appelle le chant classique et particulièrement au bel canto. En rapport avec l'objectif de ce travail, il ne saurait être question d'entrer dans les querelles d'école concernant le style et la technique du chant,

encore moins d'y prendre position. Simplement, l'observation et la pratique de l'enseignement de plusieurs professeurs éminents, issus d'horizons divers (école française, américaine, italienne)<sup>1</sup> mettent indiscutablement en exergue l'usage commun d'un répertoire d'images, aussi différent soit-il de l'un à l'autre et quelle qu'en soit l'utilisation faite. C'est donc que la figurativité constitue bien un trait pertinent de l'enseignement-apprentissage du chant.

La façon dont on peut observer ce genre de pratique avec le plus d'intérêt ne va pas de soi. Cette étude proposera donc tout d'abord un mode opératoire possible suivi d'une démonstration pratique. L'analyse du corpus sélectionné devrait alors permettre de dégager la façon dont la figurativité fonctionne dans le discours de transmission spécialisé du professeur de chant, son rôle et une typologie des images employées.

## MÉTHODE

Le présent travail s'est tout d'abord appuyé sur un stock d'images accumulées au fil de cours, soit en tant qu'élève soit en tant qu'observateur : « la bouée », « la patate chaude », « le bonbon à la menthe », « la Tour Eiffel »... Rapidement, cette façon de procéder s'est révélée insuffisante parce que, extraites de leur contexte d'utilisation, ces images n'avaient plus de sens et s'offraient comme un défouloir pour l'imagination de l'interprétant. Les images prises pour elles-mêmes présentent un intérêt limité ; elles ne prennent réellement sens, ne révèlent leur fonctionnement et leur portée qu'en discours. On propose donc de s'appuyer sur les méthodes de la linguistique en analyse de discours, transcriptions de séquences de cours à l'appui<sup>2</sup>. En complément, les écrits de pédagogues constituent un vivier d'explications à confronter au corpus : *La Voie du chant* de Jean-Pierre Blivet (Fayard, 1999)<sup>3</sup> a été retenu ici en raison de la connaissance intime des méthodes de l'auteur mais aussi parce que les procédés décrits inspirent désormais largement les pratiques pédagogiques actuelles.

---

1 Par exemple, mesdames Danièle Millet, Patricia Dupont et Chantal Cardozo, toutes trois issues du CNSM de Paris dans les années 1960–1970 et ayant fait carrière notamment dans le répertoire comique français ; mesdames Peggy Bouveret, professeur au CNSM de Paris, et Lorraine Nubar, professeur à la Julliard School de New York ; monsieur Jean-Pierre Blivet, formé dans la tradition bel cantiste italienne.

2 Les séquences ont été sélectionnées dans un vaste ensemble en cherchant à établir un florilège représentatif des images les plus employées par l'enseignant et en évitant l'excès de répétition de ces images. Les séquences présentées ne correspondent donc pas à une progression linéaire.

3 Mais aussi l'émission « Jean-Pierre Blivet ou le maître de musique », *Musiques au cœur*, France 2, diffusée le 06/03/2000, INA.

## Types d'images employées

On peut imaginer plusieurs sortes de classement possibles, à commencer par une répartition en fonction des objectifs poursuivis : l'ouverture du bas du thorax dans la détente et le relâchement avec les images de « l'accordéon », de « la surprise », de « la jupe », des « voiles » mais aussi, hors des séquences transcrites, celle de « l'éponge » qui se gonfle, des « mains chaudes » sur le thorax en sortant de l'eau froide, du « caillou » lancé dans l'eau qui fait des cercles toujours plus larges ou encore de « la bouée » autour de l'abdomen ; la projection du son dans la rondeur avec l'image de « la capuche de moine » que l'on rabat sur la tête ou celle de la « chute d'eau » ; l'ouverture de la cavité buccale avec l'image de « la patate chaude » (empruntée à D. Millet et P. Bouveret) qui ne doit pas nous brûler ou « l'effet Valda » du bonbon à la menthe. On voit que ce critère ne s'avère pas assez discriminant pour « parler » et ne parvient pas à rendre compte de la spécificité de ces images les unes par rapport aux autres. On se retrouve, pour chaque objectif (et ils sont somme toute peu nombreux), avec un répertoire d'images apparemment synonymes. On pourrait alors distinguer en complément les images dynamiques des images statiques (voir figure 1).

Néanmoins, une telle classification ne révèle ni les lois de passage du concept à sa forme figurée ni les modes sur lesquels l'image prend place dans le discours. Pour cela, il faut chercher les différentes manières dont le plan du contenu (les « concepts-pratiques » à faire acquérir) est mis en relation avec le plan de l'expression ou encore, comment comparé et comparant s'articulent-ils ?

OBJECTIFS POURSUIVIS	IMAGES DYNAMIQUES	IMAGES STATIQUES
<b>Ouverture/Détente du bas du Thorax</b> ← →	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ouverture de l'accordéon</li> <li>- la surprise</li> <li>- l'éponge</li> <li>- les mains chaudes</li> <li>- les cercles autour du caillou jeté dans l'eau</li> <li>- la jupe qui flotte</li> <li>- les voiles qui flottent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la bouée</li> </ul>
Idem approfondi (pour l'aigu)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- écartement des pieds de la Tour Eiffel</li> <li>- ouverture d'un éventail à l'envers</li> </ul>	
<b>Projection + rondeur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rabattement de la capuche</li> <li>- la vague au-dessus du surfer</li> <li>- la chute d'eau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'effet Valda</li> <li>- la patate chaude</li> </ul>
<b>Ouverture de la cavité buccale</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- idem</li> </ul>

FIGURE 1. Objectifs poursuivis et images correspondantes

Au fil des séquences transcrites, on trouve comme consigne trois occurrences de l'injonction « imagine », deux « pense que » et une invitation à pratiquer la *mimèsis* avec « tu mimes / - / tu fais comme du théâtre » (25)<sup>4</sup>. Le premier cas, le plus prégnant, indique que l'ensemble du discours doit être lu, compris et appliqué dans le cadre de l'imagination, cette faculté de former des images soit à partir de ce qui a déjà été perçu (imagination reproductrice faisant appel aux ressources de l'expérience) soit en tant que fonction inventive par laquelle l'esprit produit des synthèses originales (imagination créatrice). Dans tous les cas, l'effort mental qui est demandé n'est pas du ressort du raisonnement. Il ne s'agit pas, en premier lieu, de comprendre conceptuellement les mécanismes du chant mais bien d'arriver à faire, d'où la mise entre parenthèses des explications techniques et scientifiques qui interviennent en complément. Ainsi on ne dira pas « tu as un ensemble laryngé très large » mais on utilisera la métaphore « t'as un gros robinet » (4 E). La métaphore, définie par Aristote dans *La Poétique* comme l'application à une chose d'un nom qui lui est étranger, établit un rapport d'égalité entre robinet/tuyau/ensemble laryngé (sous-entendu) et filet d'eau/air/voix. Le « bijou » (12) et la « Tour Eiffel » (23) constituent aussi des métaphores, respectivement de la voix et de l'ensemble du mécanisme de la phonation, dans la mesure où ni le terme comparé ni le rapport ne sont explicites. C'est là que se joue la distinction avec la comparaison, qui exprime le lien par un outil syntaxique (7 occurrences de « comme » : lignes 6, 7, 8 E, 10, 19, 31). Cependant métaphore et comparaison fonctionnent toutes deux sur un mode analogique. En effet, l'analogie « vise à faire comprendre une idée en la transposant dans un autre domaine » (selon la définition de J.-J. Robrieux dans *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, Paris : Dunod, 1993). O. Reboul<sup>5</sup> d'ajouter qu'il s'agit de « construire une structure du réel qui permet de trouver [...] une vérité grâce à une ressemblance de rapports ». L'analogie porte toujours sur des réalités hétérogènes (ou « isotopies » différentes dans la terminologie de Greimas) : ici la robinetterie et la physiologie vocale, l'eau, l'air et la voix, le bijou et la voix, la Tour Eiffel et le corps. On parle alors de « phore » pour désigner la relation déjà admise (prise dans un domaine bien connu, généralement sensible) et de « thème » pour la relation à faire admettre (pour nous, le mécanisme encore inconnu et intangible). La continuité sémiotique entre l'image et l'idée n'est pas déterminée a priori. Au sein de l'univers sémantique qu'une image apporte avec elle, l'interlocuteur devra interpréter (car la métaphore comme la comparaison taisent toujours ce qui autorise le rapport) et retenir les traits qui lui semblent pertinents. La qualité de l'enseignement passe notamment par l'habileté que le locuteur montre à faire saillir ces traits dans le discours en acte. Dans le cas du robinet, c'est la fonction, bien connue, d'écoulement d'un fluide contenu dans un réservoir, l'idée de distribution et aussi la forme, à peu près standard, de l'appareil qui s'avèrent parlantes. Dans le cas de la Tour Eiffel, c'est uniquement la forme (bouleversée par l'imagination qui

---

4 Les chiffres entre parenthèses renvoient aux lignes numérotées de la « Transcription orthographique de séquences de cours », figurant en annexe.

5 O. Reboul, *Introduction à la rhétorique* (Paris : PUF, 1991).

« écarte » les pieds) qui fait sens et pas du tout la fonction de représentation monumentale. L'imagination est ici clairement, selon Bachelard<sup>6</sup>, la faculté de déformer les images fournies par la perception, de nous libérer des images premières, plutôt que de former des images. En fait, cette métaphore sert de modélisation schématique pour favoriser une visualisation rêvée du corps chantant. Le rapport entre l'accordéon et les côtes, c'est le fonctionnement dynamique de l'instrument, un certain mouvement dans l'espace, de même pour la comparaison avec la vague, les pompiers, les voiles, la capuche ou encore la chute d'eau. Il en va encore autrement de la métaphore du bijou. Ni sa fonction, qui ne peut être dynamique, ni sa forme, non prédéterminée a priori, ne sont pertinentes ; le rapport est à saisir en discours. Nous savons que voix est l'entité équivalente de « bijou » car « c'est » (12) est anaphorique de « cordes » (11 E), métonymie de la voix.

La progression sémiotique et logique est celle-ci :

Voix = bijou → or tu prends soin d'un bijou → donc prends soin de ta voix

*Prémises*

*moyen terme*

*conclusion*

La métaphore se double ici d'un raisonnement, ce qui se comprend bien dans la mesure où l'on ne cherche nullement à visualiser le bijou (ses qualités propres, nous l'avons vu, sont sans intérêt) et la donnée manquante qui permet d'admettre la formule voix = bijou est ici la valeur. Le sémantisme de « bijou » appelle les notions de luxe, de rareté, de beauté, de prix sur lesquelles s'appuie son symbolisme. L'analogie métaphorique opère donc ici un transfert implicite de valeur d'un objet sur l'autre.

Métaphores et comparaisons construisent ainsi des analogies ou rapports, rendus possibles grâce au partage sémantique entre les images et les concepts ou à des transferts de sens des premières sur les seconds, de façon à initier l'élève, à partir de réalités connues, à un fonctionnement sinon hermétique. Ces relations ne se présentent pas sous une forme unique mais s'articulent autour de trois ou quatre termes dont certains sont elliptiques (indiqués en italique dans les figures 2 et 3). À ce point, le recours constant à l'équivalence et aux réseaux d'analogies permettant de mettre entre parenthèses les opérations montre assez que le discours du professeur de chant relève d'une sémiotique connotative et donc d'une modélisation interne, c'est-à-dire implicite pour l'étudiant.

<sup>6</sup> G Bachelard, *L'eau et les rêves* (Paris : Corti, 1942), p. 23-24.

G Bachelard, *La terre et les rêveries de la volonté* (Paris : Corti, 1948), p. 3-4.

G Bachelard, *L'air et les songes* (Paris : Corti, 1943), p. 118-119.

<b>PHORE</b> ou <b>COMPARANT</b>	VAGUE (C) CAPUCHE PIEDS	SURFER (D) <i>TÊTE</i> TOUR EIFFEL
<b>THÈME</b> ou <b>COMPARÉ</b>	AIR ROULÉ (A) SON <i>BAS DES CÔTES</i>	PALAIS (B) <i>CAVITÉ BUCCALE</i> PHONATION

**FIGURE 2. Relations à 4 termes : A est à B ce que C est à D**

A	B	C
ACCORDÉON →	ON OUVRE	← LES CÔTES
POMPIERS →	ON ASPERGE	← L'ÉLÈVE
PRÉSIDENT →	PAS DE PRESSION	← LA VOIX
BIJOU →	ON PREND SOIN	← LA VOIX
CHUTE D'EAU →	ACTION DE TOMBER EN AVANT	← LE SON

**FIGURE 3. Relations à 3 termes : C fait à B ce que A fait à B**

Remarquons le rôle essentiel joué par les verbes dans la vitalité des images. Ce sont eux qui assurent l'efficacité du parcours sémantique et marquent les traits pertinents de l'image. À quoi serviraient la jupe ou les voiles si l'on ne nous informait qu'il faut les visualiser en train de flotter. De même, ce qui est intéressant dans l'image de la chute d'eau, c'est la façon de tomber en avant, que paraphrase l'action de vomir ; l'accordéon, l'éventail ou encore la Tour Eiffel ne se justifient qu'en mettant en valeur l'action d'ouvrir, d'écarter. L'enseignement observé privilégie nettement la recherche d'un geste plutôt qu'une attitude qui doit en être la résultante et, dans ce cadre, les nombreux verbes garantissent le dynamisme de l'image en figurant l'espace (« tu laisses remonter », « comme si le son retombait »), l'action (« tu ouvres », « tu asperges », « tu appelles ») ou plus spécifiquement la manière (« en enroulant », « en te gargarisant », « tu écarter » qui est une façon particulière d'ouvrir de même que vomir est une façon particulière de libérer un fluide). En fait, pour emprunter un terme freudien, les verbes augmentent la « figurabilité » des images, c'est-à-dire leur pouvoir de concrétisation.

Enfin, nous avons jusqu'ici laissé de côté la figurativité qui s'incarne dans une mise en situation. Il s'agit là d'une construction visuelle et discursive de plus grande envergure que les métaphores et comparaisons, une véritable petite scène à jouer comme un rôle (« tu fais comme du théâtre », 25). Les séquences 4 et 5 (24 E à 31 et 32 E à 39) sont éloquentes à cet égard. L'enseignant met en place un scénario complet avec une situation, des acteurs dont l'état d'esprit et éventuellement les motivations sont décrits, et même des dialogues.

On perçoit bien que la situation est une tranche de vie saisie sur le vif dans un canevas narratif potentiellement plus vaste. Ce phénomène rappelle singulièrement cette collection de livres de poche pour enfants intitulée « Des histoires dont vous êtes le héros » : le pédagogue invite en fait l'élève à « se faire un film » dans lequel il jouera le premier rôle. Ce procédé est le plus impliquant de tous pour l'imagination : dans les cas de figure (de figure, justement !) précédents, il fallait s'imprégner d'une image ou d'une scène présentée devant nous comme un objet alors qu'ici l'image intègre le sujet.

### Fonctionnement des images dans le discours en acte

Le discours s'organise selon trois niveaux ou plans qui occupent en alternance le devant de la scène : un niveau conceptuel, qui porte les notions clés de la technique vocale : l'ouverture ou la projection par exemple ; un niveau que l'on pourrait qualifier de scientifique ou physiologique : celui qui regroupe les termes techniques utilisés pour décrire les différentes parties du corps humain, et enfin le niveau figuratif, celui de l'imagination et de la visualisation qui nous préoccupe au premier chef. Trois univers mentaux donc, trois approches des problèmes que pose l'apprentissage du chant, en collaboration plus qu'en concurrence pour transmettre le savoir-faire vocal.

Prenons deux exemples concrets. La deuxième intervention de la séquence 1 s'ouvre par une remarque de niveau figuratif (la métaphore du robinet, 4 E) ; la reprise notée /- -/ marque la bascule du discours vers un plan plus conceptuel (il est question de libération de la voix) suivi d'un retour aux images (5-6). À la ligne 18 E, l'intervention commence par une mise en situation (l'appel loin devant en enroulant) complétée par de l'information physiologique (le long du palais), elle-même relayée par le niveau figuratif (la vague) et enfin scientifique (« larynx enraciné en bas des côtes ouvertes »). Les niveaux s'interpénètrent et s'éclairent réciproquement de façon à affiner la précision du geste vocal et la représentation que l'on s'en fait, autant que pour atteindre la variété des esprits et des personnalités des élèves. Pour la même raison, nous dit J.-P. Blivet, le professeur doit disposer d'un grand nombre d'images pour décrire et simuler la procédure et être également à même de toujours créer, renouveler son stock car telle image révélatrice pour l'un restera lettre morte pour un autre<sup>7</sup>.

Par ailleurs, les différents types d'images s'entremêlent et cet enchâssement en garantit souvent l'efficacité. La deuxième intervention (4 E), par exemple, s'ouvre sur la métaphore *in absentia* du robinet, qui devient filée avec « un petit filet d'eau » (4 E) et « gros tuyau » (7), qui se développe en une véritable isotopie, soit un ensemble d'éléments appartenant à des sphères d'expériences équivalentes, avec l'épisode des pompiers. Les réseaux figuratifs se brassent, ainsi celui de l'eau (« petit filet d'eau » repris anaphoriquement par « l'air c'est comme l'eau ») s'offre en concurrence à celui des engins distributeurs que sont le robinet et le tuyau. En surimpression, la mise en scène des pompiers fait la synthèse entre ces

---

7 J.-P. Blivet, *La voie du chant* (Paris : Fayard, 1999), p. 18-19.



réseaux et leur ajoute une dimension dynamique et vitale, à la fois parce que la mise en scène permet à la narrativité de jouer et gagne donc une dimension procédurale : premièrement « tu laisses remonter l'énergie », ensuite « tu asperges » et parce que la scène semble se passer sous nos yeux : « tu vois les pompiers » vise à la fois à attiser l'acuité de la concentration, à vérifier que l'image opère auprès de l'élève et à renforcer l'actualité de l'événement, actualité réaffirmée par le mime et l'onomatopée emphatique « CHLA ». En outre, la figurativité fonctionne ici sur un mode « extensif » : une image vient enrichir le contenu sémantique de la précédente qui gagne du même coup en densité comme en précision, et ainsi de suite. Si l'on regarde l'intervention 8 E-9, le premier terme comparant « voiles » charrie avec lui la notion de tissu, donc un matériau souple, destiné à recevoir l'action du vent (de l'air) qui, à la façon d'un moteur, permettra le mouvement en avant. Le verbe « flotter » participe de la même isotopie « aérienne » en ajoutant une idée de suspension qui caractérise le mode d'être de la voile, son dynamisme. Enfin, l'adverbe « souplement » met en exergue un élément sémantique implicitement contenu dans les deux éléments figuratifs précédents, ce qui témoigne d'une insistance particulière de l'énonciateur sur ce trait spécifique de l'image dans sa globalité. On voit donc percer un style didactique propre à l'enseignant, procédant par accumulation, par touches successives.

Enchâssement et tissage progressif du sens s'inscrivent aussi dans un mouvement didactique parallèle au va-et-vient entre les niveaux conceptuel, physiologique et figuratif vus précédemment. Les séquences 2, 4 et 5 ont été captées *in medias res* et commencent, pour être schématique, par une évaluation de performance sur un mode relativement abstrait que seul le basculement au plan figuratif permettra d'éclaircir : c'est le plan du « traitement »<sup>8</sup> ou remède, qui pourra être reformulé sous la forme d'une consigne, qui débouchera sur une nouvelle performance appelant à son tour validation et *feed back* de la part de l'enseignant. Ainsi le constat « tout cela est trop raide » (8 E) se concrétise grâce à l'isotopie « aérienne » des voiles et de la robe et en contrepoint avec elle. La consigne « ne raidis jamais » (9-10) qui fait office de clôture didactique en réactivant le premier constat, avec la part de répétition inhérente à toute pédagogie, résonne alors tout à fait différemment. Entre temps, elle s'est éclairée, affinée sémantiquement au tamis des images. Il en va de même à l'intervention suivante (11 E) où le terme « pression », potentiellement obscur à la ligne 13, s'avère limpide à la ligne 15, pris en sandwich par les métaphores du « bijou » et du « président ». Dans les séquences saisies *ab ovo*, quant à elles (1 et 3), l'impulsion de l'exercice est toujours donnée au plan de l'imagination, les commentaires plus conceptuels ne s'insérant dans le discours qu'au moment du *feed back*. En fait, l'enseignant n'a de cesse de veiller à naviguer en suivant un curseur de l'abstrait vers le concret et vice versa, tant au fil des différents niveaux évoqués plus haut qu'au long de la séquence didactique corrélée. On remarque cependant que l'évaluation/validation de la performance se fait plutôt au niveau technique et conceptuel : « tout cela est trop raide »

---

8 J.-P. Blivet présente souvent le rôle du professeur sous l'angle de la métaphore du médecin.

(8 E), « [...] tu fais trop d'efforts, tu mets trop de pression sur les cordes » (11 E), « ton son ne tourne pas librement dans l'espace parce que tes côtes sont fermées » (24 E), « Bon, mais dans cette ouverture n'oublie pas de bien ramener le son devant » (29 E) alors que les phases de consigne, conseil, explication, récapitulation/fixation mélangent volontiers les niveaux et, quoi qu'il en soit, chaque intervention joue la carte de la pluralité et de la mixité des niveaux d'explication. On peut y voir, conformément au projet explicité du pédagogue, une façon de proposer à chaque élève une explication qui « parle » à sa tournure d'esprit plutôt rationaliste, analytique et techniciste ou plutôt imaginative ; il s'agit en quelque sorte de proposer un vaste choix de carburants pour répondre à la demande de moteurs variés mais derrière cette façon de procéder se lit aussi en filigrane un credo didactique : la circulation systématique, manifestement visée, d'un niveau à l'autre oblige l'élève à les mettre en rapport, aux images s'associe une prise de conscience technique, physiologique et conceptuelle de ce qui se passe qui permet la construction progressive, par corrections successives, de représentations mentales incarnées et légitimées dans le vécu.

Les mises en situation, enfin, témoignent d'un fonctionnement énonciatif particulier. La partie centrale de la séquence 4 (25-28) commence par « tu mimes / - / tu fais comme du théâtre », c'est-à-dire une consigne qui exhibe la nature mimétique et illusionniste de la démarche ; puis sans crier gare le discours opère une substitution par énullage personnel en basculant à la première personne : « oh j'chui étonné(e) [...] c'est pour moi tous ces cadeaux, ouah ! [...] » puis chaque acteur retrouve sa place, matérialisée par la seconde personne, à la ligne 27. Même phénomène à la séquence 5 : une consigne de niveau relativement conceptuel : « abandonne-toi » (33), « oublie que tu es M. et pense que tu es Musette » (36 E) suivie d'un énullage de personne (je + pronom « caméléon » on), qui traduit l'entrée, jouée, dans un autre univers avec lequel l'élève doit s'identifier fortement ; la subjectivité apparaît dominante dans cet univers personnel et même intime, à en croire les nombreuses marques de « relâchement » propres à l'oral du type contractions (« j'chui »), registre familier (« peinarde », « bossé », « grand truc », « hyper bien foutue ») et interjections marquant l'euphorie, la satisfaction (« oh ! », « ouah ! »). L'illusion véridictoire atteint peut-être son comble avec le dialogue feint de la dernière intervention, qui opère un véritable feuilleté actantiel : l'enseignant prend la place de l'élève qui devient Musette. Naturellement, ces « instants de prise de rôle » sont les plus favorables au déploiement de l'expression corporelle, mimes et gestes qui, tout en paraphrasant le verbal, renforcent l'actualisation et donc la puissance véridictoire de la situation. En outre, d'un point de vue didactique, ces mises en scène ne se développent pas d'un bloc mais se révèlent lardées de pauses, disons, de réglage, c'est-à-dire légèrement décalées et réfléchissantes par rapport au jeu : « quelque chose de bien à l'aise hein » (27), « tu vois ce que j'veux dire » (32 E-33), « quelque chose comme ça » (34). Il faut y voir l'indice dans le discours du cadre pédagogique principal ; l'enseignant ne perd bien entendu pas de vue son objectif réel, il vérifie seulement, à intervalles réguliers, que son interlocuteur est bien

réceptif, en accord avec le discours tenu, en témoignent les phatèmes caractéristiques de ce genre d'opérations de réglage.

Pour synthétiser ce que l'observation du comportement discursif des images nous a appris de la figurativité dans le type de discours qui nous intéresse, disons qu'elle concerne les modalités de l'explication et de la suggestion (conseil, incitation-stimulus), modalités dynamiques contrairement au constat, au jugement ou à l'évaluation qui portent sur un acte fini et non à réaliser. Elle se caractérise par une énonciation largement embrayée d'où une implication notable des interlocuteurs, par opposition aux niveaux technique et conceptuel plus à même d'accueillir des vérités générales non actualisées. On ne s'étonne alors pas qu'elle constitue, par la même occasion, un terrain d'épanouissement pour le mime et l'expression corporelle en général, et tout cela sans qu'elle intervienne de façon détachée des autres niveaux discursifs identifiés : ils agissent bien en collaboration, au service d'un enrichissement du sens particulièrement révélé par le fait que toute répétition s'avère une progression. La figurativité ne se développe pas de façon marginale mais bien insérée dans un contexte, un ensemble, un habillage verbal déterminant qui rendent l'enseignement particulièrement délicat et renvoient le pédagogue face à sa compréhension profonde des mécanismes en jeu.

### **Rôle de la figurativité**

Par leur mode de fonctionnement, les images nous ont déjà largement livré l'intérêt que l'on peut tirer de leur utilisation. Néanmoins, insistons brièvement sur quelques points. Nous avons souvent parlé de « recours aux images » et, de fait, il est apparu clairement que la figurativité reste un moyen, un médium, un lieu de transfert entre deux codes et non une fin en soi. Nul enseignement du chant ne semble faire l'économie de cet outil, mais c'est un trait stylistique particulier de J.-P. Blivet d'aller plus loin que la métaphore et la comparaison. La figure clé de sa rhétorique tropique personnelle est, semble-t-il, l'hypotypose. Pourquoi ? Sans doute parce qu'elle possède au plus haut degré le pouvoir d'extraire son sujet du « ici et maintenant », ce qui présente au moins deux avantages d'un point de vue pédagogique. D'une part, la réalité du chant n'existe pas pour l'apprenti-chanteur : chaque pas effectué correspond au pas du premier homme sur la lune, pour le corps c'est une progression dans l'inconnu ; la figurativité, tantôt iconisante tantôt schématisante ou encore déformante, et avec elle la tentation de l'hypotypose, se charge un peu comme la science-fiction, de donner à sentir ce qui n'est pas (encore) de l'ordre du réel mais en reprenant suffisamment d'éléments tirés du vécu pour que le transfert soit possible, en s'appuyant sur le mécanisme de connaissance par le semblable tel qu'il est développé par Aristote<sup>9</sup>. Les sciences cognitives, de leur côté, abondent dans ce sens lorsqu'elles perçoivent que les images visuelles sont accompagnées d'événements physiologiques dont les variations peuvent être mises en relation avec les propriétés de l'image. Elles

---

9 Aristote, *De l'âme*, III, 3.

reconnaissent que l'image possède une structure qui reflète de manière analogique la structure des objets évoqués, mais aussi que les processus de transformation qui s'appliquent à l'image manifestent une analogie à l'égard des processus qui s'appliquent aux objets perçus ou manipulés. D'autre part, l'élève doit surmonter de nombreuses inhibitions que la confiance dans la bienveillance du professeur ne suffit pas à lever. La mise en scène permet alors de s'extraire de soi, du lieu, de la situation d'enseignement en agissant puissamment sur le psychisme. Plus l'adhésion à la modalité du croire est forte, plus l'élève s'identifie à la situation qu'il se représente, plus il accède aisément à cette nouvelle réalité. Il s'agit bien de fantasmer, donc de solliciter l'imagination pour construire des scénarios contrefactuels auxquels le sujet est intégré (nous sommes donc dans l'ordre d'une sémiotique connotative, et non d'une métagémiotique). Comme le rêve et l'hallucination, le fantasme correspond à une activité de pensée soumise au principe de plaisir, d'où la recherche de situations plaisantes et agréables.

Les représentations mentales ou gestuelles servent aussi à entraîner le corps qui résiste naturellement à effectuer des opérations pour lesquelles il n'est pas a priori entraîné. On retrouve l'idée aristotélicienne selon laquelle l'âme meut le corps par la pensée et le désir<sup>10</sup>. Ainsi l'imagination n'est pas seulement liée au savoir (fonction explicative par abduction) et au croire (l'illusion) mais gouverne aussi un vouloir essentiel, car moteur. De même que l'esprit effectue les rapports analogiques, le corps sera tenté d'apporter une réponse analogue à un stimulus analogue : « un mouvement peut être engendré par la sensation en acte et par suite sera nécessairement semblable à la sensation »<sup>11</sup>, ce qu'on observe dans le règne animal en général. La conséquence ultime de cette logique et le but à atteindre consistent à développer deux mémoires spécifiques : la mémoire dite pallessthésique qui enregistre les sensations, et la mémoire kinésique, celle des mouvements musculaires, de façon à acquérir une compétence d'autocontrôle nécessaire pour travailler seul<sup>12</sup>. L'individu construit, par l'imagerie mentale, des représentations internes qui préservent les aspects figuraux des objets, les inscrit en mémoire, puis leur redonne une actualité cognitive dans des circonstances ultérieures. La figurativité en acte convoque un geste, une sensation et non un son sur lequel on ne peut compter tant il varie au gré de l'acoustique ou de l'état physique du chanteur.

---

10 Aristote, I, 3.

11 Aristote, III, 3 (Paris : Les Belles Lettres), 428 a-b.

12 Voir J.-P. Blivet, *La voie du chant*, p. 29.

## CONCLUSIONS

L'apprentissage du chant est une aventure singulière, la découverte et la maîtrise progressive d'un instrument que nous connaissons d'autant plus mal que nous le promenons partout dans un corps complexe aux usages multiples, soumis aux aléas de la physiologie, aux agressions extérieures diverses, au psychisme enfin. Pour être efficace, l'enseignement est contraint de tenir compte de ces facteurs et la figurativité, que nous avons relevée comme un trait saillant de la discipline, assume la méconnaissance que nous avons de notre corps, parle au psychisme, vise le dépassement de peurs légitimes. On a aussi pu se rendre compte qu'elle joue un rôle fondamental, plus ou moins conscient selon les élèves, dans un travail de l'oreille extrêmement fin que les autres disciplines musicales n'appréhendent pas systématiquement de façon aussi essentielle ; je veux parler du travail sur la plasticité profonde du son, un peu ce que Roland Barthes appelait le « grain » de la voix. L'apprenti-chanteur développe une appréciation de la physique du son « pur » : la richesse du timbre, l'épaisseur, la qualité et la liberté vibratoire, la qualité de projection, le brillant et la souplesse : des critères que l'on rassemble souvent sous l'expression « avoir l'oreille du chant ». Nous voyons dans le développement de cette compétence auditive particulière et le discours pédagogique qui l'accompagne une perspective, sinon un enjeu, pour l'ensemble de l'éducation musicale.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que le recours aux images, à la visualisation, à la mise en scène (car nous avons pu nous rendre compte que le fonctionnement de l'image va au-delà de l'analogie et met en jeu l'imagination, l'implication, ainsi que des processus d'enchâssement) apparaît selon des modalités de fonctionnement analogues dans d'autres disciplines impliquant le corps (la danse, les arts martiaux) ou la voix : la phonétique par exemple. Les méthodes d'apprentissage récentes, comme *Plaisir des sons* d'Élisabeth Guimbretière (Hatier, 1989) exploitent à fond les possibilités de la contextualisation : « la sollicitation du corps, des mouvements, du rythme, des gestes [...] et de l'imagination favorise l'acquisition et renforce la mémoire » ; « Le son prend place dans notre corps [...] se glisse dans la nature, rappelle des souvenirs. » (préface de *Plaisir des sons*). À titre d'exemple, cette méthode, représentative des directions qu'explorent actuellement les phonéticiens, invite l'élève à imaginer un grand port avec des mouettes pour aider l'acquisition du phonème [i] relativement aigu et criard à la façon du cri des oiseaux ; ou encore l'apprenant est encouragé à imaginer que sa bouche veut former une goutte pour réaliser le phonème [oe]. On retrouve là le recours aux expériences antérieures (dans une culture donnée), à la créativité, aux analogies diverses ainsi qu'à la notion de plaisir, de satisfaction, de modalité euphorique très présente dans la figurativité utilisée par J.-P. Blivet. Dans ces domaines il semble acquis que la description scientifique de la mécanique phonatoire et articulatoire d'un son à grand renfort de schémas, si utile soit-elle, ne peut suffire à la *réalisation* d'un son dont notre corps n'a pas la mémoire. En phonétique comme en chant, l'enjeu de la figurativité est de vaincre l'inconnu (en le ramenant à du connu), de s'approprier l'étrangeté. D'un point de vue cognitif, l'image joue un rôle

fondamental dans la réalisation de tâches qui demandent au sujet la visualisation de traits ou de relations non familières. Elle fournit une possibilité de simuler des événements non perçus et d'anticiper des états nouveaux de la réalité, de pousser les portes de l'inconnu, ce qui est bien entendu au cœur des enjeux de l'éducation. Si parmi les différentes disciplines d'enseignement, le chant ou la phonétique s'appuient en tout premier lieu sur les images, c'est parce qu'elles sont conçues, nous disent les sciences cognitives, comme existant dans un milieu qui peut fonctionner comme un espace : ce sont des représentations fonctionnelles qui associent des propriétés à des positions dans cet espace. Or, l'enseignement qui porte sur le corps vise précisément la maîtrise de l'espace corporel.

À un niveau philosophique, ce type d'apprentissage nous invite à réinterroger les voies d'accès à la connaissance : notamment le fonctionnement des mécanismes analogiques et la valeur qu'on leur accorde mais aussi le rôle de l'imagination sous toutes ses formes. Cette dernière, de Platon à Descartes par exemple, n'a pas vraiment bonne presse relativement à sa valeur épistémologique. Pour le premier, la connaissance des images (*eikasia*) correspond au plus bas degré dans l'échelle de la connaissance car elle produit des apparences trompeuses<sup>13</sup> qui, chez Épictète produisent une véritable maladie de l'âme mettant l'homme hors de lui et l'empêchant de maîtriser sa raison.<sup>14</sup> Descartes précise que c'est parce qu'elle est essentiellement liée au corps que l'imagination serait maîtresse d'erreurs et de fausseté, entraînant la raison hors du chemin de la vérité vers les excès de la passion et de la démesure.<sup>15</sup> Or la sémiotique actuelle, à en juger par l'inflation des travaux sur l'éprouvé et les affects, ainsi que l'influence croissante et revendiquée de la phénoménologie sur la discipline<sup>16</sup>, remet le corps à l'honneur et nous comptons apporter de l'eau au moulin. En effet, outre que la didactique du chant ne vise pas la connaissance des images mais s'en sert comme d'un moyen et d'un moteur pour approcher une vérité opaque, c'est bien l'imagination, faculté de synthèse<sup>17</sup>, qui assure la liaison entre l'intuition sensible et le concept qui la subsume, et cela grâce au schématisme. La figurativité se présente comme la voie royale vers l'acquisition d'une connaissance pragmatique et non

13 Platon, *Le Sophiste*, in *Œuvres complètes*, La Pléiade, t. II (Paris : Gallimard), 263d–264b, p. 330-331. Platon, *La République*, in *Œuvres complètes*, t. I, li. VI, 511a, p. 1100.

14 Épictète, *Entretiens II*, in *Les Stoïciens*, La Pléiade (Paris : Gallimard), p. 929-932.

15 Descartes, *Méditations métaphysiques*, in *Œuvres. Lettres*, La Pléiade (Paris : Gallimard), *Méd.* VI, p. 318-319. Descartes, *Les passions de l'âme*, in *Œuvres. Lettres*, art. 211, p. 794.

16 Voir notamment Denis Bertrand, « Le corps émouvant : l'absence. Pour une sémiotique de l'émotion », in P. Fabbri et I. Pezzini, « Affettività e sistemi semiotici. Le passioni nel discorso », *Versus. Quaderni di studi Semiotici*, 47/48 (Bologna : Bompiani, 1987) ; mais aussi Jacques Fontanille, « L'émotion », in Coll. « Sémiotique de l'affect », *Protée. Théories et pratiques sémiotiques*, XXI, 2 (Chicoutimi : Université du Québec, 1993) et Herman Parret, *Les passions. Essai sur la mise en discours de la subjectivité* (Bruxelles : Mardaga, 1986).

17 Kant, *Critique de la raison pure* (Paris : Presses Universitaires de France), p. 150-153.

---

contemplative. Le parcours de tout apprenti-chanteur, semble-t-il, passe par une pseudo-compréhension, c'est-à-dire une illusion, des concepts (d'ouverture ou de projection par exemple). Ce degré de compréhension, qui se situe dans l'erreur, se voit modifié et réévalué par l'évolution de la performance physique entraînée par le pouvoir des images ; l'esprit informe le corps qui lui-même informe l'esprit en retour. La démarche est foncièrement interactive et non hiérarchisée, et l'imagination s'avère le lien privilégié et incontournable en chant entre le corps et l'esprit.

## TRANSCRIPTION ORTHOGRAPHIQUE DE SÉQUENCES DE COURS<sup>18</sup>

- Lieu des cours : Institut supérieur international Salva Voce, Bourgogne
- Date des cours : janvier 2001
- Professeurs observés : J.-P. Blivet et Marianne Blivet (séquence 3)

### Séquence 1

- 1 E – Allez / - / tu imagines une surprise agréable : par exemple devant une superbe collection  
 2 de papillons ou de beaux bijoux et ta surprise est toujours plus grande donc toujours plus  
 3 libérée / --- / (mim.)  
 – performance A
- 4 E – Attends / - / t'as un gros robinet donc on peut pas se satisfaire d'un petit filet d'eau c'est  
 5 pas ta voix ça / -- / c'est pas assez libéré tu ne sors que le tiers de ta voix / - / faut que ce  
 6 soit comme les pompiers tu vois les pompiers / - / tu laisses remonter l'énergie / - / l'air  
 7 c'est comme l'eau : et CHLA tu asperges tous azimuts avec ton gros tuyau / --- / (mim.)

### Séquence 2

- 8 E – Tout cela est trop raide : pense que tes côtes sont comme des voiles qui flottent  
 9 souplement / - / (mim.) tu portes une robe très légère tu vois et le vent la fait flotter : ne  
 10 raidis jamais : c'est comme un accordéon que tu ouvres / --- / (ex.)  
 – Performance A
- 11 E – C'est pas mal mais tu fais trop d'efforts tu mets trop de pression sur les cordes / -- /  
 12 N'oublie pas c'est un bijou que tu as il faut en prendre soin : ta voix c'est le président  
 13 alors tu ne mets aucune pression dessus : t'as des gardes du corps qui la protègent tout  
 14 autour mais à distance / -- / le son se fait dans le corps : en profondeur et non au niveau  
 15 de la gorge tu ne dois rien faire de là / - / seulement une grande détente / --- /

---

18 Nous nous en remettons aux normes de transcription fixées par Anne-Marie Houdebine dans l'article « Pour qui, pourquoi, et comment transcrire ? », *Le français dans le monde*, n° 145 (Hachette-Larousse, Juin 1970) : 28-35. Nous choisissons une transcription orthographique (et non phonétique) vu que notre objectif n'est pas linguistique.

E = enseignant ; A = apprenant ; (ex.) = exemple vocal ; (mim.) = mimique

: = reprise de souffle ; / - / = pause (variable selon la longueur) ; majuscule = marque d'emphase



### Séquence 3

- 16 E– Maintenant tu imagines que tu appelles (ex. + geste de la main mimant la bascule du  
17 larynx.) / --- /  
– performance A
- 18 E– et tu appelles loin devant en enroulant l'air le long du palais pour qu'il retombe loin  
19 devant comme une vague au-dessus d'un surfer / - / larynx enraciné en bas des côtes  
20 ouvertes et tu enroules / --- /  
– performance A
- 21 E– Bien / -- / ne pense pas que tu montes : en fait imagine que tu fais la même note à  
22 l'octave mais dans une base plus large et encore plus libérée : ton son part des pieds de  
23 la Tour Eiffel que tu écarter / --- /

### Séquence 4

- 24 E– Ton son ne tourne pas librement dans l'espace parce que tes côtes sont fermées : ne  
25 t'occupe pas de la voix pour l'instant / - / tu mimes / - / tu fais comme du théâtre / - / oh  
26 j'chui étonnée : oh c'est chouette (mim.) : c'est pour moi tous ces cadeaux, ouah ! (ex.)  
27 / -- / quelque chose de bien à l'aise hein : tu vois t'es heureuse : t'es avec tes amis tout le  
28 monde te fête : c'est la fête enfin tout ce que tu veux / --- /  
– performance A
- 29 E– Bon mais dans cette ouverture n'oublie pas de bien ramener le son devant comme une  
30 capuche / -- / tu ouvres tu retournes et tu enroules le son en te gargarisant avec : c'est  
31 comme si le son retombait devant toi comme une chute d'eau / - / il faut vomir le son  
/ --- /

### Séquence 5

- 32 E– Ne cherche pas à maîtriser ta voix préoccupe-toi seulement du geste vocal tu vois  
33 ce que j'veux dire / - / abandonne-toi / - / oh enfin j'chui tranquille : oh c'est peinard  
34 maintenant c'est les vacances on a tellement bossé (mim.) quelque chose comme ça :  
35 oh on est en vacances ce soir chouette / -- / (ex.) tu te laisses aller hein / --- /  
– performance A
- 36 E– c'est mieux : mais pour t'aider encore oublie que tu es M. et pense que tu es Musette  
37 / -- / elle joue son grand truc tu sais : elle est amoureuse de lui : elle est hyper bien  
38 foutue et elle lui dit : « Mon chéri t'as vu comme je suis belle : tout le monde me  
39 regarde dans la rue : *la gente sosta e mira* : tu ne sais pas ce que tu rates etc./ --- /



RECHERCHE  
EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE

*VOLET INTERNATIONAL*



# **JFREM 2005**

## **JOURNÉES FRANCOPHONES DE RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE**

### **25 ET 26 NOVEMBRE 2005 CITÉ DE LA MUSIQUE (PARIS)**

---

Les journées de recherche ont été créées en 1999, à la faveur d'un partenariat entre plusieurs pays francophones : la Belgique, le Canada, la France et la Suisse.

L'objectif était de réunir les conditions favorables à un renouvellement de la réflexion afin d'être à même d'envisager de nouveaux outils de diffusion de la recherche en pédagogie musicale.

Pour les journées 2005 à Paris, c'est le thème *Musique et cultures* qui a été retenu.

Les journées seront accueillies ultérieurement en Belgique et au Canada.

---



# **L'AUTO-ÉVALUATION DANS LA FORMATION D'ENSEIGNANTS DE DOMAINES CULTURELS : AMORCE D'UNE RÉFLEXIVITÉ DANS LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE**

**Evelyn Cramer**

Université Libre de Bruxelles, Unité de recherche en didactique  
d'histoire de l'art (UR-DIDHA), Bruxelles

**Françoise Regnard**

Centre de formation des enseignants de la musique  
(CeFEdeM) Île-de-France, Rueil-Malmaison

---

## **INTRODUCTION**

La charte de Bologne pose la question institutionnelle d'un dispositif d'objectivation des acquis de l'expérience. Réclamée depuis de nombreuses années par les enseignants issus du secteur privé ou d'institutions culturelles, la VAE<sup>1</sup> (Validation des Acquis de l'Expérience) apparaît urgente dans l'élargissement actuel de l'Union européenne : la culture intéresse de plus en plus le monde politique sans que soient impliqués les enseignants ou leurs formateurs. De leur côté, les universités s'organisent pour uniformiser les curricula mais de nombreux pans des domaines culturels (champs d'action, modalités opératoires, types d'activités) sont ignorés.

Fort heureusement, l'éducation relève encore du secteur non marchand malgré les pressions du patronat et de l'Organisation mondiale du commerce. Il est donc important de réfléchir – avant les décideurs économiques – aux procédures à mettre en place.

Un des points de départ de la réflexion peut être le travail qui est déjà mené par certaines institutions ou par des formateurs d'enseignants dans les domaines culturels (histoire de l'art, musique...). Ceux-ci seront en effet vigilants à une application qui réponde aux attentes et aux besoins des professionnels de l'éducation artistique et non à une normalisation technique à visée budgétaire ou à une logique de marché.

---

**1** La loi française de modernisation sociale n° 2002-73, publiée le 17 janvier 2002, comporte un chapitre relatif à la formation professionnelle, dont une partie est consacrée à la Validation des Acquis de l'Expérience ou VAE. La VAE permet à toute personne engagée dans la vie active depuis au moins 3 ans, de se voir reconnaître officiellement ses compétences professionnelles, par un titre, un diplôme à finalité professionnelle ou un certificat de qualification. Ce dispositif est désormais inscrit dans le livre IX du Code du travail et dans le Code de l'éducation en France. Il faut préciser toutefois que cette démarche n'est pas une exclusivité française, elle est européenne. Pour l'instant menée séparément dans chacun des pays, les passerelles seront établies vraisemblablement d'ici 2007 entre les états membres de l'Union, permettant ainsi à tous ses ressortissants de connaître et de se faire reconnaître les certifications équivalentes à celles obtenues dans le pays d'origine.

## PROBLÉMATIQUE

Centré sur l'évaluation des compétences dans le système éducatif, notre propos est de comparer trois situations de formation d'enseignants et d'animateurs dans les domaines artistiques et culturels :

- la formation en cours d'emploi dispensée au Centre de Formation des Enseignants de la musique (CeFEdeM) Île-de-France depuis 2000,
- la formation dite « initiale » des enseignants-guides d'histoire de l'art près l'Université Libre de Bruxelles (1995-2004)
- et une formation continuée organisée par le Service des Sciences de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles pour les membres du Service Éducatif du Théâtre Royal de la Monnaie de Bruxelles, opéra national de Belgique (2004).

Ces problématiques de RVAE (Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience) – dont la mise en évidence dans la formation des enseignants de la musique et de l'histoire de l'art est totalement originale – relèvent autant du cadre méthodologique que contextuel. Nous sommes amenés ici à comparer des contextes de formation particulièrement différents dans leur conception et leur organisation mais qui convergent dans une idée commune de la reconnaissance des métiers de l'art et de leur professionnalisation.

Dans un *premier volet*, nous aborderons le point de vue des formateurs et décrirons les situations de mobilisation des compétences ainsi que celles d'évaluation (organisation, jurys...). Dans quelles situations les compétences sont-elles identifiées et mobilisées ? Selon quels modèles et à l'intérieur de quels dispositifs les compétences sont-elles évaluées dans ces différentes formations ?

Le *second volet* se situe dans une perspective d'interactivité ; nous dégagerons les modèles des stagiaires, des animateurs et des musiciens : quelle importance accordent-ils au langage, au geste, à l'action ?

Le *troisième volet* sera consacré à une approche de la transformation des enseignants par la formation continue. Dans les domaines culturels de la musique et de l'histoire de l'art, là où les intervenants sont à la fois acteurs et locuteurs, nous nous interrogerons sur la mesure de l'écart entre les compétences visées à l'entrée en formation et celui développé dans la pratique d'enseignement.



## CADRE DE RÉFÉRENCES

Très spécifiques quant au contexte institutionnel, aux conditions pratiques (inscriptions, organisations, finalités) et aux procédures, ces trois formations s'inscrivent dans une approche socio-constructiviste et recourent – de manière similaire – à l'auto-évaluation pour cerner un référentiel de compétences dans l'enseignement de la musique et de l'histoire de l'art.

Une littérature importante existe concernant le concept d'auto-évaluation. Nous nous plaçons ici dans la perspective de la classification établie par De Ketele (1991), à savoir l'auto-évaluation proprement dite qui se distingue de l'auto-correction et de l'auto-appréciation, par le fait que l'apprenant est amené à déterminer lui-même les critères d'appréciation et leurs degrés d'exigence, ainsi que les moments où il les applique. Dans cette perspective, nous retenons également Allal (1999) qui montre que l'auto-évaluation vise une autonomie accrue, une meilleure gestion des parcours de formation par leur appropriation par les apprenants, un engagement professionnel plus conscient et une mobilité accrue. Enfin, nous rappellerons les travaux de Laveault, Fournier et Allal (1988) ainsi que ceux de Bonniol (1997) car ils nous mènent vers les concepts de démarche réflexive et d'analyse systémique.

En synthèse, ces recherches montrent la mise en jeu des processus cognitifs dans les démarches d'auto-évaluation : comprendre les exigences de la réalisation du produit, les anticiper dans une boucle qui lie l'anticipation à la préparation et, in fine, au rendement. Allal précise que l'anticipation des exigences serait la première étape de toute auto-évaluation car elle permet de préciser le référentiel, c'est à dire les objectifs et les critères de référence. Paquay (1996) voit dans l'auto-évaluation une contrainte du formateur à laquelle le stagiaire se soumet quand il lui communique son auto-évaluation : le processus n'est donc pas autonome.

À la suite de Schön, Paquay et Sirota (2001) définissent la pratique réflexive comme une caractéristique de l'habitus des professionnels, *capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité* (p. 5). Sans être accompagnée ou instrumentée, cette capacité de retour sur l'action (*en cours d'action* ou *a posteriori*) n'induit pas de transformation automatique. Comme l'écrivent Paquay et Sirota (2001, p. 6), *l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise. Des dispositifs divers d'analyse (...) sont susceptibles de rendre plus performante la réflexion sur la pratique*. Perrenoud fait de la pratique réflexive la *clé de la professionnalisation du métier* d'enseignant (2001, p. 11) en formation initiale comme continue (p. 21).

L'analyse systémique (Lerbet-Sereni, 2000) poursuit cette voie avec la proposition de remédiations dans des contextes similaires (Cramer, 1999, 2000-2003 ; 2002b).

## CONTEXTE

Les trois situations de formation que nous avons retenues présentent des niveaux différents d'institutionnalisation – prévue ou mise à l'essai.

Depuis quelques années et à la demande de leur tutelle, les CeFEdeM ont entamé une réflexion sur la mise en place de la VAE. En 2003, le CeFEdeM Île-de-France a défini sa position dans la filière de formation à l'enseignement dans l'enseignement supérieur. Cette institution a travaillé en concertation avec le Centre de formation des musiciens à l'école élémentaire et pré-élémentaire (CFMI) d'Orsay qui, sous l'impulsion de l'Université Paris-Sud XI, a déjà mis en place des procédures de validation. Il convient peut-être de formuler ici quelques précisions quant aux CFMI. Les CFMI dépendent à la fois de deux Ministères, celui de la Culture et celui de l'Éducation Nationale. Ce dernier impose la mise en place de la VAE. Les CeFEdeM sont sous la tutelle du Ministère de la Culture qui a cherché, pour tous les domaines concernés (architecture, musique...), de quel décret ils relevaient concernant la VAE, ce fait ralentissant sa mise en place.

Des RVAE établis de façon interne et informelle sont aujourd'hui monnaie courante dans les CeFEdeM mais il n'y a pas d'unicité dans les pratiques.

Dans la perspective d'une prochaine mise en place de RVAE, les modalités d'application sont en préparation au Ministère de la Culture et seront effectives dès 2005. Considérant la nécessité d'une formation à l'auto-évaluation dans la formation initiale à l'enseignement de la musique, le CeFEdeM Île-de-France accorde une place importante aux pratiques réflexives dans ses propositions de modalités de VAE.

La VAE rencontre diverses résistances dans le milieu professionnel musical. La première résistance tient à l'histoire ; nous sommes en effet maintenant très éloignés de la seule entrée disciplinaire dans l'enseignement conférée par l'autorité artistique. La deuxième tient à la « culture du diplôme », très forte en France, et au danger, somme toute réel, de reconnaître des salariés peu ou pas qualifiés. La troisième et la plus récente tient à la « jeunesse » des formations diplômantes qui voient en la VAE le spectre d'une atomisation des formations conçues dans la globalisation d'un profil « musicien ET enseignant »

Cette dernière résistance semble bien légitime quand on songe que dans les milieux de l'Éducation Nationale, Ministère autrement plus ancien et légitimé que celui de la Culture, la Validation des Acquis a suscité les mêmes craintes, résumées ainsi par Michel Aribaud en 2002 : *d'aucuns craignaient alors que la validation des acquis ne conduise à la dévalorisation des diplômes nationaux et déstabilise les systèmes de certification et de formation.*

En Belgique, le processus de la VAE commence à toucher les grandes administrations. Dans le domaine de l'enseignement, de plus en plus de propositions sont faites – à différents niveaux décisionnels – pour valoriser l'expérience de techniciens ou d'hôtesse de l'air et leur confier des enseignements en mathématiques ou en anglais. De l'avis de ces

mêmes personnes, le manque de *culture pédagogique* ne leur permet pas d'assumer une charge de cours dans le secondaire avec satisfaction.

Pour les enseignants-guides d'histoire de l'art ou les enseignants de la musique, le cadre institutionnel ne correspond pas davantage à leur réalité professionnelle – surtout avec de nouvelles perspectives de développement des activités culturelles. Les réformes (parfois contradictoires) se sont succédé dans la formation des enseignants depuis une dizaine d'années sans jamais prendre en compte les situations professionnelles par limitation des « modèles » aux disciplines très répandues dans le 2<sup>d</sup> degré français (ou 3<sup>e</sup> degré belge)<sup>2</sup>. La systématisation de crédits normatifs (ECTS) implique aujourd'hui une réduction de l'offre de formation selon une tarification horaire normative et dépréciative. L'Université Libre de Bruxelles qui aborde actuellement l'étude des programmes de l'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur (orientation didactique du niveau de la maîtrise) n'a encore annoncé aucune VAE. Or, depuis 1995, pour répondre aux besoins des stagiaires avant de suivre des normes obsolètes ou déterminées sans connaissance du milieu professionnel, nous avons organisé des dispositifs réflexifs dans la formation des enseignants d'histoire de l'art. Ces dispositifs nous ont conduits à la RVAE de manière interne : le cadre précédent de formation des enseignants, plus ouvert, plus souple, nous permettait d'offrir des situations diversifiées, non rencontrées dans leur expérience précédente. Aujourd'hui l'offre de base doit être limitée à l'enseignement secondaire supérieur (2<sup>d</sup> degré français) et – si l'on s'y tient – ne prépare plus les futurs enseignants à rencontrer et à gérer des situations professionnelles.

Une recherche sur les *compétences professionnelles* comme *outil stratégique de motivation dans la formation des maîtres* (Cramer, 2002a) nous a amenés à vérifier dans quelle mesure la formation dite « initiale » des enseignants d'histoire de l'art en était bien une : sur 57 fiches d'entrée entre 1996 et 2001, nous avons constaté que

- 3 % ont donné des conférences ;
- 16 % ont enseigné dans différentes structures (enseignement secondaire, cours particuliers, guidance universitaire) ;
- 19 % ont été confrontés à des situations de communication dans un milieu professionnel non culturel (sociétés de services, salons de coiffure, bureaux d'avocats...);
- 26 % ont fait du théâtre ou de la déclamation ;
- 33 % ont guidé sur site ou en musée ou conduit des ateliers créatifs ;

---

2 Voir le tableau comparatif des systèmes éducatifs belge, français et québécois, figurant en annexe.

- 47 % ont été impliqués, à court ou à long terme, dans des mouvements de jeunesse et dans l'animation.

Nous sommes, de facto, confrontés à des stagiaires qui exercent une activité afin de financer leurs études ou qui ont quitté l'université depuis quelques années : certains enseignent ou guident déjà, d'autres exercent une activité dans le domaine de la communication culturelle. Quand ils s'inscrivent, ces stagiaires ont une expérience ignorée de l'institution mais dont nous souhaitons tenir compte pour répondre à leurs attentes et développer leur motivation. En effet, l'obtention du diplôme n'est aucunement liée à la garantie d'un emploi dans un marché de libre concurrence dont divers secteurs (enseignement, musées, opérateurs culturels) recrutent des guides et des enseignants sans formation didactique.

C'est le même constat d'une « fausse » formation initiale qui a encouragé le CeFEdeM Île-de-France à établir une formation spécifique pour les personnes en cours d'emploi. Cependant, être « en cours d'emploi » répond à des critères précis :

- être âgé de plus de 26 ans ;
- être en poste (même avec des heures disséminées) depuis plus de trois ans dans le secteur public ou privé de l'enseignement musical dans la région qui finance le cursus du CeFEdeM.

En théorie, tous les autres profils sont considérés comme des profils « étudiant » : les « étudiants » entament la formation initiale pédagogique supérieure dans la continuité de leurs études. Mais, dans la pratique et en grande partie pour des raisons historiques propres à l'enseignement musical, sur une promotion de 25 étudiants en formation initiale, moins de la moitié sont de réels étudiants, à savoir sans expérience professionnelle de l'enseignement. Enfin, le cas épique de la *reconversion professionnelle* est peu pris en compte par les tutelles. Prenons l'exemple de Pierre : à 45 ans, après une brillante carrière, cet ingénieur des mines décide de tout arrêter pour se consacrer à sa passion, c'est-à-dire reprendre ses études musicales et viser l'enseignement du piano. Sa formation générale est de haut niveau (culture, acquis, expérience). Il travaille le piano avec une ténacité qui force l'admiration, il est bien conscient de *ne pas faire le poids* vis-à-vis des nombreux pianistes très forts qui ont entre 18 et 30 ans. Il ne rentre dans aucune catégorie. Formation initiale, cela n'a pas de sens ; formation en cours d'emploi, non plus puisqu'il ne fait pas partie d'un corps enseignant musical. Seule une VAE pourrait venir en aide à cette personne.

Ce cas de figure est fréquent dans la formation des enseignants-guides d'histoire de l'art avec 33,75 % des stagiaires dont nous validons l'expérience à l'Université Libre de Bruxelles.

Dans notre troisième échantillon, au Théâtre Royal de la Monnaie, les animateurs sont recrutés sur base de leurs compétences de musiciens et de guides. La détention d'un

diplôme d'enseignants-guides d'histoire de l'art (seule formation universitaire actuellement organisée dans les trois universités de la Communauté Française, l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, l'Université de Liège et l'Université Libre de Bruxelles) ne conditionne pas l'engagement dans les rangs du Service Éducatif. Aucune systématisation de la procédure n'est prévue mais elle s'instaure de manière implicite par des formations internes à la maison d'opéra.

En 2004, nous avons été sollicités pour organiser une formation courte en tant que collaborateur du Service des Sciences de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles. Nous avons choisi de développer un module d'analyse systémique en vue d'installer – à moyen terme – une démarche réflexive des membres du Service Éducatif, musiciens professionnels, animateurs et guides. L'amorce de modélisation issue de nos travaux en didactique d'histoire de l'art a été mise à l'épreuve (à échelle réduite) dans la formation continuée du Service Éducatif de la Monnaie dans un souci de valorisation des animateurs et des intervenants.

## MÉTHODOLOGIE ET CORPUS

À partir de divers textes et productions, par une méthode qualitative et quantitative, nous avons dégagé des tendances parmi un ensemble d'items récurrents.

Pour le CeFEdeM, nous avons recueilli une importante masse d'informations concernant les démarches réflexives des candidats-stagiaires depuis

- l'entrée en formation (concours d'entrée) où l'entretien avec le candidat a une place prépondérante ;
- le cursus proprement dit, soit 1000 heures de formation réparties entre quatre domaines de formation : culture musicale, pratique musicale, culture pédagogique, pratique pédagogique. Chacun de ces domaines met le stagiaire en situation de réfléchir sur ses pratiques, que ce soit le jeu musical et l'interprétation, l'utilisation des connaissances en situation de micro-enseignement ou dans le stage en tutorat, ou encore, l'analyse kinésiologique des postures mises en jeu dans la pratique instrumentale... ;
- les différentes phases des épreuves de fin d'études : parmi celles-ci, existe la réalisation d'un projet musical et pédagogique qui doit se dérouler obligatoirement au cours de la formation. Un important travail d'analyse a été réalisé concernant les conceptions de l'évaluation d'un projet (évaluation complexe des systèmes) chez les stagiaires (Lammé et Regnard, 1998). Cette analyse a été menée par le biais des comptes rendus écrits par les stagiaires suite à la réalisation du projet et des entretiens formatifs qui en découlaient.

Depuis 1995, à l'Université Libre de Bruxelles, nous rassemblons un important corpus de productions de professeurs-stagiaires, futurs enseignants-guides d'histoire de l'art dans l'enseignement du 2<sup>d</sup> degré et dans diverses structures culturelles (opérateurs privés, musées, banques, ministères). Ce corpus se compose

- de fiches d'entrée remplies dès le premier atelier de didactique d'histoire de l'art avec plusieurs questions dont une sur l'*expérience de la communication* (pour ne pas noter *échange*, terme que nous définirons et exploiterons pendant la formation),
- d'auto-évaluations et de fiches d'analyse systémique pour les activités organisées durant le stage en milieu professionnel (musées, sites urbains, établissements scolaires),
- de bilans intermédiaires et de bilans de sortie
- ainsi que de divers courriers (dont un très abondant courrier électronique à la suite d'échanges quotidiens durant la formation).

Dans le cadre de la présente contribution, nous avons analysé les curricula des stagiaires et leurs productions étalées entre 1995-2004. Sur cet échantillon, nous n'avons pas conservé les données des activités occasionnelles (guidage d'amis ou de proches, intervention ponctuelle en musée ou sur site) qui rentraient dans le décompte mentionné plus haut. Notons que, bien que notre visée de formation socio-constructiviste ne comporte plus de formation à la conférence, nous avons conservé les conférenciers dans notre échantillon. En effet, pour ces formateurs, il est important de dé-construire les habitudes et de proposer d'autres modèles d'enseignement que la transmission.

Pour le module de formation au Théâtre Royal de la Monnaie, nous avons élaboré de nouveaux outils d'analyse à partir de procédures éprouvées dans notre Unité de Recherche en didactique d'histoire de l'art de l'Université Libre de Bruxelles. Après une rapide présentation de chaque exercice, ces outils débouchaient sur diverses productions dont :

- une mise en évidence des représentations à partir de mots-clefs (école, élèves, personnes précarisées, rôle de l'institution « Opéra »),
- un premier référentiel de compétences dressé par les collaborateurs,
- un questionnaire sur les modes d'intervention dans les domaines cognitifs, sensibles, moteurs et sociaux,
- un questionnaire d'analyse systémique en deux parties : la première fiche était limitée à la description d'une *situation qui (...) a posé problème* ; la seconde fiche

proposait de reprendre cette situation et de la considérer sous plusieurs angles (entrées, ressources, stratégies pour transformer les contraintes en appui, stratégies pour surmonter les difficultés, résultat attendu, action, résultat de l'action, remédiation).

## RÉSULTATS

En réponse au questionnement de notre premier volet, décrivons brièvement les contextes situationnels d'identification et de mobilisation des compétences, puis les dispositifs d'évaluation.

### **Les contextes situationnels d'identification et de mobilisation des compétences**

La formation des enseignants de la musique est régie par un arrêté d'habilitation commun à toutes les structures appelées CeFEdeM (Centres de Formation des Enseignants de la Musique). Cet arrêté prévoit la délivrance d'un Diplôme d'État. Deux types d'évaluation concourent à la délivrance du diplôme, un « contrôle continu » et un « contrôle terminal », à parité. Le contrôle terminal est strictement régi par l'arrêté d'habilitation (16/12/1992) et est commun à toutes les structures, au nombre de dix sur le territoire national.

Le contrôle continu est en revanche géré en interne par les équipes pédagogiques.

Ce dispositif pose plusieurs problématiques dont nous retiendrons principalement :

- la difficulté d'établir un équilibre et une cohérence entre ce qui relève du continu et du terminal (Regnard et Lammé, 1995) ;
- la difficulté de mettre en place des démarches réflexives et une pratique « libre » d'auto-évaluation dans des contextes conjoints d'évaluation formative et d'évaluation certificative (Paquay et Saussez, 1994), l'évaluateur étant impliqué dans les deux dispositifs.

L'entrée en formation fait l'objet d'un concours du fait du quota de places. Le concours vise l'évaluation des compétences musicales, théoriques et pratiques du candidat. Un entretien clôture les épreuves, qui tend à faire s'exprimer le candidat à la formation sur sa prestation, et, s'agissant de la formation en cours d'emploi, de mettre en évidence une démarche réflexive prenant en compte l'expérience musicale proprement dite et l'expérience d'enseignement. Nous sommes particulièrement conscients de la difficulté à établir un diagnostic fiable de réelle auto-évaluation dans une situation où l'enjeu est si important : pour nombre de candidats, ne pas être accepté à la formation peut revenir à perdre son emploi très rapidement. Néanmoins, l'entretien peut receler des indicateurs précieux et utiles dans le cadre ultérieur de la formation.

Au cours de la formation, divers moments sont propices à l'identification des compétences dont :

- Les travaux d'observation des pratiques de l'enseignement musical (stages, tutorat, travaux internes ...). Nous constatons que la démarche « observer sans juger » rencontre de nombreux écueils, l'observation d'une pratique différente de la sienne provoque la construction d'un mur de résistances chez le stagiaire qui se sent de facto remis en cause par l'autre.
- Les exposés dans différents cours permettant la décentration vis-à-vis de l'objet de la pratique musicale personnelle – par exemple, un cours d'esthétique et d'histoire de l'art, un cours de culture musicale permettant l'accès aux musiques non enseignées dans les cursus traditionnels... Nous rencontrons ici l'écueil de la non-immédiateté de la mise en pratique des nouveaux savoirs. Le stagiaire émet des doutes quant à l'utilité de la formation et exprime alors un des non-dits le plus fréquent de l'entretien du concours d'entrée : *apprendre des « trucs » pour être un meilleur enseignant tout de suite.*
- La présentation de travaux (filmés) aux pairs et aux enseignants (*Journées Pédagogiques*) donne lieu à :
  - a) l'observation (travaux des pairs) : nous retrouvons ici la difficulté d'*observer sans juger*, on peut ajouter *sans se moquer*, même si cela peut paraître décalé dans le cadre d'adultes en formation ;
  - b) la réception (être apprenant) : accepter d'écouter et d'apprendre d'un pair ;
  - c) l'action (être concepteur et acteur d'une séquence d'enseignement) : l'action est confrontée au regard conjoint des pairs et des formateurs ;
  - d) une co-évaluation et divers échanges avec tous les acteurs de ces journées – nous incitons les stagiaires à élaborer des critères d'évaluation et à les confronter à ceux retenus par les formateurs ;
  - e) l'observation avec distanciation par le biais du film. La majorité des stagiaires refusent de visionner leur prestation : *C'est dur, je n'aime pas cela, de toute façon c'est fait, on peut pas revenir en arrière, de toute façon, je suis très content de ce que j'ai fait, j'ai fait de mon mieux, je ne pouvais pas faire plus...* Un local est aménagé pour qu'ils puissent visionner sans témoin. Quand la démarche est effectuée, un long travail est à entreprendre pour que les mots se placent sur l'action.
- Des auditions musicales organisées par les stagiaires eux-mêmes : choix des programmes, présentation, interprétation, bilan. Nous constatons que le groupe est souvent scindé en deux, ceux qui veulent toujours jouer, ceux qui diffèrent



constamment leur inscription dans un programme. Parmi les premiers, on constate qu'ils conçoivent l'institution comme un outil de leur devenir et que la volonté de rentabiliser au maximum cet outil est très forte ; parmi les seconds, il y a au moins deux catégories de profils : certains stagiaires mènent une carrière artistique brillante et expriment clairement que la préparation de prestations supplémentaires « pour » le CeFEdeM leur prend trop de temps ; les autres sont le plus souvent en perte de confiance, se sentent médiocres, se comparent à leurs collègues et fuient le face-à-face avec eux-mêmes.

Intégrés dans la cohorte de la formation pédagogique initiale des enseignants-guides d'histoire de l'art, les stagiaires « expérimentés » à divers titres voient leurs compétences identifiées à différents stades :

- Les formateurs-stagiaires les énoncent dans leurs fiches d'entrée. Celles-ci, rédigées en toute liberté en réponse à quelques questions, ne font pas toujours état de toutes les données du curriculum caché. *Je n'y pensais pas, j'ai oublié de mettre que..., moi aussi j'ai guidé dans telle circonstance* : lors de la présentation en dyade de chaque membre du groupe, les étudiants ajoutent certaines données qu'ils n'associaient pas a priori avec une formation à l'enseignement.
- Lors d'activités en atelier ou sur site, des exercices variés mettent à jour les représentations des futurs enseignants-guides sur leur travail, sur l'objet de savoir, sur les groupes dont ils auront la charge, sur les institutions de formation et d'éducation. Nous apprécions alors les compétences des étudiants de manière totalement informelle. Toutefois, en micro-enseignement, avant le stage sur le terrain, nous soulevons une idée ou une réflexion émise dans ces deux mois qui précèdent le contact direct avec des élèves du secondaire, des étudiants du supérieur ou des adultes en formation ou en réinsertion socio-professionnelle. Les stagiaires sont invités à noter leurs observations sur ces exercices entre pairs et à mettre en discussion tout ou partie de leurs remarques : le feuillet sera remis au formateur-stagiaire à la fin de l'analyse collective. Au terme de chacun des trois exercices (deux micro-leçons et une micro-visite a minima), nous fournissons une évaluation dressée sur le modèle que nous imposons pour les observations des formateurs-stagiaires (Cramer, 2000-2003). Sur base de ces exercices, nous incitons le futur enseignant à persévérer (poursuivre sa formation en stage actif ou représenter une activité de formation entre pairs) et/ou à prendre la mesure de ses difficultés dans l'échange, dans la problématisation d'un sujet, dans la gestion de l'espace et de sa propre personne... et, éventuellement, à s'orienter vers d'autres domaines d'épanouissement (recherche, travail en galerie...).

- En stage, les auto-évaluations sont rédigées dans la semaine qui suit l'activité didactique organisée et conduite par le stagiaire. À l'Université Libre de Bruxelles, dans notre modélisation de la formation des maîtres, nous défendons une position auto-socio-constructiviste selon laquelle le stagiaire accepte de s'investir dans la tâche d'apprentissage et de noter – sous la forme qui lui plaît – les aspects positifs et négatifs de la leçon, de la visite ou de l'atelier. Pour la majorité des cas étudiés (Cramer, 2002a), cette production conserve son caractère personnel, sans anticipation ni allégeance à un référentiel externe. Dans les milieux culturels et artistiques, l'imposition d'un référentiel est vouée à l'échec (Cramer, 2000-2003, 2002a). Les enseignants et les animateurs culturels (artistes professionnels ou amateurs) s'y montrent rétifs. L'auto-évaluation est donc un *indice d'implication* qui permet au formateur d'intervenir dans le processus de formation. Nous avons par ailleurs développé un autre concept, celui des *objectifs personnels* (Cramer, 2001), expression du « projet personnel » du stagiaire qui doit préserver la cohérence de son action dans le cadre de sa fonction d'enseignant-guide.

Plusieurs tuteurs (maîtres de stage) encadrent le travail des futurs enseignants-guides. Enseignants, guides, professionnels de la communication dans les domaines culturels, ils analysent et commentent les préparations écrites en cours d'élaboration jusqu'à la version définitive. Les discussions et les courriers entre stagiaire et tuteurs avant et après l'activité didactique sont l'occasion d'un échange d'expériences. Selon les disponibilités des tuteurs, une évaluation écrite de l'activité est adressée au formateur-stagiaire et à tous les tuteurs. Les enseignants qui accueillent le stagiaire dans leur classe participent à l'évaluation orale mais ne reçoivent pas cette évaluation écrite. À ce stade, l'évaluation est strictement formative : elle est destinée à clarifier les enjeux des situations didactiques organisées par les formateurs-stagiaires et à pointer les compétences dont ils témoignent et celles qu'il conviendrait de développer pour favoriser l'échange.

En parallèle, les compétences sont mobilisées dès les ateliers de didactique d'histoire de l'art. Les formateurs-stagiaires « expérimentés » sont sollicités les premiers pour la rédaction de comptes rendus, pour la gestion et/ou la direction de groupes ou de sous-groupes de travail sur les représentations du métier ou pour les parcours en musées. Les étapes franchies dans la préparation du stage sont comparables, soit, principalement, deux micro-leçons et une micro-visite d'une exposition entre pairs. Mais nous organisons des stages « sur mesure » en fonction des besoins exprimés ou pressentis. Le principe consiste à proposer des situations inconnues, en vue d'un *enrichissement*. Ainsi, un stagiaire qui a déjà un titre pédagogique pour le 1<sup>er</sup> degré (soit l'enseignement inférieur en Belgique) a travaillé avec des groupes plus âgés ou avec des enfants de l'enseignement fondamental. Les guides amateurs organiseront plus de leçons que de visites, les conférenciers auront la préférence pour monter des ateliers avec des enfants dans les associations de quartier. Un stagiaire qui a été très actif dans le scoutisme rencontrera des groupes de personnes précarisées, demandeurs d'emploi ou handicapés mentaux. Cette adaptation est

indispensable pour permettre aux stagiaires de développer leur carrière avec de nouveaux atouts.

Dans le module de formation mis en place au Théâtre Royal de la Monnaie, l'identification des compétences s'est opérée par auto-évaluation en triade (musiciens et animateurs, guides, animateurs-guides). Aucun référentiel n'a été énoncé mais il était vraisemblablement tacite en présence de la responsable du Service Éducatif. Une animatrice et une guide ont successivement porté au tableau les résultats de la consultation. Celle-ci a été discutée ensuite en grand groupe. Des résultats (trop lourds à présenter ici), nous retiendrons le tableau réalisé par les personnes qui assument la double fonction de guides et d'animateurs-musiciens (appelés « collaborateurs » par l'institution).

<i>Guides</i>	<i>Collaborateurs</i>
<i>accueil</i>	<i>pas de correspondance</i>
<i>enthousiasme – passion</i>	
<i>l'humour</i>	
<i>curiosité à approfondir</i>	<i>curiosité à transmettre (toujours de nouvelles expériences)</i>
<i>respect empathie</i>	
<i>ponctualité</i>	

Des annotations personnelles ont facilité l'expression de la nécessaire mobilisation d'aspects affectifs : *J'ai du plaisir à être dans une classe... / vouloir bien faire, les enfants qui veulent bien apprendre... mais j'ai parfois des complexes → parfois incertaine* (traduit du néerlandais).

Dans le programme « L'École à l'Opéra, l'Opéra à l'École », les compétences sont mobilisées sur deux sites : à l'école et à l'opéra. Approche musicale, histoire de l'opéra, travail sur le corps, le mouvement, la voix, préparent au spectacle vu à l'Opéra ou monté soit à l'école soit à l'opéra.

### **Les dispositifs d'évaluation**

L'entrée en formation et la sortie de la formation sont cadrées par l'arrêté d'habilitation mentionné plus haut. Concernant l'entrée, il s'agit d'un concours ; concernant la sortie, il s'agit d'un examen où aucun quota n'intervient.

Divers moments, au cours de ces épreuves, sont propices au recueil de données :

- a) l'entretien lors du concours d'entrée : bilan et analyse des épreuves écrites (deux commentaires d'écoute musicale et un commentaire de texte) et des épreuves

instrumentales (déchiffrage instrumental, interprétation d'un programme de trois œuvres de styles différents au choix du candidat) ;

- b) la réalisation d'un projet musical et pédagogique (coefficient deux dans les épreuves terminales) : compte-rendu écrit et entretien avec les différents acteurs de cette réalisation ;
- c) l'entretien qui suit les épreuves pédagogiques (coefficient 4) qui se déroulent face à un jury spécialisé dans la discipline du candidat : argumentation des processus pédagogiques mis en œuvre, critères d'évaluation de sa propre prestation ;
- d) l'entretien de fin d'études (coefficient 1) : soutenance d'un travail écrit relatif à la pédagogie musicale, bilan de formation et perspective d'intégration professionnelle.
- e) À ces quatre moments-clefs de l'évaluation du stagiaire, s'ajoutent, dans la formation, divers moments de travaux internes où les stagiaires sont amenés à des activités d'évaluation, de co-évaluation et d'auto-évaluation.

Le cadre évaluatif du CeFEdeM lié au contexte des études musicales en France (parcours d'obstacles, concours, élitisme, etc.) ne favorise pas d'emblée les compétences à l'auto-évaluation.

En effet, les moments d'évaluation terminale conditionnent fortement les réactions des stagiaires qui s'interrogent en permanence sur le lien entre l'activité proposée et l'examen de fin de cursus dans une logique de rentabilité immédiate. Le travail de l'équipe pédagogique est considérable pour ne pas transformer deux années de formation en *préparation* aux épreuves et pour tenter de favoriser l'éclosion de compétences à l'auto-évaluation.

En outre, comme nous venons de l'évoquer, s'auto-évaluer ne mène pas nécessairement à une attitude axée vers la démarche réflexive. Les stagiaires, candidats au diplôme, peuvent comprendre où les formateurs les mènent, apprendre les bonnes réponses et « refermer la porte » dès que le diplôme est obtenu (Regnard - Lammé, 1998).

L'évaluation des compétences des formateurs-stagiaires en Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur - histoire de l'art de l'Université Libre de Bruxelles est opérée sur base d'un modèle exploité pour toutes les activités observées par les tuteurs, par les stagiaires et par nous-mêmes. Ce dispositif – modulable – s'est élaboré au fil des années grâce aux remarques des uns et des autres et aux recherches que nous avons conduites. Il a été utilisé dans un autre service de formation de l'Université Libre de Bruxelles mais nous ne disposons pas encore des résultats.

Les stagiaires attendent *avec angoisse* et *avec impatience* ces évaluations qui, malgré l'importance que ils disent leur accorder, leur restent extérieures. Dans la perspective de transformation des *habitus* et des modes d'action pédagogique, ce dispositif – comme mode unique d'évaluation – est insuffisant. Il doit être complété par une approche interne

de la situation d'apprentissage du stagiaire : l'auto-évaluation et l'analyse systémique répondent à ce critère. Nous les évoquerons dans le dernier volet.

Nous n'avons pas procédé à une évaluation des compétences des guides et des collaborateurs au Théâtre Royal de la Monnaie puisque notre mission était limitée à un module de formation. Nous tenions également à préserver notre neutralité de formateur. Mais la présence des responsables du Service Éducatif francophone et des guides néerlandophones a pu être perçue comme le signe d'un dispositif à double tranchant. La liberté d'expression des participants en a été réduite même si le ton était très libre. La présence interventionniste du commanditaire à ces séances ne nous a pas laissé toute latitude dans la gestion des séquences didactiques. Les auto-évaluations qui, dans notre modélisation, sont strictement confidentielles ont été photocopiées par le commanditaire du module.

### **Analyse de l'action par les enseignants, musiciens et guides**

Le second volet touche le domaine de l'interactivité.

En éducation artistique, les formateurs (enseignants, guides, musiciens, animateurs...) agissent aux côtés des apprenants, élèves, participants, visiteurs ou deviennent une *surface de ricochet* qui renvoie l'autre à sa propre découverte de l'art. Nous avons analysé (2001) les modèles des enseignants-guides d'histoire de l'art dont nous dirigeons la formation à l'Université Libre de Bruxelles pour vérifier l'intérêt qu'ils portent au langage mais aussi au geste et à l'action. Si la discussion et les actes de langage (Cramer, 2004) restent les vecteurs premiers de la situation d'enseignement au début de la formation des enseignants-guides, les stagiaires situent leur intervention *entre prégnance du cognitif et primauté des affects* (Cramer, 2002c). Ces derniers prennent place dans l'espace didactique au moment de la prise de conscience de l'œuvre d'art et de l'autre. *La motricité est la grande découverte de nouvelles démarches d'appropriation du savoir-enseigner par les stagiaires et de la découverte de l'œuvre pour les participants. Les affects – quand ils sont mis en jeu – créent un espace de liberté à inventer* et conditionnent l'appropriation de nouveaux savoirs.

Pour le CeFEdeM Île-de-France, nous disposons essentiellement des productions spécifiques aux *Journées pédagogiques* organisées deux fois au cours de la formation : une analyse comparative d'enregistrements de ces *Journées* et de séances de micro-enseignement d'historiens de l'art de l'Université Libre de Bruxelles a été présentée en 2001 (Cramer, Lammé et Regnard).

S'agissant des musiciens, nous retiendrons une forte dichotomie installée entre la prise de parole et le jeu instrumental, donnant lieu à des conflits intérieurs importants, à des résistances voire des refus catégoriques d'être en situation de s'exprimer oralement. Les raisons de cet état de fait sont à trouver dans la conception historique de l'enseignement musical véhiculée en France et en Belgique dont on retiendra les traits principaux : la

musique s'apprend mais ne s'enseigne pas ; le maître est le modèle, le reste viendra tout seul si l'élève est doué ; pour être un bon enseignant, il suffit de bien jouer de son instrument.

La majorité de nos stagiaires ont bénéficié d'une formation musicale initiale fortement imprégnée de ces conceptions où, en quelque sorte, la musique se suffit à soi-même, où l'explicitation par le verbe est un « détournement », une « intellectualisation » inutile voire nuisible, un égarement, une perte de temps ... mais la prise de parole représente aussi un danger de perdre le musicien actif au profit du pédagogue.

Dans ce contexte, l'obligation de prendre la parole peut être ressentie comme un moment de violence : le temps consacré à la parole est alors produit de façon minimaliste, l'expression non verbale étant souvent inexistante.

Ainsi, par le biais du film, des échanges, du regard des autres, un travail peut être commencé pour rééquilibrer les compétences. Travail difficile car au départ, le stagiaire réagit par la peur ou la colère : *À quoi ça sert ? / J'ai besoin de temps pour travailler mon instrument. / Je n'ai plus l'habitude des exposés* (la communication est vécue comme un devoir d'école), *le BAC est loin, je m'exprime quand je joue*, etc.

Au Théâtre Royal de la Monnaie, nous avons questionné les musiciens, animateurs et guides pour les sensibiliser à cette partie essentielle de leur travail. Certains en effet n'y voient pas d'intérêt et préfèrent une attitude frontale sans questionnement. Les exercices ont pourtant mis à jour le malaise que ressentent les guides dans une démarche transmissive. Des solutions ont été évoquées par le groupe. Même si la transmission semble convenir à un public de VIP (« Amis de la Monnaie », officiels, politiques...), ce même public demande une visite personnalisée avant une « première », se sent honoré d'une attention spéciale à ses propres questions parfois naïves et semblables à celles d'enfants qui découvrent l'édifice et son monde mystérieux. En réponse à un questionnaire, un groupe de travail a proposé un ordre chronologique par domaine dans le déroulement (*en spirale*) d'une activité : social, cognitif, moteur et affectif.

### **La mesure de l'écart entre les compétences visées à l'entrée en formation et celles développées dans la pratique d'enseignement**

Pour mesurer l'écart entre le point d'entrée en formation et celui de l'arrivée au terme d'un cycle ou d'un module, nous retenons – dans ce troisième volet – un critère de l'analyse interne : la capacité du stagiaire à analyser sa propre pratique. L'auto-évaluation en est l'instrument premier.

Pour le domaine musical, l'idée que l'enseignement musical puisse constituer un apprentissage en soi est une idée relativement récente : elle remonte aux années 1970. Elle combat deux représentations : la représentation la plus commune du monde musical, déjà évoquée, qui est que pour enseigner la musique, il suffit d'être un bon musicien, et celle, archaïque, de l'obligation d'enseigner. Ces représentations sous-tendent une conception

d'apprentissage musical basé sur la reproduction du modèle (l'enseignant), d'une part, et où la musique se transmet essentiellement de façon implicite (peu de place au verbe), d'autre part. Dans cette conception, les échecs de l'apprentissage musical (échecs aux examens, abandons...) sont alors imputés à un manque de *don* chez l'élève. Comme l'écrit Françoise Ropé (2000), *le recours à (...) la mise en mots de l'expérience sur laquelle la Validation des Acquis prend appui, traduit une conception de l'expérience non plus fondée sur le « temps passé à » mais sur l'objectivation des actes, leur planification, leur hiérarchisation, sur une capacité à analyser la situation de travail avec une certaine distanciation, qui répond (...) aux objectifs des entreprises les plus en pointe. Ainsi, on peut dire que la définition de l'expérience, sur laquelle repose toute la procédure mise en place par le ministère, intègre certes le savoir-faire acquis dans l'action en dehors de tout système formel d'apprentissage mais contribue surtout à valider la capacité que doit montrer le candidat à objectiver son action, à la situer dans son contexte, à prendre distance, à s'auto-évaluer, toutes qualités au fondement de ce que les entreprises appellent désormais « l'employabilité ».*

En Belgique et en France, les mêmes étapes ont été franchies : d'abord la création d'un diplôme d'enseignement de la musique, que l'on peut obtenir par des examens organisés par l'État (filière candidat libre), ensuite la création des formations aboutissant à la délivrance de ce diplôme d'enseignement. Pour le cas spécifique de l'enseignement musical spécialisé en France, ces formations menant à des diplômes d'enseignement musical datent de 1990. Elles ont prioritairement été créées pour un profil d'étudiant (formation initiale pédagogique dans l'enseignement supérieur de la musique, filière enseignement) avant de s'ouvrir, en 1996, à un public *laissé pour compte des formations*, les musiciens enseignants en poste, dont l'emploi du temps ne leur permet pas une entrée en formation initiale.

Quelle que soit sa situation, il est fréquent que le musicien ne reconnaisse plus le système dans lequel il évolue car ce système véhicule depuis peu une injonction implicite, à savoir l'obligation de se former pour pouvoir enseigner.

Ainsi, notre public de stagiaires est le plus souvent un public de musiciens accomplis, dont l'enseignement n'a pas été la principale préoccupation au cours de la carrière. L'entrée en formation est souvent justifiée par

- la nécessité d'enseigner (déclin de la carrière d'interprète, vieillissement) ;
- la nécessité d'obtenir un diplôme garantissant les chances de garder un emploi ;
- la nécessité de s'inscrire à une formation suite à des échecs successifs lors de tentatives pour obtenir le diplôme dans la filière « candidat libre ».

La démarche réflexive et auto-évaluative est rendue particulièrement complexe par ces circonstances de vie. Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura) peut à la fois être très

fort concernant le domaine musical et très faible, voire incertain et douteux, concernant le domaine de l'enseignement musical. Le candidat peut se cacher derrière une carrière d'artiste passée (ou vécue comme ratée, *j'étais ou je n'ai pas réussi à être*) ou un parcours artistique terni par l'obligation alimentaire que constitue l'enseignement (*j'ai chanté « Carmen » mais je dois nourrir ma famille*) ou encore des conditions décrites comme pénibles dans la structure d'enseignement musical qui l'emploie (*je vaudrais mieux que cela, je ne peux rien faire ici*).

La formation doit par conséquent viser un réajustement de la perception de soi ainsi que permettre chez la personne la conciliation de deux mondes souvent vécus comme antinomiques, l'art et l'enseignement de l'art. Malheureusement, jusqu'à aujourd'hui, la formation en cours d'emploi est calquée, pour des raisons institutionnelles trop longues à développer ici, sur le modèle de la formation initiale. Ce qui ne concourt pas toujours à favoriser des démarches réflexives.

Quelques situations vécues lors de la première promotion de ce type entre 2000 et 2003 nous ont permis de le constater et d'amender sérieusement notre cursus pour la promotion en cours et celles à venir. Ainsi, dans un contexte socio-économique en évolution rapide voire brutale, les capacités à analyser sa propre pratique semblent un outil fort pour vivre le plus harmonieusement possible des changements inéluctables. Faire de ces capacités un critère essentiel de la mise en place éventuelle de RVAE peut renforcer alors la cohérence des cursus de formation à l'enseignement, jusqu'à renforcer l'idée même de la nécessité d'une formation à l'enseignement musical et de la professionnalisation du métier d'enseignant de la musique, point de départ de notre propos.

Dans l'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur de l'Université Libre de Bruxelles, l'auto-évaluation est imposée à tous les formateurs-stagiaires tout au long du programme de formation en didactique de l'histoire de l'art : l'installation prend du temps, sa pratique est parfois hâtive pour répondre à l'injonction, répétitive pour s'y soustraire. Même quand il s'agit de valoriser son curriculum caché, l'étudiant se dérobe derrière des arguments d'incompétence : *je n'ai jamais pratiqué ce genre d'exercice, je ne sais pas si c'est ce que vous attendez, comment dois-je faire ?, faut-il remplir une fiche*. Il refuse souvent la liberté que lui donne le formateur. En effet, comme chez les enseignants de la musique, l'auto-évaluation n'est pas une attitude « spontanée » des étudiants qui ont une expérience d'enseignement ou de guidage culturel mais ces stagiaires se prêtent volontiers à l'exercice de rédaction à *chaud* après chaque activité. Toutefois leur analyse n'est opératoire que si elle est lue et prise en compte par le formateur principal. À lui de pointer les observations pertinentes dans l'évolution de la formation. De même pour les bilans, le suivi doit être perceptible par le stagiaire. Il nous apparaît que l'auto-évaluation ne génère pas ipso facto une véritable démarche réflexive chez le futur enseignant d'histoire de l'art. En revanche, un second instrument de réflexivité sur les pratiques atteint très rapidement son but : la fiche d'analyse systémique (Cramer, 2000-2003, 2002a). Cette dernière est *plus utile pour résoudre un problème (...) rencontré*. Claire et simple, elle se résume en quatre



points : contexte, ressources, difficulté rencontrée/observée, explication. Une proposition de remédiation est, selon toute vraisemblance, plus efficace auprès d'enseignants expérimentés que de futurs enseignants qui n'ont pas encore été confrontés à un grand nombre de situations.

Avec ces deux instruments de modélisation, la pratique réflexive devient un véritable outil de formation, particulièrement prégnant avec des enseignants-guides confirmés et des animateurs expérimentés.

Dans le module de formation des guides et des collaborateurs du Service Éducatif du Théâtre Royal de la Monnaie, nous avons introduit un groupe de questions spécifiques sur cette problématique. Nous ne disposons pas encore d'information pour les collaborateurs (animateurs et musiciens) et guides du Théâtre Royal de la Monnaie. Les réponses ne nous ont pas été transmises.

## CONCLUSION

L'ensemble des problèmes d'évaluation évoqués dans cet article pointe une problématique de formation commune entre ces trois contextes et situe les trois types de formation dans une perspective conjointe vis-à-vis de la mise en place de la VAE.

L'introduction de la VAE dans les parcours de formation des enseignants est sous-tendue par une manière de considérer l'expérience en termes de connaissances transférables montrant la capacité d'autonomie, d'invention et d'adaptabilité de l'enseignant.

La démarche réflexive – qui associe l'auto-évaluation et l'analyse systémique – apparaît comme une étape indispensable dans la RVAE. Reconnaître ces acquis signifie identifier et accepter des compétences professionnelles visées par les formations initiales ou continues. Les valider induit la définition d'un statut et l'instauration de nouvelles dispositions adaptées à de nouvelles demandes. Les réponses institutionnelles apportées ne pourront être trop rigides car il faudra tenir compte des cas de figures toujours nouveaux.

Instrument d'objectivation, la RVAE participe de cette nécessaire *professionnalisation* des enseignants, des guides et des animateurs en milieu artistique et culturel.

### Références

- Allal L. (1988), « Peut-on instrumenter l'autoévaluation ? » in *Actes de la rencontre ADMÉE 1988*, Éd. Université Libre de Bruxelles, Service de Didactique expérimentale.
- Allal L. (1999), « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation » in Depover C. et Noël B. (Éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 35-56.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*, New York, W.H. Freeman and Co.
- Bonniol J.-J. et Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Cramer E. (1999), « Collaboration entre l'Université et le milieu associatif dans le cadre de l'Agrégation en Histoire de l'Art et Archéologie » in *Annales de la Section d'Histoire de l'Art et Archéologie*, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, t. XXI, p. 204-209.
- Cramer E. (2000-2003), « Deux outils d'analyse des gestes professionnels dans la formation des enseignants » in *Actes du Colloque Marseille 2000 (14-15-16 février 2000) Didactique des disciplines et formation des enseignants : une approche anthropologique*, Institut Universitaire de la Formation des Maîtres (IUFM) d'Aix-Marseille,  
<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/cramer.html>.
- Cramer E. (2001), « La définition d'objectifs personnels dans la formation initiale des enseignants » in *Res Academica* – revue de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, n° 19, vol.1-2, p. 201-228.
- Cramer E. (2002-2006), « Entre action et silence : l'échange dans la formation des enseignants-guides d'histoire de l'art » in *“Questions vives de recherche et d'innovation” : Comment analyser et comprendre les situations pédagogiques et didactiques ? 6<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation et de la Formation « Connaître et Agir »*, Institut National de la Recherche Pédagogique (3-6 juillet 2002), Université René Descartes, Paris,  
[www.inrp.fr/Access/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=127](http://www.inrp.fr/Access/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=127).
- Cramer E. (2002a), « L'analyse des compétences professionnelles : un outil stratégique de motivation dans la formation des maîtres » in Sall H. N. et Sow A. (Éd.), *Les stratégies*

- de réussite dans l'enseignement supérieur, Actes du 18<sup>e</sup> Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (5-7 avril 2001), Université Cheikh Anta Diop – École Normale Supérieure de Dakar, Dakar, p. 197-206.
- Cramer E. (2002b), « L'exploitation convergente des ressources : une aide à la réussite dans la formation des maîtres » in Sall H. N. et Sow A. (Éd.), *Les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur, Actes du 18<sup>e</sup> Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (5-6-7 avril 2001), Université Cheikh Anta Diop - École Normale Supérieure de Dakar, Dakar, p. 207-216.
- Cramer E. (2002c), « Compétences visées dans la formation des enseignants : la place des affects et des activités motrices en histoire de l'art et archéologie » in Actes 4<sup>e</sup> Congrès international en Éducation et Formation de l'AECSE Lille (5-6-7-8 sept. 2001) *Actualité de la recherche en éducation*, Université Charles-de-Gaulle Lille 3.
- Cramer E. (2004), « De la discussion comme instrument de professionnalisation dans la formation des enseignants » in Actes du Colloque *La discussion en éducation et en formation : Socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*, LIRDEF-IUFM Académie Montpellier et CERFEE-Université Paul Valéry Montpellier 3 (23 et 24 mai 2003).
- Cramer E. (2004-2008), « Adultes en formation : acquis d'une éducation culturelle en milieu défavorisé » in 7<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation et de la Formation, Atelier « Quelle formation d'adultes pour réaliser "l'éducation tout au long de la vie" ? », Institut National de la Recherche Pédagogique – APRIEF (14-17 avril 2004) – Lyon, [www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/adulte.php](http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/adulte.php).
- Cramer E. (2005), « L'appropriation d'outils d'analyse et de réflexivité, mode d'accompagnement des stagiaires » in Cramer E., Ricker M.-E. et Souveryns P. (Dir.), *S'engager dans l'éducation culturelle : de la formation à la professionnalisation des enseignants-guides d'histoire de l'art et des enseignants de la musique*, Liège, A.C.R.P., p. 62.
- Cramer E., Lammé A. et Regnard F. (2001), « La compétence à communiquer des enseignants en formation dans les disciplines artistiques », Communication au 4<sup>e</sup> Congrès international en Éducation et Formation de l'AECSE Lille (5-6-7-8 sept. 2001) *Actualité de la recherche en éducation*, Université Charles-de-Gaulle Lille 3 (inédit).
- Cramer E., Ricker M.-E., Somville P. et Souveryns P. (Dir.) (2004), *Enseigner l'histoire de l'art. Un art et une histoire tournés vers le futur*, Université de Liège, Éditions du 17 mars.

- De Ketele J.-M. (1991), « Ballade au pays de l'autoévaluation » in *Enjeux*, n° 22, p. 33-38.
- Laveault D. (1999), « Autorégulation et régulation des apprentissages » in Depover C. et Noël B. (Éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 57- 79.
- Laveault D. et Fournier C. (1988), « Évaluation fondée sur les objectifs : approche métacognitive » in *Actes de la rencontre ADMÉE 1988*, Éd. Université Libre de Bruxelles, Service de Didactique expérimentale.
- Lerbet-Sereni F. (2000), « Système, paradoxe et relation pédagogique. Les nouages de la relation et des savoirs » in Clanet C. et Jeunier B., « Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation », Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 3, p. 41-61.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université.
- Paquay L. et Saussez F. (1994), *La coévaluation en question(s) : le point de vue de l'étudiant écartelé entre « apprendre et réussir »*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.
- Paquay L. et Sirota R. (Dir.) (2001), *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, INRP, Recherche et Formation pour les professions de l'éducation, Paris-Lyon-Rouen.
- Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Regnard F. (2001), « La formation des enseignants de la musique » in *Recherche en éducation musicale*, Québec, Université Laval, n° 19, p. 81-82.
- Regnard F. (2005), « Musicien et enseignant : la professionnalisation du métier d'enseignant de musique est-elle possible ? » in Cramer E., Ricker M.-E. et Souveryns P. (Dir.), *S'engager dans l'éducation culturelle : de la formation à la professionnalisation des enseignants-guides d'histoire de l'art et des enseignants de la musique*, Liège, A.C.R.P., p. 157-171.
- Regnard F. et Cramer E. (Dir.) (2003), *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan.
- Regnard F. et Lammé A. (2002), « Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le projet 'musical et

pédagogique', champ d'initiation », Communication au Colloque de l'ADMÉE à Mons en 1998 publiée in *Recherche en éducation musicale*, Québec, Université Laval, n° 20, p. 39-56.

Regnard F. et Lammé A. (1995), « Jeu d'utopies et évaluation », Communication au colloque de l'ADMÉE, Louvain-la-Neuve (inédit).

Ropé F. (2000), « Diplôme et expérience » in *CPC INFO Bulletin d'information des commissions professionnelles consultatives*, n° 30 (1<sup>er</sup> trimestre 2000), p. 71-73.

Schön D. A. (1996, 2<sup>e</sup> éd. 1998), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » in Barbier J.-M. (Dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 201-222.

## ANNEXE

### Tableau comparatif des systèmes éducatifs belge, français et québécois

	Enseignement primaire						Enseignement secondaire inférieur				Enseignement secondaire supérieur			Enseignement supérieur						
	1 <sup>ère</sup> étape		2 <sup>e</sup> étape		3 <sup>e</sup> étape / 1 <sup>er</sup> degré [observation]		2 <sup>d</sup> degré [orientation]		3 <sup>e</sup> degré [détermination]			Enseignement professionnel								
<b>Belgique (Communauté française)</b>	Enseignement maternel													Enseignement secondaire supérieur	Enseignement supérieur					
	1 <sup>er</sup> cycle	1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> cycle	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> cycle	5 <sup>e</sup> cycle	1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>		5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>		
	Enseignement du 1 <sup>er</sup> degré																			
	Enseignement du 2 <sup>d</sup> degré																			
<b>France</b>	Enseignement préscolaire													Enseignement secondaire supérieur (lycée)	Enseignement supérieur					
	Cycle des apprentissages fondamentaux	Enseignement primaire												Cycle de détermination		Cycle terminal				
	Cours préparatoire	Cours élémentaire 1	Cours élément. 2	Cours moyen 1	Cours moyen 2	Cycle des approfondissements												1 <sup>ère</sup>	Term.	
	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> cycle	2 <sup>e</sup> cycle	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup> cycle	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>		2 <sup>de</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	
<b>Canada (Québec)</b>	Éducation préscolaire													Enseignement collégial préuniversitaire (cégep/collège)	Enseignement supérieur					
	Enseignement secondaire (école secondaire/polyvalente)																			
	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> cycle	2 <sup>e</sup> cycle	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup> cycle	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>		1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>
	Enseignement du 2 <sup>d</sup> degré																			

N.B. Ce tableau permet de situer globalement et de comparer les différents systèmes concernés ; il faut préciser néanmoins qu’il existe des différences ou des chevauchements d’un système à l’autre, quant à l’âge d’admission, aux objectifs visés et aux connaissances et compétences acquises pour chacun des niveaux d’enseignement.

**SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 22 DE LA REVUE**  
**CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN**  
**ÉDUCATION MUSICALE**

Numéro 1

Septembre 1982

**Sommaire**

Présentation, Lucien Brochu	5
Recherche de Howard G. Tappan sur le chant choral et le rendement scolaire, présentée par Michel Aucoin	21
Recherche de Mario S. Abril sur la polymétrie et les chiffres indicateurs, présentée par Luc Bernard	25
Recherche de Charles H. Wood sur l'utilisation de stimuli en lecture à vue, présentée par Nicole Delisle	33
Recherche de Gary R. Sudano sur la théorie esthétique et l'éducation musicale, présentée par Marie Landry-Losier	43
Recherche de Henry H. Smith sur l'identification auditive et le développement auditif, présentée par Guy LeFrançois	53
Recherche de Stanley L. Schleuter sur les traits de personnalité, les aptitudes et la formation musicales, présentée par Lucie Longpré	61
Recherche de Burton R. Hoffmann sur l'utilisation de l'opéra au niveau primaire, présentée par Yves Patry	65
L'informatique, la pédagogie musicale et le laboratoire d'informatique musicale de l'Université Laval, Yolande Pélissier	73
Recherche de Janice K. G. Hodges sur les aspects pédagogiques du Mikrokosmos de Béla Bartok, présentée par Brigitte Prévost	85

Numéro 2

Septembre 1983

**Sommaire**

Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse, Michel Aucoin

Introduction	5
La théorie du symbolisme	12
Le symbolisme artistique	27
L'illusion : principe de la création artistique	47
La puissance du symbole artistique	93
Conclusion	109
Bibliographie	111
Les sources de la pensée de Susanne Langer, Jean-Claude Paquet	113
L'influence de Susanne Langer dans les programmes d'éducation musicale du Québec, Raymond Ringuette	125

Numéro 3

Mars 1984

**Sommaire**

Recherche de Jonathan D. Horton sur l'enseignement du solfège en sixième année, présentée par Monique Boivin	5
Recherche de Walter J. Jones sur le duo pour flûtes traversières en France au XVIII <sup>e</sup> siècle, présentée par Nicole Boivin	11
Recherche de Robert M. De Yarman sur le développement des habiletés rythmiques et tonales à la maternelle, présentée par Nicole Delisle	21
Recherche de Raymond Ringuette sur la formation des musiciens éducateurs à l'Université Laval, présentée par Marie Landry-Losier	35
Recherche de Lewis A. Phelps sur l'opéra et le chant choral au niveau secondaire, présentée par Odette Létourneau-Corriveau	43



La recherche en éducation musicale en France, Jean-Pierre Mialaret	53
Recherche de Edgar J. Thompson sur l'enseignement de la lecture rythmique assisté par ordinateur, présentée par Yolande Pélissier	73
Recherche de Richard W. Lucht sur l'enseignement du piano instrument fonctionnel, présentée par Céline Potvin	79
L'enseignement de la danse au primaire, Brigitte Prévost	91
Recherche de Gary A. Sigurdson sur la présentation de concerts d'orchestre à des élèves de cinquième année, présentée par Lucie Rodier	103
Recherche de James E. Croft sur l'éducation esthétique dans le cadre des cours d'orchestre d'harmonie, présentée par Réal Vautour	115

Numéro 4

Septembre 1984

### Sommaire

Le programme d'éducation esthétique du CEMREL : ses principes fondamentaux, ses objectifs, son contenu et sa démarche pédagogiques par Brigitte Prévost

Numéro 5

Janvier 1985

### Sommaire

Recherche de Margaret L. Stone sur les origines de la diffusion des méthodes Orff et Kodaly, présentée par Francine Déry	5
Recherche de Reta R. Phifer sur l'enseignement des formes musicales au primaire, présentée par Maryse Forand	27
Recherche de J. Jefferson Cleveland sur l'état de la musicothérapie au Massachusetts, présentée par Hélène Grondines	45
François Delalande, <i>La musique est un jeu d'enfant</i> : recension de Claude Lagacé	55
Recherche de Karl James Glenn sur le rôle de la télévision dans l'éducation	

musicale de la jeune enfance, présentée par Marie-Claude Paquette et Céline Potvin	63
Recherche d'Anne Walsh sur la vie et l'oeuvre de Claude Champagne, présentée par Michelle Paré	91
Recherche d'Earl Norwood sur la construction d'un test devant servir à mesurer l'habileté à percevoir la justesse des sons, présentée par Yolande Pélissier	101
Recherche de Dorothy S. Wilson sur la voie d'enfant, présentée par Alice Poulin	111
Recherche de James B. Conway sur les Études d'exécution transcendante de Liszt, présentée par Monique Rancourt	139
Recherche de Cecil Leeson sur les principes régissant la production du son au saxophone, présentée par Réal Vautour	143
Numéro 6	Juin 1986

### Sommaire

Enquête sur l'importance que disent accorder à un ensemble d'éléments d'apprentissage en éducation musicale, au niveau primaire, les enseignants du système scolaire du Québec

Numéro 7	Janvier 1987
----------	--------------

### Sommaire

François Delalande, Note sur la place d'une pédagogie des conduites musicales dans la formation musicale de l'enfant	5
Recherche de G.R. Doan sur l'influence du rôle des parents dans l'apprentissage du violon de leurs enfants, présentée par Nicole Delisle	15
Jean-Paul DesPins, <i>Le cerveau et la musique</i>	35
Recherche de W.C. Jarvis sur l'effet de la verbalisation dans la	

---

reconnaissance et l'exécution à l'instrument de la notation musicale, présentée par Claude Duchesneau	51
Recherche de J.C. Jorgensen sur les facteurs qui incitent les élèves à faire partie d'un orchestre d'harmonie, présentée par Victor Falardeau	65
Robert Francès, L'enseignement programmé de la musique aux adultes et aux enfants	75
Recherche de J.L. Eaton sur l'influence qu'ont certains acquis de la formation musicale sur l'habileté à lire à vue au clavier, présentée par Danielle Nicole	97
Recherche de J.N. Anderson sur l'utilisation d'enregistrements dans l'apprentissage de la clarinette, présentée par Marie-Claude Paquette	105
Parutions récentes	117
Recherche de J.H. Friesen sur la mue vocale chez l'adolescent, présentée par Alice Poulin	121
Recherche de J.M. Sorensen sur le rôle des petits ensembles dans l'apprentissage instrumental au niveau secondaire, présentée par Réal Vautour	133

## RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE AU QUÉBEC

Numéro 8

Janvier 1989

**Sommaire**

Présentation : Raymond Ringuette

**Colloque sur la recherche en éducation musicale au Québec** 11

Allocutions de bienvenue

Monsieur Denis Gagnon, vice-recteur à la recherche de l'Université Laval 15

Monsieur Gilles Simard, vice-doyen à la recherche de la Faculté des arts de l'Université Laval 17

Communications

L'évaluation en musique spécialisée  
Martine Lepage 19Enquête auprès des finissants de niveau secondaire afin d'établir les circonstances reliées au phénomène d'abandon des études en éducation musicale  
Denise Jamison 21Guide pédagogique de l'enseignement musical au premier cycle du primaire : analyse du déroulement des activités d'apprentissage selon les critères temporo-séquentiels et visuo-spatiaux  
Marie-Claude Paquette 29Description de l'évolution d'une enfant de 6 ans, présentant des troubles de communication et de comportement, dans un programme privé d'éducation musicale  
Chantal Bélanger 33Analyse de la situation des arts au primaire dans la région 02  
Claire Bouchard 37

---

La musique canadienne pour piano solo et les effets spéciaux Françoise Lafortune	49
Pédagogie de l'imaginaire Jocelyne Desjardins	63
Évaluation des objectifs du programme de piano de l'extension de l'enseignement de l'École de musique de l'Université Laval Michèle Royer	69
Neuropédagogie et éducation musicale Jean-Paul DesPins	85
Folklore et éducation musicale Urbain Blanchet	89
L'acquis musical : élaboration d'une technique utilisable chez les jeunes de six à douze ans Danielle Nicole et Marlène Dumais	93
Atelier : L'informatique dans l'enseignement de la musique Gilles Simard et Martin Prével	97
Présentation des travaux de recherche en éducation musicale réalisés à l'École de musique de l'Université Laval Raymond Ringuette	105
Table ronde « La recherche en éducation musicale au Québec : perspectives d'avenir »	113
Allocution de clôture Monsieur Lucien Poirier, directeur intérimaire de l'École de musique de l'Université Laval	125

Numéro 9

Janvier 1990

**Sommaire**

L'expérience selon John Dewey Alice Poulin	11
---	----

Neuropédagogie de la musique et diptyque cerveau-conscience Jean-Paul DesPins	47
La problématique entourant l'application pédagogique de l'ordinateur en musique : recension d'écrits 1965-1988 Nicole Rodrigue	65
Conception et mise à l'essai d'un système à base de connaissances d'aide à l'évaluation formative en musique. Marie-Michèle Boulet, Dorvalino de Melo, Louise Lavoie, Pierre Labbé, François Lemay	81
Chronique du livre Gilles Simard	101

Numéro 10 Janvier 1991

### Sommaire

La formation musicale et le système scolaire québécois Nana Esther Pineau	9
L'enseignement du piano aux personnes âgées autonomes Francine Dufour	29
Politique culturelle concernant les écoles de musique privées au Québec Denise Jamison	47

Numéro 11 Janvier 1992

### Sommaire

Do fixe ou do mobile ? : Un débat historique Louis Daignault	9
Opinion de spécialistes en musique concernant l'utilité de la technologie musicale dans le système scolaire du Québec Diane Trudel	23

---

Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale André Picard	33
Description d'un système conseiller en composition musicale Marie-Michèle Boulet, Francine Dufour, Louissette Lavoie	57
Neuropédagogie et enseignement du piano : élaboration de critères d'analyse des méthodes pour enfants débutants Marc Lafontaine	71

Numéro 12

Janvier 1993

**Sommaire**

Appel d'article	7
Mot du directeur de la revue	9
<b>Actes du colloque « L'enseignement de la musique assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? » tenu à l'École de musique de l'Université Laval le samedi 4 avril 1992</b>	11
Mot du président du comité organisateur	13
Allocution de bienvenue François Demers, doyen de la Faculté des arts de l'Université Laval	15
Communications	
Le micro-ordinateur et la musique : où en sommes-nous ? Yves Laforest	19
Après-MIDI : Hypermédia ? Louis Daignault	25
Technologie musicale : opinion de spécialistes en musique au Québec (enquête) Diane Trudel	33
Écouter, entendre Nil Parent	35

---

L'enseignement d'un cours d'orchestration à l'Université de Montréal, avec l'usage de l'ordinateur afin de simuler l'orchestre Alan Belkin	45
Description des ateliers	
Logiciels en formation auditive Judith Cornellier-Sanschagrin	49
Sonographe ou jeu sonore imagé Marc-André Demers	49
Discrimination auditive des paramètres sonores Maurice Périard	49
Ordinateur, synthétiseur et pédagogie en musique Yves Lemay et Hélène Béchard	50
Pédagogie par projet dans un studio de musique audionumérique Jean-Louis Van Verren	50
Introduction à Hypercard François Belleau	50
Harmonisation et arrangement assistés par ordinateur Richard Ferland et Henri Tourigny	51
Enseignement interactif de la théorie musicale au secondaire Edmour Bélanger	51
Musicologie et ordinateur Yves Chartier	51
Table ronde « L'enseignement musical assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? »	53
Rôle de l'ordinateur dans la pédagogie musicale au primaire et au secondaire Denise Hébert	55
L'ordinateur change-t-il notre façon de penser et de faire la musique ? Jean-Claude Paquet	63



Éducation musicale et technologie : typologie pour la recherche Jacques Rhéaume	69
L'EMAO, luxe ou nécessité dans la formation des maîtres ? Gilles Simard	75
Allocution de clôture Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	77

Numéro 13

Novembre 1994

### Sommaire

Appel d'article

**Actes du colloque sur l'écologie sonore : « De l'expressivité du silence à la pollution par la musique » tenu au pavillon La Laurentienne de l'Université Laval, le samedi 9 avril 1994**

Introduction	1
Allocution d'ouverture Michel Gervais, recteur de l'Université Laval	
Communications	
Crescendo - decrescendo R. Murray Schafer	3
Silences, silence Gilles Tremblay	12
La protection juridique contre l'agression sonore Lorne Giroux	19
Le vrai langage jaillit du silence Lise Gobeil et André Renaud	53
Première table ronde « Musique d'ambiance et droits et libertés individuelles » Jacques Boulay Pierre Dansereau	69

Lorne Giroux Maryvonne Kendergi R. Murray Schafer Animateur : Florian Sauvageau	
L'écoute de la musique fortement amplifiée représente-t-elle une menace pour l'acuité auditive ? Raymond Hétu et Martin Fortin	83
La pratique des loisirs bruyants : analyse d'un sondage Éric Huard	99
Ces instruments et ces méthodes qui agressent le développement auditif des enfants Jean-Paul DesPins	105
Play - le déclin d'une culture musicale Nil Parent	113
Hearing and context John Beckwith	123
Atelier « 1. Que devrait-on faire pour protéger le droit au silence dans notre environnement ? ; et 2. Qu'êtes-vous prêt à faire pour promouvoir le respect du droit au silence dans votre environnement ? » Animateur : Nérée Bujold	129
Seconde table ronde « Équipe de recherche interdisciplinaire sur l'écologie sonore » Yves Bédard Nérée Bujold Pierre-Charles Morin François Parent Animatrice : Marie-Michèle Boulet	133
Allocution de clôture Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	153
Annexe Avant-propos (extrait de la revue <i>Sonances</i> , juillet 1985) Jacques Boulay	155

Numéro 14

Janvier 1996

**Sommaire**

Appel d'article

Études sur l'anxiété reliée à l'exécution musicale André Picard et David R. Bircher	1
Étude d'une application créative musicale avec l'ordinateur Louis Bureau	29

Numéro 15

Janvier 1997

**Sommaire**

Appel d'article

Étude exploratoire d'une approche coopérative en musique Gaétan Boucher	1
L'utilisation d'un séquenceur MIDI par un spécialiste de l'enseignement de la musique au niveau primaire : étude de cas Bryan Rancourt	29
Définitions de l'acquis musical et de l'aptitude musicale d'après deux grands courants de théories d'apprentissage : théories associationnistes et théories de champ Paul Richard	41
The effects of vocal music on young infants : mother tongue versus foreign language Jolan Kovacs-Mazza	55
Processus, produits et composition musicale assistée par ordinateur Louis Daignault	65

## RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 16

Janvier 1998

**Sommaire**

Appel d'article

- La notion d'appui vocal : analyse et critique de certaines ambiguïtés couramment véhiculées dans la littérature de la pédagogie vocale  
Guylaine Tittlit 1
- L'intégration d'un babillard électronique dans l'enseignement universitaire  
Sylvain Caron 35

Numéro 17

Janvier 1999

**Sommaire**

Appel d'article

- Mélodia 3 : essai et validation d'un système conseiller pour l'acquisition de trois stratégies d'analyse de la mélodie dans un contexte de dictée musicale  
Judith Cornellier-Sanschagrïn 1
- L'écoute de la musique à haute intensité : un aspect de la pollution sonore  
Renaud Bouillon 39
- Élaboration d'un programme de piano adapté aux aînés  
Judith Cornellier-Sanschagrïn et Francine Dufour 51

Numéro 18

Janvier 2000

**Sommaire**

## Appel d'article

Pertinence de la recherche en enseignement pour l'éducation musicale en milieu scolaire

Denis Simard et Clermont Gauthier 1

L'oreille absolue : analyse historique et psychologique

María Teresa Moreno Sala 27

**Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le samedi 16 octobre 1999 : « Comment gérer son stress en situation de concert ou d'examen »**

51

## Ateliers et communications

Nature, contrôle et pédagogie du trac (première partie)

Dominique Dubé 53

Nature, contrôle et pédagogie du trac (deuxième partie) : une « pédagogie de l'appropriation » comme approche éducative de l'anxiété reliée à l'exécution musicale

André Picard 65

Comment préparer les élèves en piano pour un examen, un concours ou une audition publique ?

Francis Dubé et Michèle Bédard 81

Lampenfieber : la fièvre au corps

Ursula Stuber 87

Apprivoiser le trac : s'apprivoiser soi-même

Lise Petit et Michel Ducharme 97

Le musicien « dé-traqué »

Chantal Masson-Bourque 103

Numéro 19

Janvier 2001

**Sommaire**

## Appel d'article

Nouveau volet international Raymond Ringuette	1
Programmation et création musicale au secondaire Louis Daignault et Frédéric Murray	3
Teaching Boys to Sing Through Their Voice Change : In Search of Practical Tools for the Classroom and Choir Rehearsal Patricia Abbott	23
<b>Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le dimanche 22 octobre 2000 : « Est-ce que ça vaut encore la peine d'enseigner la musique ? »</b>	35
Allocution de bienvenue Raymond Ringuette	37
Communications et ateliers L'enseignement de la musique... Est-ce que ça vaut la peine?... Oui, mais à condition que... François Baby	39
L'enseignement de la musique a-t-il encore sa place de nos jours ? Jean-Nicolas Boursiquot	45
Encore la peine... Quelle peine ? Chantal Masson-Bourque	49
Enjeux et défis d'une école de musique privée Danielle Nicole	53
La musique classique : une fenêtre ouverte sur le bon et le beau Martin Paquet	57

L'enseignement de la musique et quelques concepts actuels en sciences de l'éducation Jacques Rhéaume	61
Quelques bonnes raisons d'enseigner la musique : une approche philosophique Denis Simard	67
L'enseignement de la musique : plus pertinent que jamais Georgette Sinclair Desgagné	73
Compte rendu de la plénière Judith Cornellier-Sanschagrin	77
<b>VOLET INTERNATIONAL</b>	
La formation des enseignants de la musique Françoise Regnard	81
Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts Marie-Hélène Popelard	83
Annexe 1. Édouard Manet (1832-1883) / Paul Valéry (1871-1945) Laure Muller	99
Annexe 2. Les correspondances sensorielles chez Scriabine : <i>Prométhée et Mystère</i> Laure Muller	107
Numéro 20	Janvier 2002

### Sommaire

#### Appel d'article

<i>Le marteau sans maître</i> de Pierre Boulez : un essai pédagogique d'écoute dirigée Martin Le Sage	1
Quelles sont les raisons invoquées pour justifier l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois ? Isabelle Héroux	17

**VOLET INTERNATIONAL**

Journées francophones de recherche en éducation musicale 2002 37

Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le « projet musical et pédagogique », champ d'initiation  
 Françoise Regnard et Alain Lammé 39

L'éducation musicale en Amérique du Nord et en Espagne : deux cheminements contrastants  
 María Teresa Moreno Sala 57

Numéro 21 Janvier 2003

**Sommaire**

Appel d'article

Nouvelle édition électronique de la revue *Recherche en éducation musicale*  
 Raymond Ringuette 1

Élaboration de principes sur la mise en forme des messages musicaux dans les systèmes d'apprentissage multimédia interactif (SAMI) en éducation musicale  
 Frédéric Murray 3

Les *Préludes pour piano* de Claude Debussy : une œuvre musicale qui favorise le développement musical et pianistique de tout étudiant de niveau universitaire  
 Francis Dubé 19

JFREM 2004 41

**Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le samedi 12 octobre 2002 : « Du baroque au contemporain : interprétation et matériel »** 43

Compte rendu  
 Jocelyne Lebel 45



Johann Sebastian Bach ou le discours sans parole : quelques principes de base pour l'interprétation de ses œuvres au piano Vincent Brauer	47
--	----

Numéro 22

Janvier 2004

**Sommaire**

Appel d'article

Transposition didactique de la notion musicale de hauteur : du savoir au savoir à enseigner Pascal Beaugé	1
Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse Michel Aucoin	33