

NUMÉRO 28

DÉCEMBRE 2010

RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de musique

NUMÉRO 28

DÉCEMBRE 2010

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 :

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

ISSN 0844-5923
Dépôt légal — 2010
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 28

DÉCEMBRE 2010

NUMÉRO SPÉCIAL

*L'éducation musicale au XXI^e siècle :
Quelle recherche ? Quelle formation ?*

Journées francophones de recherche en éducation musicale

**Université d'Ottawa
7-8-9 mai 2009**

En partenariat avec

Le Laboratoire de recherche en pédagogie du piano
L'École de musique de l'Université d'Ottawa
La Faculté de musique de l'Université Laval
Le Département de musique de l'Université du Québec à Montréal

Directeurs

Gilles Comeau (Université d'Ottawa)
Louise Mathieu (Université Laval)
Denyse Blondin (Université du Québec à Montréal)

SOMMAIRE

Appel d'article et protocole de rédaction

L'éducation musicale au XXI^e siècle : Quelle recherche ? Quelle formation ?

Introduction

Denyse Blondin, Gilles Comeau et Louise Mathieu 1

Conférence d'ouverture*

Les enjeux de l'éducation musicale au XXI^e siècle
Gilles Boudinet 3

Formation corporelle du musicien : Quelle recherche ? Quelle formation ?

Un regard actuel sur la Rythmique Jaques-Dalcroze
Louise Mathieu 17

L'effet de l'aptitude musicale dans la détection de la désynchronisation
audiovisuelle : l'œil musical ou le syndrome de Ludwig van Beethoven
François Joliat 29

Exercices respiratoires comme méthodes de gestion du trac — étude
pilote
Angelika Güsewell 49

Pédagogie instrumentale : Quelle recherche ? Quelle formation ?

Nature et pertinence des rétroactions des professeurs d'instrument
Pierre-François Coen 65

L'apprentissage de la lecture musicale
Gilles Comeau 83

Méthodes et approches pédagogiques : Quelle recherche ? Quelle formation ?

L'enseignement de la musique au primaire : sélection d'un répertoire chanté
Josée Vaillancourt 105

Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation
Marcelo Giglio, François Jolliat et Georges-Alain Schertenleib 119

Identité professionnelle : Quelle recherche ? Quelle formation ?

Musicien et enseignant : une relation en tension ?
Françoise Regnard 143

Les enseignants généralistes de l'école primaire : estimer leurs compétences réelles pour enseigner la musique à partir de leurs représentations de compétences
Sylvain Jaccard 157

Quelle satisfaction professionnelle chez les enseignants dispensant un enseignement élargi de la musique ?
Madeleine Zulauf 169

L'orientation identitaire de l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique
Denyse Blondin, Valerie Peters et Hélène Fournier 185

Conférence de clôture*

Pour une herméneutique de l'éducation musicale : actualiser la musique sans renier son essence
Claude Dauphin 209

Sommaire des numéros 1 à 27 de la revue 227

* Hormis les conférences d'ouverture et de clôture, tous les articles de ce numéro spécial ont été soumis au comité de lecture.

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^{er} DÉCEMBRE 2011

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

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

L'ÉDUCATION MUSICALE AU XXI^e SIÈCLE : QUELLE RECHERCHE ? QUELLE FORMATION ?

Introduction

Nées en 1999, les *Journées francophones de recherche en éducation musicale* sont le fruit d'un partenariat francophone international entre la Belgique, le Canada, la France et la Suisse. Les JFREM visent à mettre en commun les problématiques de recherche et les réalisations pédagogiques dans les divers domaines d'étude et de pratique de la musique. Ces rencontres répondent au vif souhait de faire reconnaître l'importance des disciplines artistiques dans l'éducation générale, de partager les préoccupations de l'éducation musicale à l'école et en milieu spécialisé, et de développer et promouvoir la recherche francophone en éducation musicale.

En mai 2009, les JFREM ont eu lieu à l'École de musique de l'Université d'Ottawa. Cette 9^e édition, orchestrée par Gilles Comeau (Université d'Ottawa), avec la collaboration de Louise Mathieu (Université Laval) et de Denyse Blondin (Université du Québec à Montréal-UQÀM) a convié les musiciens, chercheurs et praticiens, à regarder ensemble vers l'avenir et à réfléchir aux enjeux de l'éducation musicale au XXI^e siècle.

La thématique retenue évoque des contextes culturels en changement partout dans le monde et de nouveaux rôles potentiels pour l'éducation musicale de demain. À titre de témoin privilégié des grandes mutations de la fin du XX^e siècle, la musique est perçue comme étant directement tributaire des innovations technologiques récentes et semble devoir à celles-ci son omniprésence actuelle sur toutes les scènes du monde. Reflet des valeurs artistiques et sociales, agent d'influence politique et économique, la musique est plus que jamais porteuse de nouvelles richesses rendues accessibles grâce à des manifestations et des informations culturelles variées dont l'appropriation et l'appréciation posent cependant de nombreux défis. Articulés autour de l'émergence d'un phénomène de démocratisation de la musique, ces nouveaux défis interpellent directement l'éducation musicale dans le renouvellement de ses pratiques et de ses habitudes de recherche et de formation, tant au conservatoire, à l'université, à l'école de musique que dans l'enseignement en milieu scolaire, suscitant ainsi de nombreuses questions dans des domaines diversifiés.

Quatre sous-thèmes spécifiques accompagnent les pistes de réflexion :

- la formation corporelle du musicien
- la pédagogie instrumentale
- les méthodes et les approches pédagogiques
- l'identité professionnelle

Ces sous-thèmes permettront à leur tour de soumettre aux discussions de la communauté de chercheurs et praticiens en éducation musicale deux questions essentielles, à la fois cruciales et stratégiques pour l'avenir de l'éducation musicale : « Quelle recherche ? Quelle formation ? ».

Renouvelant un partenariat établi depuis 2005, cette édition de la revue *Recherche en éducation musicale* vous propose les communications des deux conférenciers invités, monsieur Gilles Boudinet de l'Université de Paris VIII et monsieur Claude Dauphin de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), ainsi que 11 textes sélectionnés parmi les nombreuses communications présentées à la rencontre des JFREM 2009.

Le comité organisateur remercie chaleureusement les participants, chercheurs et praticiens, les étudiants, le personnel du *Laboratoire de recherche en pédagogie du piano* de l'Université d'Ottawa, le personnel administratif de l'École de musique et de l'Université d'Ottawa, la Faculté de musique de l'Université Laval, le Département de musique et la Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) ainsi que les nombreux bénévoles qui ont contribué au succès des JFREM 2009. Des remerciements vont aussi au *Conseil de recherches en sciences humaines* du Canada qui a facilité la tenue des JFREM 2009 grâce à l'octroi d'une subvention dans le cadre de son programme « Aide aux ateliers et aux colloques de recherche au Canada ».

Denyse Blondin, Gilles Comeau, Louise Mathieu

LES ENJEUX DE L'ÉDUCATION MUSICALE AU XXI^e SIÈCLE

Gilles Boudinet

Maître de conférences habilité à diriger des recherches à l'Université de Paris VIII Saint-Denis, Docteur en Sciences de l'Éducation, qualifié aux fonctions de Professeur des universités en Sciences de l'Éducation et en Arts, Gilles Boudinet est l'auteur de travaux sur l'éducation artistique et musicale, l'esthétique et les médiations culturelles. Ses derniers ouvrages, situés dans une perspective philosophique, interrogent les mutations contemporaines des valeurs éducatives de l'art et de la musique.

Résumé

La question de l'éducation musicale au XXI^e siècle est indissociable de l'avènement d'une société dite « postmoderne », qui se substituerait à la « Modernité » héritée des Lumières et de la tradition humaniste. Or, les mutations « postmodernes » affectent de plein fouet l'éducation, la définition du sujet à former et les valeurs éducatives liées aux différentes formes culturelles dont celles de la musique.

Il s'agira de baliser les enjeux de la recherche et de l'éducation musicale au regard de ces mutations. Ces dernières impliquent-elles de nouvelles finalités et de nouvelles modalités pour les pratiques éducatives de la musique ? Impliquent-elles aussi de nouvelles perspectives de recherche, tant dans une orientation didactique, que dans celle de l'opposition entre des invariants structuraux et l'émergence de nouveaux processus cognitifs et culturels de la musique ?

C'est à la fois avec un très grand plaisir et un très grand honneur, pour lequel je tiens à remercier les organisateurs des JFREM, que je vais essayer de prononcer quelques mots d'ouverture. « Ouverture » au sens musical, car en suivant le titre de ce colloque, il faut déjà trouver une tonique pour harmoniser trois « portées » qui y sont induites : l'éducation musicale et la formation, la recherche sur ces dernières, le XXI^e siècle. Or celles-ci peuvent être considérées selon leur historicité.

En effet, l'éducation musicale est, par principe, aussi vieille que la musique. On peut ainsi postuler qu'elle comporte de nombreux héritages, où se sont installées au fil des siècles les problématiques tant de la transmission de la culture musicale, que de la musique comme transmission culturelle. En revanche, la recherche en sciences de l'éducation musicale, telle qu'elle fut par exemple systématisée dans le milieu universitaire français par Jean-Pierre Mialaret, semblera beaucoup plus récente. Elle s'inscrit en effet dans des protocoles

d'analyse et d'interprétation propres au développement des sciences humaines, notamment lors de la seconde moitié du XX^e siècle. Ainsi venons-nous de saluer, par exemple, le cinquantenaire du célèbre ouvrage de R. Francès, *La Perception de la musique*. Bien que ces deux champs soient loin d'avoir la même ancienneté, ils peuvent cependant être réunis, et telle sera la tonique, par le troisième terme du titre : le XXI^e siècle. En effet, à suivre nombre d'observateurs, cette entrée dans le XXI^e siècle se caractériserait par une mutation forte de la culture, des savoirs et des sciences, par l'avènement d'une nouvelle *épistémè* pour reprendre l'expression de M. Foucault. En effet, la connaissance et sa transmission, à l'heure actuelle, tant en musique qu'en sciences humaines, seraient remodelées par un champ nouveau de références et de pratiques.

LA PROBLÉMATIQUE DE LA « POSTMODERNITÉ »

Si un mot peut être retenu pour ce changement d'époque, celui de la « Postmodernité », tel qu'il fut emprunté par J.-F. Lyotard (Lyotard, 1979) au monde de l'art, semble convenir. On pourrait dire, pour aller très vite, que l'hypothèse de la « Postmodernité » postule un changement de régime de notre société, qui aurait commencé vers les années 1970 et qui se continuerait de nos jours. Ce passage à la « Postmodernité » se solderait par la fin de la « Modernité », période pour laquelle on peut avancer l'instauration lors des Lumières, avec leur héritage d'un humanisme lui-même issu de la Renaissance. De fait, nombreux sont les signes qui créditent ces mutations « postmodernes ». Si une métaphore semble pouvoir les résumer, ce sera celle d'une « déverticalisation ». Il s'agit de la substitution croissante des configurations pyramidales, verticales, qui structuraient auparavant les sociétés, par une nouvelle géométrie. Celle-ci serait de type horizontal, en « réseau », à l'image du « Net ». Tel est d'ailleurs le critère même de la « postmodernité » selon J.-F. Lyotard. Notre époque serait ainsi déjà marquée par le déclin des « grands récits », des grands systèmes théoriques et idéologiques, placés en position de surplomb, au profit de « petits récits » individuels, n'aspirant plus à synthétiser l'univers entier selon un modèle donné.

On mesure d'emblée que cette hypothèse sur la fin des « grands récits » risque d'affecter fortement non seulement le sens de l'éducation, mais encore la définition même d'un sujet « idéal » à former, à savoir un « sujet » qui était toujours défini par des grands récits, comme le sujet universel et citoyen issu des Lumières, de Kant à Rousseau. Si la Postmodernité, en tant que changement massif et assez rapide dans l'histoire, peut s'accorder à une crise, et pour détourner ici les titres de célèbres écrits d'H. Arendt, à une crise de l'éducation et à une crise de la culture, elle ne peut dès lors que questionner le paradigme de l'éducation musicale.

Ce qui est alors donné à penser n'est rien d'autre qu'un travail de redéfinition du champ même de l'éducation musicale, en tant qu'ensemble de processus et dispositifs qui instituent en culture tant la transmission de la musique, que celui à qui s'adresse cette

transmission. C'est certainement déjà sur ce point que sont appelées à se nouer les interactions des pratiques éducatives de la musique et de la recherche en éducation musicale. Il s'agit d'envisager, dans un contexte de mutations, en quoi les pratiques et terrains éducatifs de la musique convoquent des problématiques et questionnements particuliers, voire de nouvelles analyses, où se situe la recherche, et en quoi ces derniers contribuent en retour à renforcer les actes éducatifs. Pourtant, si les mutations postmodernes concernent les phénomènes d'appropriation et d'enseignement de la musique, en appelant très probablement à de nouvelles interprétations, ces dernières restent, par principe, encore à venir. En revanche, il n'en est pas moins possible de baliser, dès à présent, des débats susceptibles d'être actualisés, ou plus précisément « réactualisés », par la question de la « Postmodernité ». Réactualisés : en effet, et non sans paradoxe, on pourra reconnaître dans ces débats, qui se reposent de nos jours, l'héritage même d'oppositions ayant, certainement depuis toujours, marqué l'histoire de l'éducation, musicale ou non.

Pour baliser ces débats, il est possible de se référer aux trois axes d'interrogation que propose Charles Hadji au sujet des grandes orientations de la recherche en éducation (Hadji et Baille, 1998). Ces trois axes se résument par le « que se passe-t-il ? », le « comment faire ? » et le « pourquoi le fait-on ? »

QUE SE PASSE-T-IL ?

Le premier axe concerne ainsi la problématique du « que se passe-t-il ? » Pour l'éducation musicale, comment se concrétise le partage de musique dans le contexte de notre société contemporaine ? Comment, dès lors, se concrétisent les actes éducatifs et les processus d'apprentissage alors impliqués ?

Partons déjà du niveau le plus général de la culture et des arts. La « déverticalisation » postmoderne ne peut que se retrouver dans la vie artistique et la transmission de la culture et des œuvres. Il est possible, pour ceci, de se référer à la célèbre métaphore du triangle auquel W. Kandinsky comparait la culture à propos de la création artistique. Cette dernière était à la fine pointe du sommet, indépendamment de la base, le grand public. Or, à suivre les observations du musicologue J.-J. Nattiez, la postmodernité musicale aurait inversé les choses, en subordonnant d'emblée ce qui était auparavant au sommet aux attentes de la base, aux demandes de la réception par le public (Nattiez, 1995).

Cette métaphore vaut aussi pour les critiques, qui depuis les années 1960, se sont attaquées aux conceptions mettant au faîte de la culture ce que G. Snyders nomme « les grandes œuvres d'art » (Snyders, 2002). Notamment dans le sillage ouvert par P. Bourdieu, les formes « académiques » furent suspectées d'une hiérarchisation s'exerçant au détriment de l'habitus des milieux populaires dont il fallait alors valoriser les référents culturels. À ce relativisme culturel, appelant à la prise en compte d'une diversité de plus en plus large, des

cultures « émergentes » aux « contre-cultures », s'est rajouté l'effet de l'industrie culturelle et ce qu'on pourrait nommer la « culture de masse ». Ainsi, les cultures dites « émergentes » sont d'emblée standardisées, les formes jadis « contre-culturelles » assénées au titre de figures d'identification à la mode, les spécificités des cultures propres à tel ou tel groupe levées dans un métissage, pour lequel on peut se demander s'il participe d'un enrichissement, ou, au contraire, d'un laminage par standardisation. Dès lors, il devient aussi possible de se demander ce qu'il en est des modes de transmission et d'appropriation qui spécifiaient chaque forme culturelle, notamment en opposant souvent un mode de type « oral » pour les formes populaires et « écrit » pour les formes académiques.

De fait, cette « déverticalisation » ne peut qu'affecter les dispositifs d'éducation musicale. Elle se retrouve déjà dans la fin du schéma traditionnel où, avant, le professeur de musique était le principal médiateur entre les élèves et les savoirs musicaux. Cette configuration n'a pu que progressivement changer avec les nouvelles modalités de diffusion de la musique. De nos jours, du clip au mp3, en passant par les réseaux informatiques, les jeunes générations sont environnées de musique, voire saturées par un continuum musical. Elles ont d'emblée une expérience musicale, ne serait-ce que par l'audition, même si celle-ci est accordée aux phénomènes de mode et de consommation. On notera aussi, notamment dans ce qu'on nomme les « musiques amplifiées », l'importance des phénomènes d'autodidaxie et leur constant accroissement dans les pratiques des jeunes. Il est aussi possible de relever, à ce propos, la multiplication des supports d'apprentissage qui étayent ces approches, comme des revues spécialisées ou certains logiciels. Sur ce dernier point, ces nouveaux supports vont très probablement se multiplier et bouleverser nombre de protocoles d'apprentissage, en lien avec l'essor que prennent actuellement les « TICE », notamment dans le sens de ce qui est qualifié en France au titre du « e-learning ». On mesure ainsi les bouleversements annoncés, tant au niveau des institutions que de l'identité du professeur de musique. À ceci se rajoute, ce que certains pourront interpréter comme une « ouverture », et d'autres comme un « bouillage », l'essor des jeux vidéo ou de sites internet dans lesquels, d'emblée, l'utilisateur peut jouer à la musique, en pensant apprendre à jouer de la musique.

De façon générale, les élèves, enfants ou adultes, ont déjà une expérience musicale donnée, et pas seulement une expérience esthétique. À la lumière des théories de J. Dewey, l'éducation musicale a souvent été pensée comme ce qui permettait d'orienter les expériences esthétiques, que peut éprouver tout sujet, vers une expérience musicale proprement dite, que le professeur pouvait guider. Or, de nos jours, il semble que les nouvelles modalités de rapport à la musique facilitent d'emblée, chez tous, des expériences qui sont déjà inscrites dans la « grammaire » d'un processus musical. Le professeur aurait ainsi, et de plus en plus, à composer avec des expériences musicales multiples, diverses, dont il n'a pas déterminé la mise en œuvre. Dans ce sens, il ne s'agit plus de partir exclusivement de savoirs à transmettre, ni d'un élève qui expérimenterait pour la première

fois une activité musicale, mais d'expériences différentes, déjà « acculturées » à la musique, tout en demandant à être instituées vers des objectifs plus particuliers.

Pourtant, en s'accordant de plus en plus à cette notion d'expérience, la configuration sur laquelle s'engage le partage de la musique au XXI^e siècle semble rencontrer une contradiction. Si l'on peut immédiatement définir l'intervention pédagogique comme ce qui pourrait permettre au sujet de transformer ses propres expériences premières en un corps de compétences et de savoirs distanciés, réincorporés ensuite dans le potentiel propre de l'apprenant, l'expérience n'en est pas moins toujours singulière, limitée à la particularité du vécu de tel ou tel sujet. Comment l'intégrer dans un dispositif de transformation et d'intervention pédagogique pouvant alors lui donner sens ? Aussi, donner sens dans tout acte éducatif implique un impératif d'unité et de cohérence, que ce soit dans les savoirs, les cursus, les modalités de transmission et d'appropriation, et les institutions. Comment, si l'on préfère, inscrire le particulier de l'expérience dans le sens plus général du savoir musical ? Comment concilier, en matière d'éducation musicale, les variabilités des expériences avec un invariant où se spécifierait l'éducation musicale ? C'est ici que les débats se posent. Il est possible de les situer selon les trois pôles traditionnellement avancés pour toute situation éducative : le savoir, le professeur et l'élève.

Le pôle du savoir, tel qu'il s'organise dans les actes d'apprentissage, tel qu'il est l'objet des transpositions didactiques, a-t-il des invariants, ou le contraire ? Y a-t-il un héritage des savoirs à partir d'une même base, selon un développement longitudinal et cumulatif, sur un modèle hégélien, faisant, par exemple, qu'on a pu envisager l'ontogenèse des savoirs musicaux au titre même d'une base de progression d'apprentissage ? À l'inverse, faut-il suivre la notion d'*épistémè* de M. Foucault qui postule, à chaque grand changement d'époque, de nouveaux univers discursifs, où se recomposent totalement les identités des savoirs, tant ceux contemporains, que ceux passés (Foucault, 1969) ? Par exemple, on pourra s'interroger sur le sens qu'avait la musique de Rameau au XVIII^e siècle par rapport aux savoirs qu'en fit la fin du XX^e siècle sous le vocable de « baroque ». Au-delà, quelle culture transmettre ? Ce qui a été arrêté comme un incontournable patrimoine, ancré historiquement, où, à l'inverse, la relativité de formes différentes, émergentes, interagissant sans cesse entre elles ?

Le pôle de l'enseignant pose, quant à lui, la problématique de la représentation des médiations éducatives. Il est ici possible d'évoquer l'opposition entre une centration sur des savoirs prédéfinis, et une centration sur un accompagnement de l'élève, sur le cheminement particulier de celui-ci, quitte comme l'analyse J. Zask à propos des écoles d'art de haut niveau, à renoncer alors à toute transmission de la part du maître (Zask, 2003).

Finalement, le pôle de l'élève retrouve, lui aussi, cette problématique. Pour se restreindre à l'exemple de la psychologie de l'apprentissage : y a-t-il, à l'instar des Idées platoniciennes,

des structures innées, comme celles du temps, propres aux différents paramètres de la musique, qui se réactualiseraient ainsi dans toute pratique musicale, indépendamment du genre ou de la culture alors concerné ? À l'inverse, faut-il privilégier dans le sillage d'Aristote la praxis du sujet qui élaborerait progressivement ses propres compétences ? Cette appropriation serait ainsi, selon la perspective du constructivisme, une accumulation de schèmes internes qui s'accommoderaient ensuite aux divers usages culturels. Ou encore, au contraire, elle supposerait déjà une médiation avec les formes culturelles, langagières, qui seraient ensuite intériorisées. En fait, la première voie, « platonicienne », postule un invariant, cognitif et structurel, transcendant toutes les formes culturelles, tandis que la seconde rencontre une variabilité culturelle des diverses formes symboliques de la musique.

COMMENT FAIRE ?

Après le « que se passe-t-il ? », le second axe impliqué par la recherche et l'action éducative concerne le « comment faire ? » et la quête de la meilleure efficacité dans une situation pédagogique donnée.

Que ce soit sous l'aspect de la recherche-action, de l'expérimentation de méthodes, de l'éducation comparée ou encore de l'évaluation, la question de l'efficacité d'une pratique pédagogique renvoie à son cadre particulier et à ses objectifs alors visés. Aussi, la polarisation de plus en plus forte sur l'expérience musicale de chaque élève, sur des parcours individualisés, laisse deviner une diversification extrême des interventions pédagogiques. Cette diversification pose, du même coup, la problématique de l'évaluation de chacune de ces interventions au regard de modèles plus généraux, qui permettraient ainsi de définir et de comparer les grandes orientations des pratiques éducatives de la musique.

Pourtant, M. Bru rappelle que ce qui est pertinent pour valider des actions au niveau « micro » d'une situation donnée, comme l'analyse d'un protocole référé à un ensemble d'objectifs précis, ne peut être étendu à un niveau plus large, et encore moins au « modèle » dont pourrait se réclamer la pratique observée (Donnay et Bru, 2002). Sur ce point, le débat, souligné par W. von Humboldt lors des Lumières allemandes, entre l'Ausbildung et la Bildung semble se reconnaître en large part (Humboldt, 2005). La première peut relever d'une formation finalisée à un référentiel d'objectifs techniques précis, clairement évaluables dans une progression d'apprentissage et dont on peut alors expérimenter les modalités d'enseignement, de façon ponctuelle, pour chaque situation. En revanche, la Bildung inscrit un sens général : celui de la formation d'un sujet autonome, dans ses pensées critiques et ses connaissances culturelles. Ici, la finalité qui sous-tend ce projet ne se légitime pas par l'évaluation quantitative face à l'acquisition d'objectifs délimités. À l'inverse, elle trouve sa pertinence, du moins sa légitimité, en s'inscrivant

dans un « grand récit », en l'occurrence ici celui des Lumières, à savoir dans un corps de valeurs et de représentations marquantes d'une société donnée à une époque donnée.

Par exemple, on pourra songer aux réflexions de B.-A. Gaillot sur l'évaluation en arts plastiques : faut-il privilégier tel ou tel critère lié aux techniques de cette discipline, ou au contraire viser la formation d'un sujet critique, doté des outils lui permettant un discernement esthétique et la maîtrise d'une réflexion sur la culture des arts plastiques (Gaillot, 1997) ? Là aussi, ce débat retrouve la problématique du particulier, reconnaissable dans l'évaluation en « micro » d'une situation d'apprentissage donnée, et le général, à savoir le sens et les finalités dernières qui fondent un projet plus global de formation.

POURQUOI FAIRE ?

Cette dernière observation renvoie au troisième axe : celui du « pourquoi » enseigner ?, des grandes finalités reconnues, pour ce qui nous concerne, à la musique et à son enseignement. On notera que ce troisième axe, qui finalise les deux précédents, ne peut qu'être relancé lorsque des mutations culturelles fortes interviennent. En effet, les débats pédagogiques ont souvent privilégié la question du « comment faire ? », alors que celle du « pourquoi ? » faisait l'objet d'un consensus plus ou moins tacite. Mais on mesure que cette dernière question ne peut qu'être relancée à l'époque actuelle. Il s'agit de la définition des valeurs éducatives de la musique et, au-delà, du sujet à former. Cette question est, à suivre O. Reboul, le propre de la philosophie de l'éducation, dans sa part d'axiologie (Boudinet, 2006).

Or, cette problématique des valeurs éducatives de l'art et de la musique retrouve les deux conceptions, déjà soulignées, à propos de l'histoire. Soit on postulera des invariants historiques propres à toute expérience artistique, soit le contraire. Pourtant, ces deux options ne peuvent se résoudre que dans une perspective comparative, en confrontant un « avant » et un « après ». En suivant cette voie, l'hypothèse de la « Postmodernité » peut être abordée en remontant à la période précédente, à savoir la « Modernité », et à son avènement lors des Lumières. De la sorte, les débats qui se posèrent alors peuvent être confrontés à ceux de notre période contemporaine (Boudinet, 2008).

On pourrait dire que le grand problème du XVII^e et du XVIII^e siècle fut celui de concilier la recherche d'un principe unique régissant l'univers, Dieu, et la révélation d'un monde de plus en plus diversifié, disparate. Il faut se souvenir sur ce point de la solution proposée par G. W. Leibniz, notamment dans sa *Monadologie*. Pour ce dernier, le monde est une sorte de grosse machine, un « moulin » écrira-t-il. Cette « machine-moulin » est composée de rouages différents, de petites unités individuelles, les monades, les différents sujets dira-t-on. Mais ces monades sont coordonnées et mues par une loi générale, qui s'incarne dans chacune d'elles et qui en gouverne les agencements. Il s'agit de l'harmonie. Telle est précisément la valeur alors attribuée à l'art et particulièrement à la musique : faire ressentir

cette harmonie comme principe général à la fois immanent à chaque monade et transcendant à l'univers entier (Leibniz, 1991). Il est possible de retrouver ici, en très large part, l'esthétique musicale de J.-Ph. Rameau, gouvernée par la recherche des principes naturels de l'harmonie qui s'incarneraient dans la diversité du monde. Par exemple, la monade « *Poule* », la monade « *Sauvages* », la monade « *Boiteuse* » ont toutes l'harmonie en elles. Pourtant, à l'image du brave Pangloss que raillait Voltaire, cette harmonie a été prédéterminée par l'architecte du moulin. Ainsi, nous ne pouvons que nous plier à elle, à son fonctionnement mécanique, en tournant positivement ou négativement, sans avoir à nous poser de questions sur le sens même du moulin ou de la machine.

C'est précisément contre ceci que va réagir E. Kant avec la notion de « raison » : aux hommes de sortir du moulin et de se gouverner eux-mêmes, par le pouvoir de leur raison critique. Il s'agit de l'instance intellectuelle universelle, qui permet à chaque humain de se mettre en position de surplomb par rapport à ses actes et ses jugements — tel est le propre de la critique — et de pouvoir alors s'orienter constamment dans un inconnu pour penser au-delà. Toutefois, à suivre la *Critique de la faculté de juger*, l'accès à la raison, où l'homme prend la place de l'architecte du moulin, trouve l'une de ses conditions les plus fortes dans un sentiment esthétique particulier : le sublime (Kant, 2000). À l'inverse de toute harmonie préétablie et mesurée, le sublime correspond à un vertige radical, où le sujet est confronté à un informe, non mesurable, qui le projette dans un sentiment océanique. Il sort alors de tout système préétabli, comme l'était le moulin leibnizien, et se trouve contraint, pour résister au vertige sublime, pour créer de nouvelles synthèses dans l'inconnu, de recourir à la seule raison pure. L'esthétique du sublime implique ainsi la formation d'un sujet autodéterminé par sa raison, par sa faculté de discernement critique.

Cette formation d'un sujet critique correspond à l'une des grandes finalités éducatives engagées par les Lumières. Mais elle a contribué aussi à définir, par la dialectique du sublime et de la raison, l'une des principales valeurs éducatives de l'art qui va traverser toute la modernité du XX^e siècle. Par exemple, pour T.W. Adorno le « contenu de vérité de l'œuvre d'art », à savoir la part ineffable et sublime des œuvres, instaure une tension vive avec ce qui a déjà été rationalisé, et garantit une condition de pensée critique (Adorno, 1995). À un pôle opposé, selon M. Heidegger, l'œuvre fait surgir une « é-normité » surprenante qui, à chaque fois, réengage la parole à dire et à penser plus loin dans l'inconnu (Heidegger, 1962).

Aussi, si ce débat entre l'harmonie leibnizienne et le sublime kantien a, en donnant la faveur à ce dernier, inauguré la Modernité, il se retrouve au centre des enjeux culturels et éducatifs de la période actuelle, précisément sous la plume de deux philosophes très emblématiques de la Postmodernité, à savoir G. Deleuze et J.-F. Lyotard. En effet, G. Deleuze revient au texte leibnizien, notamment dans son ouvrage *Le Pli, Leibniz et le baroque*, publié en 1988 (Deleuze, 1988). Le projet deleuzien visait à déconstruire toute instance en position de transcendance, comme la raison kantienne, ou encore ce dont celle-

ci avait pris la place : Dieu, l'architecte du moulin. Il s'agit, pour le philosophe, de revenir aux individualités des monades, aux rouages de la machine-moulin. Mais cette dernière est alors délestée de l'unité qui la limitait et la régulaît : l'harmonie et la place même de l'architecte. La machine se distend ainsi, devient un réseau infini, à l'image du célèbre rhizome dont le nouveau principe serait la dissonance, la pluralité métissée des voix. Dès lors, les monades peuvent errer dans tous les sens, devenues nomades et non plus monades, glisser sur tous les réseaux de l'échange. « Le jeu du monde, écrit alors Deleuze, a singulièrement changé, puisqu'il est devenu le jeu qui diverge. Les êtres sont écartelés, maintenus ouverts par les séries divergentes [...] qui les entraînent au-dehors ». Bref, il suffit d'être dans le réseau et d'y surfer, « câblé » partout, sans avoir à se poser de questions critiques, et sans se soucier du sens général d'un système devenu aussi infini qu'insaisissable. On retrouvera là ce qu'on nomme parfois le « sujet communicant » : un sujet de la « tchatche », pendu à son portable ou son Net, occupé à fonctionner avec un maximum d'efficacité dans les multiples réseaux de l'échange. Tel est, par exemple, le sujet de la flexibilité, de la permutation ou du « zapping », ce que G. Deleuze et F. Guattari ont nommé, positivement pour eux, le « schizo-sujet », à savoir un sujet qu'ils espéraient libérer de toute unicité obligée par un modèle dominant. Du même coup, on peut se demander si ce « schizo-sujet », qui semble très prémonitoire de notre monde contemporain, n'en a pas annoncé en fait les pires écueils : celui de l'effondrement du sujet lui-même au profit d'un individu devenu nomade.

Face à ce néoleibniziannisme de la philosophie deleuzienne, J.-F. Lyotard retrouve, quant à lui, le sillage kantien, notamment dans ses *Leçons sur l'analytique du sublime*, publiées en 1991. Tout semble alors se passer comme si le décret de la « Postmodernité » ne pouvait faire l'impasse sur l'héritage des Lumières, sur l'unité du principe universel de la raison critique. Certes, il ne saurait alors être question de revenir à une époque qui n'est plus, mais plutôt d'imaginer ce qui pourrait préserver ou injecter une part de sujet raisonnant et critique dans le sujet communicant de la « Postmodernité ». Bref, il s'agit de retrouver ce qui permettrait de renouer avec le jeu du sublime et de la raison. On comprend ainsi le souci de la pensée lyotardienne à retrouver ce qui, de nos jours, pourrait générer un émerveillement sublime, et son attachement à la thématique du *différend*, où les possibilités de nommer sont confrontées à un phénomène qui les dépasse, invitant dès lors à nommer plus loin dans l'inconnu, à penser toujours vers le « là de l'au-delà » (Lyotard, 1991, 1983).

Ce débat entre le sujet communicant et le sujet critique, entre la dimension de l'individu monade, et la recherche d'un principe fédérateur de toute la diversité humaine, tel celui de la raison critique, pourrait regrouper les différentes oppositions déclinées auparavant. Finalement, c'est bien la question de l'universel et du particulier qui semble être reposée par notre période actuelle. En même temps, comme l'ont induit les précédentes références, de Platon à von Humbolt, loin d'une mutation, cette question est récurrente, éternelle, de toutes les époques. Simplement, elle se réactualise dès que les principes unitaires décrétés pour une société sont mis à mal, dès que les grandes synthèses et les grands récits

unificateurs arrêtés pour un contexte donné ne tiennent plus, en appelant à l'instauration de nouveaux principes, de nouvelles interprétations. C'est probablement là qu'il y a crise.

MUSIQUE ET UNITÉ

Pourtant, ceci n'empêche pas de considérer cette crise sous un angle optimiste où, précisément l'éducation, et notamment l'éducation musicale, fournit une réponse très avantageuse. En effet, il est possible de suivre sur ce point l'observation de nos collègues canadiens C. Gauthier et M. Tardif pour qui, « dès l'origine, l'éducation occidentale est (donc) une réponse à une crise de la culture ». À chaque fois qu'il y a crise, la première instance de réponse serait l'éducation. Lorsque les modèles établis se fissurent, lorsque leur unicité s'effrite, l'action éducative serait ce qui pourrait déjà réinstaurer une nouvelle unité, un nouveau projet fédérateur (Gauthier et Tardif, 1996). De fait, dans son principe même, l'éducation ne peut déroger ni à sa vocation de transmission culturelle, ni à celle de la formation d'un sujet donné dont elle redéfinit les contours. C'est en cela qu'elle est déjà une instance politique, au sens premier du terme. Elle réaffirme ainsi ce que la cité entend donner d'elle pour se pérenniser et la formation de celui auprès de qui s'engagera cette pérennité. Or, pour le cas de l'éducation musicale, quelle peut-être cette unité ? Quels peuvent être les invariants unificateurs qui se réaffirment dès qu'il y a transmission de la musique, dès qu'il y a éducation *par* et *à* la musique ? Deux réponses peuvent se repérer immédiatement : l'humanisme, et la formation d'un sujet maîtrisant son inscription dans la culture par la raison critique, au sens kantien du terme.

Pour la première réponse, celle de l'humanisme, si les grandes figures du sujet universel modélisées par les Lumières se dissipent de nos jours, c'est pourtant toujours, par principe, à un projet d'humanisation que répond l'éducation. On ne sait, là aussi, s'il faut imaginer de nouvelles humanités, un nouvel humanisme, ou au contraire estimer que tout humanisme repose sur un socle essentiel, transversal à toutes les époques, à toutes les cultures. Mais sur ce point, la musique tient alors un rôle très privilégié. Tout simplement parce que, dans l'espace sonore, elle hérite d'un lieu fondateur du sujet de la culture, bien avant le passage à la discontinuité des signifiants verbaux. L'espace musical relève du continu, où déjà le corps, le mouvement et l'émotion trouvent leur grammaticalisation dans le temps d'une signifiante essentielle dont la musique porte directement le témoignage. Ce témoignage est celui des premières subtilisations chez le très jeune enfant, où le ressenti accède aux codes d'une expressivité sociale. À ce titre, la musique pourrait apparaître comme l'humanité la plus fondamentale. Son propre déploiement s'enracine toujours dans la trace vive d'un ressourcement essentiel : celui de l'entrée du cri du nourrisson dans la réponse chantante et enveloppante de la mère, où s'ébauchent les premières symbolisations, les premières ritualisations, où se prépare ainsi l'appropriation des diverses formes langagières. C'est peut-être d'ailleurs sur ce point qu'il faut chercher l'universalité

musicale qui relie la « pluriversalité » des cultures humaines. Il n'est point de culture sans les ritournelles des berceuses.

La seconde réponse est celle de l'avènement de la raison critique, du jugement. En effet, il ne peut y avoir d'enseignement musical sans que le dire enseignant ou apprenant se confronte à un support, la musique, dont le propre est d'être ineffable, de résister aux catégories verbales. Cette résistance musicale au dire, aux mots, n'est rien d'autre que l'effet du *différend* dont parle J.-F. Lyotard, à savoir finalement, la dialectique même que décrivait E. Kant à propos du couple du sublime et de la raison. La parole devient apprenante et se désenclave de tout enfermement lorsqu'elle se confronte à un ineffable qu'elle ne peut dire immédiatement, à ce *différend* qui ne peut se résoudre dans des arraisonnements verbaux préétablis. C'est à cette condition que la parole peut dire et penser plus loin, tout en créant à chaque fois de nouvelles synthèses et délimitations dans l'inconnu où elle est projetée. Tel est, dans cette recherche constante de nouvelles délimitations, le principe même de la raison critique, à savoir le processus qui restitue au dire sa capacité à pouvoir donner sens et à apprendre. Telle est aussi la condition du discernement réfléchi, qui permet d'échapper au « brouillage » des différentes formes artistiques et langagières entretenu par l'industrie médiatique. C'est ainsi que ce *différend* trouve l'une de ses conditions les plus favorables dans l'éducation musicale et artistique. C'est en effet là que peut se réengager au plus près la confrontation de l'énigme ineffable des œuvres avec sa mise en questionnement dans les récits intervenant entre les élèves et l'enseignant. Et ceci, seul le professeur peut l'introduire ou l'autoriser, car il est le seul à avoir été plus loin dans ses propres questionnements et *différends* éprouvés que ses élèves. C'est probablement aussi sur ce point que la didactique musicale se rappelle, au-delà de la transmission d'un référentiel évaluable à court terme, déjà au titre d'une didactique langagière, appliquée à penser le jeu complexe d'un ineffable et d'un dire sur, qui ne coïncident jamais, mais qui, par cette non-coïncidence, alimentent ou restituent une pensée vive. Ceci n'est pas autre chose que le jeu de l'étonnement émerveillant, lié aux œuvres, et des résonances alors enclenchées par une mise en raisonnements.

Ces deux réponses, celle de l'humanisme et celle de la mise en raison, pourraient apparaître comme le principe unitaire qu'entretient l'éducation musicale face à la crise postmoderne. Mais, on peut aller plus loin. Si, pour C. Gauthier et M. Tardif, l'éducation est, à chaque mutation culturelle ou sociale, ce qui assure une réponse à la crise, cette réponse, depuis les Grecs, se serait toujours précisément appuyée sur ces deux notions que sont l'humanisme et le jugement par la raison, jugement qui n'est autre que le rationalisme.

On mesure ainsi que l'enseignement musical, au-delà de tous les bouleversements liés à notre actuelle société, recèle au plus haut point, dans sa propre structure, les deux invariants par lesquels l'éducation a pu depuis toujours, répondre aux bouleversements et crises de la culture. La conséquence n'est pas négligeable au regard des analyses de la « Postmodernité ». Cette conférence a commencé en avançant que les mutations

postmodernes ne pouvaient qu'affecter la question de la culture, de l'éducation, de l'éducation artistique, et qu'appeler à considérer des variations. Mais sur le mode de la figure d'inversion dans les fugues et variations, la proposition peut désormais être renversée. En effet, c'est aussi parce qu'elle assure au plus haut point la double réponse de l'humanisme et de la raison face aux crises de la culture, que l'éducation musicale risque d'affecter les mutations postmodernes. Affecter ces mutations : ceci veut dire maintenir le sens du sujet humain qui se constitue en culture et qui y pense.

Cette double réponse, finalement, contribue très probablement à asseoir le paradigme unitaire de l'éducation musicale. En effet, elle met à l'épreuve la thématique même de la « Postmodernité », précisément en lui opposant un invariant. Celui-ci se prête à alimenter la recherche en éducation musicale selon les orientations des débats préalablement soulignés. C'est ainsi qu'il retrouve les axes qui seront développés dans ces journées : la formation corporelle du musicien, la pédagogie instrumentale, les méthodes et les approches pédagogiques, et enfin, l'identité professionnelle.

Mais au-delà, qu'il s'agisse du rapport au corps, des stratégies d'apprentissage et de médiation, ou de l'identité professionnelle, c'est bien le sujet, dans sa constitution corporelle, psychique, langagière, culturelle et sociale qui est alors impliqué. Tel est le sens de tout acte d'éducation musicale : humaniser, former un sujet de la culture, nanti de son autonomie critique déployée à partir de ses sublimes émotions. Tel est, aussi, le sens de la recherche en éducation musicale : mettre en relief cet acte d'humanisation, non pour prescrire quoi que ce soit, mais pour l'étayer selon les nouvelles interprétations que réclame à chaque fois la complexité des situations et des mutations où celui-ci s'opère.

C'est toujours, finalement, la question du sens même de l'humain que rappellent au plus haut point l'éducation musicale et la recherche sur celle-ci, à chaque fois que la culture semble désemparée. Un sens de plus en plus nécessaire à une époque où les médiations éducatives de la musique semblent dupées par les médiatisations des technologies de l'industrie de la culture, ou plus exactement du loisir. De fait, par cette industrie, pour le pire et le meilleur, les expériences musicales ne sont plus seulement déterminées par le professeur de musique. En revanche, pouvoir donner un sens à ces expériences, afin que le sujet qui les traverse puisse les réinscrire et se réinscrire en culture, en savoirs et en réflexion, afin qu'il puisse se remettre en récit, reste toujours, et plus que jamais, le privilège de l'éducation musicale.

Références bibliographiques

- Adorno, T W (1995). *Théorie esthétique*, trad. M. Jimenez. Paris : Klincksieck.
- Boudinet, G. (2006). *Art, Éducation, Postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, coll. « Sciences de l'Éducation musicale ». Paris : L'Harmattan.
- Boudinet, G. (2008). *Arts, Culture, Valeurs éducatives. L'harmonie et le sublime, la monade et la raison : variations philosophiques et musicales des Lumières à la Postmodernité*, coll. « Sciences de l'Éducation musicale ». Paris : L'Harmattan.
- Deleuze, G. (1988). *Le Pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Donnay, J. et Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*. Paris : P.U.F.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin.
- Hadji, C. et Baille, J. (1998). *Recherche et éducation, Vers une nouvelle « alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Heidegger, M. (1962). *L'Origine de l'œuvre d'art*, dans *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. W. Brokmeier. Paris : Gallimard.
- Humboldt, W., von. (2005). *De l'Esprit de l'humanité*. Paris : Pierres premières
- Kant, E. (2000). *Critique de la faculté de juger*, trad. A. Philonenko. Paris : Vrin.
- Leibniz, G. W. (1991). *La Monadologie*. Paris : Le Livre de Poche.
- Liotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Liotard, J.-F. (1983). *Le Différend*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Liotard, J.-F. (1991). *Leçons sur l'analytique du sublime*. Paris : Galilée.
- Nattiez, J.-J. (1995). *Le Combat de Chronos et d'Orphée*. Paris : Bourgeois.

Snyders, G. (2002). *De la culture, des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*. Vigneux : Matrice.

Zask, J. (2003). *Art et démocratie*. Paris : P.U.F.

UN REGARD ACTUEL SUR LA RYTHMIQUE JAQUES-DALCROZE

Louise Mathieu

Professeure à la Faculté de musique de l'Université Laval (Québec), Louise Mathieu est titulaire du Diplôme supérieur de la méthode Jaques-Dalcroze de l'Institut Jaques-Dalcroze (Genève) et d'un Doctorat ès arts de la New York University (New York) dans le cadre duquel elle a soumis une thèse sur le processus d'improvisation en musique et en danse. Elle s'intéresse notamment à l'étude des rapports entre la musique et le mouvement corporel, au processus de création et aux méthodologies qualitatives de recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique. Membre du comité de lecture de la revue *Recherche en éducation musicale*, elle contribue au développement de la recherche en éducation musicale et à sa diffusion en langue française.

Résumé

Au début du XX^e siècle, Émile Jaques-Dalcroze crée la Rythmique, une éducation musicale reconnaissant le rôle fondamental du corps et du mouvement corporel dans la façon dont on perçoit et produit la musique. Qu'en est-il de ses idées aujourd'hui ? Sous quels angles l'apport du mouvement corporel à l'apprentissage de la musique est-il traité de nos jours ? Cet article présente une synthèse des principaux travaux de recherche réalisés sur le sujet au cours des dernières décennies.

INTRODUCTION

Né en 1865, mort en 1950, Émile Jaques-Dalcroze fut un homme aux multiples talents. Pianiste, compositeur, metteur en scène, il est considéré comme l'un des grands pédagogues du XX^e siècle. Ses idées ont marqué plusieurs disciples artistiques. Précurseur de la danse moderne, il a également exercé une influence considérable sur le jeu scénique et la mise en scène moderne. En 1892, Jaques-Dalcroze est nommé professeur au Conservatoire de musique de Genève. C'est à cette époque qu'il se rend compte de la nécessité de réformer les programmes d'études et les méthodes d'enseignement de la musique qu'il considère trop fragmentés et trop intellectuels, déconnectés des sensations et des émotions de l'étudiant. Il s'appliquera donc à mettre au point une approche de la pédagogie musicale qui se fonde sur l'engagement de la personne toute entière et vise le développement harmonieux de l'ensemble de ses facultés. De là naîtra, avec le XX^e siècle, la Rythmique Jaques-Dalcroze (ci-après, la Rythmique). Qu'en est-il aujourd'hui des idées de son fondateur ? Sous quels angles les chercheurs s'intéressent-ils à la Rythmique ?

Comment l'apport du mouvement corporel à l'apprentissage de la musique est-il traité ? Le présent article offre une synthèse des principaux travaux de recherche portant sur la Rythmique au cours des dernières décennies.

ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LA RYTHMIQUE JAQUES-DALCROZE

Une recherche documentaire sur les écrits traitant de la Rythmique nous a permis de dresser la liste des thèses et mémoires ainsi que des articles scientifiques répertoriés à ce jour dans les bases de données *Music Index*, *Education Resources Information Center*, *ProQuest Dissertations and Theses*, *Répertoire international de littérature musicale*, *PsyInfo*, *Système universitaire de documentation*¹. Un très grand nombre de travaux se réfèrent à Jaques-Dalcroze dans ces bases de données, travaux écrits dans des langues aussi diverses que l'allemand, le portugais, l'italien, le néerlandais, le hongrois, l'espagnol, le croate, le polonais, le suédois, l'afrikaans, le russe, le tchèque, le japonais, et bien sûr, l'anglais et le français. Dans la majorité des cas, il s'agit d'ouvrages comportant des citations de Jaques-Dalcroze ou présentant de façon succincte les principales caractéristiques de la Rythmique et l'influence qu'elle a exercée et exerce toujours dans divers domaines. Nous n'avons retenu que les travaux écrits en français et en anglais portant principalement sur la Rythmique. Parus entre 1966 et 2006, ces travaux comprennent 34 thèses, 6 mémoires et 29 articles. Il est intéressant de noter que 78,2 % de ces études ont été réalisées entre 1985 et 2006, travaux qui relèvent qui plus est de domaines d'étude et de champs d'investigation aussi variés que la musique, le théâtre, la danse, le cinéma, l'éducation musicale, l'éducation somatique, l'éducation spécialisée, la thérapie et la gérontologie. Malgré son âge centenaire, il appert donc que la Rythmique est un sujet d'actualité chez les chercheurs contemporains.

Dans le cadre de cette présentation, nous nous intéresserons uniquement aux travaux qui relèvent du domaine de l'éducation musicale. Nous tenterons plus particulièrement de cerner les divers angles sous lesquels la Rythmique est abordée par les chercheurs.

ÉTUDES HISTORIQUES

L'histoire du développement de la Rythmique et de son influence sur les programmes de musique à l'école publique est un des aspects qui a retenu l'attention des chercheurs. Entre autres, Becknell (1970) retrace le parcours de rythmiciens européens qui ont contribué, aux États-Unis, à la fondation d'écoles, de départements et de programmes universitaires de formation en rythmique. Becknell décrit comment, grâce aux démonstrations et conférences présentées lors des congrès de la *Music Educators National Conference* et de

1 Je tiens à remercier Marie-Claude Dumoulin et Ariane Nantel, auxiliaires de recherche qui ont collaboré à cette recherche documentaire.

la *Music Teachers National Association*, les musiciens éducateurs américains ont entendu parler de la Rythmique, puis progressivement cherché à l'intégrer à leur pratique. Il note l'influence des principes dalcroziens dans de nombreux livres de chansons destinés à l'école primaire. Pour sa part, Campbell (1991) constate qu'aux États-Unis, la reconnaissance progressive du rôle central du mouvement corporel dans les programmes de musique à l'école primaire s'est réalisée entre la fin du XIX^e siècle et les années 1930. Elle remarque que la pédagogie nouvelle prônée par Dewey et les principes éducatifs de Jaques-Dalcroze ont contribué au développement de pratiques pédagogiques centrées sur l'enfant ainsi qu'à l'élaboration de programmes d'études musicales visant le développement de l'ensemble des facultés de l'enfant, y compris ses facultés d'expression et d'imagination. Enfin, Revkin (1984) retrace le développement de la Rythmique et son influence dans les cantons français de la Suisse au début du XX^e siècle. L'œuvre de Dalcroze y est présentée en relation aux philosophies et théories d'apprentissage prévalant à l'époque en Suisse. En plus de mettre en lumière l'apport de la Rythmique dans l'histoire de l'éducation musicale aux États-Unis et en Suisse francophone, Becknell, Revkin et Campbell soulignent la place centrale qu'occupent les principes éducatifs dalcroziens dans les programmes musicaux de l'école publique au moment où ils publient leurs travaux, soit en 1970, 1984 et 1991. Cela suggère que la Rythmique a joui d'une visibilité constante au cours des trois dernières décennies du XX^e siècle.

ÉTUDES DE DÉVELOPPEMENT

Le développement de programmes d'études, de méthodes d'enseignement et d'activités pédagogiques se basant sur la philosophie de l'éducation musicale de Jaques-Dalcroze et ses principes pédagogiques constitue un autre champ d'intérêt des chercheurs. En 2003, Chung démontre comment elle a intégré et mis en application les techniques dalcroziennes dans l'enseignement de la musique folklorique taiwanaise dans le cadre d'une recherche l'ayant menée au développement d'un programme de musique pour débutants dans les écoles publiques de Taiwan. En 2005, Jeong développe quant à elle un curriculum pour l'enseignement de la musique dans les centres de petite enfance en Corée, considérant que la méthodologie de Jaques-Dalcroze répond aux visées de l'éducation musicale contemporaine de son pays. En effet, explique-t-elle, les Coréens ont besoin d'une méthode d'enseignement qui permette de tenir compte des caractéristiques de leur musique traditionnelle.

D'autres chercheurs se sont intéressés à la Rythmique dans le contexte de l'enseignement musical instrumental. Par exemple, Jacobson s'est appuyée en 1989 sur les trois branches de la Méthode — la rythmique, le solfège et l'improvisation — pour élaborer un catalogue comprenant 302 séries d'activités reliées à « *The Music Tree* » de Frances Clark et Louise Goss, l'une des méthodes de piano les plus reconnues et utilisées en Amérique du Nord. En 1994, Nalbandian a mis au point une série d'activités et de stratégies d'enseignement

s'appuyant sur les principes et les techniques de la méthode dalcrozienne à la suite d'une enquête ayant confirmé des lacunes en lecture à vue, transposition, improvisation et lecture de partition orchestrale dans la formation pianistique des étudiants des classes professionnelles. Enfin, en 2002, Jang a répertorié 72 œuvres pour piano afin d'aider les élèves de niveau débutant et intermédiaire à acquérir progressivement la connaissance des divers concepts musicaux et la maîtrise des habiletés techniques leur permettant de développer leur capacité à improviser librement dans un style qui leur est propre. Afin d'atteindre ces objectifs, Jang a proposé pour chaque pièce des activités de rythmique, de solfège et d'improvisation propres à l'approche pédagogique de Jaques-Dalcroze.

ÉTUDES COMPARATIVES

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs ont comparé la Rythmique à d'autres systèmes d'enseignement de la musique. En 1989, Comeau a procédé à une analyse du curriculum d'étude ainsi que des fondements philosophiques et psychologiques de trois approches éducatives : celles de Dalcroze, Orff et Kodály. Il a cherché à décrire les caractéristiques propres à chacune et à cerner ce qui les différencie. En 1990, Eterman s'est penchée sur les mêmes approches, mais cette fois en relation aux idées de Steiner et à leur application dans les écoles Waldorf. Dans le but de favoriser l'utilisation de la Rythmique dans les cours de musique à l'école, Campbell l'a comparé, en 1989, à la *Music Learning Theory* de Gordon. Dans son étude, Campbell soutient que la réciprocité des deux systèmes et leur visée commune permettent la mise en œuvre d'une pédagogie s'appuyant sur une solide séquence d'apprentissage qui contribue à une réelle appréciation et compréhension de la musique. Enfin, en 2005, Phuthego a comparé l'approche dalcrozienne à celles qui sont utilisées pour l'apprentissage et l'enseignement de la musique dans les sociétés africaines. Il considère que, dans les deux cas, la démarche utilisée est semblable et vise au développement des mêmes habiletés musicales. Il mentionne entre autres l'utilisation de jeux musicaux reliés aux habiletés auditives, visuelles et kinesthésiques, ainsi que le rôle central du mouvement et la création d'automatismes.

ÉTUDES DESCRIPTIVES ET EXPLICATIVES

Un autre champ d'investigation qui a intéressé les chercheurs au cours des dernières décennies est l'influence de la Rythmique sur le développement de la musicalité et des habiletés auditives et rythmiques, ainsi que sur la perception et la compréhension musicales. En 1982, Joseph a mesuré auprès d'enfants de maternelle l'effet de trois types d'intervention pédagogique sur leur capacité à reconnaître des motifs rythmiques dans des pièces musicales qu'ils ne connaissaient pas, ainsi que sur leur capacité à utiliser des motifs en improvisant sur un jeu de cloches. Un premier groupe d'enfants a reçu des cours de Rythmique incluant des activités d'improvisation. Un deuxième groupe a reçu des cours de Rythmique sans activités d'improvisation. Les enfants du troisième et dernier groupe ont

participé à des cours de musique dispensés par un enseignant qui n'a pas utilisé l'approche dalcrozienne. Les enfants ayant reçu une formation en Rythmique ont obtenu de meilleurs résultats aux tests mesurant la capacité à reconnaître des motifs rythmiques dans les pièces inconnues et à y réagir. De plus, le groupe d'enfants ayant participé aux cours de Rythmique incluant des activités d'improvisation a obtenu les résultats les plus élevés au test visant à mesurer l'utilisation de motifs en improvisant.

En 1995, Rose a effectué une étude similaire, cette fois auprès d'élèves de maternelle, de première et de deuxième année, dans le but d'évaluer les effets de la Rythmique sur la capacité à tenir une pulsation. L'étude de Rose a donné des résultats analogues à celle de Joseph : le groupe d'enfants ayant participé aux leçons de Rythmique a obtenu des résultats significativement meilleurs au test mesurant la capacité de tenir une pulsation que le groupe n'ayant pas reçu de cours de Rythmique.

Pour sa part, Blesedell s'est intéressée en 1991 à l'influence de la méthode dalcrozienne sur le développement des aptitudes rythmiques de jeunes enfants. Elle a comparé deux types d'enseignement du mouvement, l'approche de Jaques-Dalcroze et celle de Laban, ainsi que leur influence sur les performances et les aptitudes rythmiques d'une cinquantaine d'enfants de niveau préscolaire âgés de 3 et 4 ans. Une différence significative a été observée entre les résultats du test *Audie* de Gordon avant et après les séances d'enseignement, et ce, chez les deux groupes. Cette constance confirme l'effet positif de l'enseignement du mouvement sur le développement des aptitudes rythmiques. Par ailleurs, les enfants du groupe Laban ont obtenu des résultats significativement meilleurs en ce qui a trait au rendement du mouvement, alors que ceux du groupe Dalcroze ont obtenu des résultats significativement meilleurs pour le rendement du rythme.

Une autre recherche digne de mention est celle de Crumpler qui, en 1982, visait à déterminer l'influence de la Rythmique sur le développement musical mélodique de 76 élèves de première année. Des activités de Rythmique furent intégrées aux cours de musique dispensés au groupe expérimental, mais non au groupe contrôle. Les résultats révèlent qu'il y a eu une amélioration significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe ayant reçu des cours de Rythmique, alors que ce ne fut pas le cas pour le groupe n'en n'ayant pas reçus.

ÉTUDES EXPLORATOIRES

Les quelques études descriptives et explicatives que nous venons de présenter confirment toutes l'apport positif de la Rythmique sur le développement des habiletés musicales auprès des enfants. Certes, les chercheurs s'intéressent aussi à la Rythmique dispensée aux adultes, mais ils tendent plutôt à le faire sous forme d'études exploratoires, se penchant avant tout sur la perception que les apprenants ont de leur expérience. Notamment, en 1995, Alperson a observé quatre classes d'étudiants adultes données par quatre maîtres

rythmiciens. Elle a mené des entrevues avec les quatre enseignants et des participants de chaque groupe, son but étant de cerner les qualités essentielles de la Rythmique, telle que vécue par l'ensemble de ces adultes, les enseignants comme les étudiants. On peut ranger les résultats de son investigation en trois principaux groupes d'observations. Premièrement, l'enseignement de la Rythmique est centré sur l'individu et favorise son autonomie. L'interaction entre l'enseignant et l'étudiant est caractérisée par une distanciation progressive, leur communication se faisant par la musique, ce qu'Alperson qualifie de « *indirect teaching* » et de « *non-verbal learning* ». L'apprentissage des adultes se fait dans un environnement non compétitif favorisant la coopération. Deuxièmement, la Rythmique est caractérisée par un processus de travail intégrant deux modes d'apprentissage : l'intellectuel et le sensoriel. Ce processus cyclique et spontané émane d'une idée qui se déploie dans l'action pour revenir à l'idée. Troisièmement, les cours de Rythmique permettent de réaliser l'expérience esthétique telle que décrite par Dewey, Langer et Rogers, en tant qu'objectif éducatif ultime.

ÉTUDES THÉORIQUES

Parallèlement aux recherches essentiellement expérimentales recensées précédemment, on étudie aussi la Rythmique à la lumière de théories émanant de disciplines aussi variées que la psychologie, la neurologie et la philosophie. En 2003, Brice revisite l'approche dalcrozienne sous l'angle de la *Théorie des intelligences multiples* de Gardner. Brice remarque que Dalcroze et Gardner dénoncent tous deux la prépondérance accordée au développement du raisonnement logico-mathématique à l'école, s'opposant ainsi à la vision « monodimensionnelle » de l'intelligence. Selon elle, les deux pédagogues reconnaissent le potentiel pluridimensionnel de l'individu et s'appliquent à en tirer le meilleur parti. À la suite d'une analyse descriptive de leçons de Rythmique données aux enfants, Brice identifie, en se fondant sur la Théorie des intelligences de Gardner, les multiples formes d'intelligence mises en jeu lors d'une leçon de Rythmique.

En 2005, Seitz procède à une recension d'écrits récents traitant des bases physiologiques et neurologiques de l'expression musicale. Elle constate que « tous les principaux éléments reliés à la musique — comme la mélodie, le contour mélodique, le rythme et le phrasé, les cadences, les accents, et les microvariations de nuances agogiques, dynamiques et harmoniques — sont influencés par les processus corporels ; ils en sont issus » (p. 431). Les travaux de Seitz soulignent notamment l'indissociabilité des systèmes auditif et moteur, tant lors de la perception de la musique que lors de son interprétation vocale ou à l'aide d'un instrument. C'est pourquoi, selon elle, la conception originale de Dalcroze sur le rôle central du corps et du mouvement est d'importance majeure pour les musiciens, musiciens éducateurs et psychologues d'aujourd'hui.

En 2001, Juntunen et Westerlund ont mis en lumière avec acuité la relation entre les propos de Jaques-Dalcroze et ceux de Dewey, d'Elliott et de Regelski. Entre autres, Juntunen et Westerlund rappellent que selon Jaques-Dalcroze, l'éducation doit s'enraciner dans l'action et l'expérience personnelle, ce qui s'apparente au pragmatisme de Dewey et au praxialisme d'Elliott. Selon elles, le « *learning by doing* » de Dewey et les « *thinking-in-action* » et « *knowing-in-action* » abordés par Elliott et Regelski sont des notions comparables à la conception dalcrozienne de l'apprentissage. Pour Jaques-Dalcroze, en effet, la compréhension musicale émane de l'action du corps et est ancrée dans l'expérience sensorielle. Elles constatent, en outre, que Dewey, comme Jaques-Dalcroze, insiste pour que la théorie ne soit pas séparée de la pratique et pour que l'apprentissage de règles et de concepts soit précédé par l'expérience des faits qui s'y rapportent.

En 2004, Juntunen se joint à Hyvönen pour se pencher sur la réciprocité entre les découvertes empiriques de Jaques-Dalcroze et la phénoménologie de Merleau-Ponty, concernant le rôle essentiel du corps dans la perception et la compréhension du monde. Situait les idées de ces deux penseurs dans la foulée de ceux qui se sont opposés au dualisme cartésien, elles rappellent que Jaques-Dalcroze et Merleau-Ponty considèrent le corps et l'esprit indissociables l'un de l'autre. Pour Merleau-Ponty, écrivent-elles, « humans come to know the world by 'being-in-the-world' through the body » (p. 200). Ainsi, chez Merleau-Ponty — tout comme c'est le cas dans la conception dalcrozienne de l'apprentissage musical — le corps est perçu comme l'attribut constitutif de la connaissance. Selon ces chercheuses, il est donc possible d'examiner la Rythmique dans le cadre de la théorie merleau-pontienne. En effet, puisque la Rythmique constitue justement « a bodily way of being-in-sound » (Juntunen, 2004, *Abstract*), le savoir musical est incarné, et il se construit sur l'expérience personnelle de l'individu. Par ailleurs, dans une autre étude effectuée en 2004, Juntunen rappelle les travaux du neurologue Damasio qui réfute la dualité corps-esprit de Descartes. Damasio considère en effet que le savoir se construit dans et à travers le corps, dans et à travers les sensations que nous procure notre corps, ainsi que dans la prise de conscience que notre être les ressent.

Enfin, à l'instar de Urista (2001), Juntunen et Hyvönen soulignent que l'incarnation de la musique — telle que pratiquée en Rythmique — peut être vue comme une métaphore physique de la compréhension musicale. La notion de « métaphore » est empruntée à Lakoff et Johnson, pour qui cette dernière agit comme un véhicule de connaissance, un processus que l'être humain utilise pour rendre ses expériences significatives. Jaques-Dalcroze ne disait-il pas justement, de façon imagée : « Que votre corps devienne de la musique ».

À cet égard, la réflexion menée par Young en 1992 sur la Rythmique et le rôle du mouvement corporel en éducation musicale constitue en quelque sorte une étude de cette métaphore dalcrozienne par excellence. En effet, en décrivant l'approche dalcrozienne, Young examine comment le mouvement corporel — qu'il soit fait ou imaginé — donne

forme au caractère élusif et éphémère de la musique, et comment il en concrétise la structure et en révèle les qualités expressives. Young considère que ce n'est que lorsque la musique demeure enracinée dans le corps qu'elle nous révèle sa vraie nature.

CONCLUSION

À la suite de ce survol de recherches menées au cours des dernières années, il ne fait aucun doute que les théories préconisées par Jaques-Dalcroze au début du XX^e siècle sont encore d'actualité et que la Rythmique est encore bel et bien présente, sur le plan pratique, dans divers programmes d'études musicales à travers le monde. Plusieurs études signalent l'apport positif que la Rythmique exerce sur le développement des habiletés musicales et instrumentales, ainsi que sur celui de l'ensemble des facultés humaines. D'autres soulignent sa filiation à la « pédagogie nouvelle », qui prône la nécessité pour l'enseignant de fonder la pédagogie sur la science et de centrer son action sur l'enfant et ses caractéristiques propres, vision de la pédagogie qui, selon Gauthier (1996), a traversé le XX^e siècle et sert toujours de fondement aux pratiques pédagogiques actuelles. D'autres travaux encore marquent la relation de la Rythmique aux théories qui servent d'assises à la pédagogie contemporaine. Notons enfin que de nouvelles études issues non pas des sciences humaines, mais plutôt des neurosciences, s'appliquent aujourd'hui à démontrer la validité des propos que Jaques-Dalcroze tenait au début du XX^e siècle. N'écrivait-il pas déjà en 1924 : « Je sais et je pense parce que je ressens et j'éprouve » (p. 7). La parenté entre ces propos et ceux du neurologue contemporain Damasio est frappante. En effet, rappelant que le cerveau humain et le reste du corps constituent un organisme dont la cohésion est assurée par des circuits biochimiques et neurorégulateurs mutuellement interactifs, et soulignant l'indissociabilité du corps et de l'esprit, Damasio écrit : « La perception des émotions est à la base de ce que les êtres humains appellent, depuis des millénaires, l'âme ou l'esprit » (p. 13).

En somme, le regard pluridimensionnel posé par les chercheurs sur la Rythmique met en relief sa richesse, sa valeur éducative et aussi son indéniable actualité. Comme on peut le lire dans l'ouvrage incontournable de Marie-Laure Bachmann intitulé *La Rythmique Jaques-Dalcroze. Une éducation par et pour la musique* : « Ce n'est pas parce qu'elle est plus ancienne qu'une autre, qu'une méthode est meilleure ou qu'elle a droit de cité. C'est parce qu'elle est vivante aujourd'hui et qu'elle s'adresse au futur de l'individu autant qu'à son présent » (1984, p. 40).

Références bibliographiques

- Alperson, Ruth (1995). *A qualitative study of Dalcroze Eurhythmics classes for adults*. Ph.D., New York University.
- Becknell, Arthur Francis, Jr. (1970). *A history of the development of Dalcroze Eurhythmics in the United-states and its influence on the public school music program*. Ed.D., University of Michigan.
- Blesedell, Darla S. (1991). *A study of the effects of two types of movement instruction on the rhythm achievement and developmental rhythm aptitude of preschool children*. Ph.D., Temple University.
- Brice, Mary (2003). *Pédagogie de tous les possibles. La Rythmique Jaques-Dalcroze*. Mémoire d'études, Institut Jaques-Dalcroze. Genève : Éditions Papillon.
- Campbell, Patricia Shehan (1989). Dalcroze reconstructed : an application of music learning theory to the principles of Jaques-Dalcroze. *Readings in Music Learning Theory*, 301-315.
- Campbell, Patricia Shehan (1991). Rhythmic movement and public school music education : conservative and progressive views of the formative years. *Journal of Research in Music Education*, 39 (1), 12-22.
- Chung, Szu-Ming (2003). *A music program for grade one based on the new Music Curriculum Standards (1993) in Taiwan*. Ph.D., Texas Tech University.
- Comeau, Gilles (1989). *Analyse comparative de trois approches d'éducation musicale : Dalcroze, Orff et Kodaly*. M.A., University of Ottawa, Canada.
- Crumpler, Sue E. (1982). *The effects of Dalcroze Eurhythmics on the melodic musical growth of first grade students*. Ph.D., Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.
- Damasio, Antonio R. (1995). *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Eterman, Linda Ann Ledbetter (1990). *An approach to music education based on the indications of Rudolf Steiner: Implications for grades 1-3*. M.A., The University of British Columbia, Canada.

- Gauthier, C. (1996). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle, sous la direction de C. Gauthier et M. Tardif. *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin : Montréal.
- Jacobson, Jeanine Mae (1989). *A catalogue of movement-based instructional activities for beginning piano students correlated to "The Music Tree" series by Frances Clark and Louise Goss*. D.M.A., The University of Oklahoma.
- Jang, Nancy Sung-Won (2002). *A personal collection of piano repertoire and pedagogy, based on and adapted from the work of Emile Jaques-Dalcroze*. D.M.A., University of Washington.
- Jeong, Jae-Eun (2005). *Adaptation of Dalcroze methodology to the teaching of music to kindergarten students in Korea*. D.M.A., Boston University.
- Joseph, Annabelle Sachs (1982). *A Dalcroze Eurhythmics approach to music learning in kindergarten through rhythmic movement, ear-training and improvisation*. D.A., Carnegie Mellon University.
- Juntunen, Marja-Leena (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Thèse de doctorat. Faculty of Education, Department of Education Sciences and Teacher Education. University of Oulu, Finland.
- Juntunen, Marja-Leena et Leena Hyvönen (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21 (no 2), 199-214.
- Juntunen, Marja-Leena et Westerlund, Heidi (2001). Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3, 2, 203-214.
- Nalbandian, Melanie R. (1994). *Application of the Dalcroze philosophy of music education to the music major piano class*. D.M.A., University of Washington.
- Phuthego, Mofosi (2005, décembre). Teaching and learning African music and Jaques-Dalcroze's Eurhythmics. *International Journal of Music Education*, 23 (no 3), 239-248.
- Revkin, Linda Kyle (1984). *An historical and philosophical inquiry into the development of Dalcroze Eurhythmics and its influence on music education in the French cantons of Switzerland*. Ph.D., Northwestern University.

- Rose, Sarah Elizabeth (1995). *The effects of Dalcroze Eurhythmics on beat competency performance skills of kindergarten, first-, and second-grade children*. Ph.D., The University of North Carolina at Greensboro.
- Seitz, Jaya (2005, octobre). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33 (4), 419-435.
- Stone, S. (1986). An analysis of instructional procedures in a college-level Dalcroze Eurhythmics class. *British Journal of Music Education*, 3 (2), 217-237.
- Urista, Diane Jean (2001). *Embodying music theory: Image schemas as sources for musical concepts and analysis, and as tools for expressive performance*. Ph.D., Columbia University.
- Urista, Diane J. (2003). Beyond words : The moving body as a tool for musical understanding. *Music Theory Online*, 9 (3).
- Young, Suzan (1992). Physical movement: Its place in music education. *British Journal of Music Education*, 9 (3), 187-194.

L'EFFET DE L'APTITUDE MUSICALE DANS LA DÉTECTION DE LA DÉSYNCHRONISATION AUDIOVISUELLE : L'ŒIL MUSICAL OU LE SYNDROME DE LUDWIG VAN BEETHOVEN

François Joliat

François Joliat est musicien, formateur et chercheur. Titulaire d'un doctorat au Département de psychologie de l'Université de Fribourg (Suisse), ses travaux portent sur la fonction du geste dans la construction de l'image musicale. Professeur en éducation musicale et en méthodologie de la recherche pour la plateforme préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE, il est aussi membre de l'équipe de recherche en éducation musicale.

Résumé

Malgré sa complète surdité, Beethoven participa activement aux répétitions de son 12^e quatuor. Exposé à la scène visuelle de la synchronisation des mouvements des musiciens, il fut capable de se « syntoniser » (Leman, 2008) à leur discours musical pour corriger les moindres fluctuations de tempo ou de rythme (Buchet, 1966/1995).

Notre recherche a tenté de savoir si la discrimination de légères désynchronisations entre deux mêmes exécutions instrumentales, telles que les a détectées « l'œil musical » de Beethoven, pouvait être un indicateur de la connaissance musicale spécialisée, définie en tant qu'aptitude musicale et pratique délibérée (Mayer, 2003).

Cent musiciens, amateurs ($n = 50$) et experts ($n = 50$), ont été soumis à un test audiovisuel expérimental de désynchronisation acoustico-gestuelle (T-SAG) qui expose simultanément deux clips du même jeu d'exécution d'une séquence rythmique ou mélodique neutre. Les images de l'un des deux clips, qu'il s'agissait d'identifier, ont subi de légers retards sur la bande sonore.

Les scores des deux groupes au T-SAG ont été comparés puis corrélés avec le test d'aptitude auditive AMMA de Gordon (1989) et la quantité de pratique délibérée (Ericsson et Charness, 1994). Seul un indice psychométrique de décalage image/son, calibré à [- 80 ms], significatif de la connaissance musicale spécialisée, a été mis en évidence. Les autres résultats renforcent l'hypothèse formulée par Ericsson, Kremen et Tesch-Römer (1993) au sujet de la liaison entre le déclenchement de l'image opérative experte (Bastien, 1997) et le niveau de complexité des contenus musicaux des items.

INTRODUCTION

La modalité auditive a été le champ d'investigation principal des recherches en cognition musicale (Deutsch, 1982/1999 ; Lerdahl et Jackendoff, 1983/1999 ; Pineau et Tillmann, 2001 ; Temperley, 2001). Les 24 tests d'aptitude musicale répertoriés par Shuter-Dyson et Gabriel (1981) en témoignent. Plusieurs raisons peuvent étayer cet état de fait :

- 1) la perception auditive a figuré dans la définition de la musique savante occidentale du XIX^e siècle, « un art de combiner les sons d'une manière agréable à l'oreille » (Combarieux, 1917, p. 33), et de la musique moderne : « le matériel de la musique est le son [qui] agit avant tout sur l'oreille » (Schönberg, cité par Willems, 1936/1987, p. 33) ;
- 2) les musiciens ont considéré que la finesse de l'oreille déterminait le talent musical (Joliat, 2009), en référence à l'extraordinaire sensibilité auditive de Mozart et à son rôle dans l'accomplissement de son œuvre (Lechevalier, 2003) ;
- 3) pour les pédagogues et les psychologues, éduquer la voix a signifié éduquer l'oreille d'abord. Assujettis aux théories associationnistes (De la Motte-Haber, 1994 ; Piaget, 1970), ils en ont déduit que chanter faux était la conséquence d'une oreille musicale mal formée à la discrimination des sons (Martin, 1945 ; Willems, 1936/1987), ce qui aurait engendré une représentation mentale auditive quasi inexistante (Teplov, 1966) ;
- 4) dès les années 1950, *l'idéologie de l'œuvre* (Leroy, 2003, 2005) a dominé la musicologie. S'adressant exclusivement à l'oreille, seule l'œuvre d'art a été prise en compte. La dimension spatio-temporelle du vécu musical et l'activité du sujet ont été déniés. Ce vécu, intermodal, participe de la dynamique corporelle, engagée dans la perception, l'expression et la communication musicale, selon l'étymologie grecque qui signifie *se mouvoir* et *ressentir avec* (Trevarthen, 2004).

Dans ce contexte, la recherche a examiné la production musicale en tant que *produit* culturel pour l'oreille, au détriment du *processus*, médiatisé par le corps et la mise en scène du corps (Baily, 1985 ; Kululuka, 2001).

LA MODALITÉ VISUELLE ET MOTRICE DANS LA PERFORMANCE MUSICALE

L'hégémonie des nouveaux supports médiatiques de la musique pourrait changer l'ordre des choses (Cook, 1998/2006). Alors que la génération des années 1960-70 s'est appropriée la culture musicale par l'écoute de disques microsillons, la génération montante, acculturée aux clips télévisuels, aux jeux vidéos et aux Raves Parties réinvente l'intermodalité de l'expérience musicale : désormais, les jeunes écoutent la musique *avec*

les yeux (Stiegler, 2003). Les mises en scène des musiques actuelles, basées sur le mouvement et le geste dans leur dimension anthropologique (Feyereisen et de Lannoy, 1985), rehaussées d'effets produits par la technologie informatique, projettent le son et l'œuvre dans l'espace (Bayle, 1989). Ces procédés créatifs rendent la musique toujours plus signifiante visuellement au détriment de son intérêt exclusivement auditif (Rousseaux et Bonardi, 2003).

Les recherches dans le domaine de la performance musicale (Altenmüller, Wiesendanger, Kesselring, 2006 ; Davidson et Correia, 2002 ; Vines, Wanderley, Nuzzo et Levitin, 2004) produisent des travaux toujours plus nombreux, mettant l'accent sur le rôle de la modalité visuo-motrice dans la perception et la représentation musicale (Desain et Windsor, 2000 ; Godøy et Jørgensen, 2001 ; Gritten et King, 2006). Les avancées en neurosciences au sujet des propriétés des neurones miroirs (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008) et l'évolution rapide des technologies informatiques du traitement de l'image/son, permettent de concevoir des protocoles expérimentaux innovants pour étudier les processus d'émergence, de fixation et d'évocation de l'image musicale.

La théorie sensorimotrice

Pour la théorie sensorimotrice, si l'image musicale est constituée de percepts, des connaissances de structure discrète, instantanée ou synoptique, acquises durant la fréquentation de l'exposition, alors elle reste du ressort d'un niveau de traitement sensoriel hallucinatoire (Janata, 2001), sans attentes perceptives (Piaget et Inhelder, 1966/1986). Le flux perceptuel, de forme analogique, n'exprime rien d'autre que la continuité temporelle de son immédiateté (Reybrouck, 2001). Dans ces conditions, seule la vocalisation peut être mobilisée (Zurcher, 1993). Or, si l'image musicale est constituée de concepts, des connaissances acquises et mobilisables indépendamment de la stimulation sensorielle, celle-ci est capable d'isoler, de transformer et de recomposer les propriétés de l'objet musical, digitalisé sous forme de matrice, par les mécanismes de l'accommodation (Piaget, 1936/1977) et régulés par l'opérativité (Reybrouck). Dans ce second cas, les contenus de l'image musicale peuvent alors s'opérationnaliser à travers l'activité rythmo-motrice (Zurcher).

La théorie idéomotrice

Hormis des hauteurs de sons agencés en mélodie, en accords et en tonalité (Dowling, 1989), la musique recèle, dans sa structure même, des rythmes, des mouvements et de l'expression (Danhauser, 1950/1994). Ce que Francès (1958/1984) nomme des « schèmes cinétiques de mouvements ou de repos corporel » (p. 314). Comme le développe la théorie

idéomotrice¹, la perception de ces gestes en actes (Francès) suffit à stimuler des synchronisations d'induction motrice : des actions corporelles involontaires (taper du pied) et des actions volontaires (danser) (Fraisie, 1974). Or, dans le cas de la synchronisation volontaire d'un mouvement, acquise dès sept ans, « le signal de la réponse [taper du pied] n'est plus le stimulus sonore, mais l'intervalle temporel entre les signaux successifs » (p. 63). Sloboda (1985/1988) considère que la synchronisation du jeu d'un instrumentiste sur celui du groupe sollicite une expertise musicale élevée. La mobilisation de connaissances implicites (Meulemans, 1998 ; Tafuri, 2004) et explicites (de type *top-down*), stockées sous forme d'informations dans la mémoire à long terme (Baddeley, 1990/1993), alliées au traitement de l'information sensorielle (de type *bottom-up*) en provenance du milieu, génèrent du sens au contenu musical. L'émergence du sens musical permet d'échafauder mentalement la suite possible du discours, pendant et après l'exposition à la musique (Janata, 2001).

La théorie idéomotrice montre également que les neurones miroirs ont la particularité de s'activer à la fois lorsqu'un sujet exécute une action intentionnelle et lorsqu'il observe la même action, exécutée par une tierce personne, pour autant que l'action observée soit d'un niveau de complexité égal à l'action que le sujet pourrait réaliser lui-même. Les effets fonctionnels de l'apprentissage se mesurent par un déclenchement des neurones miroirs de plus grande amplitude (Rizzolatti, Camarda, Fogassi, Gentilucci, Luppino et Matelli, 1988).

La simulation de l'action observée, *via* les neurones miroirs, est un mécanisme de cognition sociale de bas niveau, de niveau de conscience non intentionnelle, dont le traitement s'opère de manière rapide, afin de permettre *l'empathie* (Jeannerod, 2002). L'évocation de l'action, un mécanisme du niveau de conscience intentionnel, génère des programmes moteurs efférents — *des images motrices* — (Jeannerod) qui déclenchent des influx nerveux d'intensité égale à la commande de mouvements que le sujet est réellement capable d'exécuter. Un pianiste ne peut pas évoquer clairement le jeu d'un passage technique à une vitesse plus élevée que celle qu'il peut réellement maîtriser.

Le système moteur dans la perception de la performance musicale

Dans le domaine de la cognition musicale, Leman (2008) suggère que la biomécanique des mouvements musicaux soit interprétée en relation directe avec l'étude des formes sonores

1 La théorie idéomotrice trouve son origine dans *La théorie motrice des représentations auditives*, formulée pour la première fois par Lotze en 1852 déjà (cité par Rizzolatti et Sinigaglia, 2008, p. 153 ; cité par Teplov, 1966, p. 313). Elle fait explicitement référence à l'activation laryngienne engendrée par la stimulation auditive. L'intensité et la précision de l'excitation nerveuse laryngienne déclenchée par l'écoute de la voix, correspondrait au degré de compétence vocale réelle à produire le phénomène entendu. Cette idée sera vérifiée plus d'un siècle plus tard par la théorie motrice de la perception de la parole (Liberman et Mattingly, 1985).

en mouvement que l'individu appréhenderait par une sorte « d'absorption corporelle » (Hanslick, 1893/2004, p. 91). Reprenant l'idée que « la représentation du rythme, image reflétée de l'acte rythmique, vit dans tous nos muscles » (Jaques-Dalcroze, 1907/1965), Leman met l'accent sur une particularité essentielle du système moteur : la perception des changements d'énergie physique pourrait être reflétée (en anglais : *mirrored*) en tant que résonance corporelle et interprétée en tant que valeurs biologiques². À ce sujet, l'auteur opère deux distinctions :

- 1) *la synchronisation* (en anglais : *synchronisation*) des mouvements corporels à la musique. En adéquation avec la théorie idéomotrice de la perception de la musique (Frasse, 1974), la synchronisation n'entraîne pas de système émotionnel et répond à une perception de la musique selon un traitement de l'information de type idéomoteur de bas niveau ;
- 2) *la syntonisation* ou l'accordage (en anglais : *attuning*). Au contraire de la synchronisation, la syntonisation fait référence à une action volontaire du sujet dans le processus de mise en harmonie corporelle avec la musique. La qualité de la syntonisation est en fonction de ce que l'individu est capable de reproduire lui-même. Plus l'identification à la musique est forte, plus grande est la syntonisation. Ce processus engage un traitement de l'information de plus haut niveau, notamment avec la sollicitation de processus intentionnels et d'attentes perceptives.

Pour Leman (2008), ces deux niveaux expriment, selon un continuum, la *corporéité* (Gallagher, 2005) de la perception de la biomécanique des mouvements musicaux.

L'APTITUDE ET L'EXPERTISE MUSICALE

Deux positions se démarquent dans la littérature au sujet de l'aptitude musicale (De la Motte-Haber, 1994). La première, fonctionnaliste, fonde l'aptitude musicale sur *le potentiel* à apprendre la musique, ce qui se traduit par un score élevé aux tests de perception auditive de stimuli compatibles avec la musique (Davies, 1978 ; Dowling, 1989). Ce potentiel serait relativement insensible aux apports de l'environnement et à l'apprentissage (Bentley, 1966/1983 ; Gordon, 1989, 1990)³. La seconde position, constructiviste et interactionniste, fonde l'aptitude musicale sur *l'expertise*, acquise par une formation instrumentale formelle

-
- 2 Cette idée a cependant déjà été développée de manière exhaustive par Leroy en 2003 et 2005. Le *processus postural* fait référence à la posture (Wallon, 1942/1970), en tant que mouvement intégré à une manière d'être, en rapport avec un contexte donné, agissant sous la forme d'un *modèle opérant*.
 - 3 Des résultats complémentaires à notre étude (Joliat, 2008) indiquent que 14% des scores du groupe *Amateurs* ($n = 50$) au test AMMA de Gordon (1986) s'expliquent néanmoins par la pratique délibérée. Pour le groupe *Experts* ($n = 50$), à partir d'un certain nombre d'heures de pratique délibérée, les heures supplémentaires n'ont plus d'influence sur les scores (effet de seuil).

(Sloboda, 1996). La quantification du nombre d'heures de *pratique délibérée* consacrée à l'étude d'un instrument constitue l'indicateur le plus fiable (Ericsson, Krampe et Tesch-Römer, 1993). La pratique délibérée des experts s'inscrit dès le début dans un *projet Conservatoire* (François, 2004) et vise la rentabilité d'un investissement financier, tandis que celle des amateurs favorise le développement personnel et l'autonomie (Joliat, 2000). Ericsson *et al.* comptabilisent 26.71 heures/semaine de travail à l'instrument pour des pianistes experts. Les pianistes amateurs n'y passent que 1.88 heures/semaine. Au total, plus de 10 000 heures cumulées de pratique délibérée sont mises au compte des premiers à l'âge de vingt ans, contre moins de 2 000 heures pour les seconds. Une enquête de Wernli (2005) présente des chiffres plus élevés. Les experts ($n = 114$) travaillent leur instrument 39.94 heures/semaine, ce qui représente 2 083 heures par année.

La quantité d'entraînement, associée à des différences d'encodage, d'organisation des connaissances et de représentation, des *chunks* — des unités d'informations pertinentes, dont la taille dépend du degré d'expertise (Grigorenko, 2003) — distingue l'expert du novice. Grâce à ces transformations cognitives, l'expert accélère à la fois le traitement de l'information, sa prise de décision et son action, ce qui accroît sa compétence dans son domaine de prédilection.

La définition de l'expertise d'Ackerman et Beir (2003) tient compte à la fois de la dimension fonctionnaliste et de la dimension interactionniste de l'aptitude musicale. L'interaction entre des caractéristiques individuelles (aptitudes, personnalité, intérêts, estime de soi, etc.) et l'environnement influence le développement de l'expertise. Pour Mayer (2003), les *connaissances spécialisées* sont constituées d'aptitudes (potentiel pour acquérir des connaissances qui aboutissent à une performance cognitive) et d'expériences (pratique délibérée).

MÉTHODE

Pour savoir si la détection de la désynchronisation pouvait être favorisée par *les connaissances spécialisées* (aptitude musicale + pratique musicale délibérée) (Mayer, 2003), nous avons constitué un groupe *Amateurs* ($n = 50$; $mAge = 21.16$) de la Haute école pédagogique BEJUNE (HEP) et un groupe *Experts* ($n = 50$; $mAge = 22.76$) des Hautes écoles de musique de Genève et de Lausanne (HEM). Ces deux groupes ont été soumis aux épreuves suivantes :

- 1) une épreuve de désynchronisation audiovisuelle : le Test de synchronisation acoustico-gestuelle (T-SAG A et B), réalisé à l'aide du logiciel *Incite* ;
- 2) une épreuve auditive d'aptitude musicale : le test *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA) de Gordon (1989) ;

- 3) une épreuve papier/crayon de quantification de la pratique délibérée : un questionnaire sur la pratique musicale (d'après Ericsson *et al.*, 1993).

Une première étape, *comparative*, a comparé les scores des deux groupes au T-SAG A et B. Une seconde étape, *corrélative* (Venon et Lautrey, 1994), a corrélié ces résultats, l'AMMA de Gordon (1989) et la quantité de pratique musicale.

Les partitions des items du T-SAG⁴

Pour construire un test d'aptitude, la psychologie différentielle (Dias, 1991/1995 ; Piéron, 1949 ; Reuchlin, 1990) a recommandé que les items soient indépendants de la culture, de manière à ne pas avantager les experts face aux novices. Pour Davies (1978) cependant, un musicien expert, même exposé à des contenus auditifs neutres, obtiendrait des scores toujours plus élevés qu'un novice, puisqu'il posséderait une sensibilité perceptive de type « bottom-up » supérieure à celle d'un musicien amateur. « Tout ce que fait le constructeur [en construisant des items neutres], c'est d'éviter de donner une longueur d'avance aux musiciens [experts] pour une course qu'ils devraient gagner de toute façon » (p. 120).

Conformément à ces recommandations méthodologiques, nous avons construit les contenus auditifs du T-SAG, sans référence explicite à la culture, selon la définition du *musical* de Leroy (2003, 2005) : un système organisationnel qui repose sur la dynamique du symbole, en tant que support capable d'évoquer une dynamique.

La première partition de base du T-SAG a été construite avec six formules rythmiques tirées de la notation mesurée (Bosseur, 2005 ; Grout et Paliscia, 1960/1988 ; Zurcher, 1996). La seconde partition de base a été construite avec huit *glissandi* (Danhauser, 1950/1994) tirés du jeu du piston d'une flûte à coulisse, gradué en zone basse (*mi-la*), médiane (*la-ré*) et aiguë (*ré-sol*). Tous les items du T-SAG ont été obtenus à partir de la permutation des éléments respectifs de ces deux partitions de base, afin de tendre à l'équivalence des charges cognitives (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007).

4 Le choix des petits instruments et le calibrage des effets du T-SAG A et B ont été arrêtés sur la base des conclusions d'un prétest (Joliat, 2003).

Le contenu visuel des items expose la biomécanique d'actions d'exécution (Shaffer, 1989) et le contenu auditif diffuse la sonorisation de la biomécanique de ces actions, à savoir :

- 1) le jeu de deux mains qui percutent des bâtonnets,
- 2) le jeu de deux petits souliers actionnés par des baguettes qui frappent alternativement la peau d'un djembe⁵ et,
- 3) le jeu d'une main qui actionne un piston de flûte à coulisse.

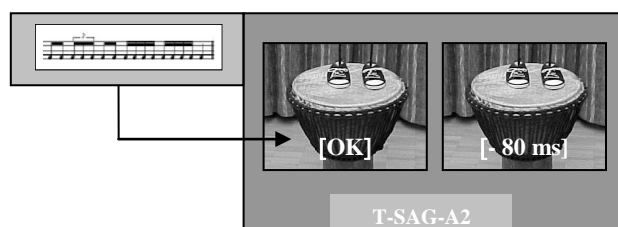


FIGURE 1. Exemple d'un item Souliers du T-SAG A, exposant la scène audiovisuelle de la biomécanique de la frappe de petits souliers sur un djembe. Le défilement des images du clip de gauche est parfaitement synchronisé avec celui de la bande son. Le défilement des images du clip de droite accuse un retard constant de [- 80 ms]

Scénarios des deux sous-tests T-SAG

Le T-SAG A est constitué d'une succession de six paires de clips de brève durée (6, 8 et 10 secondes). Les images de l'un des deux clips sont parfaitement synchronisées avec la bande son, tandis que les images de l'autre clip (qu'il faut discriminer) ont subi un léger retard de [- 80 ms] sur la bande son (1 *frame* = 40 ms) (voir figure 1). Le principe du T-SAG B repose sur le même mécanisme. Il procède cependant par balayage de quatre effets différents : retards de l'image de [- 160 ms] et [- 80 ms] et avances de l'image de [+ 120 ms] et [+ 160 ms].

⁵ Ce procédé s'inspire du film *La ruée vers l'or* (1925). Charlot mime les pas de danse d'un personnage avec une paire de petits souliers actionnés par deux fourchettes piquées dans des petits pains (Robinson, 1995).

L'AMMA de Gordon (1989) et le questionnaire de pratique délibérée

L'AMMA de Gordon (1989, 1998, 2004) est composé d'une courte séquence mélodique (la question), à laquelle il faut comparer une autre séquence mélodique (la réponse), dont le nombre de notes est strictement identique à la première. Le sujet doit décider si les deux séquences sont semblables, si elles diffèrent du point de vue du rythme ou de la mélodie.

La pratique instrumentale délibérée du groupe *Experts* a été quantifiée depuis l'âge de sept ans, jusqu'à l'année d'étude en cours en HEM, et, pour le groupe *Amateurs*, jusqu'à l'année d'étude en cours en HEP.

RÉSULTATS

Les scores rythmo-mélodiques AMMA

Conformément aux attentes (Gordon, 1989), les scores rythmo-mélodiques AMMA discriminent très bien les deux groupes : ($mHEP = 82.50\%$; $MdHEP = 71.88$) et ($mHEM = 72.13\%$ et $MdHEM = 82.50$) (voir figure 2).

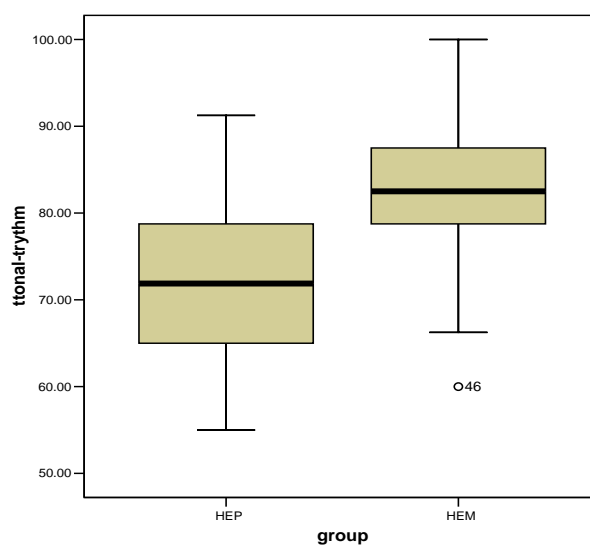


FIGURE 2. Comparaison des scores rythmo-mélodiques AMMA (médiane et quartiles)

L'ANOVA entre les deux groupes pour le score rythmo-mélodique AMMA de Gordon (1989) est très fortement significative ($F_{(1,98)} = 23.04$, $p < .01$).

Les scores pour la pratique délibérée

La quantification de la pratique délibérée (voir figure 3) indique un écart des moyennes (m) extrêmement important entre les deux groupes ($m_{HEM} = 10\,481.12$ heures) - ($m_{HEP} = 908.40$ heures) = $9\,572.72$ heures. Ce chiffre n'est que partiellement confirmé par la comparaison des médianes ($Md_{HEM} = 9\,328$ heures) - ($Md_{HEP} = 900$ heures) = $8\,428$ heures, ce qui indique de grandes variations individuelles de pratique délibérée pour les deux groupes ($Min_{HEM} = 2\,976$ heures ; $Max_{HEM} = 30\,688$) et ($Min_{HEP} = 120$ heures ; $Max_{HEP} = 2\,160$ heures). L'ANOVA entre les deux groupes pour les scores de la pratique délibérée est extrêmement significative.

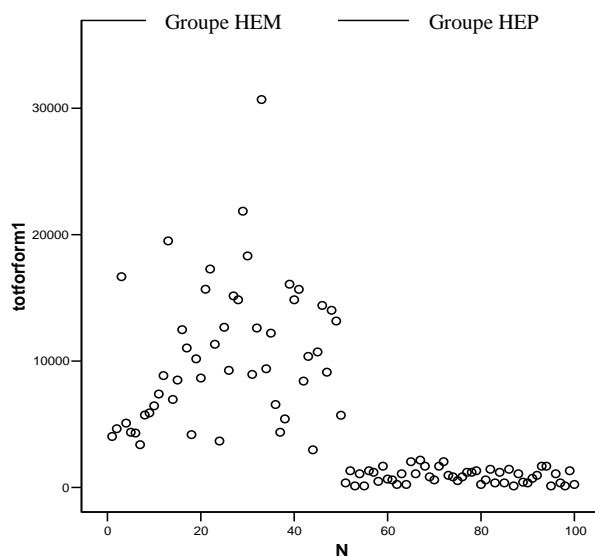


FIGURE 3. Dispersion des scores de pratique délibérée

Nos résultats pour la pratique délibérée (tous instruments confondus) corroborent ceux d'Ericsson *et al.* (1993) qui indiquent 10 000 heures de pratique délibérée cumulée pour les pianistes experts contre moins de 2 000 heures pour les pianistes amateurs. Par contre, ils sont sensiblement plus élevés (3 219.28 heures/année) (Joliat, 2008) que ceux de (Wernli, 2005) qui comptabilise 2 083 heures/année.

Les scores au T-SAG A

Les six clips du sous-test T-SAG A, basés sur le principe d'un retard constant de l'image de [-2 fr.] d'un des deux clips, ne permettent pas de discriminer les deux groupes de manière plus significative que la comparaison des moyennes (voir figure 4). Seul le résultat

à l'ANOVA pour l'item [3soulm2tsa] entre les deux groupes ($mHEM = 80\%$; $mHEP = 58\%$) est significatif ($F_{(1,98)} = 5.88, p < .05$).

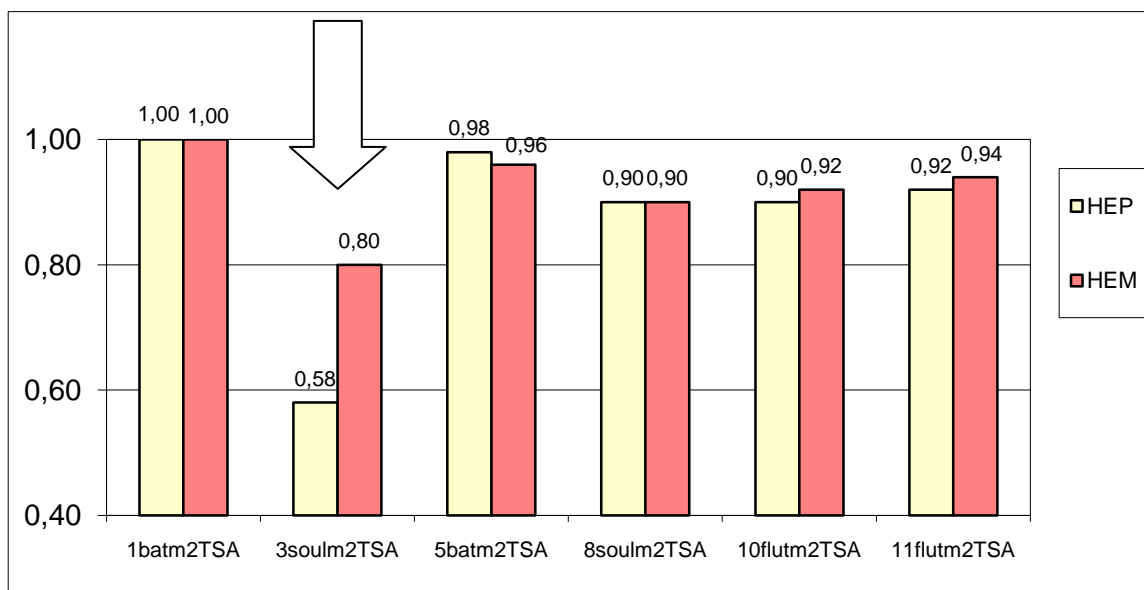


FIGURE 4. Scores à [-2 fr.] au sous-test T-SAG A

Le coefficient de corrélation (.231)⁶ est significatif de la liaison entre la pratique délibérée et l'item [3soulm2tsa]. Par contre, il n'y a pas de corrélation significative entre cet item et le test AMMA de Gordon (1989). Par conséquent, la détection de la désynchronisation n'est pas une aptitude musicale sur l'ensemble du test.

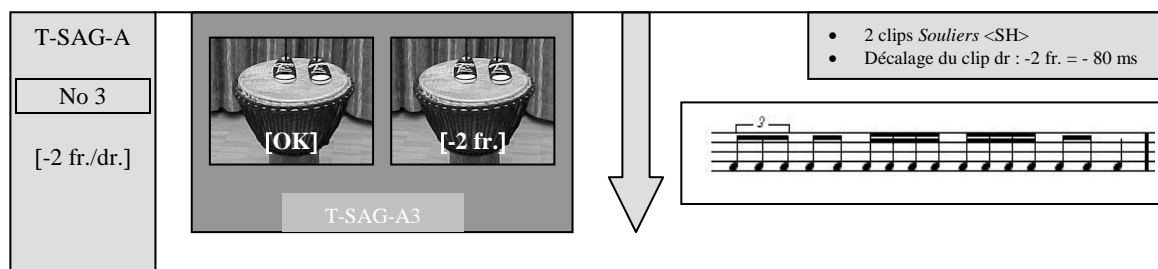


FIGURE 5. Typologie de l'item [3soulm2tsa] qui discrimine significativement le groupe *Expert* et *Amateur*

⁶ La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Cependant, l'item [3soulm2tsa] (voir figure 5) discrimine significativement le groupe *Experts* du groupe *Amateurs* et est significativement corrélé à la pratique délibérée. Cet item est un indice de *syntonisation* (Leman, 2008) en tant qu'aptitude musicale.

Les scores au T-SAG B

Pour les douze items du sous-test T-SAG B, la perception de la désynchronisation par effet de retard de l'image est beaucoup plus facilement identifiable que la désynchronisation par effet d'avance de même réglage de *frames* (voir figure 6). Dans le cas d'une avance de l'image [+ 3 fr.] et [+ 4 fr.], la scène cinématique de l'image muette est en avance par rapport à l'exposition du clip synchronisé image/son. Le système perceptif ne peut pas créer d'anticipation (Fraisse, 1974 ; Gordon, 1989 ; Zanetti, 1973), facilitant la détection de l'effet. Cette particularité pourrait s'expliquer à la lumière des mécanismes de fonctionnement des neurones miroirs (Rizzolatti *et al.*) dans l'activation du système moteur, responsable de la perception de l'action. L'aire prémotrice *F5* ne coderait pas d'affordances visuelles particulières, mais les « actes moteurs qui leur sont congruents » (Rizzolatti et Singigaglia, 2008, p. 20). Dans le cas présent, l'absence de congruence entre les actes moteurs de l'image synchronisée avec le son et les *affordances* de l'image en avance ne permettrait pas au système perceptif de décoder ces dernières correctement.

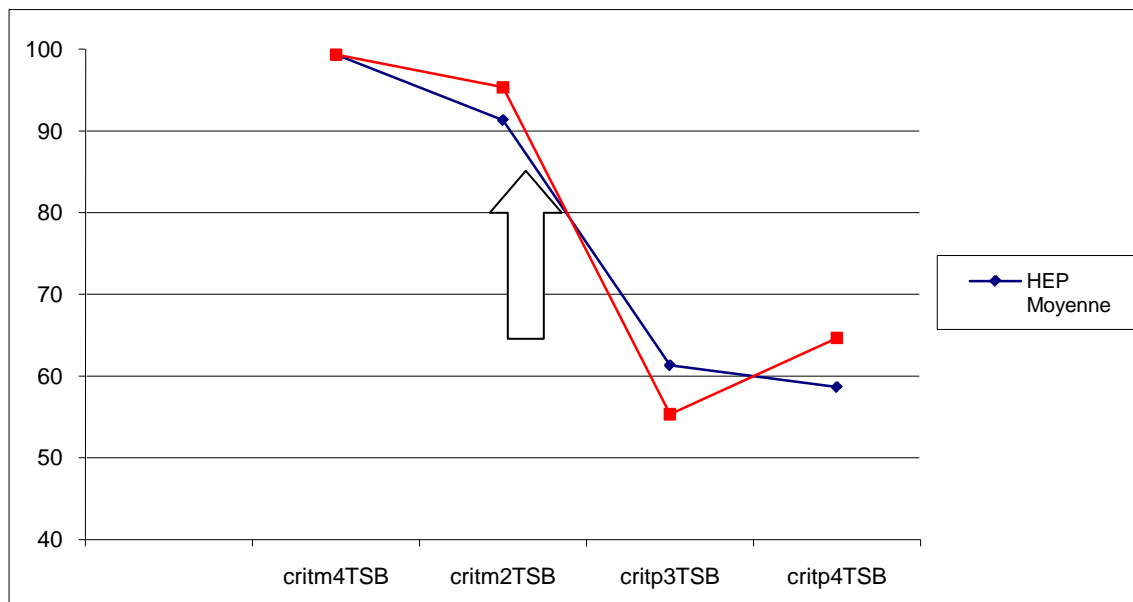


FIGURE 6. Comparaison des scores à la sensibilité aux frames du T-SAG B calibrée à [- 4 fr.], [- 2 fr.], [+ 3 fr.] et [+ 4 fr.]

Concernant le décalage de l'image de [- 2 fr. = - 80 ms] par rapport au son, la moyenne des scores pour le groupe HEM ($m = 95.33\%$) est légèrement plus élevée [+ 4%] que pour le groupe HEP ($m = 91.33\%$). L'analyse de l'ANOVA ne fournit pas de significativité entre les moyennes des scores des deux groupes pour deux de ces trois items.

Cependant, pour le troisième item [9soulm2] ($m_{HEM} = 96\%$; $m_{HEP} = 80\%$), le résultat à l'ANOVA est significatif ($F_{(1,98)} = 6.32$, $p < .05$) de la discrimination des deux groupes. Le coefficient de corrélation (.206)⁷ est significatif de la liaison entre la pratique délibérée (voir figure 3) et l'item [9soulm2tsb]. Mais il n'y a pas de corrélation entre le test de Gordon (1989) et l'item [9soulm2tsb]. Par conséquent, la détection de la désynchronisation n'est pas une aptitude musicale sur l'ensemble du test, à l'exception partielle de l'item [9soulm2tsb] qui discrimine significativement le groupe *Experts* du groupe *Novices* et qui est significativement corrélé au degré d'expertise musicale mesuré par la quantité de pratique délibérée. Cet item est un indice de *syntonisation* (Leman, 2008) en tant qu'aptitude musicale.

La typologie de l'item [9soulm2tsb] du T-SAG B est identique à la typologie de l'item [3soulm2tsa] du T-SAG A (voir figure 5). Cet item ayant permis de départager les deux groupes HEP et HEM de manière significative à deux reprises, sa *fidélité* est ainsi démontrée par la méthode test-retest (Reuchlin, 1990).

CONCLUSION

Le T-SAG, construit sur la désynchronisation de stimuli audiovisuels, sans référence à la culture, n'a pas véritablement permis de discriminer de manière significative les groupes *Amateurs* et *Experts*. Cela remet en question l'idée que, même sans contenus musicaux, c'est-à-dire, sans l'effet « longueur d'avance » (Davies, 1978, p. 120), les experts gagneraient de toute façon la course, en tous cas avec des items audiovisuels. Beethoven n'aurait probablement pas réussi à se « *syntoniser* » (Leman, 2008) aux scènes audiovisuelles du T-SAG, faute de contenus de complexité comparable à la partition de son 12^e quatuor. Les images musicales induites par l'exposition aux items du T-SAG ont été traitées au même bas niveau cognitif par les deux groupes, à l'exception notoire de l'item *Souliers*, calibré à [- 80 ms] de décalage image/son. Une étude ultérieure pourra exploiter le potentiel psychométrique de celui-ci pour tenter de valider le fait que la syntonisation soit une aptitude musicale.

A contrario, nos résultats pourraient corroborer l'hypothèse d'Ericsson *et al.* (1993) : plus la complexité de la tâche augmente et plus la performance des experts croît. Les contenus neutres des stimuli du T-SAG proposés aux experts auraient été traités en tant que percepts,

7 La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

sans attentes cognitives particulières. Ils n'auraient pas été décodés par l'image motrice (Jeannerod, 2002) et intégrés en tant que concepts, régulés par l'opérativité (Reybrouck, 2001), selon un processus de type « *top down* ».

Comment, désormais, spécifier les conditions de déclenchement de l'image opérative experte ainsi que son degré d'influence sur la discrimination de la désynchronisation acoustico-gestuelle ? Selon un procédé de traitement de l'image/son analogue au T-SAG, un groupe de pianistes experts pourrait être exposé aux items d'un nouveau test de cinématique d'actions d'exécution d'une œuvre de complexité élevée, sur deux instruments à percussion différents (piano, xylophone). Leur score pourra peut-être nous renseigner sur la capacité de l'image musicale opérative des pianistes à détecter une plus petite désynchronisation audiovisuelle du jeu musical à leur propre instrument, plutôt qu'au xylophone. Intéressante musique d'avenir.

Références bibliographiques

- Ackerman, P. et Beier, M. (2003). Traits complexes, cognitive investment, and domain knowledge. Dans R. J. Sternberg et L. Grigorenko, (dir.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*, (p. 1-30).
- Altenmüller, E., Wiesendanger, M. et Kesselring, J. (2006). *Music, Motor Control and the Brain*. Oxford : Oxford University Press.
- Advanced measures of music audiation (AMMA) (1989). Test created by E. E. Gordon. © Copyright 1990. GIA Publications, Inc. 7404 Ave., Chicago, IL 60638.
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique* (S. Hollard, trad.). Grenoble : PUG. (Original publié en 1990)
- Baily, J. (1985). Music structure and human movement. Dans P. Howell, I. Cross et R. West (dir.), *Musical Structure and Cognition* (p. 237-258). London : Academic Press.
- Bastien, C. (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin.
- Bayle, F. (1989). L'image de son, ou i-son. Métaphore/Métaforme. Dans S. McAdams et I. Deliège (dir.), *La musique et les sciences cognitives* (p. 235-242) Liège/Bruxelles : Mardaga.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Bentley, A. (1983). *Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Messbarkeit* (R. Jakoby, trad.). Berlin : Verlag Moritz Diesterweg. (Original publié en 1966)

- Bosseur, J.-Y. (2005). *Du son au signe : histoire de la notation musicale*. Paris : Alternatives.
- Buchet, E. (1995). *Beethoven : légendes et vérité* (2^e éd.). Paris : Buchet/Chastel. (Original publié en 1966)
- Chanquoy, L., Tricot A. et Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Combarieux, J. (1917). *La musique : ses lois, son évolution*. Paris : Flammarion.
- Cook, N. (2006). *Musique, une très brève introduction* (N. Gentili, trad.). Paris : Allila. (Original publié en 1998)
- Danhauser, A. (1994). *Théorie de la musique* (éd. rév. et aug.). Paris : Henri Lemoine. (Original publié en 1950)
- Davidson, J. W. et Correia, J. S. (2002). Body movement. Dans R. Parncutt et G. E. McPherson (dir.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (p. 237-250). Oxford : Oxford University Press.
- Davies, J. B. (1978). *The Psychology of Music*. Stanford : Stanford University Press.
- De la Motte-Haber, H. (1994). Principales théories scientifiques en psychologie de la musique : les paradigmes. Dans A. Zenatti (dir.), *Psychologie de la musique* (E. Chevrel, trad., p. 27-53). Paris : PUF.
- Desain, P. et Windsor, L. (dir.) (2000). *Rhythm Perception and Production*. Lisse : Swets et Zeitlinger.
- Deutsch, D. (dir.) (1999). *The Psychology of Music* (2^e éd.). London : Academic Press. (Original publié en 1982)
- Dias, B. (1995). *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage* (préface de R. Feuerstein et Y. Rand). Lucerne : SZH/SPC. (Original publié en 1991)
- Dowling, W. J. (1989). Simplicité et complexité en musique et en cognition. Dans S. McAdams et I. Deliège (dir.), *La musique et les sciences cognitives* (P. Drienne, trad., p. 351-360). Liège/Bruxelles : Mardaga.
- Ericsson, K. A. et Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49 (8), 725-747.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th. et Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Feyereisen, P. et de Lannoy, J.-D. (1985). *Psychologie du geste*. Bruxelles : Mardaga.
- Francès, R. (1984). *La perception de la musique* (2^e éd.). Paris : Vrin. (Original publié en 1958)
- François, P. (2004). Professionnels et amateurs. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXI^e siècle* (Vol. 2, p. 585-607). Paris : Actes sud/Cité de la musique.
- Fraisse, P. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris : PUF.
- Gallagher, S. (2005). *How Body Shapes the Mind*. Oxford : Oxford University Press.
- Godøy, R. I. et Jørgensen, H. (dir.) (2001). *Musical Imagery*. Lisse : Swets et Zeitlinger.
- Gordon, E. E. (1989). *Manual for the Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago : GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1990). *Predictive Validity Study of AMMA: A One-Year Longitudinal Predictive Validity Study of the Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago : GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1998). *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago : GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2004). *Continuing Studies in Music Aptitudes*. Chicago : GIA Publications.
- Grigorenko, E. L. (2003). Expertise and mental disabilities: Bridging the unbridgeable? Dans R. J. Sternberg et E. L. Grigorenko (dir.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (p. 156-185). New York : Cambridge University Press.
- Gritten, A. et King, E. (dir.) (2006). *Music and Gesture*. Hampshire : Ashgate.
- Grout, D. J. et Palisca, C. V. (1988). *A History of Western Music* (4^e éd.). New York : Norton. (Original publié en 1960)
- Hanslick, E. (2004). *Du beau dans la musique : essai de réforme de l'esthétique musicale* (C. Bannelier, trad.). Paris : Phénix. (Original publié en 1893)
- Incite Editor. (2003). V. 3.0.0. Logiciel audiovisuel. 4, Ch. du Tir au canon, 1127 Carouge : Avexco SA.

- Janata, P. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying auditory image formation in music. Dans R. I. Godøy et H. Jørgensen, (dir.), *Musical Imagery* (p. 27-42). Lisse : Swets et Zeitlinger.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne : Foesch. (Original publié en 1907/1920)
- Jeannerod, M. (2002). *La nature de l'esprit*. Paris : Odile Jacob.
- Joliat, F. (2000). La formation musicale des futurs enseignants. *Revue musicale suisse*, 5, 17-20.
- Joliat, F. (2003, août). Preliminary aptitude test for discrimination of acoustico-gestual synchronisation between two clips (PATDAGS). Poster présenté à l'International conference « music and gesture », University of East Anglia, Norwich.
- Joliat, F. (2008), *L'effet de l'aptitude musicale dans la détection de la désynchronisation audiovisuelle : l'œil musical ou le syndrome de Ludwig van Beethoven* (Impression partielle). Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg. [<http://ethesis.unifr.ch/theses/index.php>]
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. Dans M. Mellouki et A. Akkari (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (Actes de la recherche, Vol. 7, p. 195-217). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Kululuka, A. A. (2001). Du fait gestuel à l'empreinte sonore. *Cahiers de musiques traditionnelles*, 14, 221-236.
- Lechevalier, B. (2003). *Le cerveau de Mozart*. Paris : Odile Jacob.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge : MIT.
- Lerdahl, J.-L. et Jackendoff, R. (1999). *A Generative Theory of Tonal Music* (2^e éd.). Cambridge : MIT. (Original publiée en 1983)
- Leroy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2005). *Le vivant et le musical*. Paris : L'Harmattan.
- Liberman, A. M. et Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1-36.

- Lotze, H. (1852). *Medizinische Psychologie oder Physiologie der Seele*. Leipzig : Weidmannsche Buchhandlung.
- Martin, F. (dir.). (1945). *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique*. La Chaux-de-Fonds, 5 et 6 mai 1945.
- Mayer, R. E. (2003). What causes individual differences in cognitive performance ? Dans R. J. Sternberg et L. Grigorenko, (dir.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*, (p. 263-273). Cambridge : Cambridge University Press.
- Meulemans, T. (1998). *L'apprentissage implicite : une approche cognitive neuropsychologique et développementale*. Paris : Solal.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1986). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF. (Original publié en 1966)
- Piaget, J. (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Original publié en 1936)
- Piéron, H. (1949). *La psychologie différentielle*. Paris : PUF.
- Pineau, M. et Tillmann, B. (2001) *Percevoir la musique*. Paris : L'Harmattan.
- Reuchlin, M. (1990). L'aptitude. *Encyclopaedia universalis* (vol 2, p. 681-685). Paris : Encyclopaedia universalis.
- Reybrouck, M. (2001). Musical imagery between sensory processing and ideomotor simulation. Dans R. I. Godøy et H. Jørgensen (dir.), *Musical Imagery* (p. 117-135). Lisse : Swets et Zeitlinger.
- Rizzolatti, G., Camarda, R., Fogassi, L., Gentilucci, M., Luppino, G. et Matelli, M. (1988). Functional organization of inferior area 6 in the macaque monkey. *Experimental Brain Research*, 71, 491-507.
- Rizzolatti, G. et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs* (M. Raiola, trad.). Paris : Odile Jacob.
- Robinson, D. (1995). *Charlot : entre rire et larmes*. Paris : Gallimard.
- Rousseaux, F. et Bonardi, A. (2003). *Comprendre des pratiques qui provoquent la musicologie : le « music-ripping »*. Publication n° 041C, CD-ROM des actes de la conférence internationale ICHIM 03, Paris, École du Louvre, 10-12 septembre 2003.

- Shaffer, H. L. (1989). Cognition et affect dans l'interprétation musicale. Dans S. McAdams et I. Deliège (dir.), *La musique et les sciences cognitives* (p. 537-550). Paris : Mardaga.
- Shuter-Dyson, R. et Gabriel, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability* (2^e éd. rév. et aug.). London : Methuen.
- Sloboda J. A. (1988). *L'esprit musicien : la psychologie cognitive de la musique* (M.-I. Collart, trad.). Liège/Bruxelles : Mardaga. (Original publié en 1985)
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise : Deconstructing the "talent" account of individual differences in musical expressivity. Dans K. A. Ericsson (dir.), *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in Arts and Sciences and Games* (p. 10-126). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Sloboda, J. A. (2005). Musical expertise. Dans J. A. Sloboda, (dir.), *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function* (p. 243-263). Oxford : Oxford University Press.
- Stiegler, B. (2003). Bouillonnements organologiques et enseignement musical. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 43, 11-15.
- Tafari, J. (2004). Dons musicaux et problèmes pédagogiques. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXI^e siècle* (Vol. 2) (p. 561-584). Paris : Acte sud/Cité de la musique.
- Temperley, D. (2001). *The Cognition of Basic Musical Structures*. New York : MIT.
- Teplov, B. M. (1966). *Psychologie des aptitudes musicales* (J. Deprun, trad.). Paris : PUF.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P., Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Trevarthen, C. (2004). Learning about ourselves, from children: why a growing human brain needs interesting companions? *Annual Report – Hokkaido University Research and Clinical Center for Child Development*, 26, 9-44.
- Venon, Y et Lautrey, J. (1994). Relations entre imitation gestuelle, image mentale et opérations logiques au cours du développement : comparaison d'enfants normaux et retardé scolaires, *Enfance*, 4, 323-343.
- Vines, B., Wanderley, M. M., Nuzzo et R., Levitin, D. (2004). Performance gestures of musicians: what structural and emotional information do they convey? *Gesture-Based*

- Communication in Human-Computer Interaction* (Vol. 2915, p. 468-478). Heidelberg : Springer Verlag.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée*. Paris : Flammarion. (Original publié en 1942)
- Wernli, A. (2005). Wie viel Musikstudierende arbeiten : Aus einer Umfrage zur Arbeitsleistung von Hochschulstudierenden an der Musik-Akademie der Stadt Basel. *Schweizer Musikzeitung*, 6, 7-9.
- Willems, E. (1987). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale* (4^e éd. rév. et préfacée par J. Chapuis). Fribourg : Pro Musica. (Original publié en 1936)
- Zenatti, A. (1973). Étude de l'acculturation musicale chez l'enfant dans une épreuve d'identification mélodique. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 4, 453-464.
- Zurcher, P. (1993). Musique de voix et musique de doigts. Dans J.F. Perret (dir.), *Musique vécue, musique apprise* (p. 107-121). Fribourg : Delval.
- Zurcher, P. (1996). Mythologies de la musique : ce que nous pensons de la musique et la réalité des faits, *Cahiers suisses de pédagogie musicale*, 1-3, 1-10.

EXERCICES RESPIRATOIRES COMME MÉTHODES DE GESTION DU TRAC — ÉTUDE PILOTE

Angelika Güsewell

Angelika Güsewell a fait des études de psychologie appliquée et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université de Genève, puis de Zürich. Parallèlement, elle a obtenu un diplôme d'enseignement du piano et un diplôme de perfectionnement pédagogique au Conservatoire de Zürich. Elle occupe le poste de coordinatrice de la recherche du Conservatoire de Lausanne, enseigne le piano dans une école de musique et travaille sur une thèse de doctorat en psychologie positive.

Résumé

Dans un monde musical de plus en plus sélectif, où une performance de pointe est nécessaire pour décrocher un poste, si petit soit-il, il est primordial d'intégrer à la formation une discussion ouverte sur le phénomène du trac, de transmettre aux étudiants des méthodes qui leur permettent de mieux le gérer.

Un groupe de 7 professeurs enseignant dans les sections non professionnelle et professionnelle du Conservatoire de Lausanne ainsi que 26 de leurs étudiants ont pris part au projet. Les étudiants ont rempli une série de questionnaires et de tests standardisés avant et après une première audition en décembre 2006. À cette même occasion, leur performance a été évaluée par les professeurs du groupe de recherche et leur pouls a été mesuré pour avoir un indicateur physiologique du niveau de stress qu'ils ressentaient. Après les vacances de Noël et pendant une période de six semaines exactement, tous les étudiants ont travaillé trois exercices respiratoires avec leurs professeurs, ainsi que seuls à la maison. En mars-avril 2007, lors d'une deuxième audition, les mesures effectuées en décembre 2006 ont été répétées, ce qui a permis les comparaisons et les conclusions sur l'efficacité de l'intervention.

CONTEXTE

Jusque tout récemment, on parlait peu du trac entre musiciens professionnels et encore moins dans les conservatoires. Le trac était considéré comme un problème ne touchant que ceux qui n'étaient « pas assez doués ». Dès lors, avoir le trac était quelque chose qu'il valait mieux garder pour soi... Depuis quelques années, on prend conscience de l'ampleur et de l'importance du phénomène. Une étude menée récemment auprès de 19 grands orchestres canadiens a montré que 96% des musiciens souffraient de problèmes de santé plus ou moins importants liés au trac (Bohne, 2003). Différentes études se sont penchées spécifiquement sur la question du trac chez les étudiants des Hautes Écoles de Musique (Wesner, Noyes et Davis, 1990 ; van Kemenade, van Son et van Hesch, 1995 ; Schröder et

Liebelt, 1999). Selon ces études, 50 à 60% des étudiants sont sujets au trac, et il semblerait que cette proportion soit en augmentation. Selon Tarr (2005), cette augmentation serait due au fait que les jeunes musiciens sont confrontés à des exigences techniques toujours plus élevées, à une culture de la rivalité et à un perfectionnisme croissant. D'ailleurs, les étudiants professionnels semblent être particulièrement sujets au trac : Steptoe et Fidler (1987) ont comparé 65 musiciens des Orchestres London Philharmonic et Royal Philharmonic avec 41 étudiants professionnels de la Guildhall School of Music et 40 membres d'un orchestre d'amateurs. Ce sont les étudiants professionnels qui ont obtenu le score le plus élevé au State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, Gorsuch et Lushene, 1970), suivis par les amateurs et finalement par les musiciens d'orchestre professionnels.

Face à l'importance de la problématique et de ses enjeux pour les musiciens professionnels, il n'est pas étonnant que la notion de gestion du trac soit au centre de l'intérêt des praticiens et des chercheurs. Or, que veut dire (bonne) gestion du trac ? Est-ce qu'il faut chercher à le faire disparaître ? Ou plutôt apprendre à « faire avec » ? La littérature germanophone propose une piste de réponse en distinguant *Lampenfieber* de *Bühnenangst* (ou *Podiumsangst*). Dans cette perspective, *Lampenfieber* (trac) est un phénomène désagréable, certes, mais normal et même utile avant une situation difficile, puisqu'il libère de l'énergie. Son intensité diminue dès que la situation difficile (par exemple le concert) a commencé. Le niveau d'activation est alors idéal et permet une performance de pointe (Tabbert-Haugg, 2003). *Bühnenangst* ou *Podiumsangst* (peur de la scène), par contre, serait une forme spéciale du trac touchant les artistes et concernant la situation spécifique de la performance en public. Il s'agirait d'un trac exagéré déclenché par l'exigence de produire sur scène une prestation qui sera immédiatement jugée et qui ne pourra plus être corrigée. Cette forme de trac ne diminue pas durant la performance, elle empêche donc l'artiste de fonctionner normalement et est contreproductive. Selon Schröder et Liebelt (1999), les caractéristiques de cette peur de la scène sont que :

- 1) la performance en situation de concert est nettement diminuée par rapport à la performance en situation d'exercice ;
- 2) la situation de concert est vécue comme fortement perturbante et causant des souffrances ;
- 3) les situations de concert sont évitées ;
- 4) la réaction de mobilisation physique au stress est modifiée de telle sorte qu'elle met en danger la santé du musicien.

Bien entendu, une distinction nette entre trac et peur de la scène n'est pas possible. Il s'agit plutôt d'un continuum allant d'un trac inexistant ou très peu prononcé (activation insuffisante) à une peur de la scène pathologique (activation trop forte) en passant par toutes les formes intermédiaires, dont un trac d'intensité moyenne (activation optimale).

Ainsi, une bonne gestion du trac ne signifie pas l'éliminer, mais trouver et maintenir son niveau personnel d'activation (ou de trac) optimal.

Les méthodes de gestion du trac proposées aux étudiants dans les conservatoires sont essentiellement des cours de relaxation, de yoga, de Feldenkrais ou de technique Alexander. Or, si les étudiants reconnaissent les bienfaits de ces cours, ils disent avoir beaucoup de peine à faire le transfert de ce qu'ils y apprennent à la situation avec instrument. Face à cette difficulté et face au fait que les plans d'études sont déjà surchargés, il paraît important d'envisager des alternatives, notamment des méthodes de gestion du trac plus simples, qui seraient enseignées directement dans le cadre des cours instrumentaux et en lien direct avec la pratique. Si différentes méthodes de gestion du trac sont envisageables dans le contexte des cours individuels, les exercices respiratoires paraissent particulièrement bien correspondre à ce contexte. En effet, ils sont simples à apprendre et, une fois acquis, réalisables en peu de temps et avec peu d'espace, tant dans une salle de cours qu'avant un concert. Par ailleurs, bon nombre de musiciens et thérapeutes s'accordent pour dire que tout travail de gestion du trac doit passer par un travail respiratoire.

Dans la littérature, on ne trouve pas d'étude examinant de façon isolée l'effet des exercices respiratoires. Quelques articles mentionnent cependant le travail respiratoire comme faisant partie d'un programme de biofeedback (Nagel, Himle et Papsdorf, 1989 ; Clark et Agras, 1991 ; Niemann, Pratt, Maughan, 1993). Dans toutes ces études, une réduction statistiquement significative de la peur ressentie subjectivement, ainsi qu'une amélioration de la qualité de la performance et de la confiance des musiciens en leurs capacités ont été constatées. L'étude pilote d'Esplen et Hodnett (1999) examine l'effet sur le trac d'un programme d'imagerie guidée intégrant la respiration. Là encore, les résultats sont encourageants. Hinz, Grosse et Krüger (2006) comparent un traitement médicamenteux (bêtabloquants) à un traitement psychologique (exercices respiratoires et relaxation musculaire progressive selon Jacobson, 1938). Les auteurs constatent que les symptômes physiques sont réduits efficacement par l'intervention médicamenteuse, tandis que les symptômes psychiques sont influencés par l'approche psychologique. Ils mettent l'accent sur le fait que l'apprentissage de la relaxation musculaire progressive demande un investissement temporel important, surtout si on veut être capable de l'employer avant ou pendant une performance en public. La décontraction respiratoire par contre est simple à apprendre et les sujets font d'excellentes expériences avec cette méthode.

En combinaison avec d'autres techniques de relaxation, les exercices respiratoires semblent influencer positivement la gestion du trac. Il paraît donc intéressant d'étudier leur effet de façon isolée.

La présente recherche se propose d'examiner les exercices respiratoires comme méthode de gestion du trac de façon isolée, et non pas en combinaison avec d'autres techniques (par

exemple la relaxation musculaire ou le biofeedback). La particularité du projet réside dans le fait qu'il a été initié et mené par sept professeurs d'instrument du Conservatoire de Lausanne. Il s'agit d'un projet de recherche-action combinant une intervention pédagogique (travail des exercices respiratoires avec le professeur d'instrument dans le cadre habituel des cours) et son évaluation par les intervenants eux-mêmes.

Les questions auxquelles le groupe de recherche s'est intéressé plus particulièrement :

- 1) Comment les élèves / étudiants décrivent-ils leur trac, ses symptômes, leur façon de le gérer avant de pratiquer les exercices respiratoires ?
- 2) Est-ce qu'un changement mesurable peut être constaté à la suite de la pratique régulière des exercices respiratoires ?
- 3) Comment les élèves / étudiants vivent-ils le travail des exercices respiratoires avec leur professeur d'instrument ?

MÉTHODE

Sujets

N = 26, 9 participants et 17 participantes âgés de 14 à 32 ans, 12 élèves non-professionnels et 14 étudiants professionnels des classes des sept professeurs faisant partie du groupe de recherche.

Outils pour la collecte des données

- (A) Le State-Trait Anxiety Inventory STAI-Y (Spielberger, 1983) est un questionnaire standardisé comportant deux échelles composées de 20 items chacune : l'échelle *State* mesure la peur comme état, l'échelle *Trait* mesure la peur comme trait de caractère. Pour chacun des 40 items, 4 modalités de réponse sont proposées : 1 = pas du tout à 4 = extrêmement. Dans le cadre de cette étude, seule l'échelle *State* de la version française du STAI-Y (Spielberger, Bruchon-Schweitzer et Paulhan, 1993) a été utilisée.
- (B) Deux questionnaires non standardisés et élaborés pour cette étude :
 - un premier portant sur la manière de vivre en général le fait de jouer en public
 - un deuxième portant sur le vécu lors d'une audition bien précise
- (C) Une feuille d'évaluation pour les professeurs portant sur les aspects suivants : préparation de l'élève / de l'étudiant, niveau de difficulté de la pièce, évaluation

globale de la performance, évaluation du rythme, de l'expressivité, de la mémoire, du nombre de fautes (de texte), de la conviction, de la technique, de l'intonation, de la qualité du son, de la dynamique et de l'articulation

- (D) Un *Fingeroxymeter* de la marque ResMed : il s'agit d'un appareil médical de précision mesurant le pouls ainsi que le taux d'oxygène du sang. L'appareil a été choisi pour la simplicité de sa manipulation et la rapidité de la mesure. Le sujet introduit un doigt dans l'instrument qui a la taille d'une boîte d'allumettes et le pose sur un capteur opto-électrique. Le résultat s'affiche de manière bien visible après une dizaine de secondes environ.

Déroulement de l'expérience

Les sept professeurs faisant partie du groupe de recherche suivent deux journées de formation aux exercices respiratoires. Au terme de ces deux journées, trois exercices sont retenus (voir en annexe). Les élèves et étudiants des sept professeurs qui souhaitent prendre part au projet remplissent un questionnaire préliminaire portant sur leur vécu de différentes situations de performance en public : concerts, auditions, examens. Lors d'une première audition, ils remplissent la partie *State* du STAI. Quelques minutes avant de monter sur scène, leur pouls est mesuré. Cette mesure du pouls est répétée dès qu'ils ont terminé de jouer, puis ils répondent à quelques questions portant sur leur préparation à l'audition, sur leur performance et sur leur vécu. Par ailleurs, les professeurs évaluent le jeu de leurs élèves / étudiants. Après cette première audition et pendant une période de six semaines consécutives, les sept professeurs du groupe de recherche travaillent les exercices respiratoires avec leurs élèves / étudiants dans le cadre des cours individuels. Parallèlement, une pratique quotidienne individuelle est exigée des participants. Au terme de cette phase expérimentale, une deuxième audition a lieu et toutes les mesures décrites plus haut sont répétées.

RÉSULTATS¹

1) Comment les élèves / étudiants décrivent-ils leur trac, ses symptômes, leur façon de le gérer avant la phase des exercices respiratoires ?

Sur les 26 élèves et étudiants participant au projet, 19 indiquent jouer moins bien en public que seuls. Le simple fait de jouer devant leur professeur fait apparaître le trac chez 11 d'entre eux. Tandis que les élèves non-professionnels semblent percevoir leur professeur comme quelqu'un qui les aide et les soutient (un seul élève indique qu'il joue moins bien devant son professeur qu'à la maison), les étudiants professionnels vivent le cours instrumental comme un moment où ils sont jugés et évalués. Sur les 14 étudiants professionnels, 10 indiquent jouer moins bien devant leur professeur que seuls. L'enjeu nettement plus élevé de chaque leçon pour les étudiants professionnels que pour les étudiants non-professionnels pourrait expliquer cette constatation.

Contrairement à ce qui avait été attendu, le fait de jouer souvent en public, à lui seul, ne semblerait pas influencer positivement le niveau de trac des participants : aucune corrélation n'a pu être constatée entre le nombre des prestations publiques par année et le niveau de trac ressenti. Par contre, la qualité de la préparation semble jouer un rôle important et être fondamentale pour la confiance en soi.

Pour 8 participants, le trac est un phénomène uniquement négatif, pour 5 participants, il est un stimulant positif et pour 13, il s'agit d'un mélange des deux, ce qui montre bien l'ambiguïté du phénomène trac : à la fois nécessaire, car stimulant, il risque toujours d'être trop fort et de mettre le musicien en difficulté (voir tableau 1).

TABLEAU 1. Perception positive ou négative du trac

	N
stimulant positif	5
diminue la performance	8
positif si pas trop fort, sinon négatif	2
parfois positif, parfois négatif	4
positif si bien géré, sinon négatif	2
les deux à la fois	5
non-réponse	0
total	26

¹ Il s'agit d'un projet pilote avec un petit nombre de sujets, les statistiques sont donc descriptives et toujours exprimées en nombres absolus, non en pourcentages.

Pour ce qui est des symptômes que mentionnent les participants, il est intéressant de constater que ce sont principalement les instrumentistes à cordes qui parlent de symptômes concernant les mains - mains moites, froides ou collantes – tandis que ce sont avant tout les flûtistes, bassonistes et chanteurs qui parlent de gorge sèche et de problèmes respiratoires. Il semblerait, que les instrumentistes ressentent surtout les symptômes là où ils sont les plus dérangeants pour leur technique. Par ailleurs, il est frappant de constater que les chanteurs, non seulement décrivent beaucoup plus de symptômes, mais surtout qu'ils les décrivent avec beaucoup plus de précision que les instrumentistes. Ont-ils une meilleure conscience corporelle ? Ou davantage l'habitude de parler de leurs sensations corporelles ?

Les participants connaissent un certain nombre de « remèdes » contre le trac qu'ils disent appliquer de manière plutôt spontanée, non systématique (voir tableau 2). Le « remède » de loin le plus mentionné est la respiration ; 16 participants semblent avoir une bonne conscience intuitive du lien entre respiration et trac. Ils essaient d'influencer volontairement une respiration qui s'est dérégulée en la ralentissant, en la faisant descendre dans le corps : « respirer », « je respire », « j'essaie de respirer normalement, profondément », « je remets les parties de mon corps en place en respirant profondément », « Avant de jouer, je respire profondément », « Respiration lente et basse », « J'essaie de respirer à fond avant de commencer à jouer et de retenir ma respiration durant quelques secondes », etc.

TABLEAU 2. « Remèdes » contre le trac que connaissent et qu'utilisent les participants

« remède »	N	« remède »	N
respiration	16	visualisation / imagination	3
bonne préparation	2	positiver	4
concentration	8	esprit compétitif	3
expérience de la situation	1	médecines douces	2
se réchauffer les mains	1	bétabloquants	1
se détendre	2	Yoga, Tai.chi, Gi-gong	2
avoir conscience des symptômes	2	ancrage dans le sol	1

2) *Est-ce qu'un changement mesurable peut être constaté à la suite des exercices respiratoires ?*

Le manuel du STAI indique une valeur moyenne de 38 comme norme pour les étudiants de 20-25 ans pour l'échelle *State* du STAI-Y (Spielberger, Gorsuch et Lushene, 1970). Or nos participants obtiennent une moyenne de 45 (min = 31, max = 66) avant la première audition et de 42 (min = 32, max = 60) avant la deuxième audition. Ces résultats confirment que les participants sont anxieux avant une audition, ce qui correspond aux attentes. Par ailleurs, ils montrent que l'anxiété des participants a légèrement diminué suite au travail des exercices respiratoires.

Interrogés sur leur vécu subjectif, les participants indiquent s'être sentis moins nerveux avant la deuxième audition (voir tableau 3). Le nombre des étudiants extrêmement nerveux est passé de 6 lors de la première audition à 3 lors de la deuxième, tandis que le nombre des étudiants qui se sentaient presque calmes est passé de 6 lors de la première audition à 13 lors de la deuxième.

TABLEAU 3. Vécu subjectif avant la 1^{ère} et la 2^e audition

	1 ^{ère} audition	2 ^e audition
	N	N
Extrêmement nerveux	6	3
Moyennement nerveux	14	10
Presque calme	6	13
Absolument calme	0	0

Lors des deux auditions, les professeurs ont évalué sur une échelle allant de 1 à 5 (1 = nettement moins bon que d'habitude, 3 = correspond au niveau, 5 = nettement mieux que d'habitude) certains aspects du jeu de leurs élèves / étudiants (par rapport à leur niveau individuel, et non pas sur une échelle absolue). Le tableau 4 montre le résultat de cette évaluation, d'une part pour l'ensemble des participants, d'autre part pour les huit participants qui étaient sujets au trac le plus fort avant de commencer le projet. La façon de vivre le trac de ces huit participants correspondait de très près aux critères définis pour la *Bühnenangst* : symptômes qui restent présents ou même empiront pendant la performance, problèmes de concentration et de mémoire, qualité du jeu nettement diminuée et trac vécu comme un phénomène uniquement négatif.

TABLEAU 4. Évaluation par les professeurs, moyennes pour l'ensemble des participants et les huit étudiants sujets à un trac important

	1 ^{ère} audition		2 ^e audition		différence	
	N = 26	N = 8	N = 26	N = 8	N = 26	N = 8
rythme	2.88	2.50	3.04	3.00	+ 0.16	+ 0.50
expressivité	3.22	3.00	3.08	3.25	- 0.14	+ 0.25
mémoire	2.70	2.50	2.96	3.00	+ 0.26	+ 0.50
fautes (de texte)	3.04	2.63	3.13	3.13	+ 0.09	+ 0.50
conviction	3.15	2.75	3.42	3.13	+ 0.27	+ 0.38
technique	2.73	2.63	3.21	2.88	+ 0.48	+ 0.25
intonation	2.91	3.17	3.30	2.83	+ 0.39	- 0.50
qualité du son	2.83	3.33	3.30	2.83	+ 0.47	- 0.50
dynamique	2.77	2.75	3.04	2.63	+ 0.27	- 0.12
articulation	3.00	2.75	3.31	3.13	+ 0.31	+ 0.38
évaluation globale	2.92	2.80	3.18	2.98	+ 0.26	+ 0.18

On constate tout d'abord que toutes les valeurs se situent entre 2.50 (mémoire lors de la 1^{ère} audition pour les huit participants sujets à un trac prononcé) et 3.42 (conviction pour l'ensemble des participants lors de la 2^e audition) donc proches de la valeur moyenne 3 (= correspond au niveau). De manière générale, les élèves et étudiants ne semblent donc pas jouer nettement au-dessous de leur niveau lors des auditions. On constate ensuite que la

prestation des participants sujets à un trac élevé est en moyenne jugée moins bonne que celle de l'ensemble des participants, et ce, lors des deux auditions. Pour l'ensemble des participants, tous les aspects du jeu, sauf l'expressivité, sont mieux évalués lors de la deuxième audition. Les progrès des huit participants sujets à un trac important sont nettement plus grands que ceux du groupe entier sur le rythme, la mémoire et les fautes de texte ; en même temps, leur intonation, qualité sonore et dynamique ont été nettement moins bien évaluées lors de la deuxième audition. Il semblerait donc que les musiciens sujets à un trac élevé profitent tout particulièrement des exercices respiratoires, mais qu'en même temps leurs performances sont moins équilibrées et moins constantes que celles des autres musiciens.

La difficulté de prendre des mesures du pouls fiables et surtout comparables dans des conditions « naturelles » a été sous-estimée : le pouls réagit de façon extrêmement sensible à la position debout ou assise, au fait qu'un musicien ait joué un trait rapide juste avant la mesure ou qu'il soit simplement resté tranquille. Or, lors d'une audition, il est impossible d'imposer un comportement « standard » aux élèves et étudiants qui attendent leur tour de monter sur scène. Les mesures du pouls, trop disparates, n'ont donc pas pu être interprétées.

3) Comment les élèves / étudiants vivent-ils le travail des exercices respiratoires ?

Le travail des exercices respiratoires a été apprécié et jugé utile par 16 des 26 participants. Ils soulignent cependant que la participation du professeur d'instrument, son soutien et le travail commun ont été plus importants pour eux que les exercices eux-mêmes. Ainsi, 6 participants seulement pensent qu'ils continueront à faire régulièrement ces exercices seuls.

Au départ, il avait été prévu que l'apprentissage et la pratique des exercices se feraient exclusivement durant les leçons instrumentales individuelles. Or, en réalité, si certains élèves et étudiants ont effectivement travaillé les exercices respiratoires uniquement durant leurs leçons instrumentales individuelles, des formes mixtes combinant leçons de classe et pratique individuelle ont également été proposées. La situation de groupe a été très bien vécue et semble offrir des avantages importants : pas de « perte de temps » lors des leçons individuelles, moins de gêne en groupe que seul(e) face au professeur, occasion de mieux connaître les autres élèves / étudiants de la classe, développement de l'esprit d'équipe, impression de ne pas être seul face au problème du trac.

Il avait été prévu que les participants travailleraient les exercices quotidiennement pendant quatre semaines, afin de les maîtriser parfaitement. Or 7 participants seulement ont respecté cette consigne. Ce ne sont d'ailleurs pas ceux qui souffraient le plus du trac au début du projet qui ont été les plus assidus, mais les chanteurs et les souffleurs, c'est-à-dire ceux qui ont l'habitude de faire un travail technique sur la respiration. Les étudiants

expliquent leur peu de régularité par un manque de temps ; ils semblent penser que les cinq ou dix minutes qu'ils consacraient à ces exercices seraient du temps perdu pour le travail de l'instrument. Force est de constater que les élèves et étudiants qui disent pourtant tous vouloir mieux gérer leur trac, ne sont pas prêts à s'investir vraiment pour y arriver.

Le feedback sur la question « Avez-vous apprécié que le trac soit thématiqué dans le cadre du projet ? » a été absolument clair : tous les participants ont répondu oui.

CONCLUSIONS

Une première conclusion — importante — du projet est relative à la deuxième des trois questions de recherche qui avaient été formulées au départ : *Est-ce qu'un changement mesurable peut être constaté à la suite des exercices respiratoires ?* Comme nous avons pu le voir plus haut, suite au travail régulier des exercices respiratoires, les participants paraissent mieux gérer leur trac, tant du point de vue subjectif (ils se sentent plus calmes) que du point de la performance (évaluation par les professeurs). Les progrès sont plus nets pour les participants sujets à un trac prononcé. Le travail des exercices respiratoires comme moyen de gestion du trac paraît donc particulièrement indiqué pour des étudiants et pour des musiciens sujets à une réelle *Bühnenangst*, donc à un trac très prononcé.

Une deuxième conclusion, peut-être plus importante encore, en tout cas pour les musiciens enseignants et pour les conservatoires, concerne le rôle central du professeur d'instrument dans tout travail de gestion du trac, la valeur d'une discussion ouverte dans les classes et dans les institutions de formation, l'influence positive du travail d'équipe dans ce domaine et l'importance, pour les étudiants, de ne pas se sentir seuls face au phénomène du trac. Tous les participants ont souligné combien il avait été important pour eux de sentir que leur professeur faisait partie du projet, qu'il le suivait de près, qu'il s'y intéressait, qu'il en parlait avec eux et qu'il faisait chaque semaine les exercices avec eux. Au début du projet, c'est cela qui a incité les élèves et les étudiants à y prendre part. Au cours du projet, c'est cela qui les a motivés à continuer. Au terme du projet, c'est ce qu'ils en ont retenu de plus positif et de plus enrichissant. Le soutien du professeur est particulièrement important lorsqu'il s'agit d'acquérir de nouvelles habitudes. Ainsi, le transfert difficile des contenus des cours Alexander ou Feldenkrais à la situation avec instrument pourrait plus être dû au fait que les étudiants ne font pas régulièrement les exercices qu'on leur conseille parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment encadrés, qu'à des caractéristiques particulières de ces techniques.

Faut-il en conclure que le choix de la technique de gestion du trac proposée aux étudiants est moins important que la personne qui la transmet et surtout que le suivi et l'encadrement qui sont proposés ? Jusqu'à présent, la plupart des études se sont concentrées sur l'évaluation de différentes méthodes de gestion du trac. À l'avenir et en complément, il faudra privilégier les approches qualitatives et s'attacher à la relation entre l'enseignant et

l'élève, à leur communication, à la dynamique qui s'installe entre eux, afin de mieux comprendre leurs rôles respectifs dans la gestion du trac dans le cadre de la formation instrumentale.

ANNEXE

Exercices respiratoires

*Respiration en quatre dimensions*¹

*Je suis couché sur le dos. Je sens tout mon corps en contact avec le sol.
J'imagine que je respire vers le sol.
À chaque respiration, mon corps s'enfonce davantage dans le sol.
Maintenant j'imagine que, à chaque respiration, je m'élargis.
Mes flancs s'élargissent. Ils s'élargissent toujours plus, jusqu'à la limite de la chambre.
J'imagine que, à chaque respiration, je m'allonge.
À chaque respiration, mon corps s'étire en direction de la tête et en direction des pieds. Je respire jusqu'à la limite de la chambre.
Maintenant mon corps, à chaque respiration, se développe en hauteur.
Il s'agrandit et se développe jusqu'au plafond.
Tout mon corps s'élargit à chaque respiration dans les quatre dimensions et remplit tout l'espace.
Je reste tranquille. Je commence à bouger les doigts, les orteils... J'ouvre les yeux.*

*Body Scan*²

*Je suis couché sur le dos.
Je pense à mon pied gauche et j'imagine que ma respiration se dirige vers le pied. Ma respiration se dirige vers les orteils du pied gauche, elle se dirige vers la cheville, vers le mollet, vers le genou, vers la hanche.
Maintenant je pense à ma jambe droite. Ma respiration se dirige vers les orteils, vers la cheville, le mollet, le genou, la hanche.
J'imagine que ma respiration se dirige vers le bassin, le ventre, le bas du dos, le long du dos, les omoplates, le thorax.
Maintenant je pense à ma main droite.
J'imagine que ma respiration se dirige vers les doigts, le poignet, le coude, l'épaule.
Je dirige ma respiration vers la main gauche. Elle se dirige vers les doigts, le poignet, le coude, l'épaule.
Maintenant j'imagine que ma respiration va vers les épaules, vers le cou, la nuque, le visage, le front, la tête postérieure ; elle va vers le sommet du crâne, que j'imagine comme le trou de la baleine, à travers lequel j'inspire et expire.
L'air circule dans tout le corps depuis la fontanelle jusqu'aux pieds.*

1 Adaptation française d'un exercice d'Irmtraud Tarr.

2 Idem, voir ci-dessus.

Je reste tranquille.

Pour sortir, je commence à bouger les orteils, les doigts.... J'ouvre les yeux.

Exercice sur les ischions³

Préparation du bassin pour une respiration profonde

Je suis assis sur le bord d'une chaise.

Je sens mes deux ischions sur la chaise.

J'observe le rythme de ma respiration.

Maintenant je déplace mon poids d'un ischion à l'autre (demi-lune)

Je prolonge le mouvement en décrivant un cercle avec mon bassin.

3 Adaptation française d'un exercice proposé par Silvia Zouba.

Références bibliographiques

- Altrichter, H. et Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4^e éd.). Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Bohne, M. (2003). Auftrittsängste. Die Geißel der Musiker und ihre „Harmonische Auflösung“. *Das Orchester*, 11, 8-12.
- Bohne, M. (2007). Die Kunst, sein Spiel selbst wert zu schätzen. Von der Selbstentwertung zur Selbstachtung. *Das Orchester*, 3, 18-23.
- Brantigan, T. A. (1975). Stage fright: Do we teach our students to be nervous? *Music, The AGO and RCCO Magazine*, 9 (11), 34-35.
- Caire, J. B. (1991). Understanding and treating performance anxiety from a cognitive-behaviour therapy perspective. *The Nats Journal*, March / April, 27-30 et 51.
- Clark, D. C. et Agras, W.S. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *American Journal of Psychiatry*, 148 (5), 598-605.
- De la Motte-Haber, H. [?]. Die Musikerpersönlichkeit. Charakterzüge – Leistung und Lampenfieber – Selbstkonzpt. Dans [?], *Musikpsychologie* (p. 513-551).
- Elliott, J. (1981). *Action-Research: a Framework for Self-Evaluation in Schools* (TIQL-Working Paper No 1). Cambridge : Institute of Education.
- Esplen, M. J. et Hodnett, J. (1999). A pilot study investigating student musicians' experiences of guided imagery as a technique to manage performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 14 (127), 127-132.
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ovatti, V., Straus, S. et Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3, 1-8.
- Hanley, M. A. (1984). Creative visualization: antidote to performance anxiety? *The American Music Teacher*, June / July, 28-29.
- Hinz, A., Grosse, I. et Krüger, N. (2006). Kardiovaskuläre und psychische Reaktivität bei Musikern : Eine Interventionsstudie zur Podiumsangst. *Rohrblatt*, 22 (4), 24-30.
- Hugon, M. A. et Seibel, C. (dir.) (1988). *Recherches impliquées. Recherches action : Le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation* (2^e éd.). Chicago : The University of Chicago Press.
- Ledermann, R. (1999). Medicamental treatment of performance anxiety: A statement in favour. *Medical Problems of Performing Artists*, 14, 117-121.
- Leglar, M. (1978). *Measurement indicators of anxiety levels under various conditions of musical performance*. Thèse de doctorat, Indiana University.
- Mantel, G. (2003). *Mut zum Lampenfieber*. Mainz : Schott.
- Nagel, J. J. et Himle, D. P. (1989). Cognitive behavioural treatment of music performance anxiety. *Psychology of Music*, 17, 12-21.
- Niemann, B. K., Pratt, R. R. et Maugham, M. L. (1993). Biofeedback training, selected coping strategies, and music relaxation interventions to reduce debilitative musical performance anxiety. *International Journal of Arts medicine*, II (2), 7-15.
- Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5 (1), 2-11.
- Schröder, H. et Liebelt, P. (1999). Psychologische Phänomen- und Bedingungsanalysen zur Podiumsangst von Studierenden an Musikhochschulen. *Musikpsychologische Musikermedizin*, 6, 1-6.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. et al. (1993). *Inventaire d'anxiété état-trait, forme Y* (M. Bruchon-Schweitzer et I. Paulhan, adaptation française). Paris : Les éditions de psychologie appliquée.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. et Lushene, R. E. (1970). *STAI Manual for the State-Trait Inventory*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Stephoe, A. et Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241-249.
- Sweeny, G. A. et Horan, J.J. (1982). Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 29 (5), 486-497.

- Tabbert-Haugg, (2003). *Alpträum Prüfung. Gestörtes Prüfungsverhalten als Ausdruck von Schwellenängsten und Identitätskrisen*. Stuttgart : Klett-Cotta.
- Tarr, I. (2004). *Vom Lampenfieber zur Vorfreude. Sicher und souverän auftreten*. Heidelberg : Asanger.
- Tarr, I. (2005). Lampenfieber ist ein musiktherapeutisches Problem. *Musiktherapeutische Umschau*, 26 (1), 29-38.
- Van Kemenade, J. F., van Son, M. J. et van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-report study. *Psychological Reports*, 77, 555-562.
- Weinberg, R. S. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: a review and critique. *Quest*, 33 (2), 195-213.
- Wesner, R. B., Noyes, R. Jr. et Davis, T. L. (1990). The occurrence of music performance anxiety among musicians. *American Journal of Psychiatry*, 148, 598-605.
- Wolfe, L. (1989). Correlates of adaptative and maladaptative musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 4, 49-56.

NATURE ET PERTINENCE DES RÉTROACTIONS DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT

Pierre-François Coen

Après une formation musicale (diplôme d'enseignement de la musique du Conservatoire de Fribourg) et pédagogique (doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg), Pierre-François Coen partage actuellement son temps entre plusieurs institutions : la Haute école pédagogique de Fribourg et la Haute école de musique de Lausanne, Site de Fribourg, en tant que responsable du Service de la recherche ; l'Université de Fribourg, où après avoir œuvré en tant que maître-assistant durant une dizaine d'années, il assume aujourd'hui des charges de cours dans les domaines de l'évaluation scolaire et la différenciation, des TICE et des méthodes d'analyse qualitatives.

Résumé

La présente contribution a pour but de caractériser les rétroactions des professeurs d'instrument lorsqu'ils donnent une leçon. Se basant sur un corpus de 17 extraits vidéo de leçons de professeurs novices et experts, l'auteur démontre que l'analyse des feed-back produits par les professeurs permet d'inscrire leur action principalement dans le paradigme pédagogique instructiviste. Pour permettre une réflexion et une diversification des pratiques d'enseignement observées, un modèle alternatif, basé sur le paradigme constructiviste et donnant une place plus importante à l'élève, est présenté à partir de la discussion des résultats.

INTRODUCTION

Que fait un professeur d'instrument durant la leçon ? Il enseigne. Que fait son élève ? Il apprend. Ces questions — et ces réponses — sont sans doute anodines et pourtant, lorsqu'on y regarde de plus près, elles apparaissent plus complexes qu'il n'y paraît. Pour plusieurs raisons. D'abord parce que le terme *enseigner* recouvre une multitude d'actions, de gestes, de routines mais aussi parce que l'action de l'enseignant s'inscrit dans des contextes et des situations singulières dont les acteurs eux-mêmes définissent les significations (Norman, 1993). Ensuite, parce que les effets de l'enseignement sont relativement compliqués à démontrer et lorsqu'on dit qu'un élève apprend, la chose n'est jamais simple à prouver. Cela dit, le propos de cette contribution n'est pas tellement d'approcher les rétroactions des professeurs par le biais d'une analyse de l'action au sens où Theureau (2000) l'entendrait mais plutôt de les traiter à partir d'une posture descriptive indépendante du regard des acteurs.

Notre volonté ici n'est pas non plus d'entreprendre une analyse de l'action dans une perspective didactique (Sensevy, 2001). Dès lors, c'est très consciemment que nous mettons de côté — provisoirement — les dispositions des sujets et leurs schèmes d'action (Chevalard, 1999), les critères syncrétiques des situations et les contextes institutionnels dans lesquels se déroulent ces actions. Ces éléments nous semblent évidemment pertinents pour comprendre le sens des actions des différents acteurs, mais notre propos n'est pas là.

Nous n'ignorons évidemment pas l'intérêt des approches citées, mais l'objet de cette recherche est de travailler à partir des interlocutions des acteurs (professeurs et élèves) dans une optique descriptive et de produire des inférences sur la nature et les types de rétroactions présentes dans les leçons d'instrument¹. Même si les points de vue des acteurs auraient été intéressants à prendre en compte, nous estimons que, pour cette étude exploratoire, une mise à plat des produits verbaux des actions constitue un levier intéressant pour caractériser (et peut-être modéliser) l'action pédagogique des professeurs.

Notre texte se divise en quatre parties. Dans la première, nous aborderons brièvement la notion de rétroaction et la replacerons dans la perspective de notre problématique. Après les clarifications méthodologiques d'usage, nous ferons une présentation factuelle des résultats obtenus pour traiter, dans la discussion, des liens possibles entre nos observations et notre cadre théorique.

CADRAGE THÉORIQUE

La problématique qui nous occupe nécessite la clarification du concept de rétroaction. La chose n'est pas aisée car, outre la question de sa traduction française (rétroaction vs feedback), ce concept est rattaché à plusieurs champs et peut prendre des sens différents. Pour notre part, nous l'inscrivons à la fois dans la théorie du traitement de l'information et les travaux sur l'évaluation formative. Nous n'aborderons pas les champs de l'ergonomie ou encore de la cybernétique dans lesquels il a sa propre signification. Par ailleurs, même si les feedback s'inscrivent dans les interlocutions des acteurs selon une logique conversationnelle (Rabardel, 1999), notre idée est de les considérer ici comme entités discrètes révélatrices du paradigme pédagogique privilégié par le professeur et dans lequel il inscrit son action.

Autour de la notion de rétroaction (feedback)

La notion de rétroaction (feedback) n'est pas récente dans le vocabulaire pédagogique mais on peut dire que c'est à partir des années 1970 que ce concept s'est imposé dans le vocabulaire des chercheurs en psychologie et en éducation. Il s'est développé de manière

1 Le terme de leçon d'instrument recouvre également les leçons de chant.

presque concomitante : d'une part à partir des travaux des cognitivistes qui inscrivent le feed-back comme une composante du processus de régulation (ou d'autorégulation), processus lui-même inclus dans le mécanisme plus général du contrôle de l'activité (Richard, 1990) ; d'autre part, à partir des travaux de Bloom (1979) sur la pédagogie de maîtrise, où le terme de feed-back recouvre essentiellement deux aspects : le feed-back de régulation émis par l'élève lorsqu'il implique de la part de l'enseignant des ajustements de son action et le feed-back de formation, émis par le professeur lorsqu'il permet aux élèves de savoir s'ils sont en conformité avec les exigences attendues (Raynal et Rieunier, 1997). Ainsi donc, dans toute action pédagogique, il y a constamment un va-et-vient entre ce que le professeur et les élèves perçoivent et interprètent et ce qu'ils produisent comme actions dans le but de s'adapter « en vol » aux exigences, sans cesse changeantes, de la situation. Bourg (2001) évoque quant à lui les termes de feed-back intrinsèque quand l'élève évalue lui-même les effets de son action – ou sa propre production –, et feed-back extrinsèque lorsque c'est le professeur qui lui fait part de ses réactions ou de ses appréciations.

Allal (1988) identifie trois types de régulations dans l'action pédagogique : les régulations *proactives* et les régulations *rétroactives*, toutes deux différées (avant ou après) à l'action et permettant des ajustements à une échelle temporelle large ; les régulations *interactives*, tissées dans l'activité elle-même et qui conduisent l'enseignant et l'élève à ajuster leur action quasiment de seconde en seconde. Pour cet auteur,

La régulation interactive est fondée le plus souvent sur des démarches *informelles* d'évaluation de la part de l'enseignant, observateur-animateur, ou de la part des élèves [...] L'instrumentation de la boucle d'évaluation / régulation réside principalement dans la structuration de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire des consignes fournies à l'élève, les exigences inhérentes aux tâches, les ressources à disposition, les modes d'organisation ou de fonctionnement requis, permis ou proscrits, etc. (p. 98).

Nous retiendrons de cette définition deux aspects. D'abord le caractère informel de ces régulations qui sont dès lors le produit de choix opérés sur le vif par le professeur en conformité avec son cadre représentationnel. En d'autres termes, il s'agit d'actions (ou d'interlocutions) que l'enseignant exécute en fonction de ce qu'il pense être adéquat ou nécessaire sur le moment pour poursuivre son travail et aider son élève. Ensuite, le fait que la boucle d'évaluation / régulation s'inscrit dans un contexte structuré par l'enseignant. Ce contexte renvoie aux termes du contrat didactique implicitement mis en place dans la leçon mais également à la forme scolaire — dans notre cas, la leçon d'instrument — comme étant l'expression d'un modèle de transmission des savoirs musicaux.

Les réflexions sur l'évaluation formative ont conduit les chercheurs en éducation à s'intéresser plus encore aux interlocutions produites dans des situations d'apprentissage comme éléments significatifs des régulations. Ainsi donc, nous postulons que la description et l'analyse des feed-back produits par les enseignants et les élèves sont des indices pertinents pour accéder à la fois aux représentations des enseignants (sur leur

modèle pédagogique de transmission des savoirs) et à la forme scolaire qu'ils promeuvent dans leurs cours pour servir ledit modèle.

Un cadre d'analyse des feed-back

De manière à cerner le « positionnement pédagogique » des professeurs à partir des feed-back produits, nous nous appuyons sur le modèle développé par Tardif² (1998) qu'il nous a été permis d'opérationnaliser dans d'autres recherches (Monnard, Coen et Rey, 2008). Nous avons repris de ce modèle cinq dimensions qui peuvent se décliner à la fois sur un paradigme pédagogique instructiviste et constructiviste. Nous présentons dans le tableau 1 ces différentes dimensions et les caractéristiques des feed-back associés aux deux types de paradigmes.

TABLEAU 1. Les différentes dimensions retenues du modèle de Tardif

	Instructiviste	Constructiviste
	Rétroactions du professeur ...	
Acquisition de connaissances	... visant l'assimilation et la restitution de connaissances déclaratives ou de savoir-faire calibrés.	... visant l'intégration des connaissances, la création de liens, la maîtrise de savoir-faire transférables.
Valorisation des productions	... témoignant d'une grande importance au produit.	... témoignant d'une grande importance au processus.
Expertise	... démontrant que l'expertise appartient quasi-exclusivement au professeur.	... démontrant un partage de l'expertise entre le professeur et l'élève.
Prise de décision	... montrant que les décisions sont essentiellement prises par le professeur	... montrant que les décisions sont prises par l'élève.
Évaluation	... démontrant l'aspect externe de l'évaluation (évaluation par le professeur)	... démontrant une participation active de l'élève à l'évaluation (autoévaluation).

L'intérêt d'un tel modèle est qu'il permet de situer de manière tendancielle les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous reprendrons ces différentes dimensions dans la discussion de nos résultats.

² Ce modèle s'inspirait lui-même d'un tableau de Dwyer développant les paradigmes constructiviste et instructiviste dans un contexte d'utilisation des TIC (Dwyer, 1994).

MÉTHODOLOGIE

La recherche exploratoire que nous avons conduite se base sur un corpus d'extraits vidéo de 12 à 16 minutes tirées de 17 leçons d'instrument. Le tableau 2 permet de voir comment ces différents fragments se répartissent selon les types d'instruments, l'âge et l'avancement des élèves et le degré d'expertise des professeurs, l'échantillon étant constitué de professeurs en formation – qualifiés de novices car encore étudiants – et de professeurs experts exerçant leur métier depuis plusieurs années.

TABLEAU 2. Corpus pris en compte pour les analyses de leçons (vidéo). Les lettres utilisées sont des codes associés aux professeurs sans rapport avec leur nom ou leur prénom.

	<i>Élève adulte débutant</i>	<i>Élève adulte avancé</i>	<i>Élève enfant débutant</i>	<i>Élève enfant avancé</i>
Professeurs novices (étudiants)	EV (violon)	CN (piano)	AX (piano)	MR (piano)
	FB (chant)	GG (piano)	RP (piano)	NT (clarinette)
	MC (piano)		NL (trompette)	ER (trompette)
			FN (piano)	MT (trompette)
Professeurs experts		JR (trompette)		LC (piano)
				CL (piano)
				NM (violon)

On constate que la majorité des leçons concerne le piano (N = 9) et les 8 autres, des leçons de violon (N = 2), de trompette (N = 4), de clarinette (N = 1) et de chant (N = 1). Cette variété est due essentiellement au contexte dans lequel nous travaillons puisque la majorité des étudiants et des professeurs que nous côtoyons pratiquent ces instruments. En outre, le caractère qualitatif de cette étude ne nous a pas contraints à chercher nécessairement une représentativité (au sens statistique) des objets sur lesquels nous avons travaillé. Il nous semblait cependant intéressant de disposer d'un panel contrasté susceptible de faire apparaître des éléments récurrents et témoignant par là d'un certain degré de saturation de nos données. Les observations ou conclusions que nous ferons sont à replacer dans ce contexte particulier.

Le matériau que nous avons pris en compte est constitué des interlocutions professeurs - élèves pour ces 17 leçons. Le tout constitue un total de 1120 échanges verbaux. Les leçons ont toutes été transcrites puis analysées par le biais d'une procédure d'analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2001) au moyen du logiciel *HyperResearch*. Nous n'avons pas pris en compte les aspects non verbaux des échanges (mimiques, déplacements, etc.) même si parfois, ils nous ont permis de préciser le caractère des interlocutions. En outre, aucune analyse des productions instrumentales des élèves n'a été faite puisqu'elles ne constituent pas notre objet d'étude.

RÉSULTATS

La présentation des résultats s'articule en deux parties. Dans un premier temps, nous nous centrerons sur les professeurs en décrivant leurs feed-back verbaux et leurs stratégies pédagogiques. Nous détaillerons les principales catégories de ces feed-back avant de présenter, dans la deuxième partie, les réactions des élèves.

Feed-back verbaux des professeurs

Que disent les professeurs à leurs élèves sitôt après que celui-ci a joué ? Les feed-back verbaux ont été classés en 8 catégories définies de manière inductive dont le tableau 3 rend compte.

TABLEAU 3. Catégories prises en compte pour les feed-back des professeurs

Catégories	Descriptions	Exemples
Questions	Le professeur formule une question qui implique une réponse de l'élève.	<i>Combien il y a de bémols à la clé ?</i>
Prescriptions	Le professeur définit une manière de faire, de façon absolue et péremptoire (on doit, il faut ...) sans ajouter nécessairement de justification.	<i>Là, il faut articuler plus, tu dois amener le crescendo à partir de la mesure 14.</i>
Demandes	Le professeur formule une demande qui induit que l'élève fasse quelque chose (le plus souvent, il joue).	<i>Tu peux reprendre ici, juste après la levée, ... trois, quatre ...</i>
Jugements	Le professeur porte un jugement de valeur (en termes de bien / pas bien) sur ce que l'élève a produit ou fait.	<i>Là, là c'est parfait, je trouve ça très bien, c'est vraiment beaucoup mieux.</i>
Constats	Le professeur fait des constats objectifs sur ce qu'il a vu, entendu ou perçu.	<i>On n'entend pas bien la main gauche, c'est pas assez détaché.</i>
Explications	Le professeur explique quelque chose à l'élève généralement en lien avec des aspects instrumentaux, théoriques ou interprétatifs.	<i>Tu vois, c'est structuré comme ça : la première partie, elle vient jusqu'ici et puis ensuite, tu repars avec autre chose.</i>
Encouragements	Le professeur encourage verbalement l'élève, il lui donne du courage, il le félicite.	<i>Ouais, chouette, on y arrivera, tu verras !</i>
États d'âme	Le professeur traduit des états d'âme, des sentiments, un état d'esprit plus personnel par rapport à ce qui se fait dans la leçon.	<i>Alors là, je me réjouis de vous entendre !</i>

Nous avons identifié près de 750 feed-back directs des professeurs dans notre corpus. Ces remarques des professeurs (dites immédiatement après une production de l'élève, parfois interrompant celle-ci) se présentent dans des proportions différentes selon nos catégories d'analyse. Elles se répartissent selon l'ordre suivant : 23% pour les questions, 19% pour les prescriptions, 17% pour les demandes, 15% pour les jugements, 14% pour les constats, 8% pour les explications, et moins de 1% pour les encouragements et les états d'âme.

Les questions posées par les professeurs (23%)

La catégorie *questions* étant la plus représentée, nous avons poussé plus loin l'analyse en essayant d'identifier les types de questions que les professeurs posent aux élèves. Ces questions sont très nombreuses et ont, sur certains aspects, des caractéristiques communes. Sur les 151 questions prises en compte, moins de 10% sont des questions ouvertes. Ainsi, la plupart des questions des professeurs sont fermées et occasionnent une réponse courte de la part des élèves. En outre, près de 40% d'entre elles aboutissent à des réponses que le professeur connaît déjà (par exemple : « Combien y a-t-il de dièses en mi majeur ? »). Nous avons identifié sept objets sur lesquels portent les questions des professeurs. Le tableau 4 en dresse la liste ainsi que leurs pourcentages.

TABLEAU 4. Catégories des questions posées par les professeurs

Catégories de questions	Exemples	%
Aspects musicaux	<i>Tu as été jusqu'à quelle vitesse avec ton métronome ?</i>	49
Apporter des clarifications	<i>Oui, mais alors comment tu t'y es pris pour trouver deux dièses ?</i>	17
Aspects organisationnels	<i>Tu veux commencer par quoi ?</i>	13
Autoévaluation	<i>Tu as entendu ce qui s'est passé ici dans la troisième ligne ?</i>	9
Méthode de travail	<i>Tu as travaillé combien de temps cette semaine ?</i>	7
Ressenti de l'élève	<i>Comment tu te sens ici, t'es plus décontracté ? Non ?</i>	2
Aspects phatiques	<i>Ça va ?</i>	1
Autres		2

La proportion de questions se rapportant aux objets musicaux n'est pas surprenante. Par ailleurs, la répartition des questions dans les autres catégories apparaîtra — nous le verrons plus loin — comme un bon descripteur des stratégies pédagogiques des professeurs.

Les prescriptions (19%)

Dans le discours des professeurs, les prescriptions semblent être un moyen important de transmission de connaissances. Tous en usent dans des proportions diverses. Le fait d'être enseignant novice ou expert n'est pas, à première vue, déterminant puisque parmi les enseignants experts on trouve à la fois celui qui en donne le plus et celui qui en donne le moins.

Ces prescriptions concernent autant les aspects techniques (tenue de l'instrument, tenue de corps, manière de jouer), interprétatifs et stylistiques (manière de faire les nuances, de rendre une dynamique) que les aspects musicaux plus généraux. En observant comment ces prescriptions se modalisent, on peut identifier deux manières de médiatiser ces savoirs ou savoir-faire (car il s'agit bien selon nous d'une forme de médiatisation). La première

consiste à affirmer péremptoirement une règle d'action semblant attachée à une norme presque absolue. La forme est souvent impersonnelle : « Il faut toujours compter quand t'as des longues » [AX] ; « On doit faire ici comme ça, lié, sinon c'est pas juste » [CN] ; « Avant de commencer, on doit penser toute la phrase, elle se déroule dans la tête » [JR]. La seconde modalité consiste à rendre présents aux yeux de l'apprenant les objets sur lesquels il doit se concentrer. La formulation est impérative, déclamée sous forme de devoir incluant souvent le « tu » : « Pense bien à ton tempo, tu dois vraiment faire ça avant de commencer ! » [CL] ; « Tu peux pas faire les accents ici, du reste, ils sont pas notés comme ça » [MR].

Notons encore que la plupart du temps, la prescription n'est pas accompagnée d'une justification ou d'une argumentation, tout au plus, le professeur donne des éléments en lien avec le contexte de son application : « Quand t'as plus d'air, ici, il faut bien relâcher, ouvrir ici » [FB] ; « C'est important de mettre toujours la main bien ronde comme ça tu as jamais le bras crispé, tu restes détendu et ça c'est mieux pour les passages rapides » [GG].

Pour terminer, soulignons que la réponse à une prescription du professeur est presque systématiquement son acceptation par l'élève. Ce dernier acquiesce par un oui ou en hochant de la tête. Dans toutes les interlocutions analysées, jamais nous n'avons constaté une contestation de la prescription ni même une demande de clarification.

Les demandes (17%)

Les demandes sont de bons indicateurs d'avancement de la leçon. En effet, ils permettent de voir quels sont les objets saisis par le professeur et, par là, les stratégies utilisées pour faire progresser l'élève. L'illustration ci-dessous est assez représentative de ce que nous avons pu identifier, elle présente à la fois la conception de l'apprentissage du professeur (aller du simple au complexe) et l'objet sur lequel il se centre (détermination des doigtés au piano).

P - Fais voir la main gauche une fois.

E - JOUE

P - OK, tu me refais ça, encore une fois pour être sûr, c'était pas clair le passage du pouce.

E - JOUE

P - Là, bien. Maintenant, tu fais la main droite avec le 3 ici et le 5, après celui-là.

E - JOUE

P - Hum, hum, c'est tout bon, les deux maintenant.

À travers ses demandes, le professeur conduit l'élève — souvent de manière dirigée — dans un processus de résolution de problème basé sur le découpage de la difficulté en sous-aspects (d'abord mains séparées puis mains ensemble) et sur l'entraînement d'une conduite (refaire plusieurs fois pour être sûr que ça marche).

Les jugements (15%)

Durant leur cours, les professeurs produisent des jugements de valeur sur ce que fait l'élève. Nous avons identifié 108 interlocutions de ce type dans notre corpus. Ces jugements sont très souvent positifs et concernent la production de l'élève et jamais l'élève en tant que personne. Ainsi, aucun professeur n'a dit à son qu'élève qu'il était incapable ou bon à rien. La plupart du temps, les professeurs disent à leur élève que c'était bien ... ou très bien. « Rythmiquement c'est bien. Hein, c'est bien, très bien même, les blanches étaient bien remplies ... Par contre ici, dommage, c'était nettement à côté » [ER]. Dans un grand nombre de cas, le jugement constitue l'entrée en matière du feed-back du professeur, c'est souvent les premiers mots que l'élève entend après sa production. « Bien, ok, alors on va reprendre ici » [CL] ; « Hum, hum, bien, ça va pas mal du tout » [FB] ; « Bien, c'est parfait, ça swingue bien, c'est bien ! » Notons que sur le total des verbatims pris en considération, le mot « bien » apparaît plus de 72 fois.

Les jugements négatifs, s'ils sont nettement plus rares, existent quand même. Nos observations nous montrent qu'ils se regroupent de manière significative chez certains professeurs, d'autres n'en usant quasiment pas. Compte tenu de la variabilité de ces observations, nous ne sommes pas parvenus à déterminer si la présence de jugements négatifs était liée aux spécificités propres du professeur (novice ou expert) ou de l'élève (âge, avancement, motivation).

Les constats (14%)

Les constats produits par les professeurs s'attachent exclusivement aux objets d'enseignement musicaux, la plupart du temps en lien avec un phénomène entendu ou observé. « Là, tu n'as pas passé tout l'archet, tu es resté ici près du talon, tu t'arrêtes systématiquement trop tôt » [EV] ; « On voit que tu comptes ... tu fais des signes avec ta tête, elle bouge » [LM] ; « Tu n'as pas fait les reprises » [RP].

Si les constats sont par définition exempts de jugement, ils surviennent, dans notre corpus, très souvent après un jugement exprimé par les professeurs et fréquemment dans la même interlocution.

Nous n'avons pas fait d'analyse de conformité entre les constats des professeurs et les productions des élèves auxquels ils se réfèrent.

Les explications (8%)

Les professeurs donnent des explications à leurs élèves. Ces explications portent sur des aspects musicaux à la fois interprétatifs et théoriques. Nous avons identifié une seule explication concernant des aspects corporels : « Tu vois quand tu joues de l'instrument, tes

joues, elles sont un peu tendues quand même ici, il y a une petit muscle qui se tend, mais les muscles des lèvres tirent un petit peu, tu vois ... mais pas trop, sinon après ça lâche ou bien ça fait mal » [NL].

La proportion des explications est — comme pour les jugements — difficile à corrélérer avec l'expertise du professeur ou les spécificités de l'élève, néanmoins, nous avons repéré une constante intéressante. La quasi-totalité des explications concernant des aspects interprétatifs sont exposées à l'élève de manière lacunaire, le professeur commence une phrase sur un aspect et ne la termine pas explicitement ou alors se met à jouer. « Alors évidemment, là on va pas le faire CHANTE mais quand même c'est comme une phrase, ... CHANTE, ... une tension et ... la, mon roc, — 'Mein Fels' c'est mon roc — donc CHANTE, c'est ce qu'il a voulu dire ... une progression CHANTE ... et puis là 'Hort' — mon trésor, ou bien ... mon asile -, je sais plus ... plus calme plus tôt » [FB]. C'est un peu comme si le discours oral ne suffisait pas à expliquer de manière claire les intentions du professeur ou alors comme si la nature des objets traités était si spécifique qu'elle nécessiterait une médiation particulière mobilisant des registres de communication multiples et diversifiés.

Les explications concernant des aspects théoriques sont, quant à elles et la plupart du temps, complètes et s'apparentent plutôt à un exposé magistral sur un thème en particulier. Sur les trois séquences de ce type identifiées dans nos données, deux d'entre elles font suite à une phase de questionnement maïeutique et servent de récapitulation : « Donc, si on se résume, quand je te demande combien de dièses dans une tonalité, tu dois savoir la liste des dièses — donc *fa, do, sol, ré, la, mi, si* — et puis tu montes d'un demi-ton, le dernier, ... pas plus compliqué que ça » [NM].

Les stratégies pédagogiques du professeur

En analysant le fil des interlocutions, on voit apparaître différentes stratégies pédagogiques mises en œuvre par les professeurs. Ces stratégies font avancer le cours de la leçon et permettent au professeur et à l'élève d'aborder — et de résoudre — les différents problèmes qui surviennent. Notons d'emblée que l'inventaire que nous avons retenu (voir tableau 5) n'est en rien exhaustif. Le génie créatif des professeurs s'exprime dans la variété et la combinaison de ces différentes manières de faire même s'il semble que certaines de ces stratégies soient plus utilisées que d'autres. Nous faisons apparaître dans la dernière colonne du tableau des indicateurs verbaux permettant de repérer ces tactiques pédagogiques même si certaines d'entre elles relèvent de conduites pas nécessairement verbales (telle la démonstration).

TABLEAU 5. Stratégies pédagogiques identifiées dans les extraits de leçon à partir d'indicateurs verbaux

Stratégie	Description	Indicateurs verbaux
répétition - entraînement	Le professeur sollicite l'élève pour refaire plusieurs fois une activité, une production.	<i>Tu peux me reprendre encore une fois ce passage.</i>
démonstration - modelage	Le professeur démontre à l'élève une chose à faire pour qu'il la fasse de la même manière que lui.	<i>Attends, je vais te jouer le truc, fais-moi une petite place.</i>
questionnement - maïeutique	Par un questionnement ciblé, le professeur essaie de faire découvrir quelque chose à l'élève.	<i>Alors tu as combien de dièses à la clé ? — Deux ? C'est lesquels ? — Fa et do Ouais, tu prends quoi maintenant ? — Un demi-ton ! Hum hum, un demi-ton sur le dernier dièse, ça va donc être quelle gamme ? — Ré.</i>
déclinaison	Le professeur demande à l'élève de faire d'une autre manière ce qu'il effectue, par exemple frapper un rythme avec ses mains au lieu de le jouer à l'instrument.	<i>Pose ta clarinette, et tu fais le rythme uniquement dans les mains.</i>
consignation	Le professeur note (ou laisse une trace durable) sur la partition.	<i>Bon, je note ça, ... en gros pour pas que t'oublies.</i>
compagnonnage	Le professeur joue avec l'élève.	<i>Bon, on fait les deux, depuis là.</i>
diagnostic	Le professeur demande à l'élève de jouer ou présenter ce qu'il sait (en tout ou en partie) pour pouvoir déterminer les objets sur lesquels il convient de travailler.	<i>Bon, tu me joues déjà ça et puis après je te dirai si ça joue, ok !</i>
rappel	Le professeur incite l'élève à se souvenir de quelque chose qu'il a vécu, qu'il a dit. Cela peut se faire avec ou sans support évocatif.	<i>Tu te souviens, la dernière fois on avait parlé des gammes, eh ben, c'est pareil ici.</i>
instrumentalisation	Le professeur a recours à un instrument (ou un artefact) didactique pour traiter le problème.	<i>Tu prends le métronome, tu le mets à ... 90 et puis tu travailles ce bout-là.</i>
transfert	Le professeur met en œuvre une tactique de transfert qui permet à l'élève de réactualiser une aptitude maîtrisée dans une situation dans une autre situation.	<i>Voilà, maintenant tu essaies de faire la même chose ici, tu repenses à ça, tu comptes et tu joues les blanches bien longues.</i>
autoévaluation	Le professeur demande à l'élève de formuler un jugement argumenté sur ce qu'il a fait	<i>Tu penses quoi de ça ? Qu'est-ce que tu peux dire, toi, de ce que tu viens de jouer ?</i>
objectivation	Le professeur incite l'élève à redire lui-même ce qui est important pour lui, ce qu'il a réussi à faire, ce à quoi il faut penser.	<i>Alors tu retiens quoi de tout ça ? C'est à quoi qu'il faut faire attention ?</i>

L'analyse du corpus dont nous disposons fait apparaître une utilisation très diversifiée des stratégies décrites ci-dessous. Pourtant la *stratégie de répétition* ressort très nettement des 160 séquences (séries de plusieurs interlocutions) identifiées dans notre corpus et représente plus de 40% des tactiques utilisées par les professeurs. Viennent ensuite, les

stratégies de *démonstration* et la *maïeutique*, respectivement pour 18% et 10% du total. Toutes les autres se répartissent les pourcentages restants, les *stratégies d'objectivation* et *d'autoévaluation* représentant chacune moins de 1%.

En observant le travail des professeurs, nous constatons que, dans l'ensemble, leur répertoire de tactiques pédagogiques se compose de 2 à 7 stratégies (voir tableau 6). Les professeurs experts ne semblent pas déployer significativement plus de tactiques pédagogiques que les professeurs novices (étudiants) même si globalement les scores sont légèrement plus élevés. Par contre, les spécificités de l'élève semblent être plus déterminantes. En effet, les professeurs qui mobilisent le plus de tactiques différentes (chez les experts et les novices) sont ceux qui ont affaire à de jeunes élèves qui présentent des difficultés importantes.

TABLEAU 6. Nombre de stratégies déployées par les professeurs

Professeurs experts	JR	LC	NM	CL										
Nombre de stratégies	4	7	4	5										
Professeurs novices en formation	EV	FB	MC	CN	AX	ER	GG	MR	NT	MT	NL	FB	RP	
Nombre de stratégies	2	4	3	3	3	3	3	3	7	4	4	2	3	

À la vue de ce tableau, on pourrait dire que la variété des stratégies et des approches pédagogiques serait – et cela semble assez logique – liée davantage aux particularités des apprenants et des situations qu'aux aptitudes propres des professeurs. Notons cependant que ce constat est tout de même à relativiser dans la mesure où deux professeurs (MC et RP) sont confrontés à deux élèves ayant également des difficultés. Ces deux professeurs ne mobilisent pas pour autant plus de stratégies pédagogiques.

Les réactions des élèves

Dans la première partie des résultats, nous nous sommes centrés sur les interlocutions et actions des professeurs. L'analyse du corpus nous a permis de catégoriser également les interlocutions des élèves en cinq catégories décrites dans le tableau ci-dessous (plus une catégorie *autres*).

TABLEAU 7. Catégories des interlocutions des élèves

Catégorie	Description	Exemples
Réponse au professeur	L'élève donne une réponse à une question posée par son professeur.	<i>Trois dièses à la clé.</i>
Question	L'élève pose une question à son professeur.	<i>On reprend où, ... à la reprise ?</i>
Explication	L'élève donne une explication sur ce qu'il a fait.	<i>J'ai commencé d'abord par travailler les mains séparées et puis après j'ai refait toute la première page les mains ensemble.</i>
Demande de clarification	L'élève demande au professeur des informations complémentaires ou des clarifications.	<i>Comment est-ce que je dois mettre le doigté ici, je vois pas comment faire ça.</i>
Auto-critique, autoévaluation	L'élève s'exprime sur lui-même, produit une autoévaluation ou une autocritique.	<i>Là il y aura sûrement un couac, j'arrive jamais à faire ce passage.</i>

Les résultats montrent que la catégorie la plus représentée est les *réponses* aux questions du professeur (pour plus de 63%), viennent ensuite les *questions* (12%), les *explications* (8%), les *auto-critiques* (7%) et les *demandes de clarification* (5%). La catégorie *autres* représente à peine 3%.

QUELQUES POINTS DE DISCUSSION

Nous allons maintenant revenir sur le modèle de Tardif (instructivisme / constructivisme) en reprenant les cinq dimensions retenues (acquisition des connaissances, valorisation des productions, expertise, prise de décision, évaluation) à l'aune des observations faites, postulant par là que l'analyse des feed-back des professeurs nous donne des éléments pour leur caractérisation. Dans un second temps, nous essaierons de mettre en évidence deux modèles de fonctionnement en proposant une alternative au paradigme dominant dans les situations observées.

Caractérisation des rétroactions des professeurs

La première dimension s'intéresse à la façon dont l'acquisition des connaissances est modalisée dans l'apprentissage. D'une manière générale, on peut dire que les rétroactions des professeurs visent essentiellement l'assimilation de savoirs ou de savoir-faire précis, de tours de main très contextualisés à la situation d'enseignement. Il s'agit de réussir tel

passage dans le morceau, de parvenir à accomplir tel mouvement, etc. Les demandes formulées par les professeurs s'inscrivent dans cette logique et l'analyse des stratégies pédagogiques confirme ce constat puisque les stratégies de répétition-entraînement sont en majorité celles que les professeurs privilégient. Le souci de faire des liens ou des transferts avec d'autres situations n'apparaît que très marginalement, notamment chez les professeurs qui utilisent des stratégies de rappel.

La seconde dimension permet d'identifier l'objet (ou la référence) sur lequel la progression didactique repose. Dans la majorité des situations, le centrage est clairement fait sur le produit et non sur le processus. Les professeurs s'intéressent à ce que l'élève a fait plus qu'à la manière dont il a réalisé sa production. Les constats effectués par les professeurs et le type de questions étayent clairement cette constatation. En effet, moins de 18% des questions portent sur le ressenti de l'élève, sur l'explicitation de ses méthodes de travail ou encore sur sa capacité à s'autoévaluer.

La dimension liée à l'expertise permet de savoir qui de l'élève ou du professeur détient l'expertise. L'analyse réalisée sur les jugements et les prescriptions donne à penser que peu de partage d'expertise est présent dans les séquences de notre corpus. C'est essentiellement le professeur qui conduit la leçon, qui détient la norme de ce qu'il est convenu de faire. Les interventions musicales des professeurs sont souvent faites dans le but de produire un modèle auquel l'élève doit essayer de se conformer. L'absence de justification ou d'argumentaire dans les prescriptions ou même de leur remise en question de la part des élèves renforcent cette idée.

Qui prend les décisions dans la leçon ? Là encore, tout semble démontrer que le professeur a une grande importance dans les choix opérés au cours de la leçon. Les questions que posent les élèves sont autant d'indicateurs allant dans ce même sens dans la mesure où ils répondent aux questions des professeurs et ne prennent que très rarement l'initiative d'une demande ou d'une clarification en dehors de ce qui est prévu dans le déroulement conduit par le professeur.

Enfin, la dimension évaluation fait également apparaître toute l'importance du professeur puisque c'est essentiellement lui qui porte des jugements et qui évalue l'élève. Quelquefois, il convient de noter que le professeur incite l'élève à s'autoévaluer ou que ce dernier produit spontanément une autocritique. Il n'en demeure pas moins que de façon majoritaire, l'évaluation appartient au professeur et que l'élève attend de lui qu'il donne son avis et qu'il lui dise quoi faire.

Ainsi, de façon générale, on peut dire que le paradigme pédagogique dans lequel se situent les professeurs d'instrument de notre corpus est clairement instructiviste. Sans produire de jugement de valeur sur cette réalité, il est possible d'interroger cette forme scolaire de la leçon et son efficacité. En ce sens, la nature préceptoriale de la leçon individuelle suppose

un ajustement du professeur aux besoins de l'élève (Bloom, 1979) ; dans quelle mesure cela se réalise-t-il dans un paradigme pédagogique où précisément la place de l'apprenant est relativement marginale ? Qui de l'élève ou du professeur s'adapte le plus à l'autre ? Qui définit le modèle, la norme de production et sur la base de quelle autorité ? Par ailleurs, Astolfi (1997) souligne l'importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Dans les leçons que nous avons observées, il semble que l'élève doive plus montrer ce qu'il sait faire que ce qu'il ne sait pas faire. Le professeur mène un jeu inverse essayant de trouver ce que l'élève ne sait pas faire pour pouvoir l'aider. On assiste donc parfois à une partie de cache-cache entre les deux protagonistes qui pourrait conduire à l'illusion de progrès dans les apprentissages.

Deux approches complémentaires

Il nous semble donc intéressant de questionner le modèle de leçon qui apparaît comme dominant dans notre échantillon et de proposer une alternative à voir plus dans une complémentarité du modèle existant que dans sa complète substitution. La figure 1 essaie de présenter ces deux perspectives de façon schématique.

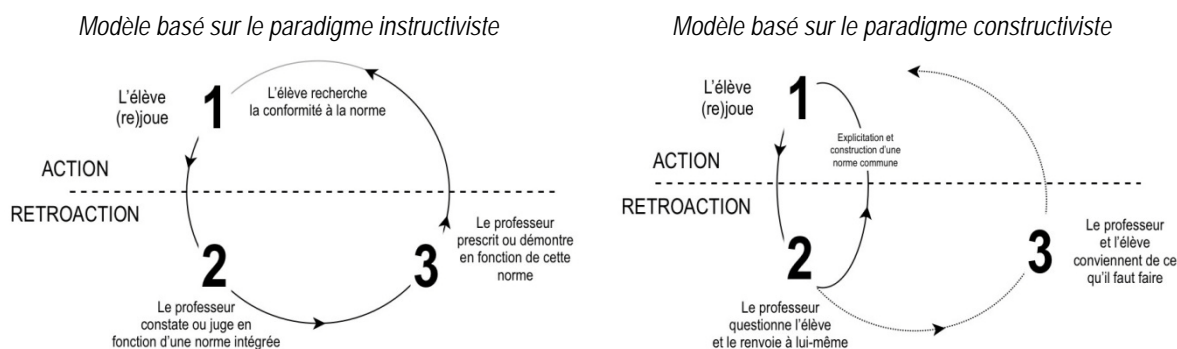


FIGURE 1. Deux modèles de rétroaction dans la leçon

Dans le modèle instructiviste, le pilotage de la leçon est assuré par le professeur. La boucle de rétroaction montre bien le rôle déterminant du professeur qui détient une « norme de production » à laquelle l'élève doit se conformer. Le travail de l'élève consiste à inférer cette norme à partir des commentaires du professeur, il essaie — au mieux — de la comprendre et l'intégrer, — au pire — de la deviner ou de l'ignorer. Dans le second modèle, le rôle du professeur n'est pas de produire *a priori* un jugement sur la production de l'élève mais davantage de renvoyer l'élève à lui-même. Ce faisant, c'est lui (plus que son élève) qui essaie de comprendre ce qui se passe, d'inférer — avec les explications de l'élève — les difficultés et de trouver des pistes pour les résoudre. Ce travail à partir du discours de l'élève permet d'explicitier et de clarifier la nature des produits attendus. Ce faisant, il y a

co-construction d'une norme commune évolutive. Dans ce second modèle, c'est l'élève qui, d'une certaine manière, conduit la leçon en confiant au professeur le soin de l'aider dans son processus de transformation-apprentissage au lieu de le subir dans un acte de formation- » formatage ».

CONCLUSION

Les observations que nous avons faites au travers de ces différentes analyses nous ont permis de mettre en évidence la prédominance d'un modèle plutôt instructiviste dans les leçons d'instrument. Loin de vouloir généraliser nos résultats à toutes les pratiques en cours aujourd'hui, ces constats nous ont permis de questionner un modèle de transmission axé presque exclusivement sur le contrôle du professeur. S'il ne nous appartient pas ici de mesurer la qualité et l'efficacité de ce système de formation musicale, force est de constater que, s'il répond à certaines demandes, il génère en même temps pas mal d'insatisfactions, de frustrations ou de dommages (abandon, démotivation de certains étudiants, arrêt de la pratique instrumentale avec l'arrêt des cours, inadéquation des dispositifs de formation avec les souhaits des élèves – particulièrement adultes – *burn-out* de professeurs, problèmes physiques ou psychiques, etc.). La solution à ces difficultés ne réside certainement pas dans l'adoption d'un nouveau modèle miracle mais davantage dans la diversification des moyens d'action des professeurs. Nous pensons en effet que ces derniers devraient compléter leurs pratiques instructivistes en intégrant des aspects du second paradigme. Le peu de différences que nous avons observé entre les professeurs experts et les étudiants en formation (professeurs novices) tend à démontrer que le modèle se perpétue de manière quasi automatique d'une génération de musiciens à l'autre, dès lors nous plaçons beaucoup d'espoir dans une formation transformante qui valoriserait — par un principe d'isomorphie — la place des étudiants en les considérant comme véritables acteurs de leurs apprentissages, artisans réflexifs (Paquay et Sirota, 2001 ; Paquay et Wagner, 2001) capables d'intégrer sans complexe les deux composantes de leur métier : l'enseignement et la musique.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur un outil pour apprendre*. Paris : ESF.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bourg, A. (2001). *Aspect multidimensionnel du feedback extrinsèque. Une appropriation des outils issus de l'éducation physique et sportive vers le domaine de l'enseignement-apprentissage du piano est-elle possible ?* Paris : Observatoire Musical Français, groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique.
- Chevalard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 12 (1), 73-112.
- Coen, P.-F., et Borruat, S. (2008). *Conceptions des professeurs et des étudiants sur les modalités d'évaluation certificative à la hem de fribourg*. Papier présenté à l'ADMÉE-Europe : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension, Genève.
- Monnard, I., Coen, P.-F., et Rey-Pellissier, J. (2008, 26-30 mai). *Influence of educational devices on students' motivation*. Papier présenté à la 10th International Conference on Education, Athènes.
- Norman, D. A. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons pratiques*, 4, 15-34.
- Paquay, L., et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : Le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36, 5-15.
- Paquay, L. et Wagner, M. C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?* (p. 151-179). Bruxelles : De Boeck.

- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 241-264). Paris : La Dispute.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudoin et J. Friedrich (Éds.), *Théorie de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE MUSICALE

Gilles Comeau

Professeur à l'Université d'Ottawa, Gilles Comeau est coordinateur des secteurs de pédagogie du piano et d'éducation musicale. Il est directeur du Laboratoire de recherche en pédagogie du piano (www.piano.uottawa.ca), une infrastructure de pointe consacrée à la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement du piano. Il est également responsable du Groupe de recherche multidisciplinaire en pédagogie du piano qui rassemble une vingtaine de chercheurs canadiens et étrangers.

Résumé

L'apprentissage de la lecture musicale est une activité complexe et difficile. Beaucoup de temps et d'attention sont accordés au développement de cette habileté dans les cours d'enseignement instrumental. Pourtant, nous savons encore très peu de choses sur les processus qui permettent à un élève novice de parvenir à la maîtrise de la lecture musicale. Par ailleurs, les recherches sur la lecture de textes ont considérablement évolué au cours des dernières années. Nous explorons donc comment les données disponibles sur la lecture de textes peuvent fournir de l'information pertinente pour une meilleure compréhension de la lecture musicale. Nous mettons en évidence certaines implications pédagogiques pour l'enseignement de la musique et nous soulevons des questions importantes qui demeurent encore sans réponses.

INTRODUCTION

L'apprentissage de la lecture musicale est un processus long et difficile aux résultats mitigés. Parce que certains musiciens parviennent à lire avec beaucoup d'efficacité et que l'opération de déchiffrage semble « automatique », cela donne l'impression que les habiletés en lecture musicale se développent « naturellement » à mesure que l'on apprend à jouer d'un instrument. Pourtant, pour bon nombre de musiciens, la lecture musicale demeure une activité ardue. Même après des années d'étude, plusieurs ne parviennent pas à atteindre une certaine aisance dans le déchiffrage d'une partition. Les difficultés liées à la lecture sont tellement prononcées chez de nombreux pianistes que de grands pédagogues ont fini par penser que cette habileté ne s'enseigne pas (Saxon, 2009) et que seuls les musiciens avec un don pour la lecture à vue (« gifted for sight-reading ») parviennent à s'améliorer, alors que chez les moins doués, on observe peu d'amélioration (Goldowsky, dans Wolf, 1976). Pour le professeur de musique confronté à la difficile tâche d'enseigner les rudiments de la lecture musicale, peut-on trouver dans les travaux de recherche des réponses précises pour guider l'apprentissage ? Savons-nous si certaines stratégies sont

mieux adaptées que d'autres pour conduire à la maîtrise d'une habileté aussi complexe que la lecture musicale ?

Lorsque l'on parcourt la littérature disponible, on est d'abord frappé par la rareté des recherches portant sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture musicale. Il y a une quinzaine d'années, dans l'ouvrage de référence *Handbook of research in music teaching and learning* (Colwell, 1992), Hodges affirmait « in music there is no theory devoted specifically to an explanation of music reading: thus, the bulk of the research appears to be devoid of a theoretical underpinning » (p. 469). Depuis, quelques modèles ont été proposés (Kopiez et Lee, 2006 ; Udtaisuk, 2005 ; Kinsler et Carpenter, 1995), certains sont essentiellement spéculatifs, sans fondements expérimentaux, alors que d'autres ont encore besoin de plusieurs études pour appuyer les théories avancées. Il est également intéressant de noter l'absence d'un outil de mesure pour tester les habiletés en lecture chez les pianistes (Lemay, 2008). L'état de la recherche est donc peu encourageant pour l'enseignement de la musique :

The teaching of music reading is still in large idiosyncratic. Because the cognitive underpinnings of the reading process are unknown, it is difficult to know the best teaching approach and to assess its efficacy in normal readers. In addition, it is almost impossible to find the locus of problem in those who are experiencing substantial difficulties, and hence to suggest a remedial strategy, as is being done for text reading. (Madell et Hébert, 2008, p. 159)

Par ailleurs, alors que les connaissances portant sur la lecture musicale ont peu progressé, les recherches sur la lecture de textes ont considérablement évolué et certains y voit même l'apparition « d'une nouvelle science de la lecture » (Dehaene, 2007). La psychologie cognitive a fait d'importantes percées dans l'analyse du traitement de l'information afin d'expliquer les processus par lesquels un lecteur parvient à la reconnaissance des mots et à la compréhension d'un texte. Les neurosciences peuvent maintenant observer les circuits du cortex qui sont mobilisés par la lecture, l'imagerie par résonance magnétique rendant possible la visualisation des régions cérébrales actives lors du déchiffrement des mots et des phrases. On peut donc se demander si les données disponibles sur la lecture de textes peuvent fournir de l'information pertinente pour une meilleure compréhension de la lecture musicale. En d'autres mots, pouvons-nous tirer avantage des connaissances scientifiques sur la lecture de textes, pour améliorer l'enseignement de la lecture musicale et faire en sorte que les élèves novices deviennent des experts ?

Nous nous proposons donc de répertorier les connaissances importantes acquises par les chercheurs pour expliquer les processus impliqués dans la lecture de texte. Cet article permettra entre autres de démontrer comment certaines approches méthodologiques, développées pour la lecture de textes, ont été appliquées directement à la lecture musicale. Notre analyse va ensuite démontrer comment des théories et des résultats de recherche en lecture de textes ont des implications directes sur notre compréhension du développement

de la lecture musicale. Elle permettra également de mettre en évidence comment de nombreux aspects liés à la lecture musicale n'ont pas encore été étudiés.

LES NEURONES VISUELS ET LA RECONNAISSANCE DES LETTRES ET DES SYMBOLES MUSICAUX

Les recherches sur le fonctionnement des neurones visuels cherchent à expliquer comment s'opère la reconnaissance des symboles abstraits comme les lettres et la notation musicale. Nous aborderons d'abord le travail effectué au niveau de la rétine de l'œil afin de mieux comprendre le processus par saccades et fixations, puis nous allons discuter des propriétés spécifiques aux lettres de l'alphabet et à la notation musicale en présentant comment la forme, la taille des caractères et les traits contrastés répondent aux préférences des mécanismes neuronaux de la vision.

Un processus par saccades et fixations

Le processus de la lecture commence d'abord avec l'œil. L'information visuelle — une lettre, un symbole musical ou encore un chiffre — doit d'abord être perçue sur la page par la rétine de l'œil. Rayner et collègues (1998, 1981, 1980) ont démontré que seule la fovéa, le centre de la rétine qui couvre environ 15% du champ visuel, possède un degré de résolution suffisant pour reconnaître les lettres et les symboles. L'étroitesse de la fovéa oblige à constamment déplacer le regard. De petits mouvements minuscules, appelés saccades, sont effectués quatre à cinq fois à la seconde. Dans la lecture de texte, chaque fixation de la fovéa saisit approximativement 3 ou 4 lettres à gauche et 7 ou 8 lettres à droite, (l'asymétrie de l'empan visuel s'inverse pour des écritures comme l'arabe ou l'hébreu, et l'empan est réduit pour des écritures à fortes densités comme le chinois). Chaque fixation de l'œil permet d'identifier un ou deux mots. Le regard ne parcourt donc pas le texte de façon continue, mais avec diverses saccades qui permettent d'appréhender le texte mot à mot. Les noms, les verbes, les adjectifs ou les adverbes, des mots essentiels au contenu de la phrase, sont presque tous fixés du regard ; certains petits mots grammaticaux comme les auxiliaires, les pronoms ou les articles sont parfois esquivés. Au-delà de l'empan de perception visuel des lettres, l'œil n'est plus beaucoup sensible à l'identité des lettres ; par contre, même avec une résolution plus floue, le lecteur est sensible à la présence des espaces qui délimitent les mots et cette information sur les indices de longueur permet de préparer la prochaine saccade et faire en sorte que le regard atterrisse assez près du centre du prochain mot.

L'étude des saccades et des fixations est possible grâce à des techniques sophistiquées d'enregistrement oculométrique permettant de détecter et d'enregistrer les mouvements de l'œil au cours du processus de lecture (Duchowski, 2007). L'utilisation de ces techniques pour la lecture de texte a permis des gains significatifs au cours des dernières décennies sur

le plan de la recherche (Rayner, 1998) et les mêmes techniques ont été appliquées à l'étude de la lecture musicale par des chercheurs comme Furnaux et Land (1999, 1997), Goolsby (1994a, 1994b, 1989), Gilman et Underwood (2003), Truitt et collègues (1997). Toutefois, à la suite d'une recension, Madell et Hébert (2008) concluent que les études des mouvements oculaires en lecture musicale demeurent peu développées, possiblement à cause du peu d'attention accordée aux unités structurales de la musique et du peu de liens établis avec les théories en cognition et en perception musicales. Ces auteurs précisent néanmoins qu'il est possible de dégager quelques conclusions :

- 1) la durée des fixations est de 200 à 400ms selon le contexte expérimental ;
- 2) les bons lecteurs ont de plus courtes périodes de fixations comparativement aux lecteurs moins habiles qui vont s'attarder plus longuement à chaque fixation ;
- 3) l'écart yeux-mains (« eye-hand span ») est plus élevé chez les bons lecteurs, mais l'empan de perception visuel demeure le même.

Même si les résultats des études analysant les saccades et les fixations lors de la lecture musicale sont encore très modestes, certaines particularités sont intéressantes à relever. D'abord, rappelons qu'en présence d'un texte, le processus de la lecture s'organise autour du mot et le chercheur peut analyser la série de fixations qui s'opèrent d'un mot à l'autre. En musique, le contexte est fort différent et la tâche du chercheur est plus complexe car l'unité de base n'est pas aussi clairement définie. Même si certains théoriciens ont proposé une « grammaire » du langage musical (Lerdahl et Jackendoff, 1983) ou un modèle hiérarchique des unités rythmiques (Cooper et Meyer, 1966), et même si l'effet de « chunking » a été identifié comme une stratégie importante en lecture musicale (Sloboda, 2005, 1988), l'identification des unités primaires de fixation (intervalles, accords) guidant chaque saccade reste encore à préciser (Madell et Hébert, 2008). Lors de la lecture de textes, l'œil se pose directement sur le mot. Il est donc plus facile d'interpréter ce que le lecteur décode au moment de la fixation. En musique, l'enchaînement des saccades est, pour le moment, plus difficile à identifier. Par exemple, la fixation se porte rarement sur la note elle-même, mais englobe le contexte immédiat de la note (Lemay et Comeau, 2008 ; Goolsby, 1994b). C'est un peu comme si le lecteur parvenait à décoder une note non pas en la fixant directement, mais plutôt en identifiant les lignes et les espaces qui l'entourent. Il est donc plus difficile de déterminer si le lecteur saisit une seule note à la fois, ou bien s'il procède par une lecture des intervalles (analyse de l'espace et de la direction entre deux notes), ou bien encore s'il identifie de plus grands ensembles comme un mouvement d'arpège ou un accord. De plus, lors de la lecture à deux portées musicales (instruments à clavier), l'œil doit tenir compte non seulement du plan horizontal, mais aussi du plan vertical, ce qui ajoute à la complexité des saccades et rend plus difficile l'interprétation du chercheur, car l'œil du lecteur présente un mouvement en zigzag avec alternance de haut en bas et de bas en haut (Furnaux et Land, 1999). Une autre caractéristique intéressante concerne le regard périphérique, la région plus floue entourant la fovéa. C'est souvent

celle-ci qui perçoit les indications de nuances et de phrasés (Sloboda, 1988). Il ne faut donc pas se surprendre si les saccades portent rarement directement sur ce genre de symboles. Même si toutes ces données ne sont pas encore très utiles pour le professeur de musique, elles sont toutefois très importantes pour la poursuite des recherches sur la lecture musicale.

La forme des lettres et de la notation musicale

Comment expliquer que notre cerveau a pu s'adapter et parvenir à reconnaître les lettres de l'alphabet au cours d'une période d'évolution très courte ? Dehaene (2007) formule l'hypothèse du « recyclage neuronal » selon laquelle les circuits neuronaux qui ont été conçus pour reconnaître des objets (maison, paysage, outils et symboles abstraits) « possèdent une certaine marge d'adaptation à l'environnement dans la mesure où l'évolution les a dotés d'une plasticité et de règles d'apprentissage. Les mêmes neurones qui reconnaissent la forme des visages ou des mains peuvent également infléchir leurs préférences afin de répondre à des objets artificiels, des formes fractales ou même des lettres » (p. 27).

Ainsi, certaines régions cérébrales se sont reconverties afin de reconnaître la forme des lettres et des mots. Les mécanismes neuronaux de la vision et les neurones responsables de la reconnaissance des objets répondent à un « alphabet » de formes élémentaires ; ces neurones sont sensibles à des traits bien spécifiques dont les formes sont très proches de celles des lettres (T, Y, L) et des chiffres (8) ou de la forme en étoile. Ces circuits se recyclent pour déchiffrer l'écriture au cours du processus d'acquisition de la lecture. Toutefois, ce n'est pas notre cortex qui a évolué pour reconnaître les formes des caractères de la lecture ; au contraire, ce sont « les systèmes d'écriture eux-mêmes qui ont évolué sous la contrainte d'être aisés à reconnaître et à apprendre par notre cerveau de primate » (p. 203). L'analyse de Changizi et Shimojo (2005) démontre qu'il y a une grande ressemblance dans les formes élémentaires de toutes les écritures du monde. Ce qui fera dire à Dehaene (2007) que « l'analyse des écritures du monde souligne, avec grande force, que leur forme ne résulte pas d'un choix culturel arbitraire [...] Notre cerveau de primate n'admet qu'un petit jeu de formes écrites » (p. 240).

La notation musicale répond, elle aussi, aux formes élémentaires des mécanismes neuronaux de la vision. La combinaison simple de lignes formant des angles ou des courbes répond avantageusement à la sensibilité des neurones de la lecture. Un travail intéressant pour l'historien en musique serait de repenser l'évolution de l'écriture musicale en fonction des mécanismes neuronaux de la lecture et de retracer comment, depuis le Moyen-âge, les musiciens et les théoriciens ont été à la recherche incessante d'une notation toujours plus efficace qui se plie aux contraintes de notre organisation cérébrale. En acceptant l'hypothèse que ce n'est pas notre cerveau qui a évolué pour l'écriture, mais bien

le contraire, il sera possible de démontrer comment l'écriture musicale s'est lentement adaptée aux préférences des neurones de la lecture.

La taille des lettres et de la notation musicale

On pourrait penser que plus la taille des lettres est prononcée, plus facile est la lecture. Ce n'est pourtant pas tout à fait exact. Il faut savoir que plus le caractère est gros, plus il prend de place sur la rétine et les lettres perdent de leur précision graphique dans la périphérie du champ visuel. Les très grosses lettres peuvent être difficiles à lire et un texte en très gros caractères peut prendre plus de temps à décoder. On peut ainsi se questionner sur l'impact de la taille de la notation musicale. S'il est vrai, comme semblent le démontrer certaines études (Sloboda, 2005), que les bons lecteurs en musique procèdent par un décodage de motifs et non par une lecture de note à note, il est alors évident qu'il est plus difficile de percevoir un accord ou un motif arpégé avec une seule fixation, lorsque la taille de la notation est prononcée. Si plusieurs fixations sont nécessaires pour reconnaître un simple accord, le processus de lecture est ralenti. Certaines études démontrent d'ailleurs que les résultats de la lecture semblent être meilleurs avec une densité plus compacte des caractères (Goolsby, 1994b). Par ailleurs, la grande majorité des méthodes pour l'apprentissage du piano donnent à penser qu'une présentation espacée et des notes de bonne taille sont préférables pour le musicien s'initiant à la lecture musicale. Toutefois, aucune étude n'a abordé spécifiquement l'impact des caractéristiques de la présentation graphique de la notation musicale. Il reste donc à démontrer comment la grosseur du caractère et l'espacement sur la portée influencent l'apprentissage d'un musicien débutant et expliquer si la tendance actuelle dans les manuels est adéquate.

L'importance des traits contrastés

Une caractéristique commune à toutes les formes d'écriture est le contraste entre des traits de haute densité sur fond clair. Ces contrastes permettent d'optimiser la perception de la fovéa et ainsi maximiser la quantité d'information que les aires visuelles peuvent transmettre à chaque fixation. La plupart des cellules de la rétine sont insensibles aux à-plats de couleurs, mais répondent bien aux contrastes. Il n'est donc pas surprenant que les différents systèmes d'écriture aient évolué vers des lettres aux traits foncés sur fond blanc. La notation musicale s'écrit elle aussi avec un système de traits noirs sur fond clair. Il est intéressant de noter que le rouge, autrefois utilisé pour représenter certains éléments de notation, a été abandonné pour un système employant strictement le noir. Il est évident que plusieurs facteurs ont contribué à l'abandon du rouge dans les partitions, mais il ne faudrait pas minimiser l'importance des préférences des circuits du cortex visuel dans le choix d'une notation entièrement noire.

Les méthodes de piano publiées au cours de la première moitié du XX^e siècle proposaient une notation noire mise bien en évidence sur fond blanc. Un croquis aux traits noirs était

souvent disposé en haut de la page pour illustrer le thème de la pièce à jouer. Mais avec l'arrivée de nouveaux moyens graphiques et de l'impression en couleur, les méthodes de piano sont devenues de véritables livres imagés et colorés. Les maisons d'édition rivalisent d'ingéniosité pour présenter un document où les illustrations peuvent occuper une grande partie de la page, reléguant ainsi la notation au second plan.

Learning C-D-E
 (the 3 white keys surrounding the 2 black-key-group)
 Circle all the groups of 2 black-keys on the keyboard below.
 Then print C-D-E on the surrounding 3 white keys.
 Ex.

Balloons
 Begin low and play these patterns going higher.
 R.H.
 Bright bal-loons in the sky!
 L.H.
 Let-ting go, they float high.
 (Left Hand crosses over Right Hand)
 Can you come back down playing and saying the letter names? Use the same rhythm.

ILLUSTRATION 1. Nancy et Randall Faber, *My First Piano Adventure*, 2006, p. 21

If I Had a Wish
 Janet Vogt
 Happily (not too fast)
mf If I had a wish, I'd know just what I would do, I'd
 make a wish, but then not tell, so my wish would come true!
 Leon Bates

ILLUSTRATION 2. Nancy et Randall Faber, *Piano Discoveries*, 1993, Level 1A, p. 4

La notation peut même être imprimée directement sur un fond de couleur, distraction pour l'œil qui tente de capter les notes disposées sur la portée.



ILLUSTRATION 3. Janet Vogt et Leon Bates, *Piano Discoveries*, 2001, p. 18

Il arrive même que la notation musicale soit insérée directement dans l'illustration couleur.



ILLUSTRATION 4. École de musique Yamaha, *Musiclub des petits*, 1992, p. 15



ILLUSTRATION 5. École de musique Yamaha, *Musiclub des petits*, 1992, p. 27

Peu d'études ont analysé l'effet des illustrations sur le processus de lecture musicale. Les recherches que nous avons effectuées (Liu, Comeau, 2009 ; Lemay, Comeau, 2008) ont certainement démontré que lors de la lecture d'une partition musicale sur une page avec illustrations colorées, un nombre important de fixations se sont portées directement sur les aires illustrées, alors que pour une partition sans illustration, la presque totalité des fixations s'effectuent sur la notation. Ainsi, dans le premier cas, les aires visuelles du cortex sont occupées en partie à enregistrer les illustrations, alors que dans le second cas, toute l'attention est mise sur la notation musicale.

L'EXTRACTION DES COMPOSANTES DE BASE : MOTS ET MOTIFS MUSICAUX

À la suite du contact de l'œil avec les caractères imprimés, tout un processus d'extraction se met en opération afin de permettre le décodage de l'information contenue dans le texte ou la partition musicale. Ces caractères sont d'abord fragmentés, puis les détecteurs de lettres et de symboles en assurent la reconstruction. Lors de la lecture de mots, ce processus est possible grâce à deux voies parallèles de traitement de l'information, la voie phonologique et la voie lexicale.

Fragmentation et reconstruction

Au contact de la rétine, le mot est éclaté en fragments et les lettres sont réduites en traits de différentes formes. Ces traits sont ensuite reconstitués en lettres, puis en mots. Plusieurs niveaux d'analyse entrent en jeu lors de cette reconstruction. Le modèle développé par McClelland et Rumelhart (1981) permet de bien comprendre comment trois niveaux hiérarchiques interviennent dans ce processus : les neurones sensibles aux traits présentés sur la rétine, les détecteurs de lettres et les unités responsable du codage des mots.

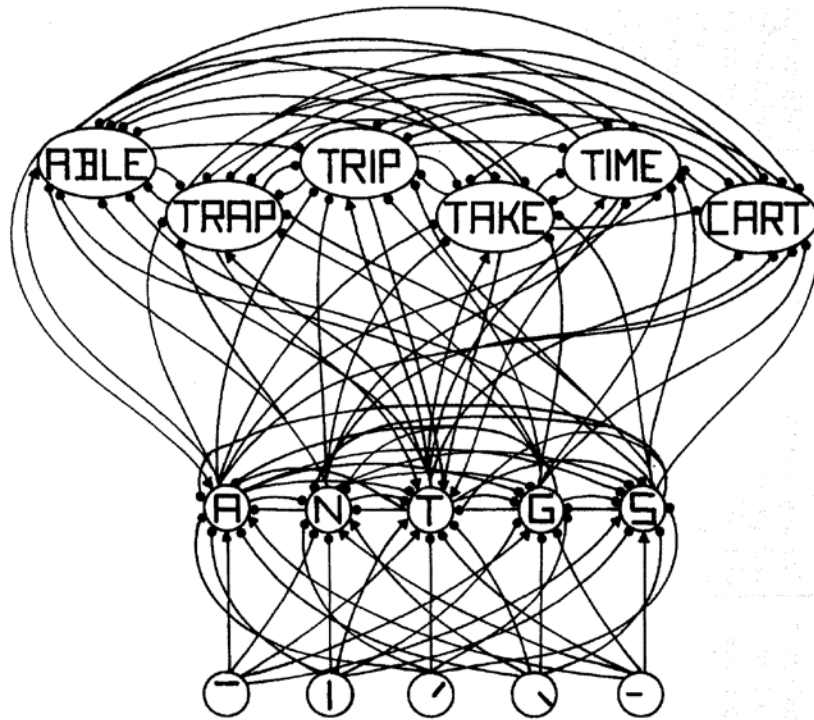


ILLUSTRATION 6. Le modèle de McClelland et Rumelhart, 1981, p. 380

Au niveau inférieur, les différents traits élémentaires vont activer les détecteurs de lettres et ceux-ci vont à leur tour activer les mots. Des connexions excitatrices, représentées par des flèches, et des connexions inhibitrices représentées par des points noirs, assurent le bon déroulement du processus de détection. C'est un peu comme si les neurones visuels pouvaient « voter » pour une lettre ou pour certaines lettres contenant les traits identifiés. La lettre obtenant le plus de « votes » est retenue (Dehaene, 2007). Les fonctions inhibitrices jouent un rôle essentiel dans la sélection de la bonne lettre. Ensuite, les détecteurs de lettres fonctionnent de la même façon pour soutenir tel ou tel mot.

Ce processus de reconstitution est toutefois très complexe. Aux détecteurs de lettres présentés dans le modèle, il faut ajouter des connexions descendantes qui vont des mots vers les lettres et qui permettent d'identifier un mot mal orthographié. Par exemple, « parbpluie » sera quand même reconnu et associé à « parapluie ». De plus, le phénomène de l'invariance perceptive permet d'associer des images différentes à une même lettre ou à un même mot. Ainsi, le lecteur va reconnaître une lettre ou un mot peu importe la taille des lettres, la forme des caractères (majuscules, minuscules, caractères gras ou italique, écriture manuscrite) ou la position des mots (la rétine ne se pose pas toujours exactement au même

endroit sur le mot). Il est donc possible d'associer au même mot, tous les exemples suivants : Piano, PIANO, *piano*, *piano* et PiAnO.

Le processus de fragmentation et de reconstruction n'a pas été étudié spécifiquement en lien avec la lecture musicale. Nous pouvons toutefois supposer qu'un même processus est à l'œuvre, et que les voies de traitement de l'information qui seront maintenant présentées s'appliquent aussi dans un contexte musical.

Les deux voies parallèles

Lors du processus de reconstitution, deux voies parallèles interviennent pour traiter l'information. Une voie phonologique qui permet de convertir les lettres en sons du langage et une voie lexicale, qui permet d'aller directement des lettres au sens des mots. La voie phonologique est le processus utilisé au début de l'apprentissage de la lecture, au moment où l'enfant apprend à lire « au son », mais cette étape demeure présente même chez l'expert. Lors de la lecture de mots réguliers, le bon lecteur convertit les graphèmes en phonèmes ; les fonctions du cerveau en lien avec la prononciation des mots sont alors activées automatiquement. Par contre, la voie lexicale évite d'avoir à prononcer les mots mentalement avant de les comprendre. C'est un peu comme si le lecteur avait accès à un « dictionnaire » mental qui lui permettait de retrouver le sens des mots. Cette approche est nécessaire lors de la lecture de mots irréguliers (ex. : monsieur, femme) ; seul un accès direct au sens permet d'en identifier la bonne prononciation. La voie lexicale est aussi utilisée pour reconnaître les mots fréquents (être, avoir, oui, non, le, des). Ces mots familiers sont reconstruits et le lecteur en perçoit le sens sans passer par les zones corticales de la prononciation. Ces deux voies de la lecture sont nécessaires car aucune des deux ne suffit pour lire tous les mots. Mais c'est seulement après un long apprentissage que les deux voies fonctionnent de façon intégrée, et c'est leur étroite collaboration qui permet une lecture experte et fluide.

Si les voies parallèles empruntées pour la lecture de textes sont passablement bien connues, la route empruntée pour la lecture musicale l'est beaucoup moins. Quelle est l'importance de la représentation sonore lors de l'exécution d'une partition musicale sur un instrument comme le piano ? Dans quelle mesure est-il nécessaire de toujours transformer, même inconsciemment, la notation en sons, puis les sons en sens ? Peut-on saisir directement le sens des notes sans passer par leur sonorité ? Il est bien évident que lors de l'exécution sur un instrument à hauteur fixe, de nombreux musiciens décodent la partition et en donnent une interprétation sans nécessairement avoir l'habileté auditive nécessaire pour entendre silencieusement les sonorités des différentes notes. Il est aussi possible que même avec des habiletés auditives bien développées, le bon lecteur puisse exécuter certains motifs connus (un mouvement d'arpège, un accord) avec rapidité et facilité sans passer par les zones de représentations auditives. Par ailleurs, l'audition intérieure ne joue-t-elle pas un rôle

important lors de la rétroaction, lorsque le musicien est en mesure de détecter une fausse note ? Enfin, la lecture des symboles représentant les éléments de temps pose un autre défi au chercheur. Est-ce que le musicien peut saisir le sens des unités rythmiques et les interpréter, sans que soient d'abord activées les zones corticales de temporalité motrice ? Le musicien peut-il avoir un accès direct à l'élan exprimé avec la notation rythmique en passant uniquement par une voie « lexicale » ? Pour le professeur de musique, la réponse à ces questions apportera des pistes intéressantes qui permettront de mieux définir les approches pédagogiques.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'apprentissage de la lecture de textes fait intervenir deux systèmes cérébraux : le système visuel de reconnaissance des formes et les aires du langage. Cet apprentissage passe nécessairement par quelques grandes phases comprenant l'étape picturale, l'étape phonologique et l'étape orthographique. Il faut examiner comment un modèle présentant les grandes étapes de l'apprentissage de la lecture peut venir en aide aux professeurs de musique en fournissant des pistes intéressantes pour mieux orienter l'intervention pédagogique à l'étape picturale et à l'étape d'automatisation de l'analyse du code musical.

Un modèle pour la lecture de textes

Il est certain que chaque enfant est unique et réagit différemment à différentes approches pédagogiques. Toutefois, Dehaene (2007) nous rappelle que lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire, le cerveau des élèves est le même et il impose les mêmes contraintes et la même séquence d'apprentissage. C'est pourquoi il est important de bien comprendre les principales phases de l'apprentissage de la lecture de textes afin d'explorer comment celles-ci pourraient nous permettre d'améliorer l'efficacité de l'enseignement de la lecture musicale. Parmi les modèles proposés pour expliquer les étapes de l'apprentissage de la lecture, le modèle de Frith (1985) fait autorité. Ce modèle comprend trois principales étapes : picturale, phonologique et orthographique. Lors de l'étape initiale, l'étape picturale, l'enfant « photographie » les mots et parvient à en reconnaître assez facilement quelques dizaines ; mais cette approche ne va pas au-delà d'une centaine de mots, ce qui laisse voir les limites de l'approche globale en lecture de textes. Vient ensuite l'étape phonologique où il y a décodage des lettres en sons. Cette prise de conscience de la sonorité des lettres et la reconnaissance des phonèmes ne s'opèrent pas de façon automatique, mais nécessitent l'enseignement explicite du code alphabétique. C'est la période où l'enfant procède à la lente prononciation de chaque syllabe ; complètement absorbé par la reconnaissance des différents phonèmes, il ne parvient souvent pas à comprendre le sens des mots lus. Puis, vient l'étape orthographique où la voie lexicale vient s'ajouter à la voie graphème-phonème. C'est à cette étape qu'il y a automatisation de la reconnaissance des mots. Les mots fréquents sont lus plus rapidement, indépendamment

du nombre de lettres ou de syllabes, et les mots rares sont lus plus lentement, nécessitant un plus long processus de décodage.

Connaissant les étapes qu'opère le cerveau humain lors de l'apprentissage de la lecture de mots, certains parallèles peuvent être faits avec l'apprentissage de la lecture musicale, d'abord pour ce qui est de l'étape picturale, puis ensuite en ce qui concerne le processus d'analyse du code musical, à travers l'étape phonologique puis l'étape orthographique.

L'étape picturale et la lecture musicale

Il est important de souligner que lors de l'étape initiale, tous les traits visuels sont explorés. Lors de l'étape picturale, tous les éléments du symbole sont « photographiés » : la forme, la position, la couleur, etc. Il n'est donc pas rare, lors des premières leçons, de voir l'élève faire une association entre le symbole de la note musicale et le doigté indiqué au-dessus ou au-dessous de la note. D'ailleurs, plusieurs professeurs ont souvent l'impression que l'élève lit la musique en décodant les doigtés et non en faisant une lecture de la position de la note sur la portée. L'enfant ne fait aucune distinction entre les éléments caractéristiques d'un symbole, comme la position d'une note sur la deuxième ligne de la portée et les éléments sans lien véritable avec le code musical qui sont utilisés simplement pour « faciliter » la tâche du lecteur, comme l'ajout de couleur pour représenter certaines notes sur la portée. L'enfant peut très bien accorder son attention aux traits visuels plus captivants comme la couleur et négliger les traits plus complexes comme le positionnement d'une boule noire sur une portée de cinq lignes. L'élève débutant pourrait ainsi être capable de jouer à l'instrument simplement en percevant le code de couleur. Il est de plus en plus fréquent de voir certains manuels présenter des notes en couleur afin d'identifier, pour le jeune élève, des points de repère dans la partition musicale :



ILLUSTRATION 7. Susan Cheung, *Lead Yourself to Music*, 1986, p. 14

Cette tendance prend parfois des proportions surprenantes :

Ah, vous dirai-je, maman

Ah, vous di - rai - je, ma - man, ce qui cau - se mon tour - ment...
Moi je dis que les bon - bons va - lent mieux que la rai - son.

FIN

ILLUSTRATION 8. Chantal Muller-Simmerling, *Le piano arc-en-ciel*, 2000, p. 16

Si ce choix pédagogique peut parfois « simplifier » la complexité de la notation au début des études musicales, il ne faut jamais oublier qu’il ne contribue pas nécessairement à enseigner l’organisation et le « fonctionnement » du code musical, étape pourtant essentielle dans le processus d’apprentissage.

L’étape phonologique

Assez curieusement, l’apprentissage de la musique est un art du son, mais nous connaissons peu de chose sur l’importance de la représentation sonore lors de la lecture musicale. Nous avons soulevé plus haut comment plusieurs questions importantes demeurent sans réponse lorsque nous voulons aborder les implications de la voie phonologique en lecture musicale. Traditionnellement, les pays d’Europe, la France en particulier, ont accordé beaucoup d’importance à l’apprentissage du solfège, certains programmes des conservatoires en faisant même un pré-requis à l’apprentissage d’un instrument. Cette approche valorise la possibilité de développer une représentation sonore du symbole musical, avant de développer une association à un positionnement à l’instrument. Or, cet intérêt pour le solfège n’a jamais occupé une place importante dans les milieux anglo-saxons en Amérique ; aux États-Unis par exemple, cet apprentissage est souvent inexistant lors de l’apprentissage initial d’un instrument. Comme nous n’avons pas de preuves que les jeunes musiciens européens sont de meilleurs lecteurs que les jeunes américains, il est donc bien difficile de tirer des conclusions sur l’impact que pourrait avoir le développement de la représentation sonore sur la lecture musicale.

Dans un autre contexte, des études ont abordé l’importance de la rétroaction auditive lors de l’apprentissage d’une nouvelle pièce. Par exemple, la possibilité d’entendre les sons à l’instrument, lors du décodage d’une nouvelle partition, a un effet positif important lorsque

le pianiste doit ultérieurement rejouer la pièce de mémoire (Palmer, 2006 ; Highben et Palmer, 2004 ; Finner et Palmer, 2003 ; Repp, 1999). Toutefois, encore bien des nouvelles études seront nécessaires avant de comprendre l'effet de la rétroaction auditive, donc de la voie phonologique, chez le jeune pianiste apprenant à décoder la notation musicale.

L'étape orthographique

La compréhension du processus d'analyse du code musical passe par l'enseignement explicite de la distribution des notes sur la portée. Une part de l'apprentissage consiste évidemment à mémoriser le nom des notes et leur emplacement sur la portée. Des jeux de reconnaissance avec cartes éclairés ou un travail à l'instrument en nommant le nom des notes sont des stratégies employées par les professeurs de musique pour favoriser cet apprentissage. Mais, une bonne lecture musicale ne consiste pas seulement à reconnaître chaque note une à une et à les retrouver sur l'instrument. L'enfant doit aussi apprendre comment « fonctionne » le code musical afin de dépasser l'étape préliminaire de la lecture note à note. Il doit comprendre comment la répartition des lignes et des espaces permet d'identifier les différentes boules noires sur la portée et doit apprendre à repérer la direction des mouvements mélodiques, les déplacements conjoints et les sauts petits et grands. C'est ce travail que fait l'enfant lorsqu'il déplace son doigt sur la portée, vers le haut ou vers le bas, en « comptant » les lignes et les espaces ou en énumérant le nom des notes de la gamme. Malheureusement, le professeur de musique a souvent tendance à décourager cette forme de décodage, pour favoriser principalement la reconnaissance immédiate du nom de la note. Pourtant, un apprentissage important s'opère lorsque l'enfant explore les déplacements en hauteur sur la portée.

Certains manuels pour débutants mettent d'ailleurs l'accent sur la « notation graphique » afin d'enseigner les concepts élémentaires de direction des hauteurs. En proposant une forme de pseudo-écriture, l'enseignement porte spécifiquement sur l'organisation des liens entre la hauteur musicale et la distribution spatiale du code musical.

R.H. *f* 4 3 2

This is my pet and di no saur; he
loves to stomp my school's loud ly roar. He
came to my school's mu sic night, and

L.H. 2 3
play together

Words by Crystal Bowman

Play 3 times!

Play on the LOWEST black keys.

3 2 2 3 4

L.H. R.H.

ILLUSTRATION 9. Nancy et Randall Faber, *My First Piano Adventure*, 2006, p. 38

D'autres manuels proposent une notation partielle où l'accent est mis sur la direction du mouvement mélodique : notes répétées, notes conjointes ascendantes et descendantes, sauts de tierce conjoints et descendants, et ainsi de suite.

DISCOVERY: Learning about 3rds

The bottom and top of three white keys form a 3rd — one white key is skipped.

3rds written on lines and spaces look like this:

OR

Snowfall

p G 2 2

Soft - ly fall - ing, whis - p'ring snow. See the snow, gen - tly blow.

ILLUSTRATION 10. Frances Clark, Louise Goss et Sam Holland. *The Music Tree*, 2000, p. 39

Cette approche introduite par Frances Clark au milieu du XX^e siècle était tout à fait révolutionnaire à l'époque ; pour la première fois, la lecture musicale n'était plus abordée par la reconnaissance du note à note mais reposait sur un enseignement axé sur la perception des mouvements et la reconnaissance de motifs. Cette méthode d'enseignement de la lecture a été reprise par plusieurs auteurs de manuels pour débutants en piano (Albergo, Kolar, et Mrozinski, 2003 ; Farber et Farber, 1993 ; Olson, Bianchi, Blickenstaff, 1983 ; Palmer, Morton et Lethco, 1981).

La « *intervallic approach* » développée par Clark invite le lecteur novice à porter son attention, non pas sur chaque note individuellement, mais sur la relation entre deux notes, afin d'identifier l'espacement et la direction. Cette forme d'enseignement favorise la reconnaissance des unités de base que sont les intervalles, mais elle s'attarde peu au décodage des plus grands motifs musicaux, comme les mouvements en arpège, les accords, les différents motifs de cadences. Ceux-ci sont introduits et expliqués, mais le jeune lecteur ne bénéficie pas d'un entraînement systématique lui permettant de développer des automatismes pour saisir la configuration de grands ensembles de notes d'un seul coup. L'absence de stratégies axées sur la reconnaissance des motifs est encore plus évidente dans les manuels de lecture à vue. Alors que l'importance de ne pas décoder chaque note individuellement est mentionnée, aucune activité n'est proposée pour permettre au lecteur de développer des automatismes pour repérer les motifs mélodiques et harmoniques de la partition. On reconnaît l'importance du « chunking », mais on n'enseigne pas comment y parvenir. C'est là une importante lacune dans les approches d'enseignement de la lecture musicale, car pour devenir lecteur expert, le musicien doit justement parvenir à reconnaître la configuration d'un ensemble de notes d'un seul coup (Sloboda, 2005). À l'instar du lecteur de textes qui maîtrise quantité de préfixes, de racines et de suffixes qu'il parvient à associer sans effort à leur prononciation et à leur sens, le bon lecteur connaît quantité de motifs musicaux et peut facilement en repérer la présence dans la partition musicale (Dehaene, 2007).

CONCLUSION : STRATÉGIES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE MUSICALE

Le but de l'enseignement de la lecture musicale est de favoriser le développement d'une série d'opérations mentales permettant le décodage. Il faut chercher à mettre en place une organisation hiérarchique au niveau du cerveau afin que l'enfant puisse reconnaître les notes et en décoder le sens. L'apprentissage de la lecture est réussi lorsque des automatismes ont été instaurés permettant une lecture fluide et rapide. Cet apprentissage débute d'abord par l'enseignement de la reconnaissance des notes. Des activités de mémorisation où les notes sont nommées et des activités d'écriture où les formes des notes sont tracées sur la portée sont des stratégies qui vont permettre le développement de la période initiale du décodage. Puis, il est nécessaire d'établir des liens solides entre les symboles et la reconnaissance des structures du code musical. Afin de répondre de façon

instantanée et précise aux indications de la partition, le lecteur doit pouvoir saisir d'un coup d'œil des ensembles de notes constituant des motifs. Par ailleurs, lors du jeu pianistique, la compréhension du code musical s'exprime par des gestes appropriés sur les touches de l'instrument.

L'analyse que nous venons de faire a certes permis d'identifier de nombreuses lacunes dans les recherches portant sur la lecture musicale, mais elle a aussi démontré comment la « nouvelle science de la lecture de textes » apporte des données très pertinentes pour l'enseignement de la musique. Notre présentation a d'ailleurs pu dégager quelques pistes pédagogiques et quelques mises en garde qui pourront guider le professeur de musique. S'il n'est pas encore possible d'avoir toutes les réponses nécessaires pour appuyer l'enseignement de la lecture musicale sur des données de recherche solides, il est toutefois possible de conclure avec quelques recommandations.

L'enseignement de la musique doit s'appuyer sur un syllabus fondé sur un apprentissage systématique afin d'éviter que l'acquisition de la lecture s'opère au hasard des pièces sélectionnées. Il faut s'assurer que les combinaisons rythmiques et mélodiques des exercices proposés à l'élève soient introduites de façon judicieuse, en amenant progressivement les nouveaux éléments du code musical et en s'assurant que les pièces proposées aient été disséquées, mesure par mesure, note par note, afin d'éliminer toutes les difficultés, à l'exception de celle que l'on souhaite enseigner.

Un bon enseignement de la lecture doit aussi proposer une approche explicite des règles du langage musical. Il faut éviter que l'enfant n'ait à découvrir par lui-même les règles des structures rythmiques, mélodiques et harmoniques, sinon on risque de favoriser seulement les quelques élèves qui parviennent d'eux-mêmes à découvrir puis à assimiler les règles d'écriture, car la majorité des jeunes élèves ont beaucoup de difficultés à reconnaître la configuration des motifs et pourraient ne jamais atteindre l'automatisation recherchée. La majorité du matériel pédagogique actuel favorise encore beaucoup la lecture « note à note ». Il serait donc souhaitable que de nouvelles approches soient développées afin d'axer l'enseignement de la lecture sur la reconnaissance des motifs contenus dans la partition musicale.

Références bibliographiques

- Albergo, C., Kolar, M. et Mrozinski, M. (2003). *Celebrate Piano!: A Comprehensive Piano Method*. Missassauga, ON : Frederick Harris Music.
- Changizi M. A. et Shimojo S. (2005). Character complexity and redundancy in writing systems over human history. *Proceedings Biological Sciences*, 272 (1560), 267-275.
- Cheung, S. (1986). *Lead Yourself to Music, Book 1*. Toronto : Musictype Limited.
- Clark, F., Goss, L. et Holland, S. (2000). *The Music Tree: A Plan for Musical Growth at the Piano – Time to Begin*. Miami : Summy-Birchard Inc.
- Colwell, R.J. (dir.) (1992). *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. New York : Schirmer Books.
- Cooper, W. et Meyer, L. B. (1966). *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago : University of Chicago.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Duchowski, A. T. (2007). *Eye Tracking Methodology. Theory and Practice*. London : Springer.
- École de musique Yamaha. (1992). *Musiclub des petits 1*. Toronto : Yamaha Music Foundation.
- Faber, N. et Faber, R. (2006). *My First Piano Adventure: For the Young Beginner, Lesson Book A*. Fort Lauderdale : The FJH Music Company Inc.
- Faber, N. et Faber, R. (1993). *Piano Adventures. Primer and Level 1*. Fort Lauderdale : The FJH Music Company Inc.
- Finney, S.A. et Palmer, C. (2003). Auditory feedback and memory for music performance: Sound evidence for an encoding effect. *Memory & Cognition*, 31 (1), 51-64.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (dir.), *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading* (p. 301-330). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Furneaux, S. et Land, M.F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during sight-reading. *Proceedings of the Royal Society B Biological Sciences*, 266, 2435-2440.

- Furneaux, S. et Land, M.F. (1997). The role of eye movements during music reading. Dans A. Gabrielson (dir.), *Proceedings of the 3rd Triennial ESCOM Conference* (p. 210-214). Uppsala, Sweden : Uppsala University.
- Gilman, E. et Underwood, G. (2003). Restricting the field of view to investigate the perceptual spans of pianists. *Visual Cognition*, 10, 201-232.
- Goolsby, T. W. (1994a). Eye movement in music reading : Effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception*, 12, 77-96.
- Goolsby, T. W. (1994b). Profiles of processing: Eye movements during sight reading. *Music Perception*, 12, 97-123.
- Goolsby, T. W. (1989). Computer applications to eye movements research in music reading. *Psychomusicology*, 8, 111-126.
- Highben, Z. et Palmer, C. (2004). Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bull Council Res Music Educ.* 159, 58-65.
- Kinsler, V. et Carpenter, R. H. S. (1995). Saccadic eye movements while reading music. *Vision Research*, 35 (10), 1447-1458.
- Kopiez, R. et Lee, J. I. (2006). Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 8 (1), 97-120.
- Lemay, C. (2008). *The measurement, quantification, and evaluation of piano students' music reading performance : comparing methods of assessment*. MA, University of Ottawa, Canada.
- Lemay, C. et Comeau, G. (2008). *The use of eye-tracking technology to measure the effect of illustrations in piano method books on the cognitive processing of musical notation by young students. The Neurosciences and Music III : Disorders and Plasticity*. McGill University, Quebec, QC.
- Lerdahl, F. et Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge : MIT Press.
- Madell, J. et Hébert, S. (2008). Eye movements and music reading: where do we look next ? *Music Perception*, 26 (2). 157-170.
- McClelland, J. L. et Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407.

- Muller-Simmerling, C. (2000). *Le piano arc-en-ciel : Méthode pour enfants de 4 à 7 ans – Piano et solfège*. Paris : Éditions COMBRE.
- Olson, L. F., Bianchi, L. et Blickenstaff, M. (1983). *Music Pathways. Piano Discoveries, Book A*. New York : Carl Fischer.
- Palmer, C. (2006). The nature of memory for music performance skills. Dans E. Alternmüller, M. Wiesendanger et J. Kesselring (dir.), *Music, Motor Control and the Brain* (p. 39-53). Oxford : Oxford Press.
- Palmer, W., Manus, M. et Lethco, A. V. (1981). *Alfred Basic Piano Library. Books 1A et 1B*. Van Nuys, CA : Alfred.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124 (3), 372-422.
- Rayner, K., Inhoff, A. W., Morrison, R. E., Slowiaczek, M. L. et Bertera, J. H. (1981). Masking of foveal and parafoveal vision during eye fixations in reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 7 (1), 167-179.
- Rayner, K., McConkie, G. W. et Zola, D. (1980). Integrating information across eye movements. *Cognitive Psychology*, 12 (2), 206-226.
- Repp, B.H. (1999). Effects of auditory feedback deprivation on expressive piano performance. *Music Perception*, 16, 409-438.
- Saxon, K. (2009). The science of sight reading. *The American Music Teacher*, 58 (6), 22-25.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. New York : Oxford University Press.
- Sloboda, J. (1988). *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique*. Bruxelles : Mardaga.
- Truitt, F. E., Clifton, C., Pollatsek, A. et Rayner, K. (1997). The perceptual span and the eye-hand span in sight-reading music. *Visual Cognition*, 4, 143-161.
- Udtaisuk, D. B. (2005). *A theoretical model of piano sight playing components*. PhD, University of Missouri-Columbia, USA.
- Vogt, J. et Bates, L. (2001). *Piano Discoveries: Discovering the World of Music at the Keyboard, Level 1A – Explorer Book*. U.S.A. : Heritage Music Press.

Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5 (2), 147-171.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE AU PRIMAIRE : SÉLECTION D'UN RÉPERTOIRE CHANTÉ

Josée Vaillancourt

Professeure à la Faculté de musique de l'Université Laval depuis 2001, Josée Vaillancourt dirige le Chœur de la Faculté depuis septembre 2005. Elle a fait ses études à l'Université Laval en Rythmique Dalcroze et est titulaire d'une maîtrise en éducation musicale (pédagogie de la voix) et d'un doctorat en sciences de l'éducation. Outre les activités qu'elle a menées comme chargée de cours et assistante de recherche à l'Université pendant plus de dix ans, elle a poursuivi des projets de recherche au ministère de l'Éducation du Québec.

Résumé

Vu l'importance accordée au chant dans les programmes de musique au primaire, le spécialiste en éducation musicale doit avoir accès à un répertoire de chansons qu'il sélectionnera selon certains critères. Or, la quantité imposante de pièces vocales enfantines et l'absence d'outil qui permette d'en faire une analyse critique en vue d'une utilisation pertinente en contexte pédagogique constituent le problème majeur de la sélection du répertoire chanté. Quels sont les critères sur lesquels s'appuyer pour sélectionner un répertoire de chants destinés à des fins d'éducation musicale à l'école primaire ? Cette recherche a pour but d'élaborer un cadre de référence réalisé à partir des données provenant de deux sources distinctes : la première composée d'une littérature scientifique et didactique et la deuxième, d'entretiens de recherche menés auprès de spécialistes en musique chevronnés. La méthodologie choisie pour conjuguer et comparer ces données est l'analyse de contenu. Le cadre de référence qui en résulte expose quatre grandes familles de critères de sélection du répertoire et chacune est examinée en profondeur afin d'en dégager des pistes d'action et de réflexion destinées aux musiciens éducateurs et aux chercheurs.

INTRODUCTION

Le chant est la forme d'expérience la plus directe qui permette à l'enfant de développer ses aptitudes musicales et il représente une avenue naturelle pour structurer ses connaissances et ses expériences musicales. Le chant¹ est considéré par plusieurs auteurs, chercheurs et praticiens comme la base de l'éducation musicale : « Singing vibrates within, it leaves sensations and memory traces which can support musical understanding at all stages »

1 Il importe de préciser que le *chant* est ici entendu en termes de *chant collectif* ou de *chant en groupe*, exercé dans le cadre du cours de musique à l'école.

(Glover et Young, 1998, p. 125). Considérant l'importance accordée au chant pour le développement musical de l'enfant, la reconnaissance d'une nécessaire éducation de la voix chantée des enfants et conséquemment, la place qui lui est accordée dans les programmes de musique au primaire (Gouvernement du Québec, 2001), le spécialiste en éducation musicale doit avoir accès à un répertoire de chansons qu'il sélectionnera selon certains critères. Or, l'abondance de pièces vocales enfantines — sous forme de partitions ou d'enregistrements sonores — et l'absence d'outil qui permette d'en faire une analyse critique en vue d'une utilisation pertinente en contexte pédagogique constituent le problème majeur de la sélection du répertoire chanté. La question de recherche est la suivante : Quels sont les critères sur lesquels s'appuyer pour opérer une sélection judicieuse d'un répertoire de chants destinés à des fins d'éducation musicale à l'école primaire ? Dans le but de répondre à cette question, nous avons effectué une recherche s'inscrivant dans le contexte d'une démarche inductive. Cette recherche vise à élaborer un cadre de référence, réalisé à partir de données provenant de deux sources distinctes : la première, composée d'un corpus d'ouvrages scientifiques et didactiques soigneusement sélectionnés² et la seconde, d'entretiens de recherche menés auprès de spécialistes en musique chevronnés, œuvrant dans des écoles primaires québécoises. La méthodologie choisie pour conjuguer et comparer ces données est l'analyse de contenu, qui s'inscrit dans le paradigme de l'analyse qualitative. Quatre grandes familles de critères ont émergé des données. Il s'agit :

- 1) des critères d'ordre esthétique-musical ;
- 2) des critères d'ordre psychopédagogique ;
- 3) des critères d'ordre pédagogique ;
- 4) des critères d'ordre culturel.

Notre étude a permis d'examiner en profondeur les trois premières de ces quatre grandes familles de critères, afin d'en dégager des pistes de réflexion et d'action destinées aux musiciens éducateurs et aux chercheurs. Cette communication présente essentiellement les résultats de recherche portant sur les critères d'ordre esthétique-musical.

ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

L'analyse et l'interprétation des données ont débouché sur une synthèse des énoncés des textes du corpus (théoriciens) d'une part, et de ceux des entretiens (praticiennes) d'autre part. Cette synthèse des deux sources de données a été mise en discussion, permettant la rencontre entre théoriciens et praticiennes. C'est précisément cette discussion que nous

2 Nous avons regroupé des ouvrages qui portent sur le répertoire chanté pour l'enseignement de la musique ou du chant choral au primaire comme au secondaire ainsi que sur la sélection de la littérature pour l'enfance et la jeunesse.

choisissons de présenter ici, sous les thèmes qui correspondent aux cinq critères d'ordre esthétique-musical pris en considération par les auteurs et par les répondantes³ :

- 1) qualité musicale de la chanson ;
- 2) qualité littéraire du texte ;
- 3) adéquation entre le texte et la musique ;
- 4) qualité de l'accompagnement instrumental écrit ;
- 5) qualité du matériel audio.

Qualité musicale de la chanson

À première vue, il n'est pas simple de décrire avec précision ce qui détermine la qualité d'une chanson ou d'une pièce musicale. Sur ce point, certains auteurs (Bennett et Bartolomew, 1997 ; Gould et Savage, 1972 ; Radocy et Boyle, 2003 ; Snyders, 1999) et quelques répondantes (S3, S6, S8) se rejoignent et il ressort que l'évaluation de la qualité musicale comporte une inévitable part de subjectivité. Chez les répondantes, nous avons relevé les réflexions suivantes : « Je me fie à mon sens musical personnel » (S4 – 4.17) ; « Quand j'ai chanté une chanson, puis que j'ai le goût de la rechanter... juste ça, pour moi, ça allume une lumière » (S3 – 28.3) et : « Il faut que je songe à la qualité ! Parce que [la qualité], c'est grand puis c'est petit en même temps ! » (S6 – 28.44). Chez les auteurs, Snyders (1999) estime que « le drame de l'enseignant de musique est qu'il ne dispose jamais de preuve, de critère objectif qui permettrait de mesurer avec tranquillité et certitude le degré de beauté des œuvres » (p. 149), alors que Gould et Savage évoquent le caractère impalpable de la qualité d'une chanson.

Dans sa proposition d'une *nouvelle* philosophie de l'éducation musicale, Elliott (1995) soutient que la compréhension d'une culture musicale propre à une société déterminée implique que les membres de cette société partagent entre eux un certain nombre de principes musicaux implicites, liés à une pratique et à une culture spécifiques. Il explique que le matériel sonore des œuvres musicales est toujours spécifique à un contexte et à une culture donnés (p. 84). Ainsi, les pratiques musicales sont caractérisées par l'organisation de sons particuliers, prédéterminés par des siècles de pratiques et de réflexions, qui influencent la perception et l'écoute musicales : l'auditeur recherche et attend des motifs musicaux qui s'apparentent et rappellent les informations auditives issues de ces pratiques artistiques et culturelles. Ces propos d'Elliott peuvent expliquer partiellement la présence de la subjectivité lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité musicale, car cette évaluation exige de reconnaître la spécificité de diverses pratiques musicales, dont chacune organise les sons

3 Au total, les entretiens de huit femmes et d'un homme ont été retenus. Afin de préserver la confidentialité, l'usage du féminin sera conservé à chaque fois qu'il sera question des sujets de l'étude. Toujours dans un souci de confidentialité, elles seront identifiées ainsi : (S1), pour sujet 1 ; (S2), pour sujet 2 ; etc.

au moyen de standards et de principes qui la caractérise. De plus et surtout, l'individu qui évalue la qualité musicale ne peut faire abstraction du contexte personnel et socioculturel dans lequel il a évolué et de la formation qu'il a reçue. Dans cette perspective, Radocy et Boyle (2003) consacrent une section entière de leur ouvrage à la définition de ce qui peut être appelé la *bonne* musique et leurs constats ouvrent un large éventail de possibilités.

Parmi ces positions philosophiques ou esthétiques, bon nombre d'auteurs de notre corpus (Apfelstadt, 2000 ; Richardson et Atterbury, 1995 ; Beatty, 2000 ; Bliss, 1981 ; Bourne, 1980 ; Bruno, 1966 ; McRae, 1991 ; MENC, 1990 ; Persellin, 2000 ; Reames, 2001) considèrent trouver une certaine objectivité dans l'examen des valeurs intrinsèques de la musique, de ses composantes et de leur potentiel esthétique, se référant ainsi à la théorie expressionniste⁴. Apfelstadt s'appuie sur Leonhard et House (1972) : « On retrouve dans la musique bien écrite un équilibre entre tension et détente, une symétrie et une asymétrie structurelles, l'anticipation et la surprise qui donnent un sens à l'audition et à l'interprétation » (p. 102). Richardson et Atterbury (1995), sans s'associer de façon explicite à cette théorie, évoquent clairement la nécessité de la présence du principe de tension et de détente dans la musique « qui nourrit une expérience musicale affective » (p. 37). De plus, elles recommandent à l'enseignant d'examiner avec soin la construction mélodique, rythmique et harmonique de toute chanson à enseigner aux élèves, pour s'assurer de sa validité. Par ailleurs, il importe de mentionner que plusieurs des auteurs cités plus haut expriment leur pensée de façon succincte à ce sujet à travers des propos superficiels, sans identifier de façon claire les caractéristiques de la qualité musicale : « [il s'avère nécessaire de procéder à une] évaluation de l'expressivité et de l'émotion inhérentes à la musique » (Beatty, 2000, p. 80) ; « La chanson présente des qualités esthétiques suffisantes [...] doit comporter un attrait esthétique » (Bliss, 1981, p. 79) ; « Beauté et attrait inhérents pour les choristes, le chef et le public » comptent parmi les critères de sélection de la musique chorale énoncés par les chefs de chœurs interrogés (Bourne, 1980, p. 52) ; « La musique doit être excellente. Seul le répertoire choral de meilleure qualité doit être considéré et être inclus dans le programme [...] » (MENC, 1990, p. 5) ; « La sélection du répertoire qui tient compte des critères esthétiques peut aider les chefs de chœur à choisir la musique qui rehaussera l'intérêt du chœur » (Reames, 2001, p. 123). Alors que le discours relativement flou des théoriciens s'articule autour des concepts de qualité esthétique et d'expressivité musicale, celui des répondantes s'appuie clairement sur des éléments constitutifs de la chanson. Elles les nomment, dans cet ordre de priorité : le texte littéraire, les composantes mélodiques et rythmiques ainsi que la forme et, pour chacun de ces éléments, elles tentent de décrire ce qui est révélateur de la qualité musicale. Ainsi, on peut déduire qu'elles procèdent en quelque sorte à une évaluation des qualités esthétiques de la chanson, au sens de la théorie expressionniste. Cependant, seuls

4 Les chercheurs rattachés au paradigme expressionniste soutiennent que les valeurs intrinsèques de la musique sont rendues perceptibles par les éléments constitutifs de la pièce musicale et sont « porteuses de son contenu ou de son potentiel esthétique » (Pettigrew, 1984, p. 5).

les énoncés qui ont rapport à la construction de la ligne mélodique et à l'équilibre de la forme sont spécifiquement d'ordre esthétique, alors que les autres se situent à la limite de l'esthétique et du psychopédagogique.

Ceci incite fortement à prendre en considération les associations ou facteurs extramusicaux abordés par Radocy et Boyle (2003), et qui émergent de façon relativement importante chez les praticiennes. Pour nous situer, énonçons le constat formulé par ces auteurs : la *bonne* musique peut être reconnue non seulement à l'examen de ses aspects structuraux inhérents, mais aussi en raison de ce que les gens en disent dans des contextes spécifiques, ainsi qu'en fonction de l'utilisation qui en est faite (p. 379). Ainsi, tout en incorporant la théorie esthétique citée plus haut, ils reconnaissent l'influence possible de facteurs extramusicaux sur le jugement. Les résultats des études de Bourne (1980) et de Forbes (2001) démontrent également que l'évaluation de la qualité d'une pièce musicale, lorsque le terme *qualité* n'est pas défini explicitement, peut reposer aussi bien sur des facteurs musicaux que non musicaux. Les critères mentionnés par les sujets de ces deux études touchent des considérations tant musicales que pédagogiques et psychopédagogiques. Dans notre étude, plusieurs facteurs extramusicaux ont émergé des entretiens lorsqu'il s'est agi de décrire la qualité d'une chanson et le plus fréquemment cité est la puissance d'attrait de la chanson auprès des élèves (S2, S3, S6, S8, S9). Par ailleurs, pour certaines répondantes, la qualité de la construction d'une chanson se reflète dans l'apprentissage, qui est généralement facilité (S2, S4, S7, S8). Dans le même ordre d'idée, il ressort des entretiens que la complexité d'une chanson n'atteste pas de sa qualité (S4, S5, S8). Nous sommes ici à la marge des facteurs d'ordre esthétique et des facteurs d'ordre psychopédagogique.

Qualité littéraire du texte

Auteurs et répondantes se rejoignent lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité littéraire du texte. Quelques auteurs (Bennett et Bartolomew, 1997 ; Bliss, 1981 ; Campbell, 1995) et plusieurs répondantes (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7) témoignent de préoccupations au regard des valeurs transmises par le contenu du texte : valeurs morales inconvenantes en contexte scolaire et sujets complexes. Bennett et Bartolomew (1997) et deux répondantes soulignent la présence de cette problématique dans la chanson traditionnelle folklorique, et certaines répondantes (S2, S4, S6, S7) estiment que la chanson populaire contemporaine représente une source littéraire douteuse. Les solutions potentielles proposées sont les mêmes chez les deux groupes : 1) modifier le texte ; 2) se servir du sujet comme d'un tremplin à une discussion, tisser des liens avec le contexte historique et social ou 3) laisser de côté la chanson. Plusieurs des enseignantes interrogées semblent adopter plus fréquemment la troisième solution, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une chanson qui offre peu de pistes d'adaptation. Il se peut aussi que le peu de temps alloué à la période de musique ne permette pas l'ouverture sur des discussions de fond.

Par ailleurs, la nécessité d'une exploitation adéquate de la langue apparaît autant chez les auteurs (Bennett et Bartolomew, 1997 ; Brinson, 1996 ; Bustarret, 1986 ; Giasson, 2000 ; Guérette, 1998) que chez les répondantes (S2, S4, S5, S6, S7, S8). Pour les deux groupes, la composition poétique a une valeur en soi et la richesse d'images variées et originales permet de captiver l'imagination de l'élève. Pour les auteurs, le langage est exploité pour les effets sonores qu'il comporte ; le rythme, les rimes et les sonorités devraient être naturels. Quelques répondantes soulignent l'importance d'un vocabulaire étoffé. Finalement, il importe aux répondantes (S2, S4, S7, S9) et aux auteurs (Glover et Young, 1998 ; Gould et Savage, 1972 ; Guérette, 1996 ; McRae, 1991) que le texte soit signifiant pour l'enfant et s'enracine dans son apprentissage, soit par l'intégration de chansons liées aux réalités de la société contemporaine ou, pour les chansons traditionnelles ou celles dont le sujet est éloigné des préoccupations de l'enfant, en tissant des liens avec le contexte culturel dont elles proviennent.

Adéquation texte et musique

La cohésion du texte littéraire et de la musique, leur intégration, la conjugaison de ces deux composantes constitue un critère esthétique à observer, autant pour les auteurs (Apfelstadt, 2000 ; Beatty, 2000 ; Bourne, 1980 ; Brinson, 1996 ; Bruno, 1966 ; Gould et Savage, 1972 ; McRae, 1991 ; Pettigrew, 1984 ; Richardson et Atterbury, 1995 ; Snyders, 1999) que pour les répondantes (toutes). Bien que les descriptions des théoriciens soient formulées plus clairement, il est aisé d'identifier des facteurs communs aux deux groupes, permettant d'évaluer la qualité de l'interaction musique et texte. D'abord, l'intention du texte est traduite par la musique (Brinson, 1996 ; McRae, 1991 ; Pettigrew, 1984 ; Richardson et Atterbury, 1995 ; S4, S6) sans pour autant que celle-ci redouble ou interprète le texte en une sorte de mot à mot (Snyders, 1999) ; S9 dira que les paroles font corps avec le style musical. D'autre part, la musique respecte les accents toniques et la prosodie du texte, c'est-à-dire que ces accents se produisent simultanément (Brinson, 1996 ; Gould et Savage, 1972 ; McRae, 1991 ; Pettigrew, 1984 ; Snyders, 1999 ; S1, S4, S5, S8, S9). Dans le même ordre d'idée, S3 et S7 évitent les chansons qui comprennent des phrases dont les syllabes doivent être tenues sur plusieurs notes ou celles dont le nombre de syllabes est supérieur à celui des notes. Finalement, la cohésion texte et musique se reflète dans l'apprentissage et l'interprétation, qui se réalisent avec une aisance toute naturelle (Gould et Savage, 1972 ; S2). Bien que ce dernier facteur — l'incidence sur l'apprentissage — relève davantage de la dimension psychopédagogique, c'est la qualité qui est ici examinée et révélée.

Type d'accompagnement

Avant de traiter la question de la qualité de l'accompagnement instrumental écrit et de celle du matériel audio, il semble opportun d'examiner le type d'accompagnement privilégié

pour la pratique du chant en classe. Précisons d'abord les conditions favorables à l'apprentissage d'un chant, qui nécessitent que l'attention de l'enfant soit portée sur les sons précis à reproduire, sur l'audition de sa propre voix ainsi que de celle de ses pairs. L'enseignant, quant à lui, doit entendre clairement les voix de manière à apporter une aide bien adaptée aux besoins des élèves (Pugh et Pugh, 1998), ajuster la tonalité, le tempo et l'intensité, en accord avec les habiletés vocales des élèves (Campbell, 1995). Pour mettre en œuvre ces conditions, le chant non accompagné est fortement recommandé par les auteurs (Bennett et Bartolomew, 1997 ; Campbell, 1995 ; Glover et Young, 1998 ; Pugh et Pugh, 1998 ; Richardson et Atterbury, 2001), que rejoignent deux des répondantes (S2, S5) qui disent privilégier l'apprentissage d'un chant sans accompagnement. La guitare, dont le volume sonore est relativement doux, peut contribuer à soutenir le chant tout en ne le couvrant pas. Trois auteurs la conseillent (McDonald et Simons, 1989 ; Pugh et Pugh, 1998 ; Glover et Young, 1998) et une répondante (S2) en fait usage. Alors que l'accompagnement au piano est favorisé par six répondantes (S1, S2, S5, S7, S8, S9) et que deux autres (S3, S6) y ont recours à part égale avec le matériel audio, il est déconseillé par Pugh et Pugh (1998), mais les opinions des théoriciens sont partagées à ce sujet. Ainsi, nous constatons que les avis des auteurs et les témoignages des praticiennes présentent des divergences quant à l'accompagnement du chant en classe.

C'est dans l'usage du matériel audio que ces disparités se manifestent davantage. Une seule auteure (Campbell, 1995) aborde le matériel audio en tant qu'outil d'accompagnement pour le chant et, bien qu'elle émette des réserves à l'égard de ce type de matériel, elle reconnaît qu'il comporte certains intérêts : il met les élèves en contact avec une instrumentation variée et donne en exemple divers modèles vocaux. En contrepartie, les résultats des entretiens révèlent que toutes les répondantes font usage de matériel audio et y trouvent des avantages. Pour l'une d'entre elles (S4), il représente un soutien essentiel à la discipline et à la gestion de classe — bien qu'elle soit pianiste — tout en lui permettant d'être plus présente à la direction des voix et à l'interprétation ; S6 y a recours pour le modèle vocal et enfin, une troisième enseignante (S7) apprécie la variété qui est introduite dans la classe par la présence sonore d'instruments autres que le piano. Peu importe le type d'accompagnement, Campbell (1995) et Richardson et Atterbury (2001) soutiennent que le dosage est l'une des clés de son apport dans l'apprentissage et l'interprétation d'une chanson.

Qualité de l'accompagnement instrumental écrit

La majorité des auteurs qui s'intéressent à la qualité de l'accompagnement instrumental écrit sont ceux dont les ouvrages ou les articles sont dédiés au chant choral (Beatty, 2000 ; Bourne, 1980 ; Brinson, 1996 ; McRae, 1991 ; Goetze, Cooper et Brown, 1990 ; Rutkowski, 1988) et leur réflexion à ce propos est peu développée sauf chez McRae (1991), qui avance des conditions de qualité précises : l'accompagnement présente un intérêt musical qui lui est propre, sa texture est légère tout en contribuant à soutenir le

chant et l'instrumentation choisie — que ce soit pour instrument solo ou pour un ensemble — respecte et sert le caractère général de la pièce. Par ailleurs, quelques études recensées par Goetze *et al.* (1990) et Rutkowski (1988) se sont intéressées aux effets de l'accompagnement harmonique sur le chant des enfants et leurs résultats indiquent qu'un accompagnement harmonique simple, basé sur l'harmonie tonale traditionnelle, est davantage adéquat qu'un accompagnement harmonique complexe, dissonant et chromatique. D'autre part, le faible nombre d'énoncés des répondantes laisse à penser soit que cet aspect a peu de poids dans leur évaluation de la qualité d'une chanson ou qu'ils font peu usage d'accompagnements écrits pour la pratique du chant en classe.

Qualité du matériel audio

La divergence entre théoriciens et praticiennes rencontrée au chapitre du type d'accompagnement privilégié trouve ici un écho : alors que toutes les répondantes, sauf une, ont spontanément fait mention des enregistrements audio comme outil pédagogique, une seule auteure (Campbell, 1995) le commente à titre *d'accompagnement* et certains autres (Bruno, 1966 ; Bustarret 1986 ; Goetze *et al.*, 1990 ; Green, 1990 ; Hackett et Lindeman, 2001 ; Richardson et Atterbury, 2001) accordent exclusivement leur attention à la qualité du *modèle vocal* d'enregistrements dédiés à une utilisation scolaire. Leurs recommandations favorisent de beaucoup la voix d'enfant qui semble, selon l'étude de Green (1990), être le modèle vocal le plus efficace pour le chant en classe. Une mise en garde est faite envers la chanson *commerciale* pour enfants dont les interprètes sont des adultes, hommes ou femmes, dont l'exemple vocal est discutable non seulement en ce qui a trait à la qualité, mais aussi à l'étendue, qui peut ne pas correspondre aux capacités des enfants (Bustarret, 1986). Chez les praticiennes, la qualité de l'interprétation chantée est aussi primordiale et doit permettre d'éduquer la voix : timbre, qualité vocale — voix de gorge et de poitrine à éviter — justesse, emplacement des respirations, articulation des paroles, précision mélodique et rythmique de l'interprétation sont autant de paramètres qui font l'objet d'une évaluation de la part des répondantes (S4, S5, S6, S7, S9). Elles exercent une vigilance à l'égard des enregistrements de chanteurs populaires, pour les raisons citées par Bustarret. Au même titre que le modèle vocal, l'instrumentation représente un facteur de première importance pour les répondantes (S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8), car plusieurs privilégient le travail avec la version instrumentale seule. Le matériel pédagogique ainsi conçu connaît une montée fulgurante sur le marché scolaire et son usage est de plus en plus courant. Les praticiennes ont une oreille critique envers ces outils et disent préférer les arrangements réalisés avec des instruments acoustiques bien choisis, variés et dont la sonorité est soignée et émettent des réserves au sujet des enregistrements dont le tempo est trop rapide.

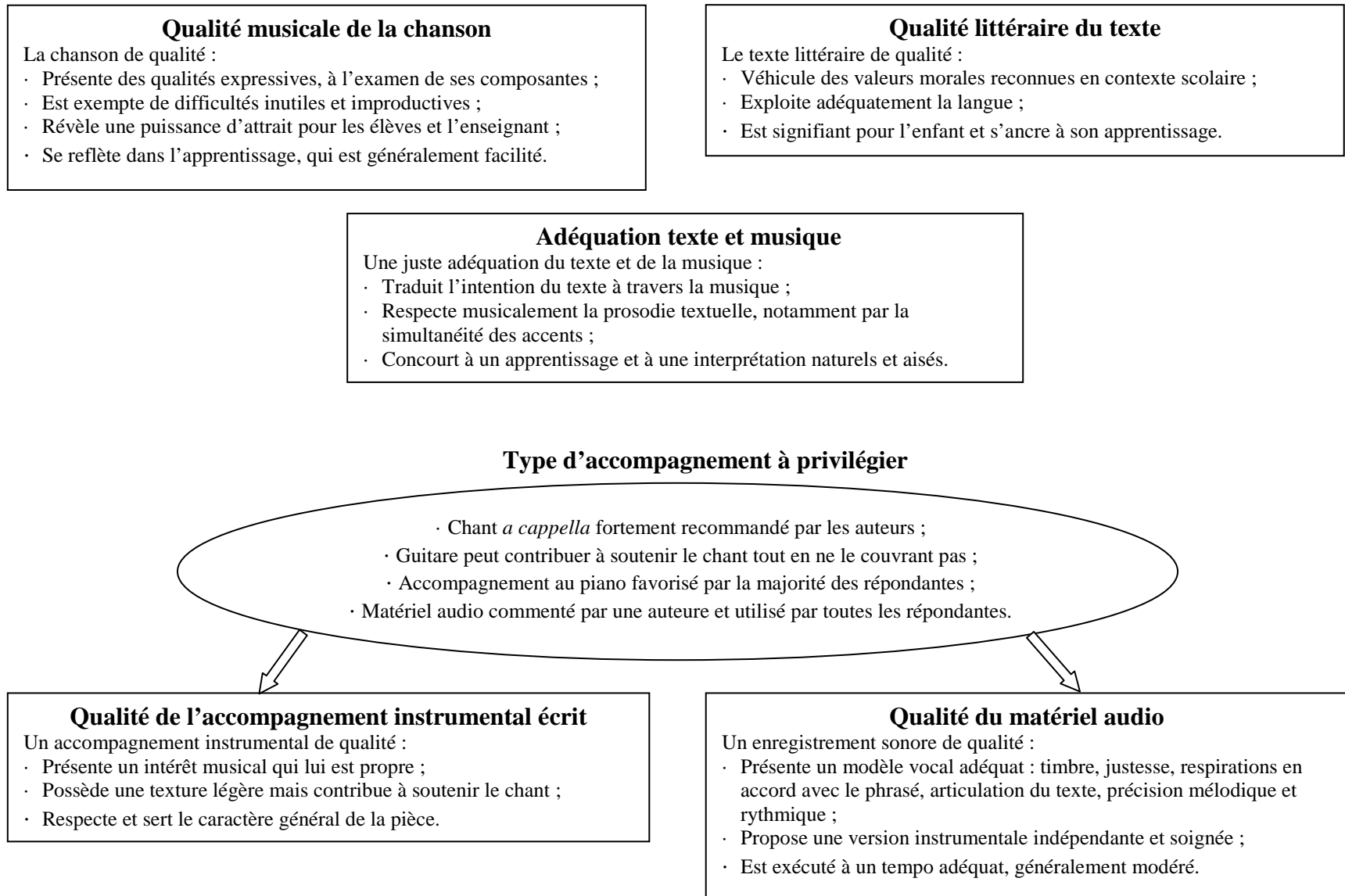
CONCLUSION

La démarche de recherche qualitative et les sources de données choisies pour réaliser notre étude contribuent à répondre à la question de recherche énoncée en introduction : Quels sont les critères sur lesquels s'appuyer pour opérer une sélection judicieuse d'un répertoire de chants destinés à des fins d'éducation musicale à l'école primaire ? Et surtout, cette démarche et ces sources concourent à décrire les critères de manière approfondie et nuancée et à les mettre en contexte à travers un regard à la fois théorique et pratique.

Nous avons choisi de consacrer ce texte à l'une des quatre grandes familles de critères émergentes : les critères d'ordre esthétique-musical. L'analyse des données, à travers la conjugaison et la comparaison des deux sources distinctes, démontre que les opinions et réflexions des théoriciens et des praticiennes se rejoignent sur trois des cinq critères d'ordre esthétique-musical et présentent certaines divergences à l'égard de l'accompagnement du chant en classe. Les résultats révèlent d'abord la présence d'une inévitable part de subjectivité dans l'évaluation de la qualité musicale. Il semble que la prise en compte du contexte stylistique dans lequel s'opère l'examen de la construction musicale et de ses éléments constitutifs puisse contribuer à une plus grande objectivité. Mais la reconnaissance de l'intervention possible de facteurs extramusicaux et de leur influence sur le jugement autorise la présence raisonnable de présomptions lorsqu'il est question d'évaluer la qualité musicale. Parmi les facteurs extramusicaux, mentionnons le contexte personnel et socioculturel de l'enseignant et de l'élève, ainsi que certains facteurs psychopédagogiques et pédagogiques.

À la lumière de ces considérations, l'interprétation et la discussion des données recueillies par cette étude permettent de dégager cinq critères d'ordre esthétique-musical à observer dans l'analyse de la qualité d'une chanson à utiliser en contexte d'enseignement de la musique au primaire. Le tableau suivant (voir tableau 1) présente ces critères, qui ont émergé des propos des auteurs et des répondantes, et énumère les principales caractéristiques de chacun. Ces critères, non prescriptifs, constituent des pistes d'orientation d'un processus de sélection et, pour réaliser une lecture adéquate et nuancée du tableau qui suit, il est recommandé de se référer à la discussion qui précède.

TABLEAU 1. Critères d'ordre esthétique-musical



Références bibliographiques

- Apfelstadt, H. (2000). First thing first: Selecting repertoire. *Music Educators Journal*, 87 (1), 19-23.
- Beatty, R. J. (2000). Something to sing about ! A selection and analysis of unison canadian choral compositions for schools. *Canadian Music Educator*, 41 (3 et 4), 71-82.
- Bennett, P. D. et Bartholomew, D. R. (1997). *Songworks I: Singing in the Education of Children*. Belmont, CA : Wadsworth Publishing.
- Bliss, H. C. (1981). The development of a classification and retrieval system to aid teachers and researchers in organizing folksongs for integration into the elementary school curriculum (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1981). *Dissertation Abstracts International*, A42/06, 2552.
- Bourne, P. A. S. (1990). Instructional techniques for children's choirs: a curricular model. (Doctoral dissertation, Arizona State University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, A51/04, 1150.
- Brinson, B. (1996). *Choral Music, Methods and Materials: Developing Successful Choral Programs (Grades 5 to 12)*. New York : Schirmer Books.
- Bruno, J. B. (1966). Folk music materials for use in the elementary school. Volume I: A source book of available folk music materials for integration in connection with the social living units of study recommended in the elementary course of study in Pennsylvania. Volume II: Source book of folk music materials for use with social living units in the elementary course of study for Pennsylvania. (Doctoral dissertation, New York University, 1966). *Dissertation Abstracts International*, 21/10, 3112.
- Bustarret, A. H. (1986). *La mémoire enchantée : la pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours*. Paris : Éditions ouvrières.
- Campbell, P. S. (1995). *Music in Childhood: from Preschool through the Elementary Grades*. New York : Schirmer Books.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: a New Philosophy of Music Education*. New York : Oxford University Press.
- Forbes, G. W. (2001). The repertoire selection practices of high school choral director. *Journal of Research in Music Education*, 49 (2), 102-122.

- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, Québec : G. Morin.
- Glover, J. et Young, S. (1998). *Music in the Early Years*. London : Falmer.
- Goetze, M., Cooper, N. et Brown, C. (1990). Recent research on singing in the general music classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 104, 16-37.
- Gould, A. O. et Savage, E. J. (1972). *Teaching Children to Sing*. Dubuque (Iowa) : Kendall/Hunt.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Green, G. A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary school children, *Journal of Research in Music Education*, 38 (3), 225-231.
- Guérette, C. (1998). *Au coeur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy (Québec) : Éditions La Liberté, 1998.
- Hackett, P. et Lindeman, C. A. (2001). *The Musical Classroom: Backgrounds, Models, and Skills for Elementary Teaching*. (5^e éd.). Upper Saddle River (N.J.) : Prentice Hall.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Méthode GPS et Concept de Soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leonhard, C. et House, R. (1972). *Foundations and Principles of Music Education*, (2^e éd.). New York : McGraw-Hill Book.
- McDonald, D. T. et Simons, G. M. (1989). *Musical Growth and Development, Birth through Six*. New York : Shirmer Books.
- McRae, Shirley W. (1991). *Directing the Children's Choir: a Comprehensive Resource*. New York : Schirmer Books.
- Music Educators National Conference (MENC) (1990). *Choral Music for Children: an Annotated List*. Reston (Va.) : Music Educators National Conference.
- Persellin, D. (2000). The importance of high-quality literature. *Music Educators Journal*, 87 (1), 17-19.
- Pettigrew, G. (1984). Critères à respecter dans le choix d'un répertoire adapté aux besoins des chorales scolaires de niveau secondaire. Essai de maîtrise, Université Laval.

- Pugh, A., et Pugh L. (1998). *Music in the Early Years*. Andover, Hampshire : Routledge Ltd.
- Radocy, R. E. et Boyle, J. D. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behavior*, (4^e éd.) Springfield (Ill.) : Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Reames, R. R. (2001). High school choral directors' description of appropriate literature for beginning high school choirs. *Journal of Research in Music Education*, 49 (2), 122-136.
- Richardson, C. P. et Atterbury, B. W. (1995). *The Experience of Teaching General Music*. New York : McGraw-Hill.
- Rutowski, J. (1988). The problem singer: What does research suggest? Part II: Song materials and remediation strategies. *General Music Today*, 2 (4), 24-29.
- Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris : L'Harmattan.

DISPOSITIF MULTIMODAL D'ACTIVITÉS DE CRÉATION ET D'EXÉCUTION MUSICALES POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION

Marcelo Giglio

François Joliat

Georges-Alain Schertenleib

Marcelo Giglio est professeur en didactique de l'éducation musicale et chercheur à la HEP-BEJUNE (Haute école pédagogique des cantons Berne, Jura et Neuchâtel) depuis 2003. Fréquemment, il a été invité à donner des ateliers et des cours de formation continue à des enseignants ainsi qu'à des étudiants en Amérique et en Europe. Partant de l'expérience du terrain, la réflexion sur les processus enseigner / apprendre la musique en situations créatives est à l'origine de sa recherche : Université de Neuchâtel, 6^e programme européen KP-Lab et HEP-BEJUNE.

François Joliat est musicien, formateur et chercheur. Titulaire d'un doctorat au Département de psychologie de l'Université de Fribourg, ses travaux portent sur la fonction du geste dans la construction de l'image musicale. Professeur en éducation musicale et en méthodologie de la recherche pour la plateforme préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE, il est aussi membre de l'équipe de recherche en éducation musicale.

Georges-Alain Schertenleib est musicien, formateur et chercheur. Il a enseigné comme instituteur puis comme professeur d'éducation musicale. Actuellement, il est professeur et chercheur à la HEP-BEJUNE. Il y enseigne la didactique et le chant choral à la plateforme préscolaire / primaire et travaille dans l'équipe de recherche en éducation musicale. Il prépare actuellement un MAS - Master of Advanced Studies en Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants à l'Université de Genève.

Résumé

Le contexte scolaire suisse romand — *nouveau programme actuellement en consultation* — nécessite de repenser les pratiques de l'éducation musicale. Le but de cette recherche est d'élaborer un outil didactique de formation d'enseignants constitué de deux formes d'activités de composition et d'interprétation. Ces activités sont inspirées des études sur la pensée créative (Webster, 1989, 1991), la composition collective (Agosti-Gherban, 2000 ; Delalande, Vidal et Reibel, 1984 ; Oberholzer et Germanier, 2003 ; Ribière-Raverlat, 1997) et le jeu vocal spontané (Reibel et Lemeu, 2006).

Vingt-huit étudiants de la HEP-BEJUNE ont expérimenté ces activités durant un stage en établissement scolaire (écoles primaires). Plusieurs entretiens collectifs sur le déroulement des activités ont été analysés et transcodés. Les principaux résultats de cette étude permettent de concevoir une matrice des parcours didactiques à partir de plusieurs typologies d'approches didactiques. Pour conduire ces activités de composition collective en classe, les étudiants alternent divers types de tâches (individuelles, en groupes, collectives) permettant d'organiser leurs propres idées ou les idées des élèves. Il en résulte une diversité de l'ordre chronologique des composantes musicales (rythme, mélodie, harmonie, etc.) et littéraires (thème, texte, rime, etc.) durant ces processus de composition.

INTRODUCTION

L'éducation musicale peut s'enrichir d'activités d'éveil faisant intervenir la créativité des élèves (Agosti-Gherban, 2000). Le *plaisir sensorimoteur* — toucher, jouer d'un instrument, composer, écouter et faire des gestes — est issu des conduites musicales considérées comme « universelles » (Delalande et Vidal, 2003 ; Tafuri, Welch et Díaz, 2006). Ces démarches pédagogiques, en adéquation avec les recherches des compositeurs contemporains sur le timbre et l'attrait primitif des sons (Ribière-Raverlat, 1997), peuvent s'appliquer à l'école à travers la spontanéité, la construction de *paysages sonores* (Murray Schafer, 1969), la *composition collective* (Delalande, Vidal et Reibel, 1984) et tant d'autres explorations des mondes sonores (Joliat, Schertenleib et Giglio, 2009).

L'encouragement à la création ludique tente de faire sauter les carcans du solfège en classe et d'enrichir les pratiques pédagogiques qui restent toujours axées sur la pratique du chant (Alten, 1995). Cet état de fait n'est probablement que l'expression naturelle de l'écart creusé entre l'intention d'instruire dans un curriculum rédigé et institutionnalisé et les mises en œuvre effectives d'un curriculum réalisé et réel (Lenoir, Larose et Hébert, 2005 ; Perrenoud, 1993). En ce qui concerne ces nouveaux curricula, les études de Giglio (2006a, 2006b, 2006c) et de Giglio et Oberholzer (2006) montrent que les réformes éducatives récemment mises en œuvre dans le monde occidental et spécialement dans les régions francophones font émerger la créativité à la fois comme compétence disciplinaire (musicale) et comme capacité transversale. Actuellement, il existe une liste assez étoffée de supports pour l'enseignement de la musique en Suisse romande. Parmi ceux-ci, *À vous la Musique* créé par Bertholet et Petignat (entre autres : 1976, 1984, 1985) et couvrant les six degrés de l'école primaire, constitue le support le plus important actuellement en vigueur dans la plupart des cantons romands¹. Cependant, les études de Schumacher (2002) montrent que ces supports² sont peu utilisés par les enseignants et pourraient devenir obsolètes, au regard de la place importante que la créativité occupe dans les nouveaux

1 Il s'agit des cantons de Berne, Fribourg, Jura, Neuchâtel et du Valais (Suisse).

2 Ces moyens sont composés de volumes à l'usage des enseignants, de fascicules à l'usage des élèves ainsi que de CD pour chacun des degrés de l'école primaire (1-6P).

programmes scolaires d'éducation musicale. L'arrivée du nouveau *Plan d'étude romand*³ (PER) nécessite de développer la dimension créative en éducation musicale chez les étudiants en formation à l'enseignement préscolaire et primaire⁴.

CADRE THÉORIQUE

Dans le domaine de la créativité musicale, une importante revue de la littérature scientifique a été effectuée par Hickey (2002), en complément du précédent travail de Webster (1992). L'improvisation et la composition ont souvent été considérées comme des processus créatifs (Tafari, 2007). Depuis les années 1970, l'étude de la créativité musicale s'est orientée du côté de la pensée créative (Webster, 1977, 1979, 1989, 1991) et du côté de la psychométrie de la créativité musicale (Gorder, 1980 ; Vaughan, 1971 ; Vaughan et Myers, 1971). À partir de ces travaux, d'autres études ont été menées sur les processus et les produits de l'improvisation (Azzara, 2002 ; Giglio, Schertenleib et Jaccard, 2008 ; Kratus, 1991 ; Lehmann, Sloboda et Woody, 2007 ; Pressing, 1998, 2005 ; Sawyer, 2004 ; Sloboda, 2000 ; Tafari, 2006, 2007) ainsi que sur les processus et les produits de la composition chez les enfants (Barret, 2005 ; Barrett, 1997 ; Burnard, 2006 ; Giglio, 1995, 1999 ; Giglio et Perret-Clermont, 2010) ; Henry, 1995, 1996 ; Kratus, 1989, 1994 ; Levi, 1991 ; MacDonald, Byrne et Carlton, 2006 ; Sloboda, 2000 ; van Ernst, 1993 ; Wilson et Wales, 1995).

Nous pouvons définir la composition musicale en classe en tant que résultante de travaux d'élèves conduisant à l'élaboration d'un produit musical original, individuellement ou en groupe, qui peut être interprété plusieurs fois par son compositeur ou ses compositeurs ou encore par d'autres interprètes, sans la présence des compositeurs (Folkestad, 1998 ; Giraldez, 2007 ; Sloboda, 1985 ; Webster, 1992).

Les analyses de Levi (1991), sur le processus de composition musicale des enfants, identifient quelques pas d'exploration, de focus, de répétition, de composition et d'édition. Récemment, la recherche en éducation musicale a avancé de manière notoire au sujet des connaissances concernant la façon dont les élèves collaborent pour créer des œuvres musicales (Gall et Breeze, 2008 ; Hewitt, 2008 ; Miell et Littleton, 2008, 2004 ; Moran et John-Steiner, 2004 ; Morgan, 1998 ; Morgan, Hargreaves et Joiner, 2000 ; Sawyer, 2004, 2008 ; Seddon, 2004 ; Seddon et Bachelor, 2003 ; Vass, 2004 ; Wirtanen et Littleton, 2004 ; Young, 2008). Cependant, toutes ces études portent leur regard sur la collaboration des élèves entre eux, en omettant les actions des enseignants. Pourtant, dans le contexte

3 Plan d'études commun à tous les cantons de Suisse romande, actuellement en consultation.

4 En Suisse romande, les formations des enseignants généralistes comportent aussi l'enseignement de l'éducation musicale. C'est le maître généraliste qui enseigne l'éducation musicale au préscolaire et à l'école primaire.

scolaire, l'élève doit développer la compétence *de créer* et l'enseignant celle de *favoriser la création*. Tout acte de composition musicale à l'école englobe des aspects qui concernent la personne créative, le processus de composition, le contexte, intégrant les actions de l'enseignant et le produit composé (Webster, 1991 ; Giglio, 2000). Mais, les activités créatives exigent de la part de l'enseignant toute une série de conduites d'adaptation tant de l'ordre chronologique utilisé que de chacune de ses actions didactiques durant les leçons. Les enseignants sont contraints d'apprendre à orienter l'attention des élèves sur la tâche demandée, à leur confirmer que le travail va dans le sens de ce qui est attendu, à apporter certaines connaissances au moment propice pour favoriser l'écriture de la composition, entre autres (Giglio, 2010).

Pour étudier les compositions musicales à l'école, il est nécessaire de distinguer celles qui se produisent individuellement de celles qui se produisent en groupe. Paynter et Aston (1970) ont montré que les enfants peuvent travailler de manière créative avec le son pour inventer leur musique. Leurs travaux ont eu un impact dans les curricula. Plus de vingt ans plus tard, selon le même principe, Paynter (1996) a examiné le processus de composition musicale pour mettre en évidence l'importance de la structuration du langage musical. La « création des structures » (Paynter, 1996, p. 33) doit être au centre du travail pour que les élèves puissent prendre conscience du produit et comprendre la musique. D'autre part, les travaux de Murray Schafer (1966, 1969), sur la créativité, les paysages sonores et les compositions musicales en classe, ont apporté de nouvelles idées sur l'éducation de la perception réflexive et celle de la sensibilité auditive des élèves. Pour apprendre à composer, les enfants peuvent accéder au monde de la musique de manière ludique à travers l'*exploration*, puis en construisant des *idées musicales* prolongées par leur *développement* (Delalande, 1984, 2007). Il n'est pas aisé pour les élèves de passer de l'exploration de l'objet matériel à l'objet sonore ; par conséquent, les *artifices pédagogiques* ou les dispositifs qui les favorisent doivent encore être inventés (Delalande). Dans une classe, les élèves peuvent contribuer à la composition collective d'une chanson par leur apport d'idées musicales. Quand ces idées sonores émanent des sons de la vie quotidienne des enfants, l'interprétation des compositions collectives en classe (de 5–10 ans) fait émerger plus de justesse et plus de sensibilité musicale que si la composition collective se base sur des idées de l'enseignant (Giglio, 1995). Mais, pour composer avec de jeunes élèves, l'enseignant doit gérer les connaissances et orchestrer ces idées. Même s'il ne peut pas enseigner la composition, « [l'enseignant] sera néanmoins un guide qui s'appliquera à orienter [...] la mise en forme de leur pensée [la pensée des élèves] » (Lejet, 2007, p. 20).

Il est possible de composer avec toute la classe si l'on favorise une sorte de dictée à l'adulte, dans laquelle l'enseignant écrit (sur un tableau noir, sur une grande feuille ou à l'aide d'un rétroprojecteur) ou enregistre en audio toutes les propositions sonores, musicales ou textuelles (Oberholzer et Germanier, 2003). On peut favoriser l'émergence de ces idées sonores puis les encourager à travers le jeu vocal de clusters, de cubes sonores, d'improvisations, d'imitations et d'explorations, individuellement ou en groupe (Reibel et Lemeu, 2006).

QUESTION DE RECHERCHE

Le but de cette recherche est de mieux comprendre la manière de structurer les activités de création et d'exécution musicales dans le cadre de l'enseignement de la musique et en particulier dans le cadre de la formation des enseignants. Nous nous proposons de centrer notre étude sur les processus de composition de toute une classe d'élèves *orchestrés*, animés ou conduits par les étudiant(e)s durant un de leurs stages professionnels. Nous nous intéressons à la pratique réelle des étudiants (enseignants stagiaires) dans ce type d'activités et non pas à leurs représentations. Autrement dit, nous cherchons à observer comment les étudiants en stage s'y prennent pour concevoir et conduire une activité de composition collective d'une chanson ou de prosodie vocalisée. Notre question de recherche est la suivante : comment peut-on caractériser les différents processus d'enseignement mis en œuvre dans le cadre d'une composition collective d'une chanson ou d'une prosodie vocalisée en contextes scolaires d'éducation musicale ?

À partir de nos observations, nous cherchons à élaborer un outil didactique ou un dispositif *multiforme d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation*, résultant d'un ensemble de moyens mis en œuvre par les étudiant(e)s pour créer collectivement une chanson en classe ou une prosodie vocalisée.

MÉTHODE

Le contexte de formation dans lequel cette expérience a été conduite est celui du cours de didactique de l'éducation musicale de troisième année pour les étudiants en formation à l'enseignement préscolaire et primaire, de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, en Suisse. Après une phase préparatoire qui comprenait plusieurs manières d'amorcer la composition d'une chanson ou d'une prosodie vocalisée, l'étudiant a dû animer un atelier de création dans sa classe de stage selon une démarche originale ou en construisant son activité :

- à partir du texte : choisir un thème, choisir des rimes, choisir des phrases et les scander ;
- à partir de la structure : déterminer à l'avance la structure métrique des paroles et proposer plusieurs exemples ;
- à partir de la mélodie : « mélodiser » les paroles scandées jusqu'à l'apparition d'une ligne mélodique et tenter de la fixer ;
- à partir de l'harmonie : chanter spontanément sur une grille d'accords et tenter de fixer une ligne mélodique.

Concernant la composition d'une chanson, chaque séquence aboutie devait être immédiatement enregistrée et réécoutée. Les étudiants ont dû restituer un enregistrement sur CD de la chanson créée. Celle-ci devait être interprétée et accompagnée par les élèves et l'étudiant(e) (interprétation mélodico-rythmique correcte, compréhension des paroles, présence d'un accompagnement instrumental). Une partition de bonne qualité (utilisation des signes adéquats, correction mélodico-rythmique) a dû également être restituée sous forme manuscrite ou numérique. Les difficultés techniques et esthétiques devaient être adaptées à l'âge des élèves (tessiture, intervalles, motifs rythmiques, texte, durée, etc.). Une cohérence entre l'enregistrement et la partition était attendue.

Concernant la prosodie vocalisée, les étudiants ont pu construire une démarche originale ou construire leur activité :

- à partir d'un texte existant ou créé par les élèves (conte, récit, paroles d'une chanson, texte libre, etc.) ;
- à partir de la diffusion audio d'exemples de prosodies vocalisées réalisés au préalable par les étudiants de la HEP.

À l'issue de leur expérience en classe de stage, les étudiants ont dû restituer un enregistrement sur CD des prosodies vocalisées.

Les étudiants ont exposé, en présence de leurs collègues, la démarche mise en œuvre avec leurs élèves pour réussir la production du texte et de la musique ou la prosodie vocalisée. Nous référant à Bertaux (1976), nous avons collecté un récit de pratique unique pour chaque étudiant. Ce récit, libre dans un premier temps, était ensuite orienté par les questions du formateur-chercheur pour le rendre plus approfondi et plus objectif. Nous avons adapté cette approche puisque le cadre de ce récit n'était pas limité au couple narrateur – chercheur, mais qu'il s'est réalisé en présence des autres étudiants. Il nous paraissait en effet pertinent de penser que l'écoute d'autres étudiants et l'interaction avec leurs propres questions permettaient de faciliter la résurgence des événements.

L'ensemble de ces récits enregistrés a constitué une partie des données à analyser. L'autre partie était constituée de l'enregistrement des productions des élèves ainsi que des partitions en tant que support à l'analyse et à la compréhension de l'activité.

Participants

Vingt-huit étudiants en tout ont participé à l'expérience, dont dix-neuf pour la création de chansons et neuf pour la prosodie vocalisée. Une expérience de composition de chanson et trois de prosodie vocalisée n'ont pas pu être prises en compte en raison de problèmes techniques ou d'absences lors de l'enregistrement des récits de pratique. Les récits sur les pratiques de création de chanson ont été enregistrés lors de trois moments différents, en deux groupes en compagnie d'un chercheur pour ceux qui ont réalisé l'expérience avec des classes de 1^e et 2^e primaire (6-8 ans) et en un groupe en compagnie d'un autre chercheur pour ceux qui l'ont réalisée avec des classes de 3^e à 5^e primaire (8-11 ans). Pour les récits de création de prosodies vocalisées, un troisième chercheur a récolté les données d'un seul groupe.

Récolte et analyse des données

Afin de connaître le produit final de la composition collective, nous avons récolté aussi les dix-huit copies des partitions (paroles et musique) réalisées par les étudiants ainsi que les dix-huit enregistrements audio de l'interprétation vocale (élèves) et instrumentale (élèves ou enseignant).

La transcription des récits enregistrés d'environ trois à quatre minutes chacun ont permis de comprendre la manière dont l'activité a été initiée puis conduite. Chaque transcription a été condensée dans un processus de sélection des récits des étudiants (Miles et Huberman, 2003) faisant émerger une composante soit *musicale* (rythme, mélodie, édition, enregistrement, etc.), soit *littéraire* (mots, rimes, phrases, thème, etc.). Nous avons également tenté de repérer si l'activité était réalisée par l'enseignant seul (avant ou durant la leçon), avec les élèves individuellement, en groupe, avec toute la classe ou en travail autonome des élèves. Ces données ont été analysées et condensées sous forme de matrice

présentant les différents types de tâches et la succession chronologique des composantes musicales.

Par la suite, ce dispositif multimodal pourra servir d'outil pédagogique représentatif de différents parcours didactiques, utile à la conduite en classe ou dans la formation du même type d'activités.

RÉSULTATS

Étapes repérées dans les récits de pratique de création de chanson

Parmi les dix-huit récits de pratiques, nous avons repéré trois grandes étapes dans le processus de composition. Les chansons ont été composées par laps de temps dédiés soit à la création des paroles (textes, phrases, rimes), soit à la composition des rythmes (pieds, prosodie, motifs), soit à la composition de la mélodie. Ces étapes ou laps de temps dédiés pour chaque composante musicale ou littéraire se sont succédé et ne se sont jamais superposés avec les élèves de 1^e - 2^e. En revanche, avec les élèves de 3^e - 5^e, nous avons observé la création simultanée de la mélodie et du rythme dans trois classes.

Nous avons identifié quatre types d'enchaînement de composantes musicales. Six enseignants de 1^e - 2^e ont commencé par la composition du rythme en continuant avec la création des paroles puis ont terminé avec la composition de la mélodie. Cinq enseignants de 1^e - 2^e et quatre de 3^e - 5^e ont commencé par la création du texte. Celui-ci pouvait être abordé par la recherche de rimes, de mots-clés ou la rédaction directe de phrases à partir desquelles la classe a composé le rythme puis la mélodie de la chanson. Trois enseignants de 3^e - 5^e ont procédé dans le même ordre, mais en superposant la création du rythme et de la mélodie. Un enseignant de 1^e - 2^e a commencé par une sensibilisation rythmique puis par la composition d'une mélodie pour finalement créer les paroles de la chanson. Enfin, un enseignant de 1^e - 2^e a commencé par la création des paroles, puis par la composition des idées mélodiques des élèves pour finalement arranger le tout (paroles, rythme puis mélodie).

Même si l'ordre des étapes pouvait être le même, chaque enseignant les a abordées selon différentes modalités avec ses élèves. Parmi les dix-huit récits de pratiques, nous avons identifié six formes de travail de création :

- Tâche individuelle de l'enseignant face à la classe ou hors les leçons (préparations, etc.) ;
- Modèle imposé par l'enseignant (rythme, mots, etc.) ;
- Tâche individuelle des élèves (voire tâche d'un seul élève face à la classe) ;
- Tâche collective (classe ou demi-classe) orchestrée par l'enseignant ;
- Tâche d'un petit groupe qui travaille face à la classe ;
- Travail autonome en petit groupe de 3-4 élèves.

Matrice construite

Ces résultats nous ont permis de concevoir une matrice des parcours didactiques de la composition d'une chanson ou d'une prosodie vocalisée. Nous avons construit un tableau à deux entrées (voir figure 1) présentant la *typologie des tâches* (axe vertical) et la chronologie des *composantes musicales* (axe horizontal).

Pour la matrice de la prosodie vocalisée, seules les tâches réellement effectuées ont été indiquées.

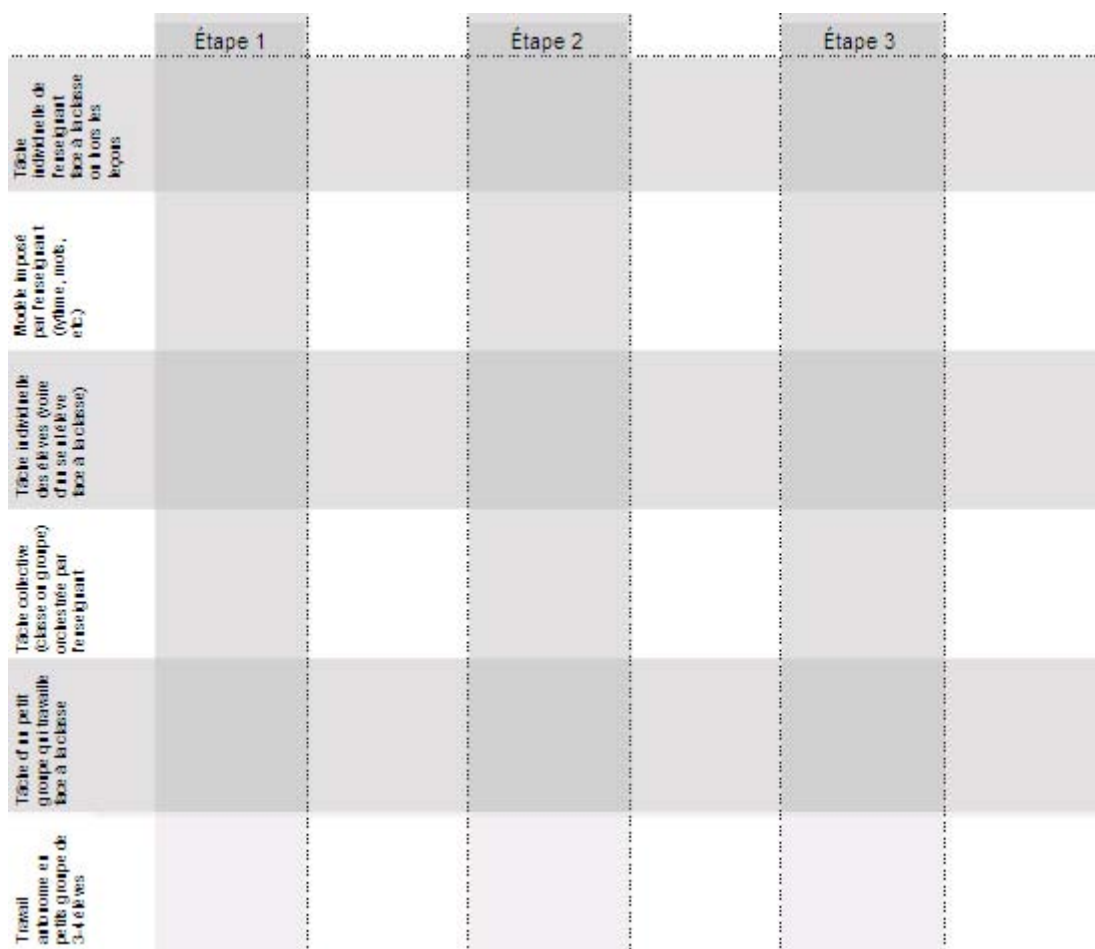


FIGURE 1. Outils pour se représenter l'activité de composition d'une chanson avec une classe

ENCHAÎNEMENT DE COMPOSITION « RYTHME, PAROLES PUIS MÉLODIE »

Nous présentons l'un des récits d'une étudiante qui a abordé la création de la chanson avec des élèves de 7 ans en commençant par la composition du rythme :

Il fallait que ce soit très guidé, j'ai commencé par le rythme gnin gnin gnin gnin gnin on a fait des exercices là-dessus (...) ensuite, on a trouvé des phrases qui allaient sur ce rythme (...) j'ai repris ces phrases, et on a pu voir qu'il y avait un ordre dans une journée (...) ensuite on a fait un travail de groupe sur les rimes, ils avaient chaque fois deux phrases par couplet et ils devaient trouver pour chaque dernier mot de phrase des rimes (...) j'ai pris en demi-groupe quand même et on a travaillé sur un métalophone où ils ont pu essayer les uns après les autres de faire une mélodie toujours sur le même rythme, après on a choisi celle qu'était bien qui était facile à chanter, qui finissait bien aussi. (Récit 58)

Étapes repérées (voir figure 2, enchaînement « A »)

Nous observons une première étape de création du rythme : rythme créé par l'enseignant et mémorisé par les élèves ; une deuxième étape de création des paroles : phrases créées par les élèves (groupe-classe) sur le rythme puis sélection de rimes par petits groupes d'élèves ; puis une troisième étape de composition de la mélodie : mélodie créée par les élèves en demi-groupe à l'aide d'un métallophone.

ENCHAÎNEMENT DE COMPOSITION « PAROLES, RYTHME PUIS MÉLODIE »

Le prochain exemple expose le récit d'une étudiante qui a abordé la création de la chanson avec des élèves de 6-7 ans en commençant par le choix du thème puis les paroles de la chanson :

Ils ont trouvé une phrase qui rime avec leur prénom. Après, j'ai juste dû moi changer un petit peu pour que chaque phrase ait le même nombre de pieds. Ensuite, ils ont inventé tous ensemble le refrain (...) ils ont inventé aussi par groupe des rythmes en tapant dans les mains. Ensuite, on a décidé du rythme qu'ils préféreraient (...) pour la mélodie toujours par groupe ils ont fait sur des xylophones. On a de nouveau regardé ce qu'ils préféreraient. Là je les ai vraiment laissé faire, j'ai gardé tel quel. ce qui était justement pas évident à la fin de retranscrire. (Récit 50)

Étapes repérées (voir figure 2, enchaînement « B »)

Nous observons une première étape de création des paroles : choix du thème par l'enseignant puis création des paroles (refrain) avec toute la classe (l'enseignant corrige à la maison les phrases rimées et les pieds) ; une deuxième étape de composition du rythme : rythme composé par groupes et choix ; et une troisième étape de composition de la mélodie : mélodie composée avec toute la classe à l'aide des xylophones.

AUTRES ENCHAÎNEMENTS DE COMPOSITION POUR LES CLASSES DE 1^e ET 2^e

Nous avons observé aussi deux autres enchaînements de composition. Après avoir sensibilisé rythmiquement les élèves, l'un des étudiants a poursuivi l'activité en composant, avec sa classe, le rythme simultanément avec la mélodie. À partir de cette mélodie composée, l'étudiant a animé la rédaction puis la mise au point des paroles sur un thème imposé (voir figure 2, enchaînement « C »). D'abord, le thème a été cherché et choisi en classe sous la conduite de l'enseignant. Les élèves ont été sensibilisés à la composition de rythmes par l'improvisation et l'imitation. La mélodie et son rythme ont été créés à l'aide d'un métallophone par la classe avec l'enseignant (en éliminant les intervalles plus difficiles à chanter). En petits groupes, les élèves ont proposé des rimes, lesquelles ont été sélectionnées après une mise en commun. Finalement, les paroles ont été créées et sélectionnées.

Un autre étudiant a fait une démarche inverse en commençant par les paroles sur lesquelles la mélodie puis le rythme ont été composés (voir figure 2, enchaînement « D »). Après un échange d'idées que l'étudiant a écrit au tableau noir concernant le sujet de la chanson à créer, les élèves ont procédé au choix par vote. L'étudiant a conservé quelques phrases puis a guidé la création de la mélodie à l'aide du xylophone. À partir des exécutions (interprétations) des élèves, l'étudiant arrange le rythme de la chanson.

Ces quelques récits ne suffisent pas à exemplifier la riche diversité d'enchaînements de tâches individuelles, en groupes ou collectives, superposés aux différentes successions des composantes. Chaque contexte de classe et les capacités musicales et pédagogiques des étudiants ont sûrement un impact dans le choix des démarches.

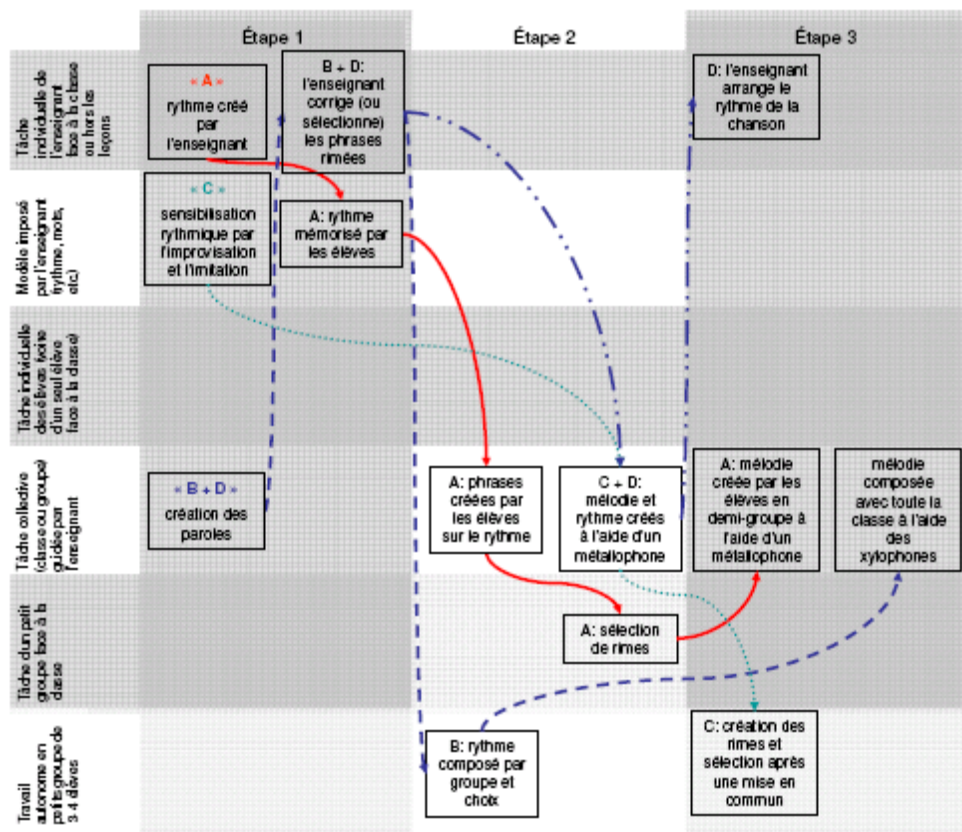


FIGURE 2. Quatre démarches de composition collective en classes de 1^e et 2^e

ENCHAÎNEMENTS DE COMPOSITION POUR LES CLASSES DE 3^e À 5^e

À quelques détails près, les enchaînements sont tous construits sur le modèle « Paroles, rythme puis mélodie », ces deux dernières composantes étant parfois superposées. Cependant, nous constatons une différence importante sur le plan des modalités, ce qui s'explique probablement par la différence d'âge des élèves. Ainsi, les tâches autonomes en groupes sont assez fréquentes et présentes à toutes les étapes au moins une fois. Dans un cas (voir figure 3, enchaînement « E »), nous constatons même que l'interprétation de la chanson et son enregistrement se passent de cette manière. Cela s'explique par le fait que l'étudiante, prise par le manque de temps, a finalement décidé de ne pas faire choisir aux élèves un des modèles, mais de garder le modèle de chaque groupe :

Après, j'ai fait passer tous les groupes devant puis tous les groupes ont pu... ont pu interpréter leur chanson à leur manière, mais on n'a pas... j'ai pas eu le temps de sélectionner une manière pour que tout le monde l'apprenne, etc. on est resté sur les quatre versions... c'était pas... le projet n'est pas non plus allé jusqu'à son terme. (Récit E)

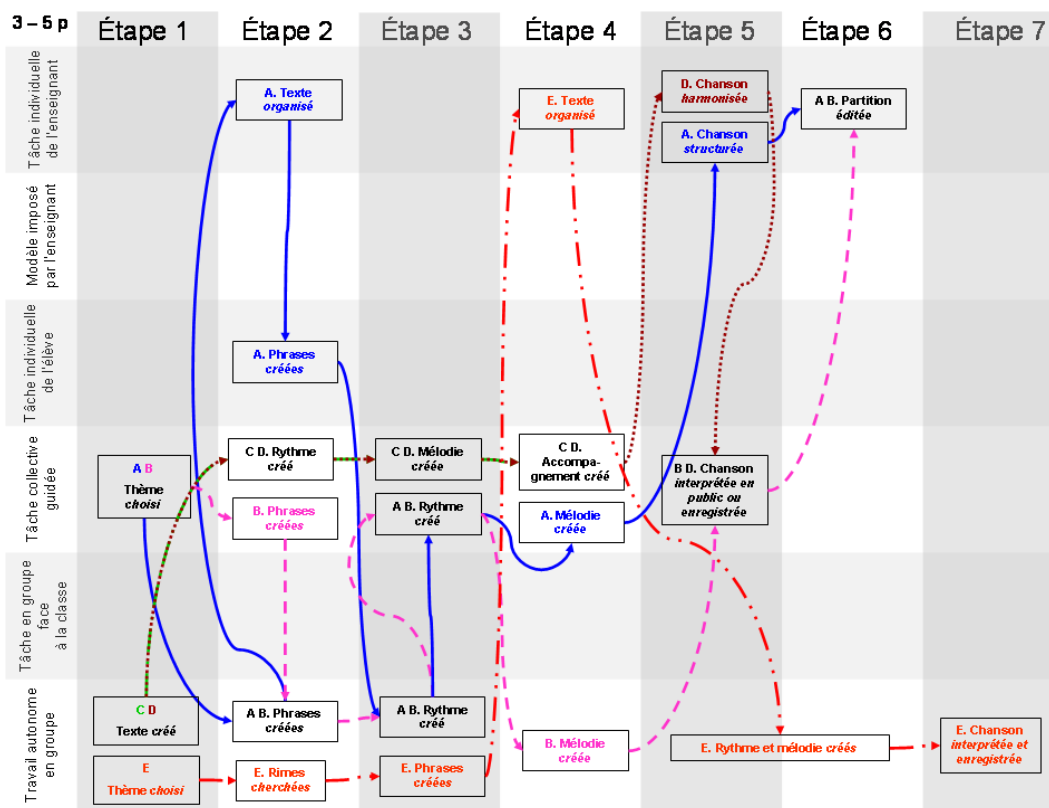


FIGURE 3. Cinq démarches de composition collective en classes de 3^e à 5^e

Nous observons également l'absence de modèle imposé par l'enseignant (dans les sept démarches dont les cinq présentées ici). Il est également intéressant d'observer deux types d'enchaînements :

- un va-et-vient entre travail autonome en groupe, tâche collective guidée et, dans une moindre mesure, tâche individuelle de l'enseignant (figure 3, enchaînements « A » et « B ») ;
- une stabilité sur la même modalité. Dans l'enchaînement E (figure 3), tout se passe en groupe (à part une tâche individuelle de l'enseignante), et dans les enchaînements « C » et « D » (figure 3), la tâche est essentiellement collective guidée par l'enseignant.

PROSODIE VOCALISÉE : EXEMPLE D'EXPLOITATION DE L'ÉTAPE 2 (MODÈLE AUDIO)

Exemple du récit d'une étudiante (exemple A) qui a abordé la prosodie vocalisée avec des élèves de 10 ans en enrichissant l'étape 2 « Modèle audio proposé à l'écoute » (voir figure 3)

On a d'abord lu un conte en classe *Premier conte de Noël*. Puis j'ai passé l'enregistrement du modèle qu'on avait préparé à la HEP en leur expliquant comment on avait procédé, ce qu'on entendait, on a écouté sans rien dire, puis la seconde fois, ils devaient dire ce qu'ils avaient entendu, des percussions corporelles, la voix, puis on a fait des exemples par petits groupes, qui imitaient ce qu'ils avaient entendu pour donner des idées, parce qu'ils avaient l'air perdu. (Récit PP4)

L'enseignante lit un texte lors d'une première étape. En deuxième étape, elle propose l'écoute d'un exemple. Elle choisit alors d'exploiter cette étape en commentant les processus de composition puis demande aux élèves de commenter le produit (*Tâche collective guidée*). Enfin, elle propose une activité d'imitation de la composition.

PROSODIE VOCALISÉE : EXEMPLE D'EXPLOITATION DE L'ÉTAPE 4 (PROSODIE CRÉÉE)

Exemple du récit d'un autre étudiant (exemple C) qui a exploité l'étape 4 « Prosodie créée » avec des élèves de 10 ans (voir figure 3).

Assez rapidement, j'ai formé des groupes qui se sont répartis dans la même salle. Ils ont travaillé cinq minutes, chaque groupe dans un coin. Puis ils sont venus présenter ce qu'ils avaient fait et les autres groupes devaient dire ce qu'ils avaient entendu : ce rythme-là ou cette mélodie-là, quelqu'un a dit qu'il avait entendu du bruit... Quand ils sont repartis dans les groupes, chacun pouvait s'inspirer de ce qu'il avait entendu pour son propre compte. Je leur ai demandé aussi d'améliorer une ou plusieurs choses dans leur production. On a procédé comme ça pour chaque période où j'ai travaillé la prosodie vocale durant un quart

d'heure. Chaque fois il y a eu une production, une restitution, un travail dessus et une nouvelle restitution. (Récit PP5)

L'enseignant rappelle les groupes (*Travail autonome en groupe*) et leur demande de faire une présentation de l'état de leur travail (*Travail en groupe face à la classe*), d'une part pour profiter des feed-back des autres élèves et d'autre part, pour donner des idées aux autres groupes.

Étapes repérées dans les récits de pratique de prosodie vocalisée

Les six récits de pratique de prosodie vocalisée en 3 - 4 P analysés font état de quatre grandes étapes (voir figure 4) dont la chronologie a été le plus souvent respectée (*Processus didactiques prescrits*), à savoir : le texte, la diffusion d'un modèle de prosodie vocalisée, la création d'une nouvelle prosodie, l'enregistrement. Cependant, plusieurs variations ont été observées (*Processus didactiques émergents*). Elles concernent :

- Étape 1 : variations des contenus et de la forme de démarrage de l'activité. Certains étudiants ont d'abord lu un texte eux-mêmes (exemple B) ou ont distribué des parties de textes (exemple A). Un étudiant a choisi de créer une dynamique de groupe préalable par une jam.
- Étape 2 : la plupart des étudiants ont recouru à l'apport d'un modèle possible à suivre. Cependant, certains (exemple B) ont pensé à créer une activité autour de l'écoute attentive des contenus du modèle puis de sa recreation.
- Étape 3 : alors que la prosodie vocalisée ne devait concerner que la modalité vocale, certains étudiants (exemple C) ont distribué des instruments ou ont utilisé les propriétés percussives du mobilier usuel pour potentialiser l'expression vocale parfois inhibée en début d'activité.
- Étapes 4 et 5 : toutes les classes ont créé des prosodies vocalisées qui ont fait l'objet d'enregistrements. Cependant, un étudiant (exemple C) a demandé aux groupes de faire des restitutions partielles durant le travail d'élaboration pour qu'ils puissent augmenter la qualité de leur création par des feed-back.
- Étape 5 : toutes les classes ont enregistré leurs productions, ce qui montre que cette activité est parfaitement réalisable dans une classe 3 - 4 P.
- Étape 6 : quelques étudiants ont ajouté une phase de diffusion et d'évaluation collective des travaux réalisés, augmentant ainsi le parcours d'une étape supplémentaire.

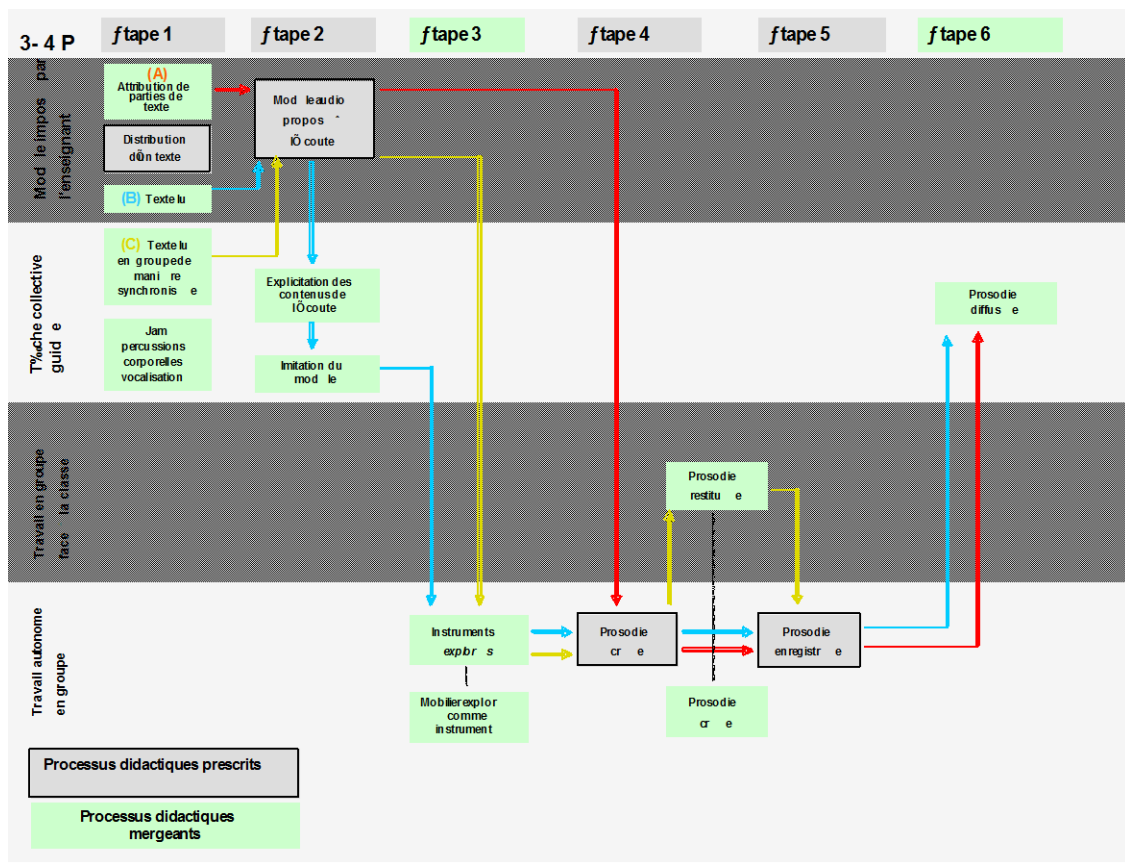


FIGURE 4. Trois démarches de composition de prosodie vocalisée

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Nous avons commencé cette étude en commentant l'importance d'observer les différentes expériences de compositions collectives au travers des récits de pratique d'étudiants. Cela nous a permis de comprendre, construire et adapter une matrice d'analyse qui pourra servir à l'élaboration d'un outil utile à la formation pédagogique. Pour conduire des activités de créativité musicale collective en classe, nous avons observé que les étudiants alternent divers types de tâches — *tâches individuelles de l'enseignant, modèle imposé par l'enseignant, tâches individuelles des élèves, tâches collectives (en petits groupes face à la classe ou autonomes en petits groupes)*. Ces types de tâches permettent d'organiser les idées des enseignants comme celles des élèves.

Quant à la musique et les paroles créées, nous avons observé une diversité de l'ordre chronologique des composantes musicales et littéraires durant le processus de composition de la classe conduite par l'enseignant stagiaire. Pour la prosodie vocalisée, l'ordre

chronologique des composantes proposé au départ par le formateur a été respecté, mais nous avons constaté l'émergence d'étapes et de tâches nouvelles enrichissant le modèle initial (*Processus didactiques émergents*).

À partir de ces observations, nous avons élaboré un outil didactique de formation d'enseignants qui permet à l'étudiant de préparer ses séquences didactiques de composition collective en tenant compte des multiples possibilités d'organisation des tâches, depuis le travail individuel de l'enseignant jusqu'au travail autonome des élèves en passant par les diverses formes de travail collectif ou de petits groupes.

En tant que dispositif multimodal de formation, il permet l'étayage des enchaînements possibles des composantes musicales (rythme, mélodie, etc.) et littéraires (thème, textes, rimes, phrases, etc.), ce qui favorise le choix d'un enchaînement adapté aux divers contextes, sans reproduire une « recette » ou un modèle exhibé par les formateurs ou par les maîtres de stage (formateurs en établissement).

Cette pratique de formation des enseignants, une sorte de « métaformation », a permis d'acquérir et de transmettre un nouveau savoir professionnel durant les cours et le stage (Giglio et Schertenleib, 2009).

À un premier niveau (l'élève), cet outil est à même de s'appliquer à toute leçon de création, mais aussi d'interprétation musicale comme dispositif multimodal prenant la forme d'étayage [*scaffolding*] (Bruner, 1996 ; Wood, Bruner et Ross, 1976) pour l'apprentissage de la compétence « créer des œuvres musicales » à l'école. En même temps, à un deuxième niveau (l'étudiant à la formation des enseignants), le même outil permet de mieux étayer de nouveaux savoirs professionnels qui répondent à la fois aux besoins du contexte (curricula) et aux besoins d'innovation dans la formation des enseignants.

En perspective, nous comptons réaliser de nouvelles études (Joliat, Schertenleib et Giglio, 2009 ; Schertenleib, Giglio et Joliat, 2009) en récoltant et en analysant des récits de pratiques d'une nouvelle expérience de composition collective en classe, réalisée par d'autres étudiants, afin de tester et améliorer ce dispositif.

Références bibliographiques

- Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical, une pédagogie évolutive*. Paris : L'Harmattan.
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 171-187). New York : Oxford University Press.
- Barret, M. S. (2005). Representation, cognition, and musical communication: Invented notation in children's musical communication. Dans D. Miell, R. A. R. MacDonald et D. J. Hargreaves (dir.), *Musical Communication* (p. 117-142). Oxford : Oxford University Press.
- Barrett, M. S. (1997). Invented notations: A view of young children's musical thinking. *Research Studies in Music Education*, 8 (1), 2-14.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques : méthodologie de l'approche biographique en sociologie* (Vol. 2). Paris : C.O.R.D.E.S. (rapport final)
- Bertholet, A. et Petignat, J.-L. (1976). *A vous la musique, 2ème année* [Ensemble multi-supports]. Genève/Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaires ; Office du matériel scolaire.
- Bertholet, A. et Petignat, J.-L. (1984). *A vous la musique, 6ème année* [Ensemble multi-supports]. Genève/Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaires ; Office du matériel scolaire.
- Bertholet, A. et Petignat, J.-L. (1985). *A vous la musique, 1ère année* [Ensemble multi-supports] / Méthodologie [et] fiches du maître : [programme romand] / [ill. Roger Voser]. [Genève] Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaires ; Office du matériel scolaire.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad.). Paris : Retz.
- Burnard, P. (2006). Understanding children's meaning-making as composers. Dans I. Deliège et G. A. Wiggins (dir.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (p. 111-133). Hove, UK : Psychology Press.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- Delalande, F. (2007). De la exploración sonora a la invención musical (M. L. Robledo, Trans.). Dans M. Diaz Gómez et M. E. Riaño Galán (dir.), *Creatividad en Educación*

- Musical* (p. 71-76). Santander : Fundación Marcelino Botín et Universidad de Cantabria.
- Delalande, F., Vidal, J. et Reibel, G. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel : Institut national de la communication audiovisuelle.
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice: As exemplified in computer-based creative music-making. Dans B. Sundril, M. G. E. et F. G. (dir.), *Children Composing* (p. 97-135). Malmo : Lund University Press.
- Gall, M. et Breeze, N. (2008). Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 27-40.
- Giglio, M. (1995). Implicancias educativas de la Creatividad musical basada en elementos micro-culturales (en niños de 5 a 10 años de Suiza) *Boletín de Investigación educativo-musical, CIEM, año 2, n° 6*, 16-21.
- Giglio, M. (1999). Time for musical composition Process in 7-11 years old children. *Boletín de Investigación educativo-musical, CIEM, Año 6, N° 17*.
- Giglio, M. (2000). Modelo de las 5P para la acción e investigación sobre creatividad en música. Dans S. Malbrán et F. Shifres (dir.), *III Conférence Iberoaméricaine de recherche en musique* (p. 143-146). Mar del Plata : Fundación para la Educación Musical, Buenos Aires.
- Giglio, M. (2006a). La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisses romands : une étude comparative préliminaire. Dans F. Best, A. Bonin et Y. Tugaut (dir.), *8e biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des contributions* (p. 142-143). Lyon : INRP - APRIEF.
- Giglio, M. (2006b). The music education of seven cantons in the french-speaking part of Switzerland: A comparative study. Dans M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina et M. Costa (dir.), *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive sciences of Music* (p. 1400-1404). Bologna : Bologna University Press.
- Giglio, M. (2006c). *Musical externalisation in the new curriculum in France, Quebec and french-speaking Switzerland*. Document présenté à la European Conference on Educational Research, 13th to 16th September 2006, University of Geneva.
- Giglio, M. (2010). Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones. Unpublished doctoral thesis, University of Neuchâtel.

- Giglio, M. et Oberholzer, B. (2006). L'éducation musicale en Suisse romande : une tentative d'état des lieux. *Éducateur*, 1, 26-29.
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2010). A teaching sequence granting space to the students' collaborative creation in the music classroom : some observations. Actes du 23rd ISME International Research Seminar, Changchun, Chine, 25 –30 July 2010.
- Giglio, M. et Schertenleib, G.-A. (2009). *Communication : Rencontre entre recherche et formation lors du développement d'un outil didactique dans le domaine de la créativité en éducation musicale*. Document présenté au Colloque « Quelle place pour la recherche dans la formation des enseignants en Suisse romande, en France et au Canada ? 77^{ème} congrès de l'Association francophone pour le savoir », Ottawa, 11 - 15 mai 2009. (communication acceptée).
- Giglio, M., Schertenleib, G.-A. et Jaccard, S. (2008). Musical improvisation and discussions among secondary school pupils: expanding the samples. Dans M. Baroni et J. Tafuri (dir.), *Abstracts. 28th ISME World Conference Music at all ages* (p. 464-465). Bologne : International Society for Music Education.
- Giráldez, A. (2007). La composición en el aula (8-12). Dans M. Diaz Gómez et M. E. Riaño Galán (dir.), *Creatividad en Educación Musical* (p. 97-111). Santander : Fundación Marcelino Botín et Universidad de Cantabria.
- Gorder, W. D. (1980). Divergent production abilities as constructs of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*, 28 (1), 34-42.
- Henry, W. (1995). *The effects of pattern instruction, repeated composing opportunities, and music aptitude on the compositional processes and products of fourth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University. School of Music.
- Henry, W. (1996). Creative processes in children's musical compositions: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15 (1), 10-15.
- Hewitt, A. (2008). Children's creative collaboration during a computer-based music task. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 11-26.
- Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theatre and dance. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 398–415). New York : Oxford University Press.
- Joliat, F., Schertenleib, G.-A. et Giglio, M. (2009). *Poster : Comment rendre un enseignant créatif dans l'opérationnalisation d'une activité musicale créative en classe :*

- l'exemple de la prosodie vocalisée*. Document présenté au Congrès annuel 2009 de la SSRE et de la SSFE « Recherche et développement en matière d'enseignement », Zürich, 29 juin – 1er juillet 2009. (affiche acceptée)
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37 (1), 5-20.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. Dans D. L. Hamann (dir.), *Creativity in the Music Classroom* (Vol. 78, p. 49-56). Reston, VA : MEJ.
- Kratus, J. (1994). *The ways children compose*. Document présenté lors des Proceedings of the 21th World Conference of the International Society for Music Education, Trampa. New Zealand : Uniprint The University of Auckland.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. et Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York, N.Y. ; Oxford : Oxford University Press.
- Lejet, E. (2007). Témoignage : enseigner la composition ? *Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)*, 6 (1), 5-22.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Hébert, M. F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Levi, R. (1991). Investigating the creativity process: The role of regular musical composition experiences for the elementary child. *Journal of Creative Behavior*, 25 (2), 123-136.
- MacDonald, R., Byrne, C. et Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. *Psychology of Music*, 34 (3), 292-306.
- Miell, D. et Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 41-49.
- Miell, D. et Littleton, K. (dir.). (2004). *Collaborative creativity: Contemporary Perspectives*. London : Free Association Books.
- Miles, M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady-Rispal, trad., 2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

- Moran, S. et John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. Dans D. Miell et K. Littleton (dir.), *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives* (p. 11-25). London : Free Association Books.
- Morgan, L. (1998). *Children's collaborative music composition: communication through music*. Unpublished Thesis dissertation, University of Leicester, UK.
- Morgan, L., Hargreaves, D. J. et Joiner, R. (2000). Children's collaborative music composition: Communication through music. Dans R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner et D. Miell (dir.), *Rethinking Collaborative Learning* (p. 52-64). London : Free Association Books.
- Murray Schafer, R. (1966). *El compositor en el aula*. Buenos Aires : Ricordi.
- Murray Schafer, R. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires : Ricordi Americana.
- Oberholzer, B. et Germanier, C. (2003). Composer des chansons avec des enfants. *Journal*. [<http://musique.ecolevs.ch/article4.htm>]
- Paynter, J. (1996). *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*. Torino : EDT srl.
- Paynter, J. et Aston, P. (1970). *Sound and Silence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76.
- Pressing, J. (1998). Psychological constraints on improvisational expertise and communication. *Course of Performance. Studies in the World of Musical Improvisation* (University of Chicago Press), 47-68.
- Pressing, J. (2005). Improvisation : Methods and models. Dans J. A. Sloboda (dir.), *Generative Processes in Music, Oxford* (p. 129-178). New York : Oxford University Press.
- Reibel, G. et Lemeu, M. (2007). *Le jeu vocal, chant spontané* [DVD]. Nice : CRDP.
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33 (2), 12.

- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 50-59.
- Schertenleib, G.-A., Giglio, M. et Joliat, F. (2009). *Communication : Comment conduire une activité collective de composition de chanson avec des élèves de 6 à 12 ans : quelques démarches expérimentées*. Document présenté au Congrès annuel 2009 de la SSRE et de la SSFE "Recherche et développement en matière d'enseignement", Zürich, 29 juin - 1er juillet 2009. (communication acceptée)
- Schumacher, J. A. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRDPA].
- Seddon, F. A. (2004). Empathetic creativity: The product of empathetic attunement. Dans D. Miell et K. Littleton (dir.), *Collaborative Creativity : Contemporary Perspectives* (p. 65- 78). London : Free Association Books.
- Seddon, F. A. et Bachelor, C. (2003). *Modes of communication during collaborative, creative music making: An exploratory study*. Document présenté à la Third International Research in Music Education Conference, University of Exeter, 8-12th April 2003, Exeter : University of Exeter.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford : University Press.
- Sloboda, J. A. (dir.). (2000). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford : Clarendon Press.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. Dans I. Deliège et G. A. Wiggins (dir.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (p. 132-157). Hove, UK : Psychology Press.
- Tafari, J. (2007). Improvisación musical y creatividad. Investigaciones y fundamentos teóricos (M. L. Robledo, Trans.). Dans M. Diaz Gómez et M. E. Riaño Galán (dir.), *Creatividad en Educación Musical* (p. 36-45). Santander : Fundación Marcelino Botín et Universidad de Cantabria.
- Tafari, J., Welch, G. et Díaz, M. (2006). *Se nace musical ? : cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona : Graó.
- Van Ernst, B. (1993). A study of the learning and teaching processes of non-naive Music students engaged in composition. *Research Studies in Music Education*, 1 (1), 22-39.

- Vass, E. (2004). Understanding collaboration creativity: Young children's classroom-based shared creative writing. Dans D. Miell et K. Littleton (dir.), *Collaborative Creativity : Contemporary Perspectives* (p. 79-95). London : Free Association Books.
- Vaughan, M. M. (1971). Test instruction for research purpose only; not for aunauthorized distribution.
- Vaughan, M. M. et Myers, R. E. (1971). An examination of musical process as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education*, 19 (3), 337-341.
- Webster, P. R. (1977). *A factor of intellect approach to creative thinking in music*. Unpublished Ph.D. thesis. The University of Rochester.
- Webster, P. R. (1979). Relationship between creative behavior in music and selected variables as measured in high school students. *Journal of Research in Music Education*, 27 (4), 227-242.
- Webster, P. R. (1989). Creative thinking in music: The assessment question. Dans C. L. Madsen et C. A. Prickett (dir.), *Applications of Research in Music Behaviour* (p. 40-74). Tuscaloosa, AL : University of Alabama Press.
- Webster, P. R. (1991). Creativity as creative thinking. Dans *Creativity in the Music Classroom. The Best of MEJ* (p. 25-34). Reston, VA : Music Educators National Conference.
- Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. Dans R. Colwell (dir.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 266-280). New York : Schimer.
- Wilson, S. J. et Wales, R. J. (1995). An exploration of children's musical composition. *Journal of Research in Music Education*, 43 (2), 94-111.
- Wirtanen, S. et Littleton, K. (2004). Collaboration, conflict and the musical identity work of solo-piano student-teacher relationship. Dans D. Miell et K. Littleton (dir.), *Collaborative Creativity : Contemporary Perspectives* (p. 26-39). London : Free Association Books.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Young, S. (2008). Collaboration between 3-and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 3-10.

MUSICIEN ET ENSEIGNANT : UNE RELATION EN TENSION ?

Françoise Regnard

Après avoir collaboré, en Belgique et en France, à la conception et à la mise en place de formations à l'enseignement, Françoise Regnard est directrice du Centre de Formation des Enseignants de la Musique (CeFEdeM) Île de France depuis sa création (1990). Pianiste, ayant enseigné durant de nombreuses années à la fois la formation musicale et les sciences de l'éducation, ses recherches et publications actuelles portent notamment sur l'identité du musicien-enseignant.

Résumé

Dans les représentations communes, enseigner la musique constitue un attribut *naturel* des musiciens.

Au cours des trente dernières années, les concepts véhiculés par le monde de l'éducation ont fait naître l'idée qu'un musicien qui désire enseigner doit se former à l'enseignement.

Notre étude, centrée sur les enseignants des conservatoires, tente d'éclairer les oppositions apparentes des mondes* représentés par les pratiques musicales d'une part et les pratiques d'enseignement d'autre part. Enseigner la musique signifie-t-il faire le deuil de ses ambitions artistiques ? Comment s'inscrit une formation à l'enseignement dans la vie du musicien ?

Une enquête de type qualitatif auprès de 66 musiciens ayant suivi une formation à l'enseignement a permis de montrer comment s'articule la formation à l'enseignement au parcours du musicien et de dessiner des portraits de musiciens-enseignants.

INTRODUCTION (PROBLÉMATIQUE)

Au cours de notre expérience professionnelle d'enseignante, de formatrice et de responsable de formation au sein de plusieurs sites d'enseignement supérieur de la musique, principalement dans deux pays, la Belgique et la France, nous avons été amenée à observer plusieurs types de formation à l'enseignement musical spécialisé.

On parle depuis peu d'une *identité* des enseignants de musique (Desmond, 1998 ; Marcel-Berlioz, 1999 ; Durieux, 2000), voire d'une *double* identité de musicien et d'enseignant. Ces réflexions se sont développées en raison d'une reconnaissance et d'une valorisation de

* Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : NRF essais, Gallimard.

ce métier de la musique, l'enseignement. Or, historiquement, l'enseignement a souvent constitué une activité secondaire¹ dans la vie des artistes musiciens.

En France, à partir des années 60, ont été créés successivement les diplômes d'enseignement, les formations à l'enseignement artistique spécialisé, puis un statut identifié d'enseignant dans les écoles de musique, statut intégré dans la filière publique territoriale, donc la possibilité d'une carrière dans l'enseignement spécialisé.

Comme le souligne Perrenoud (1993), mettre en place une formation à l'enseignement signifie répondre à la question : « quel enseignant souhaitons-nous ? »

Le contexte de cette étude est l'enseignement musical des conservatoires français : il s'agit d'une réflexion sur la mise en place des formations à l'enseignement musical, plus précisément instrumental².

Trois remarques s'imposent, relatives au *contenu* de la formation à l'enseignement, à sa *durée* et au *moment* où elle se déroule :

Le contenu de la formation

Le concept même de *formation* véhicule des *représentations* différentes suivant les personnes, les lieux et les contextes. De quoi a besoin un musicien pour être préparé à l'enseignement ? Les réponses à cette question colorent singulièrement les programmes de formation ; le monde musical recèle une gamme de conceptions du métier, que l'on peut décliner ainsi :

- a) **L'enseignant instruit** : les curricula se déclinent en regard des connaissances relatives à la spécialisation musicale enseignée. Ces programmes disciplinaires portent sur le répertoire musical concerné, sur les méthodes d'apprentissage instrumental, etc.
- b) **L'enseignant praticien** : les stages pratiques, les exercices didactiques, l'observation des professeurs expérimentés, etc., sont la clef de voûte du programme. Nous sommes au cœur d'un registre idéologique que l'on peut traduire

1 De Clercq (1970) montre que la majorité des musiciens ont des « activités secondaires » dont, principalement, l'enseignement musical par nécessité pécuniaire.

2 Nous nous centrons plus spécifiquement sur l'enseignement instrumental même si l'enseignement musical recouvre aujourd'hui de nombreuses spécialisations et que son champ ne cesse de s'élargir. En effet, l'enseignement d'un instrument a été pendant de nombreuses années la principale fonction des conservatoires avec l'enseignement vocal et le solfège. C'est dans ce domaine que l'héritage historique et sociologique est le plus fort.

par : « *c'est en faisant qu'on apprend à faire* », qui est par ailleurs le discours dominant de la profession musicale.

- c) **L'enseignant ouvert** : l'ouverture du monde musical aux sciences de l'éducation³ a créé un registre de formation qui est celui de l'altérité (Bélaïr, 2000 ; Cifali, 2001) ; se former à l'enseignement, c'est apprendre à connaître les élèves. Des formateurs extérieurs au monde musical ont pris peu à peu une place dans ces dispositifs, car « *cela ne s'apprend pas dans les conservatoires* ».
- d) **L'enseignant polyvalent** : le futur enseignant doit être muni d'outils musicaux élargis et variés. Est nourrie ici l'idée qu'une formation pédagogique qui passerait essentiellement par l'appropriation de nouvelles compétences musicales peut apporter un regard réflexif sur la pratique *première* du musicien.
- e) **L'enseignant médiateur** : le futur enseignant est un être engagé, acquis à des missions culturelles, au-delà des situations vécues entre les murs de la classe, privilégiant l'accès à la musique pour tous. Les programmes seront axés sur une sensibilisation aux différents publics, sur le travail en équipe et la transversalité.

Ces catégories en cachent certainement d'autres, le propos n'est pas de se prononcer sur la pertinence de ces conceptions alternatives (Bourdoncle, 1993), encore moins de laisser suggérer que tel ou tel axe de formation ne serait pas à retenir dans un programme. Il s'agit de souligner combien le concept de formation à l'enseignement musical peut recéler aujourd'hui de disparité dans ses contenus. D'une part cette disparité crée une difficulté concrète pour définir un référentiel de formation qui soit une culture commune de la formation, d'autre part la force des conceptions prises comme valeurs de référence peut être un obstacle non négligeable au développement d'une compétence attendue chez le futur enseignant, à savoir mettre en relation les paramètres qui constituent les situations d'apprentissage, envisager ces dernières dans leur globalité et les poser en tant que situation potentielle de recherche.

Cette compétence est une condition incontournable pour développer une didactique de l'enseignement musical⁴.

3 Et aux domaines de recherches pluridisciplinaires comme les sciences cognitives de la musique.

4 Ajoutons que les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont elles-mêmes éclairées par des lieux d'enseignement qui véhiculent leurs propres valeurs, parfois de façon indépendante des textes officiels.

La durée de la formation

Une formation prend « *un* » temps. À ce sujet, les points de vue divergent souvent. Certains cursus, dont le critère est de ne pas amputer la vie artistique du jeune musicien, sont établis sur une durée de un ou deux semestres ; ils privilégient la vérification et l'approfondissement de la pratique musicale, des répertoires et des méthodes. Il ne s'agit plus de *formation* mais de *préparation à un diplôme* ou d'*initiation* à l'enseignement.

Des temps *lourds* de formation proposent un programme qui ne permettra pas au jeune musicien de tout mener de front, il lui faudra faire des « choix ». Ces types de cursus contiennent entre 1000 et 1500 heures sur quatre semestres non compressibles. On y exige un *engagement* de la personne dans un processus qui doit prendre autant d'importance dans sa vie que ses activités artistiques.

Des versions intermédiaires existent, comme les formations modulaires prenant en compte les acquis et les pratiques des étudiants.

On peut faire l'hypothèse que l'une des difficultés pour se prononcer sur la durée nécessaire d'une formation à l'enseignement musical est le fait qu'enseigner la musique fait partie intégrante du métier de musicien⁵. L'enseignement apparaît comme une fonction *naturelle*, il intervient souvent dans la vie du musicien comme un glissement de rôle, passant du « grand élève » qui enseigne incidemment (le remplacement occasionnel du professeur, par exemple) et... de plus en plus. Penser la formation pédagogique comme un moment transitoire entre la formation musicale initiale et la fonction d'enseignant a longtemps relevé de la douce illusion : la plupart des étudiants⁶ enseignent. C'est dans ce fait, entre autres, qu'il faut chercher la raison des représentations diversifiées du contenu et de la durée des formations à l'enseignement, voire de leur nécessité.

Ce qui nous amène à :

Le moment de la formation

Après le « quoi » et le « combien », le « quand » former au métier d'enseignant nourrit bien des débats. La version du « pied à l'étrier » que nous venons d'évoquer par l'image du *glissement de rôle* — la pratique qui se transmet de façon implicite sans qu'on en désigne les éléments — côtoie la version d'une formation pédagogique qui succéderait à la formation initiale, soit *avant* l'exercice de la fonction : la formalisation d'un moment identifié offert au musicien confirmé, *disponible*, pour intégrer de nouvelles visées au métier d'artiste.

5 Même si l'histoire nous montre que des grands musiciens n'ont pas enseigné ou encore que des grands pédagogues de la musique ne se sont pas nécessairement distingués par une grande carrière musicale.

6 Qu'ils soient en formation musicale initiale ou en formation pédagogique initiale.

Les formations à l'enseignement musical s'inscrivent ainsi dans un vaste ensemble non consensuel⁷ parfois paradoxal, auquel sont confrontés les jeunes musiciens.

TRANSITION (QUESTIONS DE RECHERCHE)

C'est notamment en regard de l'inévitable risque de *reproduction* des pratiques d'enseignement (Schepens, 1997 ; Regnard, 1988, 2005) que sont nées les formations à l'enseignement « détachées » des formations musicales initiales pour créer ce moment de transition, porteur d'une visée forte : la formation d'un professionnel de la musique et de l'enseignement, soit un praticien réflexif (Tochon, 1993 ; Schön, 1994 ; Paquay et Sirota, 2001). Ces formations dénoncent explicitement l'expertise musicale comme condition et qualité suffisante de l'enseignant. « *Il ne suffit pas d'être expert pour former des experts* » (Perrenoud, 2004).

Une durée de deux années et un cursus de 1000 heures (une des réalités représentée aujourd'hui en France par les *Cefedem*⁸) permettent non seulement le développement des axes de formation cités plus haut mais permettent surtout le développement d'une réelle didactique de la musique par l'interaction dialectique de ces axes⁹.

En tant que responsable d'un Cefedem depuis près de deux décennies, nous rencontrons souvent des personnes motivées pour se former à l'enseignement mais néanmoins confrontées à des choix de vie parfois très difficiles. Nous entendons aussi, régulièrement, des propos énoncés comme des évidences, sans que personne ne les interroge :

si tu rentres dans une formation à l'enseignement, tu dois faire le deuil de ta vie artistique (...); c'est normal de moins travailler son instrument pendant deux ans (...); les personnes

7 Non consensuel aussi parce que toute formation pédagogique touche ou finit par toucher aux représentations de soi et qu'elle comporte dès lors implicitement un danger de fragilisation de la construction identitaire de l'artiste musicien.

8 Les Centres de Formation des Enseignants de la Musique — Cefedem — ont été créés en 1990. En 2010, à la veille d'un remaniement qui mettra en place des « pôles d'enseignement supérieur » proposant une place sensiblement différente à la formation à l'enseignement, ils sont au nombre de dix sur le territoire. Ils délivrent sur formation un diplôme d'État. Les conditions d'entrée sont le baccalauréat et la plus haute récompense d'un conservatoire contrôlé par l'État, puis un concours qui vérifie la culture générale et musicale du candidat ainsi que ses compétences suivant le diplôme d'État visé.

9 Schön (1996) montre que dans le cadre des traditions de formation par la pratique, les deux options principales de l'intervenant sont « montrer » et « dire » et que la réflexion sur la pratique passe par la capacité à décrire cette pratique afin de mieux l'interroger. C'est, à nos yeux, un des fondements d'une possible didactique de la musique.

*qui se forment à l'enseignement sont les musiciens ratés qui ne sont pas rentrés à Paris*¹⁰
(...) ; etc.

Si une construction identitaire de musicien–enseignant est possible, force est de constater qu'elle est souvent en butte à « *l'annonce* » d'un renoncement inéluctable.

On peut dès lors se poser la question de comment s'articulent ces parcours, comment s'opèrent ces choix, comment sont vécus ces aphorismes par les « se formant » : pendant la formation pédagogique, que devient la vie artistique du jeune musicien ? Les mondes (Boltanski, L. et Thévenot, L., 1991) représentés par l'art et l'enseignement se confrontant, entraînent-ils systématiquement des oppositions dans la vie du jeune musicien ? Enfin, la construction identitaire professionnelle de musicien–enseignant prend-elle sa source *pendant* la formation à l'enseignement (Riopel, 2006) ?

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE (MÉTHODOLOGIE)

Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous sommes tournée vers la population des Centres de formation. Les données empiriques concernent le parcours d'anciens étudiants se destinant à l'enseignement instrumental.

Globalement, les caractéristiques de cette population sont les suivantes :

- a) Ce sont, en général, des étudiants qui n'ont pas eu accès à un autre enseignement musical supérieur, qui véhiculent parfois des passés lourds en échecs ;
- b) L'existence de deux diplômes d'enseignement¹¹ les désigne comme visant le diplôme qui exige au départ le moins de compétences musicales ;
- c) Les cursus musicaux initiaux sont extrêmement variables ;
- d) Les perspectives de carrière sont peu gratifiantes¹² ;
- e) Le choix de la formation repose sur diverses motivations, fragilisées par les discours de la profession musicale quant au choix d'un temps passé à autre chose que la pratique musicale ;

10 « Paris » est une formule raccourcie pour désigner le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.

11 En France, le Diplôme d'État donne accès au statut d'assistant spécialisé, le Certificat d'Aptitude à celui de professeur.

12 Le salaire de départ est de 1373, 89 euros brut pour un temps complet de 20h/semaine.

- f) L'entrée en formation diplômante se fait sur dossier qui comprend au moins le diplôme d'études musicales — DEM — dans la discipline visée pour le diplôme d'État ainsi que le baccalauréat puis sur concours proposant des épreuves écrites de culture musicale et de culture générale, des épreuves instrumentales et un entretien.

L'échantillon de l'étude a été constitué par l'envoi d'un questionnaire à questions ouvertes aux personnes diplômées entre 1995 et 2004 (dix promotions) par la structure que nous dirigeons. 226 questionnaires ont été envoyés, 66 réponses ont été obtenues. Par des questions¹³ inspirées des travaux de Charlot (1992), il s'agissait de cerner le regard posé sur le temps de formation et sur les études proposées, ainsi qu'un rapport aux savoirs et aux pratiques qu'ils y rencontrèrent. Les réponses pouvaient être nominatives (45 réponses sur 66 étaient nominatives), ce qui a permis d'avoir un entretien (de type semi-directif) avec 24 personnes. Enfin, des travaux réalisés en cours de formation (le compte-rendu écrit du projet musical et pédagogique¹⁴) ont été analysés pour y déceler des indices de l'investissement dans la construction identitaire d'enseignant. C'est l'étude qualitative de l'ensemble de ces données, en jetant un pont entre le temps de formation et l'après-formation, qui a permis de dessiner des portraits de musiciens–enseignants.

RÉSULTATS¹⁵

Dans un premier temps, nous présentons les résultats étape par étape, dans un deuxième temps des conclusions en terme de liens et de mises en perspective, autrement dit ce que les portraits nous indiquent comme éléments attendus ou contre-intuitifs¹⁶.

Les étapes

Les questionnaires

L'analyse des questionnaires montre que la formation apparaît surtout comme un temps où on passe d'« élève de quelqu'un » à « autre chose » ; un temps de transition, un temps dévolu à soi et essentiellement un temps où on « apprend ». Les savoirs, bien que reliés encore aux personnes qui les dispensent, apparaissent aussi en termes de réflexion, de

13 « Au cours de vos études musicales, qu'ont représenté les études au Cefedem ? » ; « Qu'y avez-vous appris ? » ; « Et si c'était à refaire, quels seraient vos souhaits ? »

14 L'évaluation de fin d'études comporte plusieurs épreuves dont la mise en œuvre d'un projet musical et pédagogique se concrétisant obligatoirement par une réalisation publique (Lammé, Regnard, 2002).

15 Les paroles des personnes ayant participé à l'enquête sont systématiquement reproduites sans modification ; elles figurent en italique et entre guillemets.

16 « Contre-intuitif » : ce qui va à l'encontre de l'intuition.

réflexivité et d'appropriation personnelle. Un élément contre-intuitif est la mention de l'acquisition d'un savoir sur le musicien que l'on est. Souvent est utilisée la métaphore de la « *parenthèse* » pour définir le temps de formation : un temps pour retrouver l'histoire musicale de soi et pour reprendre un parcours d'identification musicale (Tap, 1991 ; Gohier et Anadon, 2000)¹⁷.

Le temps d'étude est souvent décrit comme lourd et difficile à gérer pour une majorité de personnes : la question de comment agencer deux perspectives professionnelles est clairement posée.

Les entretiens

Les entretiens ont permis d'écouter *qui* est devenu l'ancien étudiant. L'élément récurrent est que la formation a permis de « *confirmer le projet de devenir enseignant* », quel que soit le parcours antérieur. Elle permet également d'apprendre à poser un regard sur ses actions en tant qu'enseignant, d'oser son style d'enseignant, de comprendre sa fonction au sein de la collectivité.

Autre leitmotiv : « *la pédagogie n'est pas à sens unique* », c'est la prise de conscience d'un trajet à effectuer vers l'élève. Cette phrase est un révélateur d'un changement de conception de ce qu'est une situation d'enseignement. Ainsi s'exprime une personne : « *Avant, je me mettais dans la position du professeur qui transmet quelque chose. L'élève se débrouillait... Avant, c'est l'élève qui est responsable, maintenant, je me pose des questions, je me remets en cause moi et mon enseignement. Avant, je rabâchais, j'insistais et... rien ne changeait.* »

Contrairement à ce que la rumeur laissait entendre — « *on n'a pas le temps de travailler notre instrument* » — la formation peut contribuer à installer un regard non seulement sur le temps de travail instrumental, mais aussi sur le *comment* travailler et peut ouvrir des perspectives nouvelles. Ce cheminement bouscule les habitudes, les croyances, les certitudes : « *Avant, je travaillais six heures d'instrument par jour et je me disais en parlant du Cefedem, ils ne peuvent qu'avoir tort ! Petit à petit, je me suis dit que cela pouvait marcher autrement, que travailler son instrument ne se résume pas à toucher l'instrument.* »

Ce questionnement a produit, pour certains, une réflexion sur la relation « parler-jouer »¹⁸ et a permis une véritable *réhabilitation* de la place de la parole au sein des cours d'instrument¹⁹.

¹⁷ Pierre Tap définit l'identification comme la continuité de l'histoire de soi par un enracinement à la fois dans une histoire culturelle et une histoire personnelle.

¹⁸ Soit le « montrer-dire » développé par Schön (1996, op. cit.)

Premières conclusions

Les éléments issus des réponses aux questionnaires et des entretiens permettent d'apporter quelques réponses à la question de recherche : que devient l'identité du musicien pendant la formation à l'enseignement ?

Pour chacun il y a une recherche de cohérence et, par conséquent, d'organisation, qui se traduit différemment suivant « *le niveau personnel d'acquisition musicale* ». On constate que chaque personne accompagne ce temps de formation d'objectifs musicaux personnels, d'activités artistiques déjà en cours : « *il faut continuer à faire des concerts* ».

Plus rarement, on trouve un désir de se consacrer pleinement aux perspectives de l'enseignement et de mettre sciemment de côté, pour un temps, des activités musicales trop prenantes. Dans ces cas-là, des difficultés surgissent après la formation pour « *trouver un équilibre entre l'enseignement et la vie artistique* ».

Pour ceux qui choisissent de « *tout mener de front* », le lieu de formation à l'enseignement peut parfois être désigné comme le lieu où « *on oublie que nous sommes des musiciens* ».

Les comptes-rendus de projets musicaux et pédagogiques

L'expérience de la mise en œuvre d'un projet musical et pédagogique, en tant que dispositif professionnalisant de la formation à l'enseignement musical (Lammé, Regnard, 2000), semble réunir des conditions favorables à la naissance ou au renforcement des motivations intrinsèques pour ce métier.

Quelles en sont les raisons ?

- a) L'expérience du projet permet d'oser mettre en jeu des dispositifs innovants et donc de développer une image de soi-enseignant, d'affirmer enfin ses propres convictions musicales ;
- b) La réalisation concrète permet d'approcher les élèves comme des êtres *divers* et *répondants* et non plus comme une masse indistincte ; il s'agit d'une réelle confrontation à l'obligation de trouver des réponses, des solutions, à chaque situation ;

19 Notons que la relation étroite entre le dire et le montrer de toute situation d'apprentissage instrumental, ainsi que la compétence générale à communiquer (Cramer, Lammé, Regnard, 2001) peut poser des obstacles différents à surmonter suivant la discipline enseignée. Il n'est en effet pas du même ressort de montrer un exemple à la trompette après une explication verbale (embouchure, lèvres sèches, etc.) ou au piano.

- c) Le projet permet d'envisager les lieux d'enseignement comme un contexte spécifique qu'il faut *apprivoiser*.

Ce sont trois « découvertes » qui mettent en évidence la naissance d'un nouveau regard sur soi, sur les apprenants et sur le contexte de l'enseignement.

Les bilans réflexifs des comptes-rendus de projet portent sur ce qu'on imaginait « avant » et sur la réalité à laquelle on a été confronté. Par conséquent, sur les nouvelles questions auxquelles il faut faire face « après » la réalisation du projet. Les points principaux de ces bilans sont :

- a) La prise en compte des processus d'apprentissage qui prennent nettement le pas sur le résultat, autrement dit, à terme, le germe d'un autre regard sur les processus d'évaluation.
- b) La prise de recul, suivant les personnes, sur la ou les musiques enseignées dans les écoles de musique et, donc, sur sa propre pratique musicale.
- c) Pour beaucoup, la fonction principale du projet est de « rassurer » sur la compétence à « faire », à communiquer et à comprendre les règles du jeu dans les institutions musicales.
- d) Le terme « oser » est traduit comme un plaisir inédit dans le parcours du jeune musicien. Plaisir de l'innovation mais aussi de l'autonomie propre à ce moment de formation. Illustrons ce qui a pu être « osé » :
 - Oser faire éprouver le plaisir de « faire de la musique ensemble dès les débuts de la formation musicale » ;
 - Oser « donner une chance aux élèves » ;
 - Oser « l'esprit de classe » ;
 - Oser « mener autrement les apprentissages ».

Deux témoignages résument la façon dont le projet constitue une « première fois »²⁰ sur laquelle il sera possible de s'appuyer au sein d'une vie professionnelle chargée. Le premier montre la prise de conscience de la finalité éducative du projet : « oser l'esprit de classe... car en réalité, on ne sait jamais les répercussions que peut avoir une activité non obligatoire dans la vie d'un élève... » Le second illustre le lien établi en cours de formation entre les visées artistiques et pédagogiques : « les rencontres insolites peuvent donner lieu à une création artistique de grande envergure pédagogique. »

20 Au sens d'un nouveau savoir d'expérience, d'un tout premier moment (Simard, 2006).

Les liens

La réalisation des portraits de musiciens–enseignants a permis de distinguer trois types de parcours possibles.

La fin de l'errance

Pour beaucoup de personnes, entrer en formation pédagogique représente la fin d'un parcours solitaire et désigne la fin de l'errance dans les conservatoires, et cela parfois à trente ans. Travailler de façon rémunérée s'impose, une formation de type initial alourdit considérablement le parcours²¹ et ne facilite pas l'articulation de la vie artistique avec la formation à l'enseignement. L'errance prend parfois fin quand les institutions musicales y mettent un terme ; il faut changer de projet professionnel, donner une autre tournure à sa vie. Chez ces étudiants au parcours identitaire de musicien souvent approfondi, on peut éventuellement parler d'un travail de deuil par rapport aux objectifs de reconnaissance et de visibilité sociale²² du musicien.

La formation à l'enseignement peut alors donner un autre aspect professionnel au métier envisagé initialement, amener une cohérence, une stabilité et une nouvelle forme de reconnaissance sociale. Soit devenir « visible » autrement, sans que ce nouveau projet s'inscrive aisément dans le parcours ; deux témoignages illustrent cette problématique :

*Je ne pouvais pas rester comme cela, il fallait bien que je rentre quelque part ; je n'attendais rien, je verrais bien...
C'est peut-être désagréable à entendre pour vous, mais non, je ne rêvais pas d'entrer au Cefedem...*

Les trajectoires « lisses » en apparence

Dans ce type de parcours, la formation à l'enseignement est nommée « *suite logique* ». Pour tous ces étudiants, qui se situent majoritairement dans les promotions des années 2000, soit après dix années de fonctionnement des centres, la formation à l'enseignement ne peut se concevoir sans poursuivre des objectifs musicaux personnels. Le chemin d'identification artistique semble inscrit dès le départ, dessinant ainsi une volonté de compatibilité entre les deux projets professionnels. Nous trouvons dans cette catégorie l'expression de difficultés liées à l'organisation et au temps de travail instrumental, sans être l'élément premier du regard porté sur la formation.

21 L'offre de formation continue dans les centres de formation n'est pas homogène sur le territoire.

22 Le concept de « visibilité sociale » a été développé notamment par Moscovici (1979) et par la suite par de nombreux auteurs (Camilleri, Kastarsztein, 2002).

*Les dissonances culturelles*²³

L'histoire de l'enseignement musical est traversée par le paradigme « pour être un bon enseignant, il suffit d'être un bon musicien ». Se trouvent dans les centres de formation des musiciens de haut niveau qui ne se sentent pourtant pas prêts à enseigner en l'état. Nous sommes alors dans une dérive de ce paradigme car le haut degré d'expertise musicale ne conforte pas ces personnes dans cette croyance, c'est l'inverse qui se passe. La dissonance culturelle réside dans le fait que ces parcours contredisent la rationalisation des filières et les statuts de la fonction publique. Surtout, ils contredisent le paradigme corolaire du précédent, comme quoi les enseignants ne seraient pas les meilleurs de leur discipline (Perrenoud, 2004).

CONCLUSIONS

Ces trois types de parcours amènent une réflexion générale sur le degré d'expertise musicale à l'entrée en formation et sur ce qu'est un niveau d'expertise musicale. Celle-ci comprend, notamment, le degré de conscience et de connaissance de soi en tant que musicien, élément sur lequel se fonde l'essor d'une construction identitaire de musicien enseignant. C'est en partie du niveau d'expertise que dépend l'articulation harmonieuse de ce qui peut constituer au départ deux projets professionnels distincts, pour n'en constituer, finalement, qu'un seul. Comme l'a exprimé une personne : « *Musiquer et enseigner... c'est la même chose. Enseigner la musique, c'est faire de la musique* »

23 Expression empruntée à Bernard Lahire (2004).

Références bibliographiques

- Bélaïr, L.-M. (2000). Savoir construire la relation éducative. *Former à la profession enseignante*. Collectif sous la direction de Mariette Théberge, 23-52. Montréal : Les Éditions logiques.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : NRF essais, Gallimard.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-113.
- Camilleri, C. (2002). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A., *Stratégies identitaires*, 4^e éd., p. 85-110. Paris : PUF
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, p. 119-135. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Cramer, E., Lammé, A. et Regnard, F. (2001). La compétence à communiquer des enseignants en formation dans les disciplines artistiques. Communication au 4^e Congrès international en éducation et formation de l'AECSE Lille (sept.2001)
- De Clercq, J. (1970). *La profession de musicien. Une enquête*, p. 96-97. Bruxelles : ULB, Éditions de l'Institut de Sociologie.
- Desmond, M. (1998). The music teacher's dilemma- Musician or Teacher ? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Durieux, D. (2000). *La construction d'une identité de musicien-enseignant à l'épreuve de la rationalisation*. Liège : Université de Liège.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lammé, A. et Regnard, F. (2002). Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le projet musical et pédagogique, champ d'initiation. *Recherche en éducation musicale*, 20, 39-56. Québec : Université Laval.

- Marcel-Berlioz, L. (1999). Du musicien au professeur d'instrument. *Enseigner la musique*, 3, 117-174. Lyon.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 59-76. Montréal.
- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts ? *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106. Lyon.
- Schepens, E. (1997). Enseigner la musique ou la musique entre théorie et pratique. *Enseigner la musique*, 2, 91-126. Lyon.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éd. Logiques.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 201-222. Paris : PUF.
- Paquay, L. et Sirota, R. (dir.) (2001). Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, 36, 5-15. Paris-Lyon-Rouen : INRP.
- Regnard, F. (1988). Une expérience en Belgique dans un conservatoire Royal. *Vibrations*, 6 *Apprendre la musique*, 259-268. Paris : Privat.
- Regnard, F. (2005). Musicien et enseignant : la professionnalisation du métier d'enseignant de musique est-elle possible ? 2^{ème} journée interuniversitaire des didactiques d'histoire de l'art. Bruxelles : ULB.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les presses de l'université Laval.
- Simard, Y. (2005). Les savoirs d'expérience : épistémologie de leurs tout premiers moments. *Revue des sciences de l'éducation* XXXI (3), 543-562.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Malewska-Peyre, H., Tap, P. (dir.). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.

LES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE : ESTIMER LEURS COMPÉTENCES RÉELLES POUR ENSEIGNER LA MUSIQUE À PARTIR DE LEURS REPRÉSENTATIONS DE COMPÉTENCES

Sylvain Jaccard

Sylvain Jaccard est titulaire d'un diplôme de piano et de chant ainsi que d'une licence en pédagogie musicale de l'Université de Berne. Il termine en ce moment un Ph.D. en éducation musicale à l'Université Laval de Québec. En tant que professeur, il a œuvré dans le cadre de la formation des spécialistes du secondaire en éducation musicale à l'Université de Berne et dans le cadre de la formation des généralistes du primaire à l'École normale de Bienne (Suisse). Actuellement, il est professeur en éducation musicale à la Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse).

Résumé

L'objectif de cette recherche était de déterminer la relation qui apparaît entre les représentations de compétences des enseignants généralistes et leurs compétences réelles pour enseigner la musique. À cet effet, le chercheur a procédé par triangulation des instruments de recherche, en proposant à 14 enseignants généralistes un questionnaire, en menant avec eux des entrevues et en les filmant dans une leçon élaborée pour les besoins de la recherche. Trois experts ont évalué les compétences réelles de ces 14 volontaires. Différents tests de statistique descriptive, corrélationnelle, inférentielle et multivariée ont été opérés pour pouvoir déterminer les représentations de compétences des participants et pour estimer les relations qui apparaissent entre les représentations de compétences et les compétences réelles. L'analyse de contenu des entrevues a permis d'éclairer les données statistiques obtenues. Les résultats indiquent notamment qu'une corrélation significative est apparue entre l'évaluation de la compétence réelle des participants à l'étude et leur sentiment de compétences, mais que plusieurs participants ont tendance à surestimer leurs compétences réelles. Alors que les représentations de compétences sont significativement corrélées avec l'arrière-plan musical des participants, les compétences réelles le sont avant tout avec leur pratique musicale actuelle.

INTRODUCTION

Il existe plusieurs recherches dont l'objet était de déceler les représentations des enseignants généralistes ou des étudiants en formation à l'enseignement en ce qui concerne leur sentiment de compétences pour enseigner la musique. Ces études sont issues de la constatation que ces représentations sont souvent tacites et influencent de manière notable leur entrée en formation ou leur enseignement (Auh, 2004, Bandura, 2003 ; Fives et Buehl,

2008 ; Richardson, 1996 ; Cutietta, 1992). À l'instar de Richardson (1996), les représentations peuvent être définies comme un ensemble de constructions mentales qui régissent les actions d'une personne. Plus précisément, selon Cutietta (1992), les représentations forment un réseau mental ferme de croyances, de sentiments et de valeurs généré par des expériences individuelles et exerçant une influence directive et dynamique sur les perceptions et réponses d'un individu à tout objet ou situation auxquels il est confronté. Les représentations incluent les perceptions, les croyances, les attitudes, les conceptions et les orientations, et constituent l'interface entre l'environnement et les acquis antérieurs d'une personne. Selon Cutietta (1992), déterminer les représentations d'une personne permet d'expliquer et de classer les raisons qui sont à l'origine de ce qu'elle *dit* et de ce qu'elle *fait*.

L'importance des représentations de compétences à l'origine des actions d'une personne a été soulignée par Bandura (2003), au travers de sa définition de l'*efficacité personnelle perçue*. Il estime que celle-ci « contribue fortement aux performances, quelles que soient les aptitudes en présence » (p. 63). L'efficacité personnelle d'un enseignant « repose sur beaucoup plus d'éléments que la seule aptitude à transmettre le sujet » (p. 367) et ne se résume pas à sa « somme de connaissance disciplinaire » (Fives et Buehl, 2008). Cela ne signifie pas que les sous-aptitudes ne sont pas nécessaires pour pouvoir enseigner de manière efficace. Bandura (2003) estime qu'un fonctionnement efficace nécessite « à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser » (p. 63). Cela signifie que « les croyances d'efficacité seules peuvent élever et maintenir la motivation d'une personne, mais elles ne produiront pas de performances remarquables si les sous-aptitudes nécessaires à l'agentivité¹ personnelle sont complètement absentes » (p. 97). En résumé, l'efficacité personnelle perçue d'un enseignant correspond à ce qu'il croit pouvoir faire de ses aptitudes dans des contextes d'enseignement variés. Dans la situation où les sous-aptitudes sont manquantes, l'effet proactif des croyances d'efficacité contribue au développement de celles-ci. En effet, l'efficacité perçue participe « à l'acquisition de connaissances et au développement de sous-aptitudes, autant qu'elle s'appuie sur elles pour construire de nouveaux comportements » (p. 97).

Il est difficile pour des étudiants ou des enseignants qui ont vécu des expériences négatives avec la musique, ou qui ont une piètre estime de leurs compétences musicales, de développer une attitude positive et professionnelle en éducation musicale (Austin, 1995 ; Jeanneret, 1997). Selon Goodman (1985, cité par Vandenberg, 1991), plusieurs recherches ont démontré que la confiance des enseignants en leurs compétences pour enseigner la musique était un facteur primordial pour un enseignement musical de qualité.

Cependant, selon plusieurs études menées en Australie, aux États-Unis et en Angleterre, les généralistes de l'école primaire ont tendance à se dévaloriser en ce qui concerne leurs

1 L'*agentivité* se définit en psychologie par le fait d'être l'auteur de ses propres actions.

compétences pour enseigner la musique (Auh, 2004 ; Austin, 1995 ; Calouste Gulbenkian Foundation, 1982 ; Gamble, 1988 ; Gifford, 1993a, 1993b ; Jeanneret, 1994, 1997, 2006 ; Mills, 1989 ; Temmerman, 2006). Cette situation semble apparaître dans toutes les régions du monde où le généraliste est responsable de l'éducation musicale (Jeanneret, 2006). Or, si les représentations de ces généralistes contribuent fortement à leurs performances, et donc à leurs compétences réelles, il y a lieu de s'interroger si l'enseignement de la musique qu'ils dispensent est de qualité suffisante. Toutefois, aucune étude n'a à l'heure actuelle cherché à établir sur le plan empirique la relation qui apparaît entre les représentations qu'un généraliste a de ses compétences et ses compétences réelles pour enseigner la musique. En l'absence d'une telle étude, il est difficile d'estimer le degré de précision des représentations, et donc de conclure corollairement en un manque de compétences des enseignants généralistes. Car, en effet, si le généraliste se dévalorise notamment parce qu'il se compare à un spécialiste, il n'y a pas lieu d'en déduire qu'il n'est pour autant pas capable de dispenser un enseignement musical de qualité. Or, il n'existe à l'heure actuelle pas de modèle permettant d'estimer les compétences réelles d'une personne à partir de ses déclarations verbales.

Une remarque s'impose au sujet de la notion même de *compétences réelles*. Cette dernière, à l'instar de tous les processus cognitifs, n'est pas perceptible directement. On ne peut y accéder que par le détour de ses manifestations (Le Boterf, 2004, p. 78). Mais, comme le souligne Legendre (2007) :

Une compétence ne peut être directement appréhendée à partir de ses seules manifestations observables. Seuls sont observables les comportements et performances qu'elle engendre. Elle n'est pas la performance, mais ce qui la sous-tend [...] Ce que l'on peut au mieux observer est l'activité du sujet en situation, mais la compétence, elle, demeure invisible. (p. 170)

De plus, selon Bandura (2003), « on ne devrait utiliser qu'avec circonspection la performance comme indice pur de l'aptitude réelle, parce que la performance est habituellement confondue avec les facteurs motivationnels, autorégulateurs et émotionnels, qui ne relèvent pas de l'aptitude » (p.111). En conséquence, parler d'évaluation des compétences réelles est un abus de langage puisque ce qui est évalué n'est en réalité qu'une interprétation subjective des manifestations de ces compétences. Mais cela ne signifie pas pour autant que la compétence réelle n'existe pas.

Le terme *généraliste* est utilisé pour décrire un enseignant de l'école primaire habilité à enseigner toutes les disciplines. Mais les formations des généralistes varient notablement sur le plan des programmes d'étude. Alors que dans certaines universités la didactique de l'éducation musicale n'est abordée qu'en quelques cours, les étudiants de la Haute école pédagogique – BEJUNE (Canton de Berne, Suisse) ont environ 280 heures de formation dans le domaine de la musique, tant sur le plan de l'acquisition de compétences et de connaissances musicales que sur celui de la didactique de l'éducation musicale. Nous

pouvons donc supposer que les représentations de compétences ainsi que les compétences réelles varient significativement en fonction des formations suivies. Le terme *généraliste* est donc utilisé de manière uniforme sans avoir la même implication de compétences d'une région à l'autre. En considérant a priori la situation de l'éducation musicale dans les écoles primaires de langue française du canton de Berne, il est légitime de s'interroger si les généralistes de cette région révèlent une prédisposition envers l'enseignement de la musique comparable à celle relatée par les études internationales. Toutefois, il est à noter qu'aucune étude n'a investigué leurs représentations de compétences, ni leurs compétences réelles pour enseigner la musique à l'école primaire. Cette étude avait ainsi notamment comme objectif de déterminer les représentations de compétences des enseignants généralistes de l'école primaire du canton de Berne ainsi que leurs compétences réelles, afin de pouvoir discerner des pistes qui permettent d'estimer les compétences réelles d'un enseignant généraliste à partir de ses déclarations verbales.

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à l'objectif de cette recherche, il a été décidé de recourir à une méthodologie s'appuyant sur la triangulation des sources de données et sur l'analyse quantitative et qualitative de ces données. L'échantillon de 14 participants volontaires provient de 184 généralistes qui ont collaboré à une recherche quantitative (Jaccard, 2009) permettant de déterminer les représentations que les enseignants généralistes de l'école primaire du canton de Berne ont de leurs compétences pour enseigner les différentes disciplines du curriculum scolaire, en particulier l'éducation musicale. L'analyse de variance (ANOVA) a permis de vérifier que cet échantillon est équivalent à l'ensemble des participants sur le plan de différentes variables, notamment le sexe, l'expérience d'enseignement, le taux d'engagement, le fait d'enseigner l'éducation musicale ou non, la formation suivie, l'arrière-plan musical ainsi que le nombre de disciplines enseignées.

Dans un premier temps, les participants ont répondu à un questionnaire. Pour les besoins de cette recherche, un référentiel de dix compétences en fonction des attentes du Plan d'études pour les écoles primaires de langue française du canton de Berne (1994) a été créé. Les items pouvaient être regroupés selon les trois domaines d'activité — chant, écoute et techniques musicales — proposés par le Plan d'études. Deux des items concernant davantage les *compétences globales*, ils ont été regroupés sous cette appellation. Les participants ont coté leur sentiment de compétences pour chacune des dix compétences sur une échelle de Likert à sept points. Une analyse factorielle opérée à partir des items correspondant à ces dix compétences a révélé que ceux-ci peuvent se réduire à un seul facteur. Ce score factoriel a été utilisé pour estimer le sentiment de compétences des participants (SFSdC).

Dans un deuxième temps, pour approfondir les résultats de cette première étape, les participants ont été rencontrés lors d'entrevues semi-dirigées qui ont permis notamment d'éclairer les résultats obtenus par le questionnaire et de mettre en relief les représentations de compétence avec l'arrière-plan musical — c'est-à-dire les expériences musicales préalables — des enseignants. En effet, plusieurs chercheurs estiment que l'arrière-plan a un impact très important sur l'élaboration des représentations de compétence (Holden et Button, 2006 ; Jeanneret, 1996 ; Richardson, 1996).

Et enfin, dans un troisième temps, les participants ont été filmés alors qu'ils donnaient une leçon d'éducation musicale élaborée pour les besoins de cette recherche. L'évaluation de ces leçons filmées a été faite par trois experts qui ont chacun une trentaine d'années de métier et ont également l'habitude d'évaluer des enseignants, puisqu'ils ont accueilli à maintes reprises des stagiaires dans leurs classes. Les experts ont coté individuellement les participants sur une grille d'évaluation (échelle de Likert à sept points) élaborée à partir des items du questionnaire et des objectifs de la leçon filmée. Ceux-ci pouvaient également se regrouper selon les trois domaines d'activité du Plan d'études ainsi que selon l'appellation *compétences globales*.

À l'issue de chaque évaluation, une recherche de consensus entre les experts a été engagée afin de classer le participant évalué dans une des trois catégories de compétence réelle :

- 1) pas à peu compétent;
- 2) moyennement compétent;
- 3) compétent à très compétent pour enseigner la musique.

Cette manière de procéder a permis de déterminer si des valeurs pivots apparaissaient entre la catégorie attribuée et la cotation moyenne. Ainsi, il a été possible d'extrapoler les données pour utiliser ces valeurs pivots afin de classer les participants dans les mêmes trois catégories, mais cette fois de sentiment de compétences. En effet, sans des valeurs pivots générées à partir de considérations qualitatives, les trois catégories ne peuvent être créées qu'en fonction d'une division de l'échelle de sept points en trois parts égales. Or, l'évaluation par les experts a notamment démontré que l'appellation « compétent à très compétent » est réservée pour des participants ayant obtenu au minimum le score de 5.67, et non de 4.67, comme l'aurait suggéré une logique mathématique. Ainsi, il est raisonnable d'admettre que l'utilisation des valeurs pivots permet une analyse plus précise sur le plan qualitatif.

L'accord interjuge a été estimé pour chaque item. Les items dont le coefficient d'accord était en dessous d'une valeur acceptable (.75) ou dont la valeur statistique n'était pas significativement différente de zéro ont été retirés de l'analyse.

Pour obtenir le score global de compétences réelles reconnues par les experts, une analyse factorielle a été menée à partir des moyennes de chaque item retenu. Cette analyse a révélé

que les dix items retenus pouvaient se réduire à un seul facteur. Ainsi, à l'instar du score factoriel qui estime le sentiment de compétences des participants, un score factoriel a été créé qui, lui, estime les compétences réelles des participants (SFCR). Il est à noter que ce score factoriel est fortement corrélé ($r = .86$, $p < .01$) avec la catégorie attribuée par consensus.

RÉSULTATS

Les résultats révèlent que la moyenne des scores attribués par les experts aux *compétences globales* est en parfaite concordance avec les catégories attribuées, c'est-à-dire les quatre plus petites moyennes correspondent à la catégorie 1 (pas à peu compétent), les sept moyennes centrales correspondent à la catégorie 2 (moyennement compétent) et les trois moyennes les plus élevées correspondent à la catégorie 3 (compétent à très compétent). Il est toutefois à noter que le score de 3.83 pour les compétences globales est obtenu par trois participants, l'un étant affecté à la catégorie 1, les deux autres à la catégorie 2. De même, le score de 5.67 est obtenu autant pour un participant de la catégorie 2 que de la catégorie 3. On peut raisonnablement estimer que ces scores constituent en quelque sorte les valeurs pivots pour déterminer les catégories. Ainsi, en utilisant ces valeurs pivots pour classer les participants dans les trois catégories de sentiment de compétences, les résultats indiquent qu'une concordance apparaît entre les représentations des participants et l'évaluation des experts pour huit participants, et une discordance pour six participants. Le tableau 1 présente ces données en indiquant le nombre de participants pour chaque catégorie, qu'il s'agisse d'une situation de concordance ou de discordance.

TABLEAU 1. Catégories concordantes et discordantes entre les représentations des participants et l'évaluation des experts

	Catégorie		Nombre de participants
	Représentation	Évaluation	
Concordance	1	1	1
	2	2	4
	3	3	3
Discordance	2	1	3
	3	2	3
Total			14

Deux constatations principales émergent donc de ces résultats. Premièrement, plus de la moitié des participants, soit 8 sur 14, sont attribués par les experts à la catégorie qui correspond à leurs représentations ; deuxièmement, dans les 6 cas de discordance, les participants sont diminués d'une catégorie. Mais il apparaît que la corrélation mesurée

entre les catégories des représentations et celles de l'évaluation est forte ($r = .73$) et significative ($p < .01$).

On constate par ailleurs que la corrélation entre les représentations des participants et l'évaluation des experts présente une variance commune considérable et significative sur le plan des compétences globales ($r = .66$, $p < .05$), du domaine d'activité *chant* ($r = .57$, $p < .05$) ainsi que des deux scores factoriels SFSdC et SFCR ($r = .61$, $p < .05$). Ces données suggèrent ipso facto qu'il y a une relation évidente entre les représentations de compétences et les compétences réelles, mais qu'il faut considérer que les participants ont tendance à avoir une croyance optimiste en leur efficacité personnelle (Bandura, 2003). En effet, la moyenne du SFSdC se situe à 5.43, alors que celui du SFCR est à 3.99.

Une constatation primordiale semble émerger des différentes analyses au sujet de l'influence de l'arrière-plan musical et de la pratique musicale sur les représentations de compétence et les compétences réelles. Le patron de corrélations entre les diverses variables est quelque peu différent selon qu'il s'agit des représentations des enseignants ou de l'évaluation des experts. Bien qu'il faille avancer avec toute la prudence que dicte le petit échantillon de cette étude, les résultats suggèrent des pistes qui semblent pertinentes à relever. Il a été souligné que l'arrière-plan musical est un facteur prépondérant pour déterminer le sentiment de compétences pour enseigner la musique. Avec l'échantillon des 14 participants, la corrélation entre l'arrière-plan et le sentiment de compétences est très forte. On constate par contre que l'arrière-plan n'est pas corrélé de manière significative avec les scores attribués par les experts. Le tableau 2 résume les corrélations qui apparaissent entre les représentations des participants ou les évaluations des experts et l'arrière-plan ou la pratique musicale.

TABLEAU 2. Corrélations entre les représentations, les évaluations et l'arrière-plan ou la pratique musicale

	Arrière-plan musical	Pratique musicale
SFSdC	.75**	<i>ns</i>
SFCR	<i>ns</i>	.74**
Compétences globales, représentation	.74**	<i>ns</i>
Compétences globales, évaluation	<i>ns</i>	.87**

**Seuil de signification pour $p < .01$

Le tableau 2 révèle que la pratique musicale est fortement corrélée avec l'attribution des experts, mais beaucoup moins avec les représentations des participants. Il faut préciser que la pratique musicale correspond à quatre codes, 1 signifiant *aucune pratique musicale*, 2 signifiant une pratique *avant la formation*, 3 *depuis la formation* et 4 *avant et après la formation*. En conséquence, plus le code est élevé, plus le participant a une pratique musicale récente, voire actuelle. La corrélation signifie en conséquence que les experts ont

tendance à juger favorablement les participants qui ont une pratique récente ou actuelle de la musique, alors qu'ils estiment moins compétents ceux qui n'ont pas de pratique musicale ou qui ont une pratique musicale lointaine, même si celle-ci était conséquente.

La plus grande discordance entre les représentations et l'évaluation apparaît particulièrement chez une participante qui s'autoévalue assez favorablement (SFSdC = 5.35), alors que les experts la jugent catégoriquement incompétente (SFCR = 1.3). Cette participante a précisé un arrière-plan musical conséquent. Il est à noter toutefois qu'elle avoue ne jamais avoir développé une approche méthodologique structurée pour son enseignement de la musique et propose en conséquence surtout des moments de chant spontanés. Il apparaît cependant que l'évaluation des experts repose considérablement sur des difficultés didactiques et méthodologiques révélées lors de la leçon filmée, difficultés dont semble ne pas être consciente la participante.

Plusieurs autres cas de discordance révèlent des pistes d'explications semblables. En effet, il apparaît qu'il y a une opposition fondamentale au sujet des critères d'évaluation entre certains participants et les experts. Les entrevues ont révélé que l'auto-évaluation de ces participants est avant tout déterminée par des objectifs personnels ou flous, ou par la prééminence de la quête du plaisir, alors que les experts portent leur regard en premier lieu sur la capacité de l'enseignant à placer l'essence musicale au centre de son enseignement. En d'autres mots, les experts différencient clairement la capacité à enseigner la musique en tant que telle du fait de pouvoir conduire un moment d'animation en utilisant la musique comme moyen. De plus, ils soulignent particulièrement l'importance de savoir mobiliser simultanément toutes les compétences contenues dans les différents items. En effet, les enseignants évalués positivement semblent être capables d'avoir une approche multidimensionnelle et intégrative de la situation musicale vécue. Ainsi, chez ces enseignants, toute activité musicale est une occasion de développement notamment du chant, de l'intonation, de l'écoute, du mouvement, de la sensibilité, de la créativité et de la culture musicale ou générale. À l'inverse, les enseignants évalués négativement ne montrent que peu de capacité à mobiliser toutes les dimensions de la musique dans leur leçon. Plus encore, les experts s'interrogent sur l'absence d'apprentissages significatifs vécus par les élèves pendant ces leçons. Visiblement, la notion de plaisir défendue par plusieurs de ces enseignants semble exclure la possibilité d'enseigner des notions objectivables pour les élèves. Ainsi, pour une experte, plusieurs participants mènent des séquences d'enseignement caractérisées avant tout par l'amusement ou l'occupation des élèves, à l'instar de ce qui est habituellement vécu lors des « colonies de vacances ». En effet, elle ne perçoit pas l'intention prioritaire chez ces enseignants de développer notamment la sensibilité et la démarche artistique des élèves.

Une seule participante a été évaluée légèrement au-dessus de son auto-évaluation. Une clef d'explication de ce phénomène se trouve peut-être dans les déclarations mêmes de cette participante. En effet, elle explique notamment qu'elle a eu un jugement sévère à son égard

en raison du traumatisme qu'elle a vécu lors de sa formation. Elle réalise — mais ses représentations initiales sont très prégnantes — qu'elle doit reconsidérer sa confiance en ses compétences à la hausse en raison de ses expériences positives vécues après sa formation. Les experts ont particulièrement relevé sa capacité à intégrer dans la leçon des éléments et des notions qu'elle vit visiblement dans sa propre pratique musicale.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cette étude était donc de déterminer la relation qui apparaît entre les représentations de compétences des enseignants généralistes et leurs compétences réelles pour enseigner la musique. Être capable de répondre à cet objectif permet d'estimer la compétence réelle d'un enseignant à partir de ses représentations de compétences. Il est évident que cette estimation ne peut être que suggérée, puisqu'elle est générée par l'extrapolation de données obtenues avec un échantillon restreint ($n = 14$) d'enseignants. Mais puisque cet échantillon est représentatif de la population à l'étude — les enseignants généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne — sur le plan de la majorité des variables, il semble raisonnable d'accepter la tendance suggérée par induction.

Alors que plusieurs études aboutissent à la constatation du fait que les généralistes se dévalorisent, il semble qu'une tendance différente se révèle chez les généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne. En effet, les résultats révèlent que les enseignants de cette recherche reflètent en général une opinion d'eux-mêmes assez clairvoyante ou légèrement optimiste. Ces résultats rejoignent alors la théorie de Bandura (2003) sur la croyance optimiste en l'efficacité personnelle. Il faut préciser que ces apparentes discordances entre les représentations et la réalité correspondent à une nécessité, puisque ces croyances optimistes « accroissent les aspirations et soutiennent la motivation » (p. 113) des enseignants. De plus, comme décrit plus haut, la croyance optimiste peut également survenir chez les enseignants qui considèrent les objectifs de l'Éducation musicale uniquement selon leur propre jugement, sans prendre en compte tous les domaines d'activités proposés par le Plan d'études. Il appert alors que le jugement des experts est en discordance avec les représentations des enseignants.

L'étude de Holden et Button (2006) a décelé un lien significatif entre la pratique musicale personnelle des enseignants et leur sentiment de compétences pour enseigner la musique. Dans le cas de la présente recherche, il semble qu'une tendance légèrement différente apparaît. En effet, le sentiment de compétences donne l'impression d'être lié surtout à l'arrière-plan des participants, même si celui-ci date de leur enfance. Cet arrière-plan apparaît particulièrement prégnant, quel qu'il soit. À l'évidence, les généralistes qui n'ont pas d'arrière-plan ou qui ont vécu une expérience négative avec la musique se perçoivent peu compétents, voire incompetents. Il semble alors que ces représentations n'évoluent que peu au fil des ans, même si les enseignants ont vécu par la suite des expériences positives

d'enseignement de la musique ou s'ils ont développé une pratique musicale personnelle. Le cas de la participante jugée plus compétente que ce qu'elle estimait est particulièrement frappant à ce sujet. Similairement, certains enseignants ont développé un sentiment de compétences très favorable sur la base de leur arrière-plan solide, même s'ils n'ont plus eu de pratique musicale importante par la suite. Il est envisageable de penser que ces enseignants cherchent alors à réduire leur dissonance cognitive en se surévaluant (Harmon-Jones et Mills, 1999). La prégnance et l'immuabilité potentielle des représentations de compétences ont été soulignées également dans les études d'Austin (1995) et de Jeanneret (1997). Et pourtant, les résultats montrent que la compétence réelle est supérieure chez les participants ayant une pratique musicale vivante et actuelle, même si l'arrière-plan n'est pas solide.

Ces résultats indiquent donc que les représentations de compétences des généralistes peuvent être assez proches de leurs compétences réelles. Toutefois, il y a de fortes chances de voir apparaître des généralistes qui se surévaluent, notamment s'ils n'ont plus de pratique musicale effective ou s'ils considèrent les objectifs de l'Éducation musicale uniquement selon leur propre jugement.

En conclusion, cette étude suggère qu'il est possible d'estimer les compétences réelles des enseignants généralistes à partir de leurs représentations de compétences ; toutefois il est important de prendre en compte les énoncés suivants :

- (1) Il existe un lien significatif entre les représentations de compétences des généralistes et leurs compétences réelles, mais plusieurs enseignants ont tendance à se surévaluer.
- (2) Les enseignants semblent élaborer leurs représentations de compétences en estimant avant tout leur arrière-plan musical, alors que leurs compétences réelles dépendent davantage de leur pratique actuelle de la musique.
- (3) Les enseignants ayant une pratique actuelle de la musique sont potentiellement plus compétents que ceux dont la pratique musicale est antérieure ou n'a jamais existé.
- (4) Les généralistes qui considèrent la musique avant tout sous son aspect récréatif ont tendance à surestimer leurs compétences pour enseigner cette discipline.
- (5) Les généralistes qui ne prennent pas en compte tous les objectifs du Plan d'études ont tendance à surestimer leurs compétences pour enseigner la musique.

Références bibliographiques

- Auh, M. (2004). Changes in perceptions of confidence in teaching music by preservice students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 11-18.
- Austin, J. R. (1995). Future classroom teachers' ability, self-perceptions, and attributional responses to failure in music: Do music fundamentals classes make a difference? *Research Perspectives in Music Education*, 5, 6-15.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris ; Bruxelles : De Boeck.
- Calouste Gulbenkian Foundation (1982). *The Arts in Schools*. London : Gulbenkian.
- Cutietta, R. (1992). The measurement of attitudes and preferences in music education. Dans R. Colwell (dir.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 295-309). New York : Schirmer Books.
- Fives, H., et Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2), 134-176.
- Gamble, S. (1988). The elementary classroom teacher: An ally for music education. *Music Educators Journal*, 76 (1), 25-28.
- Gifford, E. F. (1993a). Why is pre-service training in music for generally primary teachers so unsuccessful? *Queensland Reasercher*, 9 (3), 28-35. [En ligne] Disponible le 4 janvier 2009 : <http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/qr9/gifford.html>
- Gifford, E. F. (1993b). The musical training of primary teachers: Old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10, 33-46.
- Harmon-Jones, E. et Mills, J. (1999). An Introduction to Cognitive Dissonance Theory and an Overview of Current Perspectives on the Theory. Dans J. Mills et E. Harmon-Jones (dir.), *Cognitive Dissonance: Progress on a Pivotal Theory in Social Psychology* (p. 3-19). Washington, DC : American Psychological Association.
- Holden, H., et Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23, 23-38.
- Jaccard, S. (2009). *Les enseignants généralistes de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

- Jeanneret, N. (1994). Teaching Music K - 6 : Confidence and the preservice primary teacher. Dans *Proceedings of Australian Association for Research in Music Education Conference Proceedings*. Melbourne : AARME.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- Jeanneret, N. (2006). The National Review of Music in Schools and the endless debate about music in primary schools. *Australian Journal of Music Education*, 1, 93 – 97.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3^e éd. modifiée et augmentée). Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault, et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-179). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6 (2), 125-138.
- Plan d'études pour les écoles primaires de langue française* (1994). Berne : Éditions scolaires de l'État de Berne.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula, T.J. Buttery, et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd ed. (p. 102-119). New York : Macmillan Library Reference USA.
- Temmerman, N. (2006). Equipping future arts educators for primary schools of the 21st century: an Australian point of view. *International Journal of Music Education*, 24 (3), 271-282.
- Vandenberg, G. C. (1991). *Northern California classroom teachers' perceptions of their preparation to teach music in grades two and five*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco.

QUELLE SATISFACTION PROFESSIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DISPENSANT UN ENSEIGNEMENT ÉLARGI DE LA MUSIQUE ?

Madeleine Zulauf

Au bénéfice d'une licence et d'un diplôme post-grade en psychologie (Université de Genève) ainsi que d'un diplôme de branches théoriques (Conservatoire de Lausanne), Madeleine Zulauf a travaillé comme psychologue clinicienne puis comme chef de projets au Centre vaudois de recherches pédagogiques (Lausanne). Elle est actuellement directrice du bureau Formation Musique Recherche Zulauf, qu'elle a fondé en 2002. Par ailleurs, elle est professeure de psychologie et de pédagogie dans diverses institutions de formation des enseignants de musique, notamment à la Haute école des arts de Berne.

Résumé

Faisant suite à une longue tradition en Suisse, diverses classes de la région Nord-Ouest du pays offrent un *enseignement élargi de la musique* (EEM). L'éducation musicale y est plus développée que dans les classes habituelles. Les enseignants dispensant un EEM sont volontaires et peuvent bénéficier d'une formation continue. Une première recherche a exploré les représentations de 12 enseignants concernant les causes et conséquences de l'EEM (Cslovjecsek et Zulauf, 2006). Une deuxième recherche — qui sera au centre de notre communication — s'est focalisée sur la satisfaction professionnelle de ces enseignants (Kägi et Zulauf, 2007). Conduite selon une approche méthodologique qualitative, elle a révélé que, pour tous, la satisfaction s'enracine dans le plaisir de la pratique musicale, mais que cette satisfaction peut s'enrichir d'autres dimensions chez les différents enseignants. Le niveau le plus abouti de satisfaction professionnelle est celui des enseignants pour qui l'EEM représente une occasion de revoir en profondeur leur manière d'enseigner.

CONTEXTE

Depuis son introduction à la fin des années 1980, l'enseignement élargi de la musique (EEM) a connu, en Suisse, une évolution notoire. Ainsi, dans la région Nord-Ouest du pays, où les classes pratiquant un EEM se développent actuellement, il n'est plus question, comme c'était le cas à l'origine, d'augmenter le nombre d'heures d'éducation musicale, mais plutôt de développer l'utilisation de la musique dans l'enseignement des autres branches. Le maître mot est dorénavant « interdisciplinarité » (Zulauf, 2007).

Corollairement, le rôle dévolu aux enseignants qui choisissent de pratiquer un EEM s'est également modifié. Au tout début, on ne voyait en eux, en quelque sorte, que des

« courroies de transmission » : on attendait simplement qu'ils pratiquent un maximum d'activités musicales en classes. Les initiateurs de l'expérience EEM estimaient que les élèves pourraient ainsi bénéficier au maximum du potentiel formateur supposé inhérent à la musique. En conséquence, la formation continue offerte à l'époque à ces enseignants visait essentiellement à développer leurs compétences musicales ainsi que leur répertoire d'activités dans ce domaine (Zulauf, 1990). Ce n'est que petit à petit que le rôle clé joué par les enseignants dans un EEM est venu sur le devant de la scène et que leur formation s'est orientée vers des aspects d'ordre plus pédagogique puis vers le développement d'une réflexion interdisciplinaire.

En parallèle, la recherche qui, durant le temps de l'expérience, s'était concentrée sur l'évaluation des effets de la musique sur les capacités extra-musicales des élèves (Bonnet et Zulauf, 1992 ; Weber *et al.*, 1993), s'est elle aussi trouvée un nouvel objet : les enseignants et, plus précisément, leurs représentations de l'EEM (Zulauf, 2005). Une première étude (Cslovjecsek et Zulauf, 2006) a été consacrée aux représentations de 12 enseignants sur les conditions nécessaires à la réalisation d'un EEM. Une deuxième étude s'est ensuite penchée sur l'analyse du discours de ces mêmes enseignants à propos des conséquences que leur participation à une telle démarche avait sur leur satisfaction professionnelle (Kägi et Zulauf, 2007).

Nous allons d'abord rappeler l'essentiel de cette deuxième recherche pour ensuite développer l'interprétation de ses résultats à la lumière des études consacrées à la problématique hautement actuelle de la satisfaction / l'insatisfaction professionnelle des enseignants de l'école publique. Nous tenterons aussi de faire des rapprochements avec certains modèles portant sur le « développement professionnel » des enseignants.

MÉTHODOLOGIE

La population de recherche était constituée de 12 enseignants pratiquant, sur une base volontaire, un EEM avec leurs élèves. Nous avons sélectionné des enseignants dont le degré d'expérience dans cette démarche était variable : trois étaient novices en la matière, cinq avaient une expérience de courte durée (maximum cinq ans) et quatre une expérience déjà conséquente (plus de cinq ans). Alors que les novices n'avaient suivi aucun cours de formation continue, les huit autres sujets avaient fréquenté au minimum un cours. La répartition dans les différentes tranches d'âges (que nous n'avons pas pu contrôler) était la suivante : 4 enseignants appartenaient à la tranche 20-29 ans, 2 à la tranche 40-49 ans, 4 à la tranche 50-59 ans et enfin 2 avaient plus de 60 ans. Il s'agissait donc, dans l'ensemble, d'une population plutôt âgée. Il faut toutefois relever l'absence de lien entre les tranches d'âges et le degré d'expérience en EEM. La répartition selon les degrés scolaires était équilibrée, avec six enseignants de niveau primaire (généralistes, enseignant presque toutes les disciplines dans une seule classe) et six de niveau secondaire (enseignant plusieurs

disciplines, dont la musique, dans plusieurs classes). Enfin signalons qu'il a été impossible d'obtenir une distribution représentative des sexes ; la population d'enquête se compose de quatre femmes et huit hommes.

Il a été procédé à des entretiens individuels semi-dirigés et focalisés¹ sur un support visuel (voir figure 1). Sur la base de cette représentation graphique, la personne interviewée était invitée à exprimer son avis à la fois sur les conditions nécessaires à la réalisation d'un EEM et sur les conséquences d'une telle démarche, et ce, chez les différents acteurs, domaines et milieux concernés :

- les trois pôles du triangle pédagogique : les apprenants, les enseignants et les savoirs enseignés ;
- au sein de l'institution scolaire : les autorités scolaires, les directeurs d'établissement et les collègues ;
- enfin, pour le contexte social : les parents, les medias et le monde politique².

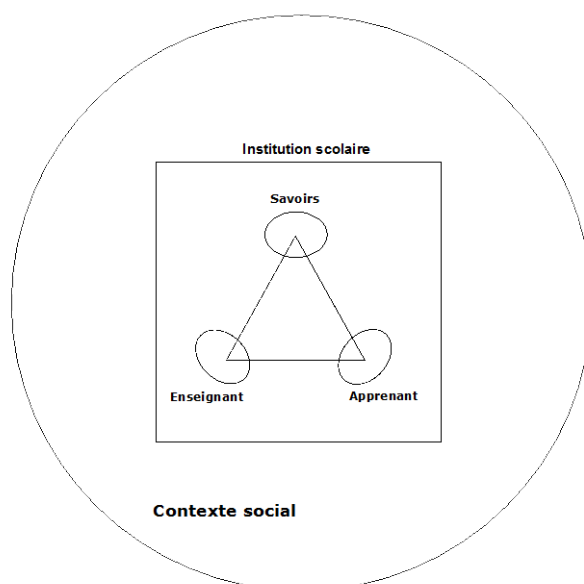


FIGURE 1. Le support visuel utilisé lors des interviews

Les interviews ont été enregistrées puis transcrites in extenso. Pour la recherche portant sur la satisfaction des enseignants, qui nous intéresse ici, le corpus de données a été établi en

¹ Pour une présentation du concept d'« interviews focalisés », voir Hopf, 2004.

² La procédure de recueil des données est présentée en détails dans Cslovjecsek et Zulauf, 2006, p. 17-20.

sélectionnant, dans les protocoles, toutes les occurrences où les enseignants se sont exprimés sur les conséquences que la pratique d'un EEM avait sur eux. Ce discours « reconstitué » a ensuite été analysé selon l'approche de la théorisation enracinée (Strauss et Corbin, 1990), avec l'aide du logiciel *Hyper Research*. Cette analyse a conduit à l'émergence progressive des thèmes pertinents puis à la construction d'un modèle en cinq niveaux de la satisfaction professionnelle des enseignants dispensant un EEM.

CINQ NIVEAUX DE SATISFACTION

Aucun des enseignants interviewés n'a fait allusion à des conséquences négatives, pour lui-même, du fait de pratiquer un EEM³. Tous n'ont fait état que de la satisfaction que leur procure cet engagement. Mais, de quoi est donc faite leur satisfaction ? Très vite, l'analyse du discours des enseignants a fait ressortir qu'elle était fondée sur deux sentiments : un sentiment de « Plaisir » et un sentiment de « Compétence ».

Nous avons alors examiné, pour chacun des sujets, quelle était la combinaison de ces deux sentiments et quels étaient les aspects auxquels ces sentiments sont associés. Cette démarche a fait ressortir que notre population d'enquête ne se répartit pas en catégories dissociées — selon des types différents de satisfaction — mais en niveaux successifs dans l'expression de la satisfaction. Ainsi, les causes de satisfaction présentes chez les enseignants d'un certain niveau se retrouvent chez ceux qui sont colloqués au niveau suivant, lesquels y ajoutent cependant une raison supplémentaire. Autrement dit encore, nous avons affaire à une hiérarchisation par diversification des sources de satisfaction. Cela ne signifie donc pas qu'un enseignant qui se trouve au niveau 4 est, d'un point de vue quantitatif, davantage satisfait qu'un collègue qui se trouve au niveau 3, mais seulement que sa satisfaction se fonde sur de plus nombreux aspects.

Nous allons maintenant présenter les 5 niveaux de satisfaction que l'analyse a permis de distinguer (voir figure 2) et les illustrer, ici et là, par des citations tirées des protocoles.

3 Cela ne signifie bien sûr pas que les enseignants n'ont fait part, dans l'ensemble de leur discours, d'aucune difficulté dans la conduite d'un EEM. Certains ont par exemple émis des plaintes sur le manque de collaboration des collègues ou des parents. Mais aucun n'a fait part d'une retombée négative sur sa propre personne.

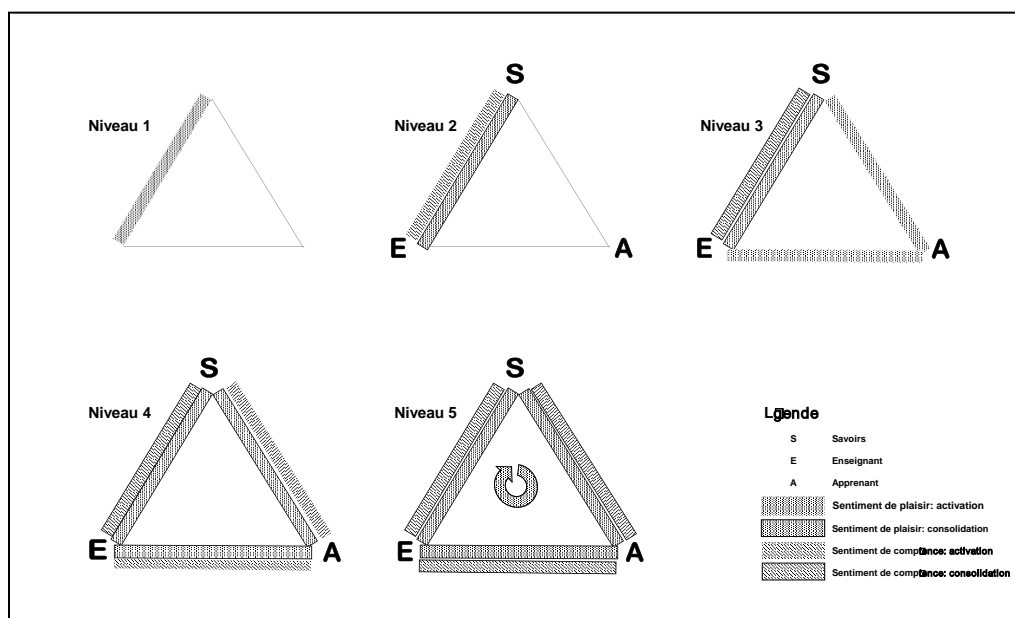


FIGURE 2. Les 5 niveaux de satisfaction

Niveau 1

Seul un enseignant correspond au niveau 1. Quand il parle de ce que l'EEM représente pour lui, il évoque uniquement l'importance que la musique prend à ses yeux. Spécialiste en éducation physique, il a trouvé dans l'EEM une occasion de développer son intérêt pour une autre discipline qui lui plaît, la musique.

Niveau 2

Au niveau 2 se trouvent deux enseignants. Ils se caractérisent par le fait que, en plus d'être satisfaits de pouvoir pratiquer davantage de musique, ils apprécient la possibilité de devenir plus compétents dans cette discipline. L'un de ces enseignants s'exprime ainsi : « *Oui, bien sûr, cela me fait naturellement plaisir de pouvoir faire avec les enfants des choses qui me font du bien et que j'aime faire. C'est vrai, j'aime bien chanter, j'aime bien danser.* » Mais il dit également : « *Oui, j'ai pensé que, presque automatiquement, j'élargis mon propre champ, je veux dire en m'occupant d'EEM, de ce thème-là.* »

Niveau 3

Les trois enseignants qui figurent au niveau 3 présentent un motif supplémentaire de satisfaction, à savoir le fait qu'ils peuvent partager avec leurs élèves le plaisir lié aux activités musicales. Voici un extrait de protocole : « *J'ai le sentiment que cela me fait*

plaisir et aussi aux élèves. Ils chantent volontiers et ça, oui, plus de plaisir ; à eux et à moi, que ça leur plaise. » Voici maintenant un extrait tiré du protocole d'un autre enseignant, qui illustre bien l'emboîtement, dans le niveau 3, des raisons de satisfaction déjà évoquées aux niveaux précédents : *« Je crois que ce qui est important pour l'enseignement élargi de la musique, ce sont les propres compétences musicales, les capacités personnelles, et par là sa propre relation à la musique, quand c'est quelque chose de vital et qu'on ne peut plus chasser du tout. Alors, quand on en est là, ça se reporte aussi sur l'école, c'est alors seulement que la flamme atteint les élèves, je pense. »*

Niveau 4

Le niveau 4, qui regroupe deux enseignants, est caractérisé par l'ajout du sentiment de développer sa propre compétence pédagogique. Au contraire des enseignants des niveaux précédents, ces deux enseignants ne parlent pas que de musique, mais aussi d'autres objets de savoir. Le premier dit : *« Avec la musique on peut transmettre d'autres choses [...] Mais comment on met ça en place, ça c'est une affaire très personnelle. Je pourrais certainement faire encore beaucoup plus. On peut toujours faire encore beaucoup plus, je pense. »* Quant au second enseignant, il s'exprime de la manière suivante : *« Alors il s'agit aussi d'expérimenter et de stocker des contenus mathématiques, des contenus de l'enseignement des langues ou d'autres disciplines. Cela va toujours mieux, c'est un processus dans lequel on se trouve. Je suis en chemin et je trouve que ça marche bien de cette manière. »*

Niveau 5

Les quatre enseignants qui se situent au niveau 5 vont encore au-delà. Ils expriment le fait que l'EEM leur ouvre la possibilité de revoir leur manière même d'enseigner. Ils se sentent devenir en quelque sorte des « praticiens réflexifs ». Voici un extrait tiré du protocole d'un enseignant, où l'on voit que les différentes causes de satisfaction que l'on trouve aux niveaux précédents sont intégrées et où l'on sent un enthousiasme par rapport aux nouvelles possibilités que permet l'EEM : *« Alors je crois que je commence à façonner différemment mon enseignement. J'apporte davantage de choses artistiques, alors je réfléchis autrement à l'enseignement. Et je ne viens pas simplement le matin, corriger des devoirs et pour le reste OK, l'école c'est l'école, et c'est dur. Je deviens en fait plus détendu, pas d'une manière négative. Je ficelle la matière différemment. Et j'essaie de l'apporter aux élèves, de manière à ce qu'ils la comprennent aussi et qu'ils aient du plaisir, aussi pour la musique. Et là je prépare les choses tout à fait autrement. Là je prépare aussi un peu mieux. Parce que je réfléchis un peu plus loin. Qu'est-ce qui pourrait se passer maintenant, qu'est-ce que je pourrais faire maintenant ? Je pense que ça pourrait aussi améliorer la qualité de l'enseignement. »*

ENSEIGNEMENT ÉLARGI DE LA MUSIQUE ET MOTIVATIONS À ENSEIGNER

Nous allons maintenant tenter de mettre les résultats de cette recherche qualitative sur la satisfaction des enseignants pratiquant un EEM en parallèle avec les résultats d'autres travaux, plus larges, qui portent sur la satisfaction professionnelle des enseignants de l'école publique.

Commençons par mieux cerner ce que recouvre, en fait, le terme de « satisfaction professionnelle » ou de « satisfaction au travail ». Voyons tout d'abord ce qu'en a dit Locke : « [...] selon Locke (1969), la *satisfaction au travail* correspond à un sentiment que le travailleur éprouve à divers degrés lorsque ses attentes vis-à-vis du travail se réalisent » (Müller *et al.*, 2006, p. 46-47).

Différents auteurs ont, par la suite, apporté des nuances pour expliquer la satisfaction professionnelle des travailleurs, mais la conception de base est demeurée identique. Ainsi « [...] la majorité des définitions de la satisfaction se fondent sur la réalisation d'attentes, de désirs, de besoins : en un mot, l'assouvissement de certaines motivations » (Brunet *et al.*, 1991, p. 13).

Ce qui revient à dire que « On ne peut [...] être satisfait que si on est motivé, mais on peut être motivé sans être satisfait. » (Müller *et al.*, 2006, p. 47)

Nous pouvons donc reformuler les résultats présentés ci-dessus en disant que, si les enseignants de notre recherche éprouvent un sentiment de satisfaction, cela est dû au fait qu'ils étaient non seulement motivés pour pratiquer un EEM mais que leurs attentes ont pu se réaliser. Analysons maintenant plus avant les attentes et motivations à l'œuvre chez les enseignants qui dispensent un EEM.

Il faut tout d'abord souligner qu'elles ne sont jamais de nature extrinsèque⁴ : ainsi, aucun enseignant n'a fait la moindre allusion à des bénéfices d'ordre matériel (salaires, congés, etc.) ou alors à des bénéfices liés au statut professionnel ou social⁵. On constate en fait que toutes leurs motivations sont intrinsèques. Ce constat n'est pas dénué d'intérêt si l'on sait que, d'après de nombreuses recherches, ces motivations sont beaucoup plus importantes que les motivations extrinsèques pour déterminer le choix et la poursuite du métier d'enseignant⁶. Qui plus est, nous allons voir que les motivations qui animent les enseignants EEM figurent parmi les motivations intrinsèques majeures de ce point de vue là.

4 Nous adoptons ici le distinguo entre « motivation extrinsèque » et « motivation intrinsèque » tel qu'il est défendu par Ryan et Deci (2000).

5 Mentionnons que certains enseignants pionniers de l'EEM en Suisse n'étaient par contre pas insensibles au fait que cette expérience leur permettait de se revaloriser au sein de l'école et vis-à-vis de la société.

6 Voir notamment la synthèse établie par l'OCDE en 2004.

Une de ces motivations est l'« amour de la discipline enseignée ». Des enquêtes menées régulièrement en France (voir Esquieu 2003 ; 2005) ont montré que cet aspect est, depuis de nombreuses années, en tête de la hiérarchie des motivations des futurs enseignants. Un résultat similaire a été mis en évidence dans une étude réalisée en Norvège et en Angleterre (Kyriacou *et al.*, 1999). Maroy (2002) et Cattonar (2002) ont, quant à eux, trouvé que l'intérêt pour la matière enseignée figure au deuxième rang des aspects considérés comme les plus importants par des enseignants déjà en fonction. Or nous avons vu que cette passion pour une discipline, en l'occurrence la musique, est présente depuis le niveau 1 de notre modèle, ce qui revient à dire qu'elle est partagée par tous les enseignants de notre étude.

Une autre motivation intrinsèque fondamentale a été mise en évidence dans la majorité des recherches portant sur les motivations d'entrée dans la profession enseignante et sur les critères déterminants pour y demeurer : « le travail et les relations avec les élèves ». Cet aspect a par exemple été mentionné comme étant le plus important par les sujets des études de Maroy (2002) et Cattonar (2002). Par ailleurs Bieri (2002) a montré que les enseignants qui quittent la profession sont significativement moins satisfaits que leurs collègues qui ne changent pas de métier en ce qui concerne la relation avec les élèves. Le fait que cette relation soit harmonieuse ou non est donc d'une grande importance aux yeux des enseignants. Tel est également le cas dans notre recherche. Les enseignants (du moins ceux qui correspondent aux niveaux 3, 4 et 5) expriment que leur satisfaction est liée aux bonnes relations que l'EEM leur permet de mettre en place avec leurs élèves.

L'étude de Bieri a par ailleurs montré l'existence d'autres différences significatives entre les enseignants qui se retirent du métier et leurs collègues qui demeurent en poste. Les seconds sont significativement plus satisfaits que les premiers à propos des aspects suivants : « la possibilité de mettre en œuvre des compétences personnelles », « la possibilité de se réaliser dans son métier », « l'éventail des activités possibles », « le succès dans le travail d'enseignement » et « la possibilité d'apprendre de nouvelles choses ». Par ailleurs ils se plaignent moins de la charge psychologique due à l'exercice de leur métier⁷. Cette liste paraît faire écho au discours des enseignants de notre enquête, nous renforçant dans l'idée que la pratique d'un EEM leur permet de voir réalisées un certain nombre d'attentes qui se révèlent déterminantes pour la satisfaction et donc le maintien dans la profession enseignante.

7 Bieri a également mis en évidence que les enseignants qui se retirent sont moins satisfaits de leurs possibilités d'avancement professionnel. Nous laissons ici de côté cet aspect qui concerne une motivation extrinsèque.

L'ENSEIGNEMENT ÉLARGI DE LA MUSIQUE COMME OPPORTUNITÉ DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Comme nous venons de le voir, la satisfaction liée à la démarche EEM, telle qu'elle a été exprimée par les enseignants de notre enquête, peut être interprétée comme résultant de l'assouvissement d'un ensemble de motivations. Pour intéressante qu'elle soit, cette clé de lecture nous laisse quelque peu sur notre faim. De type par trop « mécaniste », elle n'explique notamment pas pourquoi nous avons affaire à des niveaux hiérarchisés de satisfaction.

Rappelons que chaque niveau intègre les motifs de satisfaction du niveau inférieur tout en ajoutant un nouveau motif. Rappelons également que la diversification de la satisfaction porte sur des sentiments de plaisir et des sentiments de compétence, qui s'appuient les uns sur les autres. Comme si l'intérêt pour un nouvel aspect ne pouvait s'activer que si des motivations plus basiques étaient déjà satisfaites. Tout ceci laisse à penser que les niveaux mis en évidence constitueraient des étapes successives sur une ligne de développement. Cette impression est renforcée par le discours même des enseignants, qui est truffé de mots et d'expressions faisant référence à un chemin de découverte et de progrès. Il nous semble dès lors intéressant de tenter un rapprochement avec certains travaux portant sur le « développement professionnel » des enseignants.

Un modèle qui vient immédiatement à l'esprit est celui que Katz (1972) a proposé pour rendre compte du développement de la carrière enseignante. Selon lui, le premier stade, celui de la « survie », est caractérisé par la centration de l'enseignant sur sa propre personne. Ce mouvement de centration sur soi-même correspond assez bien aux niveaux 1 et 2 que nous avons dégagés. Les enseignants en question n'expriment en effet de satisfaction que liée à des motivations d'ordre personnel, sans mentionner aucunement les élèves ou l'enseignement. Le stade suivant, dans le modèle de Katz, est celui de la consolidation et de la différenciation. Ce stade est caractérisé par le fait que les enseignants se tournent alors vers les besoins de leurs élèves. Nous voyons ici une correspondance intéressante avec les niveaux 3 et 4 de notre propre étude. Le troisième stade de Katz est celui du renouvellement. Il est marqué par le désir d'innover, de sortir de la routine. Cela ne correspond-il pas au niveau 5 de notre recherche ? Les quatre enseignants de ce niveau ont en effet explicité combien l'EEM leur permet de remodeler de fond en comble leur enseignement. L'extrait de protocole cité à l'appui de ce niveau (voir ci-dessus) exprime bien ce plaisir nouveau que l'enseignant trouve à innover par rapport à des pratiques devenant par trop routinières. On y trouve peut-être même l'annonce que cet enseignant s'approcherait du dernier stade figurant dans le modèle de Katz, celui de la maturité.

Les cinq niveaux ne seraient-ils alors que la traduction d'un avancement dans la carrière enseignante et, donc, le simple reflet de l'âge de nos sujets ? Le tableau 1 permet de se

convaincre que non. On ne peut guère en effet y observer de lien entre le « vieillissement » de nos sujets et l'avancement dans les niveaux.

TABLEAU 1. Relation entre le niveau de satisfaction et la tranche d'âges

		Tranches d'âges					Total
		20-29	30-39	40-49	50-59	60 ou plus	
Niveaux	1	0	0	0	1	0	1
	2	0	0	2	0	0	2
	3	2	0	0	0	1	3
	4	1	0	0	1	0	2
	5	1	0	0	2	1	4
		4	0	2	4	2	12

Le tableau 2 permet, par contre, d'observer une certaine correspondance entre le degré d'expérience dans l'EEM des enseignants et leur niveau de satisfaction.

TABLEAU 2. Relation entre le niveau de satisfaction et le degré d'expérience dans l'EEM

		Degrés d'expérience avec l'EEM			Total
		Novices	Courte expérience	Longue expérience	
Niveaux	1	0	0	1	1
	2	1	1	0	2
	3	2	1	0	3
	4	0	1	1	2
	5	0	2	2	4
		3	5	4	12

Nous pouvons donc risquer l'hypothèse que la pratique d'un EEM fournit l'opportunité de (re)visiter ces stades de développement, quel que soit l'âge. Après une sorte de « repli sur soi » (être tout à sa joie de pouvoir faire davantage de musique) viendrait une ouverture vers les élèves et, enfin, une occasion de renouveler son approche pédagogique. Mais il ne s'agit là, tout au plus, que d'une tendance générale, d'une succession théorique de stades que parcourrait un « enseignant épistémique ».

La réalité est bien sûr plus complexe. Tout enseignant qui démarre un EEM ne sera pas obligatoirement d'abord au niveau 1 et nous ne pouvons prétendre que tous aboutiront au niveau 5. On en veut d'ailleurs pour preuve le fait que le seul sujet qui se trouve au niveau 1 dispose en fait... d'une longue expérience. Cette exception notoire n'est pas sans nous intriguer. Essayons de mieux comprendre ce qu'elle recouvre en retournant au protocole du sujet en question. Nous constatons qu'il répète à l'envi sa satisfaction de pouvoir pratiquer davantage de musique ainsi que sa conviction que la seule condition à la réussite de l'EEM est le plaisir musical de l'enseignant. Il exprime par ailleurs qu'il pourrait renoncer à l'EEM s'il devait perdre cette conviction. Mais rien dans son discours ne laisse entendre

qu'il voudrait développer ses compétences en musique et, donc, passer au niveau 2. Cet « égoïsme » apparent s'explique pourtant : il voit en fait dans l'EEM une opportunité d'élargir son enseignement... du sport, qui est sa discipline de prédilection. Lui aussi est donc probablement dans un processus de développement professionnel ; simplement ce n'est pas la musique qui en est le cœur, mais l'éducation physique !

Cela nous renvoie aux travaux de Guillemette (2005), qui a mis en évidence que l'engagement professionnel est fondamentalement un processus de fidélité à ses propres valeurs, dans lesquelles la discipline n'est d'ailleurs qu'un des aspects :

L'ensemble des gains perçus par l'enseignant en rapport avec son état d'engagement en enseignement s'intègre en un gain global qui est celui de la possibilité de réaliser son option fondamentale en éducation, c'est-à-dire son désir profond, le sens de son existence, ce qui le rend heureux, ce qui le valorise personnellement, sa passion la plus chère, son identité professionnelle la plus positive à ses yeux, son idéal le plus élevé, sa vocation et sa mission. (Guillemette, 2005, p. 199-200)⁸

POUR ÉLARGIR... LA RÉFLEXION

L'analyse des interviews réalisées avec 12 enseignants qui ont choisi de pratiquer l'EEM a permis de mettre en évidence une gradation en 5 niveaux en fonction de la diversification de leurs motifs de satisfaction. Il est évident que ce modèle en cinq niveaux devrait être conforté par des recherches de plus grande ampleur, et surtout être mis à l'épreuve d'une étude longitudinale. Mais il nous semble intéressant d'élargir déjà la réflexion sur la base de ce que nous avons découvert.

Les responsables scolaires et politiques ont souvent tendance à oublier que l'amour de la discipline (le plaisir de la cultiver et de la transmettre) est l'une des motivations principales pour embrasser la carrière enseignante. Et cette motivation profonde passe souvent au deuxième plan dans le discours actuel sur l'insatisfaction des enseignants, dont on cherche avant tout l'origine dans le non-accomplissement de motivations extrinsèques (statut social, salaires, possibilités d'avancement, etc.). Les enseignants qui choisissent de pratiquer l'EEM nous ont montré que cette démarche représente pour eux une occasion de voir satisfaite, en cours de carrière, cette motivation profonde qu'un enseignement « ordinaire » ne leur permettait pas en fait de réaliser. Et l'on a vu ce que cet engagement signifie aussi en termes de développement professionnel. Bref, pour ces enseignants, « enseignement élargi » de la musique signifie aussi « satisfaction élargie » et, en fin de

8 Selon Guillemette, les activités de développement professionnel ne signifient d'ailleurs pas toujours un engagement renforcé dans la profession enseignante ; elles peuvent aussi correspondre à un engagement mitigé, voire à un désengagement potentiel. Mais, nous dit-il également, ces activités ont toujours un sens pour la personne elle-même : elles s'inscrivent dans son propre développement professionnel, qui est fondamentalement un chemin de fidélité à ses valeurs fondamentales.

compte, « compétences élargies ». Comme si, à travers le choix de s'engager dans un EEM, ils se donnaient à eux-mêmes une nouvelle chance et un nouveau défi en tant qu'enseignant. Or, ainsi que le dit Boutin, qui réfute l'idée d'un développement professionnel linéaire et identique pour tous :

[...] le développement du soi personnel et professionnel emprunte des retours et des détours qui sont à toutes fins utiles profitables, car ils permettent à la personne concernée de se redéfinir, de se resituer, de poursuivre son trajet de formation. (Boutin, 1999, p. 46-47)

Dans l'EEM tel qu'il se pratiquait au début, on tablait certes sur le fait que les enseignants étaient motivés par leur amour de la discipline ainsi que par leur désir, altruiste, de faire progresser les élèves. On misait également sur le désir, bien présent chez certains, de faire avancer la « cause » de l'éducation musicale. Et l'on estimait que la réalisation de ces attentes allait suffire à leur bonheur. La nouvelle conception, interdisciplinaire, de l'EEM, est beaucoup plus intéressante à cet égard⁹. À l'enracinement dans l'amour de la discipline s'ajoute en effet la possibilité d'être l'artisan de son propre développement professionnel. Or, comme le dit Perrenoud :

Le moteur le plus sûr du développement des compétences d'un enseignant, c'est le surcroît de sens, d'identité, de maîtrise et de plaisir professionnels qu'il en attend. Tout cela peut s'enraciner dans la satisfaction du devoir accompli, dans la lutte militante pour une bonne cause ou dans des enjeux plus personnels. (Perrenoud, 1996, p. 25)

Remerciements

Pour la réalisation de cet article, nous avons pu bénéficier des conseils de Mme Roberta Alliata, Collaboratrice scientifique au Service de la recherche en éducation (Genève) et de M. Peter Gentinetta, Collaborateur scientifique du bureau Formation Musique Recherche Zulauf. Nous leur adressons nos vifs remerciements.

⁹ Dans la région Nord-Ouest du pays, on ne parle d'ailleurs plus tant d'enseignement élargi de la musique (« Erweiterter Musikunterricht ») que d'intégration de la musique aux autres disciplines scolaires (« Integrated Music Education »).

Références bibliographiques

- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Bonnet, C., et Zulauf, M. (1992). *Entre notes : Trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le Canton de Vaud*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.C. Héту *et al.* (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). Bruxelles : De Boeck.
- Brunet, L., *et al.* (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor.
- Cattonar, B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. Dans C. Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (p. 171-208). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Cslovjecsek, M., et Zulauf, M. (2006). *Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor ? Pilotstudie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts im Kanton Aargau*. Aarau : Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung.
www.fhnw.ch/ph/iwb/download/publikationen/pilotstudie-emu.pdf
- Esquieu, N. (2003). Être professeur en lycée et collège en 2002. *Note d'information 03.37* (Ministère de l'Éducation nationale).
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0337.pdf>
- Esquieu, N. (2005). Portrait des enseignants de collèges et lycées. Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004. *Note d'information 05.07* (Ministère de l'Éducation nationale).
<http://media.education.gouv.fr/file/30/0/5300.pdf>
- Guillemette, F. (2005). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal. (non publiée)

- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews – ein Überblick. Dans U. Flick *et al.* (dir.), *Qualitative Forschung : Ein Handbuch* (p. 349-360). Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kägi, M., et Zulauf, M. (2007). *Erweiterter Musikunterricht gleich erweiterte Berufszufriedenheit ? (Eine Feldstudie über die Auswirkungen von EMU auf die Lehrpersonen)*. Zofingen : Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe. (Diplomarbeit, non publié)
www.fmrzulauf.ch/fmrzulauf_f/Collaborateurs_files/Kaegi_DipArbeit_EMU.pdf
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (50), 123-127.
- Kyriacou, C., *et al.* (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3 (3), 373-381.
- Maroy, C. (2002). Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants. Dans C. Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (p. 131-169). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Müller, K., *et al.* (2006). *Gestion prévisionnelle des enseignants. Édition 2006*. Genève : Service de la recherche en éducation.
www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2006/GPE.pdf
- OCDE (2004). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport de synthèse. Paris : OCDE.
- Perrenoud, P. (1996). Rendre compte, oui, mais comment et à qui ? *Éducateur*, 12, 22-29.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_30.html
- Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Strauss, A.L., et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park : Sage.
- Weber, E., *et al.* (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen : Die Blaue Eule.
- Zulauf, M. (1990). *Cinq périodes à la clé : Observation de la première année d'expérience d'enseignement élargi de la musique*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Zulauf, M. (2005). *Erweiterter Musikunterricht (EMU) an den Volksschulen im Kanton Aargau : Design für die Evaluation. Bericht zuhanden Institut Schule et Weiterbildung. Fachhochschule Aargau Pädagogik. Formation Musique Recherche Zulauf.* (en collaboration avec P. Gentinetta ; non publié)

Zulauf, M. (2007). Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : Un cheminement vers l'interdisciplinarité. *Recherche en éducation musicale*, 26, 301-313. www.mus.ulaval.ca/reem/REM26_Zulauf.pdf

L'ORIENTATION IDENTITAIRE DE L'ÉTUDIANT EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Denyse Blondin

Valerie Peters

Hélène Fournier

Denyse Blondin est professeure au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) où elle enseigne la pédagogie musicale et supervise les stages de formation pratique en enseignement de la musique. Titulaire d'un doctorat en éducation, ses travaux de recherche ont reçu l'appui de plusieurs fondations et organismes subventionnaires (FCAR, UQTR, CRIRES-CSQ). Enseignante de musique de carrière, ses intérêts de recherche visent l'amélioration des interventions pédagogiques en musique ainsi qu'à faciliter la compréhension du rôle de l'éducation musicale à l'école, incluant l'apport de l'éducation musicale au développement social de l'enfant, la motivation à apprendre et la participation active en classe.

Valerie Peters est titulaire d'un baccalauréat en musique et d'un baccalauréat en éducation de l'Université du Manitoba, d'une maîtrise en éducation musicale de l'Université de Northern Colorado et d'un doctorat en éducation musicale (Ph.D.) de l'Université Northwestern à Chicago (2007). Professeure de musique au secondaire durant plusieurs années (1989-1995 ; 1998-2003), elle est depuis 2004 responsable des cours de didactique au secondaire à la Faculté de musique de l'Université Laval. Ses sujets de recherche portent sur les approches multiculturelles et interculturelles en musique au secondaire, la créativité au secondaire, ainsi que l'orientation identitaire de l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique.

Hélène Fournier est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation portant sur l'intégration des technologies en adaptation scolaire et d'un doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) portant sur les stratégies de recherche et traitement de l'information dans les environnements informatiques. Elle est également chargée de cours en éducation à l'UQTR et à l'Université de Sherbrooke. Dans le domaine de la recherche, elle participe, comme professionnelle de recherche, aux travaux de la chaire de recherche Normand Maurice. Ses intérêts portent sur les compétences informationnelles en milieu universitaire. Par ailleurs, elle est membre de l'association pour la recherche qualitative (ARQ).

Résumé

Dans le cadre d'une recherche exploratoire visant à mieux connaître les étudiants québécois qui se destinent à l'enseignement de la musique, un bref questionnaire portant sur la construction identitaire a été proposé à 125 étudiants en formation dans deux universités québécoises (UQAM et Université Laval). Éclairés par le modèle théorique de l'identité développé par Bouij (1998), les résultats permettront d'identifier des caractéristiques (motivation, attentes au regard des stages) et des dilemmes (inquiétudes, doutes) concernant les étudiants en enseignement de la musique. L'analyse qualitative des réponses au questionnaire et le croisement des données permettront d'établir des liens entre l'orientation identitaire indiquée par les étudiants en formation et les caractéristiques et les dilemmes mis au jour. L'interprétation de ces résultats devrait guider la formation universitaire (disciplinaire et pratique) en vue de répondre aux besoins actuels en éducation musicale au Québec. Le présent article présente des résultats préliminaires portant spécifiquement sur l'orientation identitaire, obtenus à partir de l'analyse des données de 45 participants de l'un des deux programmes universitaires.

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Selon Thomas et Beauchamp (2007), l'identité professionnelle se situe au cœur de la profession enseignante et vise à donner un sens à l'expérience acquise et à permettre au jeune enseignant de prendre sa place dans la communauté de pratique en éducation. Toujours selon ces auteures, l'identité professionnelle en éducation contribue au sentiment d'efficacité, à la motivation et à la satisfaction personnelle au travail. Qu'en est-il alors des étudiants et des jeunes enseignants de musique, confrontés à des réalités conflictuelles, à des tâches complexes, dont la portée est encore mal connue ?

Des statistiques récentes sur l'entrée des jeunes enseignants de musique dans la profession enseignante font état d'un taux d'abandon élevé au cours des cinq premières années d'enseignement (Marso et Pigge, 1997 ; Siebert, 2007). Ce taux d'abandon élevé, observé chez les jeunes enseignants de musique, est comparable au taux d'abandon des jeunes enseignants titulaires ou généralistes, ce qui invite à réexaminer les problèmes évoqués par les jeunes enseignants au fil des dernières années et à proposer des solutions dans le cadre de la formation des futurs enseignants de musique.

D'une part, les difficultés du travail en milieu scolaire évoquées par les jeunes enseignants de musique sont nombreuses. Parmi celles-ci, on retrouve le plus souvent le faible statut de leur discipline dans le curriculum (Scheib, 2007) ainsi que l'isolement pédagogique face aux problèmes d'enseignement (Goldberg, 2008). Pour sa part, Berg (2004) ajoute à ces difficultés le témoignage des musiciens qui sont devenus enseignants de musique après avoir mené une carrière professionnelle dans une autre discipline. Selon Berg (2004), ceux-ci disent ressentir fortement le faible statut social accordé aux enseignants de musique. De plus, en confiant aux écoles le choix d'offrir deux disciplines artistiques sur quatre dans la

grille-matière sans aucune garantie de continuité dans la formation, cette mesure du renouveau pédagogique mis en place depuis les années 2000 pourrait avoir pour effet d'augmenter la précarité des conditions de travail qui reposaient déjà sur une cohabitation fragile de la musique avec les autres disciplines de spécialité (arts, anglais, éducation physique), particulièrement au primaire.

D'autre part, les attentes perçues de la part des directions d'école et des collègues, semblent parfois énormes aux yeux des jeunes enseignants de musique. La perception de ces attentes, lorsqu'elle est jumelée à un faible soutien pédagogique, entraîne souvent ce que les chercheurs appellent le « choc de la réalité » (Veenman, 1984). Cet auteur souligne d'ailleurs fort justement que le terme « choc » transmet à tort l'idée d'une sensation désagréable mais brève, marquant un passage parfois difficile ou déroutant, à subir au moment de l'entrée active dans la profession, alors que la « réalité » du milieu scolaire à laquelle les jeunes enseignants de musique doivent s'adapter exige plutôt un effort soutenu et prolongé d'ajustement à un milieu rempli d'événements imprévisibles, souvent porteurs de conséquences négatives. La pression engendrée par ce « choc de la réalité » est ressentie par les jeunes enseignants « *day in, day out* » (Veenman, 1984, p. 144) durant une période qui s'étend parfois sur plusieurs années.

Dans ce contexte, il est possible de comprendre que, chez les musiciens qui s'orientent en enseignement, ce « choc de la réalité » de la vie en milieu scolaire réactive parfois ce que Roberts (1993) nomme des conflits personnels non résolus. Ces conflits portent sur des choix de carrière effectués sans être toujours assumés, par exemple : les aspirations et les attentes du musicien par rapport aux exigences de l'enseignement. En particulier chez les musiciens interprètes, ce type de conflit oppose chez l'enseignant de musique deux rôles identitaires, celui de musicien et celui d'enseignant. L'impossibilité de choisir entre le rôle de musicien ou celui d'enseignant entraîne parfois chez l'étudiant ou l'enseignant de musique une dévalorisation personnelle face au rôle identitaire d'enseignant et une insatisfaction grandissante de ne pouvoir se réaliser dans son rôle identitaire de musicien (Ramsay, 2004 ; Hargreaves, Purves, Welch et Marshall, 2007).

Si l'on ajoute à cela, une faible considération de la part des musiciens pour ceux et celles de leurs collègues qui choisissent une carrière en enseignement de la musique, perçue comme une voie de service pour des musiciens « moins talentueux », le portrait qui se dégage est celui de multiples conflits intérieurs propices à l'entretien d'insatisfactions permanentes basées sur la désillusion (perte des rêves) (Stephens, 1995). Pire encore, les jugements de valeurs exercés envers les musiciens qui choisissent une carrière en enseignement de la musique semblent s'infiltrer subtilement dans les rangs des musiciens enseignants. Sinon, comment nommer le fossé qui semble séparer les musiciens qui œuvrent dans des programmes particuliers de ceux qui enseignent dans des programmes réguliers ? Comment qualifier le manque de collaboration entre les musiciens du primaire et ceux du secondaire (Marshall et Hargreaves, 2008) ? Comment expliquer le manque de

convergence, apparent dans la vision de l'enseignement de la musique en milieu scolaire au Québec, et l'hétérogénéité des méthodes d'enseignement et des pratiques des musiciens enseignants ?

Il s'agit là de contextes et de conditions propices à l'émergence de conflits intérieurs qui risquent de brimer le développement d'une identité professionnelle pour l'enseignant de musique. Cela est encore plus probable si ces conflits ne sont pas reconnus et si des efforts pour les résoudre ne sont pas entrepris. Dans certains cas, la nature prégnante de ces conflits intérieurs, s'ajoutant à une accumulation de perceptions négatives, difficiles à mettre en perspective, pourrait entraîner des changements de comportements et susciter des attitudes comme l'indifférence, le désengagement ou le désespoir, déroutantes pour ceux et celles qui en sont la cible. Ce faisant, ces conflits intérieurs liés à l'identité professionnelle pourraient décourager de l'enseignement et conduire à l'abandon de la profession.

Pourtant, chez l'enseignant de musique, ces rôles identitaires de musicien et d'enseignant constituent les fondations de la formation à l'enseignement de la musique. Ces rôles pourraient être davantage considérés dans la formation, progressivement explorés, questionnés, considérés et consolidés au cours de la formation afin de maximiser les chances d'adaptation au milieu, à l'entrée dans la profession, et de développer les facteurs de résilience nécessaires à la réussite dans la profession enseignante (Hebert et Worthy, 2001).

D'ailleurs, pour Scheib (2007), les problèmes de stress et d'insatisfaction amènent parfois des ennuis de santé sérieux, incluant la dépression et l'épuisement professionnel, bien connus. Pour cet auteur, les solutions à ces problèmes incluent la mise en place, dès le début de la formation à l'enseignement de la musique, d'un modèle de construction identitaire qui traite des problématiques spécifiques aux enseignants de musique. Ce modèle devrait traiter, entre autres, des différences identitaires et contextuelles entre les conceptions variées du rôle d'enseignant et du rôle de musicien en enseignement de la musique, et inviter l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique à se situer par rapport à ses aspirations, à ses compétences ainsi qu'aux attentes du milieu de l'éducation au plan musical.

Cependant, bien que la recherche sur l'identité professionnelle et la construction identitaire des enseignants fasse l'objet de nombreuses études en sociologie, en psychologie et en éducation depuis les dernières décennies (voir à ce sujet la recension de Woodford, 2002), les recherches portant plus spécifiquement sur l'identité professionnelle de l'enseignant de musique ou sur la construction identitaire en formation à l'enseignement de la musique sont à la fois plus rares et plus récentes. De ce nombre, les études de Roberts (1993), Prescesky (1997), Lee (2004) et Ramsay (2004) semblent les seules recherches menées en fonction du système scolaire canadien. Étrangement, une seule recherche longitudinale, menée par Bouij et ses collègues (1998) en Suède, présente jusqu'à ce jour des

caractéristiques de formation qui reflètent celles que l'on retrouve dans le système québécois, c'est-à-dire une formation intégrée, offerte dans quelques universités québécoises aux étudiants en enseignement de la musique et incluant des cours disciplinaires, des cours de didactique et des stages de formation, en parallèle avec une formation spécialisée, visant les études théoriques et l'interprétation, offerte dans les universités et les conservatoires (Tafari, 2002).

Ces constatations justifient le besoin de documenter la construction identitaire et le développement de l'identité professionnelle au cours de la formation en enseignement de la musique, au Québec. Parmi les nombreuses questions susceptibles de nourrir la réflexion et l'action des formateurs universitaires au plan de l'identité professionnelle, la question de l'orientation identitaire, illustrée en particulier par la motivation personnelle, les valeurs, les croyances et les aspirations de carrière des futurs enseignants de musique, paraît cruciale car elle est liée à une meilleure connaissance des étudiants qui s'inscrivent en formation et à la possible amélioration de cette formation. Ainsi, à quel profil identitaire appartiennent les étudiants musiciens qui s'inscrivent en formation à l'enseignement de la musique ?

CONTEXTE DE RECHERCHE

Formation à l'enseignement de la musique

Au Québec l'éducation musicale, en milieu scolaire primaire et secondaire, fait partie des disciplines dont l'enseignement est traditionnellement confié à des spécialistes de la musique ayant le plus souvent choisi de poursuivre une formation de niveau universitaire en éducation musicale. Cela explique la présence de programmes de formation en éducation musicale dans des universités québécoises comme Laval et Sherbrooke (baccalauréat en enseignement de la musique) ainsi qu'à l'Université du Québec à Montréal (UQAM : baccalauréat en musique - concentration enseignement de la musique).

Les finalités de ces programmes sont ambitieuses puisqu'elles visent à préparer des musiciens à devenir des spécialistes en milieu scolaire aptes à enseigner le programme de formation (d'une réforme à l'autre), dans des environnements qui semblent se spécialiser pour répondre aux soi-disant besoins de clientèles scolaires particulières. Ainsi, selon les offres d'affectation dans les commissions scolaires et les établissements privés, des enseignants de musique novices peuvent se voir offrir au cours des premières années de travail, une tâche aussi bien au primaire qu'au secondaire, parfois à la maternelle, dans des classes régulières autant que dans des programmes particuliers, dans des classes à option musique ou des concentrations musique (chorale, harmonie, orchestre, classe de guitare ou de piano collectif), ou auprès de clientèles manifestant des besoins particuliers (troubles

envahissants du développement, dyslexie, dysphasie, difficultés comportementales sévères, hyperactivité etc.).

Pour guider la formation à l'enseignement de la musique dispensée sur quatre années, celle-ci s'organise autour d'un référentiel de 12 compétences professionnelles de l'enseignant (MEQ, 2001) et comprend 4 composantes intégrées : des cours de formation musicale, des cours de didactique de la musique pour le primaire et le secondaire, des cours de psychologie, de psychopédagogie et de gestion de classe, ainsi qu'un volet de près de 700 heures de stages de formation en milieu scolaire, accompagnés par des enseignants formateurs et des superviseurs universitaires.

Cet ensemble de cours semble généralement satisfaire aux exigences universitaires, ministérielles tout autant qu'à celles des établissements d'enseignement qui se montrent également satisfaits de la formation offerte. Cependant, celle-ci permet difficilement, à l'heure actuelle, d'accompagner l'étudiant, tout au long de sa formation, dans la construction d'une identité professionnelle susceptible de soutenir sa motivation à enseigner la musique à travers les étapes successives de sa carrière, par le développement des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance face à la profession enseignante (Frierson-Campbell, 2004). Cela paraît pourtant nécessaire pour la poursuite d'une carrière qui exige que chaque enseignant de musique s'ajuste à des défis et à des changements qui semblent de plus en plus décrire la norme du quotidien en éducation.

Construction identitaire

Selon Woodford (2002), la construction identitaire est le fruit des efforts de socialisation tout au long de la vie. La situation des étudiants en formation à l'enseignement de la musique est particulière, bien qu'elle ne soit pas unique, car ceux-ci sont soumis à un double effet de socialisation. D'abord, les rôles identitaires de musicien et d'enseignant, en jeu dans la construction identitaire du futur enseignant de musique, puisent leur source dans les premiers éléments de socialisation. Ces éléments réfèrent à la vie musicale dans la famille, au rôle joué par des parents musiciens, des enseignants de musique ou des professeurs d'instruments inoubliables. Ces éléments sont souvent puisés dans les souvenirs d'enfance et constituent selon Prescesky (1997) des modèles d'application pour les musiciens. Ainsi, lorsqu'un étudiant en enseignement de la musique se perçoit surtout, ou même uniquement, comme un musicien (interprète, compositeur, etc.), celui-ci fait face à un conflit identitaire nourri successivement par sa formation de musicien (socialisation primaire) et sa formation d'enseignant de musique (socialisation secondaire).

Alors que l'identité est perçue comme un principe organisateur dans la vie des enseignants (Maclure, 1993, p. 312, dans Thomas et Beauchamp, 2007), l'identité professionnelle, lorsqu'elle amène à jumeler le rôle d'enseignant à celui de musicien, est soumise à des tensions difficiles à ignorer. Compte tenu des lacunes dans les connaissances sur la

construction de l'identité professionnelle des enseignants de musique et sur les besoins de formation, il semble important de poser une première question portant sur l'orientation identitaire des étudiants en enseignement de la musique et de se demander : À quel profil de musicien enseignant, les étudiants en formation à l'enseignement de la musique croient-ils appartenir ?

CADRE THÉORIQUE

Selon Woodford (2002), la quête de la construction identitaire correspond à la recherche d'un modèle de socialisation de l'enseignant de musique. La construction identitaire mène au développement d'une identité professionnelle et à l'acquisition d'une compétence identitaire pour l'enseignant de musique. Au Québec, le référentiel de formation à l'enseignement (MEQ, 2001) dédie deux de ses 12 compétences à l'identité professionnelle afin de soutenir le développement professionnel tout au long de la carrière et l'acquisition de principes éthiques pour guider l'enseignant dans son parcours. Toutefois, cette compétence s'adresse à différents groupes d'enseignants et ne considère pas spécifiquement le développement identitaire qui repose sur des formations disciplinaires parfois conflictuelles. Pour Bouij (1998), la compétence identitaire réfère à la façon dont l'enseignant de musique conjugue la relation entre ses préférences personnelles sur le plan du développement musical professionnel et les attentes de la société par le biais des programmes de formation. Cette compétence réfère donc à la compréhension que l'enseignant de musique se fait de son rôle identitaire, à titre d'acteur social. McCall et Simmons définissent le rôle identitaire comme étant « une vision imaginaire de soi-même », dans le choix de sa carrière, de sa position ou encore dans des situations ciblées comme le sont, par exemple, les situations d'enseignement devant des classes (1978, p. 65).

Dans cette recherche, l'expression « construction identitaire » est utilisée pour parler de la formation des étudiants à partir de deux rôles identitaires en enseignement de la musique, soit musicien, soit enseignant. L'expression « identité professionnelle » est utilisée pour parler du développement de l'identité professionnelle pour les enseignants de musique en poste dans le milieu scolaire et l'expression « orientation identitaire » est utilisée pour parler de l'évolution de la construction identitaire à partir de profils comprenant les deux rôles identitaires mis au jour par Bouij (1998), et qui permettent de situer les étudiants à un moment précis de leur formation.

Au départ, cette recherche s'est inspirée des écrits d'un chercheur canadien, Brian Roberts (1991, 1993, 2004), portant sur sa thèse de doctorat. Pour cet auteur, la construction identitaire de l'enseignant de musique réfère à la capacité d'apprendre à résoudre le conflit intérieur résultant d'une confrontation entre l'orientation identitaire et vocationnelle du musicien formé selon le modèle de l'artiste (interprète, compositeur, chef d'orchestre), et

l'orientation identitaire et vocationnelle de l'enseignant, définie d'après différents modèles établis selon les courants éducatifs, en fonction des besoins perçus par le milieu scolaire. Selon les résultats de sa thèse, Roberts (1993) souligne que la grande majorité des étudiants en enseignement de la musique ayant participé à son étude se définissent au premier chef comme des « musiciens » plutôt que comme des enseignants.

Modèle théorique

Le modèle identitaire de Bouij (1998) saisit bien ces aspects essentiels et parfois conflictuels de la construction identitaire du futur enseignant de musique et les définit à partir de deux axes croisés : l'axe du musicien et l'axe de l'éducateur. Ce modèle, obtenu à partir d'entrevues menées auprès de 169 étudiants et nouveaux enseignants de musique en Suède, permet d'identifier 4 rôles identitaires répartis sur les deux axes à partir d'analyses qualitatives par théorisation ancrée. Dans ce modèle, chaque axe inclut des rôles identitaires spécifiques qui illustrent les pôles d'un continuum. Pour l'axe du musicien, les rôles retenus, musicien généraliste et musicien interprète, illustrent la distance entre une culture musicale éclectique et une culture musicale spécialisée. Pour l'axe de l'éducateur, Bouij retient les rôles d'éducateur centré sur le contenu et d'éducateur centré sur l'enfant pour illustrer les extrémités du continuum éducatif (voir figure 1). Bouij (1998) précise bien que les rôles sélectionnés ne sont pas exclusifs mais fait aussi remarquer que les analyses permettent habituellement de classer clairement les participants dans un rôle spécifique.

Le musicien généraliste (A)

Le rôle identitaire de musicien généraliste décrit la personne dont le goût pour la polyvalence et l'éclectisme l'amène à jouer de différents instruments dans des contextes variés, à connaître et à apprécier différents styles de musique.

Le musicien interprète (C)

On reconnaît le rôle identitaire du musicien interprète à son intention d'approfondir ses connaissances et sa technique instrumentale, parfois de développer un style, un genre ou une sonorité personnelle. La personne qui se retrouve dans ce rôle identitaire a tendance à accorder une grande importance à son instrument et à la culture musicale dans laquelle sa démarche d'interprétation s'inscrit.

L'éducateur centré sur l'enfant (B)

On reconnaît le rôle identitaire de l'éducateur centré sur l'enfant à son intention de former l'enfant par la musique, en utilisant les ressources de celle-ci pour enrichir la personnalité de l'enfant et favoriser le développement global de ce dernier. La personne qui s'identifie à ce rôle identitaire a tendance à accorder une grande valeur à la relation pédagogique avec l'élève dans son enseignement.

L'éducateur centré sur le contenu (D)

Le rôle identitaire de l'éducateur centré sur le contenu décrit la personne porteuse d'un idéal musical et qui choisit d'enseigner la musique en visant à inspirer ses élèves par sa pratique artistique. Son but est d'éduquer à la musique en favorisant la relation didactique dans son enseignement.

Refléter une double identité professionnelle

Le travail de Bouij (1998), ayant mené à la catégorisation de quatre rôles identitaires présents chez les enseignants de musique, semble des plus intéressants pour l'avancement des connaissances portant sur l'identité professionnelle de l'enseignant de musique. Cependant, ce travail présente certaines limites. La catégorisation des rôles qui en résulte permet difficilement de se représenter la double identité professionnelle que doit acquérir un musicien qui fait le choix d'enseigner la musique dans le milieu scolaire, s'il veut en retirer une satisfaction personnelle. En fonction des définitions de Bouij (1998), il est difficile de concevoir comment un musicien qui fait le choix d'enseigner la musique en milieu scolaire pourrait réussir une formation universitaire qui lui permette de s'adapter au milieu scolaire sans arriver à construire son identité professionnelle en fonction des deux axes identitaires.

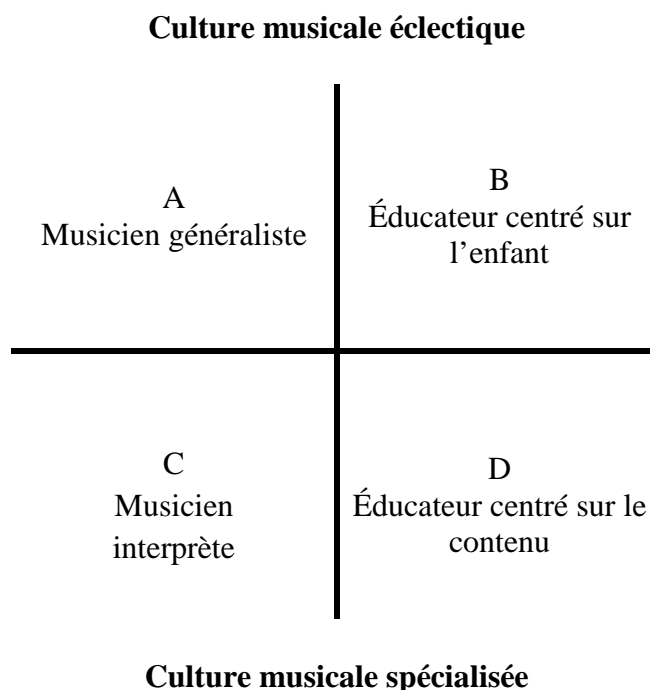


FIGURE 1. Modèle identitaire de Bouij (1998)

Une conceptualisation, visant la complémentarité plutôt que l'opposition des rôles identitaires, permettrait le rapprochement de ces derniers en fonction des deux axes et aurait l'avantage de favoriser la construction d'une identité professionnelle qui tient compte des caractéristiques de la personnalité, des aspirations et des inspirations de l'étudiant face à son choix de carrière (Drummond, 2001) ainsi que des attentes du milieu scolaire.

Afin de mieux soutenir la construction identitaire des futurs enseignants de musique, il semble opportun d'examiner la possibilité de définir une grille d'analyse comprenant de nouveaux profils établis à partir des axes et des pôles définis par Bouij (1998). En jumelant chacun des pôles deux par deux, et en s'assurant que chaque opération inclue à la fois l'axe du musicien et l'axe de l'éducateur, il est possible de générer quatre nouveaux profils qui permettent de se représenter plus fidèlement l'identité professionnelle probable du musicien au sortir d'une formation universitaire en enseignement de la musique. Ainsi, en offrant la possibilité aux étudiants en formation de se situer dans un profil identitaire comprenant à la fois un rôle de musicien et un rôle d'éducateur, ce qui correspond aux finalités de la formation attendues d'un enseignant de musique, l'exercice pourrait permettre d'identifier l'orientation identitaire en cours de formation, par le biais de profils

identitaires qui illustrent où en sont les étudiants dans leur parcours, au plan de la construction identitaire. Les résultats pourraient permettre d'ajuster la formation pour tenir compte de ces nouvelles connaissances. Les nouveaux profils obtenus par une opération de jumelage des pôles identitaires sont décrits dans les paragraphes suivants. Les lettres, ajoutées à la représentation du modèle émanant de la recherche de Bouij (1998) permettent d'identifier la position de ces nouveaux profils dans la figure 2.

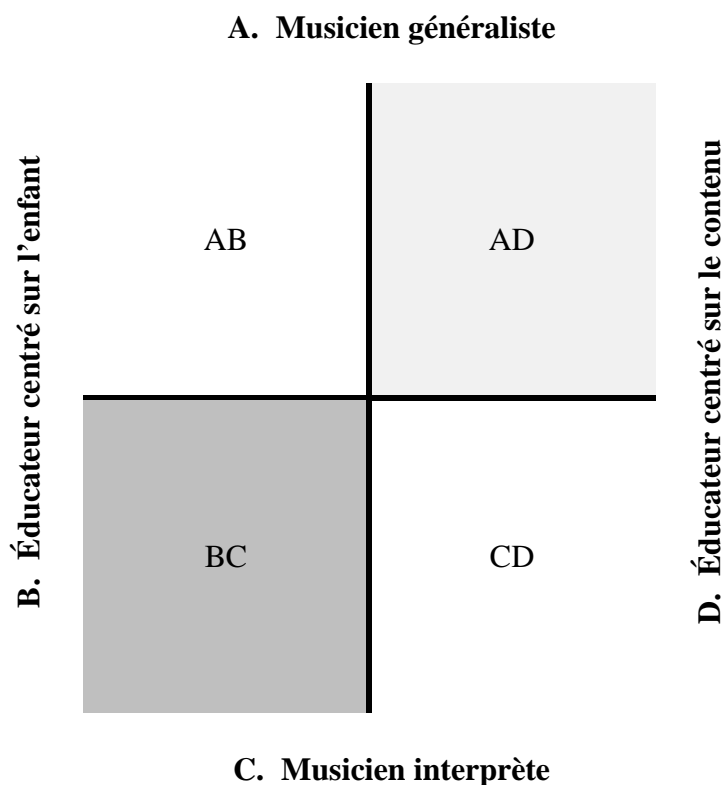


FIGURE 2. Modèle modifié reflétant une double identité professionnelle

Nouveaux profils identitaires

AB : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant

Ce profil distingue l'étudiant qui se reconnaît dans le goût pour la polyvalence et l'éclectisme du musicien généraliste jumelé à l'intention de l'éducateur centré sur l'enfant de former l'enfant par la musique, en utilisant les ressources de celle-ci pour enrichir sa personnalité et favoriser son développement global.

BC : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant

Ce profil permet de distinguer l'étudiant qui se perçoit comme un musicien interprète pour qui la relation privilégiée avec l'instrument et l'intention de développer un style, un genre ou encore une sonorité, invitent à approfondir ses connaissances et perfectionner sa technique. Cependant, cet étudiant se perçoit aussi comme un éducateur qui vise à former l'enfant par la musique, en utilisant les ressources de celle-ci pour enrichir sa personnalité et favoriser son développement global.

CD : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur le contenu

Ce profil distingue l'étudiant qui se perçoit comme un musicien interprète pour qui la relation privilégiée avec l'instrument et l'intention de développer un style, un genre ou encore une sonorité, invitent à approfondir ses connaissances et perfectionner sa technique. Pour lui, l'éducateur décrit la personne porteuse d'un idéal musical et qui choisit d'enseigner la musique en visant à inspirer ses élèves par sa pratique artistique.

AD : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu

Ce profil, à son tour, permet de distinguer l'étudiant qui se reconnaît dans le portrait d'un musicien polyvalent et éclectique, tout en se percevant comme une personne porteuse d'un idéal musical pour qui le contenu musical est essentiel.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche est de mieux connaître l'orientation identitaire des étudiants en formation à l'enseignement de la musique, par le biais de profils correspondant aux rôles identitaires en jeu dans l'enseignement de la musique, afin d'ajuster la formation universitaire et de soutenir la construction identitaire des étudiants en formation et le développement d'une compétence identitaire pour les futurs enseignants de musique.

MÉTHODOLOGIE

Participants

La population visée est formée de tous les étudiants inscrits au programme de baccalauréat en musique – concentration enseignement (UQAM) ou au baccalauréat en enseignement de la musique (ULaval). Des étudiants inscrits à des cours ciblés du programme (stage, fondements, didactique au primaire ou au secondaire) ont été invités à participer à cette recherche exploratoire au cours de l'année 2007-2008. Dans l'ensemble, 47 étudiants ont participé à la recherche (H = 23 ; F = 22). Aucun étudiant n'a été exclu en raison de l'origine ethnique, de la culture, de la langue ou de l'âge. Cependant, deux questionnaires qui ne comportaient pas d'indication quant au sexe ont été retirés, ce qui porte le total de cet échantillon de convenance à N = 45 participants.

Instrument de mesure

Un bref questionnaire, composé de cinq questions ouvertes auxquelles les étudiants devaient répondre par écrit directement sur le formulaire, a permis de recueillir des données qualitatives auprès d'étudiants de premier cycle universitaire en formation à l'enseignement de la musique. En plus de répondre au questionnaire, les participants ont fourni les renseignements suivants : niveau d'études et sexe de l'étudiant.

Protocole

Environ quarante-cinq minutes ont été réservées pour la passation du questionnaire. Ceci inclut les informations d'usage avant la passation, des explications sur le modèle identitaire modifié (Bouij, 1998) et le temps de réponse aux questions éventuelles des étudiants. Les participants ont répondu sur place au questionnaire et ont remis à la professeure le formulaire de consentement éclairé, en même temps que le questionnaire, à la fin de la période de temps prévue. L'administration du questionnaire a eu lieu pendant des cours spécifiques et s'est tenue à un moment permettant aux étudiants qui ne souhaitaient pas participer à la recherche de quitter la salle de cours sans être pénalisés ou encore de vaquer à des travaux personnels pendant la passation. Aucun étudiant ne s'est prévalu de cette possibilité.

Traitement et analyse des données

Les données ont été dépouillées au cours de l'été 2008. La transcription des données a été effectuée sur support informatique afin de faciliter l'analyse de contenu à l'aide du logiciel *NVivo* 7.0. Un code a été attribué à chaque questionnaire à partir de la liste des étudiants des cours concernés afin de traiter les questionnaires de façon anonyme, tout en conservant

une référence pour faciliter le retrait des réponses dans le cas où un participant souhaiterait se désister de cette recherche après avoir rempli le questionnaire.

RÉSULTATS

Les premiers résultats permettant de mettre au jour les profils identitaires des étudiants en enseignement de la musique ont été obtenus à partir du modèle établi par Bouij (1998) et modifié par le développement de quatre profils obtenus en jumelant chacun des pôles deux par deux. La démarche visait à s'assurer de tenir compte, dans chaque profil, de la présence de l'axe du musicien et de celle de l'axe de l'éducateur, de façon à bien représenter l'identité professionnelle que le musicien enseignant doit acquérir au terme de sa formation. Au total les résultats permettent d'identifier les quatre profils obtenus à partir du jumelage des deux axes du modèle de Bouij (1998) :

AB : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant

BC : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant

CD : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur le contenu

AD : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu

À ces profils se sont ajoutés quatre autres profils, partiels ou complémentaires :

E : le profil « musicien »

F : le profil « éducateur »

G : le profil centré

H : Le profil compartimenté

Les énoncés des participants correspondant à un seul axe (soit musicien ou éducateur) ont été regroupés dans des profils distincts, identifiés « musicien » ou « éducateur ». De plus, deux autres profils émergent de l'analyse des données qui permet notamment d'identifier un profil « centré » se situant à la jonction de trois quadrants dans le modèle de Bouij (1998), ainsi qu'un profil « compartimenté », marqué par le cloisonnement des deux mondes, la vie du musicien en dehors de l'école et celle de l'enseignant de musique en classe. À noter qu'aucun énoncé n'a été codé « Incertitude ». Le tableau 1 présente la répartition des profils identitaires identifiés.

TABLEAU 1. Répartition des profils identitaires des participants

Profils identitaires	Nombre de participants		
	Femme	Homme	Total
AB : Musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant	2	3	5
BC : Musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant	3	3	6
CD : Musicien interprète / éducateur centré sur le contenu	1	2	3
AD : Musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu	1	4	5
E : Profil « musicien »	1	3	4
F : Profil « éducateur »	9	4	13
G : Profil « centré »	4	4	8
H : Profil « compartimenté »	1	-	1
Total	22	23	45

L'examen du tableau 1 permet d'abord de constater que N = 19 étudiants ont sélectionné l'un des quatre profils formés par l'opération de jumelage d'après le modèle de Bouij (1998) alors que N = 26 étudiants ont indiqué des réponses qui les dirigent vers de nouveaux profils. En particulier, le profil « éducateur », avec N = 13 étudiants, semble valider un choix de carrière en enseignement, à tout le moins. À l'opposé, le profil « musicien », avec N = 4 étudiants, semble indiquer que le rôle identitaire de musicien demeure la force prépondérante, malgré l'effet de la formation en enseignement. Toutefois, seulement N = 4 étudiants indiquent ce choix, comparé à N = 13 pour le profil « éducateur ». On retrouve aussi N = 8 étudiants (F = 4 ; H = 4) qui se situent au centre des axes proposés par Bouij (1998) et N = 1 étudiante qui dit séparer ses deux mondes, celui de la musicienne et celui de l'enseignante.

Les prochaines sections présentent des exemples d'énoncés fournis par les participants permettant d'illustrer les différents profils identitaires qui émergent de cette recherche. Pour chaque profil, les énoncés d'un ou deux participants (homme et femme lorsque cela est possible) permettront d'illustrer les résultats en rapportant différents verbatims qui corroborent ceux-ci et justifient l'interprétation des données et les conclusions retenues.

AB : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant du profil du musicien généraliste et éducateur centré sur l'enfant (F = 2 ; H = 3).

Je me vois comme une musicienne généraliste car j'aime faire plusieurs projets afin de plaire à tout le monde et je me perçois comme quelqu'un de centré sur l'enfant parce qu'il n'y a pas deux enfants pareils et qu'ils doivent comprendre même avec différentes méthodes (190 : D-B-5-43-F).

Je suis définitivement plus près du musicien global. Juste à regarder ma formation musicale partagée entre la guitare jazz, le chant classique et le chant pop / jazz pour s'en convaincre. Comme éducateur, je juge qu'il est mieux de se centrer sur l'enfant, mais ma connaissance peu approfondie de la capacité de la clientèle me permet mal de l'appliquer (220 : D-B-5-50-H).

BC : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant du profil du musicien interprète et de l'éducateur centré sur l'enfant (F = 3 ; H = 3).

Je crois que j'appartiens au profil d'une musicienne interprète et éducatrice centrée sur l'enfant, parce que j'ai besoin d'être près de mon instrument pour avoir le sentiment de continuer d'être (musicienne). Je suis du profil centré sur l'enfant parce que pour moi, ce qui compte le plus, c'est le cheminement d'apprentissage de l'enfant et un peu moins le résultat musical parfait (172 : D-B-5-40-F).

Je suis un passionné de la guitare et un éternel adolescent (37 ans). J'aime les jeunes et je vis avec la jeunesse (j'ai deux enfants, 15 ans et 10 mois) (248 : D-DP-5-56-H).

Je suis un musicien interprète parce que je ne peux vivre sans chanter et que je travaille aussi comme musicienne professionnelle, mais je suis aussi un éducateur centré sur les besoins de l'enfant. Pour moi, la musique doit être au service de l'enfant en premier lieu (261 : D-DP-5-59-F).

CD : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur le contenu

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant du profil du musicien interprète et éducateur centré sur le contenu (F = 1 ; H = 3).

Je penche plutôt dans centré¹ sur le contenu et interprète. Je continue de jouer dans quelques ensembles et je veux continuer après mon bac à acquérir des connaissances diverses liées à la musique pour transmettre le tout à mes élèves (44 : D-B-5-35-H).

Je crois que je suis un musicien interprète et aussi un peu un musicien éducateur centré sur le contenu. Musicien interprète parce que j'ai joué 10 ans dans un orchestre professionnel en Europe (252 : D-DS-5-57-H).

Musicien interprète / éducateur centré sur le contenu : passé riche en interprétation musicale qui teinte toute ma personnalité (257 : D-DP-5-58-F).

AD : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant du profil du musicien généraliste et de l'éducateur centré sur le contenu (F = 1 ; H = 4).

Je dirais que je suis plus un musicien généraliste, parce que j'aime vraiment toucher à tous les instruments et tous les domaines et que je suis un éducateur centré sur le contenu, car je porte beaucoup d'importance au contenu que je veux faire connaître à mes futurs élèves (124 : D-B-5-31-H).

Musicien généraliste car je ne cherche jamais à approfondir un instrument en particulier. J'ai la facilité des instruments. J'aime découvrir toutes sortes de sonorités ! Je suis également centré sur le contenu, car je déteste être désorganisé (199 : D-B-5-45-H).

E : Profil « musicien »

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant sur un seul axe, celui du musicien (F = 1 ; H = 3).

Je suis musicienne interprète depuis de nombreuses années. Je suis maman depuis trois ans et je deviens musicienne globale. À mon plus grand étonnement, j'étudie à l'UQAM dans l'espoir de devenir musicienne globale (243 : D-B-5-55-F).

1 Les citations provenant des données transcrites sont présentées en version littérale (incluant les erreurs de syntaxe, les fautes d'orthographe, etc.). Par respect pour les étudiants qui ont contribué à produire ces données précieuses pour la recherche sur la construction identitaire et afin de ne pas trahir l'aspect authentique de leur « voix », les erreurs et les fautes n'ont été ni signalées ni corrigées.

Musicien généraliste. Je suis vraiment touche-à-tout. Je veux bien connaître les instruments, savoir en jouer. J'ai également beaucoup de projets, j'aime explorer différentes avenues, collaborer avec différents ensembles (149 : D-B-5-36-H).

F : Profil « éducateur »

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant à partir de l'axe « éducateur ». (F = 9 ; H = 4).

Éducateur centré sur le contenu. Ce qui m'intéresse c'est le résultat. Bien entendu le résultat sous entend la démarche et je ne travaille pas avec des trompettes, mais bien avec des enfants (134 : D-B-5-33-H).

Même si je n'aime pas les catégories, je me présente comme ayant un profil de musicien éducateur centré sur l'enfant et ses besoins. Pour moi, la musique est un véhicule d'apprentissage qui favorise le développement de l'enfant dans la globalité (238 : D-B-1-54-H).

Éducateur centré sur l'enfant. L'enfant est ma priorité. Je souhaite lui faire découvrir et apprécier la musique sans nécessairement faire de lui un musicien interprète. Mon but premier est de lui faire apprécier la musique en lui transmettant ma passion (333 : D-DX-5-75-F).

G : Profil « centré »

Cette catégorie présente les énoncés des participants se situant plutôt au centre des deux axes (F = 4 ; H = 4).

Pour l'instant, je crois que je suis à mi-chemin entre le musicien généraliste et le musicien interprète. J'ai de la difficulté à dire de quel côté je suis. Je tiens énormément à me perfectionner sur mon instrument, mais d'un autre côté, il me serait utile d'en apprendre d'autres. Bien sûr, j'aime la musique bien réalisée, mais ce qui m'importe le plus, c'est l'expérience que l'enfant vit avec la musique (179 : D-B-5-41-F).

J'appartiens au point milieu entre le musicien interprète et le musicien généraliste, qui tend vers l'éducateur centré sur l'enfant (204 : D-B-5-46-H).

H : Profil « compartimenté »

Cette catégorie présente l'énoncé d'une participante se situant dans deux mondes compartimentés (F = 1).

En dehors de l'école, je suis avant tout une musicienne et compositrice. À l'école, je suis éducatrice centrée sur l'enfant (293 : D-DX-5-66-F).

DISCUSSION

Selon Thomas et Beauchamp (2007), l'identité professionnelle se situe au cœur de la profession enseignante et vise à donner un sens à l'expérience acquise. Celle-ci pourrait donc permettre aux jeunes enseignants de musique de prendre leur place dans la communauté de pratique en éducation. Cependant, l'identité professionnelle des enseignants de musique, qui jumelle le rôle d'enseignant à celui de musicien, est soumise à des tensions multiples en milieu scolaire. Ces tensions sont difficiles à ignorer pour quelqu'un dont l'identité professionnelle d'enseignant de musique n'est pas bien établie, d'où l'importance de former les futurs enseignants de musique en fonction d'une construction identitaire qui respecte ce qu'ils aspirent à devenir et qui les inspire (Drummond, 2001). Compte tenu des lacunes dans les connaissances sur l'identité professionnelle des enseignants de musique et aux besoins de formation dans cette discipline, il a semblé important, dans cette recherche, de poser une première question portant sur l'orientation identitaire des étudiants en enseignement de la musique et de se demander : À quel profil de musicien enseignant les étudiants en formation à l'enseignement de la musique croient-ils appartenir ?

À partir des écrits de Roberts (1991, 1993, 2004) sur le conflit intérieur des musiciens en enseignement et du modèle identitaire de Bouij (1998), modifié pour le rapprocher d'une identité professionnelle où les composantes principales devraient idéalement refléter la double identité du musicien et de l'enseignant, de nouveaux profils ont été définis à partir des axes et des rôles identitaires définis par Bouij (1998). Ces nouveaux profils permettent de se représenter plus fidèlement l'identité professionnelle du musicien qui reçoit une formation universitaire en enseignement de la musique et l'évolution en cours de formation de l'orientation identitaire de l'étudiant qui vise à travailler à titre de musicien enseignant dans le milieu scolaire québécois.

Les résultats de cette recherche exploratoire ont permis de vérifier la pertinence des nouveaux profils établis en vue de refléter la double nature de l'identité professionnelle en enseignement de la musique. En effet, les réponses de 19 participants correspondent à la définition de ces 4 nouveaux profils.

De plus, les résultats ont permis d'identifier quatre profils supplémentaires. Entre autres, un profil émergent, le profil « centré », montre qu'au moins $N = 8$ étudiants se situent au centre du modèle de Bouij (1998), ce qui pourrait s'expliquer par une difficulté à se situer dans un profil spécifique, par l'adhésion à une vision idéaliste face au rôle du spécialiste en musique dans le milieu scolaire ou encore refléter un désir de correspondre aux attentes du milieu scolaire et à celles des directions d'écoles qui souhaitent que les spécialistes en musique, comme on les appelle dans le jargon de l'enseignement, soient à la fois d'excellents musiciens capables de jouer de plusieurs instruments tout en étant des enseignants talentueux, forts en contenu musical, d'une patience infinie avec les jeunes, et

capables d'entretenir une relation pédagogique riche avec les autres enseignants et les centaines d'élèves rencontrés chaque semaine.

La variété des profils obtenus semble remettre en question les résultats de la thèse de Roberts (1993) qui concluait que les étudiants en enseignement de la musique se considéraient d'abord et avant tout comme des « musiciens ». Dans la présente recherche, seulement 4 participants sur N = 45 (trois hommes et une femme) ont donné des réponses qui les ont associés au profil « musicien ».

Cependant, la mise au jour de ces profils permet d'indiquer des zones où la formation pourrait intervenir. En effet, si l'on en croit Roberts (1993) et Bouij (1998), il est possible d'identifier certains étudiants qui s'orientent en enseignement, chez qui le « choc de la réalité » de la vie en milieu scolaire, documenté par Veenman (1984), pourrait réactiver ce que Roberts nomme des conflits personnels non résolus portant sur les aspirations et les attentes du musicien par rapport aux exigences de l'enseignement. Cela pourrait être le cas des étudiants qui se situent dans le profil « musicien », ainsi que ceux qui se situent dans le profil « musicien interprète / éducateur centré sur le contenu ». Selon Roberts (1993), chez les musiciens interprètes, ce type de conflit oppose chez l'enseignant de musique deux rôles identitaires, celui de musicien et celui d'enseignant. Pour Scheib (2007), les tensions que génèrent et entretiennent ces conflits non résolus sont porteuses d'insatisfaction chronique au travail. Celles-ci peuvent mener dans certains cas à des problèmes de santé, à la dépression ou à l'épuisement professionnel.

Les modifications apportées au modèle de Bouij (1998) ont permis de mettre au jour deux profils fort intéressants mais peu considérés, tant dans la formation que dans le milieu scolaire. Il s'agit du profil BC : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant et du profil AD : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu. Ces profils permettent de se représenter d'autres rôles d'enseignants de musique que les rôles traditionnels associés spécifiquement aux spécialistes en musique au primaire (AB : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant) et à ceux du secondaire (CD : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur le contenu). Dans le contexte actuel où le foisonnement des programmes de formation universitaire, tout autant que des programmes particuliers autorisés dans le milieu scolaire primaire et secondaire, semble requérir des enseignants de musique une formation musicale à la fois spécialisée et éclectique ainsi que la maîtrise de nombreuses compétences professionnelles, l'émergence de ces profils de qualité, souvent ignorés au profit des rôles traditionnels, semble porteuse d'espoir pour le renouveau de l'enseignement de la musique tout autant que de pistes de recherche à explorer, aux plans de la formation, de la construction identitaire et de la réflexion sur les pratiques des enseignants de musique dans les écoles québécoises.

Ces premiers résultats semblent offrir des retombées directes pour les étudiants qui ont participé à cette première phase de la recherche. Ces étudiants se trouvent à avoir amorcé

une réflexion sur leur orientation identitaire à la suite de la passation du questionnaire. Le processus d'analyse réflexive amorcé pourrait déjà amener certains étudiants à sélectionner des éléments dans la formation qui répondent à leur profil identitaire et à leurs attentes. À l'inverse, le même processus pourrait permettre aux étudiants d'identifier des éléments qui manquent à leur formation en fonction du profil identitaire dans lequel ils se reconnaissent. Enfin, cette démarche pourrait aussi mettre au jour des incohérences entre le profil identitaire, les attentes de la formation et celles du milieu scolaire, et mener l'étudiant à chercher à répondre à ses aspirations par d'autres moyens que l'enseignement de la musique (Hellman, 2008).

Enfin, ces résultats offrent également des avantages indirects, tout particulièrement pour les formateurs universitaires. Ceux-ci reposent sur la prise en compte des réponses fournies et des profils identitaires des étudiants dans la préparation des cours et des activités d'enseignement. Cette prise en compte, si elle est effective, permettrait de considérer une formation axée sur des besoins identifiés pour les futurs enseignants de musique, au plan de la construction identitaire.

CONCLUSION

En conclusion, le choix de faire une carrière en enseignement de la musique est inspiré par des motifs qui sont aussi variés que les profils de candidats à l'admission dans les programmes de formation universitaire. Cependant, ces motifs tiennent rarement compte des réalités de la tâche en milieu scolaire et pourraient être associés, selon Hebert et Worthy (2001), à l'expression d'un optimisme artificiel qui persiste parfois jusqu'aux premières années d'enseignement, et ce, malgré de nombreuses activités de formation pratique en milieu scolaire. Cela constitue une raison suffisante de se préoccuper d'identité professionnelle surtout si l'on tient compte d'un taux d'abandon élevé au cours des cinq premières années d'enseignement (Siebert, 2007). De plus, ces faits invitent à réexaminer l'importance de la construction d'une identité professionnelle forte, en considérant les problèmes d'insertion professionnelle évoqués par Scheib (2007).

Woodford (2002) signale que la construction identitaire des enseignants de musique est traitée de façon inadéquate dans les programmes de formation, qui constituent pourtant, selon l'auteur, un lieu de socialisation essentiel pour les futurs enseignants de musique. Il s'agit d'une lacune dans les pratiques de formation, due largement au manque de connaissances sur l'apport de la recherche dans les disciplines portant sur l'identité professionnelle de l'enseignant de musique. Si l'on considère la gravité des problèmes vécus au début de la profession et les difficultés récurrentes signalées par les enseignants de carrière, il semble nécessaire, voire essentiel, de combler ce manque de connaissances en mettant à profit les moyens offerts par la recherche.

Ainsi, d'autres recherches dans un futur proche sont à développer afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent la construction identitaire et les besoins de formation en considérant, en particulier, quatre étapes importantes du parcours de l'enseignant de musique : au moment des examens d'admission (candidats) ; pendant la formation universitaire ; lors de l'insertion professionnelle (1 à 5 années) ; vers la fin de la carrière. Ces recherches pourraient contribuer à mettre au point et à valider un modèle de formation en enseignement de la musique basé sur le développement de l'identité professionnelle. Celle-ci pourrait contribuer à son tour à augmenter, à court et à long terme, la satisfaction des enseignants de musique face à leur choix de carrière et à soutenir le dynamisme des enseignants de musique dans la promotion de leur profession.

Références bibliographiques

- Berg, M. (2004). An investigation of second-career music teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 14 (1), 10-19.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32, 24-31.
- Drummond, B. (2001). The classroom music teacher: Inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland. *British Journal of Music Education*, 18 (1), 5-25.
- Frierson-Campbell, C. (2004). Professional need and the contexts of in-service music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3 (3). Accès en ligne le 14 mars 2009 : <http://mas.siue.edu/ACT/v3/Frierson-Campbell04.pdf>
- Goldberg, M. (2008). Solitary confinement in education. *Arts in Education*, 110 (2), 29-31.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F. et Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 665-682.
- Hebert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 897-911.
- Hellman, D. (2008). Do music education majors intend to teach music? An exploratory survey. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27 (1), 65-70.
- Lee, K. V. (2004). *Riffs of change: Musicians becoming music educators*. Thèse de doctorat inédite, Université de la Colombie Britannique, Victoria, Colombie Britannique, Canada.

- Marshall, N. A. et Hargreaves, D. J. (2008). Teachers' views of the primarysecondary transition in music education in England. *Music Education Research*, 10 (1), p. 63-74.
- Marso, R. N. et Pigge, F. L. (1997). A longitudinal study of persisting and nonpersisting teachers' academic and personal characteristics. *Journal of Experimental Education*, 65, 243-254.
- McCall, G. J. et Simmons, J. L. (1978). *Identities and Interactions: An Examination of Human Associations in Everyday Life*. London : Collier Macmillan.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : M.A. Martinet, D. Raymond et C. Gauthier. Ste-Foy : Gouvernement du Québec.
- Prescesky, R. (1997). *A study of preservice music education students: Their struggle to establish a professional identity*. Thèse de doctorat inédite, Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Ramsay, L. (2004). *I am a music student: I am a musician. The educator/learner partnership*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Simon Fraser, Victoria, Colombie Britannique, Canada.
- Roberts, B. A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18 (1), 30-39.
- Roberts, B. A. (1993). *I, Musician: Towards a Model of Identity Construction and Maintenance by Music Education Students as Musicians*. St. John's : Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. A. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3 (2). Accès en ligne le 29 septembre 2008 : <http://act.maydaygroup.org/articles>
- Scheib, J. W. (2007). Roles, identity, socialization and conflict: The transition from music student to music teacher (A literature review). Accès en ligne le 20 mars 2009 : <http://smte.us/aspa/music-teacher-socialization>
- Siebert, J. J. (2007). *Why music teachers remain in the profession: Conversations with career music educators*. Thèse de doctorat inédite, Université de Rochester, New York.
- Stephens, J. (1995). Artist or teacher ? *International Journal of Music Education*, 25, 3-13.

- Tafari, J. (2004). La formation musicale supérieure en Europe et en Amérique du Nord. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques – Une encyclopédie pour le XXI^e siècle* (Vol. 2), (p. 873-898). Actes Sud / Cité de la musique.
- Thomas, L. et Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *The Journal of Educational Thought*, 41 (3), 229-243.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 675-694). Oxford, Angleterre : Oxford University Press.

POUR UNE HERMÉNEUTIQUE DE L'ÉDUCATION MUSICALE : ACTUALISER L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE SANS RENIER SON ESSENCE¹

Claude Dauphin

Musicologue, théoricien et historien des pédagogies musicales, Claude Dauphin est professeur au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches concernent tout particulièrement les conditions d'apparition et d'évolution des archétypes stylistiques en musique. En matière de pédagogie musicale, il consacre ses travaux aux différents courants de transmission du savoir musical et à l'activation des processus cognitifs par le besoin d'expression symbolique et la nécessité de la représentation esthétique. En musicologie, ses méthodes conjuguant les approches historiques et analytiques se vérifient dans son récent ouvrage *La musique au temps des Encyclopédistes*, Centre international du XVIII^e siècle (CIEDS), Ferney-Voltaire (France).

Résumé

Le contexte multiculturel de nos métropoles sert souvent de prétexte pour alimenter le mouvement de précipitation de l'histoire vers sa fin, à défaut de pouvoir l'assumer. Du moins est-ce là une manifestation évidente de notre post-modernité dont le postulat maintes fois réitéré est le reniement des faits de tradition en faveur de nouvelles initiatives fusionnelles. Il en résulte un fléchissement de la valeur du patrimoine artistique envisagé comme assomption du plus grand héritage des civilisations sous la pression d'une théorie factice d'opposition de l'art de référence à la culture ambiante. Comment comprendre autrement ce nouveau désordre mondial qui nous présente la fusion des morceaux du monde comme préférable à sa cohésion originelle ? Le nouveau paradigme fondé au contraire sur l'opposition entre *cultural studies* et *classical studies* nous impose la prédominance des activités de loisirs, nouvelles valeurs culturelles, sur l'héritage classique. Comment les musiciens éducateurs peuvent-ils interpréter cette nouvelle polarisation entre le répertoire des cultures anciennes, tant savantes que traditionnelles orales, et la con-fusion des nations du monde lesquelles, il y a peu de temps encore, se conjugaient pour chercher à exprimer un idéal d'humanité universelle ? L'exposé projeté propose une réflexion sur les philosophies éducatives en jeu dans le contexte des nouveaux paradigmes mondialistes en explorant certains modèles fondés sur l'unité des aspirations à l'esthétique musicale.

1 Cet article a été autrement développé au chapitre 5 de mon récent ouvrage *Pourquoi enseigner la musique ? Propos sur l'éducation musicale* (Presses de l'Université de Montréal, 2011).

La réflexion critique que j'entreprends autour de l'herméneutique poursuit deux objectifs : *primo*, attirer l'attention sur ce qui me semble être une dilution progressive des objectifs spécifiques de l'éducation musicale, effet pervers de notre postmodernité que Raymond Court relie plus généralement à une « perte du métier dans le domaine des arts² » ; *secundo*, évaluer le recul des cultures patrimoniales (musique de répertoire, culture savante, cultures anciennes) sous la pression de l'intérêt croissant tout à fait légitime accordé aux cultures émergentes, cultures d'initiatives et autres effets du mouvement de la contre-culture. Pour bien en situer les causes, je commencerai par relier ces deux phénomènes à l'importance prise par l'herméneutique dans les conceptions de l'école d'aujourd'hui.

L'HERMÉNEUTIQUE ET SON INFLUENCE SUR L'ÉDUCATION MUSICALE

On entend par « herméneutique » le fait d'interpréter les productions de l'esprit et de regarder les artefacts humains non point en vertu de leurs valeurs immanentes, mais comme signes, comme représentation des valeurs sociales contingentes. Dans une perspective herméneutique, un banc d'église, au lieu d'être perçu comme un simple siège, connoterait d'abord la foi chrétienne, un canapé, la mondanité des petits-bourgeois, une sonate classique, la domination des aristocrates, un morceau de rap, la résistance des jeunes banlieusards à l'oppression sociale et un orchestre symphonique, l'ostentation des richesses étincelantes et sonores des capitalistes³. En résumé, dans une perspective herméneutique, une pièce musicale ne sera pas considérée pour ses valeurs immanentes mais en tant que miroir d'une collectivité. L'objet premier visé par cette connaissance n'est point l'œuvre mais la civilisation et l'époque dont elle est le témoignage. L'analyse herméneutique de la musique reviendrait, pour l'essentiel, à corréler les activités ou les phénomènes musicaux avec les valeurs sociales dont ils seraient le symbole. Cette opération, plus que passionnante du point de vue de la sociologie musicale, déçoit par ailleurs mes attentes de pédagogue puisqu'à ce titre, je me préoccupe avant tout de sensibiliser l'apprenant au sentiment esthétique de la musique, c'est-à-dire à l'organisation et à la portée signifiantes de son langage. Mon premier rôle de musicien-éducateur consiste à initier mes élèves au décodage des émotions éprouvées au contact de la musique et à l'appariement de ces dernières avec les procédés sonores qui les provoquent et les justifient. Si, de surcroît, la connaissance du contexte socioculturel et historique venait compléter la signification de la pièce, c'est avec le plus grand enthousiasme que je l'accueille en la mettant au service de l'étude musicale.

2 Raymond Court (2002), « Art et non-art "perte du métier" et "nihilisme culturel contemporain" », *Archives de Philosophie*, 65, 565-582.

3 Féru d'herméneutique, l'auteur du *Paysage sonore*, R. Murray Schafer a souvent cité ce dernier exemple en ma présence, en conférence ou au cours d'échanges personnels.

En observant la tendance actuelle des sciences humaines à considérer les questions artistiques comme des auxiliaires de la sociologie, j'anticipe une inversion des objectifs de l'éducation musicale : au lieu d'avoir à son service l'histoire socioculturelle pour aider à une appréhension plus complète de sa valeur humaine, la musique me semble cantonnée au rôle d'accessoire à la connaissance des sociétés. En témoigne la propension des nouveaux curricula scolaires à promouvoir les matières artistiques pourvu qu'elles gardent leur rôle d'attributs d'autres matières et tout spécifiquement celles reliées à l'histoire et à la géographie humaine.

Cette question ravive le vieux dilemme de la « gratuité du geste » de l'éducation musicale ou de son utilité pratique, évoqué par Guy Maneveau :

Au lieu de poser la gratuité du geste comme principe de base à l'éducation musicale, beaucoup de maîtres, souffrant d'un complexe d'infériorité fort compréhensible à l'égard des autres disciplines, ont peu à peu été conduits à revendiquer pour leur discipline une dignité formelle copiée sur celle des autres disciplines. À la suite de quoi le professeur d'éducation musicale [évalue], peut proposer ou refuser l'inscription au tableau d'honneur, décerne un prix, participe à la désignation du prix d'excellence⁴.

Une argumentation autour du caractère essentiel de la musique en relativisant sa dimension contingente suffirait apparemment à résoudre ce dilemme. Ainsi, en faisant valoir la prédisposition que l'apprentissage de la musique apporte à l'assimilation des autres matières scolaires, les musiciens-éducateurs croient détenir une argumentation solide. Pourtant, malgré leur désir de voir leur matière exceller dans la fidélisation de l'élève aux études, force est de constater que la musique est loin d'être la seule à briguer ce rôle. L'investissement de l'élève aux études tient à l'étincelle d'une passion éveillée en lui par une matière quelle qu'elle soit. Le chroniqueur Pierre Foglia clamait encore cette évidence dans *La Presse* du 30 avril 2009 : « On comprend tout de suite que ces enfants-là seront meilleurs en français, en sciences, en mathématiques, grâce à la musique certes, mais on comprend aussi que cela pourrait être grâce à l'équitation, au tricot, à la littérature... [car] apprendre, [c'est] apprendre à travers une passion⁵ ». La place quasi mythique de la musique dans le curriculum éducatif rencontre donc de vives concurrence. Pour l'en dégager, avons-nous d'autres choix que de revenir à l'essence de notre art plutôt que d'en faire valoir les contingences ? C'est du moins la thèse que je préconise ici.

4 Guy Maneveau (1977), *Musique et Éducation* (Aix-en-Provence : Édisud), p. 159-160.

5 *La Presse*, quotidien montréalais ; l'article intitulé « Documentaire » couvrait « l'enseignement de la musique dans une école primaire de Sherbrooke ». Consulté en ligne le 2 mai 2009 : www.cyberpresse.ca/la-tribune/sherbrooke/200904/30/01-851945-pierre-foglia-documentaires.php

Les musiciens-éducateurs ne sont pas sans responsabilité dans ce penchant à valoriser la musique en s'appuyant sur sa prétendue utilité pratique et l'on ne saurait trop s'inquiéter du manque de rigueur dans la formulation d'hypothèses biaisées par l'excès d'enthousiasme et de foi en ces *a priori*. L'attitude la plus courante consiste à traiter comme un postulat, fallacieux de mon point de vue, que l'étude musicale contribue à la compréhension des mathématiques parce qu'une arithmétique élémentaire est présente dans le partage des unités rythmiques à l'intérieur des mesures. C'est comme penser que le partage d'une tarte aux pommes proportionnellement à la taille de deux parents et de leurs deux jeunes enfants prédisposerait ces derniers à la compréhension de la règle de trois, et, qu'en l'occurrence, on recommanderait de manger, aussi souvent que possible la tarte aux pommes en famille pour soutenir le progrès des enfants en mathématiques.

Certes le phénomène de la vibration du son musical et la production des harmoniques représente un domaine idéal d'illustration des proportions géométriques, algébriques et arithmétiques. S'appuyant sur cette assertion ordinaire le mathématicien et physicien allemand, Wilhelm Leibniz (1646-1716) définissait « la musique comme un exercice occulte d'arithmétique de l'âme⁶ ». La complicité entre musique et mathématique a été le fondement des études musicales dites « spéculatives » sujet d'inépuisables dissertations chez nombreux physiciens, philosophes et mathématiciens dont les plus célèbres sont Pythagore, Aristoxène, Mersenne, Zarlino, Descartes, Bernouilli, Rameau⁷, Sauveur et Rousseau, etc. Le calcul des vibrations et des intervalles sonores a été pour tous ces auteurs un domaine d'excellence des mathématiques dont l'acoustique demeure aujourd'hui l'application.

6 Gottfried Wilhelm Leibniz (1998), « Lettre de Leibniz à Christian Goldbach du 17 avril 1712 », *Philosophie*, 59, 11.

7 Le fait d'observer que la musique se prêtait particulièrement bien à l'illustration des proportions géométriques, algébriques et arithmétiques avait conduit Jean-Philippe Rameau à présenter la musique comme le « fondement naturel de toutes ces sciences » (voir *Démonstration du principe de l'harmonie*, p. 21 [Paris : Durand-Pissot, 1750]). Cette « épistémologie déraisonnable », comme je l'ai appelée ailleurs (Claude Dauphin [1992], *Rousseau musicien des Lumières* [Montréal : Courteau], p. 142), a valu au célèbre théoricien de la musique l'éloignement de toute la communauté scientifique de son époque.

En dépit de leur alliance millénaire, musique et mathématiques ne sont point des matières appariées dans l'école actuelle⁸. L'application de la théorie des ensembles⁹ (*set theory*) à l'analyse des formes musicales demeure un outil de formation professionnelle des musiciens bien éloigné des compétences de création, d'interprétation et d'appréciation revendiquées pour nos élèves du primaire ou du secondaire. En fin de compte, l'éloge que nous faisons de la proximité entre musique et mathématiques me semble tout simplement une jolie façon d'affirmer que la musique développe chez le jeune musicien un sens intuitif du temps qui se passe du calcul.

Le système scolaire actuel entretient donc la croyance que la sauvegarde de la musique à titre de matière scolaire reposerait sur la démonstration de son utilité pratique. Cette orientation représente à mon avis un leurre alimenté par une association surfaite entre la musique et d'autres domaines d'étude comme l'univers social dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Il faut avouer que les mutations culturelles du XX^e siècle ont été à ce point envahissantes qu'elles ont associé tous les arts aux « phénomènes politico-économiques, scientifiques, philosophiques et religieux¹⁰ » appelés « fait social total » par le sociologue français Marcel Mauss (1872-1950). Cette réelle mixité de la création artistique et des bouleversements sociaux de l'entre-deux-guerres permet-elle vraiment d'interpréter le sérialisme des opus 23 et 25 de Schoenberg comme symbolisation de l'égalitarisme social recherché ? La société autrichienne de Schoenberg traversait-elle, en ces mêmes années 1923-1924, une crise plus singulière que celle de l'Italie, du Respighi des *Pins de Rome*, et, du Ravel de *Tsiganes*, œuvres situées aux antipodes de l'esthétique schoenbergienne¹¹ ?

L'assimilation de la musique avec son cadre évolutif, historique, sociétal et ethnique, amène l'herméneutique à considérer comme analyse musicologique tout discours sur l'utilisation de la musique dans nos sociétés contemporaines. Cette situation qui relativise la connaissance des lois du langage musical, amène Mario Baroni à se demander « dans quelle mesure les processus herméneutiques sont [...] scindables de ceux de l'appréciation [musicale] » ; autrement dit « s'il est possible d'interpréter [dans le sens de commenter]

8 Jonathan Bolduc, professeur à l'Université d'Ottawa, est peut-être le premier à entreprendre un projet pilote consistant à étudier de manière systématique la simultanéité des processus cognitifs entre la musique et d'autres matières scolaires.

9 Je pense tout particulièrement au rôle de la théorie des ensembles dans les principes d'analyse d'Allen Forte.

10 Raymond Court (1981), *Adorno et la nouvelle musique* (Paris : Klincksieck), p. 1.

11 Les *Cinq pièces pour piano* (op. 23) et *Suite pour piano* (op. 25) d'Arnold Schoenberg, composées en 1923 et en 1924, marquent la mise en œuvre de la composition sérielle, fondée sur l'homogénéisation des douze sons (dodécaphonisme).

sans évaluer [dans le sens d'apprécier et d'analyser]¹² ». En devenant des accessoires de la sociologie, les pratiques artistiques perdent de leur valeur ontologique. L'entière autonomie des langages artistiques à dévoiler l'expérience humaine la plus profonde est mise en doute tout comme l'on interroge la pleine compétence des artistes et des théoriciens de l'art à traiter d'esthétique, c'est-à-dire à démontrer le lien existant entre les œuvres et l'entendement humain. Pourtant ces deux applications ontologiques relèvent des compétences des musiciens-éducateurs et ce sont elles que déstabilise la nouvelle herméneutique, active dans le mouvement dit du « renouveau pédagogique ». Pour s'en convaincre, il n'est qu'à vérifier combien dans le nouveau *Programme de formation de l'École québécoise*, volet expressif et volet socioculturel sont considérés indifféremment sur le même plan en vue de définir la musique comme : « Expression personnelle d'un état intérieur ou traduction sonore d'une réalité socioculturelle ». Sous cette pression sociologique dominante notre enseignement musical pourra-t-il demeurer dans le curriculum éducatif sans se conformer à l'obligation de plus en plus pressante de rendre compte principalement de ce qui est extérieur à la musique ?

DE L'HERMÉNEUTIQUE ET DE L'HISTOIRE CULTURELLE

Ce n'est pas une chose aisée que de contester cette assimilation péremptoire de la musique à l'herméneutique car les deux termes paraissent associés dès la plus lointaine antiquité. Le mot « herméneutique » procède d'Hermès, dieu interprète de la mythologie grecque. Intercesseur entre les divinités de l'Olympe et leurs adorateurs terrestres, Hermès servait aussi d'intermédiaire entre peuples de différentes langues et cultures. Pour mieux accomplir sa mission, il inventa la musique et la lyre, à partir d'une carapace de tortue et de boyaux de moutons, pour premièrement enchanter les esprits avant d'entreprendre ses délicates conciliations. Abondant dans le sens de cette herméneutique ancienne et en établissant une connexité entre musique et politique, Platon affirmait « qu'il ne saurait survenir de changements dans l'État qui ne soit précédés de changements dans la musique¹³ ». Ainsi, à l'origine, herméneutique et musique se confondent puisque la musique semble naître du besoin d'entretenir des liens avec l'Autre, du désir de le comprendre et de s'expliquer son rapport au réel. À s'en tenir au mythe d'Hermès, la dimension contextuelle de l'œuvre d'art serait prioritaire à sa portée universelle si jamais cette dernière existait seulement. Aussi, l'opposition caractéristique du débat actuel des sciences humaines entre *cultural studies* et *classical studies*, et qui semble consacrer l'essor de la vision culturelle relative, au détriment de l'argumentation classique et universelle fondée sur une essence inaltérable, ne serait que juste retour à l'ordre naturel du monde.

12 Mario Baroni, « Herméneutique musicale », dans Nattiez, *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, t. II (Arles/Paris : Actes Sud/Cité de la musique), p. 672.

13 Platon, *La République*, Livre IV^e, 423c-424c ; paroles de Socrate, citant Damon.

L'herméneutique moderne garde encore ce fondement empathique que le raffinement philosophique, apporté par Martin Heidegger (1889-1976), n'a fait que renforcer. Héritier de cette herméneutique moderne, Hans-Georg Gadamer, qui en a étendu l'aura actuelle, affirme bien qu' « il s'agit [...] d'une réponse à une provocation toujours renouvelée qui vient de ce qui n'a pas été compris, de ce qui est étonnamment étranger, obscur, et peut-être même à quelque chose de profond que l'on devrait comprendre¹⁴ ».

Vue comme mise en correspondance de l'œuvre avec le contexte social, l'herméneutique a ouvert la voie à cette nouvelle science humaine désignée *histoire culturelle*¹⁵, version française du *cultural studies* anglo-américain, domaine d'étude issu des mouvements de contre-culture états-uniens dans les années 1970. Pascal Ory, éminent spécialiste de ce nouveau territoire intellectuel, définit l'histoire culturelle comme l' « ensemble des représentations collectives propres à une société¹⁶ », *ensemble* dans le sens de regroupement des pratiques les plus diverses, qu'elles soient des habitudes collectives ou des créations individuelles. Cet *ensemble* dissout toute hiérarchie entre les productions et gomme les finalités qui pouvaient servir à les catégoriser.

Ory abolit la distinction que l'histoire traditionnelle de la musique établissait, par exemple, entre l'œuvre de Maurice Ravel et le divertissement scénique de Maurice Chevalier. En les remplaçant à égalité dans le même univers des années folles, Ory ne conçoit d'autre explication à la rareté des travaux consacrés au roi du *music hall* français, en comparaison de l'abondance des études dédiées au discret compositeur, qu'une infériorisation des cultures populaires¹⁷. L'argumentaire d'Ory me paraît doublement factice : d'abord du fait qu'il ne distingue pas l'univers de la composition de celle de l'interprétation — Maurice Chevalier n'ayant presque pas composé, mais interprété admirablement des chansons composées pour lui — ; ensuite parce qu'Ory ne différencie pas l'étude d'un objet (en l'occurrence, une œuvre et ses spécificités langagières) d'une biographie.

14 Hans-Georg Gadamer (2005), *L'herméneutique en rétrospective*, p. 87.

15 Voir à ce sujet les travaux de Pascal Ory (2004, 2008) : *L'histoire culturelle et L'invention du bronzage*. Voir aussi François Charbonneau et Martin Nadeau, dir. (2008), *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle* (Bruxelles : P.I.E-Peter Lang) ; Mario Valdés (1998/2008), *Hermeneutics of Poetic Sense* ; Andrews Molly, dir. (2004), *The Uses of Narrative : Explorations in Sociology, Psychology, and Cultural Studies* (New Brunswick : N.J., Transaction Publishers).

16 Pascal Ory (2004), *L'histoire culturelle* (Paris : Presses universitaires de France), coll. *Que sais-je ?*, n° 3713, p. 8 et p. 49.

17 Pascal Ory, *ibid.*, p. 49.

Si fascinante que soit la personnalité de Glenn Gould, je demeure persuadé que la musicologie trouvera toujours infiniment plus de matière à réflexion dans l'œuvre pour clavier de Jean-Sébastien Bach que dans la biographie de son génial interprète. Ainsi, les musicologues trouvent-ils un intérêt exégétique plus grand à l'œuvre de Ravel qu'au culte de sa personnalité. Pour sa part, l'artiste de variétés dont la « popularité » découle justement de l'assimilation immédiate de sa création par le public exhibe une œuvre devant laquelle l'intellectualisation s'avère facilement outrancière. Sa vie, ses actes et son image sont vénérés en direct non en différé. De fait, il devient plus pertinent de les étudier en tant que phénomènes sociaux que de faire porter l'analyse sur la technicité de leur œuvre.

Indépendamment des questions de rectitude politique, les musicologues reconnaissent l'importance d'assigner un intérêt égal à tous les genres musicaux même si, en matière de musique populaire, ils font face au défi d'appliquer une « rationalisation [à] quelque chose d'obstinément irrationnel¹⁸ ». De fait, la plupart des études en musique populaire portent sur les causes du succès des vedettes à travers l'impact des paroles, des gestes scéniques¹⁹, des décisions médiatiques, des audaces financières de leurs impresarios, des événements contextuels, du charisme de l'artiste. La musique à proprement parler, quand elle est considérée en elle-même, survient au dernier rang. Rares sont les études qui, comme l'excellent essai de Stéphane Venne, *Le frisson des chansons*²⁰, aspirent à dépasser le niveau des contingences et à associer la musique au poème pour expliquer l'émotion transfusée de l'artiste à l'auditeur dans une composition réussie. Il ne s'agit donc pas d'opposer et de hiérarchiser les genres classique et populaire, mais de distinguer l'étude des comportements musicaux culturellement diversifiés et la recherche des spécificités inhérentes à l'œuvre musicale. Les deux discours ne s'adressent généralement pas aux mêmes récepteurs.

Contrairement à l'interprétation de Pascal Ory je vois dans l'opposition des citoyens du XXI^e siècle au clivage des classes une affirmation du droit universel de goûter la poésie d'Apollinaire, d'apprécier le *Sacre du printemps* de Stravinsky, d'estimer le cubisme de Braque, sans confiner les « classes populaires » au *Fantôme de l'opéra* de Gaston Leroux, au Grand Guignol et à la musique des orchestres d'harmonie²¹. L'éthique de la pédagogie des arts aujourd'hui consiste bien à susciter la médiation des spécialistes afin de rendre accessibles au grand public les œuvres « savantes ». Cette même éthique du

18 Richard Middleton (2004), « L'étude des musiques populaires », dans Nattiez, *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, t. II, p. 768.

19 Sur la « physicalité » de la musique populaire comme lieu de distinction des esthétiques populaire et savante, voir Pierre Bourdieu (1979), *La distinction*, rapporté et commenté par Richard Middleton, *ibid.*, p. 774.

20 Stéphane Venne (2006), *Le frisson des chansons : essai de définition d'une bonne chanson, des conditions nécessaires pour mieux l'écouter et des conditions utiles pour en écrire* (Montréal : Stanké).

21 Voir Pascal Ory, *L'histoire culturelle*, p. 49.

décloisonnement porte les musiciens professionnels à seconder les producteurs, les troupes et à prendre part aux orchestres qui œuvrent dans les comédies musicales inspirées de romans fantastiques, les marionnettes et la musique des fêtes populaires.

Dans quelle mesure les pédagogues de la musique sont-ils alertés par les statistiques sur la réception défaillante de ce patrimoine par les jeunes ? Les sondages effectués dans les pays fortement industrialisés, en Europe, en Amérique du Nord, en Australie et en Nouvelle Zélande, démontrent, non pas que les cultures classiques périclitent, mais qu'elles sont considérées surannées par les jeunes de 15 à 24 ans dans une proportion de 60%. Elles s'inscrivent peu à peu parmi les espèces en voie d'extinction puisque nos modèles éducatifs actuels ne parviennent pas à freiner, encore moins à redresser cette tendance. Tout report de promotion de ce patrimoine s'avèrerait incohérent avec l'indignation manifestée par nos sociétés au point de déclarer la guerre aux talibans afghans coupables du dynamitage des Bouddhas géants et millénaires de la vallée du Bamiyan en mars 2001. Le rapprochement des deux situations peut sembler excessif, mais chaque fois que des pans de culture patrimoniale, d'Occident ou d'ailleurs, sont ainsi mis en péril, notre humanité recule et la responsabilité des éducateurs est en cause.

PERSPECTIVES MONDIALISTES

Malgré des incitations politiques constantes et une pédagogie culturelle soutenue, il s'avère que la défense des œuvres classiques et savantes du patrimoine de l'humanité apparaît comme une préoccupation exclusive aux pays riches d'Occident. À l'encontre de ce préjugé injuste, il convient d'opposer des signes éloquentes de valorisation des cultures classiques et patrimoniales observés dans les sociétés émergentes. À cette enseigne, l'exemple du mouvement *El Sistema* lancé par José Antonio Abreu, dans les quartiers défavorisés de Caracas, sert de levain aux efforts de maints pays du G20 pour démocratiser les arts savants et les maintenir vivants sur le terrain égalitaire de l'éducation²². Les « abreusiens » misent sur *la passion absolue de musique* pour initier les jeunes décomptés des bidonvilles à la discipline d'exécution du répertoire symphonique et pour transfigurer leur condition sociale et humaine. En accueillant Abreu, en 1995, comme « Ambassadeur de bonne volonté » de l'Unesco, le directeur général de l'organisme, Federico Mayor, définissait la musique en termes de « grand langage, langage universel qui répand l'harmonie et contribue à la compréhension entre les hommes ». Il couronnait ainsi une cause, celle de l'essence de la musique dans la philosophie d'Abreu, traduite par l'idée que « la formation des jeunes et des enfants par l'art » n'est possible que si leur « passion pour l'art » est engagée. Pinchas Zuckerman aussi, chef de l'orchestre du Centre National des

22 Le jeune et génial chef d'orchestre Gustavo Dudamel, né à Caracas en 1981, élève d'Abreu, a porté l'Orchestre Simon Bolivar de sa ville à un niveau remarquable avant d'être nommé à la tête de l'Orchestre philharmonique de Los Angeles en 2009.

arts d'Ottawa, fait écho à ces nouveaux orchestres de jeunes éclos en périphérie des bidonvilles d'Amérique latine et des Caraïbes ; depuis qu'en 2007 il a vu le documentaire cinématographique *Tochar y luchar* (jouer et lutter) sur l'aventure musicale des 250 000 jeunes de *El Sistema*, formés par 15 000 professeurs de musique, jouant dans 125 orchestres juvéniles, il n'a de cesse de s'en « inspirer » pour motiver l'éducation musicale dans la région d'Ottawa²³.

Lors d'une tournée de conférences au Mexique, au mois de mars 2008, j'ai été subjugué devant l'intensité et la diversité égalitaire des goûts musicaux des jeunes. À Guanajuato, ville réputée pour son architecture baroque et pour son festival pluridisciplinaire Cervantina, dédié à l'auteur du *Don Quixote*, il m'a été donné d'assister à des concerts symphoniques ponctués d'échanges, entre le violon solo et un public d'étudiants non musiciens de l'université de cette ville, sur la portée esthétique et significative des composantes musicales d'œuvres symphoniques de Prokofiev à Chavez. Je ne croyais plus possible tant de ferveur communicative depuis les célèbres *Young People's Concerts* du New York Philharmonic associés à des *talk show* éducatifs animés par Leonard Bernstein, à la télévision américaine, dans les années soixante et soixante-dix. En cette fête patronale de mars dédiée à la Vierge des sept douleurs, les événements musicaux de la rue, aussi ardents que l'exécution des symphonies en salle, juxtaposaient des répertoires patrimoniaux d'une grande variété — mariachis, chœurs d'opéra célèbres, musique sacrée de compositeurs coloniaux des XVI^e et XVII^e siècles — au cours d'une même célébration urbaine devant un public de jeunes médusés alors que de l'autre côté de la place des haut-parleurs glapissaient les derniers succès de Ricky Martin, de Wyclef Jean et de Céline Dion...

Il m'a semblé en ce séjour au pays des Aztèques assister à une nouvelle médiation d'Hermès entre cultures anciennes, tant savantes que traditionnelles orales, et cultures de création locale et juvéniles comme en témoigne cette fresque de Vlady Rusakov dédiée à Vivaldi, Casals, Bach, Sapho, McCartney, qui orne la bibliothèque Miguel Lerdo de Tejada à Mexico. À l'instar de la nouvelle révolution du transport automobile, adapté aux petites bourses et à l'écologie, qui pourrait bien nous venir de l'Inde, la nouvelle dynamique de l'éducation musicale du XXI^e siècle pourrait aussi bien être attisée par un souffle méridional indifféremment porteur de cultures locales juvéniles et de cultures patrimoniales classiques.

23 Voir *L'éducation musicale avec l'Orchestre du Centre national des arts*, été 2007, vol. 1, no 3, p. 3. Consulté en ligne le 2 mai 2009 : www.nac-cna.ca/fr/allaboutthenac/publications/education/music_summer07_f.pdf

Je préconise qu'un même niveau de savoir, une même dimension savante permet la rencontre de lames de fond provenant de cultures diverses et que notre travail sur la culture (avec un grand C) doit se soucier éperdument de provoquer ces rencontres. Pour illustrer cette idée d'éducation interculturelle, j'invite le lecteur à se transporter en imagination sous le grand arbre à palabres d'un village antillais et à prendre part au conte chanté suivant²⁴ :

CRIC-CRAC

- Cric, dit le conteur.
- Crac, répond l'assistance.
- Et le conteur d'enchaîner :

Un tout petit oiseau se fit attraper alors qu'il picorait des pois dans le champ d'un fermier qui espérait, avec sa récolte, s'enrichir et prétendre à la main d'une princesse. Le château du roi, où résidait la princesse, couronnait la colline au bout du champ. Après plusieurs années d'espairs déçus par l'avarie de ses récoltes, le fermier sombra dans le découragement. D'ailleurs le roi venait de faire monter les enchères en décrétant, par un caprice suprême dont seuls les souverains ont le secret, que seul un homme qui parviendrait à faire chanter la nature à volonté aurait le privilège d'obtenir la main de sa fille. Depuis lors, la princesse ne rêvait plus que d'un fiancé magicien et musicien, apte à diriger un chœur d'oiseaux dans sa volière bigarrée.

C'est ce fermier aux rêves détruits, rendu amer et impitoyable, tant les malheurs l'avaient assailli, qui piégea le tout petit oiseau friand de ses petits pois sucrés des champs. Furieux, le fermier s'apprête à tordre le cou à l'oiseau quand ce dernier se met à chanter avec des mots humains :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w (bis)

Zòtolan pase li ban-m zèl

Toutrèl pase li ban-m zèl

Kanzo Wa, Kanzo Wa

Tout bèt chante pou gen mèsì

Men m-chante pou vi an-m²⁵

24 Ce conte en créole haïtien relève de la tradition orale. Sa recomposition écrite est de mon cru.

25 Monsieur, je ne suis pas venu manger vos pois (bis) / La tourterelle et la perdrix m'accusent / Les bêtes chantent pour leur plaisir / Je chante pour sauver ma vie.

Ti bèt a Wa

Me sye, Me - sye, Me sye, mpa vin i sit poum man je

3 pwa - Me sye, Me sye Me sye mpa vin i sit poum man je

5 pwa Zò to lan pa se li banm zòl Tou trèl pas se li

7 ban zòl Kan zo wa kan zo wa Tout bèt chan te pou

9 gen mè si menm chan te pou vi anm.

Ébahi, le fermier suspend son geste trucidant et, feignant de n'avoir pas bien entendu, ordonne à l'oiseau de chanter de nouveau. Ce qui fut fait :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

Incrédule devant un phénomène si singulier le fermier réclame le chant de nouveau ; l'oiseau s'exécute à nouveau :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

Alors seulement le fermier prend conscience du signe du destin : il love l'oiseau dans sa main et se met en route vers le château. Pour s'assurer d'entretenir le prodige, il s'arrête à tous les carrefours et demande à l'oiseau d'exécuter son chant, menaçant de lui tordre le cou s'il venait à désobéir ; en toutes circonstances l'oiseau chanta :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

Ainsi arrivent-ils devant la grille du château. Nouvel essai, nouvelle confirmation. Alors le fermier demande audience au roi qui le reçoit. Il lui annonce sans ambages être venu demander la main de la princesse étant en mesure de faire chanter un oiseau à volonté. Dubitatif, le roi demande à entendre ; le fermier commande et l'oiseau obéit :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

N'en croyant ni ses yeux ni ses oreilles, le roi voulut de nouveau entendre ; le fermier commanda et l'oiseau chanta :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

On fit venir la princesse devant qui le manège fut réitéré. À chaque fois, l'oiseau chanta :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

La princesse ne se tenait pas de joie. Le jour même le roi organisa les fiançailles et le lendemain les noces furent célébrées.

Quelles morales tirer de cette fable mêlée de chant, un conte chanté antillais que j'ai recueilli à l'époque où je travaillais à un projet de l'UNESCO pour construire des modèles d'une pédagogie musicale adaptée aux pays créolophones de la Caraïbe ?

1. Selon la plus pragmatique évidence le chant de l'oiseau est désormais imprimé dans notre mémoire. Tout s'est passé comme si l'apprentissage du chant n'était pas dissocié de la fascination de suivre le déroulement de l'intrigue. Vous et moi avons joué au merveilleux en acceptant d'être tenus en haleine entre déception et espoir, entre vie et mort.
2. Cette leçon de musique, dans la plus pure tradition orale afro-antillaise n'a rien de superficiel et l'erreur suprême serait de la réduire à des valeurs ataviques, dans les limites d'une région. Elle s'ouvre au contraire à l'universel et permet d'activer ce qu'Édouard Glissant nomme une « poétique du divers²⁶ ». En effet, plutôt que d'enfermer dans une culture étroite ce chant d'oiseau, de la vie, de l'espoir, cette thématique s'ouvre à l'urgence d'établir des recoupements avec un imposant patrimoine humain et universel outillant les enfants de cette aire culturelle pour une éducation mondialiste, circulaire et égalitaire.

26 Édouard Glissant (1996), *Introduction à une poétique du divers* (Paris : Gallimard).

Ce conte du fermier aux rêves brisés et d'un oiseau épris de vitalité appartient en vérité à la catégorie que saint Augustin, dans son *De Musica*, nommait « la musique consolatrice ». Le chant de l'oiseau nourrit son désir de vivre, ravive dans le cœur du fermier mortifié ce qui lui reste de tendresse et réunit les deux protagonistes dans un même projet rédempteur. La musique agit ici comme *héroïne de vie* à l'instar de son rôle dans le mythe d'Orphée, au fondement de l'esthétique occidentale. Contrairement à Hermès, héros des collectivités, Orphée brille par son aptitude à circuler seul aux confins de la vie et de la mort, dût-il en ramener le cruel désespoir d'avoir perdu Eurydice pour l'éternité. Son unique société, sa seule consolation est la musique, son chant et l'accompagnement de sa lyre.

C'est aussi par l'intermédiaire des oiseaux, symboles de musicalité, que saint François d'Assise abreuve sa spiritualité aux sources de l'évangile de Matthieu (6, 26) : « voyez les oiseaux du ciel, ils ne sèment ni ne moissonnent ni ne recueillent en des greniers²⁷ » ; ils gagnent leur vie en chantant... Même message dans le *Coran* où le chant d'oiseau connote le triomphe de la vie sur la mort :

Dieu dit à Abraham :
Prends quatre oiseaux ;
Coupe-les en morceaux ;
Place ensuite les parts sur des monts séparés, puis, appelle-les :
Ils voleront vers toi en chantant²⁸.

Ouverture sur la vie et sur la spiritualité, cette leçon de musique ne s'interdit pas non plus de revenir à sa source musicale et de préparer une réception wagnérienne. Après avoir tué le dragon Fafner, Siegfried entreprend une promenade dans les bois. Soudain, les arbres se mettent à bruire pour accompagner le chant d'un oiseau qui révélera à Siegfried son origine et son destin²⁹. Nous venons de franchir les limites d'un cercle enchanteur constellé d'infinies beautés du répertoire musical, de Janequin à Messiaen, en passant par Vivaldi, Haydn, Beethoven, Respighi et Stravinsky. Le grand répertoire nous condamnerait-il à rester figés au passé ? Nos contemporains aussi jouent de l'orchestre en réponse au chant de la nature. Compositeur actuel, Antoine Ouellette illustre cette pratique avec sa magistrale contemplation pour orchestre symphonique intitulée *Joie des Grives*³⁰.

27 *Les Évangiles*.

28 *Le Coran*, Sourate II, 260.

29 Richard Wagner, « Murmures de la forêt », *Siegfried*, acte II, sc. 3.

30 Cette œuvre magistrale a été créée au festival international de Lanaudière le 12 juillet 2008 par l'Orchestre du Festival, sous la direction de Jean-Marie Zeitouni. Ouellette était l'inspiration de sa symphonie aviaire par un brillant ouvrage intitulé *Le chant des oyseaux : comment la musique des oiseaux devient musique humaine* (2008).

CONCLUSION : DIVERSITÉ DE L'HERMÉNEUTIQUE ET UNIVERSALITÉ BIOLOGIQUE

Au terme de ces réflexions, je voudrais m'assurer de faire reposer sur des fondements raisonnables mes partis pris parfois fort alarmistes et d'autres fois trop enflammés. En bref, je voudrais indiquer la frontière de deux préceptes fondamentaux que je n'ai pas pris la peine de baliser et à l'intérieur desquels je souhaite situer mes remarques même les plus intempestives. Le premier précepte regarde la notion d'universel en musique ; le second a trait à la question de la « vérité des interprétations » au sens dubitatif que donnait à cette locution l'un des grands philosophes du XX^e siècle et penseur décisif de l'herméneutique, Paul Ricœur.

Comme le faisait remarquer le phénoménologue de la musique Leonard B. Meyer l'intense réflexion actuelle sur les universaux « s'inscrit paradoxalement dans une époque que domine la préoccupation générale du caractère variable des contextes culturels [car] on ne peut comprendre ni expliquer cette variabilité des cultures humaines si l'on n'a [pas] quelque idée des constantes à l'œuvre dans leur formation³¹ ». La question se pose donc à savoir ce qui en musique est universel car, à cette définition se ramènerait toute notion d'une essence spécifique à la musique. La réponse de Meyer à la recherche d'universaux musicaux est entière et sans appel : ne cherchez pas d'universaux musicaux, « il n'y en a pas. Il n'y a que les universaux acoustiques du monde physique et les universaux bio-psychologiques du monde humain³² ». De fait, seul son système neurocognitif permet à l'être humain de percevoir un certain nombre de catégories acoustiques désignées globalement comme étant les paramètres naturels des sons. À partir de ces contraintes acoustiques et neurocognitives, les humains élaborent des agencements sonores, plus ou moins variables selon les cultures, qui seraient autant de langues musicales. Ces langues, à leur tour, permettent l'élaboration des musiques qui sont les reliquats identitaires des créateurs et des cultures. Certaines de ces langues et ces œuvres constituent des lieux de cristallisation de l'essence de la musique parce qu'elles incarnent des états de coïncidence exceptionnels entre les émotions, les idées et les sons. Leur signification augmente avec leur propension à traverser les époques et les civilisations pour parler aux humains du plus loin qu'ils viennent. S'il traversait le temps aussi bien qu'il transcende l'espace, le « Pas lunaire » de Michael Jackson (1958-2009) serait sûrement appelé à tenir compagnie au *Don Giovanni* de Mozart au panthéon des chefs-d'œuvre de la scène. Quand on proclame le droit des enfants à la culture, outre celui tout naturel d'assumer l'héritage et l'identité de leur nation ainsi que les symboles de leur génération, c'est de leur droit d'accéder, d'apprendre à vibrer d'émotion, à éprouver de la fascination devant ce patrimoine d'œuvres durables des civilisations humaines qu'il est question. Les musiciens éducateurs ont le devoir de défendre et d'illustrer ce droit en musique.

31 Leonard B. Meyer (1998), « un univers d'universaux », *Philosophie*, 59, 23.

32 *Ibid.*, p. 26.

La vérité herméneutique des cultures diverses n'est donc pas inutile et gênante à la quête d'universalité. Elle paraît plutôt nécessaire à l'épanouissement de la personnalité et à la formation de l'identité. Son action sur l'apprentissage de la relativité et de la tolérance devrait exercer un rôle de premier plan dans l'éducation citoyenne et dans l'acquisition des compétences sociales. Mais, pour être opératoire cette même herméneutique ne saurait se passer des savoirs rationnels et des lieux de transcendance de l'art. L'idéologie de la relativité est un refuge bien confortable pour abriter le refus de penser, la peur de prendre parti, la pudeur intellectuelle et pour fuir la spontanéité du beau incarné dans les œuvres qui traversent le temps, ces « grands récits » dont on se hâte tant à proclamer aujourd'hui la mort.

Références bibliographiques

- Baroni, Mario (2004). Herméneutique musicale. Dans Nattiez, *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, t. II (p. 672-699). Arles/Paris : Actes Sud/Cité de la musique.
- Court, Raymond (2002). Art et non-art « perte du métier » et « nihilisme culturel contemporain ». *Archives de Philosophie*, 65, 565-582.
- Court, Raymond (1981). *Adorno et la nouvelle musique*. Paris : Klincksieck.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *L'herméneutique en rétrospective*. Paris : Vrin.
- Glissant, Édouard (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1998). Lettre de Leibniz à Christian Goldbach du 17 avril 1712. *Philosophie*, 59.
- Manevau, Guy (1977). *Musique et Éducation*. Aix-en-Provence : Édisud.
- Meyer, Leonard B. (1998). Un univers d'universaux. *Philosophie*, 59, 23-49.
- Middleton, Richard (2004). L'étude des musiques populaires. Dans Jean-Jacques Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, t. II (p. 767-784). Arles/Paris : Actes Sud/Cité de la musique.
- Ory, Pascal (2003). Qu'est-ce que l'histoire culturelle ? Dans *La connaissance de l'histoire. Six conférences de l'Université de tous les savoirs*, livre-disque. Paris : Odile Jacob/Frémeaux et Associés.
- Ory, Pascal (2004). *L'histoire culturelle*. Coll. *Que sais-je ?*, n° 3713. Paris : Presses Universitaires de France.
- Platon (1966). *La République* (R. Baccou, trad.). Paris : Garnier-Flammarion.
- Simard, Denis (2004). *Éducation et Herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Venne, Stéphane (2006). *Le frisson des chansons : essai de définition d'une bonne chanson, des conditions nécessaires pour mieux l'écouter et des conditions utiles pour en écrire*. Montréal : Stanké.

SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 27 DE LA REVUE
CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN
ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 1

Septembre 1982

Sommaire

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

Numéro 2

Septembre 1983

Sommaire

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

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

Numéro 3

Mars 1984

Sommaire

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

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

Numéro 4

Septembre 1984

Sommaire

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

Numéro 5

Janvier 1985

Sommaire

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

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

Sommaire

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

Raymond Ringuette, responsable de l'équipe de recherche

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

Sommaire

François Delalande, Note sur la place d'une pédagogie des conduites musicales dans la formation musicale de l'enfant	5
Recherche de G.R. Doan sur l'influence du rôle des parents dans l'apprentissage du violon de leurs enfants, présentée par Nicole Delisle	15

Jean-Paul DesPins, <i>Le cerveau et la musique</i>	35
Recherche de W.C. Jarvis sur l'effet de la verbalisation dans la reconnaissance et l'exécution à l'instrument de la notation musicale, présentée par Claude Duchesneau	51
Recherche de J.C. Jorgensen sur les facteurs qui incitent les élèves à faire partie d'un orchestre d'harmonie, présentée par Victor Falardeau	65
Robert Francès, L'enseignement programmé de la musique aux adultes et aux enfants	75
Recherche de J.L. Eaton sur l'influence qu'ont certains acquis de la formation musicale sur l'habileté à lire à vue au clavier, présentée par Danielle Nicole	97
Recherche de J.N. Anderson sur l'utilisation d'enregistrements dans l'apprentissage de la clarinette, présentée par Marie-Claude Paquette	105
Parutions récentes	117
Recherche de J.H. Friesen sur la mue vocale chez l'adolescent, présentée par Alice Poulin	121
Recherche de J.M. Sorensen sur le rôle des petits ensembles dans l'apprentissage instrumental au niveau secondaire, présentée par Réal Vautour	133

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE AU QUÉBEC

Numéro 8

Janvier 1989

Sommaire

Présentation : Raymond Ringuette

Colloque sur la recherche en éducation musicale au Québec 11

Allocutions de bienvenue

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

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

Communications

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

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

Numéro 9

Janvier 1990

Sommaire

L'expérience selon John Dewey Alice Poulin	11
Neuropédagogie de la musique et diptyque cerveau-conscience Jean-Paul DesPins	47
La problématique entourant l'application pédagogique de l'ordinateur en musique : recension d'écrits 1965-1988 Nicole Rodrigue	65
Conception et mise à l'essai d'un système à base de connaissances d'aide à l'évaluation formative en musique. Marie-Michèle Boulet, Dorvalino de Melo, Louise Lavoie, Pierre Labbé, François Lemay	81
Chronique du livre Gilles Simard	101

Numéro 10

Janvier 1991

Sommaire

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

Numéro 11

Janvier 1992

Sommaire

Do fixe ou do mobile ? : Un débat historique Louis Daignault	9
Opinion de spécialistes en musique concernant l'utilité de la technologie musicale dans le système scolaire du Québec Diane Trudel	23
Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale André Picard	33
Description d'un système conseiller en composition musicale Marie-Michèle Boulet, Francine Dufour, 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
Actes du colloque « L'enseignement de la musique assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? » tenu à l'École de musique de l'Université Laval le samedi 4 avril 1992	11
Mot du président du comité organisateur, Louis Daignault	13
Allocution de bienvenue François Demers, doyen de la Faculté des arts de l'Université Laval	15

Communications

Le micro-ordinateur et la musique : où en sommes-nous ?
Yves Laforest 19

Après-MIDI : Hypermédia ?
Louis Daignault 25

Technologie musicale : opinion de spécialistes en musique au Québec
(enquête)
Diane Trudel 33

Écouter, entendre
Nil Parent 35

L'enseignement d'un cours d'orchestration à l'Université de Montréal,
avec l'usage de l'ordinateur afin de simuler l'orchestre
Alan Belkin 45

Description des ateliers

Logiciels en formation auditive
Judith Cornellier-Sanschagrin 49

Sonographe ou jeu sonore imagé
Marc-André Demers 49

Discrimination auditive des paramètres sonores
Maurice Périard 49

Ordinateur, synthétiseur et pédagogie en musique
Yves Lemay et Hélène Béchard 50

Pédagogie par projet dans un studio de musique audionumérique
Jean-Louis Van Verren 50

Introduction à Hypercard
François Belleau 50

Harmonisation et arrangement assistés par ordinateur
Richard Ferland et Henri Tourigny 51

Enseignement interactif de la théorie musicale au secondaire
Edmour Bélanger 51

Musicologie et ordinateur Yves Chartier	51
Table ronde « L'enseignement musical assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? »	53
Rôle de l'ordinateur dans la pédagogie musicale au primaire et au secondaire Denise Hébert	55
L'ordinateur change-t-il notre façon de penser et de faire la musique ? Jean-Claude Paquet	63
Éducation musicale et technologie : typologie pour la recherche Jacques Rhéaume	69
L'EMAO, luxe ou nécessité dans la formation des maîtres ? Gilles Simard	75
Allocution de clôture Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	77

Numéro 13

Novembre 1994

Sommaire

Appel d'article

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

Responsable : Raymond Ringuette

Introduction

1

Allocution d'ouverture

Michel Gervais, recteur de l'Université Laval

Communications	
Crescendo - decrescendo	
R. Murray Schafer	3
Silences, silence	
Gilles Tremblay	12
La protection juridique contre l'agression sonore	
Lorne Giroux	19
Le vrai langage jaillit du silence	
Lise Gobeil et André Renaud	53
Première table ronde « Musique d'ambiance et droits et libertés individuelles »	69
Jacques Boulay	
Pierre Dansereau	
Lorne Giroux	
Maryvonne Kendergi	
R. Murray Schafer	
Animateur : Florian Sauvageau	
L'écoute de la musique fortement amplifiée représente-t-elle une menace pour l'acuité auditive ?	
Raymond Héту et Martin Fortin	83
La pratique des loisirs bruyants : analyse d'un sondage	
Éric Huard	99
Ces instruments et ces méthodes qui agressent le développement auditif des enfants	
Jean-Paul DesPins	105
Play - le déclin d'une culture musicale	
Nil Parent	113
Hearing and context	
John Beckwith	123
Atelier « 1. Que devrait-on faire pour protéger le droit au silence dans notre environnement ? ; et 2. Qu'êtes-vous prêt à faire pour promouvoir le respect du droit au silence dans votre environnement ? »	
Animateur : Nérée Bujold	129

Seconde table ronde « Équipe de recherche interdisciplinaire sur l'écologie sonore »	133
Yves Bédard	
Nérée Bujold	
Pierre-Charles Morin	
François Parent	
Animatrice : Marie-Michèle Boulet	

Allocution de clôture	
Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	153

Annexe	
Avant-propos (extrait de la revue <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-Sanschagrin 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-Sanschagrin 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-Sanschagrín	77
VOLET INTERNATIONAL	
La formation des enseignants de la musique Françoise Regnard	81
Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts Marie-Hélène Popelard	83
Annexe 1. Édouard Manet (1832-1883) / Paul Valéry (1871-1945) Laure Muller	99
Annexe 2. Les correspondances sensorielles chez Scriabine : <i>Prométhée et Mystère</i> Laure Muller	107
Numéro 20	Janvier 2002

Sommaire

Appel d'article

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

Quelles sont les raisons invoquées pour justifier l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois ? Isabelle Héroux	17
VOLET INTERNATIONAL	
Journées francophones de recherche en éducation musicale 2002	37
Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le « projet musical et pédagogique », champ d'initiation Françoise Regnard et Alain Lammé	39
L'éducation musicale en Amérique du Nord et en Espagne : deux cheminements contrastants María Teresa Moreno Sala	57

Numéro 21

Janvier 2003

Sommaire

Appel d'article

Nouvelle édition électronique de la revue <i>Recherche en éducation musicale</i> Raymond Ringuette	1
Élaboration de principes sur la mise en forme des messages musicaux dans les systèmes d'apprentissage multimédia interactif (SAMI) en éducation musicale Frédéric Murray	3
Les <i>Préludes pour piano</i> de Claude Debussy : une œuvre musicale qui favorise le développement musical et pianistique de tout étudiant de niveau universitaire Francis Dubé	19
JFREM 2004	41

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

Compte rendu Jocelyne Lebel	45
--------------------------------	----

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

Numéro 22 Janvier 2004

Sommaire

Appel d'article

Transposition didactique de la notion musicale de hauteur : du savoir au savoir à enseigner Pascal Beaugé	1
--	---

Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse Michel Aucoin	33
---	----

Numéro 23 Janvier 2005

Sommaire

Appel d'article

Figurativité et pédagogie du chant Bérengère Mauduit	1
---	---

VOLET INTERNATIONAL

Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) 2005	21
---	----

L'auto-évaluation dans la formation d'enseignants de domaines culturels : amorce d'une réflexivité dans la validation des acquis de l'expérience Evelyn Cramer et Françoise Regnard	23
--	----

Numéro 24

Août 2006

Sommaire

Appel d'article

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

Directeur de la publication des actes du colloque : Gilles Comeau

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

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
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 »	
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
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 »	
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 ^e 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
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

