

NUMÉRO 27

AOÛT 2009

RECHERCHE  
EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**

Faculté de musique

NUMÉRO 27

AOÛT 2009

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  
1055, avenue du Séminaire  
Université Laval  
Québec (Québec)  
G1V 0A6  
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 :*

Alain Lammé, Université Libre de Bruxelles  
Lisa Lorenzino, McGill University  
Louise Mathieu, Université Laval  
Françoise Regnard, CeFEdeM Île-de-France

ISSN 0844-5923  
Dépôt légal — 2009  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada

# RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 27

AOÛT 2009

## SOMMAIRE

Appel d'article et protocole de rédaction

Musique et habiletés cognitives au préscolaire

*Jonathan Bolduc*

1

À quoi servent les mots en éducation musicale ?

*Laurent Guirard*

17

Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument  
de musique

*Jérôme A. Schumacher*

43

Sommaire des numéros 1 à 26 de la revue

63



## 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 (voir le protocole de rédaction ci-après), accompagné d'un résumé et d'une notice biographique d'environ 150 mots chacun, à :

Raymond Ringuette  
*Recherche en éducation musicale*  
Faculté de musique  
Pavillon Louis-Jacques-Casault  
1055, avenue du Séminaire  
Université Laval  
Québec (Québec)  
G1V 0A6  
Courriel : Raymond.Ringuette@mus.ulaval.ca

**DATE LIMITE : LE 1<sup>er</sup> DÉCEMBRE 2009**

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.

## PROTOCOLE DE RÉDACTION

Concernant la présentation des articles, on voudra bien tenir compte des recommandations suivantes :

1. Le texte de l'article est présenté avec interligne double, et notes de bas de page si nécessaires.
2. La revue *Recherche en éducation musicale*, dans l'ensemble, respecte les normes de l'American Psychological Association (APA). Toutefois, certaines d'entre elles, qui concernent essentiellement les références bibliographiques, sont soumises à une adaptation française, comme le précise le tableau de correspondance figurant ci-après.
3. En ce qui a trait aux références placées entre parenthèses dans le corps du texte, il est fortement conseillé d'ajouter au nom du ou des auteurs et à la date de publication, le numéro de ou des pages auxquelles il est fait référence, qu'il s'agisse ou non d'une citation. Cette pratique est en effet souhaitable afin de permettre au lecteur de retrouver rapidement dans les différentes sources mentionnées l'information pertinente.
4. Les citations en langue étrangère, autre que l'anglais, doivent être données en traduction française dans le texte de l'article et l'original doit apparaître en note.
5. Lorsque nécessaire, les lettres majuscules doivent de préférence être accentuées.
6. Les exemples musicaux, les figures, les graphiques, les tableaux et autres illustrations peuvent d'emblée être insérés à leur emplacement définitif. Néanmoins, dans le cas des reproductions qui requièrent une résolution élevée, il est préférable de les joindre séparément en indiquant clairement leur destination finale. Il revient aux auteurs d'obtenir les permissions nécessaires des détenteurs des droits. Les légendes doivent contenir les identifications complètes et les remerciements requis.
7. Le texte de l'article doit être accompagné d'un résumé et d'une notice biographique de 150 mots au maximum chacun.

Par ailleurs, il est possible de soumettre des recensions de livres. Dans ce cas, il est conseillé de s'adresser au directeur de la revue *Recherche en éducation musicale*.

## Correspondances des normes bibliographiques APA anglaises et françaises

	<b>Anglais</b>	<b>Français</b>
Entre les noms des auteurs	<b>&amp; ou , &amp;</b>	<b>et</b>
À la place des noms des auteurs	<b>et al.</b>	<i>et al.</i>
Renvoi à un document cité dans l'ouvrage consulté	<b>as cited in</b>	<b>cité par</b>
Entre un titre et un sous-titre	Titre en anglais : <b>Title: Subtitle</b> Titre en français : <b>Titre : sous-titre</b> ou <b>Titre. Sous-titre</b>	
Mention de l'édition	<b>(10th ed.)</b>	<b>(10<sup>e</sup> éd.)</b>
Majuscule au début des mots dans le nom de la revue	Nom anglais : <b>tous les mots</b> (sauf articles, adverbes, etc.) Nom français : <b>premier mot seulement</b>	
Début de la description du document plus vaste dont fait partie le document cité	<b>In</b>	<b>Dans</b>
Après le nom du ou des directeurs de publication	<b>(Ed.)</b> ou <b>(Eds.)</b>	<b>(dir.)</b>
Emplacement d'un texte dans un document plus vaste	<b>pp. n1-n2</b>	<b>p. n1-n2</b>
Indication de la localisation d'un document en ligne	<b>Retrieved June 6, 2009 from <a href="http://www...">http://www...</a></b>  ou (de préférence)  <b>Retrieved June 6, 2009 from XXXX website: <a href="http://www...">http://www...</a></b>	<b>Récupéré le 6 juin 2009 de <a href="http://www...">http://www...</a></b>  ou (de préférence)  <b>Récupéré le 6 juin 2009 du site XXXX : <a href="http://www...">http://www...</a></b>
Espace entre le volume et le numéro d'un périodique	<b>24(3)</b>	<b>24 (3)</b>
Version électronique d'un document imprimé (à la fin du titre)	<b>[Electronic version].</b>	<b>[version électronique].</b>
Ouvrage sous presse	<b>(in press)</b>	<b>(sous presse)</b>
Suppression à l'intérieur d'une citation	<b>... ou ....</b>	<b>[...]</b>





# MUSIQUE ET HABILITÉS COGNITIVES AU PRÉSCOLAIRE

**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. 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, notamment 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 professeur adjoint à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa où il dirige également le Laboratoire Mus-Alpha, financé par la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI).

---

## Résumé

Depuis la découverte de l'effet Mozart, le lien entre l'apprentissage de la musique et le développement cognitif est devenu un sujet d'intérêt. Si plusieurs chercheurs se sont intéressés aux habiletés spatiales, peu d'entre eux ont étudié d'autres habiletés cognitives telles que la mémoire séquentielle. Cet article présente les résultats d'une recherche menée auprès de 104 élèves de maternelle sans trouble d'apprentissage qui ont participé, pendant une période de 15 semaines, à l'un des deux programmes musicaux qui étaient offerts à leur école. Cette recherche révèle que l'éveil à la musique contribue au développement cognitif des enfants âgés de cinq et six ans, indépendamment du programme suivi. En effet, les résultats de l'étude indiquent une amélioration de la mémoire immédiate des chiffres ainsi qu'une amélioration de la mémoire spatiale chez les participants. Nos résultats démontrent également que l'éveil musical stimule davantage la mémoire spatiale des jeunes apprenants, corroborant ainsi les écrits scientifiques à ce sujet.

## CONTEXTE THÉORIQUE

Les récents travaux scientifiques menés en éducation et en psychologie démontrent l'importance de l'apprentissage de la musique dans le développement des jeunes enfants (Hallam, Cross et Thaut, 2008 ; McPherson, 2006). À juste titre, quelques études empiriques révèlent que de nombreuses habiletés musicales émergent et se consolident au cours des premières années de vie, particulièrement entre l'âge de quatre et six ans (Gordon, 2003 ; Ilari, 2002 ; Radocy et Boyle, 2003). Pour la majorité des chercheurs, l'intelligence musicale est, d'une part, influencée par le capital biologique (facteur inné) et, d'autre part, par la richesse et la variété des activités proposées en contextes familial et

éducatif (facteur environnement)<sup>1</sup>. La découverte de la musique serait une expérience multisensorielle pour tous les jeunes apprenants, puisqu'elle sollicite autant les habiletés perceptives : reconnaissance, comparaison, discrimination, que productives : chant, imitation, création (Francès, 1985).

Jusqu'au début de la scolarisation formelle, l'ensemble des spécialistes considère que l'éveil musical doit être basé sur des activités spontanées<sup>2</sup> permettant d'initier les enfants aux notions qui seront approfondies systématiquement dès la première année du primaire (Campbell et Scott-Kassner, 2002 ; McDonald et Simons, 1989). En plus de s'intéresser aux savoirs musicaux de la période préscolaire, de nombreux chercheurs ont élargi les horizons en étudiant les liens interdisciplinaires possibles entre la musique et d'autres domaines, dont la langue (Butzlaff, 2000) et les mathématiques (Vaughn, 2000). Ces deux derniers domaines ont été privilégiés par plusieurs auteurs, car ils représentent les domaines qui seraient tributaires de la majorité des apprentissages scolaires. Sur le plan langagier notamment, il a été démontré que la musique favorise le développement de trois composantes bénéfiques à la conscience phonologique et à la reconnaissance de mots. D'abord, la perception auditive y jouerait un rôle de premier ordre, étant donné qu'elle regroupe l'ensemble des opérations cognitives nécessaires à la réception et à l'analyse de stimuli sonores (Heller et Campbell, 1981). La mémoire phonologique (aussi nommée mémoire auditive) serait aussi importante, puisqu'elle stimule le rappel d'informations sonores utiles à la reconnaissance et à la distinction de motifs linguistiques et musicaux semblables (Rivière-Raverlat, 1997 ; Sloboda, 2005). Les activités de musique contribueraient au développement des capacités d'écoute chez les enfants de la maternelle, car la mémoire phonologique permet, d'une part, d'analyser diverses informations sonores et de les comparer et, d'autre part, de prendre une distance face aux unités linguistiques et musicales en favorisant ainsi le développement d'habiletés *méta*. Selon Fiske (1993) et Lowe (1998), ces dernières susciteraient une prise de conscience de son propre fonctionnement intellectuel. De fait, en prenant part à des activités musicales structurées (reconnaissance de la hauteur sonore, discrimination de séquences rythmiques, par exemple), les jeunes apprenants centreraient leur attention sur des éléments différents, mais tout aussi utiles à l'émergence et au développement de capacités sur le plan métalinguistique.

Dans le domaine des mathématiques, plusieurs projets d'envergure ont aussi été menés, essentiellement auprès de populations âgées de six ans et plus. Ces recherches indiquent que diverses composantes de la musique, dont l'organisation rythmique (étude de différentes métriques, compréhension des mesures binaires et ternaires), contribueraient à une meilleure maîtrise des notions de fractions (Bamberger et Disessa, 2003 ; Graziano,

---

1 Pour une recension, voir Bolduc, 2008.

2 Cette expression est employée pour désigner les activités qui incitent à la découverte, à l'exploration et à l'acquisition de nouvelles connaissances par l'entremise du jeu.

Peterson et Shaw, 1999). Il apparaît également que l'écoute et la pratique musicales stimuleraient le développement des habiletés spatiales (Costa-Giomi, 1999 ; Hetland, 2000a, 2000b ; Schellenberg, 2001, 2005 ; Schellenberg, Nakata, Hunter et Tamato, 2007). Ce dernier point est d'une importance majeure, car il est de loin le plus documenté et demeure, à notre connaissance, le seul à avoir fait l'objet de recherches auprès d'adultes et de jeunes enfants. En effet, suivant la parution du rapport controversé de Rauscher, Shaw et Ky (1993) sur l'effet Mozart, plusieurs chercheurs ont voulu savoir si la musique permettait d'améliorer l'orientation et l'organisation dans l'espace, notamment en reproduisant différentes structures géométriques à deux ou trois dimensions.

À ce jour, sept recherches expérimentales ont été consacrées à la musique et aux habiletés spatiales auprès d'enfants âgés de trois à cinq ans<sup>3</sup>. À partir de 1994, trois programmes musicaux d'une durée variant de quatre à huit mois ont été proposés par diverses équipes dirigées par Rauscher (Rauscher, Shaw, Levine et Ky, 1994 ; Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis et Newcomb, 1997 ; Rauscher et Zupan, 2000). Ces programmes d'étude, notamment en chant et en piano, furent comparés à d'autres formations contrôles de même durée (informatique, programme scolaire régulier sans intervention musicale). Dans les trois cas, ces recherches ont démontré que, comparativement aux participants des groupes témoins, les participants des groupes expérimentaux ont connu une amélioration statistiquement significative pour des tâches d'assemblage et d'orientation d'objets lors des mesures évaluatives réalisées au milieu et à la fin des protocoles de recherche. Des résultats semblables ont également été obtenus par Gromko et Poorman (1998) ainsi que Taetle (1999) à la suite de formations musicales *Orff-Schulwerk* d'une durée respective de sept et de quatre mois. Ces formations étaient réalisées à titre expérimental en comparaison de programmes contrôles jugés équivalents (programme scolaire régulier sans intervention musicale et programme de chant). Ces derniers chercheurs considèrent que la pratique instrumentale stimule le développement intellectuel en bas âge, ce qui aurait une incidence sur les performances lors de différentes tâches d'organisation spatiale.

S'appuyant sur les premières découvertes concernant l'effet Mozart ainsi que sur les précisions méthodologiques apportées par Rauscher et ses collaborateurs (Rauscher, Shaw et Ky, 1995 ; Rauscher et Shaw, 1998), deux études ont, par la suite, été publiées. La première, menée par Bilhartz, Bruhn et Olson (2000), a démontré qu'un programme d'éveil musical parent/enfant d'une durée de 30 semaines, se basant sur l'apprentissage de chants et de mélodies instrumentales, améliore significativement les habiletés spatiales, comparativement à l'absence d'un traitement. La seconde, réalisée par Rauscher et LeMieux (2003), a comparé l'effet de programmes de piano, de chant, d'activités rythmiques à un programme contrôle d'informatique, tous d'une durée de quatre mois. Les

---

3 D'après la recension des écrits réalisée à l'aide des bases de données *Arts and Humanities Index* (1993-2008), *CAIRSS for Music* (1993-2008), *Dissertation Abstract International* (1993-2008), *Eric* (1993-2008) et *PsychLit/PsychINFO* (1993-2008).

résultats montrent une amélioration statistiquement significative des habiletés spatiales uniquement dans les trois programmes comportant des activités musicales. De plus, aucune différence n'a été observée sur le plan du développement langagier entre les sujets expérimentaux et témoins à la fin de la recherche. Réévalués deux années après la fin de cette étude, les enfants de trois ans qui avaient participé au sous-groupe de piano ont obtenu des résultats significativement plus élevés à d'autres tâches d'assemblage et d'orientation d'objets, comparativement à des enfants qui avaient commencé une formation musicale similaire à l'âge de cinq et de sept ans. Rauscher (2002) laissent présager l'idée que plus la formation musicale est précoce, meilleur est son effet à long terme sur le développement des habiletés spatiales.

Comme nous venons de le voir, le lien entre la musique et les habiletés spatiales est bien documenté dans les écrits scientifiques. Néanmoins, nous observons que seule la facette du développement cognitif reliée aux habiletés spatiales est généralement explorée par les chercheurs, ce qui constitue une lacune importante du point de vue de la recherche portant sur la petite enfance. La période préscolaire est très riche sur le plan des apprentissages et l'éveil à la musique permet d'aborder d'autres concepts interdisciplinaires qui peuvent être associés aux mathématiques. En effet, le chant, l'écoute musicale et la pratique instrumentale représentent diverses façons pour les jeunes enfants d'apprendre à réaliser des séries de gestes et d'actions, aidant ainsi à l'appropriation graduelle des notions de séquentialité et de régularité. Ces activités ludiques sont, par ricochet, directement liées au développement d'une autre habileté cognitive d'importance : celle de la reconnaissance/reproduction des suites non numériques et numériques. À cet égard, considérant les liens entre la musique et les mathématiques, il est pertinent de se demander si des programmes musicaux destinés à des élèves d'âge préscolaire sans trouble d'apprentissage contribuent, de façon semblable, au développement de la mémoire séquentielle (mémoire immédiate des chiffres) et au développement de la mémoire spatiale. En tenant compte de l'importance accordée à l'éveil aux mathématiques à la maternelle et en nous référant aux échelles normalisées d'épreuves cognitives qui démontrent une conformité entre ces deux types de tâches cognitives (Kaufman et Kaufman, 1993), nous formulons l'hypothèse que le développement de la mémoire immédiate des chiffres et celui de la mémoire spatiale sont équivalents, et qu'ils ne sont pas influencés par les programmes musicaux auxquels sont soumis les participants.

## MÉTHODOLOGIE

### Considérations déontologiques

Pour être mené à terme, ce projet a d'abord reçu le certificat d'approbation déontologique du comité d'éthique à la recherche de l'Université Laval (2003-213). Les données présentées ci-dessous ont, en partie, été recensées dans le cadre de la thèse de doctorat de l'auteur (Bolduc, 2006).

### Échantillon

Cette étude a été réalisée auprès de 104 enfants francophones sans trouble d'apprentissage (N=45 sujets féminins et 59 sujets masculins), inscrits au programme préscolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] du Québec (2001). Au moment d'entreprendre la recherche, la moyenne d'âge des élèves était de cinq ans et un mois. Notons qu'aucun d'entre eux n'a été avisé de sa participation au projet, ce qui diminue considérablement, voire exclut, la possibilité d'un effet Hawthorne ou John Henry<sup>4</sup>. Tous les enfants provenaient de la même région démographique et étaient issus d'un milieu socio-économique moyen.

### Déroulement de la recherche

La répartition des élèves s'est faite de façon aléatoire dans les classes de six enseignantes de maternelle d'une même école qui ont accepté de participer volontairement à la recherche en début d'année scolaire. Comme les pratiques pédagogiques de ces généralistes étaient semblables et qu'elles proposaient un milieu d'apprentissage similaire, des six classes retenues, trois d'entre elles ont été choisies pour former le groupe expérimental (N=51) et trois autres, le groupe témoin (N=53).

Pendant une période de 15 semaines (janvier à avril 2004), tous les élèves ont pris part à un programme hebdomadaire de musique de 60 minutes offert par deux spécialistes en éducation musicale au préscolaire : l'un fut en charge du programme expérimental et l'autre, du programme contrôle. Sur le plan du contenu, le programme expérimental, inspiré de celui de Standley et Hughes (1997), comportait quatre objectifs musicaux, c'est-à-dire éveiller les habiletés relatives au chant et à l'interprétation musicale, éveiller à la création musicale, développer la réceptivité sensorielle (habiletés rythmiques) et éveiller à

---

4 En référence à De Landsheere (1982), l'effet Hawthorne est défini comme étant l'effet psychologique que la conscience de participer à une recherche et d'être l'objet d'une attention spéciale exerce sur le groupe expérimental. En contrepartie, l'effet John Henry renvoie au travail acharné du groupe témoin pour obtenir des résultats équivalents, sachant qu'une action particulière est entreprise dans un groupe expérimental.

la compréhension musicale. En outre, des activités favorisant l'émergence de l'écrit (conscience phonologique, reconnaissance de mots et orthographe approchées) étaient offertes aux élèves. Celles-ci occupaient le tiers de chaque période d'enseignement (environ quatre courtes activités), sans jamais être supérieures en nombre ou en durée aux activités musicales. En ce qui a trait au programme proposé aux sujets témoins, il s'inspirait de celui d'éducation musicale du MELS (2001) au primaire, dont les trois compétences disciplinaires sont : inventer des pièces vocales ou instrumentales, interpréter des pièces musicales et apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades. La vision de ce programme contrôle équivalait à celle du programme expérimental : les activités auxquelles participaient les enfants leur permettaient de vivre des expériences diversifiées et transdisciplinaires qui rejoignaient l'ensemble des domaines généraux de formation.

### **Instruments de mesure**

Les sujets ont participé aux mesures du prétest et du post-test avant et après les 15 semaines des programmes musicaux. Ils ont été rencontrés individuellement et de façon aléatoire durant les périodes du service de garde et les heures habituelles de classe, dans un endroit connu de l'école. Deux tâches extraites du K-ABC, *Batterie pour l'évaluation psychologique de l'enfant* (Kaufman et Kaufman, 1993), ont été sélectionnées, car il s'agit d'une épreuve normalisée s'appuyant sur des bases cliniques et neuropsychologiques qui ont été éprouvées<sup>5</sup>. Les tâches de mémoire immédiate des chiffres et de mémoire spatiale décrites ci-dessous sont d'une durée approximative de 6 à 10 minutes chacune.

### **Tâche de mémoire immédiate des chiffres**

Dans cette tâche, l'expérimentateur doit prononcer une série de chiffres et dès qu'il a terminé, l'enfant doit répéter cette série dans le même ordre. Au début de la rencontre, un item d'entraînement est d'abord réalisé avec l'expérimentateur. Quinze items évaluatifs doivent ensuite être complétés sans aide par les sujets âgés de cinq et six ans. De ces 15 items, les deux premiers sont des items d'apprentissage : si l'élève se trompe ou ne répond pas, ils doivent être repris. Les 13 items subséquents ne doivent pas être répétés par l'expérimentateur. Dans tous les cas, seule la première réponse est notée, qu'elle soit juste ou erronée. La tâche est considérée complétée à la fin de tous les items ou si l'enfant commet deux erreurs consécutives. Pour chaque bonne réponse obtenue aux items évaluatifs, un point est accordé. Pour les mauvaises, aucun point n'est donné. La note standard, basée sur les principes d'étalonnage de Angoff (1984), est établie d'après ce résultat. Elle peut varier de 1 à 19, la moyenne étant fixée à 10. Le résultat de la tâche de

---

<sup>5</sup> Le degré de validité interne (Alpha de Cronbach) du K-ABC, *Batterie pour l'évaluation psychologique de l'enfant* (Kaufman et Kaufman, 1993), est de 0,77. Les alphas entre 0,75 et 0,90 sont considérés comme étant excellents.

mémoire immédiate des chiffres est traité indépendamment et n'est pas cumulé avec celui de la tâche de mémoire spatiale.

### **Tâche de mémoire spatiale**

Tout comme la tâche de mémoire immédiate des chiffres, celle de mémoire spatiale comprend un item d'entraînement et 15 items évaluatifs (dont deux items d'apprentissage) pour les enfants âgés de cinq et six ans. D'abord, l'expérimentateur montre, pendant cinq secondes, une page où se trouvent un ou plusieurs dessins. Après que ce délai soit écoulé, il présente une page quadrillée à l'enfant en lui demandant de situer, avec son doigt, les dessins vus précédemment. Ici également, seules les premières réponses sont notées, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. La tâche est considérée terminée à la fin de tous les items ou si l'enfant commet deux erreurs consécutives. La note standard, établie à partir de chaque item réussi, peut varier de 1 à 19, la moyenne étant aussi fixée à 10. Le résultat de la tâche de mémoire spatiale est traité indépendamment et n'est pas cumulé à celui de la tâche de mémoire immédiate des chiffres.

### **Analyse des données**

Les résultats globaux obtenus par le groupe témoin et le groupe expérimental aux tâches de mémoire immédiate des chiffres et de mémoire spatiale ont d'abord été analysés à l'aide de divers outils de la statistique descriptive, soit les boîtes à moustaches ainsi que le calcul de la médiane, de la moyenne et de l'écart-type. Nous avons ensuite eu recours à des procédures plus spécifiques sur le plan statistique. Des analyses de variances à mesures répétées ont été réalisées pour déterminer l'interaction entre les résultats du groupe témoin et ceux du groupe expérimental au prétest (facteur témoin/expérimental) et pour examiner leur évolution entre le début et la fin des programmes (facteur temps). L'ensemble de ces analyses a été effectué à l'aide du logiciel S.P.S.S. (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 2003).

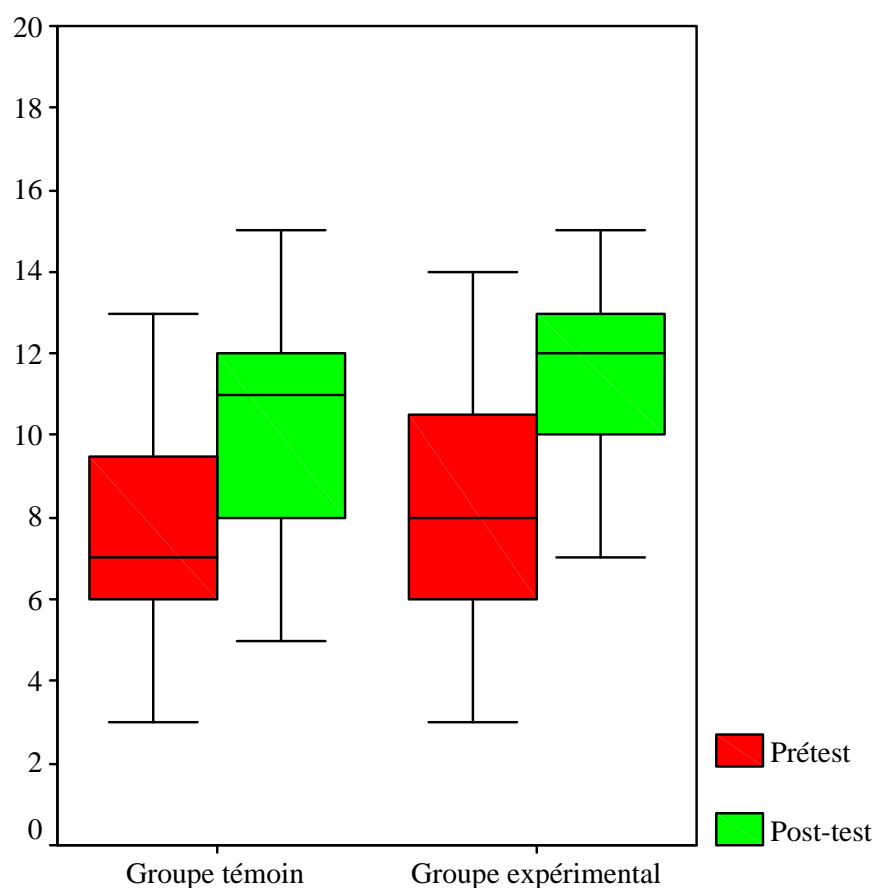


## RÉSULTATS

### Tâche de mémoire immédiate des chiffres

Au prétest, la valeur de la médiane (Méd) des résultats obtenus est de 7 pour les sujets du groupe témoin et de 8 pour les sujets du groupe expérimental. Comme le montre la figure 1 (prétest), les données sont, dans les deux cas, majoritairement concentrées dans le deuxième quartile, mais d'une façon plus accentuée pour le premier groupe. Cela crée une distribution légèrement négative. Par ailleurs, nous remarquons qu'environ 75% des sujets témoins et expérimentaux ont obtenu des résultats inférieurs à la note standard de 10 (Kaufman et Kaufman, 1993). En effet, si nous examinons la moyenne ( $X$ ), nous constatons qu'elle est de 7,55 pour le groupe témoin et de 8,13 pour le groupe expérimental. L'écart-type ( $S$ ) est respectivement de 2,78 et de 2,73 pour ces deux groupes. Sur le plan statistique, l'analyse de la variance à mesures répétées (facteur témoin/expérimental) confirme qu'il y a une interaction significative entre les deux groupes et que leurs résultats sont équivalents ( $F = 3,102$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,05$ ).

Au post-test, la valeur de la médiane (Méd) des résultats obtenus par les sujets témoins est de 11, tandis que celle des sujets expérimentaux est de 12. Pour ce qui est de la moyenne ( $X$ ), elle est inférieure pour les deux groupes, soit de 10,06 pour le premier et de 11,13 pour le second. Leur écart-type ( $S$ ) est respectivement de 3,03 et de 2,33. Un regard attentif de la figure 1 (post-test) montre que la distribution n'est pas symétrique. Comparativement au prétest, nous voyons une concentration des données dans le troisième quartile de chaque boîte à moustaches, ce qui révèle qu'un certain nombre d'élèves a connu un progrès significatif à la fin de la recherche alors que d'autres ont moins bien progressé ; l'étendue des premier et deuxième quartiles vient justement appuyer cette dernière observation. L'analyse de variance à mesures répétées (facteur temps) indique que les résultats des sujets du groupe témoin et du groupe expérimental se sont significativement améliorés et qu'ils sont équivalents d'un point de vue statistique ( $F = 5,6887$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ).

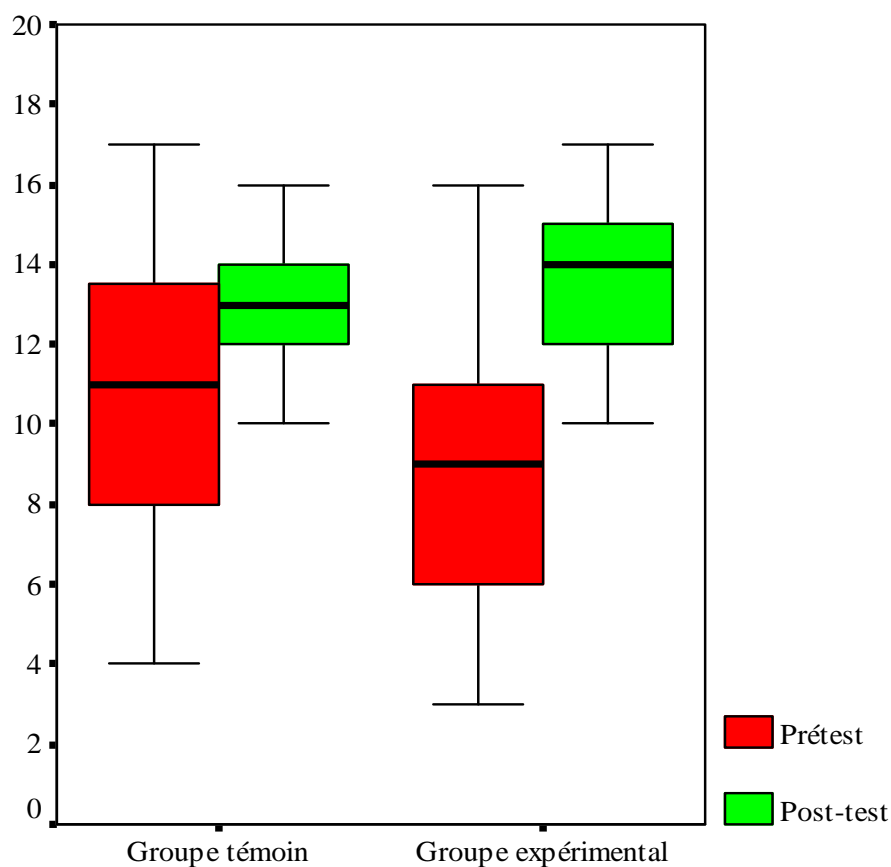


**FIGURE 1. Résultats obtenus par le groupe témoin (N=53) et le groupe expérimental (N=51) au prétest et au post-test à la tâche de mémoire immédiate des chiffres**

### Tâche de mémoire spatiale

La figure 2 (prétest) montre que la valeur de la médiane (Méd) des résultats du groupe témoin est de 11, comparativement à 9 pour celle du groupe expérimental. La moyenne ( $\bar{X}$ ) se situe à 10,77 pour le premier groupe et à 9,10 pour le second. L'écart-type ( $S$ ) est respectivement de 3,75 et de 3,18 pour chacun d'eux. Nous constatons que la distribution du groupe expérimental est un peu moins homogène que celle du groupe contrôle même si, dans les deux cas, les données sont davantage concentrées dans le troisième quartile, occasionnant ainsi une légère asymétrie positive. L'étendue des quartiles extrêmes est semblable pour les deux groupes, ce qui suggère une répartition équivalente des données à ces deux niveaux. L'analyse de la variance confirme qu'il y a une interaction entre le groupe témoin et le groupe expérimental et que leurs résultats sont statistiquement significatifs ( $F = 5,946$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ).

Lors du post-test, nous remarquons une amélioration considérable des résultats. La figure 2 (post-test) montre clairement que l'ensemble des sujets atteint ou dépasse la note standard de 10 fixée par Kaufman et Kaufman (1993). La valeur de la médiane (Méd) des deux groupes est respectivement de 12 et de 14. En ce qui concerne celle de la moyenne ( $\bar{X}$ ), elle se situe à 13,59 et à 13,12 et l'écart-type ( $S$ ) à 1,94 et à 1,50. La distribution des données pour le groupe témoin demeure homogène, mais elle est beaucoup plus condensée. Celle du groupe expérimental présente toujours une légère asymétrie positive, caractérisée par une concentration des données au sein du troisième quartile. L'analyse de variance à mesures répétées (facteur temps) révèle que les résultats des sujets du groupe témoin et du groupe expérimental se sont significativement améliorés et qu'ils sont équivalents d'un point de vue statistique ( $F = 2,141$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ).



**FIGURE 2.** Résultats obtenus par le groupe témoin (N=53) et le groupe expérimental (N=51) au prétest et au post-test à la tâche de mémoire spatiale

En somme, cette analyse révèle qu'à la suite des programmes musicaux, chaque groupe a connu une amélioration aux deux tâches cognitives. Cependant, les résultats à la tâche de mémoire spatiale sont significativement plus élevés que ceux de la tâche de mémoire immédiate des chiffres. Cela nous amène donc à rejeter l'hypothèse formulée au départ, en affirmant que le développement de la mémoire immédiate des chiffres n'est pas équivalent à celui de la mémoire spatiale.

Les résultats obtenus à ces deux tâches cognitives doivent être examinés, considérant qu'ils réfèrent à la même échelle normalisée (Kaufman et Kaufman, 1993). Diverses interprétations sont possibles. D'abord, il se peut que la tâche de mémoire spatiale ait suscité davantage l'intérêt des participants en raison de son contenu et de son protocole d'administration. La présentation de nombreuses images colorées et le caractère interactif de la tâche font en sorte que l'expérience pourrait être plus ludique et attrayante pour des élèves du préscolaire comparativement à une tâche de répétition de chiffres. Toutefois, lors des mesures évaluatives, la passation des deux tâches a été volontairement alternée entre les groupes pour limiter la possibilité d'un effet d'attraction auprès des sujets. Un effet d'entraînement est aussi peu probable, car une période significative de 15 semaines s'est écoulée entre le prétest et le post-test.

Par ailleurs, les activités offertes en classe par les six enseignantes qui ont participé à la recherche ont peut-être contribué à cette amélioration considérable. Bien que les pratiques d'éveil à l'écrit (Montésinos-Gelet, Besse, Armand et Morra, 2003) aient été évaluées au commencement du projet, aucune mesure n'a été employée afin d'examiner les pratiques d'éveil aux mathématiques. Or, plusieurs concepts sous-jacents à ceux que nous retrouvons dans la tâche de mémoire spatiale sont approfondis avec les élèves (structures en trois dimensions, assemblage d'images, etc.). Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de l'article, le programme du MELS (2001) est aussi axé sur le développement des concepts de séquentialité et de régularité. Pour tout dire, rien ne permet d'affirmer que les pratiques en mathématiques aient été biaisées. Comme l'analyse des pratiques en éveil à l'écrit révélait un approfondissement équivalent de tous les contenus d'apprentissage au programme, nous sommes d'avis qu'il en aurait été de même en mathématiques.

Sans minimiser les deux points précédents, il est aussi possible que nos résultats corroborent ceux recensés dans les écrits scientifiques au cours des dernières années. Même si elles doivent être interprétées avec nuance étant donné les limites méthodologiques qu'elles semblent comporter, les études de Rauscher, Shaw, Levine et Ky (1994), Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis et Newcomb (1997), Gromko et Poorman (1998), Taetle (1999), Bilhartz, Bruhn et Olson (2000), Rauscher et Zupan (2000) et Rauscher et LeMieux (2003) montrent que l'apprentissage de la musique en bas âge est une activité stimulante sur le plan cognitif. Toutefois, nous sommes d'avis que l'amélioration exponentielle de la mémoire spatiale n'est pas liée qu'à l'apprentissage musical. La période

préscolaire est aussi caractérisée par la découverte de la dominance latérale (gauche/droite) et le principe de latéralité (écrire ou lire de gauche à droite). De plus, à la maternelle, le jeune apprenant est mis en contact avec une grande variété de jeux qui sollicitent son intelligence spatiale (structure en trois dimensions, blocs de construction, etc.). Pour ces raisons, les prochaines études expérimentales qui seront entreprises devront tenter d'isoler de façon plus nette *quelle(s)* habileté(s) spatiale(s) l'étude de la musique dynamise. Des recherches empiriques et longitudinales s'avéreront nécessaires pour éclairer cette relation.

## CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'examiner si deux programmes musicaux offerts à des groupes d'élèves du préscolaire sans trouble d'apprentissage favorisaient le développement cognitif. Malgré une amélioration de la mémoire immédiate des chiffres chez l'ensemble des sujets à la fin de l'étude, nos résultats appuient les écrits scientifiques en démontrant que l'éveil musical stimule davantage la mémoire spatiale des jeunes apprenants. Nous devons cependant interpréter ces résultats avec toute la rigueur qui s'impose, puisque diverses variables auraient pu les influencer négativement ou positivement, notamment le contenu et le protocole d'administration des tâches ainsi que les activités d'éveil aux mathématiques proposées par les enseignantes en classe.

Tout bien pesé, nous croyons qu'il est primordial de promouvoir les recherches en éducation musicale auprès de la petite enfance afin de contribuer à l'avancement scientifique. Les études réalisées au cours des premières années de vie permettent d'étayer les connaissances musicales innées et acquises. Elles sont aussi utiles afin de préciser les liens interdisciplinaires possibles avec d'autres domaines d'apprentissage, dont la langue et les mathématiques. Il faut à tout prix valoriser la musique au préscolaire, car elle contribue grandement au développement global des tout-petits.

### Références bibliographiques

- Angoff, W. H. (1984). *Scales, Norms and Equivalent Scores*. Princeton : Educational Testing Service.
- Bamberger, J., et Disessa, A. (2003). Music as embodied mathematics: A study of mutually informing affinity. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 8 (2), 123-160.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. et Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 615-636.
- Bolduc, J. (2008). La musique dans la vie des jeunes enfants : analyse et critiques de quelques théories du développement musical au cours de la petite enfance. *Intersections*, 27 (2), 19-35.
- Bolduc, J. (2006). *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 167-178.
- Campbell, P. S. et Scott-Kassner, C. (2002). *Music in Childhood: From Preschool to the Elementary Grades* (2<sup>e</sup> éd.). New York : Schirmer Books.
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47 (3), 198-212.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Fiske, H. (1993). Music and mind: The concept of mind in music cognition. *Canadian Music Educator*, 34 (3), 15-26.
- Francès, R. (1985). *Le développement perceptif* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Gordon, E. E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* (3<sup>e</sup> éd.). Chicago : G.I.A. Publications.

- Graziano, A. B., Peterson, M. et Shaw, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21 (2), 139-152.
- Gromko, J. E. et Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschooler's spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46, 173-181.
- Hallam, S., Cross, I. et Thaut, M. (2008). *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford : Oxford University Press.
- Heller, J. et Campbell, W. (1981). Psychomusicology and psycholinguistics, parallel paths or separate ways. *Psychomusicology*, 1 (2), 3-14.
- Hetland, L. (2000a). Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the Mozart Effect. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 105-148.
- Hetland, L. (2000b). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 179-238.
- Ilahi, B. S. (2002). Music perception and cognition in the first year of life. *Early Child Development and Care*, 172 (3), 311-322.
- Kaufman, A. S. et Kaufman, N. L. (1993). *K-ABC, Batterie pour l'évaluation psychologique de l'enfant*. Paris : Éditions du centre de psychologie appliquée.
- Lowe, A. (1998). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage des deux matières. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 621-646.
- McPherson, G. (2006). *The Child as Musician*. Oxford : Oxford University Press.
- McDonald, D. T. et Simons, G. (1989). *Musical Growth and Development: Birth through six*. New York : Schirmer Books.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée). Québec : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I., Besse, J.-M., Armand, F. et Morra, V. (2003). Declared practices of emergent literacy in France and in Quebec. Présentation dans le cadre du symposium *AIMTE International Conference*, Lisbonne, Portugal.

- Radocy, R. E. et Boyle, J. D. (2003). *Psychological Foundation of Music Behavior* (4<sup>e</sup> éd.). Springfield : Charles C. Thomas.
- Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. Dans J. Aronson (dir.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (p. 269-278). New York : Academic Press.
- Rauscher, F. H. et LeMieux, M. T. (2003). Piano, rhythm, and singing instruction improve different aspects of spatial-temporal reasoning in Head Start children. Affiche présentée dans le cadre de l'*Annual Meeting of the Cognitive Neuroscience Society*, New York, États-Unis.
- Rauscher, F. H. et Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatio-temporal performance: a field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 215-228.
- Rauscher, F. H. et Shaw, G. L. (1998). Key components of the Mozart effect. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 835-841.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, W. R. et Newcomb, R. L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19 (1), 2-7.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. et Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J. et Ky, K. (1994). Music and spatial task performance: a causal relationship. Communication présentée dans le cadre de *L'American Psychological Association Annual Conference*, Los Angeles, États-Unis.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. et Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schellenberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G. et Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of Music*, 35, 5-19.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 322-325.



- Schellenberg, E. G. (2001). Music and nonmusical abilities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 355-371.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind*. Londres : Oxford University Press.
- Standley, J. M. et Hughes, J. E. (1997). Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading/writing skills. *Music Therapy Perspectives*, 15, 79-85.
- Taetle, L. D. (1999). The effect of active and passive music instruction on the spatial ability of kindergarten children. *Dissertation Abstract International*, 60 (4-A), University Microfilms International.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 149-166.

# À QUOI SERVENT LES MOTS EN ÉDUCATION MUSICALE ?

**Laurent Guirard**

---

Laurent Guirard est maître de conférences en musicologie/sciences de l'art à l'Université d'Orléans (EI-IUFM Orléans-Tours) et chercheur permanent de l'Observatoire Musical Français (EA206/ED5, Université Paris-Sorbonne Paris IV). Il étudie, dans une perspective interdisciplinaire, l'effet des diverses représentations sociales et idéologies véhiculées par le milieu musical sur les situations d'enseignement et d'apprentissage. Sa formation est banalement atypique : étude et pratique du hautbois (classe de Michel Giboureau au CNR de St-Maur, cor anglais solo de l'Orchestre symphonique franco-allemand de 1983 à 1988), puis de la musicologie (Université de Paris-Sorbonne Paris IV). Réorientation tardive vers les sciences humaines et sociales à partir de la perception musicale et de son développement pour aller vers la psychologie sociale (avec une thèse sur l'abandon des études musicales, dirigée par R. Francès), tout en étudiant parallèlement les questions d'esthétique, d'anthropologie... et de sombrer dans l'interdisciplinarité.

---

## **Résumé**

Lieu de paradoxes et d'antagonismes (généralement tacites ou impensés), l'éducation musicale a bien du mal à se mettre en mots. Comment concilier en effet des missions d'initiation et de dévoilement, de connotation des éprouvés et de dénotation de leurs référents, comment intégrer des projets où la culture poursuit conjointement la réalisation de soi via l'expressivisme romantique, et la quête du bénéfice civilisateur d'une éducation technique et patrimoniale ? Mon hypothèse est que de ce chaos naît une didactique chimérique faite de mots-valises et d'introspections vaticinantes, où l'on retrouve facilement les intérêts corporatistes et les idéologies des auteurs, mais qui consomme le divorce des intentions programmatiques et des pratiques de terrain. L'analyse portera sur les pratiques explicatives de l'oreille musicale et de son développement. Elle convoquera des connaissances issues des sciences sociales, de la psychologie développementale et de l'esthétique.

## **Abstract**

Made up of paradoxes and antagonisms, generally tacit or unthought, it is difficult to put music education into words. How then can one reconcile the missions of initiation and revealing, of connotation or experiencing and denotation of referents. How does one harmonize projects where culture reaches for the individual's fulfilment through romantic expression (Taylor) with the quest for a beneficial, civilizing education, both in its technical aspects and as heritage? My assumption is that from this chaos is born a chimerical didactic, made of portmanteau words and introspective vaticinations, where the lobbies' interests and their originator's ideologies are soon heard, but which definitively divorces the intentions of programs from the real classroom practices. This article therefore focuses on the ways we use for explaining the musical ear's practices and its development. It combines theories from social sciences, developmental psychology and aesthetics.

“ Faire en soi le tour du « propriétaire ». État d’un être qui en a fini avec les mots abstraits,  
— qui a rompu avec eux. ”

Paul VALERY, *Monsieur Teste* (« quelques pensées »)

### NOUS SOMMES QUAND MÊME POUR BEAUCOUP DES *HOMMES DE PAROLE*

Vingt-cinq ans après la mort de Michel Foucault, il pourrait sembler ingénu de penser que les mots et les choses ont une existence autonome et immanente, qu’ils s’emboîtent logiquement et sans efforts puis viennent à nous tous seuls et sans violence. Pourtant, on oublie souvent combien l’analyse de nos diverses manières de tisser puis de découdre entre eux des liens nous apprend sur ce dont nous sommes faits, sur notre monde ou sur nos mondes faits de représentations et de pratiques à la fois plus ou moins verbalisables et plus ou moins innommables. Il semble bien difficile de parler de l’homme et de ses objets culturels en ignorant cette dimension qui les traverse ou qui les habite, en ignorant leurs constructions langagières et leurs déconstructions critiques, en laissant de côté nos façons de rapiécer ou de dissimuler savamment la trame de notre étoffe.

Pourquoi l’activité musicale échapperait-elle à la règle ? Refuserait-on d’admettre avec John Blacking (1973) qu’elle concerne des *sons humainement organisés* et, par delà, qu’elle est inséparable des constructions sociales, symboliques et langagières humaines ? L’autonomie sonore du fait musical est *toute relative* : les mots arrivent irrésistiblement pour décrire les pratiques et les objets du musicien, apportant avec eux d’inévitables cortèges de tissages, de repassages et de dé tissages langagiers de la chose culturelle. Même quand Vladimir Jankélévitch valorise la musique pour son accès à quelque chose d’*ineffable*, il le fait avec des mots. Et même si, pour Jean-Marie Schaeffer, il faut ensuite se garder de croire que l’objet d’art est réductible aux discours qui s’y rapportent et ne pas s’en tenir *pareusement* à l’analyse de ces derniers pour le comprendre<sup>1</sup>.

Si l’on s’imagine aussi facilement que la musique peut faire exception à l’empire de la parole, c’est peut-être parce que les mots et le métalangage avec lesquels on s’en approche

1 En reprenant des positions exprimées par M. Heidegger, J.M. Schaeffer (2000, p. 5-6) dénonce un « préjugé [...] lié à une interprétation paresseuse de l’épistémologie constructiviste qui, en attirant fort justement l’attention sur le fait que notre appréhension de la réalité n’est jamais “ transparente ” mais toujours aspectuelle, c’est-à-dire relative à des cadres catégoriels préétablis (bien qu’en partie révocables) [...] a donné naissance à une *vulgate* selon laquelle les réalités (en tant que faits vécus) seraient *créées* par le discours. » Ainsi, tout fait (social, existentiel, psychologiques) « n’existerait que dans et à travers sa symbolisation linguistique, ou encore pour autant qu’un “ jeu de langage ” l’instituerait en tant que “ forme de vie ” [...] Appliqué aux problèmes esthétiques, ce double préjugé a eu comme résultat qu’au lieu d’essayer de comprendre un ensemble de faits empiriques qui relèvent d’une façon particulière de se rapporter au monde — la relation esthétique — on s’est borné à des réinterprétations en boucle d’une des formes de discours qui commentent cette relation ».

ont un statut particulier. L'autonomie *toute relative* du fait musical se solde en effet par un problème supplémentaire : les mots, qui comme partout ailleurs dictent leur loi, sont ici présentés comme de simples serviteurs, censés s'effacer devant leur référent supposé, la musique. Ils passent à ce titre pour contingents, et deviennent alors versatiles et insaisissables. Leur autorité étant contestée d'emblée, on peut alors en faire ce que l'on veut, sans courir le risque d'être trop facilement contredit. « La musique est une montagne dans laquelle chacun creuse son tunnel, et les galeries s'entrecroisent sans jamais se rencontrer » déplorait, pioche à la main, Pierre Schaeffer au début de son *Traité des objets musicaux* (1965, p. 29). Par exemple, entre deux communions aux œuvres, entre deux « écoutes » aphones, le travail de l'historien sera court-circuité par la parole de l'artiste, qui elle-même sera mise en doute par des données psychologiques — vidées de leur méthodes et sorties de leurs contextes — mais brandies par le pédagogue à l'appui d'intuitions et d'introspections sentimentales profondes où le sociologue critique dévoilera à son tour un vaste tissu d'idéologies, tout en s'arrachant les flèches que lui plantent dans le dos anthropologues et esthéticiens !

Tant que l'on se tient dans la perspective de valoriser un objet d'art déjà bien établi dans sa fonction, ce tohu-bohu sémantique, ce flottement radical du sens des mots et cette inaptitude subséquente au débat contradictoire peuvent sembler anodins (le sont-elles vraiment d'ailleurs ?). Mais lorsqu'on entre dans le domaine de l'éducation, la contingence du sens des mots et l'atrophie de leur pouvoir critique sont très embarrassants : on sait que le fait d'imposer à qui l'on doit éduquer un discours arbitraire et incontestable (ou, ce qui revient au même, de soutenir depuis une place d'éducateur le relativisme absolu des mots et des choses) conduit à l'anomie voire à la folie, et certainement pas au développement d'un sens critique civilisateur par lequel l'instruction se justifie socialement.

### **ÉTRANGE DESTIN DE L'HOMME, CET ANIMAL PARLANT, QUE DE SE TROUVER QUAND IL SE PERD [DANS LES MOTS]**

Plus précisément, on sait que dès le plus jeune âge, l'accès au langage et l'entrée qu'il permet dans la culture dépendent d'une stabilisation et d'une standardisation de *formats* d'échanges<sup>2</sup> dans les interactions sociales de l'enfant (Bruner, 1983). La parole vaut ici pour sa forme autant que pour son contenu : en portant un ensemble de repères déictiques, d'indicateurs de lieux, de temps et surtout de personnes parlantes (la trinité « je, tu, il »),

---

2 Le format est une *conventionnalisation* des formes de l'interaction nécessaire à l'échange et par là même aux enseignements. Depuis les interactions non linguistiques où ils « permettent à l'adulte de faire faire des choses l'un à l'autre par adjonction du langage à des moyens non verbaux » jusqu'aux formes d'interactions éducatives stéréotypées comme la question « -Pourquoi ? » revenant chez le maître d'école, le *format* structure et calibre les échanges vers la culture à l'intérieur d'un cadre stable : « *patterned situations that enable adult and child to cooperate in the "passing-on" of a language* ». (Bruner, 1983, p. 10)

elle offre au jeune enfant des repères pour structurer l'usage de la fonction symbolique (ce pouvoir conscient de représentation mentale du monde, connu depuis Aristote pour fonder l'humanité de l'homme). Elle montre un référent et permet d'exister comme celui qui le montre. En tant qu'interaction d'humains, la parole permet au locuteur de s'*auto-indexer*, de se constituer en tant que *sujet parlant* et de comprendre à quoi tient le principe général d'autorité qu'elle véhicule.

Une fois ces repères fixés, le petit d'homme pourra rentrer profitablement dans la culture<sup>3</sup>. En acceptant par ailleurs le modèle (psychanalytique, philosophique et développemental) de la *cohérence narrative*, on comprendra mieux l'importance de cette prise de parole : c'est ici que se tient la seule réalité psychique de nos actes, tenant à leur (re)construction par l'interprétation et par la narration<sup>4</sup>. L'enfant doté de ces repères ira alors non sans raison vers ces œuvres où d'autres lui témoignent d'une vision du monde (elles sont devenues des sources de savoirs *situées* et *objectivables*). Il pourra affiner son pouvoir symbolique par des allers-retours entre image, musique, éprouvé et discours.

- 
- 3 Pour plus de détail, voir les remarquables analyses de Dany-Robert Dufour (2003, p. 160-161) reprenant les propos de Maurice Blanchot : « L'autorité c'est ce qui est impliqué par l'accès à la fonction symbolique même, ce qui nous fait devenir sujet parlant au moment même où l'on devient objet, voir serf du langage. Étrange destin de l'homme, cet animal parlant, de se trouver ainsi quand il se perd [...] La parole et l'écriture sont liées : parler nous provoque à écrire et écrire nous conduit au bord du centre énigmatique du langage. Se soustraire à l'autorité de la parole conduit donc à se soustraire dans le même temps à l'écriture qui porte les être parlants vers les multiples aspects de l'énigme de leur condition. Il s'inaugure donc un triste destin pour ces nouveaux élèves mal installés dans la fonction symbolique : ils se trouvent en quelque sorte privés d'énigme. Ne parlant plus sous l'autorité de la parole, ils ne peuvent écrire non plus et ne peuvent davantage lire. »
- 4 « L'expérience n'est pas déterminée par les actions et les interactions qui composent l'événement vécu, mais par la reconstruction mentale ultérieure de ce qui s'est passé. C'est cela qui devient l'expérience vécue. L'événement reconstruit (après le fait) ne devient pas l'événement "réel", c'est aussi le seul. L'action et l'interaction ne sont pas seulement rejetées du centre, mais mises à l'index. » (Stern, 1995, p. 107)

S'il n'a pu le faire, il risque au contraire de devenir ce redoutable *nouveau sujet postmoderne a-symbolique, a-critique et psychotisant* dépeint par Dany-Robert Dufour (2003, p. 158), car les médias audiovisuels sont *impuissants à transmettre seuls le don de la parole* et, compte tenu de la place envahissante qu'on leur donne — généralement sans en comprendre les limites —, ils *obèrent l'anthropofacture symbolique des nouveaux venus*<sup>5</sup>.

Nos discours versatiles sur un fugace objet musical, le peu de mots fiables dont chacun dispose pour s'en saisir et, au final, l'aveu banalisé de non-autorité de ses métalangages, tout cela pose donc en soi un problème pédagogique redoutable : cela discrédite *notre parole* sur la musique et du même coup, cela discrédite *la parole* face à ce qui peut, dès lors, rester au niveau infrasympolique d'une simple prothèse sensorielle de régulation d'humeur (dont le choix serait encore l'affaire du sujet, mais n'aurait plus vocation à le construire, faute de parole). La musique deviendrait alors une stimulation sonore (excitante ou relaxante) qu'on se brancherait sur l'oreille pour y provoquer une effusion affective qu'aucune parole, qu'aucun discours, qu'aucun savoir objectivable ne viendrait consolider en l'articulant à la culture humaine<sup>6</sup>.

« Semi-autonome ». Tel est bien le problème du rapport entre musique et parole. Lorsque l'activité éducative s'organise principalement autour de l'acquisition d'une technique, d'un métier demandé ou reconnu, tout cela peut faire illusion : on peut éventuellement croire qu'il y a un intérêt à former une petite population d'individus virtuoses mais illettrés qui aspireraient à être, comme on aimait à les qualifier au XIX<sup>e</sup> siècle, *bêtes comme des musiciens d'orchestre*.

---

5 « Dans le cas où les repères symboliques de l'enfant ne sont pas bien fixés ou s'avèrent fragiles, les conséquences s'avèrent autrement plus lourdes : l'image externe devient alors une sorte de branchement plus ou moins abouté aux images internes, aux phantasmes (souvent des images de toute puissance ou de toute impuissance) qui hante l'appareil psychique. Des phantasmes dont la clé est dérobée à qui en est le porteur. Ces images peuvent donc assaillir celui qui les perçoit, sans se fixer ni s'enchaîner dans un processus cumulatif maîtrisable, et générer de nouvelles souffrances [...] D'une part, elles ne peuvent pas être objectivées, ce qui signifie qu'elles n'ouvrent pas sur une procédure débouchant sur un savoir ; d'autre part, elles investissent toute image extérieure qui leur est donnée, de sorte qu'elles se constituent en une sorte d'écran, c'est le cas de le dire, qui s'interpose entre le sujet et la réalité qui lui parvient. Dans ce cas, de plus en plus fréquent, l'usage de la télévision est très pernicieux puisqu'il ne peut qu'éloigner encore plus le sujet de la maîtrise des catégories symboliques d'espace, de temps et de personne. La multiplicité des dimensions offertes peut devenir un obstacle de plus à la maîtrise de ces catégories fondamentales, brouillant leur perception et ajoutant à la confusion symbolique et aux déchaînements phantasmatiques. C'est rien de moins que la capacité discursive et symbolique du sujet qui se trouve alors mise en cause. » (Dufour, 2003, p. 157)

6 C'est là une fonction très répandue, mais est-ce aussi un idéal pour l'éducation musicale ? Cette *technologie de soi* illustrée par les entretiens de Lucy ou de Monica (DeNora, 2000, p. 51) montre des formes pensées et populaires d'intégration *pragmatique et quotidienne* du sens musical, qui nous informent sur des types de rapports aux savoirs musicaux, pas des *idéaux*.

Or, les objectifs et les moyens de l'éducation et de l'enseignement musicaux contemporains sont tout autres. On ne peut dès lors échapper au « reste » de l'intérêt d'une instruction musicale : acquérir, par une parole située (voire par un accès au langage et à une écriture qui en *révélerait les énigmes* ; voir note 3), une forme d'autorité sur ce champ d'activité spécifique dans son fonctionnement et très investi par une conception *expressiviste* de la culture (voir plus bas). A minima : entendre une analyse critique avec quelques repères explicatifs verbalisables dans un domaine où se joue une grande part des pratiques culturelles et sociales des adolescents et où, faute de mots et de parole, ceux-ci risquent d'en rester à un niveau infra-symbolique, à un niveau où leurs attachements seraient plus une *adhérence* qu'une *adhésion* (approbation réfléchie pouvant en retour aider à se construire), un niveau où ils ne pourraient alors que saisir des plats tendus à leur désir (peut-être sciemment obscurci) par le marketing des industries culturelles (Boudinet, 1996, 2006).

Impossible ici d'échapper à la question générale de l'intérêt des mots dans notre culture et dans notre éducation moderne censée fabriquer par le don d'une parole *faisant autorité*, des sujets parlants capables à leur tour de se penser, de prolonger ce legs du sens critique. Cela est d'autant plus important lorsque la part de l'activité musicale qui pourrait être régulée par l'acquisition d'un *métier*<sup>7</sup> est réduite au strict minimum vital (c'est le cas dans ce qu'il est d'usage d'appeler *l'éducation musicale*, par opposition à *l'enseignement musical* optionnel et spécialisé d'un instrument et du bagage lexical/théorique ad hoc).

Les mots utilisés par l'éducation musicale devraient donc servir, comme dans les autres disciplines scolaires, la double mission émancipatrice générale du langage par laquelle on justifie l'école gratuite, laïque et obligatoire : advenir en tant qu'humain en entrant dans la culture, advenir par son accès même à une prise de distance réflexive à l'égard du monde perçu/vécu, se construire par une fonction critique articulée autour de savoirs objectivables et démontrables.

On devrait alors simplement veiller à ce que cette mission des mots, du langage et de la pensée soit adaptée à ce domaine particulier de l'activité symbolique humaine.

Mais se donne-t-on les moyens de comprendre et d'assumer cette mission en éducation musicale ? A-t-on sérieusement réfléchi à sa faisabilité ou à ses limites didactiques lorsqu'on devient enseignant de musique ? Nous demande-t-on clairement de le faire ou de ne pas le faire à travers les programmes ?

---

7 J'entends le terme de *métier* dans son sens le plus ancré à l'effet d'un travail pratique répété (un rapport homme-matière), ancré à l'habileté technique qui s'ensuit et à l'identité sociale corporatiste qui en découle. Par ailleurs, l'étymologie du *métier* (*ministère* et *mysterium*) nous rappelle combien cette affaire peut être assez éloignée du pouvoir objectivant de la parole moderne (qui correspondrait alors davantage à la notion de *profession*).

Trois fois non, et c'est à mon sens pour cela que l'éducation musicale scolaire vire souvent à un double simulacre intellectuel et artistique dans les classes, tout en nourrissant des discours d'intentions effrénés dans les centres de formation des enseignants. On oscille alors dans un double héritage impensé : tantôt les pratiques cohésives au service d'une symbolique républicaine (chant patriotique, œuvres panthéonisées puis, plus récemment, commémorations spectaculaires et humanisme niais des musiques du monde), tantôt les pratiques ludiques d'activités récréatives-festives dites d'éveil musical auxquelles on confie, sans y rien comprendre, une mission thérapeutique magique ou compensatoire<sup>8</sup>. Partant d'un côté ou de l'autre, sans réel mélange, ces deux pratiques manquent l'arrimage de la culture et de l'intimité. Elles sont alors cycliquement adoptées ou dénoncées sans que l'on parvienne à les dire jusque dans leurs implications théoriques et pratiques, sans que l'on en saisisse les paradoxes aporétiques ou les faux problèmes.

Mon hypothèse générale est donc que faute d'avoir suffisamment questionné et analysé l'usage et le sens particulier des mots en éducation musicale, on en a fait une discipline épistémologiquement marginale dans l'école, truffée d'idéologies latentes et de dogmes intenable qui la fragilisent et discréditent ses acteurs, une discipline peu apte à une interdisciplinarité à qui elle devrait aujourd'hui son salut (tant comme discipline générale obligatoire que comme produit d'une formation universitaire). Je tenterai d'affiner cette hypothèse en montrant comment le transfert didactique de diverses connaissances issues des sciences humaines vers les pratiques explicatives les plus courantes du milieu, n'est pas toujours facile ou possible et que cette impossibilité se solde généralement par des simulacres ou par un flottement non questionnable du sens des mots.

#### **REBOUCHER LE VIDE EXPLICATIF CREUSÉ ENTRE LES « TROIS OREILLES » ET D'HYPOTHÉTIQUES INTENTIONS D'ÉCOUTE MUSICALE**

Dans la formation des musiciens, l'*oreille musicale* est traditionnellement approchée par des explications centrées sur des propriétés naturelles (physiologie et acoustique) alors qu'on sait depuis longtemps qu'il s'agit là de constructions sociales (Hennion, 1994) et de compétences psychologiques acquises (Francès, 1958 ; McAdams et Bigand, 1998). Pourquoi oriente-t-on ses explications vers des domaines où l'on sait qu'on ne trouvera pas grand-chose à en dire ? Le modèle d'analyse anthropologique proposé par Durkheim dans son analyse des principes élémentaires de la vie religieuse semble ici pouvoir s'appliquer avec une grande facilité. C'est d'ailleurs ce qu'a fait depuis longtemps et avec un grand

---

8 OÙ, face aux *apprentissages fondamentaux* (qui seraient ainsi vidés de toute créativité), la musique serait un plaisir sans effort ni entraves, un culte scolaire de l'individualisme, un repos de la parole ou de la pensée, une expressivité spontanée portée par un relativisme généralisé des codes et des valeurs.



succès Antoine Hennion (1988). On se joue des mots<sup>9</sup> pour confondre ici le *nomos* et la *physis*, pour faire passer le fait de culture pour l'effet d'une loi naturelle, et bâtir ainsi un récit des origines pérennes qui en assurera l'autorité et la survivance transgénérationnelle. L'oreille musicale, expliquée en termes physiologiques et acoustiques, constitue un *emblème incarné du musicien* qui justifie l'octroi d'une discipline vouée à son *dépistage*, à son *travail* ou à ses *tests*, une discipline honnie mais fonctionnelle qui organise une épreuve de passage au terme de laquelle on devient un *vrai musicien*<sup>10</sup> capable de répondre à la question/accusation fondatrice du milieu musical professionnel : « -Qu'entendez-vous ? » par laquelle s'organise des formes tribales de vérification d'identité (Hennion, 1988, p. 58). Mais, vingt ans après cette publication, et au terme de cinquante années de recherches fructueuses en psychologie de la perception musicale, pourquoi les « trois oreilles » (interne, moyenne et externe) de la physiologie restent-elles la référence pseudo-théorique la plus ressassée par les ouvrages de pédagogie à fort tirage et les mémoires de professeurs stagiaires ?

De même, l'outillage catégorique élémentaire par lesquels nous avons tous appris à parler de la musique (la hauteur, la durée, le timbre ou l'intensité), renvoie lui aussi aux qualités acoustiques du son, tout en se présentant comme une description *perceptible* du *matériau musical*. Et comme la musique est, rappelons-le, du *son humainement organisé*, ces dimensions acoustiques ne sont pas toujours ici très pertinentes, ni exclusives ni suffisantes (elles relèvent, en termes kantien, de la modalité *problématique* et non pas *assertorique* du jugement).

Par exemple, on sait depuis longtemps que les effets dynamiques et temporels de *sforzando* et de *ritardando* permettent à l'interprète de donner une impression de masse (probablement parce qu'une régularité perceptive habituelle de notre environnement tient à ce que les êtres les plus énormes soient aussi les plus patauds). Plus récemment, les recherches de Rasch ou de Bregman (1990, p. 491) sur *l'analyse primitive de scènes auditives* nous ont appris qu'en augmentant de 4% le vibrato d'un instrument (ici, un mélange de hauteur et de timbre, dans un contexte d'effets de masque), on obtient le même effet qu'en augmentant son intensité physique de 17,5 dB, soit en jouant huit fois plus fort (ce qui explique qu'un chanteur d'opéra parvienne à ressortir d'une masse orchestrale beaucoup plus puissante que lui en augmentant son vibrato). De plus, les caractères de *force*, de *solemnité*, de *tapage/trépignement* (stamping) s'obtiennent en synthèse musicale par des jeux de *durées* dérivés de patterns temporels inspirés des comportements moteurs

9 Autre fait de langue prêtant à confusion : en français comme en anglais l'organe et la fonction se confondent dans un même mot alors que l'espagnol, par exemple, propose des termes distincts (*oreja* et *oido*).

10 Pour Guy d'Arezzo (ca 1000-1050) reprenant les propos de Boèce, « La distance entre le *cantore* et le *musico* est immense ; le premier chante, le second sait ce qui constitue la musique ; celui qui met en œuvre ce qu'il ignore mérite d'être ravalé au rang de l'animal. » (Fubini, 1983, p. 48-49)

(Friberg, Sundgerg et Fryeden, 2000). Enfin, dans une autre échelle de durées, on sait que la saillance perceptive d'une voix dans un trio à corde peut s'obtenir par une anticipation de 4-8 millisecondes sur les autres voix (Rash, 1979). L'intensité perçue dépend donc du timbre, des hauteurs et de la durée. Les catégories par lesquelles la didactique musicale ordinaire nous apprend à nommer le musical ne sont donc pas plus pertinentes que celles qui nous parlent de l'oreille. Rien de très embêtant à tout cela s'il s'agit d'un métalangage contingent, d'une simple gymnastique verbale autonome — sinon que l'on ne nous en dit rien et que certains s'imaginent proposer là une didactique de la musique.

### **L'INJONCTION ET L'ENVIE DE « S'OUVRIRE » À DE NOUVEAUX SOLFÈGES OU DE NOUVELLES MUSIQUES...**

Mais est-ce simplement l'effet d'un manque d'information ? Probablement pas, et les ouvrages contemporains en sciences sociales l'ont bien compris (Heinich, 1998 ; Hennion, 1993) : les dénonciation/dévoilement critiques sont souvent inefficaces dans leurs effets et critiquables dans leurs méthodes en ce qu'ils réduisent les problèmes, en commençant par occulter l'intelligence d'acteurs qui ne sont pas forcément les malheureuses et innocentes victimes de leurs regrettables croyances aliénantes. Le problème me semble ailleurs : si l'on voulait réellement intégrer les apports des sciences humaines pour éclairer la notion d'oreille musicale et organiser sa didactique, il faudrait admettre le rôle central qu'y joue la syntaxe tonale et cela n'est pas possible du fait de la contamination esthétique de la didactique musicale par le lobbying et la référence théorique incontestable de compositeurs du XX<sup>e</sup> siècle (qui ont tous des comptes à rendre avec le langage musical tonal). L'éducation musicale doit par exemple une bonne part de la forme et de la place qu'elle occupe aujourd'hui à l'école, aux réformes entreprises sous l'égide de compositeurs de musique électroacoustique issus du Groupe de Recherche Musicale fondé par Pierre Schaeffer et représentés par François Delalande à la fin des années 1970. Et ces réformes, qui allaient introduire des types d'activités musicales précoces regroupées sous le terme *d'éveil musical*, stigmatisaient précisément sur des plans esthétiques, pédagogiques et politiques, l'*enfermement* de l'oreille de l'enfant dans la syntaxe tonale. L'éducation musicale recevait ici l'étrange mission de *guider sans orienter*. Tout y devenait une question d'*ouverture* de l'oreille aux musiques *contemporaines, extra-européennes* ou *populaires* et d'appel à une créativité spontanée qu'il fallait développer par la pratique, mais surtout ne pas tarir par l'introduction, toujours trop précoce, de codes et de techniques (Delalande, 1984). Cette dialectique manichéenne post-rousseauiste de l'ouverture/fermeture, du dresseur contre le libérateur, voire de l'action immédiate brute contre des théories et des sociétés supposées inhibantes, c'est là un inusable cheval de

bataille idéologique à l'usage des artistes pédagogiquement incultes<sup>11</sup>. Elle contredit en effet globalement tout ce que la psychanalyse nous a appris de l'appui du développement de la personnalité de l'individu sur le *travail de civilisation* de la culture (*Kulturarbeit*), celui même qui permet *là où était du ça*, de faire *advenir du moi* (Freud, 1933/1984, p. 110) ; elle ignore aussi précisément la psychologie du développement de la sensibilité musicale où il est plutôt question d'interactions structurantes parce que cohérentes et structurées (voir plus bas). Mais ce n'est pas si simple : les idéologies fondant l'éveil musical allaient paradoxalement rencontrer l'adhésion de nombreux pédagogues a) qui s'accommodaient assez mal des formes traditionnellement transmissives de contact avec les œuvres et de l'insaisissabilité d'une musique *sans substance* (qu'on ne pouvait saisir que par la médiation, redoutée ou honnie, du solfège écrit et de l'analyse musicale papier/crayon), b) qui pouvaient être politiquement séduits par les arguments d'une sociolinguistique (Labov, Bourdieu) dénonçant à l'époque un *arbitraire culturel* langagier, une *fétichisation savante* et exclusive du seul *code* de la *langue légitime* et toute la *violence symbolique* des formes de distinction sociale qui s'y rattachaient (Bourdieu, 1982, p. 39) et, c) qui trouvaient dans ces nouveaux *objets musicaux* l'occasion de faire plus facilement rentrer dans le monde musical les formes d'activités exploratoires/manipulatoires et les situations problèmes recommandées à juste titre par les modèles socioconstructivistes de l'apprentissage.

Ces activités d'éveil, constituées en corpus d'*objets musicaux* recevant une double bénédiction de pédagogues et d'artistes et portés par les idées révolutionnaires du moment, ont ainsi parachevé un glissement de l'éducation musicale initié dans l'entre-deux guerres vers une activité pédagogique récréative-festive plus ou moins autonome et sans réelle épaisseur ni culturelle ni didactique (Alten, 1994). Or, c'est peut-être cette mystérieuse inconsistance théorique de *l'éveil musical*, encore soutenue par la mode actuelle des stimulations artistiques précoces et des acceptions expressivistes du bénéfice de la culture (sur lesquelles nous reviendrons), qui vaut à l'ensemble de l'éducation musicale de ne pas disparaître à une époque où on lui demande d'évaluer son utilité sociale à court terme (Guirard, 2008). L'éveil musical, ce n'est donc pas une série de compétences et de processus développementaux éminemment complexes à penser et surtout à repérer dans le

---

11 Voir à titre d'exemple-massue pas du tout critique de ce type d'argumentation : Delavaux 2004 ou, en beaucoup plus pervers (puisque le propos émane cette fois d'un professeur d'université en sciences de l'éducation) : Kerlan 2007. À l'adresse des nombreux utilisateurs de la célèbre phrase de Baudelaire *le génie, c'est l'enfance retrouvée à volonté* rappelons que, contrairement au *vert paradis* qui n'est *plein* que de *plaisirs furtifs*, l'enfance propre au génie n'est pas celle de l'école maternelle mais une « enfance douée maintenant, pour s'exprimer, d'organes virils et de l'esprit analytique qui lui permet d'ordonner la somme de matériaux involontairement amassée ». En effet, le Baudelaire de la critique de Constantin Guys (1863, *Le peintre de la vie moderne*) n'est pas dupe, lui, du paradoxe ou du travail nécessaire qui se tient entre *les matériaux dont la mémoire s'est encombrée* et les retrouvailles avec cette perception enfantine *aiguë, magique à force d'ingénuité*.

champ musical, c'est aussi et peut-être avant tout, des postes gagnés ou « sauvables » dans une perpétuelle crise de justifications, dans une lutte pour la vie d'un art d'agrément<sup>12</sup>.

Mais le bilan de cette victoire (ou de cette survie) est assez lourd : l'idée que les enfants passent directement *du sonore au musical*<sup>13</sup> est désormais largement sédimentée dans les représentations que les enseignants spécialisés se font des formes et des objectifs du développement musical (et elle se maintient via des formations non régulées par des instances universitaires compétentes). Alliée au pressentiment d'une acculturation nécessaire, cette vision conduit les enseignants du primaire à simplement vouloir *plonger* l'enfant dans un maximum de sons nouveaux, d'objets sonores nommables et d'instruments manipulables dont la *bonne* pratique, faute d'être pensable, sera simplement plus libre, plus physique et plus individualisée. Cette vision est bien sûr relayée par les catalogues des fournisseurs spécialisés qui trouvent dans cet appétit de *variété* d'objets et d'actions impensés, un marché porteur.

#### ...FACE À LA NÉCESSAIRE ACQUISITION DE LA « LANGUE MATERNELLE » DE NOTRE CULTURE MUSICALE (*SCHÈME TONAL*)

Or la psychologie du développement nous démontre qu'il n'en va pas ainsi : en règle générale, ce qui apprend, c'est plus la *variation* que la *variété* (Bachelard, 1938), c'est moins la stimulation quantitative de l'environnement que sa réponse à une intelligence en quête de sens, de formes de structuration, de modes d'auto-organisation. L'oscillation piagétienne du sujet, bien illustrée par des modèles d'évolution en spirale, reste encore un bel exemple de cela, avec ses moments d'*assimilation* (l'enfant absorbe des nouveautés) et d'*accommodation* (il modifie, en retour, sa pensée et ses actes). On commence à apprendre sur l'art et de l'art, lorsqu'un adulte reconnaît une valeur et une intention expressive dans ses dessins d'enfant et qu'en retour, on élargit le sens potentiel de ces dessins, qu'on intègre, dans une pensée en action, des figures plus partageables et plus efficaces (tout le monde connaît l'enchaînement qui suit l'émergence des premiers « bonhommes

---

12 Effet d'une spécificité culturelle unique de la musique occidentale moderne (avec l'usage d'un système hémitonique qui, par ailleurs, complique l'apprentissage de sa syntaxe) : son utilité sociale n'étant plus fondée d'emblée par un lien à une cosmogonie, le musicien moderne est astreint à un coûteux travail de justification. Jusqu'au *quadrivium* médiéval, la musique était pourtant cette voie d'accès, cette herméneutique de la Nature, par lien de *mimesis* postulé entre ses règles d'écriture (l'harmonie musicale) et celles qui régissaient *l'harmonie des sphères et des astres mouvants* (Fubini, 1983). Douleureuse relégation hors du champ d'une science devenant moderne, impérissable nostalgie subséquente !

13 Titre emblématique de l'ouvrage de F. Delalande dans lequel s'accomplit la promesse d'une *fantaisie futuriste* établie par Arnold Schoenberg dans son traité d'harmonie (1911) en déplorant qu'on ne s'était jusqu'alors attaché qu'à l'étude des hauteurs : fonder sur le timbre le renouvellement d'un langage musical en crise.

patates »)<sup>14</sup>. En d'autres termes, l'enfant apprend surtout dans des *actions régulées par des échanges sociaux* (Swanick et Tillman, 1986). Pour Imberty et Miroudot (2001, p. 98 et suiv.), en musique, cette régulation consistera surtout à faire cohabiter des *schémas* (figures archétypales puisées/tirées par l'enfant de son environnement musical, mais discontinues et peu susceptibles d'évolution) et des *schèmes tonals* (cadres de pensée et d'action évolutifs, apportant la continuité temporelle et la maîtrise des productions), en sachant que « les schèmes confèrent fonction et signification aux schémas, qui en retour organisent le détail de la production » (Miroudot, 2001, p. 149). Il ne s'agit donc là ni d'un rééquilibrage en faveur de la *quantité de pratique* ou de l'*ouverture* de l'environnement (chant des réformateurs), ni d'une mise à disposition d'un catalogue de *bons exemples* résumant les langages et les styles *qui conviennent* (chant des conservateurs) : il s'agit de permettre à l'enfant de *confronter ses représentations au réel* par des actions et des productions musicales où il expérimentera la *vection temporelle* qui habite et donne sens, dans notre culture, au dynamisme musical<sup>15</sup>. On sait par exemple que les *schèmes tonals* sont structurés par des repères stables qui évoluent à partir de *pivots rythmiques* puis *mélodiques* : l'enfant sait qu'à un endroit (pivot), son improvisation devrait « retomber sur ses pattes » et il l'organise temporellement en fonction de ces repères (Mialaret, 1997). Ces repères évoluent ensuite vers un *schème cadentiel* (formule terminale à partir de laquelle se structure la phrase tonale) qui marque un début d'assimilation de la syntaxe tonale (variante musicale d'un principe de détente/tension/résolution partagé par différentes formes de récit). Ces schèmes n'offrent d'abord qu'une maîtrise partielle et irréversible du devenir musical — *schèmes d'ordre* — puis ils évoluent vers une pensée de la forme musicale plus *globale* et *réversible* — *schèmes de relation d'ordre* (Imberty, 1969 ; Miroudot, 2000, p. 111 et suiv.). Cette acquisition permet de reprendre son idée musicale en cours de route quand on s'est trompé ou quand on veut la varier ; elle permet aussi de ne pas glisser toujours d'un extrait à l'autre dans un pot pourri semi-involontaire quand on ne se souvient plus très bien d'une chanson (ces deux états étant les plus facilement observables).

Ces mécanismes cognitifs spécifiques sont tout aussi complexes que ceux dont on tient compte aujourd'hui dans la didactique des maths ou du français. Mais la formation des enseignants de musique pourra-t-elle un jour penser les siens, rivés qu'ils sont au langage tonal qui leur permet d'apparaître dans notre culture ? Peut-on croire ici à un simple

14 Est-ce là une démarche qualitativement différente de celle par laquelle les discours d'esthétique, de Élie Faure à Daniel Arasse, nous apprendront à lire la complexité et la fabuleuse richesse sémantique de ces images où d'abord, *on ne voyait rien* ?

15 « Ce n'est qu'en produisant de la musique que l'enfant pourra se rendre compte, ressentir que l'unité temporelle et dynamique (la cohésion) subsiste au-delà d'une segmentation rythmique ou malgré l'apparition d'une seconde hauteur repère [Pivots rythmiques et mélodiques]. Ce n'est sans doute pas en écoutant les productions d'adultes pour qui l'unité temporelle n'a pas besoin d'être autant soulignée et est bien davantage dissociée des aspects rythmiques. » (Miroudot, 2000, p. 213) Voir aussi, pour des exemples didactiques : Zurcher (1996).

manque d'information ? En présentant « les trois oreilles » pour mieux filer ensuite la métaphore d'une écoute *active* mais plongée dans la brume, on évite que l'oreille musicale n'apparaisse pour ce qu'elle est : spécifiquement tonale dans sa formation. On peut alors mieux accepter l'intrusion dans l'école, des compositeurs contemporains nourris au dogme de la transgression des codes langagiers et trouvant ici un public captif et valorisant pour justifier l'utilité sociale de leur paradoxal fonctionnariat (Menger, 1983). En attendant, la musique à l'école peine à s'extraire d'un ensemble de représentations, de méthodes, d'espoirs et de tabous qu'ont laissés en elle les compositeurs d'avant-garde du GRM, et qui perdure dans l'astucieux montage substantialisant et post-tonal qui en fait aujourd'hui une activité ludique facile, visible et socialisante, appréciée des tous petits comme des artistes contemporains, mais portant sur des *objets sonores* qui n'évolueront logiquement pas vers de la musique. Le flottement qui affecte le sens du terme d'*écoute musicale*, lorsque l'on cherche à dépasser cartilages, osselets ou membrane basilaire n'a donc rien d'étonnant : il masque d'épais problèmes épistémologiques, politiques, éthiques autant qu'esthétiques, identitaires et financiers. À terme, bien des écoliers sont activement soustraits à l'apprentissage de leur *langue musicale maternelle* (Francès, 1958, p. 48).

#### COMMENT UNE ÉDUCATION MUSICALE ISSUE DE CONCEPTIONS CIVILISATRICES ET PATRIMONIALES DE LA CULTURE S'ADAPTE-T-ELLE AUX DEMANDES D'UNE CULTURE VANTANT L'EXPRESSION « ARTISTISÉE » DE SOI ?

Les choses sont encore plus complexes lorsqu'on s'approche des questions de sémantique musicale, et on finit toujours par s'en approcher, tant *l'expression des sentiments* est de nos jours une préoccupation majeure (voir plus bas) : après avoir vanté les vertus civilisatrices du langage, on vante maintenant ceux d'une activité symbolique artistique qui trouve précisément sa force dans une capacité à dire tout ce qui reste hors d'atteinte du pouvoir dénotatif des mots *froids et abstraits* du langage véhiculaire (lesquels sont à ce titre et à ce prix largement partageables). Il est donc en retour difficile de l'aborder avec ces mêmes mots sans risquer de détruire la dynamique ou le voile qui faisait justement advenir son sens *tacite*.

En musique, on perd le premier terme de la double articulation saussurienne référent/signifiant/signifié : on a affaire à un langage qui signifie *dans sa propre langue* (Hanslick) et qui prend sens par une expérience et une relation esthétique, par un jeu de connotations que le sujet construit au fil de ses propres rencontres entre des œuvres et des moments de sa vie émotionnelle ; une langue dont le sens resterait ainsi un *symbole toujours inachevé* (Langer).

Dès lors, comment l'intégrer dans une perspective éducative moderne, c'est-à-dire dans un monde où la parole a déjà une fonction précise fort différente : celle de permettre la négociation sociale du sens et de la validité des savoirs sur le monde (objectivables,

explicitables, testables) ; celle d'un héritage laïque où le langage a historiquement servi à tordre le cou aux vérités révélées des dogmes religieux.

Car la musique est précisément le lieu des croisements et des cas-limites de la modernité : la descente du *cultuel* vers la *culture* puis vers *le culturel* (Caillois) y rencontre l'ascension de la forme artistique depuis la *masse pesante* de l'architecture en direction de la poésie puis de l'immatérialité fatale de la philosophie et de la religion (Hegel), tandis que l'*industrie culturelle* tue par un matérialisme reproductible l'*aura* qui marquait sa présence (Benjamin), et manipule chez les jeunes de tous pays un dernier terrain d'adhérence identitaire infra-symbolique, là même où, rappelons-le, les éducateurs rêveraient d'y construire une adhésion critique où la *sensorialité vécue* viendrait incarner la *forme pensée*, où un *contenu de vérité* (Adorno) viendrait justifier un pouvoir émancipateur de l'éducation à l'art et *par* l'art (voir ici le brillant plaidoyer de Boudinet, 2006).

Mais il y a plus : j'ai dépeint jusqu'ici une opposition entre des valeurs et des buts émancipateurs supposés de l'école moderne, auxquels venait s'opposer la polysémie anémique des discours sur la musique. Or, il existe un autre antagonisme tacite de valeurs et d'aspirations qui traverse, par delà l'éducation musicale, l'ensemble des politiques culturelles contemporaines. Une fois encore, l'opposition est d'autant plus redoutable qu'elle reste tacite, non repérée par les mots du praticien, et qu'elle engendre un cortège de faux problèmes.

Pour Pierre-Michel Menger (2005), poursuivant les idées de Charles Taylor (1989) sur la genèse de l'identité individuelle moderne, notre appréhension de la culture s'engage, dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, dans deux voies inconciliables, qui créent en elle un antagonisme profond de valeurs et d'aspirations, dont l'escamotage explique encore les relations difficiles entre art et politique. Tantôt la culture est vue comme une force civilisatrice « capable de mettre l'imagination et l'invention humaine au service d'un progrès collectivement émancipateur », tantôt elle apparaît au service « de l'intériorité et du développement personnel des êtres » auxquels elle offre une puissance d'expression et de singularisation inscrite dans des sentiments (Menger, 2005, p. 42). Deux sphères incompatibles donc : l'une rêvant de fraternité par l'égalité, l'autre d'excellence par la libre intériorité ; l'une aspirant à une communauté solidaire portée par des références communes, l'autre à une transcendance expressive et sentimentale immédiate. Selon Menger (*ibid.*), cet antagonisme transparait dans les politiques culturelles contemporaines qui sont marquées soit par une logique de *démocratisation de la culture* (résoudre un problème d'inégalité d'accès à un panthéon de chefs d'œuvres que d'autres dénoncent comme l'imposition d'un arbitraire culturel aristocratique/bourgeois) soit par une logique de *démocratie culturelle* (*critique abolitionniste des hiérarchies de l'art savant au profit du spectacle vivant*, des arts de la rue, etc.).

Transposé sur le terrain pédagogique, l'écrasement de ce paradoxe conduit à des demandes impensables et intenables. Ainsi vont par exemple les séquences de musique qui promeuvent, au prix d'une confusion entre création et créativité (Guirard, 2001), un culte de l'expressivité spontanée mais spécifiquement *artistique* de l'enfant (l'expressivité verbale et, dans une certaine mesure, picturale faisant quant à elles, l'objet d'un bien plus grand nombre de régulations didactiques implicites de la part de l'environnement).

Ainsi vont enfin les demandes qui, averties à juste titre par la psychologie clinique de l'importance capitale d'une mise en forme symbolique et narrative des expériences émotionnelles pour la construction de la personnalité (Bion, 1962 ; Stern, 1995 ; Bodei, 2002), averties aussi des lacunes observées dans la fonction distanciatrice et réflexive du langage chez les élèves en grande difficulté scolaire et informées de la possibilité d'y remédier en passant par l'apprentissage musical (Boudinet, 1996), ainsi vont donc les demandes qui tenteront d'assigner cette fonction civilisatrice à une musique dont elles auront, paradoxalement, extirpé toute référence à des œuvres, des objets ou des codes préexistants et partageables. Autrement dit, on demande cette fois à la musique de remplir le rôle civilisateur de la parole, tout en priant chaque individu de construire ici son propre langage (puisque l'*intention* et les *pratiques expressives* priment sur le code et l'œuvre), et l'on joue le tout dans une école qui croit trouver son salut dans ce renoncement aberrant à l'une de ses missions fondamentales. En tissant ces demandes impossibles dans des discours intentionnels sur les bienfaits de la musique à l'école, on fabrique une fois encore des mots qui ne disent pas ce qu'ils sont : des programmes intenables, des utopies stériles car farcies de faux problèmes, des patates chaudes lancées aux praticiens par des décideurs démagogues sans contre-pouvoir critique.

Cela étant, on ne peut tenir pour un faux problème éducatif les effets souvent paradoxaux de l'*expressivisme singularisant* qui caractérise pour C. Taylor (1989) une part aussi embarrassante qu'incontournable des valeurs de notre culture depuis le *tournant expressiviste* du XVIII<sup>e</sup> siècle et des postures éthiques/esthétiques confuses qui s'en suivirent. En effet, à l'époque où disparaissent les dernières survivances cosmogoniques pouvant servir d'appui extérieur à un système de valeur (voir note 12), c'est l'*activité* esthétique elle-même qui se trouve convoquée à cette ancienne fonction de référent éthique<sup>16</sup>. La notion d'*épiphane profane* développée par Danièle Cohn (1997) pour définir le statut de la *morale de l'histoire* dans ces contes, paraboles, nouvelles et fables tant appréciés au XIX<sup>e</sup> siècle, rend magnifiquement compte de ce glissement intervenant à partir du *Wilhelm Meister* de Goethe. Ici, la morale n'est plus *extérieure* à l'histoire (laquelle l'illustrerait et pourrait recevoir en retour une analyse herméneutique) : elle est

---

16 Ce qui disqualifie aussi le réductionnisme actuel d'un recours salvateur à l'histoire de l'art, laquelle atterrit généralement en classe sous la forme d'un savoir antique ou d'une herméneutique des chefs d'œuvres (et ceci d'autant plus qu'elle est assurée par des formateurs d'autres disciplines, non praticiens et non spécialistes, sommairement formés pour des *certifications complémentaires*).



*contenue* dans la fable. C'est, en d'autres termes, *la morale qui illustre le conte*, c'est le conte qui sert directement de modèle au sensible. Son horizon de sens tient alors à un « socle affinitaire » sans signification précise (il n'y a pas « d'essence » du socle) : simplement une *inclinaison*, un *penchant* (*neigung*), un geste du vivant qui inscrit la relation au cœur de l'expérience esthétique (l'esthétique visant alors à la sensibilité de soi dans le monde). Cette *épiphany profane* permet ainsi d'éviter à la fois la « religion de l'art » (Goethe vomit cet aspect du romantisme) et le basculement vers toute solution hégélienne où l'art est limité dans le temps et suppose un dépassement par la religion.

Il y a bien là un vrai problème éducatif, déjà planté par Goethe à travers son plaidoyer pour les *chants*, les *chœurs* et les *danses* rythmant le travail et les moments de la journée, opposé à sa condamnation féroce de l'insertion pédagogique des *comédiens* et de la *poésie dramatique* dans la parabole de la *province pédagogique* des *années de voyage* du *Wilhelm Meister*.

Curieux entêtement que celui des pédagogues à ne pas vouloir se saisir des paradoxes de ce message. Par exemple, dans l'entrée « Goethe » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* édité par Ferdinand Buisson (1911), et après avoir vanté les mérites de son modèle horticulaire de l'apprentissage<sup>17</sup>, James Guillaume nous explique qu'on n'a que trop *disserté* (mais, heureusement, *en Allemagne* !) sur cette *parabole pédagogique* refusant tout pouvoir éducatif à l'art *dramatique*, parabole *qui ne mérite pas tant d'honneurs* car c'est là simplement l'effet de « la décadence d'un grand esprit atteint déjà de faiblesse sénile et brûlant ses anciens dieux », esprit qui, *à l'âge de plus de soixante-dix ans en était arrivé à une nouvelle conception de l'art* privilégiant l'*allégorie* et le *symbolisme*, conception dont Guillaume doit seulement nous informer, tout en rappelant qu'il aurait « bien des réserves à faire [s'il devait] apprécier les doctrines et les procédés souvent étranges qu'il [va mettre] sous les yeux du lecteur ».

A-t-on progressé depuis dans la compréhension des tensions relatives aux vertus éducatives du chant quotidien et des productions spectaculaires ? Comment pense-t-on aujourd'hui, en termes didactiques, la relation entre l'œuvre à réchauffer, le sujet à construire et ce sentiment investi d'une fonction sociale ? Comment préserver ce dernier dans sa dimension éthique, son expérience intime *foncièrement pratique*, et sa localisation externe dans l'œuvre ?

---

17 Cherchant à *tirer de ce fonds primitif qui existe dans l'individu le meilleur parti possible*, privilégiant l'action à la parole (de surcroît si celle-ci est accomplie *avec plaisir*).

Comment relier l'intérêt exposé plus haut d'une triangulation de la parole autorisée et de l'altérité culturelle des œuvres avec la pratique extrascolaire massive et nouvelle de l'*extimité* dans la *blogosphère*<sup>18</sup> ? Comment mettre en œuvre des programmes scolaires qui veulent à la fois l'*intention expressive*, les *pratiques de création* et l'*histoire de l'art* ? Comment réaliser la confrontation avec la *violence symbolique* des codes langagiers — de plus en plus délicate car de plus en plus incomprise — précisément chez ceux qui ont le plus besoin de se saisir d'outils symboliques pour exprimer leur peine (et de ne pas *faire* ici *écran* avec leurs écouteurs ; voir note 5).

Il y a bien là un sérieux problème didactique qui aurait de quoi nourrir bien des recherches interdisciplinaires sur l'éducation musicale publique (mais qui dépasse les prétentions de cet article). Je me contenterai de proposer ici quelques repères articulés d'un côté à des données empiriques et de l'autre aux plus rudimentaires des pratiques didactiques de terrain.

#### LA MUSIQUE NE SERAIT-ELLE QU'UNE PARAPHRASE DE NOS LANGAGES VÉHICULAIRES ?

Prolongeant les postulats énoncés par Robert Francès dès 1958, Michel Imberty propose dans sa *Sémantique psychologique de la musique* (1979, 1981), une étude expérimentale par synthèse statistique d'associations verbales libres (analyse factorielle des correspondances) portant sur la signification de 16 extraits de deux œuvres de Brahms (*Intermezzo*, op. 118) et de Debussy (*La puerta del vino*).

Imberty postule que la sémantique musicale ne dénote pas des référents extérieurs précis mais *connote* des ensembles de représentations et d'éprouvés internes dont l'œuvre permet, par son objectalité et son altérité, l'*investissement psychique*. La relation esthétique procéderait ici d'un principe de résonance : la sémantique musicale serait une *assimilation involontaire de certains aspects de l'expérience de l'objet à certaines expériences sensibles du sujet*.

Les résultats infirmèrent d'abord l'argument d'une subjectivité irréductible de la sémantique musicale : elle apparaît en effet être cohérente et consistante si l'on se place à un niveau global (permis par les statistiques explicatives). Les résultats confirmèrent

---

18 Comment être un médiateur de la chose artistique à l'heure de la *dilution de l'art dans le pan-esthétisme de la communication* (Boudinet, 2006) ; à l'*âge de l'expressivisme généralisé*, où, pour reprendre les termes de Allard, tant de monde s'inscrit dans des *paradigmes de l'extimité* ou de l'*egocasting* où l'on s'entre-construit à distance avec tous ces inconnus connectés à la toile et qui se livrent eux aussi à ces *bricolages esthétique-identitaires* permis par les dispositifs sociotechniques des blogs sur internet (Allard et Vandenberghe, 2003) ? Comment cette fois ne pas mépriser la quantité d'intelligence qui peut transiter par là, qui peut profiter de l'hypertexte multimédia pour aller vers l'état asymbolique le plus brut ou vers l'état le mieux documenté du rapport discursif à l'œuvre et à l'expérience esthétique.

ensuite un caractère fondamentalement polysémique et ambivalent de la sémantique musicale, caractère bien étranger et forcément rétif au langage verbal surtout lorsqu'on réduit celui-ci à la simple fonction de *dénotation* du langage véhiculaire. Par exemple, la musique est capable de dire dans un seul de ses « mots » *sérénité harmonie calme tristesse* (cluster irréductible à l'AFC).

Par référence à la terminologie piagétienne, ces *ensembles de significations agglomérées* ont été qualifiées de *schèmes*<sup>19</sup>.

Classés par ordre croissant d'importance (nombre d'occurrences), ces schèmes se définissent ainsi :

- les schèmes de spatialité qui « assimilent aux représentations iconiques figuratives, c'est-à-dire aux images mentales visuelles complexes évoquées par la musique, les variations (croissance ou décroissance) du volume sonore, les superpositions ou les successions des registres sonores (grave/aigu), ainsi que la « gestuelle mélodique » ;
- les schèmes de tension/détente cinétiques et posturales qui « assimilent aux attitudes corporelles et à la tonicité du sujet, le dynamisme musical, c'est-à-dire les effets conjugués de l'intensité sonore, de la complexité harmonique et de la vitesse » ;
- les schèmes de résonance émotionnelle qui « assimilent aux pôles de l'expérience affective du sujet (agressivité, angoisse – mélancolie, asthénie – sentiments d'assurance et de force de soi) les degrés de complexité formelle évaluée d'une part en terme de structuration d'ordre temporel [...] et d'autre part en terme d'homogénéité ou d'hétérogénéité des éléments composants. »

La part la plus importante de la sémantique musicale serait donc celle qui unit l'expérience affective du sujet à l'organisation perçue de la forme musicale, en particulier à ses *degrés de complexité formelle*.

Pour comprendre ce terme, il faut se reporter à une seconde expérience concomitante et portant sur la perception de la forme musicale. Cette expérience utilisait la *méthode chronométrique* également développée par R. Francès : lors de l'audition des œuvres, les auditeurs devaient indiquer par la pression d'un doigt le moment où ils percevaient un changement intervenant dans le cours de l'œuvre. L'expérimentateur consignait le moment exact où les sujets donnaient leurs réponses et, en cumulant la totalité des réponses

---

<sup>19</sup> Notons que cette recherche renvoie aussi à la dernière acception de Piaget où la fonction symbolique en général ne relèverait plus d'un processus cumulatif intégrateur mais d'une fonction déséquilibrante qui accepterait cette fois le caractère toujours inachevé de l'activité symbolique artistique.

recueillies, on obtenait des plans de changements perçus superposables aux partitions, avec leurs degrés statistiques de significativité. Les résultats indiquèrent l'importance perçue des articulations tonales illustrées par les réexpositions, introductions ou modulations des différents thèmes. À la lumière de données très contrastées entre l'œuvre de Brahms (archétypiquement tonale) et celle de Debussy, Michel Imberty proposa une analyse du style musical fondée sur le degré d'organisation hiérarchique de ces changements perçus : emboîtement de parties et de sous-parties correspondant chez Brahms à une esthétique de la maîtrise du temps par une forme tonale prévisible car close sur elle-même ; succession de changements abrupts sans relations hiérarchiques correspondant chez Debussy à une esthétique du surgissement ouvrant la voie aux musiques post-tonales.

**SORTIR D'UNE VACILLATION ENTRE CONNOTATION ET DÉNOTATION EN SE DONNANT LES MOYENS DE PENSER UNE EXPÉRIENCE MUSICALE GLOBALE ; ADMETTRE ENSUITE L'INCOMPRÉHENSIBLE VOCATION DE LA MUSIQUE À L'ÉCOLE**

En quoi ces recherches peuvent-elles éclairer la didactique de la musique ?

D'abord, il me semble qu'il y a là une piste séduisante (ou au moins accessible) pour sortir la didactique « de terrain » d'une alternative traditionnelle bien connue des musicologues et opposant une paraphrase sentimentale introspective (faite d'associations oiseuses à divers attributs musicaux) et la description des œuvres dans un lexique technique exsangue. Ou pour reprendre les termes de Robert Francès, nous éviter l'impasse d'un clivage explicatif où l'expressivité serait protopathique tandis que la signification serait épicroitique (1958, p. 272). En effet, devant le sempiternel appétit et les sempiternels échecs à expliquer le « sentiment musical » par un éthos des modes<sup>20</sup>, on basculait généralement dans la *contemplation intelligente* (voire *pure*) de la forme<sup>21</sup> renvoyant ainsi les mots à la *sécheresse d'une terminologie technique* ou à la *poésie de la fiction* (Hanslick, 1854, p. 96). Et cela alors même que le glissement de nos systèmes de valeurs de l'éthique vers

---

20 C'est-à-dire un lien de référent et de dénotation entre tel attribut musical (gamme/mode) et tel sentiment extérieur qu'il dénoterait (comme le font les mots du langage véhiculaire). Un tableau retraçant des associations contraires apporte un démenti facile de ce genre d'aboutage (Natiez, 1987, p. 163). Mais la critique de fond est apportée ici par R. Francès (1958, p. 339 et suiv.).

21 Pour le formalisme, le seul contenu, c'est la musique même, comme *forme en mouvement* : « c'est dans la contemplation pure que l'auditeur jouit de l'œuvre musicale. Tout attrait matériel doit lui être étranger ; et c'en est un que la tendance à provoquer en soi-même des émotions. » (Hanslick, 1854, p. 63)

l'esthétique (*tournant expressiviste*) poussait le *sentiment* et son expression au centre de la construction de notre identité moderne<sup>22</sup>.

Il y a peut-être ici matière à penser la dynamique qui oppose, dans la construction de l'individu, les besoins et les fonctions de dénotation et de connotation. Apprendre à pacifier le monde dans lequel nous devons vivre par l'usage d'une parole négociable, faite de propositions ou d'oppositions, d'arguments, de démonstrations, mais toujours mis à distance, refroidis par un langage et des outils de pensée partageables qui nourrissent et se nourrissent des interactions sociales, c'est bien là une mission première de l'école. Apprendre à pointer la part la plus insaisissable de sa vie intérieure par un outillage symbolique suffisamment riche et culturellement articulé, mais qui n'émerge que dans la pénombre connotative, qui ne résiste pas, surtout à ses débuts, au dépliage de l'entendement<sup>23</sup>, un outillage symbolique qui accepte de montrer qu'on ne peut dire<sup>24</sup>, c'est aussi là une mission incontournable de l'école moderne. Et qui légitime la présence d'une éducation musicale ayant, par ce fait même, bien du mal à justifier son *incompréhensible vocation*<sup>25</sup>. En effet, être privé du sens de la musique pour sa (re)construction identitaire dans une civilisation expressiviste *et* moderne, n'est-ce pas un *handicap sociolinguistique* aussi grave et douloureux que celui de ne pas pouvoir varier sa parole, selon le contexte, entre un *code restreint* et un *code élaboré* (Bernstein, 1975) ?

---

22 Petit exemple pratique (rappel). Que sont les notions républicaines de *liberté*, d'*égalité* ou de *fraternité* inscrites au fronton des écoles ? Comment s'assurer que les enfants y ont bien saisi l'effet de ce « mouvement qui me porte hors de moi vers mon semblable » (Rousseau) et qui signifie la référence historique à la *pitié des lumières* ? L'éthique et l'éducation passent ici par une mise en fable provoquant l'éprouvé, par une *épiphane profane* (D. Cohn, *ibid.*) : une *inclinaison purement sensible*, plus physique qu'intellectuelle, transformation du sensible vers la pensée où la valeur devient sentiment, comme par une *condensation chimique*.

23 Après avoir compris comment les Grand Sujets/Récits nous délestaient de la question insoutenable de nos origines et de notre fondement (voir Dufour, 2003), la psychologie développementale apporte une autre analyse de la nécessité de cette lacune critique (initiale et fondatrice) du sens, de cet accord tacite de *non-questionnement des origines* : les *aires et objets transitionnels* n'apparaissent que s'ils ne sont pas contestés « nous ne poserons jamais la question » (Winnicott, 1975, p. 23) ; de même, les *trames temporelles d'éprouvé* doivent préserver le *flou* et le *flottement volontaire* sur l'existence d'affects de nature distincte tant « les avantages d'un mot-valise, à la subjectivité consistante, sont évidents » (Stern, 1995, p. 114).

24 « - C'était un pauvre petit être mystérieux, comme tout le monde... » dit Arkel après la mort de Mélisande. Personne ne l'a jamais comprise, et elle ne se comprenait pas elle-même : « Je ne comprends pas non plus tout ce que je dis... Je ne sais pas ce que je sais. » (*Pelleas et Melisande*, Acte V, cité par Jankélévitch, 1980b, p. 154)

25 Évoquant la continuité bergsonienne et l'*insécable phénoménalité de la manière sensible* du *charme musical*, Jankélévitch (1980a, p. 53) rappelle que « l'on peut dire à volonté que la musique n'exprime rien ou exprime l'inexprimable à l'infini : l'*Expressivo inexpressif* est son incompréhensible vocation. »

La réunion de ces deux champs d'activité (dénotative et connotative) est certes difficile, et leur confusion ne mène pas non plus bien loin : à quoi bon parler de la musique tantôt avec une paraphrase sentimentale qui n'éclaire objets et techniques d'aucune dimension réflexive, tantôt avec un lexique exsangue qui reste détaché de la pratique concrète et de l'expérience intime des émotions ? C'est pourtant ce que l'on fait dans bien des classes en limitant les mots tantôt à la verbalisation d'une intention expressive/créatrice (qui en reste là faute d'avoir développé aucune technique artistique ni prélevé quelques repères dans la rhétorique musicale), tantôt à l'énumération d'une liste d'instruments ou de catégorisations faussement élémentaires (qui endorment par un serinage notionnel étranger autant à l'expérience esthétique du sujet qu'à la connaissance un peu fine de l'objet).

Et puis il y a surtout cette curieuse demande faite aux enfants d'*exprimer spontanément son ressenti à l'écoute des œuvres*, demande probablement fondée sur l'intuition valable d'un bénéfice des interactions verbales précoces et de la (re)construction narrative de l'éprouver mais qui, en musique, dans la pratique concrète de la classe et de la formation des enseignants se révèle catastrophique. Elle ajoute aux deux écueils précités (pas d'ouverture réflexive + aplatissage sémantique de l'objet), un questionnement insoutenable et dangereux des origines (voir note 23), et débouche généralement sur le pire des simulacres : « Alors, c'était comment ? C'est joyeux ? Ou bien alors c'est triste ? Et pourquoi ? C'est parce que c'est grave/aigu, rapide/lent, majeur/mineur + tel instrument ! ? »

Ici, une compréhension minimale du caractère foncièrement ambivalent de la sémantique musicale et de son insertion paradoxale dans l'école aurait peut-être permis d'éviter le pire. De même, quelques figures de rhétorique (comme les diverses formes d'oxymore) ne viendraient-elles pas enrichir et structurer ici les pratiques expressives ou l'exploitation des correspondances entre les œuvres ?

D'un autre côté, ces repères élémentaires de sémantique musicale offrent un argument solide à toutes les activités qui transportent l'attention de l'élève vers le repérage de ces formes temporelles musicales par lesquelles transite une part cruciale de l'expérience affective que nous y éprouvons. Depuis les premiers jeux rythmés (où l'enfant apprend à repérer des indices auditifs sur des mouvements qu'il doit anticiper et coordonner aux informations proprioceptives) jusqu'aux formes les plus abouties des écritures du temps musical (d'une universelle pratique de la danse aux diverses formes d'interprétation musicale collective, en passant par toutes les représentations analytiques des œuvres), on comprendra qu'il y a là un devoir d'attention et d'éducation.

Des études développementales récentes sur les moyens de *représenter l'expérience* apportent ici même des pistes et un cadre théorique nouveaux : elles parviennent à intégrer les schémas conceptuels (symboles, mots, etc.), les schémas perceptuels (images visuelles, bonnes formes, etc.), les schémas sensori-moteurs piagétiens (qui intègrent les actes

moteurs et leur coordination à la perception), la compréhension récente de l'effet structurant de certaines séquences invariantes d'événements représentées sous forme de script ou de scénario singulier, la compréhension philosophique et psychanalytique de l'importance pour le sujet de la (re)construction d'une *cohérence narrative*, et le tout dans une métaphore qui illustrerait le *cadre* ou la *structure* d'un éprouver *pris dans le flux du temps* : la musique ! Les notions de *trame temporelle d'éprouver* et d'*enveloppe protonarrative* chez Daniel Stern (1995) sont en effet une belle opportunité de préciser l'intérêt d'une attention à la forme musicale déjà parfaitement exprimée en 1971 par Claude Lévi-Strauss (1971, p. 589) : « La musique remplit un rôle comparable à la mythologie. Mythe codé en sons au lieu de mots, l'œuvre musicale fournit une grille de déchiffrement, une matrice de rapport qui filtre et organise l'expérience vécue, se substitue à elle et procure l'illusion bienfaisante que des contradictions peuvent être surmontées et des difficultés résolues. »

Ou, pour le dire autrement : « ce qui est sémiotisé dans la musique, ce sont bien les vécus du temps, les affects de vitalité cernés en leurs profils temporels de proto-intrigues. La musique apparaît ainsi comme la traduction ou la représentation de la matrice originelle de toutes les formes symboliques, de toutes les formes de langage, de toutes les formes de récit dans le temps, c'est-à-dire de toutes les formes de mise en ordre du temps. » (Imberty, 2005, p. 240)

Reste à savoir maintenant si la découverte de ce lien entre la nature profonde de l'éprouver humain et l'expérience de la forme musicale, si cette formalisation contemporaine par les sciences humaines d'un *phénomène originelle* tant recherché par l'esthétique (Rousseau, Goethe...) gardera dans une transposition didactique l'unissant aux pratiques de classe, un peu de son sens bergsonien, de sa vigueur conflictuelle (Perrenoud, 1986), et ne finira pas par ces mots et ces images fixes qui sont le pain quotidien de l'école. L'importance accordée à la pratique des jeux dansés ou des chants variés entre les retours d'un refrain, ne semble pas incompatible avec ce qui vient d'être dit. Est-ce toujours le cas lorsque l'on approche la musique par des listes d'instruments ou d'adjectifs qualificatifs, lorsqu'on veut la matérialiser par des images bidimensionnelles sans forme ni dynamique propres, et qui affirment encore le prestige déplacé de leur ressemblance au sonagramme des acousticiens (musicogrammes) ?

### Références bibliographiques

- Allard, L. et Vandenberghe, F. (2003). Express yourself! Les pages perso. entre légitimation techno-politique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer. *Réseaux*, 117.
- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Chicoutimi : UQAC (les classiques des sciences sociales).
- Baudelaire, C. (1863). Critique « Le peintre de la vie moderne III ». *Le Figaro* (29 nov.), mis en ligne sur le site de l'Université de Duisburg.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Bion, W. R. (1962, trad. française 1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Blacking, J. (1973, trad. française 1980). *Le sens musical* Paris : Minuit.
- Bodei, R. (2000, trad. française 2002). *Logiques du délire. Raison, affects, folie*. Paris : Aubier.
- Boudinet, G. (1996). *Pratique rock et échec scolaire*. Paris : l'Harmattan.
- Boudinet, G. (2002). *Pratiques tag. Vers la proposition d'une « transe culture »*. Paris : l'Harmattan.
- Boudinet, G. (2004). *Art, tradition, postmodernité*. Paris : l'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bregman, A. S. (1990). *The Auditory Scene Analysis. The Perceptual Organization of Sound*. Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Lyon : INRP [édition électronique mise en ligne en 2004].
- Cohn, D. (1997). Séminaire du 11/12/1997. Paris : EHESS.



- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- Delavaux, C. (2004). Dessins d'enfants, fantasmes d'artistes. *Cassandra*, 57, 6-7.
- DeNora, Tia (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Freud, S. (1933, trad. française 1984). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard.
- Friberg, A., Sundberg, J. et Fryeden, L. (2000). Music from motion: sound level envelopes of tones expressing human locomotion. *Journal of New Music Research*, 29 (3), 199-210.
- Fubini, E. (1983). *Les philosophes et la musique*. Paris : Champion.
- Guirard, L. (1998). *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris : l'Harmattan.
- Guirard, L. (2001). La place de la créativité dans la représentation des compétences musicales chez les professeurs d'école. Dans *Actes de la conférence du 10<sup>e</sup> anniversaire de l'ESCOM* [en ligne sur le site de l'OMF].
- Guirard, L. (2001). *Le temps d'apprendre... et la musique*. Paris : OMF.
- Guirard, L. (2008, sous presse). Entre une surenchère d'objectifs divergents, des outils d'évaluations autonomisés, une pratique qui ne veut se dire et une demande de résultats : où situer l'évaluation en éducation musicale ? Dans *Actes du 20<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe* (Genève).
- Hanslick, E. (1854, trad. française 1986). *Du beau dans la musique*. Paris : Christian Bourgeois.
- Hargreaves, D. (1986). *Developmental Psychology of Music*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Minuit.
- Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants. Ethnologie d'une classe de solfège*. Paris : Anthropos.
- Hennion, A. (1993). *La passion musicale. Sociologie d'une médiation ?* Paris : Métailié.

- Imberty, M. (1979). *Sémantique psychologique de la musique I. Entendre la musique*. Paris : Dunod.
- Imberty, M. (1981). *Sémantique psychologique de la musique II. Les écritures du temps*. Paris : Dunod.
- Imberty, M. (2005). *La musique creuse le temps. De Wagner à Boulez : musique, psychologie, psychanalyse*. Paris : l'Harmattan.
- Kerlan, A. (2007). Symposium *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (table ronde). Paris : Centre Pompidou (10-12 janvier 2007).
- Levi-Strauss, C. (1971). *L'homme nu*. Paris : Plon.
- McAdams, S. et Bigand, E. (1994). *Penser les sons*. Paris : PUF.
- Menger, P.-M. (1983). *Le paradoxe du musicien. Le compositeur, le mélomane et l'état dans la société contemporaine*. Paris : Flammarion.
- Menger, P.-M. (2005). *Profession artiste. Extension du domaine de la création*. Paris : Textuel.
- Mialaret, J.-P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Miroudot, L. (2000). *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. Paris : l'Harmattan.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgois.
- Perrenoud, Ph. (1986). *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*, Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [texte mis en ligne].
- Rash, R. A. (1979). Synchronization in performance ensemble of music. *Acustica*, 43, 121-131.
- Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.
- Schaeffer, P. (1965). *Traité des objets musicaux*. Paris : le Seuil.
- Sloboda, J. (1985, trad. française 1988). *L'esprit musicien*. Bruxelles : Mardaga.
- Stern, D. (1995, trad. française 1997). *La constellation maternelle*. Paris : Calman-Lévy.

- Stern, D. (1998). Aspects temporels de l'expérience quotidienne d'un nouveau-né : quelques réflexions concernant la musique. Dans E. Darbellay, *Le temps et la forme. Pour une épistémologie de la connaissance musicale* (p. 181). Genève : Droz.
- Swanick, K. et Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305-339.
- Taylor, C. (1989, trad. française 1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : le Seuil.
- Zurcher, P. (1996). *L'initiation musicale des 3 à 6 ans*. Genève : Slatkine.

# PRÉSENTATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES DU PROFESSEUR D'INSTRUMENT DE MUSIQUE

Jérôme A. Schumacher

---

Jérôme A. Schumacher est professeur de méthodologie de la recherche, chercheur et responsable du service de la formation continue des professeurs à la Haute école pédagogique (HEP) de Fribourg. Il enseigne également la psychopédagogie et la méthodologie de la recherche en Master de pédagogie auprès de la Haute école de musique (HEM) de Genève. En parallèle, il rédige une thèse doctorale au département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg portant sur l'analyse des conduites des professeurs d'instrument de musique experts et novices dans les conservatoires et écoles de musique.

---

## Résumé

Cet article a pour objectif la présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique. Cet outil, basé sur les concepts des styles didactiques et de la variabilité didactique répond à la nécessité de mener des recherches *in situ*. Après un bref survol de la situation de la recherche sur les pratiques des professeurs d'instrument, nous exposons en détails les concepts retenus dans la construction de la grille ainsi que les nécessaires adaptations à la situation particulière de l'enseignement – apprentissage de l'instrument.

## INTRODUCTION

Alors que l'analyse des pratiques représente un champ de recherche largement répandu et diversifié dans l'enseignement scolaire (Bru et Talbot, 2001 ; Bru, 2002 ; Lenoir, 2005), force est de constater que l'état actuel des connaissances formelles dans le domaine des conduites<sup>1</sup> de l'enseignement instrumental est si pauvre que les institutions chargées de la formation des professionnels de la musique éprouvent les plus grandes difficultés à définir un concept clair et univoque du métier (CEFEDM Rhône-Alpes, 2003). Malgré la publication de quelques travaux francophones (Lartigot, 1999 ; Cobo-Dorado, 2003, 2004 ; Thaler Raimbault, 2004) et anglophones (Duke, 2000 ; Mills, 2004 ; Karlsson et Juslin,

---

1 Dans cet article, *analyse des conduites* et *analyse des pratiques* sont à considérer comme synonymes. Ces deux expressions désignent en effet « une large variété de dispositifs qui ont en commun de considérer les pratiques à la fois comme sujet de réflexion (à travers leur analyse) et but (conceptualiser les pratiques pour les améliorer) » (Bru, 2002, p. 66). Depuis la mise en place des IUFM en France le terme générique d'*analyse des pratiques* a été retenu ; cependant, comme plusieurs de nos sources théoriques parlent de *conduites*, nous avons aussi conservé ce terme.

2008) portant sur l'analyse des pratiques des professeurs d'instrument, ce qui se passe derrière la porte du studio de musique, une fois refermée sur elle-même, demeure encore trop souvent une énigme.

Dès lors, afin d'analyser les conduites spécifiques des professeurs, nous avons opté pour le développement d'une grille<sup>2</sup> calibrée pour l'analyse didactique de séquences d'enseignement – apprentissage de l'instrument.

Même si l'apprentissage collectif de la musique s'avère être une pratique de plus en plus répandue (Demange, Hahn et Lartigot, 2007), l'enseignement individualisé de l'instrument, proche du modèle du préceptorat, demeure encore actuellement la forme pédagogique privilégiée dans les conservatoires et écoles de musique. Ce modèle dual (professeur – élève) devrait garantir un suivi adéquat et adapté de la part de l'enseignant. Bloom (1988) constate d'ailleurs les avantages de cette forme d'enseignement — notamment en termes d'apprentissages et d'efficacité de l'élève — face au modèle plus classique de l'enseignement frontal scolaire (*le problème des deux sigmas*).

### **L'ANALYSE DES PRATIQUES : DE L'IMPORTANCE DU CONSTRUIT THÉORIQUE**

Les travaux d'analyse des pratiques enseignantes scolaires représentent un pôle important de la recherche en sciences de l'éducation (Maubant, Lenoir, Routhier *et al.*, 2005). Malheureusement, (trop) peu d'écrits sont consacrés à l'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique dans le cadre de la leçon hebdomadaire traditionnelle. Lartigot (1999) constate au sujet des cours d'instrument une certaine autarcie pédagogique et reconnaît les difficultés relatives à leur observation : « un observateur en école de musique, c'est rare et on sent tout de suite qu'il est inhabituel que cette porte soit franchie pendant les cours si on n'est pas l'élève ou le professeur » (p. 202). Cet hermétisme est aussi constaté par le CEFEDM Rhône-Alpes (2003) qui relève qu'aucun référentiel de compétences n'est proposé au niveau national et que la description des missions du poste de professeur d'instrument demeure du ressort des écoles de musique et des conservatoires. Pourtant, des recherches orientées vers l'analyse des conduites permettraient d'interroger différemment la profession et offriraient l'opportunité de réfléchir sur ce qui se déroule réellement dans les studios de musique et non sur la façon dont on aimerait que cela se passe.

L'analyse des pratiques des professeurs d'instrument de musique apparaît donc comme un cheminement nécessaire, menant à une réflexion sur la professionnalisation de cette fonction. En Suisse, ce questionnement est d'autant plus d'actualité puisque le curriculum

---

2 Le lecteur intéressé pourra se procurer l'instrument complet en s'adressant directement à l'auteur : schumacherje@edufr.ch.

de formation des enseignants de musique est depuis peu dispensé à un niveau universitaire dans les Hautes écoles de musique (Coen, 2007).

Cependant, l'analyse des conduites ne doit pas se faire à n'importe quel prix. Lenoir (2005) met en évidence les résultats d'une métarecherche portant sur plusieurs travaux nord-américains (anglophones et francophones) consacrés à l'analyse des pratiques (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). Cette dernière souligne en effet la faiblesse et la fragilité conceptuelle et méthodologique de la plupart des travaux analysés. Bru (1991), quant à lui, regrette le manque d'études empiriques permettant de mieux décrire les pratiques mises en œuvre par les enseignants. Enfin, Bressoux (2001, cité par Maubant, Lenoir *et al.*, 2005), constate que les questionnaires et les entrevues ne produisent qu'un discours sur la pratique, mais ne permettent pas de l'observer en tant que telle.

Il apparaît dès lors nécessaire de concevoir des outils conceptuellement fondés et capables de décrire les conduites des enseignants de musique. Notre travail tend à répondre à ces exigences dans la mesure où il permet d'observer et d'analyser, sur la base d'un construit théorique, les conduites des professeurs *in situ*.

### STYLES DIDACTIQUES ET VARIABILITÉ DIDACTIQUE

La construction de la grille d'analyse se fonde sur deux concepts : les styles didactiques (Altet, 1988, 1994, 2005) et la variabilité didactique (Bru, 1991, 1992, 2005). Leur intérêt réside essentiellement dans la possibilité qu'ils offrent au chercheur d'analyser finement les phases interactives liées à tout processus d'enseignement – apprentissage. Les styles et la variabilité didactiques permettent ainsi d'observer *in situ* les pratiques mises en place par l'enseignant.

Les styles didactiques (Altet, 1988, 1994, 2005) représentent le premier concept utilisé dans l'outil. Altet (2005) les définit de la façon suivante :

[Un style didactique] est caractérisé par les choix des modalités didactiques, stratégies, méthodes mises en œuvre par chaque enseignant. C'est le champ des variables décisionnelles prises par l'enseignant dans l'organisation de ses actions et des conditions d'apprentissage. (p. 96)

L'auteure précise que ces styles ne sont pas à considérer comme un état pur et absolu, mais plutôt comme le reflet dominant d'un mode d'enseignement (Altet, 1988). Les styles didactiques sont au nombre de six : style *expositif*, style *interrogatif*, style *incitatif*, style *animation*, style *guide* et style *mixte-flexible*.

L'adaptation de ce concept à la situation d'enseignement – apprentissage de l'instrument de musique fera l'objet d'une présentation plus détaillée dans la section suivante.

Le concept de variabilité didactique (Bru, 1991, 1992, 2005) définit la manière dont l'enseignant — inconsciemment ou non — met en œuvre des procédures de diversification, de différenciation ou d'individualisation pédagogique pour faciliter l'apprentissage de ses élèves. Il découle des compétences professionnelles du maître (Maccario, 2001) et ouvre un nouveau champ de recherche au niveau des conduites d'enseignement (Bru, 1992).

Pour Bru (2005), l'enseignant ne peut s'immiscer directement au niveau de l'apprentissage de ses élèves. Par contre, son rôle « d'organisateur des conditions d'apprentissage » (p. 103) le conduit à intervenir sur certaines *variables de l'action didactique*. Ces dernières représentent « les composantes des situations d'enseignement – apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier » (Bru, 1991, p. 97). Ainsi, l'enseignant peut, par exemple, adapter son niveau de discours en recourant à un registre de la communication plus proche de celui de son élève débutant afin de lui expliquer certains termes techniques — adaptation qui ne serait pas forcément nécessaire pour un élève plus avancé.

Les variables de l'action didactique sont regroupées en trois catégories : 1) *les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus*, qui concernent la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs, le choix des activités proposées à l'élève ; 2) *les variables processuelles*, auxquelles se rapportent la répartition des initiatives (notamment entre enseignants et élèves), les registres de la communication didactique, les modalités d'évaluation et ; 3) *les variables relatives au cadre et au dispositif*, qui concernent l'organisation temporelle, les matériels et supports utilisés.

Bien que la liste puisse encore être augmentée, Bru (1991) considère ces variables de l'action didactique comme étant représentatives dans la mesure où :

- il est possible d'observer des modalités contrastées pour chacune d'elles (chez des enseignants différents mais aussi pour le même enseignant) ;
- il est possible de mettre en évidence l'incidence des différentes modalités de chaque variable sur le fonctionnement du système enseignement – apprentissage. (p. 98)

Les variables proposées par Bru (1991) ont dû être modifiées pour s'adapter à la situation particulière de l'enseignement – apprentissage dual de l'instrument de musique.

## PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES CONDUITES

Cette section présente la grille d'analyse ainsi que les adaptations conceptuelles effectuées. L'outil peut être consulté à l'annexe 1.

### Styles didactiques

Le *Style didactique* fait référence aux modalités stratégiques mises en œuvre par le professeur dans les séquences d'enseignement – apprentissage. Toute leçon d'instrument contient deux moments bien distincts : une partie *parlée* (échanges verbaux entre le professeur et l'élève) et une partie *jouée* (lorsque l'élève a recours à son instrument de musique). Nous sommes d'avis que c'est de la combinaison de ces deux moments qu'il faut interpréter les conduites de l'enseignant. C'est pourquoi une adaptation des concepts développés par Altet (2005) a été effectuée dans ce sens. Des modifications ont aussi été nécessaires compte tenu de la forme duale de l'enseignement de l'instrument. Nous retenons donc trois styles didactiques observés lors des échanges verbaux et ajoutons deux styles pour les séquences musicales.

#### *Les styles du parlé*

Le style *expositif* se caractérise par des situations d'apprentissage impositives, où l'enseignant est considéré comme étant le seul détenteur du savoir. Ce sont essentiellement des situations informatives où le professeur donne un *feed-back* sur la prestation proposée, sans se soucier du point de vue de l'élève.

Exemple :

Dans le cadre d'une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette observée et analysée (Schumacher, 2008), l'enseignant, suite à la prestation musicale d'une élève, l'avertit au sujet d'un passage rapide que les notes aiguës s'émettraient plus simplement si elle n'était pas stressée.

Dans cette situation, le professeur impose à l'élève sa vision du problème sans s'enquérir des interprétations de ce dernier.

Le style *interrogatif* se caractérise par des situations d'apprentissage interactives, mais définies par un questionnement fermé et dirigé, proche de la maïeutique. L'enseignant fait participer l'élève à la réflexion, mais le guide vers la réponse attendue par l'entremise de questions précises (et tant que cette réponse n'est pas donnée par l'élève, le professeur poursuit son questionnement orienté).



Exemple :

Dans une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette, l'enseignante est désireuse de savoir si son élève (débutante) a réalisé qu'elle avait oublié un *si* bémol. S'en suit la discussion suivante (tableau 1) :

Enseignante	Comment as-tu trouvé comme tu as joué les premières mesures ?
Élève	Heu... c'était bien.
Enseignante	Ah oui... tout était bien ?
Élève	J'ai pas bien réussi le passage du <i>la</i> au <i>si</i> .
Enseignante	Ah oui... et... et est-ce que toutes les notes étaient correctes selon toi ?
Élève	Heu... non... ( <i>sourire</i> )
Enseignante	Par exemple dans ces mesures ? ( <i>montre un endroit sur la partition</i> )
Élève	Heu... Peut-être que j'ai pas bien fait... heu... le <i>do</i> ?
Enseignante	Non, le <i>do</i> était très bien ! Mais est-ce qu'il n'y avait pas une autre note avec laquelle tu n'étais pas contente ? ... Une qui sonnait un peu moins bien ?
Élève	Heu... celle-là. ( <i>montre un endroit sur la partition</i> ) ... Le <i>si</i> ... bémol ?
Enseignante	Oui, et qu'est-ce que tu as joué à la place ?
Élève	Heu... un <i>si</i> ... <i>bécarre</i> ?
Enseignante	Oui, tout à fait ! Tu as oublié le <i>si bémol</i> dans cette mesure. Est-ce que tu l'avais entendu ?
Élève	Oui...

**TABLEAU 1. Extrait d'une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette**

Dans cette situation, l'enseignante, par un jeu de questions fermées et dirigées (elle indique même physiquement sur la partition où l'élève doit concentrer sa réflexion et son analyse), amène l'élève à donner la réponse attendue, et ce, même si cette dernière constate d'autres difficultés (le passage du *la* au *si* par exemple).

Le style *incitatif* se définit quant à lui par des situations d'apprentissage interactives, caractérisées par un questionnement ouvert, garantissant de ce fait une plus grande autonomie de l'élève dans sa réponse.

Exemple :

Lors d'une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette (Schumacher, 2007), le professeur s'intéresse à l'explication que donne un élève suite à un problème de gestion de la respiration. La discussion est présentée dans le tableau suivant (tableau 2).

Enseignant	Alors le problème, là, c'est le souffle. Je vois que tu as dû respirer souvent à la fin.
Élève	Ouais, j'ai vu.
Enseignant	Selon toi, à quoi cela était dû ?
Élève	Je ne sais pas.
Enseignant	J'ai l'impression que c'était des angoisses ou des automatismes.
Élève	Hmm (...) je pense plutôt que c'est des automatismes. Il y a beaucoup de silences et je veux respirer à chacun alors j'ai trop d'air et je n'arrive pas à régénérer mon air alors ça fait que je dois lâcher de l'air car j'en ai trop.
Enseignant	Hmm (...) et (...) qu'est-ce que tu pourrais faire pour ne pas avoir ce problème ?
Élève	(...) respirer moins souvent ou prendre moins d'air à la fois.

**TABLEAU 2. Extrait d'une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette**

Dans cette situation, le professeur a laissé l'élève réfléchir sur son problème de gestion de la respiration. Par un jeu de questions ouvertes et d'incitations, il l'a amené à trouver par lui-même une solution afin de remédier à cette difficulté.

### *Les styles du joué*

Dans la phase purement musicale de la leçon (lorsque l'élève joue avec son instrument), les interventions du professeur peuvent être catégorisées en deux styles didactiques : le style *spectateur – auditeur* et le style *guide – mentor*.

Le style *spectateur – auditeur* se caractérise par une observation et une écoute attentives pendant l'interprétation de l'élève. L'enseignant n'est pas inactif. Bien au contraire, il récolte un certain nombre d'informations (sonores, musicales, visuelles) qui lui permettront d'adapter sa conduite ultérieure.

*A contrario*, le style *guide – mentor* se caractérise par des interventions fréquentes du professeur pendant la phase purement musicale alors que l'élève poursuit son interprétation. Ses interventions peuvent être de deux ordres : non verbales (chant, battue de la mesure, respiration, utilisation de l'instrument pour seconder l'élève, écriture d'informations sur la partition...) ou verbales (commentaires à *chaud* pendant l'interprétation [*bien !*], remédiations directes [*n'oublie pas le mi bémol ; attention au tempo*]...).

### Variabilité didactique

Cinq variables de l'action didactique sont retenues dans cette grille : 1) les activités proposées à l'élève (composante de la catégorie des variables de structuration et de mise en œuvre des contenus) ; 2) l'organisation de l'espace (composante de la catégorie des variables relatives au cadre et au dispositif) ; 3) les matériels et moyens didactiques (composante de la catégorie des variables relatives au cadre et au dispositif) ; 4) les registres de la communication didactique (composante de la catégorie des variables processuelles) ; 5) l'évaluation (composante de la catégorie des variables processuelles).

Pour la variable *Activités proposées à l'élève*, nous retenons les suivantes : activités à dominante sensorielle, activités à dominante psychomotrice, activités à dominante cognitive. Une autre activité, directement adaptée des séquences d'enseignement – apprentissage de l'instrument de musique que propose Cobo-Dorado (2003, 2004), complète la liste de celles présentées par Bru (1991) : les activités à dominante expressive. Reprenons, présentons et discutons chacune de ces dernières.

Les *activités à dominante sensorielle* concernent toutes les tâches didactiques liées à l'appropriation sensorielle et physique de l'instrument (travail du positionnement des doigts sur l'instrument, position du corps...). Elles concernent aussi tous les jeux sensoriels et les manipulations effectuées sur l'instrument de musique pour en découvrir les caractéristiques physiques et musicales. Les activités à dominante sensorielle sont essentiellement orientées vers l'apprenant, son ressenti et ses impressions sensorielles.

Exemple :

Dans une séquence d'enseignement – apprentissage de clarinette que nous avons filmée et analysée (Schumacher, 2008), le professeur propose à l'élève une série d'exercices pour éviter que ses épaules soient constamment surélevées pendant

qu'il joue. En plaçant tout d'abord ses mains sur les épaules de l'élève pour le rendre conscient de cette crispation, le professeur encourage ensuite l'élève à interpréter à nouveau le passage central de la pièce en lui demandant de se concentrer sur la position de ses épaules et sur sa respiration.

Les *activités à dominante psychomotrice* sont caractérisées par un travail technique minutieux, pouvant être réinvesti dans d'autres œuvres musicales. Elles sont essentiellement dirigées vers le travail de l'instrument.

Exemple :

Dans une leçon de saxophone (Schumacher, 2008), le professeur travaille avec son élève un trait technique d'un Csardas. Ce passage nécessite le recours à un doigté factice pour faciliter la vélocité technique exigée à cet endroit. Comme l'élève ne parvient pas à employer ce doigté optionnel, le professeur décortique les passages de double-croches les uns après les autres et s'assure de la bonne synchronisation des doigts dans les intervalles de tierces. Il propose aussi des modifications de rythmes (rythmes swingués, triolets...), toujours dans le but d'améliorer la synchronisation. Ce travail, bien que consacré à un passage particulier d'une pièce et orienté vers une maîtrise technique de l'instrument, peut parallèlement être réinvesti dans d'autres pièces et études.

Les *activités à dominante cognitive* sont orientées vers le savoir musical de l'élève. Par réflexion et/ou questionnement interactifs, le professeur s'assure des capacités de l'élève à répondre aux questions ou à réfléchir au sujet d'une situation qui se présente lors de la leçon de musique.

Exemple :

Un professeur de piano peut s'assurer que la forme *Lied* est non seulement claire dans le jeu de son élève, mais aussi dans sa tête en le questionnant au sujet de cette forme musicale.

Enfin, les *activités à dominante expressive* sont caractérisées par des moments où les échantillons entre le professeur et l'élève tournent autour d'aspects musicaux et interprétatifs de l'œuvre. Les activités proposées sont orientées vers le perçu, le rendu musical.

Exemple :

Lors d'une leçon de clarinette (Schumacher, 2007), le professeur demande à l'élève ce qu'il peut conclure des indications dynamiques indiquées dans les différents mouvements d'une pièce de Béla Bartók, *Román népi táncok (Danses populaires roumaines)*. Ce questionnement au sujet de l'œuvre amène l'enseignant et l'élève à discuter de l'interprétation de chacune des parties.

La variable de l'*Organisation de l'espace* concerne aussi bien l'agencement de la salle de classe que les déplacements effectués par l'enseignant pendant son intervention. Bien que l'élève demeure la plupart du temps statique (sa focalisation étant dirigée vers l'instrument *fixe* comme dans le cas du piano ou alors vers le pupitre pour les instruments *portables*), nous constatons que le professeur se déplace très souvent dans le studio de musique pour se rapprocher de l'élève lorsque ce dernier éprouve des difficultés (pour vérifier ou parfaire son diagnostic) ou pour s'en éloigner lorsqu'il désire lui laisser plus de place et de liberté dans l'interprétation. Le professeur peut aussi demander à l'élève d'effectuer des déplacements ou des mouvements comme, par exemple, pour mieux comprendre la pulsation d'une pièce ou pour faciliter l'interprétation d'une œuvre. Outre les déplacements du professeur et de l'élève, Lartigot (1999) démontre que la salle de cours connaît, elle aussi, un espace implicite :

Cette géographie comporte des zones neutres où l'élève est dans un sas ; il attend que le cours précédent se termine, il y laisse ses affaires, ce qu'il n'utilise pas dans le cours : vêtement, étui, cartable... (p. 208)

Passé cette zone franche, l'enfant devient élève. L'organisation de l'espace est aussi évoquée dans les écrits de Malaguzzi (s. d.) qui le considère comme un pédagogue à part entière (Edwards, Gandini et Forman, 1998 ; Fehse, 2004). Bru (1991) reconnaît lui aussi l'importance du cadre spatial pour les apprentissages, mais constate que les enseignants n'en tiennent pas encore suffisamment compte :

Il reste certainement sur ce point beaucoup à inventer car les variations du cadre spatial (...) peuvent amener le sujet qui apprend, d'une part à appréhender le savoir nouveau selon des points de vue contrastés et complémentaires et, d'autre part à accéder à une prise de conscience des divers usages sociaux de la connaissance. (p. 108)

La variable *Matériels et moyens didactiques* s'intéresse à l'exploitation par l'enseignant d'outils didactiques permettant à l'élève de mieux comprendre certaines notions, de remédier à un problème technique, de se faire une représentation auditive d'une œuvre... Le recours et l'utilisation (voire le détournement comme dans l'exemple présenté ci-dessous) de matériel didactique n'est pas chose courante dans l'enseignement de l'instrument. Les matériels les plus souvent utilisés sont : l'instrument (de l'élève ou du professeur), la méthode (dessins, images, tablatures), le diapason, le métronome. Lartigot (1991) présente à ce sujet certaines utilisations de matériels et moyens didactiques dans le cadre de leçons de clarinette et de piano.

Exemple :

Dans une leçon de clarinette donnée à une élève débutante, l'enseignante travaille le passage du *la* au *si*. L'élève ne garde pas sa main droite arrondie et n'arrive pas à trouver les touches et les clefs qui permettent d'interpréter cette note. Après avoir montré sur son instrument la position correcte des doigts de la main droite et

constatant que l'élève n'arrive toujours pas à adopter la position désirée, l'enseignante lui propose de manipuler la molette de réglage de la hauteur d'un siège de piano présent dans la salle de cours. De cette manière, l'élève reproduit approximativement le même geste que celui demandé à la clarinette.

La variable des *Registres de la communication didactique* fait référence au niveau du discours adopté par l'enseignant : « dans beaucoup de disciplines, il existe un langage technique auquel l'enseignant devra avoir recours à un moment ou un autre » (Bru, 1991, p. 106). Il en est de même dans l'éducation musicale, voire dans l'apprentissage de chaque instrument (nom de doigtés factices à la clarinette ou au saxophone, positions au trombone, jeux de l'orgue, vocabulaire musical issu de différentes langues...). Bru (1991) retient quatre registres de la communication : technique, abstrait, scolaire et familial. Nous en ajoutons un cinquième à cette liste, issu de nos observations de séquences d'enseignement : le registre non verbal.

Le *registre technique* se caractérise comme étant un langage d'initiés, contenant les termes spécifiques à ce qui est enseigné. Il s'agit du jargon ou du vocabulaire utilisé par le professionnel.

Exemple :

Tous les termes issus du vocabulaire de l'instrument (numérotation des doigtés, nomenclature des doigtés factices, parties de l'instrument...) et au vocabulaire musical général (altérations, indications dynamiques, abréviations...).

Le *registre abstrait* se réfère à un langage imagé et non concret, utilisant les allégories et les symboles. Dans l'enseignement de la musique, les professeurs recourent souvent à ce registre, notamment dans le discours sur l'interprétation. Il permet à l'élève de se faire une représentation mentale plus précise de ce qui est attendu et demandé.

Exemple :

*Images visuelles et sensorielles : ton son doit être plus rond, plus chaud. Sois plus léger dans ce passage. Les triolets doivent s'interpréter de manière moins scolaire...*

Le *registre scolaire* se caractérise par un discours généralement utilisé dans la relation maître – élève. C'est le langage scolaire habituel de la classe, un langage utilisant un vocabulaire soutenu et fortement hiérarchisé (l'enseignant donne les instructions, l'élève s'exécute).

Exemple :

*J'aimerais que tu interprètes ces passages dans un style plus baroque, comme je l'ai exemplifié lors de notre dernière rencontre.*

*A contrario*, le *registre familial* se réfère à une communication à bâtons rompus entre l'enseignant et l'élève. C'est le langage de tous les jours, celui utilisé dans les relations amicales ou qui n'imposent aucune hiérarchie.

Exemple :

*Dis donc, c'était pas mal ! J'trouve que c'passage, il était spécialement cool, mais celui-ci, il était un poil trop stressé... T'as un train à prendre ou quoi ? L'faut prendre ton temps !*

Le *registre non verbal*. Très souvent dans la leçon, l'enseignant interagit avec l'élève sans parler, mais utilise d'autres canaux tels que la gestuelle, le toucher, le regard, les grognements, les silences, les postures du corps... Selon plusieurs recherches (Kenwright, 2007), 55% de la communication passerait par le non-verbal. Comme les informations distribuées par ce registre sont tout à fait envisageables dans une relation individuelle maître – élève, et qu'il peut avoir jusqu'à cinq fois plus d'impact que la communication verbale (Kenwright, 2007), les enseignants l'utilisent souvent. Le professeur peut ainsi, par exemple, jouer avec son instrument une partie que l'élève doit répéter, chanter un passage pour corriger l'intonation, diriger l'élève pendant qu'il interprète une œuvre, pointer du doigt une mesure, inscrire une information sur la partition...

La dernière variable s'intéresse aux fonctions, aux moyens et aux agents de l'*Évaluation*.

Pour Chaduc, Larralde et de Mecquenem (2004), il existe deux *fonctions* principales à l'évaluation : le contrôle des acquis de l'élève (évaluer permet de valider de façon normative les connaissances des élèves devant l'institution et/ou la société) et la régulation (évaluer permet de revenir de façon dynamique sur un domaine que l'élève ne maîtrise pas<sup>3</sup>).

Exemple :

*Tu as bien travaillé cette semaine, tu es prête pour l'audition de la semaine prochaine !* (contrôle des acquis).

*Nous allons à nouveau travailler ce passage plus lentement car toutes les notes ne sont pas régulières* (régulation).

Les *moyens d'évaluation* s'intéressent au matériel mis en œuvre par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation. Même si la plupart du temps l'évaluation des productions de l'élève se concrétise de façon verbale, un professeur pourrait, par exemple, envisager d'enregistrer son élève et travailler autour de ce matériel sonore ou proposer tout autre moyen adapté à la situation.

---

3 « L'évaluation est un acte qui a plus pour fonction d'expliquer que de décrire » (Hadji, 1997, p. 52).

Une évaluation peut enfin impliquer plusieurs *agents* : le maître seul (hétéro-évaluation), l'élève seul (auto-évaluation) ou le maître et l'élève (co-évaluation).

Exemple :

*C'est bien ! Tu as bien travaillé à la maison cette semaine !* (hétéroévaluation).

*Par rapport à ce que nous avons vu lors du dernier cours : tempo, timbre et musicalité, dis-moi comment tu as trouvé ton interprétation ?* (auto-évaluation).

*Tu vas me dire ce que tu as pensé de ton interprétation en te focalisant sur les aspects du tempo, du timbre et de la musicalité et puis je te dirai à mon tour ce que j'en ai pensé* (co-évaluation).

#### **VALIDATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES DU PROFESSEUR D'INSTRUMENT DE MUSIQUE**

À ce jour, deux types de validation ont permis de confirmer la stabilité de l'outil. Une validation diachronique, premièrement, nous a permis de constater que les indicateurs présents dans la grille permettaient un travail de codage régulier dans le temps. Deuxièmement, nous avons demandé à des experts de Suisse romande de coder un extrait filmé par l'entremise de la grille. Dans ce cas, nous avons pu constater une quasi-unanimité des réponses proposées. La prochaine étape de la validation de la grille sera de calculer l'indice de correspondance inter-juges *Rater Agreement Index* (RAI) de Burry-Stock *et al.* (1996).

#### **UTILISATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES DU PROFESSEUR D'INSTRUMENT DE MUSIQUE**

La grille peut être utilisée par plusieurs acteurs (enseignant, chercheur, étudiant, observateur) et peut connaître plusieurs fonctions :

1. Comme outil d'observation directe, elle permet à un observateur de donner un *feed-back* général et tendanciel au travail effectué par l'enseignant.
2. Son utilisation comme moyen médiateur à la réflexivité offre au professeur la possibilité de réfléchir sur sa façon d'intervenir auprès de l'élève.
3. La grille s'avère aussi être un précieux outil dans la formation des enseignants de musique (prise en compte de la complexité des conduites).
4. Dans le cadre de l'analyse des pratiques, et couplée à la vidéoscopie, elle permet un fin niveau d'analyse. En effet, pour Maubant, Lenoir *et al.* (2005) seule une récolte filmée des données permet une analyse réelle des conduites d'enseignement.

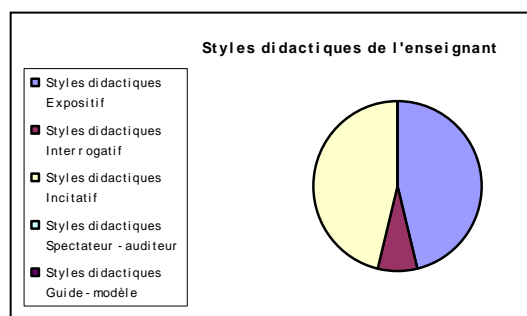


Pour cette dernière option (analyse des pratiques), la présentation des données peut s'effectuer de deux façons différentes : tableau ponctuel d'analyse des conduites (tableau 3) ou graphique récapitulatif en secteurs d'une variable (figure 1).

Conduites	Activités proposées à l'élève	Organisation de l'espace	Matériels et moyens didactiques	Registres de la communication	Évaluation	Styles didactiques
<i>Numérotation de la conduite</i>	<input type="checkbox"/> Sensoriel <input type="checkbox"/> Psychomoteur <input type="checkbox"/> Cognitif <input type="checkbox"/> Interprétatif	<i>Indication en quelques mots de l'organisation spatiale</i>	<i>Indication en quelques mots des matériels et moyens utilisés</i>	<input type="checkbox"/> Registre technique <input type="checkbox"/> Registre abstrait <input type="checkbox"/> Registre scolaire <input type="checkbox"/> Registre familial <input type="checkbox"/> Registre non-verbal	<b>Fonction</b> <input type="checkbox"/> Contrôle des acquis <input type="checkbox"/> Régulation <b>Agent</b> <input type="checkbox"/> Maître <input type="checkbox"/> Élève <input type="checkbox"/> Maître + élève <b>Moyens</b> <i>Indication en quelques mots des moyens mis en œuvre</i>	<input type="checkbox"/> Style expositif <input type="checkbox"/> Style interrogatif <input type="checkbox"/> Style incitatif <input type="checkbox"/> Style spectateur-auditeur <input type="checkbox"/> Style guide-mentor
1 Demande à l'élève de travailler le même trait en modifiant le rythme	<input type="checkbox"/> Sensoriel <input checked="" type="checkbox"/> Psychomoteur <input type="checkbox"/> Cognitif <input type="checkbox"/> Interprétatif	Le professeur se tient à la gauche de l'élève pour observer sa main gauche	-	<input type="checkbox"/> Registre technique <input type="checkbox"/> Registre abstrait <input type="checkbox"/> Registre scolaire <input checked="" type="checkbox"/> Registre familial <input type="checkbox"/> Registre non-verbal	<b>Fonction</b> <input type="checkbox"/> Contrôle des acquis <input checked="" type="checkbox"/> Régulation <b>Agent</b> <input checked="" type="checkbox"/> Maître <input type="checkbox"/> Élève <input type="checkbox"/> Maître + élève <b>Moyens</b> -	<input checked="" type="checkbox"/> Style expositif <input type="checkbox"/> Style interrogatif <input type="checkbox"/> Style incitatif <input type="checkbox"/> Style spectateur-auditeur <input type="checkbox"/> Style guide-mentor
2 Joue lui-même le trait avec un autre rythme pour montrer l'exemple	<input type="checkbox"/> Sensoriel <input checked="" type="checkbox"/> Psychomoteur <input type="checkbox"/> Cognitif <input type="checkbox"/> Interprétatif		Instrument de musique du professeur	<input type="checkbox"/> Registre technique <input type="checkbox"/> Registre abstrait <input type="checkbox"/> Registre scolaire <input type="checkbox"/> Registre familial <input checked="" type="checkbox"/> Registre non-verbal	<b>Fonction</b> <input type="checkbox"/> Contrôle des acquis <input checked="" type="checkbox"/> Régulation <b>Agent</b> <input checked="" type="checkbox"/> Maître <input type="checkbox"/> Élève <input type="checkbox"/> Maître + élève <b>Moyens</b> -	<input type="checkbox"/> Style expositif <input type="checkbox"/> Style interrogatif <input type="checkbox"/> Style incitatif <input type="checkbox"/> Style spectateur-auditeur <input checked="" type="checkbox"/> Style guide-mentor
...	...	...	...	...	...	...

**TABLEAU 3. Tableau ponctuel d'analyse des conduites (proposition de présentation)**

Le tableau ponctuel d'analyse des conduites effectue une recension de la variabilité et des styles didactiques pour chaque intervention de l'enseignant. Par un système de coches et de brèves indications verbales, il permet une vision générale des conduites de l'enseignant dans le cadre d'une séquence d'enseignement – apprentissage ou d'un épisode issu de cette dernière.



**FIGURE 1. Graphique récapitulatif en secteurs**

Les graphiques en secteurs permettent, quant à eux, une synthèse visuelle et quantitative pour chaque variable contenue dans la grille.

### INTÉRÊT DE L'OUTIL

Cette grille, d'utilisation simple, rapide et contextualisée à l'enseignement de l'instrument de musique, permet d'analyser finement et *in situ* les conduites des professeurs. Elle permet de constater la variabilité et les styles didactiques de chacun : comment l'enseignant reformule-t-il son information face à un élève qui n'aurait pas compris, quelles variables invoque-t-il pour l'amener à comprendre... Son intérêt réside aussi dans la possibilité d'analyse des conduites inter-professeurs, mais aussi intra-professeur (avec le même élève ou avec des élèves différents).

Ajoutons encore que cet outil s'avère aussi être un puissant vecteur de prise de conscience et de réflexivité dans le cadre de la formation initiale des professeurs. Nous avons en effet recours à cette grille pour susciter chez nos étudiants une réflexion quant à leurs conduites dans le cadre d'un cours sur l'analyse des pratiques.

### Références bibliographiques

- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation et d'auto-analyse. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 65-93.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2005). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-102). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeurs.
- Bloom, B. S. (1988). Le problème des deux sigmas : la recherche de méthodes d'enseignement en groupe aussi efficaces que le préceptorat. Dans M. Hubermann (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 45-83). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 11-26.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 5, 9-34.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (2005). L'enseignant, organisation des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Burry-Stock, J., Shaw, D. G., Laurie, C. et Chissom, B. S. (1966). Rater agreement indexes for performance assessment. *Educational and Psychological Measurement*, 56 (2), 251-262.
- CEFEDM Rhône-Alpes (2003). *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Essai de définition des compétences et procédures d'évaluation*. Document de travail. Lyon : CEFEDM Rhône-Alpes.

- Chaduc, M.-T., Larralde, P. et de Mecquenem, I. (2004). *Les grandes notions de pédagogique*. Paris : Bordas.
- Cobo-Dorado, K. (2003). Analyse de la variabilité didactique dans l'enseignement de la clarinette. *Journal de recherche en éducation musicale*, 2 (2), 70-94.
- Cobo-Dorado, K. (2004). Analyse didactique du processus d'enseignement – apprentissage dans un cours de piano. *Journal de recherche en éducation musicale*, 3 (2), 13-30.
- Coen, P.-F. (2007). La place de la recherche dans les Hautes écoles de musique de Suisse romande. *Recherche en éducation musicale*, 26, 159-176.
- Demange, E., Hahn, K. et Lartigot, J.-C. (2007). *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Lyon : Symétrie.
- Duke, R. A. (2000). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Concil for Research in Music Education*, 113, 27-40.
- Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G. (1998). *The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Greenwich : Ablex Publishing Corporation.
- Fehse, E. (2004). *Das Wissen vom Lernen* [émission de télévision]. Issy-les-Moulineaux : Arte.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée. Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Karlsson, J. et Juslin, P. N. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36 (3), 309-334.
- Kenwright, J. F. (2007). *La communication non verbale*. Récupéré le 19 mars 2009 de <http://step.inpg.fr/FR/bodylanguage/richmedia/index.htm>.
- Lartigot, J.-C. (1999). *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation d'enseignement*. Paris : Van de Velde.
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 5-9.
- Maccario, B. (2001). L'évaluation au service des apprentissages. Dans *Actes du séminaire, L'exploitation pédagogique des évaluations de 6<sup>e</sup>*. Récupéré le 28 novembre 2007 de [http://eduscol.education.fr/D0033/evalexploitpeda\\_acte.htm](http://eduscol.education.fr/D0033/evalexploitpeda_acte.htm).

- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araujo Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 61-75.
- Mills, J. (2004). Working in music: the conservatoire professor. *British Journal of Music Education*, 21, 179-198.
- Schumacher, J. A. (2007). *Variabilité didactique dans l'enseignement – apprentissage d'une œuvre pour clarinette*. Communication affichée présentée lors de la Rencontre internationale francophone des doctorants en sciences de l'éducation, Genève.
- Schumacher, J. A. (2008). *Variabilité didactique dans la régulation des apprentissages des élèves chez le professeur d'instrument*. Papier présenté lors du 20<sup>e</sup> colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, Genève.
- Thaler Raimbault, G. (2004). Dynamique gestuelle des interactions maître/élève lors de l'apprentissage de la musette de Bach. *Journal de recherche en éducation musicale*, 3 (2), 32-38.

## ANNEXE 1. Grille d'analyse des conduites du professeur de musique

<i>Variabilité didactique</i>	<b>Activités proposées à l'élève</b>	
Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus	Activités à dominante sensorielle	→ Activités orientées vers l'apprenant <i>Assimilation et appropriation sensorielle et physique de l'instrument (ressenti, émotion, poids, position des doigts, positionnement du corps...)</i>
	Activités à dominante psychomotrice	→ Activités orientées vers l'instrument <i>Travail technique et minutieux pouvant être réinvesti dans d'autres pièces</i>
	Activités à dominante cognitive	→ Activités orientées vers le savoir musical <i>Capacité de l'apprenant à répondre aux questions du professeur</i>
	Activités à dominante expressive	→ Activités orientées vers le rendu, le perçu musical <i>Travail autour d'aspects interprétatifs de l'œuvre</i>
<i>Variabilité didactique</i>	<b>Organisation de l'espace, des lieux</b>	
Variables relatives au cadre et au dispositif	→ Exploitation et organisation de l'espace de la salle de classe → Déplacements de l'enseignant, de l'élève	
<i>Variabilité didactique</i>	<b>Matériels et moyens didactiques</b>	
Variables relatives au cadre et au dispositif	→ Moyens et matériels mis à disposition par l'enseignant dans le cadre de la leçon de musique	
<i>Variabilité didactique</i>	<b>Registres de la communication didactique</b>	
Variables processuelles	Registre technique	→ Langage contenant des termes spécifiques à ce qui est enseigné ; sa compréhension nécessite de la part de l'élève de connaître les concepts sous-jacents à ce langage
	Registre abstrait	→ Langage la plupart du temps imagé et qui sert à transmettre une idée, un sentiment, une pensée
	Registre pédagogique	→ Langage essentiellement utilisé dans la relation Maître – élève, caractérisant les rôles de chacun
	Registre familial	→ Langage utilisé tous les jours, réduisant les distances hiérarchiques
	Registre non-verbal	→ Moyen de communication essentiellement basé sur la communication gestuelle (indication de la pulsation, direction, respiration, postures physiques...), sonore (chant, sifflement, utilisation de l'instrument à titre d'exemple), physique (toucher), corporelle (posture du corps)...
<i>Variabilité didactique</i>	<b>Évaluation</b>	
Variables processuelles	Fonction de l'évaluation	→ Contrôle des acquis des élèves → Régulation
	Moyens d'évaluation	→ Objets, moyens mis en œuvre dans l'évaluation
	Agents de l'évaluation	→ Maître seul (hétéro-évaluation) → Élève seul (auto-évaluation) → Maître et élève (co-évaluation)
<i>Processus interactifs</i>	<b>Styles didactiques</b>	
Styles du parlé	Style expositif	→ Style caractérisé par des situations d'apprentissage impositives
	Style interrogatif	→ Style caractérisé par des situations d'apprentissage interactives
	Style incitatif	→ Style caractérisé par des situations interactives
Styles du joué	Style spectateur – auditeur	→ Style caractérisé par des situations où le professeur laisse jouer l'élève sans interruption
	Style guide - modèle	→ Style caractérisé par des situations où le professeur intervient et / ou guide l'élève pendant l'interprétation



**SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 26 DE LA REVUE**  
**CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN**  
**ÉDUCATION MUSICALE**

Numéro 1

Septembre 1982

**Sommaire**

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



Numéro 2

Septembre 1983

**Sommaire**

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

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

Numéro 3

Mars 1984

**Sommaire**

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

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

Numéro 4

Septembre 1984

### Sommaire

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

Numéro 5

Janvier 1985

### Sommaire

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

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

Numéro 6

Juin 1986

### Sommaire

Enquête sur l'importance que disent accorder à un ensemble d'éléments d'apprentissage en éducation musicale, au niveau primaire, les enseignants du système scolaire du Québec [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, Louise Lavoie	57
Neuropédagogie et enseignement du piano : élaboration de critères d'analyse des méthodes pour enfants débutants Marc Lafontaine	71

Numéro 12

Janvier 1993

**Sommaire**

Appel d'article	7
Mot du directeur de la revue	9
<b>Actes du colloque « L'enseignement de la musique assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? » tenu à l'École de musique de l'Université Laval le samedi 4 avril 1992</b>	11
Mot du président du comité organisateur, 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 <i>Sonances</i> , juillet 1985)	
Jacques Boulay	155

Numéro 14	Janvier 1996
-----------	--------------

### Sommaire

#### Appel d'article

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

Numéro 15	Janvier 1997
-----------	--------------

### Sommaire

#### Appel d'article

Étude exploratoire d'une approche coopérative en musique	
Gaétan Boucher	1
L'utilisation d'un séquenceur MIDI par un spécialiste de l'enseignement de la musique au niveau primaire : étude de cas	
Bryan Rancourt	29

Définitions de l'acquis musical et de l'aptitude musicale d'après deux grands courants de théories d'apprentissage : théories associationnistes et théories de champ Paul Richard	41
The effects of vocal music on young infants : mother tongue versus foreign language Jolan Kovacs-Mazza	55
Processus, produits et composition musicale assistée par ordinateur Louis Daignault	65

## RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 16

Janvier 1998

**Sommaire**

Appel d'article

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

Numéro 17

Janvier 1999

**Sommaire**

Appel d'article

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

Numéro 18

Janvier 2000

**Sommaire**

## Appel d'article

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

Denis Simard et Clermont Gauthier 1

L'oreille absolue : analyse historique et psychologique

María Teresa Moreno Sala 27

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

51

## Ateliers et communications

Nature, contrôle et pédagogie du trac (première partie)

Dominique Dubé 53

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

André Picard 65

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

Francis Dubé et Michèle Bédard 81

Lampenfieber : la fièvre au corps

Ursula Stuber 87

Apprivoiser le trac : s'apprivoiser soi-même

Lise Petit et Michel Ducharme 97

Le musicien « dé-traqué »

Chantal Masson-Bourque 103

Numéro 19

Janvier 2001

**Sommaire**

Appel d'article

Nouveau volet international

Raymond Ringuette

1

Programmation et création musicale au secondaire

Louis Daignault et Frédéric Murray

3

Teaching Boys to Sing Through Their Voice Change : In Search of Practical  
Tools for the Classroom and Choir Rehearsal

Patricia Abbott

23

**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
<b>VOLET INTERNATIONAL</b>	
La formation des enseignants de la musique Françoise Regnard	81
Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts Marie-Hélène Popelard	83
Annexe 1. Édouard Manet (1832-1883) / Paul Valéry (1871-1945) Laure Muller	99
Annexe 2. Les correspondances sensorielles chez Scriabine : <i>Prométhée et Mystère</i> Laure Muller	107
Numéro 20	Janvier 2002

### Sommaire

#### Appel d'article

<i>Le marteau sans maître</i> de Pierre Boulez : un essai pédagogique d'écoute dirigée Martin Le Sage	1
--	---

Quelles sont les raisons invoquées pour justifier l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois ? Isabelle Héroux	17
--	----

## VOLET INTERNATIONAL

Journées francophones de recherche en éducation musicale 2002	37
Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le « projet musical et pédagogique », champ d'initiation Françoise Regnard et Alain Lammé	39
L'éducation musicale en Amérique du Nord et en Espagne : deux cheminements contrastants María Teresa Moreno Sala	57

Numéro 21

Janvier 2003

## Sommaire

Appel d'article

Nouvelle édition électronique de la revue <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

<b>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 »</b>	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

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 <i>praxialiste</i> , 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

Numéro 26

Septembre 2007

**Sommaire**

Appel d'article

Avant-propos Françoise Regnard	1
<b>JFREM 2005. Actes des Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues à Paris les 25 et 26 novembre 2005 à la Cité de la musique : « Musique et cultures »</b>	
De la « haute culture » à la culture dans plusieurs mondes : La culture entre subjectivité et pluralité Alain Kerlan	7
L'École comme lieu d'ancrage de la culture Marianne Théberge	25

---

Transmettre la musique hors de son contexte : Comment garder le contact avec la culture d'origine ? Gilles Delebarre	39
Rencontre Orient-Occident, des pratiques musicales et des modes d'enseignement : richesse et interrogations Henri Tournier	49
Quelques rapports Occident-Orient vus par le petit bout de la lorgnette... Claude Ledoux	61
<i>Aucun apprentissage n'évite le voyage.</i> Notes d'introduction à la table ronde : « Transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument » Bruno Messina	79
Enseignement de la musique et action culturelle Éric Sprogis	87
<b>JFREM 2006. Actes des Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues à Québec les 6 et 7 octobre 2006 à la Faculté de musique de l'Université Laval : « Regards multiples sur la méthodologie de recherche en éducation musicale »</b>	
L'entrevue individuelle et le groupe de discussion auprès d'adolescents inscrits à un programme spécialisé en musique Josée Benoît	103
Utilisation d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes : analyse de la stabilité posturale et de l'activité musculaire Félix Berrigan, Nathalie Leclerc, Martin Simoneau, Normand Teasdale, Ursula Stuber	117
Musique et apprentissage coopératif au 3 <sup>e</sup> cycle du primaire : compte rendu d'une démarche de recherche et discussion des choix méthodologiques Denyse Blondin	125
Regard critique sur les programmes interdisciplinaires en musique/langue et leurs effets sur le développement des capacités musicales au cours de la petite enfance Jonathan Bolduc	147

---

La place de la recherche dans les Hautes écoles de musique de Suisse romande Pierre-François Coen	159
Le Laboratoire de recherche en pédagogie du piano : un laboratoire de recherche unique Gilles Comeau	177
Peut-on jouer de la musique sans se jouer de l'éducation ? Un regard anthropologique sur l'éducation musicale scolaire Claude Dauphin	189
Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire Marcelo Giglio	195
Quelle pourrait être l'évolution de la conception philosophique de l'écoute musicale selon le paradigme <i>praxialiste</i> , si David J. Elliott prenait en compte les critiques formulées à son égard ? Sylvain Jaccard	209
La création musicale en milieu scolaire : objet, démarches et procédures méthodologiques, discussion Louise Mathieu, Valerie Peters	215
Recevoir une œuvre donnée en création : analyse d'une démarche didactique Isabelle Mili	223
Les stratégies utilisées par des pianistes débutants du premier cycle du primaire et de la maternelle dans le décodage des notes sur la portée musicale Ariane Nantel	237
La place de l'initiation à la recherche dans la formation initiale pédagogique du musicien Françoise Regnard	243
Présentation d'un modèle-type d'analyse de contenu de manuels, ouvrages ou tous supports pédagogiques, pour la recherche et la pratique en éducation musicale Claire Roch-Fijalkow	253

---

Eutonie et kinésiologie : genèse et synthèse d'un projet multidisciplinaire. Évaluation de l'efficacité d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes Ursula Stuber, Nathalie Leclerc, Marie-Claude Dumoulin, Félix Berrigan, Martin Simoneau, Normand Teasdale	267
Enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique Marianne Théberge	279
Le musicien éducateur et la réforme éducative au Québec : un regard sur la pensée de l'enseignant Mercè Vilar, Louise Mathieu, Maria Teresa Moreno	295
Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : un cheminement vers l'interdisciplinarité Madeleine Zulauf	301