

NUMÉRO 25

AOÛT 2007

RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de musique

NUMÉRO 25

AOÛT 2007

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

Comité de direction :

Raymond Ringuette, directeur de la revue
Vincent Brauer, rédacteur et réviseur
Jacqueline Lachance, collaboratrice

Comité de lecture :

Evelyn Cramer, Université Libre de Bruxelles
Louise Mathieu, Université Laval
Françoise Regnard, CeFEdeM Île-de-France
Eleanor Stubley, McGill University

ISSN 0844-5923
Dépôt légal — 2007
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 25

AOÛT 2007

SOMMAIRE

Appel d'article

Karol Szymanowski et le rôle social objectif de l'éducation musicale

Paul Cadrin

1

Sensibiliser à l'art les tout-petits

Marie-Hélène Popelard

15

Quelle pourrait être l'évolution de la conception philosophique de l'écoute musicale selon le paradigme *praxialiste*, si David J. Elliott prenait en compte les critiques formulées à son égard ?

Sylvain Jaccard

31

L'écoute mozartienne contribue-t-elle au développement cognitif : « L'effet Mozart », un mythe ou une réalité ?

Jonathan Bolduc

63

Sommaire des numéros 1 à 24 de la revue

79

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 par courriel 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^{er} DÉCEMBRE 2007

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.

KAROL SZYMANOWSKI ET LE RÔLE SOCIAL OBJECTIF DE L'ÉDUCATION MUSICALE

Paul Cadrin

Professeur titulaire à la Faculté de musique de l'Université Laval, Paul Cadrin y enseigne la musicologie théorique depuis plus de 30 ans. Ses recherches l'ont amené à se passionner pour la musique du compositeur polonais Karol Szymanowski (1882-1937). Auteur de plusieurs articles sur le sujet, il était invité, en 1997, à participer à un congrès international sur ce compositeur, congrès tenu à Zakopane et Cracovie, en Pologne. Récipiendaire de la médaille de la Société musicale Karol Szymanowski pour ses travaux sur le compositeur, il est codirecteur d'un vaste projet, les *Documenta Szymanowskiana*, qui réunit les avantages d'une publication en ligne à ceux d'un volume, projet auquel participent une vingtaine d'auteurs d'Europe et d'Amérique.

Résumé

Au moment où il accède au poste de premier recteur de l'Académie de musique de Varsovie, en novembre 1930, le compositeur polonais Karol Szymanowski (1882-1937) publie un long article sur « Le rôle éducatif de la culture musicale dans la société ». Ce substantiel plan d'action apparaît aujourd'hui d'une étonnante actualité, non seulement pour l'éducation musicale en milieu scolaire, mais même pour la formation des futurs musiciens, tant interprètes qu'éducateurs. Szymanowski définit, d'une part, les responsabilités de l'État à l'égard de la musique et, de l'autre, celles des musiciens à l'égard de la société. Ces responsabilités sont enracinées dans la nature sociale de la musique et dans son rôle comme éducatrice des valeurs éthiques qui sont le fondement même de la société. Szymanowski veut ainsi combattre ces visions réductrices qui confinent la musique au domaine du subjectif et de l'individuel. Après avoir présenté les principaux traits de la pensée de Szymanowski, l'article se penche sur un de ses aspects qui appelle une mise à jour : la notion de culture, revue à la lumière de la philosophie de Gadamer.

INTRODUCTION

En novembre 1930, le compositeur polonais Karol Szymanowski (1882-1937) accède au poste de premier recteur de l'Académie de musique de Varsovie (aujourd'hui l'Académie Frédéric Chopin), académie qui succède à l'École supérieure de musique dont il avait été le directeur de 1927 à 1929. À la même époque, il fait paraître dans *Pamiętnik Warszawski* (Chronique de Varsovie) un long article sur « Le rôle éducatif de la culture musicale dans

la société »¹. De toute évidence, il voulait par cet article rendre public son agenda en matière d'éducation musicale, non seulement dans son rôle officiel de recteur de cette académie destinée à devenir un foyer nourricier pour toute la nation polonaise, mais également dans son rôle officieux de conseiller en matière d'éducation musicale auprès du gouvernement polonais. Au-delà de son caractère circonstanciel, le tableau du rôle social de la culture musicale que trace ce plaidoyer apparaît, en dépit de ses 75 ans, d'une étonnante actualité. Nous allons en brosser les grands traits, sans manquer de proposer quelques retouches aux aspects de la pensée de Szymanowski qui trahissent un peu trop leur âge. Mais penchons-nous d'abord brièvement sur sa place, à la fois dans la vie du compositeur et dans la vie de la Pologne.

SITUATION HISTORIQUE

Rappelons-nous tout d'abord que, de 1793 à 1918, la Pologne a été rayée de la carte de l'Europe par les trois puissances limitrophes, l'empire tsariste, l'empire austro-hongrois et la Prusse. Chacune à sa manière, et à divers degrés d'acharnement, ces puissances ont tenté d'éradiquer jusqu'à la mémoire même d'un état qui, deux siècles plus tôt, était un des plus puissants d'Europe. La signature de l'Armistice, le 11 novembre 1918, coïncide exactement avec la renaissance d'un gouvernement polonais à Varsovie, renaissance qui sera entérinée par la communauté internationale, dans le cadre du traité de Versailles en 1919. Dès cette date, le peuple polonais s'attelle avec détermination à la tâche de retrouver son unité, après avoir parcouru des cheminements différents pendant plus de cent ans, tout en se dotant des organes d'une démocratie moderne. Si certains membres de l'intelligentsia en viennent bientôt à déplorer la lenteur de l'État à mettre sur pied de solides institutions consacrées à la formation des musiciens, nous ne pouvons aujourd'hui qu'admirer les efforts qui sont déployés, dès les premières années de la République, non seulement pour assurer cette formation, mais également pour favoriser la culture musicale dans l'ensemble de la population.

L'influence de Szymanowski, à la fois comme recteur de l'Académie et comme conseiller auprès du gouvernement, sera de courte durée. Elle sera sapée de toutes parts : par les manigances d'esprits étroits que l'ampleur de ses visions menaçait ; par une détérioration rapide de la situation sociopolitique de la Pologne, ravagée par les effets de la crise économique ; et, surtout, par la dégradation de la santé du compositeur, miné par la tuberculose qui l'emportera six ans plus tard. En 1932, moins d'un an et demi après sa nomination, il démissionne de son poste et ne se retrouvera plus jamais dans une position propice à exercer une influence en éducation musicale. Cependant les réformes proposées

¹ Cet article n'est pas disponible en français à l'heure actuelle. On en trouvera la traduction anglaise dans le livre d'Alistair Wightman, *Karol Szymanowski on Music* (s.l. Toccata Press, 1999), p. 281 à 317. Toutes les citations de cet article ont été traduites de l'anglais par l'auteur et les références renvoient à cette édition.

par Szymanowski ne sont pas étrangères à la réputation internationale enviable dont jouit cette Académie aujourd'hui.

Le rôle éducatif de la culture musicale dans la société mérite une lecture critique attentive, non seulement en tant que fenêtre ouverte sur la pensée du compositeur, mais également comme baromètre de l'évolution sociale et culturelle depuis 1930. Au delà du gouffre de ces 75 années, Szymanowski nous interpelle dans des termes vigoureux qui soulèvent des questions fondamentales sur la place de la musique dans la société et sur les buts poursuivis par l'éducation musicale. On peut en résumer l'essentiel en disant que cet article traite des responsabilités de l'État à l'égard de la musique et des responsabilités du musicien à l'égard de la société. Ces responsabilités réciproques sont fondées sur la nature sociale de la musique, nature que Szymanowski commence par décrire.

LA NATURE SOCIALE DE LA MUSIQUE

La musique est une force élémentaire qui pénètre toutes les couches de la société. Son influence est préalable à tout contenu intellectuel, puisqu'elle n'est pas directement soumise au contenu verbal, si ce n'est dans le cas de la musique vocale. Elle agit sur les émotions qui sont le fondement des valeurs éthiques. De là le rôle significatif que la grande musique peut jouer pour rehausser le niveau moral des masses. À la différence de toutes les autres formes d'expression artistique — et ici, Szymanowski en passe en revue les principales : architecture, peinture, théâtre, etc. —, elle imprègne tous les aspects de la vie sociale, d'où l'importance pour l'État de favoriser le développement de la culture musicale en cette période de reconstruction de la société polonaise. Qui plus est, la musique est universelle de par sa nature même. Tout en relevant les standards moraux de la nation, la grande musique ouvre les esprits et les cœurs sur des horizons qui en dépassent les frontières.

La soif de beauté dans les masses, cependant, est trop souvent étanchée par une musique sans valeur, qui apporte peut-être une satisfaction superficielle et temporaire, mais qui est incapable de rehausser le niveau moral de ses auditeurs. C'est une « nourriture empoisonnée » (Szymanowski 1999, 288), qui n'est porteuse d'aucune des valeurs profondes qui se trouvent soit dans la grande musique, soit dans les traditions authentiques des paysans. Par ailleurs, l'absence de contenu intellectuel sert trop souvent de prétexte, y compris par les musiciens eux-mêmes, pour reléguer la musique dans le domaine du purement individuel et du subjectif. C'est là une grave erreur. Au contraire, la musique peut exercer une influence essentielle et objective sur le niveau moral de la société. En tant qu'éducateur des masses, le musicien doit être conscient de cette influence dont il est responsable.

Szymanowski appuie ses visions généreuses à la fois sur l'histoire de la musique et sur le caractère social de toute interprétation musicale. À grands traits, il brosse un tableau de

l'histoire depuis l'Antiquité jusqu'au dix-neuvième siècle, soulignant le rôle social particulier que la musique a joué à chaque époque. Il trouve là également une justification pour l'introduction de l'étude de l'histoire de la musique au cœur de la formation intellectuelle des futurs musiciens. Par là, il n'entend pas l'étude des pratiques d'interprétation destinée à aider les instrumentistes à jouer la musique du passé selon des principes stylistiquement corrects. Il vise plutôt l'étude de l'histoire sous l'angle de son rôle dans la société, en tant que miroir du progrès des valeurs démocratiques. L'importance qu'il accorde à la culture historique et artistique générale dans la formation des musiciens est d'ailleurs le reflet exact de ce qu'il avait lui-même connu dans sa famille, où on se passionnait pour les œuvres contemporaines les plus marquantes en Europe, tant en art, en littérature qu'en musique, tout en se nourrissant des chefs-d'œuvre du passé.

Szymanowski décrit ensuite comment toute interprétation musicale est par sa nature même un acte social. Même le simple fait d'écouter une œuvre au sein d'un auditoire est une forme de participation à la vie sociale. Mais cette nature sociale de la musique devient encore plus évidente chez ceux qui s'impliquent comme interprètes. Il traite abondamment des hautes valeurs morales qui fleurissent lorsque de simples ouvriers se joignent à des sociétés chorales d'amateurs. Les bénéfices de cette participation résultent de trois caractéristiques fondamentales de la musique : 1) elle est intrinsèquement démocratique et universelle par son caractère même ; 2) elle réunit des groupes dans une expérience commune ; 3) par conséquent, elle possède un pouvoir d'organisation qui fait de l'ensemble musical l'archétype d'une société harmonieusement structurée. À cela s'ajoute le fait que, plus que pour toute autre forme d'expérience artistique, l'interprétation musicale est, par sa nature même, un acte désintéressé. La satisfaction personnelle que le choriste ou l'instrumentiste en retire suffit à motiver son implication, sans égard pour le manque d'utilité pratique de cette activité.

LE CARACTÈRE OBJECTIF DES VALEURS MORALES ET SOCIALES DE LA MUSIQUE

Dans son expression dense et vigoureuse, l'article de Szymanowski se fait l'écho de certaines idées qui, à l'époque, commençaient à faire leur chemin dans le monde de la philosophie de l'éducation artistique, particulièrement de l'éducation musicale. Leurs sources peuvent être retracées, à travers les écrits d'Oscar Wilde et de Walter Pater, à l'esthétique de Hegel et, par l'entremise de Goethe, à l'art tel que compris par Winckelmann. Par ailleurs, l'influence de Herder se fait sentir à la fois dans sa vision téléologique de l'histoire et dans la dignité quasi mythique qu'il accorde aux traditions paysannes. Cependant, le point de vue de Szymanowski se distingue par son insistance sur les valeurs morales et sociales objectives rattachées à la dissémination de la grande musique. Ce point de vue mérite qu'on s'y arrête.

Dans la seconde moitié du vingtième siècle, les musiciens éducateurs se sont inspirés, dans l'ensemble, de visions philosophiques qui insistent sur le rôle de l'éducation musicale dans le développement des émotions. La musique sert ainsi de contrepoids à l'importance disproportionnée accordée, dans les curriculums scolaires, à la formation intellectuelle. Dans cette perspective, les dimensions sociales et éthiques de l'éducation musicale ne sont pas négligées, mais elles sont vues davantage comme rejaillissant de cette éducation des émotions qui, elle, est perçue comme la valeur fondamentale. Szymanowski renverse les termes de l'équation : la musique remplit un rôle éducatif essentiel dans la société parce qu'elle favorise le développement de ces valeurs éthiques objectives qui sont au cœur d'une saine vie communautaire ; cet effet est possible parce qu'elle nourrit les émotions appropriées, particulièrement sa capacité de susciter la participation désintéressée à une entreprise collective. En d'autres mots, loin d'être un simple sous-produit de l'éducation des émotions, la construction de la société et le rehaussement de son niveau moral sont les buts même de l'éducation musicale.

Par sa nature même, toute démarche d'éducation est basée sur des valeurs éthiques et ces valeurs ont nécessairement des répercussions sur le tissu social. Les effets éthiques de l'éducation musicale sur la société sont directs, à la fois parce qu'ils ne dépendent pas prioritairement de l'acquisition d'un niveau donné de développement intellectuel et parce que toute activité musicale est intrinsèquement collective. Qui plus est, l'intérêt pour l'interprétation musicale est dénué de toute recherche d'un avantage personnel utilitaire, une qualité dont le besoin est ressenti tout autant dans notre société qu'il pouvait l'être dans la Pologne des années trente.

LA NOTION DE CULTURE : D'HIER À AUJOURD'HUI

La notion de culture sous-jacente à la pensée de Szymanowski est sans doute son aspect le plus discuté de nos jours. Le dernier quart du vingtième siècle a vu ce concept subir une profonde évolution, évolution qui rend nécessaire la réévaluation de cet aspect de la philosophie du compositeur. Cependant, celui-ci peut quand même nous guider dans cette démarche. Son approche reconnaît l'existence de liens nécessaires entre la grande musique et les valeurs morales les plus nobles. Cependant Szymanowski insiste sur le rôle de la musique comme énergie constructive de la société, énergie grâce à laquelle les individus trouvent une satisfaction personnelle dans leur participation à un projet collectif. Dans notre monde hautement fragmenté, où le tissu social apparaît déchiré par l'individualisme, d'une part, et par la multiplication d'environnements culturels qui s'entrecroisent sans se rencontrer, cette insistance apparaît des plus opportunes. Son application exige pourtant une révision substantielle de la carte culturelle sur laquelle Szymanowski se repérait.

Dans une perspective contemporaine, l'application de la philosophie de Szymanowski se heurte au problème de définir quelle sorte de musique doit être considérée comme « grande

musique », cette musique qui est dotée des qualités susceptibles de transmettre de profondes valeurs spirituelles et éthiques. Le monde musical de Szymanowski, tel qu'il nous apparaît dans l'article, était clairement divisé en trois : 1) la grande musique, porteuse de hautes valeurs éthiques et sociales ; 2) la musique folklorique, c'est-à-dire la musique traditionnelle des paysans, qui est également porteuse de hautes valeurs dans la mesure où ses qualités authentiques ne sont pas corrompues par les médias contemporains ; 3) la musique vulgaire, populaire, qui est un travesti trompeur dont l'influence morale et sociale ne peut être que négative. Un portrait adéquat du monde musical actuel exige une palette beaucoup plus nuancée. La « grande » musique des traditions occidentales doit maintenant faire face à la concurrence d'un véritable foisonnement de langages musicaux, parmi lesquels se retrouvent toutes les époques historiques et toutes les familles culturelles de la planète.

Même la sphère de la musique de concert couvre un champ beaucoup plus large et beaucoup plus diversifié qu'à l'époque de Szymanowski. Deux exemples, choisis aux extrêmes du spectre chronologique devraient suffire à illustrer ce point : la musique ancienne et la musique nouvelle. L'interprétation de la musique ancienne fondée sur des principes stylistiques reconnus fait désormais partie intégrante de la scène musicale. Cette recherche d'intégrité historique a suscité la renaissance non seulement de la musique savante d'époques révolues, mais également de leurs musiques populaires. Ceci se remarque en particulier dans le répertoire des ensembles consacrés à l'interprétation de la musique du Moyen Âge et de la Renaissance, chez lesquels la distinction entre musique savante et musique populaire ne tient pas. À l'extrême opposé du spectre historique, beaucoup, peut-être même une majorité de compositeurs formés dans les écoles de musique « classique » n'ont jamais cherché à se faire reconnaître dans le monde du concert. Leurs œuvres sont rarement jouées ailleurs que dans des cercles restreints de connaisseurs et, lorsque ces compositeurs s'aventurent hors de ces cercles, c'est habituellement pour se retrouver dans le circuit de la musique de film et de scène plutôt que dans celui des concerts « classiques ». Plusieurs autres exemples pourraient être apportés à l'appui de cette constatation que, même à l'intérieur du cadre de la musique considérée comme « sérieuse », nous vivons dans un monde substantiellement différent, et radicalement plus fragmenté que celui des années trente.

Bien que la musique folklorique paysanne, pour laquelle Szymanowski avait tant d'admiration, puisse être comprise comme appartenant au phénomène contemporain des musiques du monde, il faut prendre garde de ne pas confondre les deux. L'expression « musiques du monde » couvre un territoire beaucoup plus vaste, qui, en plus des traditions proprement folkloriques, comprend les musiques savantes (donc non folkloriques) issues des traditions culturelles non occidentales (Inde, Chine, Japon, etc.), de même que les musiques de traditions urbaines. Qui plus est, le domaine des musiques du monde est notoire pour son ouverture aux métissages, parfois entre des cultures très éloignées les unes des autres qui n'ont pu entrer en contact que par la magie des médias électroniques : par

exemple, un violoniste de tradition celtique qui se fait accompagner par un joueur de tabla de l'Inde du sud. À noter que, dans cette perspective, les médias ne sont plus perçus comme exerçant une influence purement négative sur la pureté des traditions folkloriques.

Quelle que soit leur importance, les changements que nous venons d'évoquer peuvent être considérés comme relativement secondaires quand on les compare à ceux entraînés par l'atténuation des barrières entre la musique dite « classique » et le monde de la musique populaire en général. Szymanowski ne semble connaître qu'un type de musique populaire, la musique « vulgaire, bruyante » (Szymanowski 1999, 288), dans laquelle il reconnaît, au mieux, un mal nécessaire. Une telle position est intenable de nos jours. La musique populaire fait maintenant partie intégrante de notre univers musical. Grâce à d'importants travaux de recherches musicologiques, ses qualités distinctives sont de mieux en mieux connues et appréciées par les musiciens de toutes allégeances esthétiques. La formation dans ce domaine est dorénavant inscrite au programme des bastions imprenables de l'éducation supérieure : les académies, conservatoires, facultés de musique, etc. Par ailleurs, les musiciens populaires se tournent de plus en plus souvent vers la musique « classique » pour y puiser l'inspiration et pour en imiter les styles. Il est intéressant de noter que, répondant à l'appel du devoir patriotique, Szymanowski, dans les années 1920, a apporté sa modeste contribution au monde de la musique populaire en écrivant des chansons militaires et des arrangements de chansons folkloriques destinés aux amateurs. Il faut bien reconnaître que ces réalisations exsudent des sentiments paternalistes : elles tentaient d'introduire de véritables valeurs musicales dans un domaine qui, de l'avis du compositeur, en était notoirement dépourvu.

De cette rapide exploration du contexte actuel, il ne faudrait pas conclure que la distinction entre cette musique qui est porteuse de profondes valeurs esthétiques et morales, et celle qui ne peut apporter qu'une satisfaction temporaire et superficielle n'a plus sa place. De toute évidence, le tracé de la ligne de partage entre les deux n'est pas aussi clair qu'il pouvait l'être pour Szymanowski. Cette époque est révolue où on pouvait considérer les valeurs culturelles profondes comme l'apanage exclusif d'une élite qui en partageait les richesses avec les masses indigentes, masses qui, autrement, ne seraient que les proies faciles de vils prédateurs aux intérêts purement commerciaux. Le musicien qui, suivant l'exemple de Szymanowski, souhaiterait aujourd'hui se précipiter au secours des masses ignorantes pour « leur apporter ces trésors que, jusqu'à nos jours, nous avons réservés à notre usage exclusif » (Szymanowski 1999, 314), et ainsi rehausser leur niveau moral, n'échapperait pas aux accusations de paternalisme et de colonialisme culturel.

Quand on lit, sous la plume du compositeur, que la musique « pénètre toutes les couches de la société et satisfait, dans la plus large mesure, les besoins esthétiques des masses » (Szymanowski 1999, 281), on peut se demander ce qu'il penserait de la situation actuelle, alors que, par la magie des médias électroniques, la pénétration de la musique dans toutes les sphères de la société atteint des proportions stupéfiantes, hors de toute comparaison

avec ce qu'il pouvait connaître en 1930. Bien qu'il soit impossible de fonder des jugements sur des données mesurables, il est peu probable que la « grande » musique dont il se faisait l'apôtre ait réussi à accroître de façon significative sa part du monde musical. On pourrait même soutenir que le développement des technologies électroniques, en rendant la musique plus accessible que jamais à toutes les couches sociales et dans les moindres recoins de la vie quotidienne, a eu un effet négatif sur la place réservée à la musique « sérieuse ». Par ailleurs, l'ignorance en matières musicales prévaut toujours, et ce, en dépit de progrès admirables dans le domaine de l'éducation musicale et des efforts répétés des sociétés de concert pour rendre leurs activités accessibles au plus large public possible.

Considérer que seuls, les chefs-d'œuvre du répertoire de concert répondent aux critères d'une musique de grande valeur morale et sociale est intenable dans le monde musical bigarré dans lequel nous vivons. Sur quelle base devons-nous dorénavant asseoir notre jugement pour reconnaître la musique qui est porteuse de ces qualités morales et sociales ? Dans son article, Szymanowski fournit une piste de solution à cette question lorsqu'il évoque, sans le nommer, ce « célèbre chef d'orchestre allemand » qui, après avoir dirigé des concerts pour les travailleurs des aciéries de la Ruhr, disait que ces auditoires « répondaient positivement aux qualités essentielles des œuvres en elles-mêmes plutôt qu'à leurs traits stylistiques particuliers », parce qu'ils « trouvaient d'instinct leur chemin jusqu'au cœur de ces différentes œuvres par la voie la plus simple et la plus directe », soit celle de l'instinct (Szymanowski 1999, 290-291). Cet appel direct aux émotions n'est pas la chasse gardée des sociétés de concert « sérieuses ». Ceci exige une nouvelle vision de la culture, selon laquelle les valeurs profondes ne sont pas identifiées avec un milieu choisi, mais peuvent se retrouver dans un vaste spectre d'environnements différents.

NOUVELLE VISION DE LA CULTURE : L'APPORT DE GADAMER

Dans ses efforts pour définir comment la culture doit être comprise aujourd'hui, le philosophe allemand Hans-Georg Gadamer a développé le concept de *Bildung*, terme qui recoupe à la fois culture, instruction et éducation². Selon lui, cette *Bildung* ne doit pas être associée à un canon d'œuvres reconnues, mais plutôt à l'attitude fondamentale qui caractérise la personne cultivée. Comme nous l'avons déjà vu, cette personne se trouve au point de convergence d'une accumulation prodigieuse de données culturelles, certaines héritées du milieu familial ou acquises par l'éducation scolaire, d'autres, perçues à la fois comme étrangères et comme désirables. La personne cultivée se trouve ainsi dans un constant état d'autotransformation à partir de sa culture acquise vers la culture désirée. Cette démarche implique un raffinement constant de ses qualités de tact, de goût et de

2 Cet exposé de la conception de la culture selon Gadamer s'inspire de l'ouvrage de Denis Simard, *Éducation et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture* (s.l., Presses de l'Université Laval, 2004), en particulier du chapitre 2, « Herméneutique, éducation et culture ».

jugement. Cette transformation implique également qu'un dialogue permanent soit entretenu au-delà des barrières de classes sociales, de races, d'héritages nationaux, d'affiliations religieuses, de goûts musicaux et artistiques, etc. Le musicien qui se veut cultivé est donc invité à aborder sa mission avec un esprit ouvert aux valeurs entretenues dans les divers réseaux culturels dans lesquels il est nécessairement impliqué.

Selon Gadamer, la première étape sur le chemin de cette ouverture d'esprit est la reconnaissance de l'importance du rôle joué par les préjugés, tant ceux du sujet que ceux des autres. Les préjugés sont indissociables de toute vision du monde. Ils doivent être perçus comme jouant un rôle positif et comme étant chargés de valeurs, et non comme des maux qu'il faut combattre. Une ouverture lucide et confiante à ses propres préjugés est nécessaire à l'ouverture sur les préjugés de l'autre, et donc à l'établissement d'un dialogue fructueux. Ce n'est que dans ces conditions que le musicien cultivé pourra établir des ponts entre les valeurs de sa propre culture et celles des autres. En particulier, le musicien qui ne verrait dans la musique populaire qu'une « escroquerie philanthropique » (Szymanowski 1999, 289) serait bien mal équipé pour s'impliquer dans le monde de l'éducation aujourd'hui. Il ne faut pas en conclure que la qualité de la musique est une question qui doit être traitée avec indifférence ou que les musiciens devraient renoncer à rehausser les standards moraux et esthétiques de la population. Ceci signifie plutôt que le musicien doit d'abord reconnaître que sa propre perception des valeurs esthétiques et morales de la musique est conditionnée par ses préjugés et limitée par eux. S'il espère ouvrir les esprits et les cœurs à des valeurs plus profondes, il doit d'abord ouvrir son propre esprit et son propre cœur aux valeurs des autres.

LA FORMATION DU MUSICIEN DANS LE CONTEXTE ACTUEL

De là découle, pour les musiciens en général et pour les musiciens éducateurs en particulier, la nécessité d'une solide et large formation intellectuelle et morale, comme le souligne très bien Szymanowski. Plus que jamais, la formation du musicien professionnel doit favoriser non seulement le développement « de bons poumons et de bons doigts pour jouer du trombone ou de la trompette », comme le remarquait ironiquement Szymanowski dans un autre article paru à la même époque (Szymanowski 1999, 279), mais, au premier chef, elle doit permettre le développement d'une attitude ouverte et créative envers son art. Cette position soulève des défis particuliers : l'art véritable place l'artiste créateur en opposition aux masses, qui ont fondamentalement tendance à être passives, comme le remarque à juste titre le compositeur. L'artiste est donc constamment enclin à adopter une attitude élitiste. En abordant sa tâche avec cette ouverture d'esprit qui est la caractéristique de la personne cultivée, le musicien trouvera les ressources nécessaires pour éviter de tomber dans ce piège. Et en partageant avec ses auditoires cette capacité de dialogue, il remplira la noble mission sociale que Szymanowski envisageait.

Penchons-nous maintenant sur la question du contenu de cette formation intellectuelle du musicien. Szymanowski insistait sur une solide connaissance de l'histoire de la musique. Ce point de vue reflétait exactement l'état de la musicologie historique à son époque et l'influence grandissante qu'elle exerçait sur la vie de concert dans la première moitié du vingtième siècle. De nos jours, cette nécessité a été à la fois intensifiée et modifiée par l'élargissement considérable du monde musical, monde qui inclut désormais non seulement tous les genres et tous les styles issus de la grande tradition historique européenne, mais également les langages musicaux des cultures non occidentales. S'il veut prétendre au titre de professionnel, le musicien contemporain ne doit pas se limiter à des jugements superficiels à propos de ces innombrables manifestations musicales. Sa formation doit lui permettre d'apprécier les qualités inhérentes, comme les faiblesses, de toute musique, savante, populaire, occidentale, orientale, etc.

Il n'est pas réaliste, cependant, de penser que le musicien professionnel disposera d'un bagage intellectuel et historique substantiel à propos de tous ces idiomes musicaux. C'est là que la notion de culture telle que développée par Gadamer vient à son secours. Plutôt que de se considérer comme le détenteur d'une science supérieure qu'il a pour mission de distribuer aux masses ignorantes, le musicien doit être équipé d'outils intellectuels qui lui permettent d'aborder toutes les musiques avec curiosité et empathie. Tout en restant pleinement conscient de ses préjugés personnels, il sera alors en mesure de partager avec les autres, particulièrement avec les non musiciens, la satisfaction personnelle qu'il trouvera dans ce processus de découverte. Cette attitude sera porteuse de fruits beaucoup plus riches pour l'appréciation de la musique que s'il tentait d'imposer à ses auditeurs des jugements de valeurs doctrinaires. La formation intellectuelle du futur musicien professionnel ne repose donc plus exclusivement sur l'étude de l'histoire de la musique occidentale de tradition savante, mais également sur l'acquisition d'outils analytiques assez puissants pour aborder toutes les musiques avec lesquelles il risque d'entrer en contact.

FORCES ET FAIBLESSES DE LA NATURE NON INTELLECTUELLE DE LA MUSIQUE

La nature non intellectuelle de la musique, un concept qui est au cœur de l'argumentation de Szymanowski, est une arme à double tranchant. Elle est une force parce qu'elle permet un contact direct et une appréciation immédiate, même pour ceux dont le bagage culturel est limité. C'est aussi une force parce qu'elle permet de transcender les barrières des classes sociales et des appartenances nationales, et ainsi réunir des gens d'origines très diverses dans une expérience émotive commune. Même des personnes sans éducation musicale peuvent entrer en contact avec les chefs-d'œuvre dans leurs propres termes et y trouver un profit émotif et moral. Cependant, cette même nature non intellectuelle peut aussi s'avérer être une faiblesse, parce qu'elle rend la musique très vulnérable dans une société où les valeurs intellectuelles détiennent le haut du pavé. Ceci est particulièrement vrai dans le monde de l'éducation, dont les structures favorisent clairement l'éducation

intellectuelle comprise comme seule détentrice des valeurs de la société. Comme la musique est habituellement perçue comme appartenant exclusivement au domaine du subjectif et de l'individuel — une position que Szymanowski a vigoureusement dénoncée, comme nous l'avons vu plus haut —, le rôle constructif qu'elle peut jouer dans la société est ignoré et sa place dans les curriculums est constamment menacée. Comme le propose Szymanowski, ce n'est qu'en plaçant au premier plan la valeur objective, sociale et éthique de cette éducation qu'on peut espérer voir un jour cette situation changer.

La nature non intellectuelle de la musique peut s'avérer être une faiblesse dans un autre sens, plus subtil. Comme toute personne, même celle qui possède la culture musicale la plus rudimentaire, peut y avoir accès, la tentation est forte de penser que, ce que je comprends dans l'œuvre est tout ce qu'il y a à comprendre, et de fermer ainsi la porte à cette compréhension plus profonde que seule une formation intellectuelle peut fournir. Ce problème se pose à propos de toute musique, qu'elle soit « sérieuse » ou pas. Tous ceux qui enseignent aux niveaux supérieurs ont été témoins de ces réactions d'étudiants blasés qui, lorsqu'on leur présente un œuvre familière — la cinquième symphonie de Beethoven, par exemple —, croient n'avoir plus rien à apprendre à son sujet parce que, au cours de leurs études antérieures, on leur en a vaguement présenté le premier mouvement. Dans le même ordre d'idée, les musiciens dont toute la formation a été confinée au monde de la musique de concert dite « classique » ont tendance à voir la musique « populaire » comme simpliste parce qu'une bonne partie des éléments de ses langages s'expliquent en termes théoriques conventionnels relativement simples — les progressions harmoniques, par exemple. Cette simplicité apparente leur cache alors les dimensions caractéristiques de ces langages. Ainsi, renoncer aux exigences d'une solide approche intellectuelle de toute musique, sous prétexte qu'une telle approche n'est pas nécessaire pour l'apprécier, est une grave erreur, en particulier quand on l'applique à la formation du futur musicien professionnel.

MUSIQUE ET ENRACINEMENT : NOUVELLES FRONTIÈRES, NOUVEAUX CHAMPS D'ACTION

Szymanowski insistait sur le fait que l'artiste a besoin du tremplin d'une culture artistique commune pour que son œuvre soit reconnue. Dans une perspective qui était certainement très répandue dans les années trente, ce tremplin était identifié avec les limites de la nation. Cette position doit être remise en question de nos jours. Le partage d'une culture nationale unique est un phénomène de moins en moins fréquent. À l'intérieur des limites géopolitiques d'une société donnée peuvent coexister plusieurs cultures différentes. Même dans le cas de plus en plus rare où une langue unique réunit tous les citoyens d'un pays, le sentiment d'une identité enracinée dans un même terreau culturel ne joue plus le rôle focalisateur que le sentiment national polonais jouait pour Szymanowski et ses contemporains. Ce sentiment subit la concurrence de nombreuses autres fidélités. On pourrait aller jusqu'à écrire que chaque personne est un point de convergence unique de multiples affiliations sociales, culturelles, linguistiques, religieuses et professionnelles.

Cette remarque trouve son application de façon privilégiée en musique, car, par sa nature même, celle-ci tend à ignorer les frontières nationales et linguistiques, en particulier lorsqu'elle n'est pas liée à des paroles. Comme « la véritable valeur de l'œuvre d'art [dépend]... dans une large mesure de la position intellectuelle de l'artiste... dans sa relation avec l'art conçu dans les termes les plus généraux » (Szymanowski 1999, 285), le caractère universel est, au moins en puissance, inhérent à l'œuvre d'art. Toute œuvre d'art significative n'appartient pas exclusivement au milieu national et linguistique qui l'a vu naître, mais à un bassin culturel qui peut aisément déborder ses frontières. Ce n'est pas par hasard que l'un des plus remarquables efforts réalisés pour rapprocher les jeunes d'Israël et des populations arabes voisines est un orchestre symphonique, le West-Eastern Divan Orchestra, sous la direction de Daniel Barenboim. Plusieurs des artistes les plus en vue sur la scène musicale sont activement engagés dans la promotion de causes humanitaires internationales. Ces artistes attirent des foules record à des représentations consacrées à l'aide aux victimes de désastres naturels dans des pays étrangers ou à l'élimination de la pauvreté dans le tiers monde. La musique est ainsi appelée à jouer un rôle constructif dans le processus de mondialisation parce qu'elle peut prémunir la société contre les tendances xénophobes d'un patriotisme mal conçu. Elle joue alors ce rôle de rehaussement des valeurs morales et sociales qui est au cœur de la pensée de Szymanowski.

La nécessité de l'activité créatrice de l'artiste est exacerbée, de nos jours, par la commercialisation intense de la société. L'absence d'utilité immédiate et le caractère fondamentalement désintéressé de l'art — un point sur lequel Szymanowski insiste à bon droit — rendent sa diffusion plus urgente que jamais. Cette commercialisation a également tendance à accentuer l'isolement dans l'individualisme, ce contre quoi, là encore, la musique offre un antidote efficace. À de rares exceptions près, l'interprétation d'une œuvre musicale fait appel à l'étroite collaboration d'un groupe de personnes, dont chacune peut trouver un épanouissement personnel dans la poursuite d'un but commun. En particulier, le rôle de ferment social que le chant choral peut jouer, même chez des amateurs dépourvus de formation musicale, est bien mis en évidence par Szymanowski. Ce besoin de l'art comme correctif à l'individualisme favorisé par la commercialisation de tous les aspects de la vie, sans parler de la passivité induite par les médias, est certainement plus aigu que jamais.

CONCLUSION

La mise en œuvre du généreux programme social proposé par Szymanowski exige sans doute quelques ajustements au contexte culturel de notre époque, mais son plaidoyer en faveur de la valeur éducative objective de la musique n'a rien perdu de son actualité. Reléguer la musique à la sphère subjective des émotions privées n'est à l'avantage ni du monde musical, ni de la société en général. Aujourd'hui, peut-être plus encore que dans la Pologne des années trente, chaque musicien et chaque musicienne doit être conscient de ses

responsabilités éthiques et sociales. S'il veut bien remplir ces responsabilités, il doit être équipé d'une solide culture, comprise non comme la connaissance d'un corpus canonique de chefs-d'œuvre immortels, mais comme la capacité d'entrer en un dialogue constructif avec toutes les traditions et tous les environnements musicaux. Comme Gadamer nous l'a appris, ceci exige d'abord la reconnaissance lucide de ses propres préjugés, tout autant que de ceux des autres. En tant qu'ambassadeur d'un art fondé sur la participation désintéressée, le musicien joue un rôle unique dans une société fragmentée par l'individualisme et par les intérêts commerciaux. C'est là la noble responsabilité qu'il doit assumer : « ce n'est qu'en nourrissant un sentiment d'obligation, plutôt qu'en réclamant des droits que nous pourrions exercer une influence sur le développement harmonieux des modes d'expression spirituels de la société » (Szymanowski 1999, 314). En contrepartie, on ne saurait trouver de meilleure raison pour justifier l'appui de l'État à la musique, en particulier à l'éducation musicale, sous toutes ses formes.

Références bibliographiques

- Simard, Denis (2004). *Éducation et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture*. s.l., Presses de l'Université Laval.
- Szymanowski, Karol (1999). *Karol Szymanowski on Music: Selected Writings of Karol Szymanowski*. Edited and translated by Alistair Wightman. s.l. Toccata Press.

SENSIBILISER À L'ART LES TOUT-PETITS

Marie-Hélène Popelard

Marie-Hélène Popelard est maître de conférences en philosophie et en esthétique à l'IUFM de Poitou-Charentes. Elle intervient également au CEFEDM d'Île-de-France depuis sa création. Elle est l'auteure d'un certain nombre d'ouvrages sur l'esthétique et la question de la correspondance des arts tels que : *Šima-Gilbert-Lecomte*, coll. *Rencontre*, dirigée par Bernard Noël, Atelier des Brisants, 2001 ; *Paroles aux confins*, 2000, *Le même et l'autre*, 2002 et *Les arts face à l'histoire*, 2004, trilogie publiée à l'Atelier des Brisants ; *Michel Danton ou la Danse de la plume*, aux éditions Alternatives, 2005. À paraître en 2007 : *L'espace poétique de Josef Šima*, aux éditions du Bois d'Orion.

Résumé

Est-il possible et nécessaire de *Sensibiliser à l'art les tout-petits* ? La question est-elle pertinente ? Quelles réponses lui ont été apportées depuis le moment où elle commence à se poser au tout début du siècle dernier ? « L'art et la petite enfance », telle est la relation problématique que nous nous proposons d'examiner aujourd'hui, tant du côté de la perception esthétique que de celui du geste artistique. La vision ou l'audition syncrétiques du très jeune enfant ne font pas la différence entre figure et fond et ce pouvoir accru est nécessaire à tout artiste pour bâtir la structure complexe d'une œuvre d'art, dans cet état indécis proche du rêve diurne ou de l'hallucination d'où l'œuvre tire sa mystérieuse présence et sa respiration.

C'est sur les traces sensibles de l'imaginaire enfantin — ses premiers dessins — que nous nous proposons de nous appuyer pour mieux faire sentir les modalités d'expression de la sensibilité artistique des tout-petits avant l'émergence de l'attention analytique. Reste que la très grande diversité des figures de l'enfance trouve aussi un écho dans la très grande diversité des figures et des positions contemporaines en art. Nous voudrions montrer la nécessité de renouveler l'esprit de la pédagogie en multipliant pour de jeunes enfants les occasions de rencontre (création et réception) avec des œuvres complexes (« à plusieurs mains et plusieurs têtes ») qui s'appuieraient sur leur exceptionnelle capacité syncrétique, afin de prolonger le plus longtemps possible cet état où la petite enfance oscille encore entre deux types d'attention et deux formes de partage du sensible, ouvre une voie originale et exigeante à la réflexion esthétique.

INTRODUCTION

Est-il possible et nécessaire de *Sensibiliser à l'art les tout petits* ? La question est-elle pertinente ? Quelles réponses lui ont été apportées depuis le moment où elle commence à se poser au tout début du siècle dernier ? Est-elle seulement légitime, ainsi que le demandait Pierre Bourdieu :

Les classifications par âge mais aussi par sexe (et bien sûr par classe) reviennent toujours à imposer des limites et à produire un ordre auquel chacun doit se tenir, dans lequel chacun doit se tenir à sa place.

De même que les divisions entre les âges sont souvent arbitraires, les aspirations, les centres d'intérêt, les capacités de compréhension du monde ne sont pas non plus distinctement tracés. Marginaliser le jeune public, c'est souscrire aux lois de la soumission sociale qui dictent ce que les enfants peuvent et doivent voir ou entendre. Et même si ce sont des espaces de liberté à conquérir pour le pédagogue comme pour l'artiste, l'idéalisation (à la source du mythe de l'enfant visionnaire et créateur) portée par toutes les avant-gardes du XX^e siècle n'est peut-être pas plus justifiée que l'exclusion.

Pourtant, parce que les bébés n'ont pas encore le langage, on pourrait imaginer qu'ils disposent d'un savoir que j'ai perdu, un *savoir d'avant*. Le thème n'est pas neuf qui fait du triomphe du verbe « une catastrophe perceptive ». Plus prosaïquement, un spectacle, un concert ou une exposition qui s'adresse à des tout-petits, s'adresse aussi aux adultes qui les accompagnent et se laissent subjugués par ces bébés qui ne comprennent pas, mais prennent : le son des instruments, des voix, les couleurs, les matières, les timbres des instruments, la musique des mots, l'angoisse, la violence, l'amour, ils prennent. Serait-ce, ainsi que le suggérait Adorno dans *La philosophie de la nouvelle musique*, parce qu'on leur attribue le pouvoir de mobiliser les souvenirs d'avant la naissance, sorte de retour à la puissance de nos origines perdues que la modernité artistique n'a cessé de chercher, de plus en plus radicalement, depuis le début du XIX^e siècle ?

« L'art et la petite enfance », telle est la relation problématique que nous nous proposons d'examiner aujourd'hui, tant du côté de la perception esthétique que de celui du geste artistique. En ne perdant jamais de vue le principe même de l'éducation artistique : l'étroite solidarité que la pratique ou l'expérience esthétique entretiennent avec la connaissance discursive. De sorte que si l'humanisation dépend bien de deux exigences solidaires, celle de l'enseignement comme transmission d'un legs et celle de l'éducation comme émancipation, la petite enfance ne pouvant être l'occasion ni de l'une ni de l'autre, ni conscience d'un legs qui l'obligerait déjà à s'en défaire, ni expérience schillerienne de la liberté, c'est sans doute ailleurs qu'il faudra rechercher la cause de cette relation singulière revendiquée par les artistes comme par les pédagogues. Nous voudrions montrer dans cet article la nécessité de renouveler l'esprit de la pédagogie en multipliant pour de jeunes enfants les occasions de rencontre (création et réception) avec des œuvres complexes (« à

plusieurs mains et plusieurs têtes ») qui s'appuieraient sur leur exceptionnelle capacité syncrétique, afin de prolonger le plus longtemps possible un état de grâce, celui où la petite enfance tout en préparant son avenir, oscille encore entre deux types d'attention et deux formes de partage du sensible et nous montre — dès les débuts de l'éducation artistique — comment jouer avec la question des limites qui hante l'histoire de l'art.

DU CÔTÉ DE LA PERCEPTION ESTHÉTIQUE

Dans son livre désormais classique, *L'art et l'illusion*, Gombrich suggérait que le réalisme dans l'art ne se bornait pas à copier les perceptions subjectives de l'artiste mais à les confronter à des schémas conventionnels hérités de l'histoire, confrontation dont Erhenzweig ajoutait dans *L'ordre caché de l'art* qu'elle pouvait être soit analytique, soit syncrétique. Or la confrontation syncrétique est plus libre tout en étant aussi précise. Nous pouvons juger de la ressemblance d'un portrait de Picasso même s'il jette pèle mêle tous les détails d'un visage, le plus arbitraire des portraits devenant parfois le plus ressemblant. La vacuité pleine de l'attention existant aussi dans l'audition polyphonique qui surmonte la distinction entre la mélodie et le fond indistinct de l'accompagnement harmonique. Car il faut supposer ici un ordre caché qui nous guide et qu'on retrouve chez le très jeune enfant. Il lui suffit d'un indice à peine visible et cette perception indifférenciée est au total plus pénétrante pour traiter les structures complexes avec une impartialité improbable chez l'adulte dont l'attention est normalement attirée vers les caractéristiques qui sautent aux yeux ou aux oreilles. Les autres se perdent dans un fond insignifiant. La vision ou l'audition syncrétiques ne font pas la différence entre figure et fond et ce pouvoir accru est nécessaire à tout artiste pour bâtir la structure complexe d'une œuvre d'art, dans cet état indécis proche du rêve diurne ou de l'hallucination d'où l'œuvre tire sa mystérieuse présence et sa respiration.

En conséquence, si le propos d'Erhenzweig est justifié, nous ne pouvons plus regretter que la sensibilité esthétique de l'enfant manque d'auto-critique. Mais plutôt l'inverse : quand s'éveillent à huit ans ses facultés analytiques, il tend à déprécier comme frustes ses anciennes habitudes alors qu'il faudrait l'empêcher de les détruire. Le seul moyen d'y arriver serait de créer autour de l'enfant un environnement d'œuvres d'artistes qui comme les derniers quatuors de Beethoven, les dernières œuvres de Schubert (souvent les dernières œuvres à demi oubliées des grands maîtres), Debussy, Boulez, Stockhausen ou Cage mais aussi Picasso, Klee, Matisse ou Miró, Toni Grand, Jan Voss ou Sam Francis¹ pourraient maintenir autour de sa conscience analytique et critique en gestation l'ancienne vision primitive. La psychologie de la forme a étudié les principes qui gouvernent le choix et la formation de figures de préférence à d'autres. L'enfant entre 6 et 8 ans commence à

1 Si nous commençons par citer ceux-là, c'est que leur exotisme a été rapproché par bien des auteurs de celui de l'enfant avant l'irruption de l'histoire et de la géographie.

focaliser son attention sur les détails géométriques abstraits ou les accords harmoniques consistants et leur progression sous la mélodie dominante — pattern simple, dense et cohérent — et à les comparer aux éléments des objets qui les entourent ou à des mélodies familières, sans plus pouvoir disperser son attention sur l'apparence globale. On gagne donc en réalité de détails, en reconnaissance des mélodies dominantes, ce qu'on perd en qualité artistique ; c'est la répression des détails impertinents approchés à demi regard qui rend attentif à des objets intensément plastiques, c'est de la dispersion d'une audition horizontale que le musicien peut extraire l'information nécessaire à sa création. Cette plasticité brouillée comme cette audition polyphonique « vide » sont encore celles du très jeune enfant. L'indifférenciation et le syncrétisme, — la dispersion des signes sur des surfaces qui s'en trouvent du coup retournées (comme chez Jan Voss), la présence assortie de retrait de Simon Hantaï, le va et vient d'engloutissement et de remontée vers la lumière de Sam Francis, la myopie d'un De Kooning qui se veut regard « en passant » (*glimpse*), affaires ici ou là de franges, de bords, de flou (ou d'*indétermination* chez Marc Desgrandchamp) pour une surface picturale éclatée —, loin d'être chaotiques, sont d'une utilité vitale et créatrice. En fait, le développement d'images ou de formes musicales nouvelles dans l'art mais aussi de concepts nouveaux dans la science, se nourrit du conflit des deux types d'attention, de la différenciation tardive *et* de la dédifférenciation primitive, d'une vision et d'une audition où les choses individuent l'espace musical, poétique, chorégraphique ou plastique en lui donnant des orientations et d'une autre où chaque chose se déplace dans son propre élément. Quant à la complexité d'une œuvre d'art, elle dépasse de loin les pouvoirs de l'attention consciente qui avec sa focalisation ponctuelle ne peut s'attacher qu'à un détail à la fois. À la suite de Riegl qui opposait l'œil tactile à la vision optique, Daniel Arasse nous explique comment se constitue cette double attention, de près, de loin, de l'ensemble vers le détail, de la représentation au rien de représenté. Or c'est le rien qui est l'objet du désir, et la vacuité pleine de l'attention, comme le suggère Klee (autant dans l'audition que dans la vision), attention polyphonique ou multidimensionnelle, qui *prépare* à la création même si c'est l'oscillation entre les états focalisés et les états non focalisés, entre l'audition horizontale et polyphonique et l'audition verticale et harmonique qui *définit* l'attention esthétique et fait aboutir l'élan créateur. C'est sur les traces sensibles de l'imaginaire enfantin — ses premiers dessins — que nous nous proposons de nous appuyer pour mieux faire sentir les modalités d'expression de la sensibilité artistique des tout-petits avant l'émergence de l'attention analytique (les musiciens savent que de la même manière et en même temps les éléments conscients articulés pour faciliter l'analyse vont progressivement conduire l'enfant à exclure de son attention tout ce qui ne rentre pas dans ces « systèmes » variés de gammes, de rythme et d'harmonie).

Cependant, si la structure apparemment chaotique de cette perception ou de l'écriture du jeune enfant qui gribouille recèle un ordre inconscient, cet ordre est détruit dès qu'il est imité par un effort conscient : il faut donc que l'artiste retrouve une spontanéité sans la

chercher², même s'il est absorbé par la composition de l'ensemble. Telle fut l'obsession d'un Cy Twombly dont les gribouillis ont été rapprochés de ceux du petit enfant.

DU CÔTÉ DU GESTE CRÉATEUR

Quelques rappels : le gribouillis, circulaire, ondulant, linéaire, ponctiforme, est à la fois exercice moteur, expérience gestuelle du pouvoir de marquage, d'empreinte, et jouissance de cette expérience. Les traces produites ne veulent rien dire au sens où elles ne représentent rien. À rebours d'une démarche artistique qui veut en finir avec la signification comme celle d'un Jan Voss ou d'un Cy Twombly qui ouvrent sur un en deçà de l'écriture, là où le geste communique avec le rythme, le flux créateur, où plus rien n'est nommable ni reconnaissable, ce sont les premières figurations et représentations intentionnelles qui vont chez l'enfant en procéder : les ronds et traits fécondent les bonhommes têtards, la main-soleil, ou la fleur-soleil et l'accumulation de graphismes organisés dans un espace-réceptacle indifférencié. La géométrie élémentaire qui commence à apparaître dans les paysages que Duborgel³ appelle des paysages « de structure A » (cieux superposés ou élevés... etc.) n'est pas dissociable de l'espace symbolique, espace topologique et anthropomorphe fondé sur la dominante posturale de l'imagination, un espace où l'agencement des couleurs peut à l'envi témoigner d'une particularisation des régions du ciel, chanté dans sa luxuriance, sa diversité, reconnu comme arc-en-ciel ; un espace qui n'est encore ni le banal objet atmosphérique de la perception ni un espace objectif isotrope, homogène et continu où toutes les dimensions s'équivalent. Il faut attendre que l'enfant ait 6 ans — dans nos cultures occidentales —, pour assister à la genèse d'un stéréotype : espace homogène, couleur homogène à travers des processus de rationalisation et de conformisme optimiste où se lit la perméabilité de l'enfance aux injonctions de l'adulte : « qu'est-ce que ça représente ? ». Autrement dit, ce sont l'école et la famille qui contribuent à la déconstruction de la subjectivité première pour accroître les pouvoirs de l'esprit objectif sans vraiment compenser ce passage par une pédagogie de la rêverie et de la création. Les signes descriptifs l'emportent bientôt sur les symboles archétypaux. Couleur et espace sont mis au service d'une image raisonnable, réaliste, reconnaissable de l'objet dont on parle. Telle est la tradition profonde de l'art occidental qui privilégie la représentation sur la signification.

Or c'est bien contre cette tradition que se sont insurgés le pédagogue, le philosophe ou l'avant-garde artistique du début du XX^e siècle lorsqu'ils se demandaient s'il était possible de faire durer ou renaître les archétypes fondamentaux de la petite enfance et s'il existait des formes d'art susceptibles de maintenir constamment vivante la charge des formes symboliques ainsi que la vision synchrétique qui les accompagne ; comme si s'imposait

2 Ce qu'Erhenzweig appelle le « scanning inconscient ».

3 *Le dessin d'enfant, Imaginaire et pédagogie.*

l'urgence de faire cohabiter l'espace de la centralité, de l'étendue existentielle avec la vision focalisée et l'espace cartésien.

La phénoménologie renvoie ainsi à une double traduction du monde et sa psychologie de la création impose un retour vers les espaces de formation, de vie et de métamorphoses qui — de Cézanne à l'abstraction lyrique d'un Lapoujade — préservent des canoniques figées. Dès *la Structure du Comportement*, Merleau-Ponty, fidèle à Husserl qu'il s'emploie néanmoins à dépasser, objectait à Descartes que ce n'est pas l'œil qui voit, ce n'est pas la pensée non plus, mais le corps (la peinture, « voie du silence » est « ouverture au monde sans concept », *l'œil et l'esprit*) :

Revenir aux choses mêmes, c'est revenir à ce monde d'avant la connaissance dont la connaissance parle toujours et à l'égard duquel toute détermination scientifique est abstraite, signitive et dépendante, comme la géographie à l'égard du paysage où nous avons d'abord appris ce que c'est qu'une forêt, une prairie, ou une rivière.

Si mon corps est mon ancrage, mon ouverture première au monde, c'est lui qu'il convient d'interroger pour retrouver ce lieu où se noue le premier travail du sens, où se donne un monde préalablement à toute opération discursive. Et pour faire reprendre à la vision son pouvoir de montrer plus qu'elle-même en libérant le geste de son asservissement à la représentation symbolique, pour faire parler espace et lumière qui sont là, Bachelard distingue deux types généraux dans l'exercice de l'imagination, celle qui creuse le fond de l'être, et celle qui s'amuse du pittoresque. La première seule peut trouver à la fois le primitif et l'éternel en dominant la saison et l'histoire.

Bachelard comme Merleau-Ponty s'inscrivent dans la déjà longue histoire du primitivisme qui dès le début du XIX^e siècle, à côté de la pensée naissante de l'histoire, partait en quête de l'origine et de la réintégration du temps humain dans le temps mythique des commencements. C'est avec Herder et le romantisme allemand que l'on voit apparaître pour la première fois cette préoccupation. Tout n'est que tension vers une origine toujours plus reculée. De là cette incapacité à réaliser dont on entend résonner l'écho chez Cézanne qui s'intitulait *le primitif d'un art nouveau*, chez Mallarmé, *le prophète du Livre à venir*, le sentiment moderne de l'impuissance à faire œuvre. La poésie (comme la danse dégagée de tout appareil de scribe), laisse derrière soi *ce lac dur que hante sous le givre / le transparent glacier des vols qui n'ont pas fui*.

Que l'on considère l'expressionnisme abstrait, le land art ou l'art aléatoire, le courant est large qui au XX^e siècle⁴ s'intéressera au devenir-ruine de l'œuvre et fera du geste de l'artiste un geste paradigmatique, proche de bien des rituels archaïques. Le corps se minéralise, *s'ensauvage*. Sa vérité devient plus anthropologique qu'historique.

⁴ Comme en musique où dans les années 1960 on se préoccupa presque exclusivement « des problèmes de surface, de matière et d'éléments en une poétique que l'on pourrait qualifier de virginale » (H. Pousseur).

Dans ce contexte d'une radicalisation progressive du mythe (de l'origine)⁵, l'anamnèse du jeu enfantin propre à certains artistes comme Stravinsky, finit par rejoindre la philosophie de la participation qui fascine certaines avant-gardes, et parmi celles-ci, les peintres abstraits, les surréalistes comme les poètes du Grand Jeu, lorsqu'ils rendent hommage à la pensée primitive, en tant qu'elle anime et humanise à divers degrés ses objets. De son côté, pour prolonger cette expérience à peine commencée et déjà menacée par l'évolution de la pensée où l'imagerie dominante tend à changer de statut, « le nouvel esprit pédagogique »⁶ qui escorte les courants artistiques du début du XX^e, s'emploie à inverser la lecture commune de l'évolution du graphisme enfantin, en considérant celle-ci non comme l'acheminement d'une figuration adéquate du réel mais comme une dégestualisation progressive au profit d'une imagination domestiquée de la ligne, attentivement tracée, et pénétrée de l'exigence de fidélité au modèle, « le beau dessin », selon Alain. L'école, principale accusée, devient ce lieu où, par l'introduction de l'espace de la perspective, se canalisent les énergies de l'imagination. À chaque chose sa couleur, comme à chaque mot son sens unique. Nombreux sont en effet les instituteurs (et pas toujours les plus vieux) montrés du doigt parce qu'arc-boutés contre l'audace, la dissidence, la transformation du monde par l'expression symbolique. Ces convictions sont au trajet psychogénétique ce que sont la perspective et le réalisme visuel au devenir de l'expérience plastique : notions/valeurs, notions/régulatrices articulées organiquement au statut paradigmatique accordé à la peinture de la Renaissance, considérée comme l'apogée de l'histoire de l'art. Est-il nécessaire de rappeler que l'invention d'un système aussi arbitraire que la perspective centrée monofocale n'est pas la seule hypothèse proposée par les artistes ? La perspective bifocale centralisée de Lorenzo Ghiberti, bifocale latéralisée de Paolo Ucello, ou encore tournante de Fouquet auraient pu tout aussi bien l'emporter. Seule la géométrisation de l'espace et du temps fait triompher dans toute l'Europe et pour quatre siècles la perspective de Brunelleschi. Or le début du XX^e siècle voit en mathématiques comme en peinture la naissance de nouvelles représentations de l'espace et du temps. L'œuvre prophétique de Wilhem Worringer publié en 1907 oppose la première les sources de l'abstraction aux œuvres de l'*Einführung*, préparant le *Spirituel dans l'art* et l'*Almanach du Blaue Reiter* qui se situèrent tous deux sur la même ligne d'effondrement des valeurs essentielles du passé et du règne de la peinture figurative.

C'est pourquoi le *nouvel esprit pédagogique* qui est leur contemporain comme celui d'Einstein, des *Ideen* de Husserl ou de la syntaxe atonale, préconise d'instaurer un dialogue précoce entre la petite enfance et les artistes engagés depuis le début du XX^e siècle dans un processus qui les a menés (de Turner à Pollock) à l'abstraction puis bien au-delà. C'est à l'enseignement dispensé en maternelle de prendre en charge le développement de ce genre

5 — dont on peut trouver quelques prémisses isolées bien avant, dans *La Joconde* par exemple, où se joue selon Daniel Arasse comme un passage du sourire vers le temps immémorial du chaos et de celui-ci vers le temps fugitif et présent de la grâce —

6 Ainsi que l'appelait Bachelard.

de vision et de représentation avant que l'enfant n'acquière après huit ans la capacité de généralisation qui l'éloignera du concret jusqu'à la puberté⁷.

Reste que la spontanéité créatrice ne s'enseigne pas. Ce qui s'enseigne ne peut porter que sur des *manières d'agir* qui prépareraient l'enfant à réaliser activement la conciliation entre l'intuition de la première phase et le contrôle intellectuel de la seconde. Des manières d'agir contribuant à promouvoir ce que Bachelard appelait « le nouvel esprit pédagogique ».

LES MANIÈRES D'AGIR DU NOUVEL ESPRIT PÉDAGOGIQUE

On sait que la pratique courante du musée personnel⁸, musée sentimental s'il en est, a permis de constituer des réserves d'images et des provisions de matériaux qui amorcent la perception esthétique en nourrissant un nouveau regard vers les choses mais aussi un art de présentation qui implique la disparition de l'objet en tant qu'objet utilitaire. Cette première activité rappelle le bricolage de l'artiste. Les « moyens du bord » d'un Bernard Pagès, par exemple, n'interviennent pas *faute de mieux* mais par refus des prétentions et de l'arrogance du « Grand art », un refus têtu de l'emphase, de l'excès, de la sophistication, une volonté aussi de reconduire l'œuvre en ce point précaire où elle commence à peine à émerger de l'objet. Les déchets avaient engendré au début du siècle dernier un nouveau type d'artistes, les *chiffonniers*. L'occasion de la trouvaille qui « agrandit l'univers aux dimensions des besoins innombrables de l'esprit » (Breton) peut préparer le terrain pour une véritable cuisine à l'ancienne comme chez Schwitters où les formes reliquaires accumulent les indices du passé pour mieux signifier l'usure du temps. Chez l'enfant les schèmes iconographiques ne sont pas encore emmagasinés dans sa mémoire culturelle. À ce titre on est en droit de penser que les formes de l'art contemporain, qui se construisent dans l'ignorance du passé⁹, peuvent fournir la matière privilégiée du travail de l'enseignant. Ainsi l'art de Dubuffet qui sollicite par une matière en continu mouvement a souvent inspiré les enseignants en panne d'inspiration. Même si cette trituration de colle, plâtre, terre, sable, papiers mâchés, déchets divers aboutit à l'inverse de la démarche même de l'artiste qui refuse l'esprit de système et s'insère dans l'exaspération de son temps. C'est le sens de la démarche qu'il faut pouvoir retrouver. Car l'esprit de détournement qui redonne de l'intérêt aux choses les plus insignifiantes nécessite une maturité préalable à son acquisition, une volonté *consciente* de vivre la peinture ou la sculpture sans pensée réfléchie, *d'écouter le bruit des couleurs quand elles sont encore ingénues* (Marcel Moreau), un désir *assumé* de gesticulation qui vise depuis les surréalistes avant tout à en

7 Pourtant le syncrétisme du jeune enfant travaille en sens inverse de l'abstraction : les objets sont évoqués par des indices physiologiques et non pas fusionnels.

8 Encouragée dans les écoles maternelles ; voir Daniel Lagoutte.

9 Quand bien même cet oubli voue l'artiste à la répétition inconsciente des mêmes systèmes esthétiques.

finir avec la signification de quelque chose pour produire par l'automatisme psychique un message illisible dont l'illisibilité consacre une rupture en train de s'effectuer. À l'inverse, les petits enfants sont attirés par les œuvres qui racontent des histoires : il faut donc aborder les œuvres — et les œuvres musicales ne doivent pas faire exception — en racontant des histoires. Ne pas commenter l'œuvre mais parler autour, et s'il s'agit d'œuvres qui ne racontent rien, insister sur les conditions matérielles de leur réalisation, sur la vie quotidienne de l'artiste.

Reste que la très grande diversité des figures de l'enfance trouve un écho dans la très grande diversité des figures des positions contemporaines en art. L'art contemporain assume l'hétérogénéité et comme le très jeune enfant le caractère alogique, imperméable aux contradictions. La formidable prolifération, l'impression de prodigalité, art conceptuel ou néo-conceptuel, art corporel, art pauvre, art technologique, art du site ou art d'institution. À chacun sa manière, son destin, rien n'est censé s'imposer de manière hégémonique¹⁰. À chacun son geste aussi : nouer, plier, gaufrer, plisser, peindre, faire siennes les pratiques les plus humbles d'une humanité en ses recommencements absolus. On pourra toujours discuter de la probabilité d'une expérience ante-prédicative alors que le geste de l'artiste est toujours informé, de ce fonds d'expérience muette et solitaire dont parle Merleau-Ponty, il restera néanmoins incontestable qu'en tant qu'art du présent, l'art contemporain se définit souvent par un recours au temps spécifique au corps, transitant par ce dernier pour développer une temporalité autant personnelle que mythique. Des empreintes aux anthropométries ou au dripping, l'art pictural est comme chez le très jeune enfant geste. Même si la peinture en évoluant parfois vers des formes plus complexes nécessite une intervention de la raison que l'enfant ne peut encore solliciter¹¹.

Mais surtout, l'art contemporain peut privilégier des manières de faire ne requérant aucune habileté particulière puisque la fécondité du ready-made disqualifie *de facto* le geste traditionnel. La religion de la forme, déjà éprouvée par la modernité, marque le pas et avec elle le respect sacré du tableau ou de l'image.

Et l'artiste contemporain ?

Soucieux de préserver le sens de sa démarche et de ne pas céder à l'illusion du mythe de l'enfant créateur, l'artiste contemporain répondra qu'il réfléchit constamment sur ses finalités comme sur ses apories, le maniement d'idées remplaçant la religion des formes. Et que quand bien même la désacralisation esthétique, le ludique et l'humour constitueraient quelques-unes des marques sensibles qui écornent l'esprit de sérieux et retrouvent les voies du jeu enfantin, l'important n'est pas dans la ressemblance superficielle : les attitudes

10 Ce qui est à la fois rassurant et inquiétant : car le divers qui exalte la créativité est aussi un signe du déclin du sens. Trop de sens dans la diversité pourrait bien signifier que le sens authentique s'est perdu. À la différence du jeune enfant où le sens est en voie de constitution, le temps de l'art contemporain est celui du deuil du sens et du désenchantement voire du désespoir devant le jamais plus.

11 Encore que souvent le maître puisse jouer le rôle du souscripteur qui comme dans l'art conceptuel fait réaliser le travail par un autre.

devenant formes, la gamme est vaste des *manières*, la manière théâtralisée, la manière participative du happening ; la manière pour l'artiste d'utiliser son image publique comme mythologie personnelle... C'est cette aptitude à bousculer les normes pour rediscuter le statut de l'art à travers un corps qui se fait œuvre qu'on manque inmanquablement dans l'art de la petite enfance.

La bonne question n'est peut-être alors pas celle de savoir si le jeune enfant est l'interlocuteur idéal de l'art contemporain — c'est-à-dire l'occasion privilégiée d'un partage des temps entre l'œuvre et ceux qui la regardent — au risque d'être perturbé par le brouillage systématique des représentations à un âge où se construisent les premières opérations logiques et mathématiques, mais celle des raisons de la persistance d'une croyance qui soude ainsi le contemporain à la petite enfance. D'où vient cette nostalgie de l'âge d'or ? Ne risque-t-elle pas de fixer l'enfant *et* l'artiste dans l'enfance de l'humanité et de l'art ? Que penser d'ailleurs du concept du contemporain et de la confusion des énoncés qui l'escortent depuis son apparition ? Mettre de l'ordre dans nos représentations du contemporain nous aidera peut-être à renouveler de fond en comble l'esprit de la pédagogie.

ART CONTEMPORAIN

Art contemporain il y a et en un sens très différent des périodisations des historiens selon lesquels tout ce qui s'est créé depuis la seconde guerre mondiale en ferait partie, par opposition à l'art de Manet à Pollock auquel on réserverait le qualificatif de moderne. Une partie essentielle de l'art du présent n'est pas faite d'œuvres matérialisées, durables, commercialisables mais d'actions, théâtres sans pièce, concerts *bruitistes* ou renversés, happenings, installations, performances, environnements... Inclassables dans les catégories traditionnelles du permanent autant pour illustrer une pensée que pour ouvrir les portes de la perception. Ne plus se situer par rapport à l'histoire de l'art a conféré aux artistes une liberté sans précédent. On n'en finirait donc pas d'identifier les artistes qui, au XX^e siècle, récusant toute inscription dans une généalogie des styles, brouillant les frontières ou abolissant les distances ont été d'une manière ou d'une autre *duchampisés*. Faisant du thème nihiliste de Duchamp qui radicalise à l'extrême la question de la précarité des valeurs esthétiques non pas une exigence du regard ou de l'oreille mais une véritable idéologie du mineur qui se caractérise par trois postulats : la revendication d'une totale liberté dans le choix des styles et des matériaux, le constat de la fin des avant-gardes et le soupçon porté sur l'ensemble de l'art, enfin le populisme ou le recours aux éléments culturels populaires comme force de subversion ; cette idéologie qu'on pouvait déjà repérer chez les musiciens qui s'appuyaient sur la tradition du music-hall pour liquider l'école de Vienne ou les peintres de la figuration libre qui soumettaient la peinture à l'art de la bande dessinée. Exaltation de choix individuels qui n'ont de comptes à rendre à personne et surtout pas à l'histoire collective. Resterait à nous enquêter des effets de cette *duchampisation* de l'art sur l'esthétique et la pédagogie. Pourtant le paysage est plus

complexe et pour le formaliser très schématiquement il n'est pas inutile de convoquer la perspective visionnaire de Schiller.

Le jeu est l'humanité même, écrivait Schiller dès 1795. L'homme n'est homme que quand il joue. Et même si la mise en scène schillerienne nous situe au plus loin de la vision désenchantée du jeu de nombreux artistes contemporains, il semble bien que nous soyons confrontés aujourd'hui aux deux formes de partage du sensible contenues en noyau dans la quinzième lettre sur l'esthétique de Schiller¹².

D'un côté, les historiens ou philosophes de l'art qui isolent la radicalité de la recherche des grands projets. La présence de l'œuvre ou l'écart du sublime d'une œuvre de Webern, d'une toile de Barnett Newman, Šima ou Rothko, l'apparition fulgurante et évidente de ce qui fait sens pour une communauté éthique, sorte de communauté initiatique et résistante, capable d'adhérer au régime esthétique des images et des sons, c'est-à-dire à l'attestation dans le sensible d'un passage de l'idée (il y a de l'art parce qu'il y a de l'éternité qui passe, de l'infini dans le fini, de l'incommensurable dans la mesure ; voir Lyotard, *L'inhumain*, dans le sillage d'Adorno). Capable aussi de jouer avec quelques « monstres conceptuels » qui nous viennent de Kant, tels : l'universalité sans concept, la finalité sans fin, le plaisir sans intérêt.

De l'autre, des artistes et des professionnels de l'art qui substituent à l'utopie esthétique un « art à l'état gazeux » où se joue le constat désenchanté de l'inconsistance du paradigme moderniste eu égard à la réalité des mélanges esthétiques : non plus l'instauration d'un monde commun mais des micro-situations à peine décalées de la vie ordinaire présentées sur un mode plus ironique et ludique que critique visant à créer des liens entre les individus. « Décalées, impertinentes, des œuvres pour construire notre monde et notre avenir », nous dit le dossier de présentation de « Notre histoire » au Palais de Tokyo. La performance traduit toujours le désir de mettre ensemble des objets hétérogènes sans raison évidente. Mais il faudrait évoquer avec Jacques Rancière la distance qui sépare les premières installations, celles des années soixante, de toutes les manifestations actuelles. Le « dissensus » romantique des uns contre le consensus très kantien des autres ; le désir de choquer d'un côté, le souci de rattachement à la grande

12 Schiller dans sa quinzième *lettre sur l'éducation esthétique* publiée en 1795 nous installe en face d'une statue grecque, « libre apparence », close sur elle-même, dit-il : elle est libérée de toutes fins, elle est déesse oisive qui nous invite au même exercice du libre jeu. Or le ludique et l'humoristique sont un peu partout à l'honneur. Pourtant méfions-nous d'un malentendu possible : la mise en scène schillerienne nous situe au plus loin de cette vision désenchantée du jeu : le jeu, dit Schiller est l'humanité même. L'homme n'est homme que quand il joue. La déesse n'est ni une divinité (régime éthique des images), ni la mise en œuvre d'une représentation (régime représentatif) mais une libre apparence qui relève du régime esthétique des images. De même l'analyse kantienne avait systématisé cette expérience esthétique à partir d'une double suspension, suspension du pouvoir cognitif et suspension corrélatrice du pouvoir de la sensibilité : en somme le joueur est là à ne rien faire devant cette déesse qui ne fait rien et cette suspension fonde à la fois un nouvel art de vivre et un nouvel art de vivre en commun.

famille des êtres humains de l'autre. Art relationnel qui veut avant tout créer dans la proximité une reconfiguration des places et un re-découpage de l'espace symbolique.

Dans l'esthétique du sublime, l'espace-temps d'une rencontre avec l'œuvre met en conflit deux régimes de sensibilité. Dans l'art relationnel, la construction d'une situation indéfinie et éphémère appelle un déplacement de la perception, un passage du statut de spectateur à celui d'acteur : dans les deux cas il y a re-découpage de l'espace matériel et symbolique et c'est par là que l'art, nous rappelle Jacques Rancière, touche à la politique. Il nous faut donc reconnaître la tension originaire et persistante entre deux grandes politiques de l'esthétique : la politique du devenir-vie de l'art et la politique de la forme résistante. La première donne comme finalité à l'art la construction de nouvelles formes de vie commune, donc son auto-suppression comme réalité séparée ; l'autre enclôt la promesse politique dans la séparation même de l'art puisque c'est comme résistance formelle aux déterminations positives du réel que le langage trouve sa dimension politique.

Espace de tension où se confondent différentes temporalités, l'art est à la fois ruine et chantier. Cette polarité en fait un processus jamais arrêté. Mais aussi l'expression d'une tension originaire entre l'art comme nouvelle forme de vie commune et l'art comme expérience séparée. D'un côté la suppression de la forme dans l'acte, de l'autre la politique de la forme résistante, la préservation de la structure matérielle de l'œuvre ou le geste dada, deux types de sensibilité et de discursivité nées au début du XX^e siècle, deux régimes esthétiques entre lesquels il n'y a peut-être pas lieu de choisir et qui peuvent sans doute continuer de cohabiter.

Peut-être aussi deux formes de désir, celui qui rejoint son étymologie latine *desiderare*, qui signifie littéralement « cesser de voir l'astre », (*vouloir la lune*), et celui qui se satisfait de l'immédiateté du *considerare* qui étymologiquement signifie tout le contraire : « voir l'astre » et l'examiner avec soin. La sidération et l'ajournement d'un côté, le tonneau percé de l'autre, le Même et l'autre dans une âme à jamais in-conciliée. La libre apparence de la statue de Schiller, nous séduit par son charme et nous repousse en même temps de toute la majesté de son art.

CONCLUSION : RENOUVELER L'ESPRIT DE LA PÉDAGOGIE

On voit bien où est alors la difficulté : On serait tenté de dire dans un premier temps que l'enjeu de l'éducation est d'apprendre à l'enfant, petit ou grand à vivre dans une tension permanente entre plusieurs formes de partages du sensible, plusieurs expressions du désir, l'ajournement et le tonneau percé, comme il doit apprendre à exercer sa perception en préservant deux types d'attention et différentes formes de pensée symbolique ; très loin de la seule idéalisation du syncrétisme enfantin où les utopistes du milieu du siècle dernier voulaient maintenir l'enfance et l'humanité toute entière et où certains penseurs comme Michel Maffesoli voit le signe d'un réenchantement du monde, la manifestation d'une

puissance animale qui trouve sa réalisation dans la porosité identitaire (la figure dominante de l'androgynie, par exemple), dans le recours aux mythes à forte connotation émotionnelle ou au polythéisme incarnant la « reliance » à l'autre¹³.

Indistinction des formes, des sexes, indécidabilité des genres, confusion du réel et du virtuel, du danseur et du spectateur, retour en force des frontières indécises qui avaient fasciné les peintres symbolistes, recherche d'une ontogenèse du corps dans une nature préservée de toute aliénation culturelle, insistance du fantasme platonicien de la retrouvaille avec soi-même dans le mirage d'une complémentation amoureuse qui m'arrache au malheur de la séparation, de la séparation des sexes ou des genres, recours au mythe qui convertit l'acte existentiel en geste symbolique, on n'en finirait pas d'inventorier les symptômes de cette nostalgie d'un âge d'or, d'une présence à soi où toute altérité s'abolit.

Art de relation et de proximité qui sacrifie au mythe d'un bonheur animal ce que Barthes appelait « la responsabilité de la forme ».

Mais être homme c'est se refuser. Refuser ses ankyloses intellectuelles et physiques. Sans ce pouvoir de dédoublement on ne voit pas comment une éducation serait possible. Résister au désert ou au gel du vivant pour restaurer la pratique dialectique qui accentue l'hétérogénéité des éléments et témoigne des antagonismes en tenant sous haute tension les termes contradictoires.

L'enfant doit apprendre, dit-on. Mais comment ? Car face à ces logiques opposées qui identifient l'art comme tel, on est tenté de se dire que l'enfant n'est pas prêt. Ni pour le maniement d'idées qui accompagne le geste dada, ni pour le respect sacré des œuvres musicales, picturales ou chorégraphiques, ni pour la vocation éthique platonicienne d'affirmation du poème éducateur (ou du geste excentrique), ni pour la vocation esthétique hégélienne de dissimulation de la pensée dans un art qui revendique son autonomie et sa complexité. Peut-être qu'une troisième voie dégagerait des perspectives nouvelles à la fois à la pédagogie et à l'esthétique. Pourquoi ne pas dépasser l'opposition binaire entre la vision théologique du désir impossible et la course insatiable du *businessman* par la recherche spinoziste du but immanent ? Le livre illustré ou animé, « livre de dialogue »¹⁴ comme le spectacle vivant, la danse et l'opéra sont depuis leur origine, les lieux par excellence de toutes les tensions et du questionnement de l'art sur lui-même, lieux de toutes les collaborations mais aussi de tous les *effrangements*. Parmi la variété des termes utilisés pour nommer cette relation dans sa diversité, on trouve, à côté de mots plus ou moins techniques, comme *résonance*, ou *conjugaison*, des mots de la communication, comme *conversation*, ou *dialogue* et des mots relevant de l'éthique du couple, comme *rencontre* ou *mariage*. Chacun d'eux, qu'il s'appuie sur une physique ou sur une éthique

13 L'auteur ne ménage pas sa peine pour fustiger les « donneurs de leçons », « idolâtres de la raison », pessimistes et grincheux invétérés qui continuent de croire au pouvoir de résistance de l'argumentation critique face à la pensée globale.

14 Selon l'expression d'Yves Peyré, dans *Poésie-Peinture, le livre de dialogue*, Gallimard, 2000.

de la relation manifeste un problème, qu'il ne pose pas. On ne sait pas vraiment, s'agissant d'art, ce qu'il faut faire de deux pour penser l'un. Il y a du monstre dans ces œuvres d'art total : objets à deux têtes, à quatre mains parfois même davantage. On peut donc se poser la question de savoir si ces inclassables de la création ont plusieurs manières ou une seule et le cas échéant quelles sont les conditions de ce qu'il faudrait nommer une « manière à deux ». *Manière* est un des mots de l'individuation, c'est même le mot de l'individuation par excellence. Opérateur du sacré dans la littérature ou les arts plastiques, la manière est toujours cantonnée dans les lieux du supplément et de l'ineffable.

On pourrait donc risquer une hypothèse en forme de proposition : multiplier pour de jeunes enfants, les occasions de rencontre (création et réception) avec ces œuvres « à plusieurs mains et plusieurs têtes » en nous appuyant sur leur exceptionnelle capacité syncrétique, ce serait prolonger l'état de grâce de la petite enfance en préparant l'avenir, et jouer dès les débuts de l'éducation artistique, avec la question des limites. Ce serait osciller entre les deux types d'attention et les deux formes de partage du sensible en inaugurant une sorte de réconciliation dialectique entre ces deux pôles aussi incompatibles logiquement qu'inséparables dans la réalité.

1. Du côté des collages et des métissages, nous avons beaucoup à apprendre de la perception syncrétique du jeune enfant qui nous permet d'initier des expériences de synesthésie plus complexes que celles que propose souvent l'école : Les correspondances de Baudelaire, le sonnet *Voyelles* de Rimbaud visaient de tels croisements perceptifs. Peut-on imaginer un état primitif de la conscience qui pourrait être à la fois du pictural, du poétique et même du musical ? Arcimboldo avait imaginé un système d'équivalences entre valeurs picturales et hauteurs de sons. Les intersections n'ont cessé de se développer au XX^e siècle comme si la radicalité des révolutions et l'élan spirituel qui les animait amenaient les artistes à refuser la séparation arbitraire des arts. L'œuvre n'est plus un objet immuable, le temps est devenu une composante concrète du travail plastique et l'espace du projet musical ou poétique ; un objet artistique est envisagé sous le double aspect de son apparence visuelle et de ses conséquences acoustiques : c'est ainsi que nous apparaîtra la partition que Jean-Yves Bosseur a réalisée en collaboration avec le peintre Jan Voss et l'écrivain Jean-Christophe Bailly. Mais, nous adultes, sommes-nous bien à la hauteur ? Sommes-nous préparés aussi bien qu'un enfant à regarder autant qu'à toucher, humer ou entendre ces inclassables de la création ? Depuis une cinquantaine d'années les artistes ont assimilé l'expérience délicate du partage, à l'image de toute création qui suppose déjà que chaque artiste est au moins deux en regardant l'œuvre à naître sous les yeux.

2. D'ailleurs et c'est là notre deuxième raison, esthétique et éthique, celle qui nous situe du côté de la tension *instituyente* comme pratique de résistance aux bonnes intentions instituées, toutes ces œuvres par leur monstruosité sont des allégories de la

création nous invitant à interroger la question des limites à travers l'ambiguïté du geste créateur, sa source dont le jeune enfant est si proche, ce geste tout court dont nous parle Artaud. En devenant le lieu d'une rumination sur les procédés de ces œuvres dont on a dit un jour « ce n'est plus de la peinture, ce n'est plus de la littérature, ce n'est plus de la musique », (ce qui ne suffit pas à garantir l'œuvre mais montre à quel point toute création a quelque chose à voir avec la question des limites), l'art devient une opération transitoire. La rencontre entre un peintre et un écrivain, un danseur et un musicien, l'image et les mots, le geste et les sons... relève de cette « poétique de la relation » dont sut si bien parler Edouard Glissant, une poétique solidaire d'une esthétique particulière, exigeante, une *esthétique de la turbulence* qu'il définit ainsi : « c'est ce moment où je change ma pensée sans en abdiquer l'apport : je change et j'échange ; il s'agit d'une esthétique de la turbulence dont l'éthique qui lui correspond n'est pas donnée d'avance », — une esthétique tendue entre le sérieux de la pratique dialectique qui sauve l'intégrité de l'œuvre et les jeux de l'esprit qui refusent que les arts se tiennent sagement à leur places respectives — et où on devient, à chaque nouvelle création un tout petit peu plus humain, mais aussi un tout petit peu plus artiste, c'est-à-dire capable de dédier où il faut le meilleur de soi-même.

Références bibliographiques

- Adorno, T. *Philosophie de la nouvelle musique*, Gallimard, 1962.
- Arasse, D. *Histoires de peinture*, Denoël, 2004.
- Bachelard, *La poétique de la rêverie*, PUF, 1971.
- Bianu, Z. *Les poètes du grand jeu*, Poésie Gallimard, 2003.
- Bosseur, J-Y. *Musique et arts plastiques, interactions au XX^e siècle*, Minerve, 1998.
- Duborgel, B. *Le dessin d'enfant, structures et symboles*, Delarge, 1976.
- Duborgel, B. *Imaginaire et Pédagogie*, Privat, 1992.
- Ehrenzweig, A. *L'ordre caché de l'art*, Tel Gallimard, 1974 pour la traduction française.
- Glissant, E. *Poétique de la relation*, Gallimard, 1990.
- Gombrich, E. H. *L'art et l'illusion*, Gallimard, 1971.
- Kandinsky, W. *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*, Folio essais, 1989.
- Kandinsky, W. *L'Almanach du Blaue Reiter*, Klincksieck, 1981.

- Klee, P. *Théorie de l'art moderne*, Denoël, 1971.
- Lagoutte, D. *Les arts plastiques*, Armand Colin, 1990.
- Maffesoli, M. *Le rythme de la vie*, La Table Ronde.
- Merleau-Ponty, M. *L'œil et l'esprit*, Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. *La structure du comportement*, Gallimard.
- Michaud, Y. *Les marges de la vision*, Critiques d'art, 1996.
- Peyré, Y. *Poésie-peinture, le dialogue par le livre*, Gallimard, 2000.
- Rancière, J. *Malaise dans l'Esthétique*, Galilée, 2004.
- Riegl, A. *Grammaire historique des arts plastiques*, Klincksieck, 1981.
- Schiller, F. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier, 1943.
- Worringer, W. *Abstraction et Einfühlung*, Klincksieck, 1911 pour l'édition allemande, 1978 pour la traduction française, réédition Klincksiek, 2003.
- Sur la correspondance des arts :
- Paroles aux confins*, Ateliers des Brisants, 2001, (poésie-peinture-calligraphie-philosophie), ouvrage collectif illustré, sous la direction de MH. Popelard (300 p.).
- Le Même et l'autre*, Atelier des Brisants, 2002, (poésie-peinture-musique-philosophie) ; ouvrage collectif illustré sous la direction de MH. Popelard (300 p.).
- Les arts face à l'Histoire*, Ateliers des Brisants, 2004, (littérature-peinture-danse-philosophie), ouvrage collectif illustré sous la direction de MH. Popelard (300 p.).

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

Sylvain Jaccard

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

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

Résumé

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

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

INTRODUCTION

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

Cet essai se propose de décrire les points essentiels de la philosophie *praxialiste* d'Elliott, particulièrement au sujet de l'écoute musicale. La deuxième section (L'écoute musicale selon David J. Elliott) est la traduction libre¹ d'une grande partie du chapitre 4 de *Music Matters* (Elliott, 1995, p. 78-101). La traduction de ces passages devrait permettre au lecteur francophone de saisir la pensée d'Elliott, mais elle présente de nombreuses limites et n'est pas complète. L'exercice de traduction est toutefois utile pour s'assurer de bien cerner la pensée de l'auteur. La quatrième section (Critiques formulées à l'égard de la conception philosophique d'Elliott) rassemble et discute quelques critiques et réactions relatives au *praxialisme* d'Elliott, particulièrement au sujet de l'écoute musicale.

LA NOUVELLE PHILOSOPHIE DE DAVID J. ELLIOTT

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

La définition de la musique proposée par Elliott peut être formulée ainsi : la musique est un phénomène humain multidimensionnel qui englobe deux formes entremêlées d'activités humaines intentionnelles : *faire de la musique* et *écouter de la musique*. Par multidimensionnel, il entend au minimum quatre dimensions : « (1) a doer, (2) some kind of doing, (3) something done, and (4) the complete context in which doers do what they do » (Elliott, 1995, p. 40). Il nomme *celui qui fait de la musique* « musicien » (*musician*), néologisme qui permet de ne pas confondre avec « musicien » (*musician*), terme généralement réservé dans la civilisation occidentale aux professionnels. Elliott utilise le verbe « *music*ing » — nous traduirons par « musiquer² » — pour nommer l'activité du

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

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

« musicien ». Pour Elliott, le terme est né d'une contraction entre « music » et « making ». Il inclut les cinq formes d'actions musicales : l'interprétation³, l'improvisation, la composition, l'arrangement et la direction. Il n'y a pas besoin d'inventer un mot pour « something done », puisqu'il s'agit bien évidemment de la *musique*. Par *contexte*, Elliott entend « the total ideas, associations, and circumstances that surround, shape, frame, and influence something and our understanding of that something » (p. 40). C'est ainsi que l'on peut considérer le contexte global, entendez « the complete context in which doers do what they do », mais aussi le contexte propre à chacune des dimensions.

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

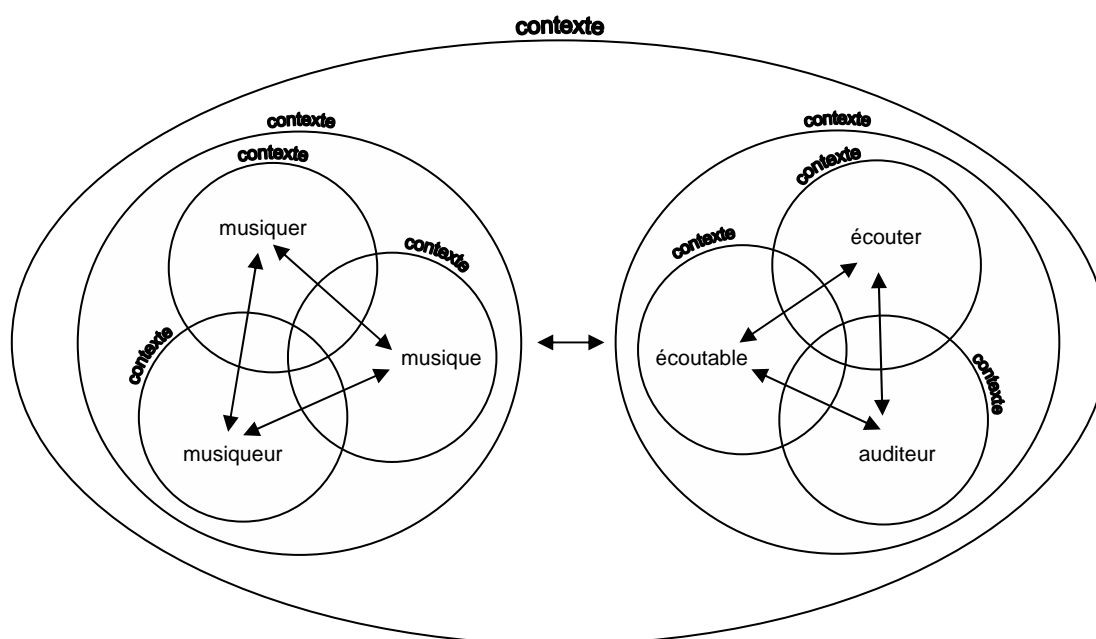


FIGURE 1. La musique, un phénomène multidimensionnel

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

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

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

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

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

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

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

L'ÉCOUTE MUSICALE SELON DAVID J. ELLIOTT

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

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

Écouter : action irréfléchie ou réfléchie ?

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

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

qualités ou « l'affordance⁴ » des objets qui correspondent à nos besoins ou nos buts. De ce point de vue, écouter est essentiellement *irréfléchi*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Audition

entendre ⇒ écouter ⇒ écouter *avec une intention précise*⁶

Vision

voir ⇒ regarder ⇒ observer⁷

FIGURE 2. Degrés de l'audition

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

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

6 Elliott utilise le terme « listening-for ».

7 Elliott utilise le terme « looking-for ».

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

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

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

Les fondements de l'écoute musicale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'essence procédurale de l'écoute musicale

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

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

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

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

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

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

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

À cela s'ajoutent deux facultés importantes :

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

En conclusion, Elliott résume quatre thèmes étroitement reliés :

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

Des sons pour nous

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

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

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

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

Nous atteignons deux observations cruciales :

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

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

Qualités artistiques versus qualités esthétiques

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

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

La majorité des philosophes de l'éducation musicale ne font aucune distinction entre les qualités esthétiques et les qualités artistiques. L'ancienne philosophie⁸ considère les propriétés structurelles des œuvres musicales — mélodie, harmonie, rythme, couleur tonale, texture, dynamique, organisation formelle — comme étant des qualités esthétiques.

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

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

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

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

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

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

Les œuvres musicales : défis multidimensionnels

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

Dans une œuvre musicale, il y a :

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

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

Les œuvres musicales : la dimension de la forme

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

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

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

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

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

Musicien et auditeur

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

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

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

Écouter de la musique : cinq dimensions de connaissance musicale

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

Connaissance musicale formelle

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

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

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

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

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

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

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

Connaissances musicales informelles

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

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

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

Connaissances musicales impressionnistes

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

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

Connaissances musicales métacognitives

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

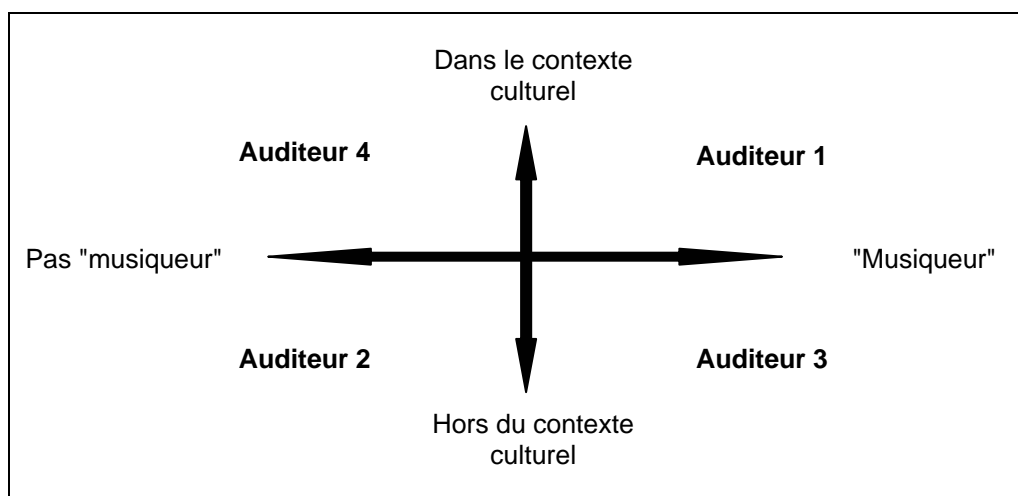


FIGURE 3. Quatre types d'auditeurs selon Cutietta et Stauffer (2005)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il est probable qu'Elliott ne contesterait pas fondamentalement les propos de Regelski⁹. Le regard posé par les deux philosophes sur l'écoute est simplement selon un angle différent. Pour Regelski, il ne s'agit pas obligatoirement de former tous les auditeurs à la pratique de la musique pour qu'ils soient capables d'écouter et d'apprécier la musique. Mais Regelski, à l'instar des autres critiques, ne prend peut-être pas en compte la dimension procédurale de l'écoute au sens d'Elliott. Ce dernier, en effet, place l'enseignant dans une approche pédagogique multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'il enseigne la *musique* — d'où le titre du livre *Music Matters* — et non des éléments isolés de la musique. L'écoute n'est donc pas, pour Elliott, un but en soi, et, ceci dit, pas plus que la « performance ». Dans les mots d'Elliott (2005, 19 février) :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rappelons que la phrase¹⁰ d'Elliott citée par Reimer se situe dans un contexte qui cherche à mettre en contraste le *praxialisme* avec une éducation musicale basée uniquement sur les enregistrements. Selon Elliott, l'approche multidimensionnelle *praxialiste* prépare davantage le futur auditeur de concerts et d'enregistrement à atteindre un niveau compétent, érudit ou expert, qu'une éducation musicale basée uniquement sur l'écoute (surtout si la musique écoutée ne provient que d'enregistrements). Rappelons qu'Elliott, par son approche, cherche à placer l'élève-auditeur au sein même de l'œuvre musicale qu'il s'efforce d'apprendre. Mais cela ne signifie pas que l'écoute des enregistrements est bannie de la philosophie d'Elliott. Ce dernier déclare au contraire : « I fully endorse the use of recordings in music education when recordings are used in the context of a comprehensive curriculum that includes music making — all forms of musicing, *not* [souligné par Elliott] just performing » (Elliott, 2005, 19 février). Elliott émet juste des réserves sur les programmes d'éducation musicale dirigés exclusivement vers la musique enregistrée, parce que ceux-ci n'offrent pas les conditions idoines qui permettent de développer les différentes formes de connaissances requises pour l'écoute intelligente. Mais Bowman (2005), même s'il nuance ses propos par la suite, se trompe vraisemblablement en affirmant qu'Elliott dénonce ardemment les méthodes d'enseignement de l'écoute (p. 144)¹¹. Un des buts du *praxialisme* d'Elliott est « to develop students' listening abilities for their present and future enjoyment as amateur music makers and/or audience listeners » (Elliott, 2005, 19 février). Cette dernière phrase mise en relation avec la citation ci-dessus d'Elliott par Reimer (2003, p. 51) permet d'en saisir pleinement le sens. Pour résumer l'importance qu'Elliott accorde à l'écoute, il convient de le citer :

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

¹⁰ Elliott, 1995, p. 99.

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

CONCLUSION

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

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

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

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

Références bibliographiques

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

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

Références bibliographiques d'Elliott pour la deuxième section

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

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

L'ÉCOUTE MOZARTIENNE CONTRIBUE-T-ELLE AU DÉVELOPPEMENT COGNITIF : « L'EFFET MOZART », UN MYTHE OU UNE RÉALITÉ ?

Jonathan Bolduc

Jonathan Bolduc est titulaire d'un baccalauréat en musique, d'une maîtrise en didactique de l'Université de Montréal ainsi que d'un doctorat en éducation musicale de l'Université Laval. Boursier du Gouvernement du Québec et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, il parfait sa formation en psychologie de la musique à l'Arizona State University et entreprend une formation postgrade en rythmique à l'Institut Jaques-Dacroze de Genève. Ses intérêts de recherche portent sur le développement musical du jeune enfant et les impacts de la musique sur l'apprentissage au préscolaire et au primaire, particulièrement en lecture et en écriture. Il a publié plusieurs articles scientifiques en plus de participer à de nombreuses conférences, ici comme à l'étranger. Jonathan Bolduc est actuellement professeur adjoint à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Résumé

Au cours des dernières années, le phénomène de « l'effet Mozart » a suscité beaucoup d'intérêt autant sur le plan scientifique que sur le plan pratique. Toutefois, les études consacrées à ce phénomène ne font pas l'unanimité et plusieurs spécialistes ont critiqué les procédures méthodologiques et expérimentales qui sont employées. Cet article résume les principales recherches qui ont été consacrées à « l'effet Mozart » et discute l'influence de celui-ci sur le développement cognitif.

INTRODUCTION

À en juger par les ventes spectaculaires des livres à succès de Don Campbell sur « l'effet Mozart » (1997, 2000), on remarque que la population accorde de plus en plus d'intérêt aux bienfaits de la musique sur le développement cognitif. Pourtant, sur le plan scientifique, ce phénomène suscite toujours la controverse. Bien que des chercheurs (Rauscher, Shaw et Ky, 1993) aient tenté de démontrer que l'écoute d'une oeuvre de W. A. Mozart améliore les habiletés spatio-temporelles chez différents sujets, d'autres spécialistes ont réfuté ces résultats en critiquant ouvertement les procédures employées dans ces recherches.

L'ensemble de ces réactions a déclenché une vague d'appuis et de protestations provenant, à la fois, de la communauté scientifique et du grand public. En peu de temps, le court

rapport anecdotique présenté par Rauscher *et al.* (1993) dans la revue *Nature* est devenu l'une des études les plus largement discutées en psychologie de la musique et en éducation musicale. Cependant, en raison des nombreuses limites méthodologiques et expérimentales que cette recherche implique, peut-on réellement croire en « l'effet Mozart » ?

Dans cet article, nous présenterons d'abord l'étude originale de Rauscher *et al.* (1993), ce qui nous permettra de définir « l'effet Mozart ». Nous présenterons ensuite les principales études consacrées à ce phénomène au cours des dernières années. Cette recension des écrits exposera les premières réactions de la communauté scientifique sur le sujet et soulignera les critiques relatives aux protocoles méthodologiques utilisés lors des investigations.

« L'EFFET MOZART » : L'ORIGINE DU PHÉNOMÈNE

En 1993, une équipe de chercheurs de la *University of California at Irvine* sous la direction de Frances H. Rauscher a cherché à savoir si l'écoute musicale contribuait au développement cognitif chez l'adulte et, plus spécifiquement, si la musique de W. A. Mozart améliorait les performances spatio-temporelles chez 36 sujets universitaires états-unis. Les participants de l'étude ont été soumis, selon le cas, à trois conditions expérimentales distinctes. Pendant une période de 10 minutes, un premier groupe a écouté le premier mouvement de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur K448* de W. A. Mozart pendant qu'un deuxième groupe écoutait une musique de relaxation (*The shining ones* de Thorton)¹ et qu'un troisième groupe patientait en silence. À la suite de ces trois conditions, les participants ont complété deux tâches d'habiletés cognitives générales² et une tâche de mémoire spatiale³ extraites du *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike, Hagen et Sattler, 1986). Les résultats de la recherche ont démontré que les sujets ayant écouté l'œuvre de W. A. Mozart ont obtenu des résultats supérieurs dans les trois tâches et ont augmenté, par conséquent, leur quotient intellectuel de huit à neuf points comparativement aux sujets qui avaient été soumis aux deux autres conditions expérimentales. Rauscher et son équipe ont cependant fait remarquer que l'effet positif de l'écoute mozartienne sur les performances était temporaire et observable seulement sur une période de 10 à 15 minutes. Les chercheurs ont donc jugé pertinent d'examiner si la musique de W. A. Mozart aurait un impact sur d'autres types d'habiletés cognitives, telles que la mémoire à court terme, et

1 L'œuvre pour deux pianos de W. A. Mozart a été choisie pour son caractère vif et stimulant. Le premier mouvement de cette sonate est aussi caractérisé par des traits de gammes rapides échangés entre les pianistes, ce qui donne l'impression d'un mouvement perpétuel et continu. À l'opposé, l'œuvre de Thorton est calme et statique. Elle favorise, selon les chercheurs, un état d'esprit contrastant.

2 La première tâche d'habiletés cognitives, nommée *patterns analysis test*, consiste à reconnaître la suite logique entre une série d'items. La seconde, *multiple-choice matrix test*, vise à établir un lien analogique entre deux ou plusieurs éléments (une feuille et un arbre, par exemple).

3 La tâche de mémoire spatiale, nommée *paper-folding and cutting test*, consiste à reproduire différentes structures, soit à deux ou trois dimensions, en pliant ou en coupant du papier.

d'observer si des œuvres de différents compositeurs auraient aussi une influence sur ces habiletés.

L'étude de Rauscher *et al.* (1993) a suscité de nombreuses réactions. Plusieurs spécialistes ont tenté de définir précisément « l'effet Mozart ». Dans la littérature, ce phénomène renvoie globalement aux bienfaits de l'écoute et de la pratique musicales sur les développements intellectuel et cognitif (Demorest et Morrison, 2000). Cependant, à la lumière des propos formulés par Rauscher et Shaw (1998), « l'effet Mozart » devrait plutôt être défini comme étant l'effet positif de l'organisation spécifique de la musique (forme, tonalité, tempo, structures mélodique, rythmique, harmonique, découpage des motifs) sur le développement exclusif des habiletés spatio-temporelles. En d'autres termes, il s'agit de l'impact de différentes composantes caractéristiques d'une œuvre musicale sur le développement d'habiletés qui relèvent de la mémoire spatiale⁴.

LES RECHERCHES DE 1994 À 1997 : LES PREMIÈRES RÉACTIONS DE LA COMMUNAUTÉ SCIENTIFIQUE

La présente recension des écrits a été réalisée à l'aide de diverses bases de données⁵. Des articles de synthèse ont également été consultés (Chabris, 1999 ; Hetland, 2000a, 2000b ; Schellenberg, 2001). Au total, 18 recherches sont recensées ci-dessous.

Dès 1994, de nombreux chercheurs ont tenté de reproduire le schème expérimental de Rauscher *et al.* (1993). Stough, Kerkin, Bates et Morgan (1994) ont examiné si l'écoute mozartienne améliorerait les performances spatio-temporelles chez 30 sujets universitaires états-uniens. Afin de respecter le protocole de recherche proposé dans l'étude originale, 10 sujets ont écouté le premier mouvement de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur K448* de W. A. Mozart, 10 autres sujets ont écouté un extrait d'une musique disco tandis que le reste du groupe patientait en silence. À la suite de ces séances, chaque sujet a réalisé une tâche de mémoire spatiale équivalente, extraite du *Raven's Advanced Progressive Matrices* (Raven, 1986). Après l'analyse des résultats, l'équipe de chercheurs a remarqué qu'aucune des trois conditions expérimentales n'améliorait significativement les performances spatio-temporelles des sujets. Selon Stough *et al.* (1994), ni la musique de W. A. Mozart, de nature stimulante, ni la musique disco, de type répétitif, n'auraient un effet significatif.

4 En sciences cognitives, la mémoire spatiale est associée au traitement des informations propres à l'environnement et à l'orientation. Cette partie de la mémoire est, entre autres, sollicitée lorsqu'une personne tente de retrouver son chemin dans une ville qu'elle connaît peu.

5 *Arts and Humanities Index* (1993-2006), *CAIRSS for Music* (1993-2006), *Dissertation Abstract International* (1993-2006), *Eric* (1993-2006) et *PsychLit/PsychINFO* (1993-2006). Cinq expressions ont été sélectionnées ; il s'agit des mots-clés : « effet Mozart » (*Mozart effect*) ; « musique » (*music*) ; « éducation musicale » (*music education, musical instruction*) ; « développement cognitif » (*cognitive development*) et « habiletés spatio-temporelles » (*spatial abilities*).

Même si l'épreuve qu'ils ont utilisée diffère de celles de l'étude originale, les chercheurs croient qu'il est justifié de remettre en question les résultats obtenus un an plus tôt par Rauscher et son équipe.

Kenealy et Monsef (1994) ont aussi noté des résultats similaires à ceux de Stough *et al.* (1994). Après avoir écouté le premier mouvement de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart ou avoir patienté en silence, 24 sujets états-uniens âgés de 14 à 16 ans ont complété les tâches *multiple-choice matrice test* et *paper-folding and cutting test* extraites du *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986). Cependant, ni les participants du groupe expérimental ni ceux du groupe contrôle n'ont significativement amélioré leurs performances. Même si l'épreuve évaluative était la même et que le plan expérimental était semblable, les résultats de l'étude de Kenealy et Monsef n'ont pu corroborer ceux de Rauscher *et al.* (1993).

Faisant suite aux critiques de Stough *et al.* (1994) et de Kenealy et Monsef (1994), Carstens, Huskins et Hounshell (1995) ont tenté de reproduire « l'effet Mozart » à l'aide d'une mesure évaluative différente. Cinquante et un sujets ont formé les quatre groupes expérimentaux et les quatre groupes contrôles de cette étude. Tout comme lors de l'étude originale de Rauscher *et al.* (1993), les sujets expérimentaux ont écouté le mouvement initial de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart pendant 10 minutes alors que les sujets contrôles ont patienté en silence. Une version abrégée de la tâche de mémoire spatiale *paper-folding and cutting test* provenant de l'épreuve *Revised Minnesota Paper Form Board Test, Form AA* (Likert et Quasha, 1948) a par la suite été complétée par les participants. Après analyse, aucune différence significative n'a pu être observée entre les résultats obtenus par l'ensemble de ces sujets. Selon l'équipe de Carsten, l'effet positif de la musique de W. A. Mozart sur les habiletés spatio-temporelles ne serait observable qu'à l'aide d'une épreuve et de tâches précises. En raison de ces restrictions, l'étude de Rauscher *et al.* (1993) est-elle réellement crédible ?

En réponse aux critiques soulevées par le rapport de 1993, Rauscher, Shaw et Ky (1995) ont réalisé une seconde étude avec 79 sujets universitaires états-uniens. L'ensemble de l'expérimentation s'est déroulé sur une période de cinq jours. Le premier jour, tous les sujets ont participé à un prétest⁶ et répondu à la tâche *paper-folding and cutting test* extraite du *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986). De la deuxième à la cinquième journée, les participants ont été séparés en trois groupes distincts : le premier groupe a écouté quotidiennement le mouvement initial de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart alors que le deuxième groupe patientait en silence. Pour sa part, le troisième groupe a écouté le deuxième jour l'œuvre minimaliste *Music with*

6 Le *prétest* est généralement proposé au début d'une ou de plusieurs interventions pour évaluer un niveau d'habileté, de capacité ou de réalisation (Blouin et Bergeron, 1997, p. 59). Pour sa part, le *post-test* se déroule suivant la ou les interventions (p. 58).

changing Parts de Glass, une histoire enregistrée le troisième jour et une musique disco le quatrième jour. Le cinquième jour, la moitié des sujets de ce troisième groupe ont soit écouté l'œuvre pour deux pianos de W. A. Mozart ou patienté en silence. À la suite de l'analyse des données, les chercheurs ont remarqué que les sujets du premier groupe (Mozart) ont significativement amélioré leurs performances spatio-temporelles entre les jours deux et cinq. Paradoxalement, les sujets du deuxième groupe (silence) ont aussi obtenu des résultats équivalents entre les jours trois et cinq. De leur côté, les sujets du troisième groupe ont eu des résultats inférieurs aux deux premiers groupes à cette tâche. Selon Rauscher *et al.* (1995), les performances du premier groupe (Mozart) seraient influencées positivement par l'écoute mozartienne tandis que les performances positives du deuxième groupe (silence) seraient dues à l'entraînement, expliquant ainsi le plafonnement des résultats observés entre la troisième et la cinquième journée des expérimentations.

Malgré cette nouvelle recherche, la controverse semble toujours subsister. En utilisant un plan expérimental similaire auprès de 114 sujets universitaires états-uniens, Newman, Rosenback, Burns, Latimer, Matocha et Vogt (1995) ne sont pas parvenus à obtenir des résultats comparables à ceux de Rauscher et de ses collaborateurs (1993, 1995). Après avoir administré une tâche *multiple-choice matrice test* et une tâche *paper-folding and cutting test* adaptées d'après l'épreuve *Raven's Progressive Matrice Advanced Form* (Raven, 1986) au prétest, les chercheurs ont soumis l'ensemble des sujets à l'une des trois conditions suivantes, soit l'écoute du premier mouvement de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart, l'écoute d'une musique de relaxation favorisant la détente corporelle ou encore une période de silence. Après avoir été soumis à ces conditions expérimentales, les sujets ont été testés de nouveau à l'aide des mêmes tâches (post-test). Aucune différence significative n'a été observée entre les mesures du prétest et celles du post-test pour chacun des trois groupes. L'équipe de recherche a tenu à critiquer les propos de Rauscher *et al.* (1995) concernant le plafonnement des résultats. Newman *et al.* (1995) ont fait remarquer qu'un effet d'entraînement influence uniformément la distribution des données ; il s'avérerait donc essentiel de reconsidérer les procédures d'analyse quantitative de Rauscher *et al.* (1995), puisque les effets associés à l'accoutumance à la tâche n'auraient pas dû être observés chez un seul groupe de sujets, mais bien auprès de l'ensemble des participants à l'étude.

En 1997 et en 1998, une série d'études a été réalisée, démontrant parfois l'incidence positive, parfois l'absence d'incidence de « l'effet Mozart ». Nantais (1997) a sommairement exposé les effets positifs de l'écoute musicale dans son mémoire de maîtrise. En utilisant des procédures semblables à celles de Rauscher *et al.* (1993) et un nombre équivalent de sujets, Nantais en est arrivé à des conclusions similaires. Rideout et Taylor (1997) ont également remarqué une légère amélioration des performances spatio-temporelles chez 32 sujets universitaires états-uniens après l'écoute du premier mouvement de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart. Conformément à l'étude originale de Rauscher *et al.* (1993), deux tâches de mémoire spatiale *paper-folding*

and cutting test, dont l'une avait été créée par les chercheurs et l'autre provenait du *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986), ont été complétées par les participants. En ayant recours aux mêmes tâches évaluatives, Rideout, Dougherty et Wernert (1998) ont obtenu des résultats comparables auprès d'un nombre identique de sujets. Les chercheurs ont constaté que l'écoute du mouvement initial de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart ou l'écoute d'extraits de musique de Yannī (*Acroyali/Standing in Motion*)⁷ amélioreraient légèrement les performances spatio-temporelles, comparativement à une période de silence. Dans ces recherches, Rideout et ses collaborateurs (1997, 1998) soutiennent que le recours à un plus grand nombre de sujets pourrait conduire à des résultats différents de ceux de l'étude originale de Rauscher *et al.* (1993). En effet, à l'exception de la seconde étude de Rauscher *et al.* (1995), les recherches qui démontrent les bienfaits de l'écoute mozartienne sur les habiletés spatio-temporelles n'ont été réalisées qu'auprès de petits échantillons.

En ce qui concerne Steele, Ball et Runk (1997), ils n'ont pas été en mesure de reproduire les résultats présentés par Rauscher et ses collaborateurs (1993, 1995). Trente-six étudiants universitaires états-uniens ont pris part à leur recherche. Les participants ont été testés à l'aide d'une tâche *d'empan cognitif*⁸ (répétitions d'une série de chiffres en ordre inverse), et non à l'aide de la tâche de mémoire spatiale proposée par Rauscher *et al.* (1993, 1995). Après analyse, Steele et son équipe ont remarqué qu'il n'y avait aucune différence entre les trois groupes (écoute des 10 premières minutes du premier mouvement de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart, écoute d'une musique de relaxation, période de silence). Des clarifications méthodologiques et expérimentales seraient nécessaires pour confirmer l'effet de l'écoute mozartienne sur le développement d'habiletés cognitives spécifiques, car les études ayant utilisé des outils de mesure différents du *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986) n'ont pu obtenir des résultats statistiquement significatifs.

7 Selon Rideout *et al.* (1998), ces extraits de musique de Yannī possèdent une structure, des tempi ainsi que des consonances mélodiques et harmoniques similaires à l'œuvre pour deux pianos de W. A. Mozart.

8 Servant à évaluer les capacités mnésiques, les tâches *d'empan cognitif* sont mieux connues sous le nom de tâches *Digit span test* (Kyllonen et Christal, 1990). Outre la tâche utilisée dans cette recherche, nous retrouvons, parmi les tâches *d'empan cognitif* les plus communes, celles de calcul mental et de reconnaissance de suites de lettres et de mots.

LES RECHERCHES DE 1998 À 2002 : RÉPONSES AUX CRITIQUES MÉTHODOLOGIQUES ET EXPÉRIMENTALES

En 1998, Rauscher et Shaw ont tenu à faire le point sur la question. Les chercheurs prétendent que les études n'ayant pas pu reproduire « l'effet Mozart » comportent des lacunes méthodologiques et expérimentales, et ce, sur trois plans distincts. Ils soutiennent d'abord que « l'effet Mozart » ne peut être observable qu'à l'aide de tâches spatio-temporelles spécifiques, telles que le *paper-folding and cutting test* (Thorndike *et al.*, 1986). L'usage d'autres tâches, considérées comme des tâches d'habiletés cognitives générales, n'aurait aucune ou très peu d'incidence. Les chercheurs estiment que le choix des mesures évaluatives devrait être fait avec plus de rigueur. Sur le plan méthodologique, il aurait été plus approprié, selon eux, d'utiliser des tâches faisant appel directement à l'imagerie mentale et à l'ordination temporelle.

Ensuite, Rauscher et Shaw (1998) prétendent que le choix des extraits musicaux peut aussi influencer les performances des sujets. Si l'œuvre pour deux pianos de W. A. Mozart est remplacée par une autre pièce, cette dernière devrait posséder les mêmes caractéristiques. L'œuvre choisie devrait être composée dans une tonalité majeure, avoir un tempo, des structures mélodique, rythmique et harmonique, ainsi qu'une forme générale équivalents à ceux de l'œuvre de W. A. Mozart utilisée dans l'étude originale. Il a été mis de l'avant que l'utilisation d'une œuvre de nature minimaliste et répétitive (musique disco, musique de relaxation) n'avait aucune incidence sur les performances spatio-temporelles (Rauscher *et al.*, 1995 ; Stough *et al.*, 1994). Cependant, l'étude de Nantais (1997), dans laquelle un extrait de la *Fantaisie pour piano à quatre mains* D940 de F. P. Schubert et un extrait du premier mouvement du *Concerto pour piano en la majeur* K488 de W. A. Mozart ont été utilisés, a démontré que l'écoute de ces œuvres a également eu un effet sur les performances spatio-temporelles des participants⁹. Ainsi, selon Rauscher et Shaw (1998), c'est la structure de l'œuvre, plutôt que l'unique référence à un compositeur qui influence les performances des sujets.

Enfin, Rauscher et Shaw (1998) ont tenu à réagir aux différentes procédures expérimentales utilisées par les équipes de chercheurs. Dans l'étude de 1993, Rauscher et ses collaborateurs avaient opté pour un schème expérimental où les tâches étaient proposées aux sujets immédiatement après la période d'écoute musicale ou une période de silence. Ce protocole n'incluait pas de prétest afin d'éviter l'effet d'entraînement que celui-ci aurait pu provoquer. Des procédures équivalentes à celles de l'étude originale (Rauscher *et al.*, 1993) devraient donc mener à des résultats semblables en démontrant l'effet favorable de l'écoute mozartienne sur les performances spatio-temporelles.

⁹ Malgré les résultats positifs obtenus dans l'étude de Nantais (1997), il importe de mentionner que l'œuvre de F. P. Schubert est de tonalité mineure (*fa* mineur), ce qui vient à l'encontre des remarques formulées par Rauscher et Shaw (1998).

À la suite des recommandations formulées par Rauscher et Shaw (1998), une équipe de chercheurs provenant de deux universités états-uniennes et d'une université canadienne (Steele, Dalla Bella, Peretz, Dunlop, Dave *et al.*, 1999a) a tenté de reproduire « l'effet Mozart » à l'aide des procédures méthodologiques et expérimentales utilisées par Rauscher *et al.* (1993). Deux cent dix-sept sujets universitaires américains, anglophones et francophones, ont pris part à la recherche. Après l'écoute du mouvement initial de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart, d'une musique minimaliste (*Music with Changing Parts* de Glass), d'une musique de relaxation (*The Shining Ones* de Thorton) ou après une période de silence, les habiletés spatio-temporelles des participants ont été évaluées à l'aide de la tâche *paper-folding and cutting test* extraite de l'épreuve *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986). Les chercheurs ont remarqué que, comparativement aux autres conditions, l'écoute de l'œuvre de W. A. Mozart n'améliorait pas les performances spatio-temporelles. En dépit de la rigueur scientifique de cette étude, Steele et ses collaborateurs n'ont pu établir de corrélations statistiquement significatives entre l'écoute mozartienne et les performances spatio-temporelles.

Au cours de cette même année, deux recherches réalisées par Nantais et Schellenberg (1999) ont tenté de démystifier le phénomène. Cinquante-six sujets universitaires canadiens ont pris part à la première étude. L'ensemble des sujets a participé aux mesures expérimentales et aux mesures contrôles. Tout d'abord, 28 sujets (premier groupe) ont écouté les 10 premières minutes de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart tandis que l'autre moitié du groupe (deuxième groupe) patientait en silence. Les habiletés spatio-temporelles ont subséquemment été évaluées à l'aide d'une tâche *paper-folding and cutting test*, équivalente à celle de l'épreuve *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986). La semaine suivante, les sujets du deuxième groupe ont écouté, pendant 10 minutes, le premier mouvement de la *Fantaisie pour piano à quatre mains en fa mineur* D940 de F. P. Schubert alors que les participants du premier groupe étaient soumis, cette fois-ci, à la condition silence. Les performances spatio-temporelles ont été mesurées à l'aide de la même tâche. Dans la seconde recherche, 14 sujets universitaires canadiens (premier groupe) ont écouté les 10 premières minutes de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart alors qu'un nombre équivalent de participants (deuxième groupe) écoutaient une histoire enregistrée sur bande magnétique : *The Last Rung in the Lander* (King, 1994). La même tâche *paper-folding and cutting test* a été complétée par l'ensemble des participants¹⁰. Après avoir analysé l'ensemble des résultats, Nantais et Schellenberg (1999) ont remarqué que les sujets soumis aux conditions musicales (Mozart et Schubert) lors de la première recherche ont amélioré leurs performances spatio-temporelles comparativement à ceux soumis à la condition silence. Il semble que l'effet positif de la musique sur les habiletés spatio-temporelles ne soit pas

¹⁰ Dans cette recherche, le premier groupe et le deuxième groupe ont participé à la fois aux mesures expérimentales et aux mesures contrôles, telles que décrites dans la première recherche de Nantais et Schellenberg (1999).

seulement attribuable à l'œuvre de W. A. Mozart ; d'autres pièces ayant des caractéristiques semblables pourraient aussi influencer les habiletés spatio-temporelles. Dans la seconde étude, aucune différence n'a été observée entre la condition expérimentale et la condition contrôle.

De leur côté, Steele, Brass et Crook (1999b) ont tenté de reproduire les résultats de la seconde étude de Rauscher *et al.* (1995). Au total, 125 sujets universitaires états-uniens ont participé à cette recherche. Le premier jour, chaque participant a effectué une tâche de mémoire spatiale *paper-folding and cutting test* dont les items provenaient de l'épreuve *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986) et de l'étude de Rideout et Laubach (1996). À la suite des résultats obtenus au prétest, les sujets ont été séparés en trois groupes, chacun d'eux ayant des caractéristiques semblables. Ainsi, du deuxième au quatrième jour, le premier groupe a écouté le mouvement initial de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart quotidiennement pendant 10 minutes alors que le deuxième groupe écoutait l'œuvre minimaliste *Music with Changing Parts* de Glass, et que le troisième groupe patientait en silence. L'équipe de Steele (1999b) a noté que le premier groupe n'a pas obtenu de résultats supérieurs aux autres groupes lors de la tâche de mémoire spatiale entre le deuxième et le quatrième jour.

« L'EFFET MOZART » OU L'EFFET « STIMULATION » PAR LA MUSIQUE ?

Étant donné les difficultés à reproduire « l'effet Mozart » auprès de différents groupes d'individus, il est légitime de se demander si l'écoute des œuvres de W. A. Mozart développe réellement la mémoire spatiale où est-ce la stimulation intellectuelle que procure l'écoute d'un certain type de musique dans un contexte donné qui a un effet à cet égard ?

En 2000, McCutcheon a tenté de répondre à cette question en examinant si l'écoute des 10 premières minutes du quatrième mouvement du *Quatuor pour piano et cordes* op. 87 de A. L. Dvořák améliorerait aussi les performances spatio-temporelles comparativement à l'écoute d'extraits de musique jazz (*Misterioso* et *Instropection* de Monk) ou à une condition silence chez 36 adultes états-uniens. Suivant ces conditions, trois tâches de mémoire spatiale adaptées d'après l'épreuve *Multidimensional Aptitude Battery* (Jackson, 1984) — considérée équivalente à celle de Thorndike *et al.* (1986) — ont été réalisées par l'ensemble des sujets. Bien que cette recherche respectait globalement les procédures proposées par Rauscher et Shaw (1998), les résultats ne sont pas parvenus à démontrer les bienfaits de l'écoute de la musique de A. L. Dvořák sur le développement des habiletés spatio-temporelles. Selon McCutcheon (2000), le phénomène de « l'effet Mozart » ne serait pas valide scientifiquement.

Dans la même lignée, Bridgett et Cuevas (2000) ont cherché à savoir si l'écoute de la musique de W. A. Mozart et celle de la musique de J. S. Bach amélioreraient les habiletés logico-mathématiques chez 61 étudiants universitaires états-uniens. Après avoir complété

un test de classement en mathématiques, adapté d'après celui utilisé à l'*Université Stephen A. Austin*, trois groupes ayant des caractéristiques semblables ont écouté une oeuvre musicale pendant 10 minutes. Le premier mouvement de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart a été utilisé dans le cas du premier groupe, le premier et le début du troisième mouvement du *Concerto brandebourgeois en sol majeur BWV 1049* de J. S. Bach dans celui du deuxième groupe, alors que le troisième groupe a écouté une musique de relaxation (musique de fonds marins). Les résultats obtenus lors du post-test montrent que l'ensemble des participants ont amélioré leurs résultats au test de classement en mathématiques, mais qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative entre les trois groupes. De ce fait, il est difficile de croire, selon Bridgett et Cuevas (2000), que la musique de W. A. Mozart contribue davantage au développement des habiletés cognitives comparativement aux deux autres conditions d'écoute.

Dans le cadre de sa recherche doctorale, Stephenson (2001) a également observé si l'écoute de différents types de musique en sourdine (ou l'absence de musique) avait un effet sur les performances spatio-temporelles chez 358 étudiants universitaires états-uniens. Pendant qu'ils réalisaient une tâche d'orientation spatiale (labyrinthe sur format papier élaboré par le chercheur), six groupes d'environ 60 sujets ont soit écouté le premier mouvement de la *Quatrième symphonie en mi mineur* de J. Brahms, les troisième, sixième, dixième et onzième mouvements de *Water Music* de G. F. Handel, les premier et quatrième mouvements de la *Symphonie n° 98 en si bémol majeur* de F. J. Haydn, les premier et quatrième mouvements de la *Symphonie n° 40 en sol mineur* de W. A. Mozart, différents extraits de musique pour ensemble de jazz (*Sing, Sing, Sing* de Prima, *Koko* de Ellington) ou encore aucune musique. À la suite des 10 minutes allouées pour compléter la tâche, Stephenson (2001) a noté qu'aucune des conditions n'avait permis aux sujets de réaliser plus rapidement et avec plus de justesse les différents items évaluatifs. Néanmoins, le chercheur a constaté que les sujets qui ont écouté la musique de G. F. Handel ont terminé plus rapidement la tâche, comparativement à ceux qui n'ont pas écouté de musique ou ceux qui ont écouté les divers extraits de musique pour ensemble de jazz. Par son caractère gai et vivant, Stephenson (2001) est d'avis que la musique baroque peut davantage stimuler certaines habiletés cognitives, telles que la mémoire spatiale.

En 2001, Thompson, Schellenberg et Husain ont, quant à eux, examiné si le premier mouvement de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart, considéré comme une musique joyeuse et énergique, améliorerait davantage les performances spatio-temporelles que l'*Adagio en sol mineur pour orgue et cordes* de T. G. Albinoni, une oeuvre triste et lente. Vingt-quatre sujets universitaires canadiens ont été sélectionnés pour cette recherche. Pour la première phase de l'étude, la moitié des sujets a écouté l'oeuvre de W. A. Mozart ou de T. G. Albinoni pendant 10 minutes alors que l'autre moitié des sujets patientait en silence. Une tâche de mémoire spatiale *paper-folding and cutting test* adaptée du *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike et al., 1986) a ensuite été réalisée par l'ensemble des sujets qui ont également répondu à un questionnaire de stimulation et

d'appréciation (McNair, Lorr et Droppleman, 1992). Une semaine plus tard, les sujets qui avaient été soumis à la condition contrôle ont participé aux conditions expérimentales et vice-versa. Les participants ont alors été testés à l'aide de la même tâche. Après analyse, Thompson et ses collègues ont remarqué que les participants ayant écouté l'œuvre de W. A. Mozart obtenaient de meilleurs résultats à la tâche de mémoire spatiale, comparativement à ceux qui avaient été soumis à la condition silence. Toutefois, il n'existait aucune différence entre les sujets qui avaient écouté l'œuvre de T. G. Albinoni et les sujets contrôles. Il faut aussi noter que ces résultats sont corrélés avec ceux obtenus à l'épreuve de McNair *et al.* (1992). Plus les sujets trouvaient la musique gaie et stimulante, plus ils amélioreraient leurs performances spatio-temporelles. D'autres recherches devraient être menées afin d'observer si des changements volontaires de tempo et de mode au sein d'une même œuvre musicale permettraient d'expliquer « l'effet Mozart ».

Dans cette optique, Husain, Thompson et Schellenberg (2002) ont examiné si diverses manipulations (tempo et mode) du mouvement initial de la *Sonate pour deux pianos en ré majeur* K448 de W. A. Mozart avaient une incidence directe sur les performances spatio-temporelles. Trente-six sujets universitaires canadiens, séparés en quatre groupes, ont participé à la recherche. Le premier groupe a écouté, pendant 10 minutes, le mouvement initial de l'œuvre dans sa version originale (tempo rapide/tonalité majeure), le deuxième groupe a écouté une version où le mode était changé (tempo rapide/mode mineur), le troisième groupe, une version où le tempo était altéré (tempo lent/mode majeur) et le quatrième groupe, une version où les deux variables étaient modifiées (tempo lent/mode mineur). La tâche de mémoire spatiale de l'étude précédente en plus d'un questionnaire de jugements préférentiels, nommé *Affect Grid* (Russell, Weiss et Mendelsohn, 1989), ont ensuite été complétés par tous les sujets. Les résultats démontrent que les sujets ayant écouté l'œuvre de W. A. Mozart dans l'une des deux versions rapides (premier et deuxième groupes) ont obtenu des résultats supérieurs à la tâche de mémoire spatiale adaptée du *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986). Ils sont suivis de loin par les sujets du troisième groupe (tempo lent/mode majeur) et ceux du quatrième groupe (tempo lent/mode mineur). Ces résultats suggèrent que l'effet positif de la musique sur les habiletés cognitives est dû, en partie, au tempo et au mode de la pièce musicale. Comme le rapportent les questionnaires, ces résultats sont étroitement corrélés avec le caractère et l'esprit de l'œuvre. Lorsque la musique est entendue dans un tempo rapide et dans un mode majeur, elle stimule davantage les habiletés cognitives, plus spécifiquement la mémoire spatiale. Il s'avère essentiel de considérer ces aspects pour expliquer « l'effet Mozart ». Étant donné que les recherches ont démontré un rapport causal entre la préférence de stimuli et la réussite à différentes tâches d'habiletés cognitives (Isen, 1999), il est donc possible de croire que l'esprit et le caractère spécifique d'une œuvre musicale influencent directement les performances spatio-temporelles, qu'elle soit de W. A. Mozart ou non.

CONCLUSION

« L'effet Mozart » : un mythe ou une réalité ? La recension des principales recherches sur le sujet nous amène à conclure que le phénomène de « l'effet Mozart » n'est pas fondé. Les procédures méthodologiques et expérimentales utilisées par Rauscher *et al.* (1993, 1995) sont discutables. Seuls les spécialistes qui ont repris le même schème expérimental ont obtenu des résultats semblables à ceux de l'étude originale. Comme le fait remarquer Howell (1997), une étude est considérée valable seulement lorsqu'elle peut être reproduite auprès d'un échantillon partageant des caractéristiques semblables, à l'aide de mesures évaluatives comparables et dans un contexte expérimental équivalent. Or, plusieurs chercheurs ont porté une attention particulière aux critères spécifiques de Rauscher et Shaw (1998) sans pour autant obtenir des résultats concluants. Il semble donc possible d'établir une corrélation entre l'écoute de la musique de W. A. Mozart et les tâches spatio-temporelles lorsque celles-ci sont extraites ou adaptées du *Stanford-Binet Intelligence Scale* (Thorndike *et al.*, 1986). Si tel est le cas, nous pouvons difficilement considérer que « l'effet Mozart » est valide sur le plan scientifique. Cependant, il a été démontré que la musique peut, à l'occasion, stimuler certaines habiletés cognitives. Elle aurait donc un effet potentiel sur le développement intellectuel de l'individu. Néanmoins, le fait d'associer cela exclusivement à la musique de W. A. Mozart serait une grave erreur. Il est préférable, selon nous, de tenir compte des bienfaits de la musique de façon générale plutôt que se référer à un seul et unique compositeur.

Références bibliographiques

- Blouin, Maurice et Bergeron, Caroline (1997). *Dictionnaire de la réadaptation, tome 2 : termes d'intervention et d'aides techniques*. Québec : Publications du Québec.
- Bridgett, David, J. et Cuevas, Jacqueline. (2000). « Effects of listening to Mozart and Bach on the performance of a mathematical test ». *Perceptual and motor skills*, 90 (3) : 1171-1175.
- Campbell, Don (1997). *The Mozart Effect: Tapping the Power of Music to Heal and Body, Strengthen the Mood, and Unlock the Creative Spirit*. New York : Hardbound Book.
- Campbell, Don (2000). *The Mozart Effect for Children: Awakening Your Child's Mind, Health and Creativity with Music*. New York : Hardbound Book.
- Carstens, Christian B., Huskins, Eugenia. et Hounshell, Gail W. (1995). « Listening to Mozart may not enhance performance on the revised Minnesota paper form board test ». *Psychological Review*, 97 (1) : 111-114.

- Chabris, Christopher F. (1999). « Prelude or requiem for the Mozart effect? ». *Nature*, 400 (6747) : 826-827.
- Demorest, Steven M. et Morrison, Steven J. (2000). « Does music make you smarter? ». *Music Educator Journal*, 87 (2) : 33-39.
- Hetland, Lois (2000a). « Learning to make music enhance spatial reasoning ». *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4) : 179-238.
- Hetland, Lois (2000b). « Listening to music enhance spatial-temporal reasoning: Evidence for the Mozart effect ». *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4) : 105-148.
- Howell, David C. (1997). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Husain, Gabriela, Thompson, William F. et Schellenberg, E. Glenn (2002). « Effects of musical tempo and mode on arousal, mood and spatial abilities ». *Music Perception*, 20 (2) : 151-172.
- Isen, Alice M. (1999). « Positive affect ». Dans Tim Dalgleish et Mick Power (éd.), *The Handbook of Cognition and Emotion*, p. 521-539. New York : Wiley.
- Jackson, Douglas N. (1984). *Multidimensional Aptitude Battery*. New York : Sigma Assessment System.
- Kenealy, Pamela et Monsef, Adèle (1994). « Music and IQ tests ». *The Psychologist*, 7 (8) : 346.
- King, Stephen (1994). *The Last Rung on the Ladder*. New York : BDD Audio Publishing.
- Kyllonen, Patrick C. et Christal, Raymond E. (1990). « Reasoning ability is (little more than) working memory capacity?! ». *Intelligence*, 14 (4) : 389-433.
- Likert, Rensis et Quasha, William H. (1948). *The Revised Minnesota Paper Form Board Test*. New York : Psychological Corporation.
- McCarthy, Dorothea (1972). *McCarthy Scales of Children's Abilities*. New York : Psychological Corporation.
- McCutcheon, Lynn E. (2000). « Another failure to generalize the “Mozart effect” ». *Psychological Reports*, 87 (8) : 325-330.

- McNair, Douglas N., Lorr, Maurice et Droppleman, Leo F. (1992). *The Profile of Mood States*. San Diego : Educational and Industrial Testing Service.
- Nantais, Kristin M. (1997). « Spatial-temporal skills and exposure to music. Is there an effect, and if so, why? ». Mémoire de maîtrise non publié. Windsor, Canada : University of Windsor.
- Nantais, Kristin M. et Schellenberg, E. Glenn (1999). « The Mozart effect : An artifact of preference ». *Psychological Science*, 10 (4) : 370-373.
- Newman, Joan, Rosenback, John H., Burns, Kathryn L., Latimer, Brian C., Matocha, Helen R. et Vogt, Elaine R. (1995). « An experimental test of the Mozart effect: Does listening to his music improve spatial ability? ». *Perceptual and Motor Skills*, 81 (3) : 1379-1387.
- Rauscher, Frances H., Shaw, Gordon L. et Ky, Katherine N. (1993). « Music and spatial task performance ». *Nature*, 365 (6447) : 611.
- Rauscher, Frances H., Shaw, Gordon L. et Ky, Katherine N. (1995). « Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis ». *Neuroscience Letters*, 185 (1) : 44-47.
- Rauscher, Frances H. et Shaw, Gordon L. (1998). « Key components of the Mozart effect ». *Perceptual and Motor Skills*, 86 (3) : 835-841.
- Raven, John C. (1986). *Raven's Progressive Matrices*. New York : Psychological Corporation.
- Rideout, Bruce E. et Laubach, Catherine M. (1996). « EEG correlates of enhanced spatial performance following exposure to music ». *Perceptual and Motor Skills*, 82 (2) : 427-432.
- Rideout, Bruce E. et Taylor, Jennifer (1997). « Enhanced spatial performance following 10 minutes expose to music: A replication ». *Perceptual and Motor Skills*, 85 (1) : 112-114.
- Rideout, Bruce E., Dougherty, Shannon et Wernert, Lisa (1998). « Effect of music on spatial performance: A test of generality ». *Perceptual and Motor Skills*, 86 (2) : 512-514.
- Russell, James A., Weiuss, Anna et Mendelsohn, Gerald A. (1989). « Affect grid: A single-item scale of pleasure and arousal ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (3) : 493-502.

- Schellenberg, E. Glenn (2001). « Music and non-musical abilities ». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930 (1) : 353-371.
- Steele, Kenneth M., Bass, Karen E. et Crook, Melissa D. (1999b). « The mystery of the Mozart effect: Failure to replicate ». *Psychological Science*, 10 (4) : 366-369.
- Steele, Kenneth M., Ball, Tamara N. et Runk, Rebecca (1997). « Listening to Mozart does not enhance backwards digit span performance ». *Perceptual and Motor Skills*, 84 (5) : 1179-1184.
- Steele, Kenneth M., Dalla Bella, Simone, Peretz, Isabelle, Dunlop, Tracey, Dave, Lloyd A., Humphrey, Keith G., Shannon, Roberta A. et Kirby, Johnny Jr. (1999a). « Prelude or requiem for the Mozart effect? ». *Nature*, 400 (6747) : 826-828.
- Stephenson, Vaughn P. (2001). « The effect of classical background music on spatial reasoning skills as measured by completion of a spatial task: A study of selected college undergraduates ». Thèse de doctorat non publiée. Moscow, États-Unis : University of Idaho.
- Stough, Con, Kerkin, Bridget, Bates, Tim et Mangan, Gordon (1994). « Music and IQ tests ». *The Psychologist*, 7 (1996) : 253.
- Thompson, William H., Schellenberg, E. Glenn et Husain, Gabriela (2001). « Arousal mood and the Mozart effect ». *Psychological Science*, 12 (3) : 248-251.
- Thorndike, Robert L., Hagen, Elizabeth P. et Sattler, Jerome M. (1986). *The Stanford-Binet Intelligence Scale*, 4^e édition. Chicago : Riverside publishing.

SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 24 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 ^e 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 [rapport d'un projet de recherche]

Raymond Ringuette, responsable de l'équipe de recherche

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
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	11
Mot du président du comité organisateur, Louis Daignault	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

Responsable : Raymond Ringuette

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 »	69
Jacques Boulay	
Pierre Dansereau	
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 Héту 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 »	133
Yves Bédard	
Nérée Bujold	
Pierre-Charles Morin	
François Parent	
Animatrice : Marie-Michèle Boulet	
Allocution de clôture	
Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	153

Annexe

Avant-propos (extrait de la revue *Sonances*, 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

**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 ? »**

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

VOLET INTERNATIONAL

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 <i>Recherche en éducation musicale</i> 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 <i>Préludes pour piano</i> 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
---	----

Numéro 23 Janvier 2005

Sommaire

Appel d'article

Figurativité et pédagogie du chant Bérengère 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
--	----

Numéro 24

Août 2006

Sommaire

Appel d'article

Actes du colloque tenu lors de l'inauguration du Laboratoire de recherche en pédagogie du piano, le 14 octobre 2005 au département de musique de l'Université d'Ottawa : « L'élaboration d'outils pour la recherche en pédagogie du piano »

Directeur de la publication des actes du colloque : Gilles Comeau

Recherche scientifique et pédagogie du piano Gilles Comeau	1
L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano Alain Desrochers, Gilles Comeau, Nisreen Jardaneh, Isabelle Green-Demers	13
<i>MIDIator</i> : A Tool for Analysing Students' Piano Performance Shervin Shirmohammadi, Gilles Comeau, Ali Khanafar	35
Technologies d'annotation vidéo et leurs applications à la pédagogie du piano Bruno Emond, Marion A. Barfurth, Gilles Comeau, Martin Brooks	49
Les technologies de l'imagerie au service de l'analyse du mouvement en pédagogie du piano Pierre Payeur, Martin Côté, Gilles Comeau	61
Étude thermographique de pianistes lors d'une séance de travail : évolution de la température superficielle des muscles et premières interprétations Christophe L. Herry, Monique Frize, Rafik A. Goubran, Gilles Comeau	89
Establishing a Biomechanical Basis for Injury Preventative Piano Pedagogy Donald Russell	105
Notices biographiques des auteurs	119