

NUMÉRO 37

DÉCEMBRE 2022

RECHERCHE  
EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE

ISSN 2292-4078



UNIVERSITÉ  
LAVAL

Faculté de musique



NUMÉRO 37

DÉCEMBRE 2022

# 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 : Vincent.Brauer@mus.ulaval.ca

*Direction*

Vincent Brauer, directeur, rédacteur et réviseur

*Comité de lecture*

Louise Mathieu, Université Laval  
Françoise Regnard, Arts<sup>2</sup> - École supérieure des Arts de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles  
Autres experts sollicités selon les sujets traités

ISSN 2292-4078  
Dépôt légal — 2022  
Bibliothèque et Archives Canada

# RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 37

DÉCEMBRE 2022

## SOMMAIRE

Appel d'article et protocole de rédaction

De l'articulation entre savoirs experts et savoirs savants chez Fedele Fenaroli (1730-1818). Une analyse de ses *Regole musicali* et de ses trois premiers livres de *partimenti*, du point de vue de la construction d'une technique

*Fabio Antonio Falcone*

1

Analyse de pratiques d'enseignement observées : les pratiques liées à l'atmosphère de la classe dans un programme musique-études

*Catherine Tardif, Hélène Boucher et Julie Lane*

43

Sommaire des numéros 1 à 36 de la revue

73



## 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 :

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

**DATE LIMITE : LE 31 DÉCEMBRE**

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, présenté à double interligne, peut comporter de 25 à 30 pages, pour un maximum de 10 000 mots, notes de bas de page et références comprises.
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 possible, 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. S'ajoute également une liste d'environ 5 mots-clés.

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



## Correspondances des normes bibliographiques APA anglaises et françaises

	<b>Anglais</b>	<b>Français</b>
Entre les noms des auteurs	<b>&amp; ou , &amp;</b>	<b>et</b>
À la place des noms des auteurs	<b>et al.</b>	<i>et al.</i>
Renvoi à un document cité dans l'ouvrage consulté	<b>as cited in</b>	<b>cité par</b>
Entre un titre et un sous-titre	Titre en anglais : <b>Title: Subtitle</b> Titre en français : <b>Titre : sous-titre</b> ou <b>Titre. Sous-titre</b>	
Mention de l'édition	<b>(10th ed.)</b>	<b>(10<sup>e</sup> éd.)</b>
Majuscule au début des mots dans le nom de la revue	Nom anglais : <b>tous les mots</b> (sauf articles, adverbes, etc.) Nom français : <b>premier mot seulement</b>	
Début de la description du document plus vaste dont fait partie le document cité	<b>In</b>	<b>Dans</b>
Après le nom du ou des directeurs de publication	<b>(Ed.)</b> ou <b>(Eds.)</b>	<b>(dir.)</b>
Emplacement d'un texte dans un document plus vaste	<b>pp. n1-n2</b>	<b>p. n1-n2</b>
Numéro	<b>no.</b>	<b>n<sup>o</sup></b>
Indication de la localisation d'un document en ligne	La mention <b>Retrieved Month Day, Year, from http://www...</b> a été supprimée dans la 7 <sup>e</sup> édition du style de l'APA	Placer simplement l' <b>URL</b> du document en ligne <b>à la suite de la référence bibliographique</b>
Espace entre le volume et le numéro d'un périodique	<b>24(3)</b>	<b>24 (3)</b>
Version électronique d'un document imprimé (à la fin du titre)	<b>[Electronic version].</b>	<b>[version électronique].</b>
Sans date de publication	<b>(n.d.)</b>	<b>(s.d.)</b>
Ouvrage sous presse	<b>(in press)</b>	<b>(sous presse)</b>
Suppression à l'intérieur d'une citation	... [ou] ...	[...]



**DE L'ARTICULATION ENTRE SAVOIRS EXPERTS ET SAVOIRS SAVANTS  
CHEZ FEDELE FENAROLI (1730-1818). UNE ANALYSE DE SES *REGOLE  
MUSICALI* ET DE SES TROIS PREMIERS LIVRES DE *PARTIMENTI*, DU POINT  
DE VUE DE LA CONSTRUCTION D'UNE TECHNIQUE**

**Fabio Antonio Falcone**

---

Claveciniste, ainsi que professeur de clavecin et de basse continue, Fabio Antonio Falcone est membre de l'équipe de recherche en Didactiques des Arts et du Mouvement (DAM) de l'Université de Genève en tant qu'assistant-doctorant. Titulaire d'un master en clavecin et basse continue auprès du Conservatoire Supérieur d'Amsterdam ainsi que d'un master en pédagogie musicale auprès de la Haute École de Musique de Genève, ses recherches actuelles portent sur l'individuation et la reconstitution de pratiques d'enseignement du clavecin, de la basse continue et de l'improvisation au clavier en partant de l'analyse didactique de sources historiques et de méthodes anciennes.

---

**Résumé**

Cette étude se propose de comprendre et de décrire l'articulation entre savoirs savants et savoirs experts dans l'apprentissage de la basse chiffrée et de l'improvisation au clavier à travers l'exercice des *partimenti* à Naples dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. L'hypothèse selon laquelle l'articulation entre les différents types de savoirs était engendrée par l'interaction de l'élève avec un milieu didactique dont les caractéristiques favorisaient, à travers le travail d'une technique spécifique, la construction de savoirs savants ensuite réaffirmés dans le moment d'institutionnalisation est posée. L'analyse comparée des *Regole* (1775) et des premiers trois livres de *partimenti* de Fedele Fenaroli montre comment, à travers la manipulation d'ostensifs graphiques et le travail de la technique de la basse chiffrée, l'élève pouvait construire des savoirs savants renvoyant au contrepoint et à l'harmonie, tout en construisant son expertise dans l'accompagnement et dans l'improvisation au clavier.

Mots-clés : *partimenti*, basse chiffrée, savoirs experts, savoirs savants, praxéologie, didactique de l'improvisation, sources historiques.

## INTRODUCTION

De nombreux témoignages historiques (De Champs, 1879; Florimo, 1882; Vitet, 1825) affirment qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle l'enseignement de l'improvisation et de la composition<sup>1</sup> au sein des conservatoires napolitains reposait principalement sur une approche pratique (Tripier-Mondancin, 2018, p. 2) se basant sur l'exercice des *partimenti*<sup>2</sup>. Ces dernières années, la pratique des *partimenti* a fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la musicologie et de l'exécution historiquement informée (Berkowitz, 2010; Cafiero, 2020; Christensen, 2010; Demeyere, 2018; Gjerdingen, 2007; Gjerdingen, 2020; Paraschivescu, 2022; Sanguinetti, 2012; Van Tour, 2017). Gjerdingen (2020), s'appuyant sur la théorie du *situated learning* (Lave et Wenger, 1991), soutient que le contexte spécifique des écoles napolitaines favorisait un apprentissage « par le faire » grâce à une coparticipation sociale comparable aux apprentissages en corporation<sup>3</sup>. Sanguinetti (2012) souligne le fait que les conservatoires napolitains, où la transmission directe de savoirs entre maître et élève se réalisait essentiellement oralement, constituaient l'*habitat* idéal pour la diffusion de la pratique des *partimenti*, dont les caractéristiques rendaient impossible une scripturalisation exhaustive de tous ses constituants (Sanguinetti, p. 7). De même, Berkowitz (2010), comparant le processus d'apprentissage d'une langue et celui de l'improvisation, relève l'enjeu de l'immersion dans un contexte d'apprentissage spécifique favorisant l'acquisition d'un style historiquement situé. Selon l'auteur, à travers l'exercice des *partimenti* et une exposition constante à un langage esthétique précis, l'élève pouvait ainsi incorporer des modèles musicaux propres au style de l'époque (Berkowitz, 2010, p. 29 et p. 117).

Les études récentes insistent également sur la construction de compétences<sup>4</sup> grâce à l'immersion de l'élève dans un contexte facilitant un apprentissage professionnel<sup>5</sup> et

- 
- 1 « The separation of compositional skills at the keyboard from keyboard technique is a consequence of the demise of the partimento school, which insisted on the very opposite: the ability to create musical pieces by using patterns internalized through improvisation. » (Guido, 2017, p. 4).
  - 2 Bien qu'une définition univoque qui rend justice à la complexité de cette pratique instrumentale n'existe pas (Sanguinetti, 2012; Cafiero, 2020), un *partimento* consiste en une ligne de basse (pouvant comporter parfois des changements de clefs), chiffrée ou non, à partir de laquelle l'organiste ou le claveciniste improvisait les parties manquantes s'appuyant sur des règles de contrepoint et/ou d'harmonie.
  - 3 « As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities — it implies becoming a full participant, a member, a kind of person. In this view, learning only partly — often incidentally — implies becoming able to be involved in new activities, to perform new tasks and functions, to master new understanding. » (Lave et Wenger, 1991, p. 53, cité par Gjerdingen, 2020, p. 71).
  - 4 « Relevant de la raison pratique, la compétence est cette capacité d'intégrer des savoirs divers et hétérogènes pour les finaliser sur la réalisation d'activités. » (Le Boterf, 1994, p. 21).
  - 5 « L'apprentissage professionnel est d'abord pensé comme un double processus d'élaboration-conception et de construction-développement de savoirs nécessaires à l'exercice d'un travail, d'un métier ou d'une profession. » (Roger, 2013, p. 37).

l'acquisition implicite<sup>6</sup> de règles théoriques. Mais qu'en est-il de la construction de savoirs complexes sous-jacents à ces compétences et de leur transmission à travers l'étude des *partimenti* ? Comment fonctionne, d'un point de vue didactique, l'interrelation entre les différents savoirs mobilisés ? Parmi les nombreuses collections de *partimenti*, les *Regole* et les *partimenti* de Fedele Fenaroli (1730-1818) ont déjà été salués par ses contemporains comme une méthode pédagogique accomplie visant la formation de musiciens, la première tentative réussie de codification et de systématisation d'une tradition didactique jusque-là transmise presque exclusivement oralement<sup>7</sup> dans un contexte d'apprentissage professionnel<sup>8</sup>.

S'appuyant sur un cadre théorique emprunté au didactique, cette étude se propose de déceler la logique sous-jacente à la construction des différents types de savoirs mis à l'étude dans les *Regole* et les trois premiers livres de *partimenti* de Fenaroli. Il s'agit aussi de relever et de décrire ce qui favorise l'articulation entre ces différents savoirs et leur transmission.

Dans la première partie, nous examinerons un corpus de sources historiques non-pédagogiques (Florimo, 1864/1882; Imbimbo, 1821). Ces sources sont susceptibles de nous aider à déterminer la nature des attentes entre maître et élève qui sous-tendent le

---

6 « According to one of the most common and conceptually neutral definitions of IL (Implicit Learning), learning is implicit when we acquire new information without intending to do so, and in such a way that the resulting knowledge is difficult to express. In this, implicit learning thus contrasts strongly with explicit learning (e.g. as when learning how to solve a problem or learning a concept), which is typically hypothesis-driven and hence fully conscious. » (Cleeremans *et al.*, 1998, p. 406).

7 Dans son *Elogio di Fedele Fenaroli*, Francesco Maria Avellino (1788-1850) affirme : « Niuno de'sommi maestri della nostra scuola aveva prima del Fenaroli avuta la felice idea di presentare con metodo le regole dell'accompagnamento e di formarne un corso completo; ma contenti dal dettarle a' loro allievi, essi le propagavano per mezzo di una specie di tradizione, piuttosto che per mezzo di una regolare istruzione scritta [...] ». Trad. : « Avant Fenaroli, aucun des grands maîtres de notre école n'avait eu l'heureuse idée de présenter méthodiquement les règles de l'accompagnement et de former un cours complet; mais se contentant de les dicter à leurs élèves, ils les propageaient par une sorte de tradition, plutôt que par un enseignement écrit réglementé [...] » (Avellino, 1818, p. 16).

8 Les *partimenti* de Fenaroli connurent un grand succès également en dehors des conservatoires napolitains, et surtout en France, comme le montre, entre autres, la première édition complète des règles et des cinq livres de *partimenti* édités par Emanuele Imbimbo (1765-1839), publiée à Paris en 1814 (Sanguinetti, 2007, p. 89). Pour plus de détails sur la fortune des *partimenti* en France, voir Cafiero (2007; 2019; 2020). François-Joseph Fétis (1784-1871) à la fin de sa *Méthode élémentaire* (1824) affirme : « J'ai présenté, dans ce court exposé, tout ce qu'un Accompagnateur [majuscule de l'auteur] doit savoir pour devenir habile; mais il est une qualité que ses mains et sa tête doivent acquérir : c'est l'habitude qui fait apercevoir promptement et exécuter de même l'harmonie convenable à tous les traits de la Basse. Cette habitude ne s'acquiert que par le travail. Le plus convenable, pour atteindre ce but, est d'accompagner beaucoup les Basses des bons solfèges, les partimenti de Durante et de Fenaroli [...] Cinq ou six mois de ce travail, bien fait, suffiront pour faire un accompagnateur consommé. » (Fétis, 1824, p. 26).

corpus d'exercices musicaux et les *Regole musicali* de Fenaroli dans le contexte de leur parution.

Dans la deuxième partie, nous présenterons les *Regole musicali* de Fenaroli (1775) en identifiant les contenus d'enseignement déterminés par l'auteur. Nous définirons la basse chiffrée comme pratique culturelle, mais aussi en tant que technique (Chevallard, 1999) pour l'apprentissage de l'harmonie et du contrepoint. Après avoir questionné la nature et la définition des savoirs faisant l'objet d'une transmission, nous tenterons de déduire certains modes de guidage de l'étude de la part du maître.

Dans la troisième partie, nous examinerons les trois premiers livres de *partimenti* de Fenaroli. À partir des signes ostensifs graphiques et scripturaux<sup>9</sup> relevables dans les sources, nous déterminerons si nous avons affaire à des contenus particuliers, ce qui nous permettra de répondre à nos questions de recherche concernant l'articulation des savoirs dans la construction des apprentissages.

Dans la conclusion, nous illustrerons les résultats de notre analyse.

## QUESTIONS DE RECHERCHE

Quels étaient les apprentissages visés par le maître à travers l'exercice des *partimenti* ?

- Quels savoirs étaient effectivement mobilisés ?
- Comment se réalisait, par l'élève, l'acquisition de savoirs savants (Chevallard, 1985/1991) par l'exercice de savoirs experts (Joshua, 1996) ?
- Quelles étaient les caractéristiques spécifiques des aménagements réalisés par le maître ?
- Qu'est-ce qui favorisait l'apprentissage, par l'élève, de savoirs savants de l'ordre du contrepoint, de l'harmonie, mais aussi ceux renvoyant à un style culturellement situé ?

## HYPOTHÈSE

Nous faisons l'hypothèse que l'articulation entre les différents types de savoirs était engendrée par l'interaction de l'élève avec un milieu didactique (Brousseau, 1998) dont les caractéristiques favorisaient, à travers le travail d'une technique spécifique (Chevallard,

---

<sup>9</sup> « On appelle *ostensifs* les objets qui ont pour nous une forme *matérielle, sensible*, au demeurant quelconque [...] Au contraire des ostensifs, les *non-ostensifs* — soit ce que l'on nomme usuellement *notions, concepts, idées*, etc. — ne peuvent pas, à strictement parler, être manipulés : ils peuvent seulement être *évoqués*, à travers la manipulation d'ostensifs associés » (Chevaillard, 1994, p. 4-5).

1995), la construction de savoirs savants et que ces savoirs savants étaient ensuite réaffirmés dans le moment d'institutionnalisation<sup>10</sup>.

## CADRE THÉORIQUE

### Les notions de savoir expert et de savoir savant

Depuis les années 1990 et en particulier depuis la théorisation des savoirs experts par Johsua (1996), la question d'un ancrage théorique d'autres didactiques disciplinaires sur le socle posé par Chevallard (1985/1991) a donné lieu à une clarification concernant des types de savoirs complémentaires. Formulées par Amade-Escot (2007), les définitions respectives des savoirs savants et des savoirs experts viennent préciser le fonctionnement d'un modèle théorique susceptible de fournir des outils d'analyse dans des champs disciplinaires distincts. Pour Amade-Escot (2007), et à propos de la didactique de l'éducation physique, le *savoir expert* est le « savoir établi par des formateurs, des entraîneurs, des athlètes auxquels la société reconnaît une certaine légitimité dans leur domaine professionnel » (p. 121), alors que le *savoir savant* est un « savoir établi par les communautés à qui la société reconnaît le droit de “dire le vrai” dans leur domaine à un moment donné de son histoire » (p. 121).

### La dialectique milieu/contrat

Nous prendrons en considération les exercices proposés par Fenaroli en tant que corpus pédagogique aménagé par le maître pour la transmission de savoirs spécifiques. Le résultat de cet aménagement peut-il être assimilé à un milieu didactique ? Brousseau affirme que « dans une situation d'action, on appelle “milieu” tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit. Elle peut ne comporter ni professeur, ni autre élève » (Brousseau, 1998, p. 32). Selon l'auteur, l'élève « apprend en s'adaptant à un milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, un peu comme le fait la société humaine » (1998, p. 59). Cependant, « un milieu sans intentions didactiques est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles que l'on souhaite qu'il acquière » (1998, p. 59). Pour qu'un dispositif didactique (exercices, tâches, activités, consignes, etc.) soit porteur d'une intention didactique, il est nécessaire que l'enseignant·e inscrive dans le

---

10 Selon Chevallard et à propos de savoirs mathématiques, l'institutionnalisation « a pour objet de préciser ce qu'est “exactement” l'organisation mathématique élaborée, en distinguant notamment, d'une part les éléments qui, ayant concouru à sa construction, n'y seront pas pour autant intégrés, et d'autre part les éléments qui entreront de manière définitive dans l'organisation mathématique visée — distinction que cherchent à préciser les élèves lorsqu'ils demandent au professeur, à propos de tel résultat ou de tel procédé, s'il faut ou non “le savoir” » (Chevallard, 1999, p. 253). La théorie didactique élaborée par Chevallard a servi de base à de nombreuses didactiques disciplinaires.

milieu non seulement les savoirs que l'apprenant·e est censé·e apprendre, mais aussi certaines des attentes concernant ce que l'apprenant·e doit faire afin de s'approprier des savoirs visés (Amade-Escot, 2007, p. 39). Le contrat, en tant que « relation qui détermine ce que chaque partenaire — explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement — a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable devant l'autre » (Brousseau, 1998, p. 61), dépend « étroitement des connaissances en jeu » (Brousseau, 1998, p. 60). Le milieu didactique, en tant que porteur des connaissances visées par le maître, ne constitue pas seulement la source d'un contrat, mais « une nécessité » (Brousseau, 1988, p. 322). L'analyse des savoirs dont un milieu didactique est porteur est donc indissociable de la compréhension des attentes qui sous-tendent son aménagement. Brousseau définit la nature de ces attentes en tant que contrat didactique dans lequel l'enseignant·e et l'enseigné·e co-définissent la situation d'enseignement-apprentissage. Se référant à l'acquisition par l'élève des savoirs nécessaires pour la réalisation de problèmes mathématiques, Brousseau affirme que « dans une situation d'enseignement, préparée et réalisée par un maître, l'élève a en général pour tâche de résoudre le problème (mathématique) qui lui est présenté, mais l'accès à cette tâche se fait à travers une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître. Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, *c'est le contrat didactique* » (Brousseau, 1980, p. 3).

### La notion d'organisation praxéologique

Afin d'appréhender l'articulation entre les différents types de savoirs mobilisés, ou à mobiliser, par l'élève à travers l'exercice des *partimenti*, nous recourrons à la notion d'organisation praxéologique telle que développée par Chevallard (1995, 1997, 1999). Dans le cadre d'une approche anthropologique du didactique<sup>11</sup>, Chevallard définit une organisation praxéologique en tant que structure bifide constituée par :

- un bloc pratique appelé savoir-faire, dans lequel une tâche est rattachée à une technique, et
- un bloc théorique appelé savoir, dans lequel une technologie est rattachée à une théorie.

Chevallard (1997) affirme que toute activité humaine est constituée par différents types de tâches (*T*), lesquelles se réalisent à travers une *manière de faire* spécifique (p. 14). Cette manière de faire est définie par Chevallard comme une *technique* ( $\tau$ ) (p. 14). Selon Chevallard (1997), tout *savoir-faire* nécessite un *environnement technologico-théorique*,

<sup>11</sup> Selon la théorie anthropologique du didactique, toute activité didactique se situe dans l'ensemble des activités humaines et des institutions sociales. Chevallard affirme que « toute activité humaine régulièrement accomplie peut être subsumée sous un modèle *unique*, que résume ici le mot de *praxéologie* » (Chevallard, 1999, p. 223).



c'est-à-dire un *savoir* qui le justifie (p. 14). Un savoir est ainsi formé par une *technologie* ( $\theta$ ) — qui consiste en un « “discours” rationnel (*logos*) censé justifier et rendre intelligible la technique (*tekhnê*) » (p. 14) — et par une *théorie* ( $\Theta$ ) qui doit à son tour justifier la technologie. « Le système de ces quatre composantes, noté  $[T/\tau/\theta/\Theta]$ , constitue alors une *organisation praxéologique* ou *praxéologie*, dénomination qui a le mérite de rappeler la structure bifide d'une telle organisation, avec sa partie pratico-technique  $[T/\tau]$  (savoir-faire), de l'ordre de la *praxis*, et sa partie technologico-théorique  $[\theta/\Theta]$  (savoir), de l'ordre du *logos* » (Chevallard, 1997, p. 14). Du fait de cette structure bifide reliant la *praxis* et le *logos*, la notion de praxéologie a une forte portée heuristique permettant d'analyser toute pratique en l'articulant aux théories sous-jacentes.

### DES CONSERVATOIRES NAPOLITAINS AU XVIII<sup>e</sup> SIÈCLE : LES RÔLES DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

Fondés au XVI<sup>e</sup> siècle en tant qu'institutions caritatives pour accueillir les orphelins de la ville de Naples, les quatre conservatoires napolitains devinrent des institutions d'enseignement musical ayant pour objectif d'insérer les enfants abandonnés dans la vie sociale, grâce à l'apprentissage d'un métier (Gjerdingen, 2020; Sanguinetti, 2012). Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enseignement musical dispensé par les conservatoires napolitains était strictement réglementé<sup>12</sup>. Les élèves — qui étaient exclusivement des garçons<sup>13</sup> — étaient acceptés sous contrat à partir de l'âge de huit ans et s'engageaient pour la durée de huit ou dix ans, en échange d'un logement, de leur nourriture et d'une formation musicale (Sanguinetti, 2012, p. 38). Des élèves externes payants étaient admis, à condition qu'ils disposent déjà d'une base de connaissances en solfège et en instrument (Imbimbo, 1821, p. 3). L'apprentissage répondait à des exigences de professionnalisation des élèves qui, en contrepartie, devaient offrir leurs services musicaux, principalement en jouant lors des services religieux (Florimo, 1882; Imbimbo, 1821). Bien que les conservatoires aient bénéficié de plusieurs rentes foncières, la participation des élèves aux « musiques externes » constituait une importante source de revenus<sup>14</sup> (Florimo, 1869, p. 103).

12 À propos de l'organisation des études : « Les élèves, sous le rapport de l'instruction musicale, étaient divisés par classes, qu'on peut réduire aux suivantes : la classe des éléments, y compris le solfège; celle du chant; celle des partimenti; celle du contrepoint; enfin, les classes des instruments à touches, à cordes, et à vent » (Imbimbo, 1821, p. 3).

13 Du fait que les élèves étaient exclusivement des garçons, nous ne recourons pas à l'écriture inclusive pour nous référer à des situations d'enseignement/apprentissage au sein des conservatoires napolitains. Nous utiliserons l'écriture inclusive seulement lorsque nous ferons référence à des situations d'enseignement/apprentissage décontextualisées.

14 La participation des élèves aux services religieux, aux processions publiques et aux concerts était strictement réglementée. Voir *Regole e Statuti del Real Conservatorio della Pietà de Torchini (1746)*, cité par Florimo, 1882, p. 14.

Le contrat juridique qui réglait les obligations entre les élèves et l'institution déterminait le contrat didactique, lequel se caractérisait par de fortes attentes implicites. Les élèves recevaient une leçon de musique tous les jours et disposaient seulement d'une courte période de vacances par an (Burney, 1773, p. 338). Imbimbo mentionne par ailleurs plusieurs contextes d'apprentissage en dehors du temps scolaire :

Dans l'été ils allaient tous les soirs alternativement à la Villa reale, jouer des symphonies et des nocturnes. Pendant le carnaval on jouait de temps en temps, dans les conservatoires, des *intermèdes* et des *opera-buffa* [...] Enfin, les musiciens des conservatoires étaient souvent appelés pour les cérémonies religieuses que l'on célébrait dans les églises de la capitale et du royaume, dans les processions et services funèbres, dans les concerts chez les particuliers; ils chantaient dans les chœurs du grand théâtre de St-Charles, etc., etc. (Imbimbo, 1821, p. 8)

La participation systématique des élèves aux activités extrascolaires comportait donc une fonction didactique impliquant une « mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative » (Roegiers, 2004, cité par Balmori, 2020, p. 77). Les moments d'apprentissage scolaire se confondaient avec les moments du « faire », ce qui déterminait les attentes du maître vis-à-vis des élèves ainsi que la nature même des apprentissages visés. À cet égard, dans les *Regole e Statuti del Real Conservatorio della Pietà de Torchini* (1746), nous lisons :

Les élèves qui entrent au Conservatoire avec quelque habileté en solfège ou à jouer d'un instrument doivent apprendre d'abord les *flottole*<sup>15</sup>, et que ce soit leurs premières leçons. Que les maîtres ne leur donnent d'autres leçons, si les élèves n'ont pas bien appris les *flottole*<sup>16</sup>. (*Regole e statuti* cité par Florimo, 1882, p. 18)

La maîtrise des morceaux à jouer lors de la participation aux activités extrascolaires semble constituer l'une des attentes principales vis-à-vis des élèves. Sigismondo (1820), comparant les pratiques contemporaines des maîtres à celles des anciens, affirme que :

[...] les maîtres modernes du Conservatoire n'ont pas cet engagement qu'avaient les maîtres anciens. Avant tout autre chose, ils ne se chargent pas de composer de nouvelles messes, des psaumes, etc. adaptés à leurs élèves; ils ne se soucient pas d'assister (ou du moins ils le font très rarement) aux concerts, alors qu'à mon époque Durante, Leo, Cafaro etc. étaient très assidus, et ils ne permettaient pas aux élèves de jouer une petite symphonie en public, sans que le maître de violon ne l'eût jouée avec eux deux ou trois fois et ils ne chantaient ni un psaume, ni leur propre messe, ni un motet ou autre, si le maître compositeur ne les avait

15 Processions qui étaient accompagnées par un chœur composé d'élèves plus avancés et qui avaient lieu pendant des fêtes religieuses.

16 « Procurino, che quelli, che entrano di fresco nel Conservatorio, con qualche abilità nel solfeggiare, o sonare, li facciano imparare prima d'ogni altra cosa le flottole, e queste siano le loro prime lezioni, né le diano altre lezioni, se quelle non si hanno bene imparate ».

pas lui-même guidés en concert pour le choix du tempo, les expressions, les forte et les piano<sup>17</sup>. (Sigismondo, 1820, II, p. 111)

Sigismondo, comme bien d'autres (Florimo, 1869; Imbimbo, 1821), propose une définition de la bonne manière d'enseigner. Inscrivant la pratique des maîtres dans une filiation généalogique comprenant des musiciens tels que Durante et Leo, Sigismondo contribue à la définition d'une tradition, celle de « l'école napolitaine », qui, selon l'auteur, est désormais perdue. La relation maître-élève apparaît ici comme une interaction personnalisée, où le maître produisait personnellement des partitions ayant une fonction de milieux didactiques à employer dans les exercices orientés vers des apprentissages déterminés. En retour, l'élève s'investissait dans un travail autonome à partir des partitions reçues. Le maître jouait seulement deux ou trois fois avec les élèves avant l'exécution. L'élève s'attendait toutefois à ce que le maître le guide dans l'apprentissage de l'œuvre, pour ce qui est de l'expression et des nuances. Lors de la phase préparatoire des concerts publics, les élèves plus expérimentés participaient également à la production de partitions (Imbimbo, 1821, p. 5). Et celles-ci constituaient, à leur tour, des sources matérielles et symboliques d'apprentissage — et donc des milieux didactiques — pour les élèves débutants.

Tous les six mois, les élèves étaient soumis à des examens visant à déterminer leurs progrès (Florimo, 1882, p. 19). Imbimbo (1821, p. 6) affirme que des maîtres externes au conservatoire étaient invités pour évaluer les élèves une fois par an : les acquis des élèves étaient placés sous la responsabilité non seulement du maître, mais aussi d'autres musiciens externes à l'institution, normalement des anciens élèves du conservatoire. En particulier, cette responsabilité était partagée avec certains des élèves plus avancés, appelés *maesticelli*<sup>18</sup>, lesquels avaient comme tâche principale de transmettre la leçon du maître aux élèves des classes inférieures et d'aider ceux-ci dans la préparation et la mémorisation des morceaux pour les concerts publics (Florimo, 1862, p. 19). Les élèves des classes inférieures travaillaient tous ensemble dans des salles qui pouvaient contenir jusqu'à plusieurs dizaines de personnes, sous la supervision des *maesticelli*, ce qui développait leur autonomie :

---

17 « [...] i maestri moderni del Conservatorio non hanno quell'impegno per il luogo che aveano gli antichi maestri. Pria di ogni altro non si danno cura di formare nuove messe, salmi etc. adattati pe' loro alunni; non curano di assistere (o almeno lo fanno assai di rado) ai concerti, laddove a tempi miei i Duranti, i Leo, i Cafaro etc. erano assiduissimi, né permettevano che gli alunni suonassero in pubblico una piccola sinfonia, sepprima il violino maestro non l'avesse sonata con essi loro due e tre volte, o cantassero un salmo, una loro messa, mottetto o altro, se il maestro compositore non l'avesse esso stesso guidata in concerto pei tempi, l'espressioni, i forti e piani ».

18 « En général les élèves les plus forts remplissaient les fonctions de maîtres vis-à-vis des plus faibles, et par ce moyen, les leçons se transmettaient d'élève à élève. Ainsi le travail les occupait toute la matinée [...] » (Imbimbo, 1821, p. 5).

Les maîtres externes ne travaillant qu'avec les élèves supérieurs dans des locaux particuliers, la masse des élèves inférieurs était obligée de se réunir dans un grand salon, pour se livrer chacun à son travail particulier [...] l'on conçoit difficilement comment les élèves pouvaient exécuter, sans se confondre, des morceaux différents par le mouvement, par le style, par le ton, au milieu du bruit qui résultait de leur réunion [...] Ils s'exerçaient en même temps à écrire la musique, en copiant leurs leçons, ou celles des autres; et par ce moyen, les principes et les règles de l'art se gravaient dans leur esprit. (Imbimbo, 1821, p. 4-7)

Seuls les élèves plus avancés bénéficiaient de l'enseignement direct du maître, qui était ensuite transmis selon des gradations différentes<sup>19</sup> aux élèves des classes inférieures par les *maesticelli*<sup>20</sup> (Imbimbo, 1821, p. 5). Nous présumons que l'action du maître consistait en la régulation<sup>21</sup> du travail des élèves plus avancés et dans l'institutionnalisation de savoirs savants renvoyant au style et au « contrepoint sublime » — c'est-à-dire la fugue, les canons, le contrepoint double et le *stile fugato* (Martini, 1774, p. 205) —, alors que les *maesticelli* étaient en charge de l'enseignement de la lecture de la basse chiffrée nécessaire à la réalisation d'un *partimento* élémentaire. Il nous semble pertinent de citer Boutan (1996) qui, en reconstituant la description d'une classe française de lecture autour de 1850, affirme que les élèves plus jeunes étaient « peu sollicités, et pour des tâches ingrates, uniquement liées à la mémorisation par répétition orale ». Boutan ajoute que « c'est un des enfants les plus âgés, qu'on appelle "moniteur", qui est chargé de faire réciter les débutants, le maître se consacrant aux plus avancés » (Boutan, 1996, p. 11). Dans le cadre des conservatoires napolitains, l'enseignement mutuel permettait aux élèves

---

19 Imbimbo (1821) décrit certains des apprentissages qui concernaient les élèves des classes inférieures. La maîtrise du solfège semble constituer l'un des objectifs principaux : avant que la voix ne se forme, les élèves solfiaient en parlant et ce n'est qu'après que la voix ait mué que les élèves commençaient à solfier en chantant. Dès le début de leur formation, les élèves étaient censés participer à des activités de musique d'ensemble avec ou sans instruments « [...] pour affermir les élèves dans l'intonation [...] », mais aussi « [...] pour former leur goût et leur jugement » (p. 6). Ce n'est qu'après l'apprentissage du solfège, qui durait normalement trois ans (Ricupero, 1803, p. 94), que les élèves commençaient l'étude d'un instrument de leur choix, et de la composition. En même temps, les élèves étaient censés apprendre l'écriture musicale, en copiant leurs propres leçons et celles des autres élèves « et par ce moyen, les principes et les règles de l'art se gravaient dans leur esprit » (p. 7).

20 Il est significatif, à cet égard, que dans un document daté de 1728 : *Regole del Venerabile Conservatorio di S. Maria della Colonna*, il soit précisé que le maître doit adresser ses enseignements non seulement aux élèves expérimentés, mais également aux élèves débutants. Le fait que cela soit spécifié nous laisse supposer que ce n'était pas toujours le cas. Voir Cafiero (2005).

21 Allal (2007) définit « la régulation de l'apprentissage en termes d'une succession d'opérations visant à :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci,
- contrôler la progression de l'action vers le but,
- assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction),
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (Allal, 2007, p. 8).

plus avancés de développer leur expertise dans l'enseignement, qui devenait, elle-même, objet d'évaluation pendant les examens annuels présidés par les maîtres<sup>22</sup>.

Dans une lettre datée de 1811 et adressée à son ex-élève Marco Santucci (1762-1843), Fenaroli, qui en ce moment-là travaillait à l'écriture de son cinquième livre de *partimenti* (*Partimenti fugati*), affirme que seulement ses élèves directs auraient pu les comprendre et les enseigner (Cafiero, 2020, p. 125). Si seuls les élèves expérimentés pouvaient bénéficier de l'enseignement direct du maître, nous émettons l'hypothèse que les élèves des classes inférieures, sous la conduite des *maesticelli*, apprenaient plutôt le solfège, la technique de la basse chiffrée et les éléments basiques du contrepoint — ce qui correspond au niveau du troisième livre de *partimenti* de Fenaroli (Demeyere, 2018, p. 207) — alors que l'enseignement du contrepoint « sublime » était assuré exclusivement par l'enseignement direct du maître. Selon nous, cette hypothèse pourrait expliquer le manque de règles écrites pour la réalisation des deux derniers livres de *partimenti*. L'affirmation de Fenaroli, selon laquelle seuls ses élèves directs auraient pu comprendre ses deux derniers livres de *partimenti*, est révélatrice d'une posture topogénétique haute<sup>23</sup> par rapport aux objets de savoir : le maître se présentait comme le détenteur absolu du savoir (en l'espèce, le contrepoint sublime), auquel seuls les élèves plus avancés avaient accès.

## RÉGOLE ET PARTIMENTI DE FENAROLI

### Présentation de la méthode pédagogique

La méthode de Fenaroli s'articule en deux parties : les *Regole per i principianti di cembalo* (première publication en 1775), consistant en un ensemble de règles concises pour apprendre à réaliser une ligne de basse sans chiffres, et les six livres de *partimenti*<sup>24</sup>, collection d'exercices progressifs pour l'apprentissage de l'accompagnement et de

22 « C'étaient les élèves inférieurs qui étaient soumis aux épreuves les plus rigoureuses, pour voir quels progrès ils avaient faits sous la direction des élèves supérieurs » (Imbimbo, 1821, p. 5).

23 « La topogénèse pose la question qui ? plus précisément comment ? Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. La catégorie de topogénèse constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature "conjointe" des transactions » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 32).

24 Si la reconstruction chronologique des différentes éditions des *Regole* se révèle une opération relativement simple, il n'en va pas de même pour les livres des *partimenti*, dont nous disposons aujourd'hui de nombreuses copies manuscrites non datées. Sanguinetti affirme que ces dernières ont circulé pendant au moins trente ans avant que les premières éditions ne soient imprimées. Selon Sanguinetti, l'usage strictement pédagogique de ces exercices et une transmission directe entre maître et élève dans le cadre des conservatoires napolitains ont favorisé la prolifération de ces copies manuscrites; toujours d'après l'auteur, il était beaucoup moins coûteux de faire une copie à la main que d'acheter une copie publiée (Sanguinetti, 2012, p. 77).

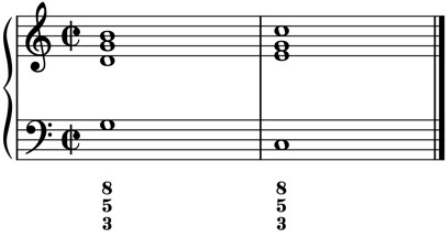
l'improvisation. Bien qu'il s'agisse de deux œuvres distinctes, les *Regole* et les trois premiers livres de *partimenti* furent conçus par l'auteur de manière complémentaire et en synergie. Grâce à un système codifié de lettres, les règles présentées par l'auteur renvoient aux exemples et aux exercices contenus dans les trois premiers recueils de *partimenti*.

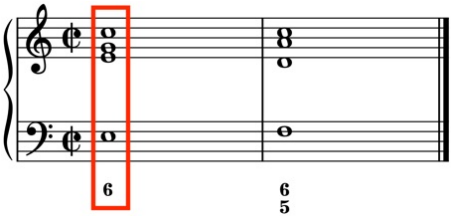
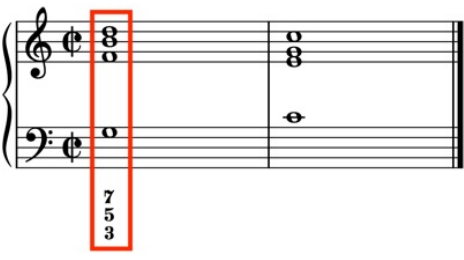
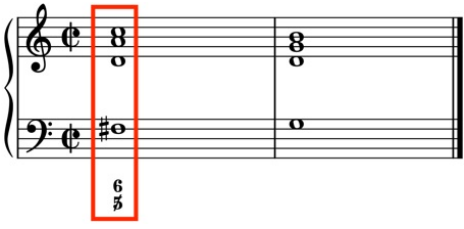
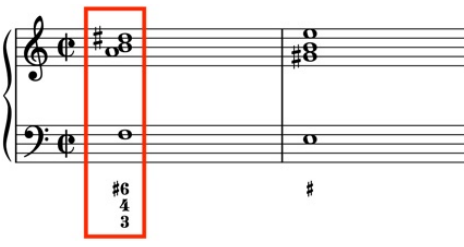
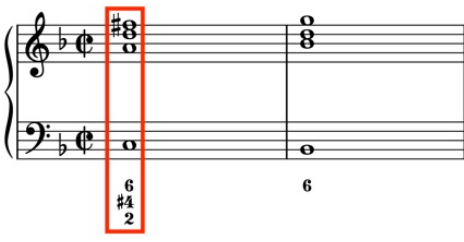
Selon les pages titres des différentes rééditions, la méthode de Fenaroli s'adresse aux débutants de clavecin (Fenaroli 1775, 1795), aux débutants de contrepoint et à ceux ou celles qui souhaitent apprendre la lecture de la basse chiffrée (Fenaroli 1802, 1847, 1853). Dans le discours préliminaire contenu dans l'édition française de 1814, Imbimbo annonce le caractère pratique de l'œuvre tout en précisant son utilisation auprès du Conservatoire Royal de Naples, pour l'apprentissage de l'accompagnement, mais « encore pour s'ouvrir la route aux règles du contrepoint » (Imbimbo, 1814, p. VII). Bien que toutes les éditions annoncent l'apprentissage du jeu du clavecin, nous ne trouvons pas dans les *Regole* de sections qui y renvoient explicitement.

### Des contenus d'enseignement

En ouverture des *Regole*, Fenaroli définit les notions de consonance, de dissonance et d'intervalle. L'auteur présente la manière de nommer les catégories d'intervalles sur le clavier et introduit la règle de contrepoint concernant les mouvements interdits des quintes et des octaves parallèles. Après avoir illustré la disposition des accords *fondamentaux* — notamment, l'accord parfait et l'accord de *sixte simple* — sur les degrés de la gamme, Fenaroli présente les accords de *septième mineure*, de *fausse quinte*, de *sixte superflue* et de *quarte majeure* ainsi que leur disposition sur ces degrés. Fenaroli n'explique pas la formation de ces accords complexes, mais les présente en tant qu'*axiomes musicaux*. Dans le tableau ci-dessous nous proposons des exemples de réalisation des accords mentionnés selon les instructions de Fenaroli (voir tableau 1).

**Tableau 1.** Exemples de réalisation des accords présentés par Fenaroli dans les *Regole* (ca. 1856, p. 2)

NOM DES ACCORDS	EXEMPLE DE RÉALISATION
Accords parfaits	

NOM DES ACCORDS	EXEMPLE DE RÉALISATION
Accord de <i>sixte simple</i>	
Accord de <i>septième mineure</i>	
Accord de <i>fausse quinte</i>	
Accord de <i>sixte superflue</i>	
Accord de <i>quarte majeure</i>	

Ensuite, Fenaroli présente les *cadences simples*, les *cadences composées* et les *cadences doubles*, pour terminer cette première partie avec la règle de l'octave<sup>25</sup> appliquée aux gammes majeures et mineures dans les trois positions.

25 La règle de l'octave indique les harmonies requises sur chaque degré de la gamme diatonique majeure et mineure.

Dans la deuxième section qui renvoie au deuxième livre de *partimenti*, l'auteur traite des dissonances. Par ce terme, Fenaroli entend plus précisément les retards, c'est-à-dire les dissonances soumises aux règles de préparation et de résolution<sup>26</sup>. Selon une logique d'élémentarisation des savoirs, toutes les dissonances sont présentées à partir du retard de la quarte jusqu'au retard de la basse, en passant par le retard de la septième et de la neuvième. Pour chaque dissonance, l'auteur illustre tous les cas possibles de préparation et de résolution.

Dans la troisième section renvoyant au troisième livre de *partimenti*, Fenaroli traite des mouvements de la basse et de leur réalisation sur le clavier. L'auteur présente onze mouvements, pour chacun desquels plusieurs réalisations sont proposées selon les règles des consonances et des dissonances, pour un total de vingt-quatre mouvements de la basse. La mise en œuvre de ces règles n'est bien sûr pas indépendante des contenus introduits précédemment : il s'agit, pour l'élève, de combiner tous les apports successifs.

### **Le fonctionnement du milieu didactique *partimento* dans la construction d'une technique**

Si « toute activité humaine se laisse décomposer en un certain nombre de tâches » (Chevallard, 1994, p. 1), la réalisation d'une basse chiffrée peut être décomposée en plusieurs tâches, afin de pouvoir déterminer les savoirs mobilisés et leurs places dans le déroulement de l'action didactique.

En 1878, l'Académie de l'Institut Cherubini de Florence s'interroge sur la méthode à utiliser pour l'enseignement de l'harmonie : à savoir s'il est plus efficace d'étudier l'harmonie d'une manière pratique à partir de l'accompagnement d'une basse chiffrée, ou plutôt, d'étudier l'harmonie à partir de la théorie (Sanguinetti, 2005, p. 456). En réponse à cette question, Ettore de Champs (1835-1905), académicien résident auprès de l'Académie de l'Institut Cherubini, décrit ainsi la méthode d'enseignement de l'harmonie utilisée dans les conservatoires napolitains :

Juste après avoir appris les intervalles, on étudiait la règle de l'octave et on la pratiquait dans les trois positions différentes jusqu'à ce que la compétence soit atteinte. Ensuite on se mettait à l'étude du *partimento*, avec peu de souci de connaître théoriquement la nature des accords. Ceux-ci, étape par étape, sont devenus clairs au fur et à mesure que nous avançons dans l'étude, étant guidés — outre que par notre propre talent — par l'enseignement

---

<sup>26</sup> L'accord de *septième mineure* et ses renversements, qui ont été traités dans le premier livre, sont considérés comme consonances, car ils n'ont pas besoin de préparation (Mandanici, 1847, p. 5).



personnel du maître, et en lisant les traités d'harmonie qu'il nous était demandé d'étudier<sup>27</sup>.  
(De Champs, 1879, cité par Sanguinetti, 2005, p. 457)

L'affirmation de De Champs trouve confirmation dans la collection de *partimenti* de Fenaroli. L'auteur ouvre sa méthode en présentant les principales gammes et leur harmonisation au clavier : les accords de chaque degré des gammes majeures et mineures sont présentés dans leurs trois positions, sous forme de basse chiffrée. Dans ses *Regole*, l'auteur précise que ceux qui souhaitent apprendre rapidement à « jouer avec les chiffres » (*suonare con i numeri*), doivent étudier assidûment l'harmonisation des gammes dans tous les tons et dans les trois positions (Fenaroli, 1775, p. 14). Nous soulignons le fait que si De Champs mentionne l'étude de l'harmonisation des gammes comme point de départ pour l'apprentissage de l'harmonie, Fenaroli la préconise pour l'apprentissage de la basse chiffrée : nous pensons que c'est à travers l'exercice des gammes harmonisées, présentées par le maître sous forme de basse chiffrée, que l'élève apprenait la lecture des chiffres pour la réalisation d'un *partimento*. Du fait que la basse chiffrée était employée dans les conservatoires napolitains pour la réalisation de tâches relatives à plusieurs apprentissages tels que l'accompagnement, l'harmonie, le contrepoint, l'improvisation et la composition, elle constituait une technique experte avec une « portée » élevée — c'est-à-dire une technique qui réussissait sur une grande « partie »<sup>28</sup> des tâches (Chevallard, 1999, p. 225). Nous présumons que l'absence de sections explicitement dédiées à l'apprentissage de la lecture des chiffres dans la méthode de Fenaroli s'explique par le fait que, au sein des conservatoires napolitains, la basse chiffrée constituait une technique « routinisée »<sup>29</sup>.

Un élève qui débutait dans l'étude de l'harmonisation des gammes était confronté avec une partition, contenant une ligne de basse accompagnée par des chiffres, c'est-à-dire un milieu très particulier, censé produire des effets didactiques. Comme nous le verrons, les chiffres,

27 « Conosciuti appena gl'Intervalli, studiavasi la cosidetta Regola dell'Ottava, impraticiti sufficientemente di essa nelle tre differenti posizioni, si passava senz'altro allo studio del partimento, poco o nulla curandosi, almeno nei primi tempi, di conoscere teoricamente l'origine e la tendenza degli accordi. Queste origini e queste tendenze s'imparavano a conoscere grado a grado che ci s'inoltrava nello studio, guidati in ciò oltreche dal proprio talento, dalla viva voce del maestro insegnante e dalla lettura dei trattati di armonia che venivaci indicati di consultare ».

28 « Tout d'abord, une technique  $\tau$  — une « manière de faire » — ne réussit que sur une *partie*  $P(\tau)$  des tâches du type  $T$  auquel elle est relative, partie qu'on nomme *portée* de la technique : elle tend à *échouer* sur  $TP(\tau)$ , de sorte qu'on peut dire que « l'on ne sait pas, *en général*, accomplir les tâches du type  $T$  » (Chevallard, 1999, p. 225).

29 « [...] lorsqu'une technique  $\tau$  se routinise, et plus encore se naturalise, la technologie  $\theta$  relative à  $\tau$  tend à être passée sous silence, et peut-être à disparaître presque entièrement de la culture de l'institution  $I$  — et cela à tel point même que, si  $\tau$  voit un jour sa portée se réduire, la défense et illustration de  $\tau$  rendue nécessaire par les attaques que cette évolution pourra susciter ne saura plus retrouver les arguments autrefois élevés en sa faveur » (Chevallard, 1995, p. 11).

objets ostensifs de la technique-basse chiffrée, peuvent activer plusieurs objets non-ostensifs qui renvoient à leur tour à des notions différentes<sup>30</sup>.

Afin de préciser le fonctionnement des aménagements décelables dans la méthode de Fenaroli, nous recourons à une analogie avec une situation d'enseignement en éducation physique et sportive. En l'espèce, l'enseignant·e peut recourir à des aménagements matériels — par exemple, l'emploi d'un tremplin, de marquages de zones d'appui ou de traçages au sol pour l'enseignement du saut de cheval<sup>31</sup>. Ces aménagements sont censés favoriser la construction, par l'élève, d'apprentissages spécifiques. Par l'action sur ces objets matériels — régulation de la distance entre tremplin et cheval, positionnement des points d'appui, longueur de la trajectoire de la course, etc. —, l'enseignant·e modifie le dispositif didactique, tout en agissant sur son niveau d'étayage. Le but est de favoriser chez l'élève la production de différentes réponses et actions en vue de la construction de son expertise. Les objets matériels mobilisés constituent des éléments du milieu didactique, dont les modifications par l'enseignant·e visent la construction, par l'élève, de savoirs spécifiques ainsi que le développement de son autonomie. Le niveau d'étayage des éléments matériels est réduit progressivement par l'enseignant·e, au fur et à mesure que l'élève construit son expertise et progresse dans les apprentissages visés. Par exemple, le tremplin est retiré dès que l'élève acquiert une technique qui assure une bonne impulsion. De même, les transformations des éléments graphiques et scripturaux — chiffrage, indications écrites, ligne de basse — présents dans les exercices proposés par Fenaroli et passant d'un niveau élevé à un bas niveau d'étayage en progressant dans la méthode, visent vraisemblablement le développement de l'autonomie de l'élève. Comment ? Par l'appropriation de savoirs spécifiques grâce à un dispositif bien défini, ce qui apparente l'aménagement de ces éléments à celui d'un milieu didactique. Tout comme l'analyse des aménagements matériels (type de support, positions du support, etc.) dans le cadre d'un enseignement spécifique en éducation physique et sportive peut renseigner sur le mode de construction des apprentissages visés par l'enseignant·e, l'analyse des signes relevables dans les exercices de Fenaroli peut nous permettre de déduire le projet sous-jacent d'articulation des éléments du corpus. Avec, au final, la mise en lumière des tenants et

---

30 « Écrire  $2 + 3 = 5$  peut être vu comme une simple manipulation d'objets ostensifs, mais ne saurait s'effectuer intentionnellement sans l'intervention de certains objets *non ostensifs spécifiques*, telle la notion d'addition (ou, s'il y a seulement copie d'un « patron » d'écriture, la notion de « reproduction » ou de « recopiage »). Plus généralement, nous poserons le principe que, *en toute activité humaine, il y a co-activation d'objets ostensifs et d'objets non ostensifs* » (Bosch et Chevillard, 1999, p. 92).

31 L'activité de saut de cheval est une activité de production de formes corporelles codifiées qui se déroulent dans un environnement stable représenté par le cheval, mouton, plinth ou bloc de mousse, par des trampolins ou mini trampoline et par une zone de réception matérialisée par des tapis. L'activité consiste à enchaîner une course d'élan, une impulsion à deux pieds, une pose de mains sur un obstacle, le franchissement de cet obstacle et une réception stabilisée.  
<https://ww2.ac-poitiers.fr/eps/spip.php?article144> (consulté le 20 juillet 2022).

aboutissants des modalités d'apprentissage proposées et des jalons posés en vue d'une progression de l'élève.

Revenons à Fenaroli. Présentant les gammes chiffrées, Fenaroli assigne à chaque note de la basse trois chiffres (voir exemple 1). Chaque chiffre indique un intervalle par rapport à la note de la basse et correspond à une note précise à jouer avec la main droite<sup>32</sup>. Cette précision dans la notation, ne se rencontrant presque jamais dans la pratique sociale de référence<sup>33</sup> : basse chiffrée, avait une visée manifestement didactique<sup>34</sup>. À ce moment de l'étude<sup>35</sup>, les chiffres renvoient explicitement à la position de la main droite sur le clavier, indiquant précisément les notes à jouer par l'élève ainsi que leur disposition, de la plus grave à la plus aiguë. L'élève est confronté à la tâche d'harmoniser une gamme ascendante et descendante, en s'appuyant exclusivement sur la technique de lecture de la basse chiffrée, ce qui lui permet de construire une technique tout en constituant « l'environnement technologique » (Chevallard, 1999, p. 252) de la technique. Le fait de réaliser correctement les harmonies requises pour chaque note de la basse, sans nécessairement mobiliser les savoirs savants sous-jacents à la pratique, constitue une justification de la technique de lecture de la basse chiffrée.

- 
- 32 Dans la pratique de la basse chiffrée, un chiffre placé sur une note de basse indique un intervalle précis à partir de cette même note. À titre d'exemple, le chiffre 3 placé sur la note *do* indique un intervalle de tierce majeure à partir de la note *do*, c'est-à-dire la note *mi*. La série de chiffres 3/5/8 placée sur la note *do* indique un accord composé par les notes *mi*, *sol* et *do*. L'accord indiqué par une série de chiffres donnée est transposable dans n'importe quelle octave du clavier, à condition que cette dernière soit plus aiguë que la note portant la figure.
- 33 « Une pratique sociale de référence renvoie aux trois aspects suivants :  
 - ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique");  
 - elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("sociale");  
 - la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité : il y a seulement terme de comparaison ("de référence") » (Martinand, 1986, cité par Astolfi *et al.*, 2008, p. 133).
- 34 Il est très rare que le compositeur précise tous les chiffres à réaliser sur une note de basse donnée. À titre d'exemple, l'accord parfait n'est normalement indiqué par aucun chiffre. Ou, tout au plus, sont notés les signes de dièse, de bémol ou de bécarre, pour indiquer la qualité de l'accord (majeur, mineur ou naturel). En plus d'indiquer les trois chiffres relatifs aux notes constitutives de l'accord (dans ce cas précis 3/5/8), Fenaroli indique également leur disposition sur le clavier, de la note la plus grave à la note la plus aiguë selon les différentes positions, alors que normalement dans la pratique de référence le chiffre indique seulement les notes composant l'accord et non pas leur disposition lors de la réalisation. Ainsi, l'accord parfait peut être noté par Fenaroli des manières suivantes : 3/5/8, 5/8/3 ou 8/3/5.
- 35 Dans un processus d'étude, Chevallard distingue six « moments didactiques » : première rencontre avec l'enjeu de l'étude, l'élaboration d'une technique, la constitution de l'environnement technologico-théorique, le travail de la technique, l'institutionnalisation et l'évaluation. Il affirme que « pour des raisons d'économie didactique globale, toutefois, les stratégies de direction d'étude traditionnelles font en général de ce troisième moment la première étape de l'étude, étape qui est alors commune à l'étude de plusieurs types de problèmes  $T_i$  — tous ceux, parmi les types de problèmes à étudier, qui apparaissent comptables du même environnement technologico-théorique  $[\theta/\Theta]$ . » (Chevallard, 1999, p. 252-253).

**Exemple 1. Delle scale di modo maggiore. Prima posizione. Fenaroli (ca. 1856, p. 13)**

En préparation à la règle de l’octave, Fenaroli présente la règle des mouvements parallèles dont notamment l’interdiction de faire suivre deux quintes ou deux octaves en mouvement parallèle. Cependant, à ce stade de l’apprentissage, l’élève n’est pas censé mobiliser de savoirs savants de l’ordre du contrepoint, mais il lui est demandé d’apprendre l’harmonisation de la gamme diatonique exclusivement à partir de la technique de lecture de la basse chiffrée et à travers l’exercice de savoirs experts visant la mémorisation des différents accords et leur enchaînement sur le clavier. À cette fin, après avoir défini les intervalles constituant une gamme diatonique, Fenaroli précise comment les identifier sur le clavier (Fenaroli, 1775, p. 5).

Les gammes majeures sont ici séparées des gammes mineures. Ce qui frappe est le fait que Fenaroli présente les gammes, apparemment sans tenir compte d’une complexification du milieu découlant du nombre d’altérations. Au fur et à mesure que l’élève avance dans l’exercice des gammes, rencontrant, au début, des tonalités contenant plusieurs altérations, il remarque que, pour chaque position et à chaque figure correspond un seul doigté de la main droite, lequel ne change pas selon les différentes tonalités. Fenaroli ne fournit pas de signe désignant le doigté pour la main droite, toutefois, précisant que ce sera enseigné directement de vive voix par le maître, il affirme qu’« un doigté différent est requis dans les gammes majeures et mineures »<sup>36</sup> (Fenaroli, 1775, p. 10). Nous déduisons que seulement deux séries de doigtés étaient employées, l’une pour les gammes majeures, et l’autre pour les gammes mineures, indépendamment des tonalités. Cela constitue, à notre avis, un support de mémoire implicite pour l’élève, lequel peut ainsi facilement mémoriser — si l’on considère le grand nombre de gammes majeures et mineures qu’il est censé apprendre — de nombreuses séquences d’accords dans différentes tonalités en employant seulement deux séries de doigtés.

Aux gammes chiffrées succèdent les gammes sans chiffres (voir exemple 2). L’auteur présente ici des gammes qui n’ont pas encore été travaillées par l’élève.

<sup>36</sup> « [...] richiedendosi diversa situazione delle dita nei toni di terza maggiore da quelli di terza minore, sarebbe lo stesso confondere necessariamente la mente dei principianti per la lunga e tediosa spiegazione che se ne dovrebbe fare ».



Exemple 2. *Seguono le scale senza numeri.* Fenaroli (ca. 1856, p. 19)

L'élève est censé se rappeler les figures<sup>37</sup> correspondant à chaque note de la basse et leur réalisation sur le clavier, en faisant appel à une mémoire à la fois visuelle (les chiffres) et kinesthésique (les positions des accords sur le clavier). Fenaroli propose des gammes contenant jusqu'à sept dièses, tonalités non utilisées dans la pratique napolitaine de composition de l'époque. Nous en déduisons que l'objectif de ces exercices vise plutôt la mémorisation, par l'élève, de trois positions de la main droite, à travers une complexification de la tâche qui concerne les savoirs experts à mobiliser pour son accomplissement. Les gammes majeures sont maintenant mélangées aux gammes mineures sans logique apparente : c'est à l'élève de les reconnaître à travers l'activation de savoirs déjà disponibles<sup>38</sup>. La complexification du milieu, par le fait de présenter des gammes contenant de nombreuses altérations, vise, à notre avis, à la reconnaissance par l'élève d'une constante concernant les doigtés de la main droite, et ce malgré l'utilisation de plusieurs touches chromatiques du clavier. La correspondance entre doigté et chiffres devient ici un support implicite de la mémoire, facilitant l'apprentissage des enchaînements des accords sur la gamme et permettant, en même temps, à l'élève d'incorporer chaque figure séparément dans les trois positions.

Après l'étude des gammes, Fenaroli procède à la présentation des cadences (voir exemple 3). D'après la définition donnée par l'auteur dans ses *Regole*, une cadence consiste en un mouvement de la basse qui, depuis le premier degré de la gamme, passe au cinquième degré, pour revenir sur le premier degré de la gamme. Selon la tradition napolitaine, les cadences sont regroupées en trois catégories — *cadence simple*, *cadence composée* et *cadence double* — selon le nombre d'accords à jouer sur le cinquième degré (Sanguinetti, 2011, p. 214). Observer la façon dont Fenaroli aménage le milieu didactique nous semble particulièrement intéressant. Pour l'apprentissage des cadences, l'élève est confronté au milieu suivant.

37 Le terme « figure », de *basso figurato* en italien, désigne le chiffre utilisé sur une note de la basse. Il est souvent employé comme synonyme de chiffre.

38 L'élève a déjà appris à différencier et à reconnaître les gammes majeures et mineures en classe de solfège. Nous rappelons ici que les élèves des conservatoires napolitains débutaient leur formation musicale avec l'étude des *solfeggi* qui durait trois ans, pendant lesquels les jeunes élèves apprenaient les éléments musicaux de base (intervalles, modes, etc.) ainsi que certains éléments de style (ornementation, diminutions, phrasé, etc.). *Pour plus d'approfondissement concernant le rôle des solfeggi dans l'enseignement de la musique à Naples au XVIIIe siècle, nous renvoyons à Baragwanath (2020).*



Exemple 3. *Cadenze semplici*. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Comme nous pouvons l’observer dans la figure ci-dessus, l’auteur réduit le nombre de chiffres sur chaque note de la basse et introduit, pour la première fois dans la méthode, le signe du dièse (#) non précédé par le chiffre 3 pour indiquer l’intervalle de tierce majeure. La relative simplicité de la basse — l’exercice ici consiste dans l’harmonisation de seulement trois notes de la basse, dont deux demandent le même accord — permet d’introduire une complexification relative à la technique de lecture de la basse chiffrée. À notre avis, il s’agit du début d’une opération de transformation du milieu, que l’auteur poursuivra jusqu’à la fin du premier livre, avec pour objectif le rapprochement de la partition-milieu de la partition-pratique sociale de référence. Tout au long de la méthode, le passage d’un chiffrage complet à un chiffrage incomplet — se rapprochant progressivement de celui employé dans la pratique sociale de référence — semble confirmer la fonction du chiffrage en tant qu’élément d’un milieu didactique aménagé expressément par le maître pour la construction de l’autonomie de l’élève<sup>39</sup>. En même temps, cette opération contribue à la *constitution de l’environnement technologico-théorique de la technique* : l’économie des signes employés pour la signification des accords à réaliser avec la main droite justifie et clarifie l’emploi même de la technique. En commentant l’édition des *Regole* de Placido Mandanici (1847), dans laquelle l’éditeur propose des exemples pour chacune des règles de Fenaroli, Florimo (1869) affirme :

Le maître Placido Mandanici a voulu illustrer à nouveau l’œuvre de Fenaroli avec des annotations et des exemples démonstratifs; et bien qu’ils soient très soigneusement faits, il ne serait pourtant pas prudent de faire étudier des jeunes élèves, qui, ayant déjà trouvé la voie dégagée dans ces exemples, aiguëraient à peine leur esprit pour trouver quelque chose de nouveau dans la recherche de l’harmonie<sup>40</sup>. (Florimo, 1869, p. 411)

L’action didactique de fournir des exemples pour la réalisation des règles opérée par Mandanici décrit ce que Brousseau (1998, p. 73) définit comme « paradoxe de la dévolution » : la diminution de l’incertitude de l’élève, du fait que l’exemple donné par le

39 « [l’élève] n’aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu’il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même dans des situations qu’il rencontrera en dehors de tout contexte d’enseignement et en l’absence de toute indication intentionnelle » (Brousseau, 1998, p. 59).

40 « Il maestro Placido Mandanici volle illustrare ancora l’opera del Fenaroli con annotazioni ed esempi dimostrativi; ed abbenchè siano molto accuratamente fatte e calcolate, pure non sarebbe prudente consiglio il farne fare lo studio ai giovani, i quali trovando già in quegli esempi la via spianata, difficilmente aguzzerebbero il loro ingegno per trovare qualche cosa di nuovo nelle ricerche dell’armonia ».

maître réduit les probabilités que l'élève produise le savoir visé de façon autonome. Le manque de réticence didactique<sup>41</sup> reproché à Mandanici par Florimo renvoie aux aspects plus étroitement dévolutifs<sup>42</sup>, en l'espèce à la limitation de prise de responsabilité par l'élève face aux apprentissages visés par le maître. Face à la notation moins précise suggérée par Fenaroli, l'élève est amené à faire appel à ses connaissances déjà acquises concernant la signification des chiffres. En même temps, l'élève est ainsi amené à mobiliser des savoirs savants de l'ordre du contrepoint (les mouvements interdits des quintes et octaves parallèles) et de l'harmonie (l'enchaînement des accords), alors que dans l'exercice d'harmonisation des gammes, la position de la main était explicitement suggérée par le chiffrage.

Si l'étude des gammes et des cadences permet à l'élève d'acquérir la grammaire de base pour la réalisation des *partimenti* (l'harmonisation de traits ascendants et descendants et les formules de cadences) et en même temps de construire une technique, l'étude des *partimenti progressivi* du premier livre lui permet de « travailler la technique » (Chevallard, 1999, p. 253), dans un but d'efficacité. Ici, le chiffrage employé par Fenaroli se rapproche toujours plus de celui employé dans la pratique sociale de référence : l'accord de *sixte simple* est noté dans la majorité des cas avec le signe 6, l'accord de *fausse quinte* (5/6) perd le chiffre 3, de même que l'accord de *quarte majeure* est noté avec le signe #4 à la place de 2/#4/6 (voir exemple 4).



Exemple 4. *Partimenti progressivi*, n° 1, mesures 1-8. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Cependant, nous trouvons encore des chiffres avec une fonction de guide pour l'élève, comme par exemple, dans le cas ci-dessous, le chiffre 8 en début du *partimento* indiquant vraisemblablement la première position de l'accord parfait (l'octave au soprano) ou la figure, encore plus explicite, 3/5/8 sur la dernière note de la basse (voir exemple 5).

- 
- 41 « Le professeur est donc contraint à se taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler, il est donc contraint à tenir par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et à engager les élèves dans des rapports aux milieux qui leur permettront de passer outre ce silence. » (Sensevy et Quilio, 2002, p. 50).
- 42 « Dévolution : processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer l'élève comme simple actant dans une situation a-didactique (à modèle non didactique). Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur » (Brousseau, 2003, p. 5).

9

8 6 5 # #6 6 6 6 6 6 6 #6 6 # #4 6 6 5

6 # 6 6 6 # 6 6 6 6 5 6 5 5 8 5 3

Exemple 5. *Partimenti progressivi*, n° 1. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Le fait que l’auteur utilise ici deux formes d’écriture pour indiquer la même figure, ce qui fonctionne comme une variable didactique, semble valider notre hypothèse selon laquelle l’élève est censé s’approprier, en cette étape du travail, la technique de la basse chiffrée. Nous retrouvons l’emploi de chiffrages différents pour signifier un même accord dans de nombreuses méthodes modernes de basse continue. Dans l’exemple suivant, extrait de la méthode de basse continue de Mento (2021), l’auteur, pour désigner l’accord parfait, utilise les figures 5/8/3, 8/5/3 mélangées à des figures qu’on trouve dans la pratique de référence (voir exemple 6). Mento (2021), en précisant l’intention didactique du choix du chiffrage, invite l’élève à respecter la disposition des accords suggérés par les figures complètes afin d’éviter l’enchaînement de quintes et octaves parallèles.

9

Dess.

Bc.

\* 3 8 5 5 # b # #

\*\* 5 3 8

\* Utilisez cette position la première fois.

\*\* Utilisez cette position à la reprise pour ne pas avoir de quintes parallèles et d'octaves parallèles.

Exemple 6. *Gagliarda von J. D.*, mesures 9-12 (Mento, 2021, p. 33)

En termes d’emploi du chiffrage, les similitudes relevées entre la méthode de Fenaroli et certaines méthodes de basse chiffrée utilisées dans des pratiques modernes d’enseignement



constituent un indicateur supplémentaire. Ces similitudes semblent confirmer que les exercices de Fenaroli sont susceptibles de fonctionner comme des milieux didactiques.

Face à un milieu didactique toujours plus laconique, l'élève doit faire appel à des connaissances acquises, renvoyant à des savoirs experts. À l'aide des gestes de régulation du maître, il doit aussi recourir à des savoirs savants de l'ordre du contrepoint (évitement des quintes et octaves parallèles) et de l'harmonie (la construction des accords et leur correct enchaînement), connaissances validées oralement par le maître dans le « moment d'institutionnalisation » (Chevallard, 1999, p. 253). À ce propos, Riccardo Gandolfi (1839-1920), en réponse au discours de De Champs cité en début de ce chapitre, affirme :

En examinant les compositions de l'école napolitaine de Scarlatti à Zingarelli, peut-on supposer que ces grands hommes n'avaient pas appris et enseigné la théorie à leur tour ? Je répondrai peut-être que pour le prouver, il n'y a pas de méthodes imprimées ; eh bien, cela ne veut rien dire, puisqu'à cette époque les maîtres [...] communiquaient verbalement la théorie à leurs élèves<sup>43</sup>. (Gandolfi, 1879, p. 85, cité par Sanguinetti, 2005, p. 458)

Dans cette partie, nous avons pris en considération la lecture de la basse chiffrée en tant que « technique » (Chevallard, 1994, 1995, 1997, 1999) experte, employée dans les conservatoires napolitains pour accomplir différents types de tâches. La lecture de la basse chiffrée était de fait utilisée à Naples, non seulement pour la réalisation de la basse continue, mais aussi pour l'apprentissage de la composition et de l'improvisation au clavier à travers la pratique des *partimenti*. Nous avons relevé que, grâce à l'étude des gammes harmonisées, l'élève pouvait entrer dans la tâche par l'exercice de savoirs experts en mémorisant les trois positions sur le clavier et les doigtés correspondants. Le processus d'économisation des signes mis en œuvre par Fenaroli à partir des premières *partimenti* du premier livre permettait à l'élève non seulement de consolider la technique de lecture des chiffres, mais aussi de poser les bases pour la « construction de l'environnement technologique-théorique » visant la justification de la technique (Chevallard, 1999). Dans la suite de cette étude, nous verrons comment, à partir de la manipulation d'objets ostensifs, l'élève, en consolidant la technique de lecture de la basse chiffrée, pouvait finaliser ce processus par la construction de savoirs savants sous-jacents à la technique.

---

43 « Esaminando le composizioni della scuola napoletana da Scarlatti a Zingarelli puossi supporre che, quegli uomini così grandi non avessero imparata e alla lor volta insegnata la teoria ? Forse per provarlo mi si rispondera, mancano i metodi stampati; ebbene, cio non vuol dire, giacche in allora i maestri non avevano l'abitudine di far gemere i torchi così facilmente come al giorno d'oggi, e invece comunicavano la teoria verbalmente alloro alunni. »

## ANALYSE DES TROIS PREMIERS LIVRES DE *PARTIMENTI*

Pour les analyses des trois premiers livres de *partimenti*, nous avons utilisé l'édition de Canti (ca. 1856). Les éditions de Imbimbo (1814) et de Mandanici (1847) ont été également consultées<sup>44</sup>.

### Premier livre de *partimenti*

À partir des *partimenti progressivi*, tous les contenus d'enseignement traités jusqu'à présent de manière élémentarisée dans les *Regole* sont présentés dans le contexte de courtes compositions. L'utilisation de figures incomplètes, tout particulièrement, a pour fonction l'activation par l'élève des savoirs qui sous-tendent la réalisation de la tâche. L'emploi d'un chiffrage plus ou moins complet constitue un outil permettant des régulations interactives<sup>45</sup>, qui favorisent la construction et la transformation des apprentissages visés. Dans l'exemple qui suit, le contenu d'enseignement est le quatrième degré de la gamme et ses possibles réalisations selon ses fonctions harmoniques. En l'espèce, dans ses *Regole*, Fenaroli précise que le quatrième degré de la gamme demande normalement un accord parfait (3/5), mais que, si le quatrième degré monte au cinquième degré de la gamme, une sixte peut être ajoutée à l'accord (3/5/6).

Relevons le fait que Fenaroli, dans la première mesure de l'exemple qui suit (voir exemple 7), note le quatrième degré (la note *do*) montant au cinquième degré (la note *ré*), avec seulement le chiffre 5 : cet aménagement du milieu impose l'activation du savoir savant sous-jacent par l'élève. Afin de réaliser correctement l'accord par l'ajout de la sixte, celui-ci doit recourir à la règle mentionnée plus haut. Dans la troisième mesure de ce même exemple, Fenaroli ne note aucun chiffre sur la note *do*. Il s'agit d'un quatrième degré qui ne monte pas au cinquième degré : c'est à l'élève, activant le savoir savant qui renvoie à la règle mentionnée, de reconnaître cette figure à harmoniser ici avec un accord parfait (3/5), sans l'ajout de la sixte.

44 Sans vouloir entrer dans des détails d'ordre philologique, ce qui dépasserait le cadre de cette étude, il nous semble important de souligner que ce n'est que dans de très rares cas que des divergences dans le choix du chiffrage ont été constatées entre les sources imprimées prises en examen. Si nous considérons le fait que Fenaroli a très probablement supervisé la première édition parisienne éditée par Imbimbo (1814) — les deux derniers livres de *partimenti* ont été écrits expressément pour compléter cette première édition parisienne (Cafiero, 2020, p. 125) — nous avons suffisamment d'éléments pour pouvoir affirmer que l'emploi dans un même exercice de chiffrages différents pour les mêmes accords (chiffrage complet, incomplet ou parfois ambigu) n'était pas le résultat d'erreurs d'impression mais était entièrement volontaire, à des fins didactiques.

45 « [...] les régulations interactives de l'apprentissage étaient définies par le fait qu'elles proviennent des interactions de l'apprenant avec les acteurs dans son environnement (enseignant, autres élèves) et/ou avec des outils qui favorisent des démarches autorégulatives » (Allal, 2007, p. 13).

Exemple 7. *Partimenti progressivi*, n° 1, mesures 1-8. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Dans le deuxième *partimento*, l'élève rencontre à nouveau le schéma harmonique IV – V – I avec, cette fois-ci, le chiffrage 5/6 noté sur le quatrième degré (voir exemple 8). Nous pensons qu'à travers un geste de régulation différée proactive<sup>46</sup>, l'auteur envisage un retour de l'élève sur un contenu, tout en visant la consolidation et/ou l'éventuel ajustement d'une action précédemment réalisée. En outre, nous relevons ici une intention d'institutionnalisation de la règle de la part de Fenaroli : l'élève, qui a initialement dû s'approprier cet objet de savoir, trouve maintenant une confirmation de son apprentissage dans le chiffrage utilisé par le maître.

Exemple 8. *Partimenti progressivi*, n° 2. Fenaroli (ca. 1856, p. 20)

Dans le *partimento* 4, la progression harmonique IV – V – I donne lieu à des diminutions<sup>47</sup> de la basse (voir exemple 9). Le fait que Fenaroli chiffre ici toujours de manière explicite l'accord 5/6 sur le quatrième degré montant au cinquième degré nous laisse supposer qu'il s'agit d'une action délibérée sur le milieu, visant à ce que l'élève reconnaisse la

46 Selon Allal (2007), les régulations différées « interviennent lorsque l'apprentissage s'étale sur une période de temps comprenant plusieurs situations, entrecoupées par d'autres activités » (Allal, 2007, p. 13). Le qualificatif « proactive » désigne une régulation orientée « davantage vers la consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves que vers la remédiation aux difficultés spécifiques déjà rencontrées ou aux erreurs déjà commises » (Allal, 1988, p. 99).

47 « L'ornementation peut s'appliquer à des notes isolées (dans ce cas on parle d'agrément) ou bien consister en des traits continus de notes brèves monnayant [sic] des valeurs d'origine plus longues, ce que l'on nomme diminutions ou passaggi » (Ferrand, 2011, p. 106).

progression harmonique, bien qu'elle soit présentée de manière différente que précédemment :

Exemple 9. *Partimenti progressivi*, n° 4, mesures 1-12. Fenaroli (ca. 1856, p. 21)

La transposition musicale offre la possibilité de travailler le même contenu d'enseignement, en l'espèce la progression IV – V – I, dans des contextes harmoniques différents. Fonctionnant comme une variable didactique, le processus de diminution de la basse opère une complexification du milieu didactique. L'élève, qui jusqu'à présent a été confronté avec une basse en noires montrant explicitement le schéma harmonique mentionné, doit maintenant déceler le schéma harmonique de base caché derrière la séquence de croches.

La progression harmonique IV – V – I est reprise dans le cinquième *partimento* de la collection, en si majeur (voir exemple 10). Nous relevons la constante didactique selon laquelle le chiffrage est incomplet (5) à la première introduction du contenu, pour devenir complet (5/6) lors des présentations suivantes. Par la répétition de cet aménagement du milieu didactique, Fenaroli définit implicitement certaines règles du contrat didactique, tout en évoquant « la mémoire des circonstances de l'apprentissage » (Brousseau, 1998, p. 159). Cette mémoire est nécessaire à la production de nouveaux savoirs, à l'instar de « la mémoire des savoirs qui lui sont enseignés » (Brousseau, 1998, p. 159).

3 3 3 5 3 3 # 3 6 5 # 3

6

3 3 3 6 5 3 6 5 3 3 6 5 #

Exemple 10. *Partimenti progressivi*, n° 5, mesures 1-9. Fenaroli (ca. 1856, p. 21)

De plus, l'auteur introduit ici des silences dans la ligne de la basse, sur des temps forts : l'accord doit être anticipé par rapport à la note de la basse. Si les silences sont chiffrés en ouverture du *partimento*, ils ne le sont plus lors de la dernière exposition, ce qui demande que l'élève se rappelle des exemples précédemment fournis par le maître, et de leur réalisation correcte (voir exemple 11).

3 3 3 5 3 3 # 3 6 5 # 3

6

3 3 3 6 5 3 6 5 3 3 6 5 #

11

#6 6 6 # 6 # 3 # 6

16

6 5 3 # 6 5 3

Exemple 11. *Partimenti progressivi*, n° 5. Fenaroli (ca. 1856, p. 9)

Afin de déterminer la nature majeure ou mineure d'un accord parfait, en l'absence d'un chiffrage précis, un musicien expérimenté s'appuie sur plusieurs indices, notamment sur la tonalité du morceau, sur le contexte tonal dans lequel l'accord est situé, ou bien sur des indicateurs explicites présents dans la partition, notamment la présence d'altérations qui induisent le choix de l'accord. En l'espèce, la basse présente ici un silence (portant le chiffre 3, indiquant la tierce naturelle), suivi par un *sol* dièse, un *si* dièse et encore un *sol* dièse (voir exemple 12).

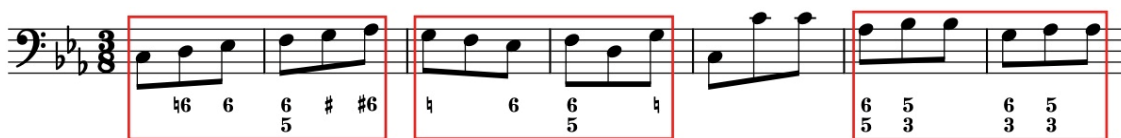
The image shows two staves of musical notation in bass clef, key of D major (two sharps).  
 The first staff, starting at measure 6, contains the following chords and fingerings: measure 6 (3), measure 7 (3), measure 8 (3), measure 9 (6/5, 3), measure 10 (6/5). A circled '3' is placed above a whole rest in measure 9.  
 The second staff, starting at measure 11, contains the following chords and fingerings: measure 11 (#6), measure 12 (6), measure 13 (6/5, #), measure 14 (6/5, #), measure 15 (3). A circled '#' is placed above a whole rest in measure 14.

Exemple 12. *Partimenti progressivi*, n° 5, mesures 6-15. Fenaroli (ca. 1856), p. 21

La basse montrée ci-dessus, comportant une cadence en *do* dièse mineur, demande un accord de *sol* dièse majeur, donc contenant un *si* dièse, sur le silence. Cependant, si l'élève réalise l'accord tel que préconisé par le chiffrage (3), il jouerait un accord de *sol* dièse mineur, contenant le *si* naturel, car le *partimento* n'a pas de *si* dièse à la clé. Il est plausible que le milieu didactique aménagé par Fenaroli, et en particulier le choix de ne pas expliciter la nature de la tierce à travers le chiffrage, vise à ce que l'élève recherche des indicateurs autres que le chiffrage pour la réalisation correcte de l'accord. Seulement quelques mesures plus loin, il présente le même « problème » dans une autre tonalité, mais en employant un chiffrage précis sur le silence (#), indiquant explicitement la tierce majeure, ce qui, à notre avis, sert d'institutionnalisation par rapport au contenu traité. Dans cet exemple, la technique de la basse chiffrée ne suffit pas à la bonne réalisation de la basse : c'est uniquement en activant le savoir savant sous-jacent que l'élève peut accomplir correctement la tâche.

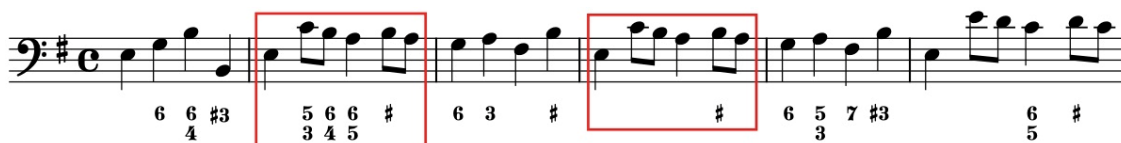
Pour le *partimento* 8 en *do* mineur, Fenaroli choisit une indication de mesure ternaire, notamment 3/8 (voir exemple 13). L'objectif principal de l'exercice repose sur la réalisation rapide de plusieurs traits de gammes mineures et majeures, suivis par la progression harmonique IV – V – I. Fenaroli indique précisément les notes de la basse qui sont censées être harmonisées par l'élève. Ce choix de présentation de l'exercice semble viser à ce que l'élève conjugue paramètres rythmiques et réalisation harmonique, ce qui

donne, à la main droite, un long accord suivi par un accord court ou vice-versa, mais aussi un accompagnement par croches.



Exemple 13. *Partimenti progressivi*, n° 8, mesures 1-7. Fenaroli (ca. 1856, p. 22)

À partir du *partimento* 9 et jusqu'à la fin du premier livre, Fenaroli n'introduit plus d'objet d'enseignement renvoyant à des savoirs savants découlant de l'harmonie et du contrepoint. Il accorde de plus en plus de place à des contenus d'ordre stylistique, relatifs à l'accompagnement. Le type de chiffrage précisé par Fenaroli correspond désormais à celui de la pratique sociale de référence, ce qui n'empêche pas l'auteur d'utiliser le chiffrage pour introduire des contraintes sur le milieu didactique ou pour institutionnaliser des contenus d'enseignement. Nous reportons, ci-dessous, un passage extrait du *partimento* 12, qui nous semble riche en intentions didactiques (voir exemple 14).



Exemple 14. *Partimenti progressivi*, n° 12, mesures 1-6. Fenaroli (ca. 1856, p. 24)

Dans la deuxième mesure, Fenaroli chiffre la croche *si* (4/6), une note de passage demandant dans ce contexte le même accord que la note précédente. À notre avis, il s'agit d'une contrainte sur le milieu, visant à ce que l'élève réalise un accompagnement rythmique en croches répétées. Nous rencontrons souvent ce type de réalisation dans le répertoire pour clavecin de la même période. Plus loin dans la même mesure, il omet de chiffrer la dernière croche, bien qu'il s'agisse d'une situation analogue à la précédente. Sans doute le fait-il dans le but que l'élève puisse reconnaître le même contenu d'enseignement — ici d'ordre stylistique — et qu'il puisse s'en emparer.

## Deuxième livre de *partimenti*

En introduction au deuxième livre, l'auteur présente pour chaque dissonance un exemple écrit (*Esempio pratico*) montrant la réalisation *in extenso* dans les trois positions (voir exemple 15). Chaque exemple est identifié par une lettre renvoyant à son explication théorique, contenue dans les *Regole*.



Exemple 15. *Secondo libro dei partimenti. Esempio pratico D. Fenaroli (ca. 1856, p. 29)*

En outre, l'auteur fait suivre une ligne de basse chiffrée, appelée *regola*, contenant la dissonance traitée, en différentes tonalités. L'élève est ici censé réaliser chaque exemple dans les trois positions (voir exemple 16).



Exemple 16. *Secondo libro dei partimenti. Regola D. Fenaroli (ca. 1856, p. 29)*

Nous assistons dans ce cas à un processus de décontextualisation des savoirs (Brousseau, 1998, p. 299), d'ailleurs déjà présent dans l'exposé des cadences figurant au premier livre, fruit d'une opération de transformation des « contenus de savoirs » en « contenus à enseigner » (Chevallard, 1985/1991, p. 39). Il est important de souligner que, bien que la lecture des chiffres puisse, à elle seule, garantir la bonne réalisation de l'exercice, Fenaroli précise le processus de création des accords en termes de préparation et de résolution. Ce qui renvoie à la construction des savoirs savants sous-jacents, à laquelle Fenaroli est manifestement attentif tout au long de son ouvrage.

Chaque *Regola* est suivie par une *Lezione*, qui consiste en un court *partimento* présentant le contenu spécifique parmi d'autres, précédemment traités. L'objet de savoir, qui était décontextualisé dans la *Regola*, est ici recontextualisé. Le maître fait ce nouveau pas dans



un dispositif<sup>48</sup> spécifique, visant à ce que l'élève, à travers son interaction avec le milieu, puisse reconnaître cet objet de savoir dans une situation qui lui donne du sens<sup>49</sup>. Pour les *Lezioni*, Fenaroli choisit principalement des tonalités contenant peu ou pas d'altérations. À notre avis, la simplification du milieu matériel<sup>50</sup> par l'emploi limité des touches chromatiques vise à ce que l'élève puisse porter son attention davantage sur les éléments du milieu renvoyant aux savoirs savants sous-jacents, notamment aux règles de génération de dissonances.

Les chiffres, eux-mêmes objets d'apprentissage dans le premier livre, assument ici un rôle de signes ostensifs activant des objets non ostensifs — en l'espèce, la notion de retard et de conduite des parties — nécessaires à la justification de la composante technique par la mobilisation de la théorie (Bosch et Chevallard, 1999, p. 93). Les figures renvoient non seulement à la notion d'harmonie, mais aussi à la notion de contrepoint. Cette transformation de la technique est censée engendrer une pensée musicale contrapuntique, qui procède par voix superposées.

Dans l'exemple suivant, la suite de chiffres 8-7-6 n'indique plus seulement l'enchaînement de trois accords différents, et encore moins la position précise de la main sur le clavier comme dans le premier livre, mais renvoie directement à la notion de retard de septième, ce qui explique et justifie le recours à une action relevant d'une technologie (voir exemple 17). La manipulation par l'élève de ce signe ostensif active la notion de retard qui, dans le cas spécifique, est constitutive du contenu d'enseignement de la dissonance de la septième, se résolvant sur la sixte.

---

48 « Définissons un Dispositif [*sic*] comme une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier et Peter, 1999; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2010, p. 292).

49 « L'enseignant fait d'abord le travail inverse : une recontextualisation et une repersonnalisation du savoir : il cherche des situations qui vont donner du sens aux connaissances à enseigner » (Brousseau, 1998, p. 299).

50 Un milieu didactique consiste en un « système d'objets (matériels, symboliques, langagiers) qui détermine les pratiques d'étude des savoirs » (Amade-Escot, 2007, p. 120). En l'espèce, les touches chromatiques constituent des objets matériels avec lesquels l'élève interagit dans le processus de construction de savoirs savants contrapuntiques, notamment la formation des dissonances.

Exemple 17. *Secondo libro dei partimenti. Lezione G*, mesures 1-15. Fenaroli (ca. 1856, p. 31)

Dans d'autres cas, le chiffre devient un élément du milieu activant d'autres objets de savoirs que les notions d'accord ou de dissonance. Dans l'exemple, ci-dessous, le milieu présente deux demi-phrases terminant par la même cadence (voir exemple 18). Cependant, Fenaroli note la dissonance 4-3 seulement à la fin de la première demi-phrase, alors que techniquement elle aurait pu être employée également dans la deuxième. Le chiffre n'est pas ici seulement porteur d'un savoir qui renvoie à la notion de dissonance, mais aussi à la notion de phrase. L'objectif visé est vraisemblablement que l'élève saisisse l'utilisation de cette dissonance, dans le contexte d'une phrase musicale, à travers l'activation de savoirs de l'ordre de la structure. En l'espèce, le retard de quarte sur le premier degré ne s'emploie préférentiellement pas à la fin d'une phrase musicale.

Exemple 18. *Secondo libro di partimenti. Lezione E*, mesures 1-9. Fenaroli (ca. 1856, p. 30)

Dans certains cas, Fenaroli complexifie le milieu par l'emploi d'un chiffrage ambigu dans le but de diriger l'attention de l'élève sur l'articulation entre les nouveaux objets de savoir et ceux déjà acquis dans le premier livre. Dans l'exemple qui suit, extrait du *partimento* 11, l'utilisation ambiguë du chiffre 4 vise à ce que l'élève différencie les deux figures de la mesure comportant le chiffre 4, se basant sur d'autres éléments du milieu (voir exemple 19). En l'espèce, Fenaroli omet le chiffre 3 sur le deuxième *mi* de la mesure, ce qui aurait signifié explicitement un retard de la quarte. L'élève est ici censé reconnaître la différence entre les deux chiffres en se basant sur le mouvement de la basse et à travers la réactivation d'un savoir déjà acquis dans le premier livre, notamment la règle de l'octave.



Exemple 19. *Secondo libro dei partimenti. Partimenti progressivi [...], n° 11, mesures 51-54. Fenaroli (ca. 1856, p. 43)*

### Troisième livre de *partimenti*

Abordant l'étude du troisième livre de *partimenti*, l'élève interagit avec un milieu qui se présente de manière différente par rapport aux premiers deux livres. Le troisième livre contient des extraits de basse chiffrée entièrement réalisés par l'auteur. Selon une logique d'élémentarisation des savoirs, se succèdent vingt-quatre mouvements de la basse réalisés *in extenso*, accompagnés d'abord par des consonances et, ensuite, par des dissonances, selon les règles introduites précédemment. Les exemples sont donnés en plusieurs positions et réalisés avec deux, trois et parfois quatre voix.

Nous soulignons le fait que la réalisation employant des dissonances favorise une écriture contrapuntique, alors que l'emploi des consonances mobilise une conception harmonique de l'écriture musicale. Dans les exemples ci-dessous, nous présentons une réalisation avec consonances et une réalisation avec dissonances du même mouvement de la basse (voir exemples 20 et 21). L'emploi des dissonances dans la réalisation du mouvement permet l'introduction de micro-imitations entre les voix de soprano et d'alto.



Exemple 20. *Terzo libro dei partimenti. De' movimenti [...], n° 12, movimento principale. Fenaroli (ca. 1856, p. 53)*

Exemple 21. *Terzo libro dei partimenti. De' movimenti [...], n° 12. Fenaroli (ca. 1856, p. 53)*

Fenaroli opère une rupture avec les livres précédents dans la mesure où il présente la basse entièrement réalisée, ce qui nous interroge sur les raisons didactiques de cet aménagement du milieu. Comme nous l'avons souligné, le signe ostensif-chiffre peut renvoyer à plusieurs notions (harmonie, contrepoint, type d'écriture musicale, intervalles, etc.) et à plusieurs réalisations sur le clavier. Au contraire, l'écriture *in extenso* choisie par Fenaroli, que nous désignons comme « orthothétique »<sup>51</sup> (Stiegler, 2018), met en évidence une exigence d'exactitude qui n'aurait pas pu être atteinte par le seul emploi de la basse chiffrée.

Les exemples de réalisation proposés par Fenaroli montrent la logique de la répétition de cellules musicales, qui se traduit sur le clavier par l'enchaînement de séquences égales de gestes. La répétitivité du geste renvoie directement à un enchaînement de figures spécifiques : le geste même devient un support qui facilite la mémorisation des chiffres.

À notre avis, concernant le choix de fournir ces réalisations — parmi d'autres possibles — Fenaroli dirige l'attention de l'élève sur une logique pratique de l'accompagnement. Et cette logique devrait mener, à travers l'exercice de savoirs experts, à la « construction de procédures » (Malglaive, 1990, p. 172) et, ensuite, d'« habitudes » (p. 177).

51 Stiegler emprunte de Platon le terme *orthotès* pour désigner le concept d'exactitude. « Nous désignons par là [le déjà-là ortho-thétique] toutes les mémoires, formes d'enregistrements « exacts » — par exemple, ortho-graphiques — de l'écriture phonologique et linéaire à l'informatique en passant par la photographie et la phonographie » (Stiegler, 2018, p. 292).

À ce stade, l'élève peut désormais compter sur des acquis lui permettant d'expliquer la logique sous-jacente aux réalisations proposées par Fenaroli. Il peut également saisir le fonctionnement des savoirs convoqués. Par le biais de la répétition et de la transposition, la mémorisation des exemples permet l'automatisation des gestes à travers l'incorporation, puis leur reproduction en vue d'une improvisation.

## CONCLUSION

À partir de l'analyse didactique des *Regole* et des trois premiers livres de *partimenti* de Fenaroli, nous nous sommes proposé d'investiguer l'articulation entre savoirs savants et savoirs experts dans la construction de l'expertise de la composition au clavier et de l'improvisation par un élève débutant, dans le cadre d'un enseignement professionnel.

L'analyse de sources historiques non pédagogiques nous a permis de situer et de décrire le contexte institutionnel dans lequel la méthode pédagogique de Fenaroli était employée, ainsi que ses répercussions sur les contrats didactiques sous-jacents aux pratiques. Nous avons relevé que les attentes institutionnelles — prévoyant une participation active et assidue des élèves à des activités professionnelles extrascolaires — avaient de fortes incidences sur la nature du contrat didactique entre maître et élève. Ce contrat se caractérisait par des attentes élevées des maîtres vis-à-vis des élèves, comme le suggèrent le nombre d'heures de travail, la récurrence des moments d'évaluation, ainsi que la participation à l'enseignement et à la production de matériel didactique attendue des plus avancés d'entre eux. L'interrelation étroite entre moments dédiés à l'apprentissage scolaire et moments de pratique musicale en contexte professionnel influençait la nature même des apprentissages visés. Ces derniers avaient pour objectif principal l'acquisition, par l'élève débutant, d'une expertise lui permettant d'accomplir ses obligations envers l'institution-conservatoire, notamment sa participation aux performances musicales lors de services religieux ou de concerts publics. Dès que les élèves étaient capables de chanter dans un ensemble, ils participaient à ces activités extrascolaires, au cours desquels ils devaient démontrer leurs capacités à chanter, à jouer d'un instrument, à improviser et à composer des morceaux spécialement pour ces occasions.

Nous avons essayé de démontrer comment, à travers la construction de la technique de la basse chiffrée et l'exercice de savoirs experts qui passait par la réalisation extemporanée d'une ligne de basse, l'élève pouvait construire des savoirs savants renvoyant au contrepoint et à l'harmonie, tout en améliorant son expertise en improvisation. L'analyse conjointe des *Regole* et des premiers trois livres de *partimenti* nous a permis de mettre en lumière certains éléments du fonctionnement des milieux didactiques aménagés pour la transmission des savoirs. Nous avons relevé que la lecture de la basse chiffrée permettait l'entrée de l'élève dans la tâche — ceci à travers la mobilisation de savoirs experts nécessaires à la réalisation extemporanée d'une ligne de basse — et, en même temps, à

l'aide de gestes de régulations et d'institutionnalisation de la part du maître, la construction non seulement de savoirs savants de l'ordre du contrepoint et de l'improvisation, mais aussi de savoirs relevant d'un style culturellement situé. Nous avons constaté que c'était principalement par le choix du degré de précision dans l'écriture du chiffrage que le maître imposait des contraintes sur le milieu, visant à ce que l'élève active des savoirs savants déjà acquis ou qu'il s'en approprie de nouveaux.

Comprendre le contexte dans lequel la méthode pédagogique de Fenaroli a été conçue et employée a constitué l'un des objectifs majeurs de cette étude. L'analyse des sources historiques a révélé comment ce matériel pédagogique est étroitement influencé par l'institution pour laquelle il a été réalisé. L'échange direct entre maître et élève, le nombre important de leçons par semaine, l'investissement considérable des élèves en termes d'heures d'étude par jour, l'articulation entre apprentissages dans un contexte scolaire et activités professionnelles extrascolaires sont autant d'éléments qui laisseraient penser que l'utilisation de cette méthode pédagogique dans un contexte scolaire actuel n'est vraisemblablement pas envisageable. En effet, à notre connaissance, aucune institution musicale n'utilise cette méthode dans son intégralité. Mais c'est une source historique dont on peut extraire bien des exemples et des exercices, à réorganiser néanmoins par l'enseignant·e. Une analyse didactique des pratiques effectives qui considérerait et prendrait en examen l'utilisation de la méthode pédagogique de Fenaroli dans un des contextes contemporains d'enseignement instrumental pourrait constituer une poursuite de la présente étude, avec notamment pour objectif l'identification des apports didactiques de ce matériel pédagogique dans le contexte actuel d'enseignement de l'improvisation au clavier.

### Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2007). *Le Didactique*. Éditions Revue EP.S.
- 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). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck Supérieur.
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). Pratique sociale de référence. Dans J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (dir), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (p. 131-136). De Boeck Supérieur.
- Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* [thèse de doctorat, Université de Genève - FPSE 644]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88094>
- Baragwanath, N. (2020) *The Solfeggio Tradition. A forgotten art of melody in the long eighteenth century*. Oxford University Press.
- Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind. Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford University Press.
- Bosch, M. et Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (1), 77-124.
- Boutan, P. (1996). *La langue des Messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Armand Colin.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brousseau, Guy. (1988). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*.  
[http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5).
- Cafiero, R. (2005). Note su un regolamento del « venerabile Conservatorio di S. Maria della Colonna, detto de' Poveri di Gesù Cristo' (1728) ». Dans G. Pitarresi (dir.), *Leonardo Vinci e il suo tempo. Atti dei convegni. Reggio Calabria, 10-12 juin 2002 et 4-5 juin 2004* (p. 243-280). Liriti Editore.
- Cafiero, R. (2007). The early reception of Neapolitan partimento theory in France: A survey. *Journal of Music Theory. Partimenti*, 51 (1), 137-159.
- Cafiero, R. (2019). « Ils s'exerçaient en même temps à écrire la musique, en copiant leurs leçons, ou celles des autres ». Editori e tipografi, professionisti e dilettanti di musica, cantanti e compositori italiani a Parigi (1800-1850). *Philomusica on-line*, 18 (1), 43-86.
- Cafiero, R. (2020). *La didattica del partimento. Studi di storia delle teorie musicali*. LIM.
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A. et Boyer, M. (1998). Implicit learning: News from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2 (10), 406-416.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). *Ostensifs et non-ostensifs dans l'activité mathématique*. Intervention au Séminaire de l'Associazione Mathesis (Turin, 3 février 1994).  
[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=125](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=125)
- Chevallard, Y. (1995). *La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique*. Notes du cours donné à la VIII<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques (Saint-Sauves, 22-31 août 1995). [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=26](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=26)
- Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17 (3), 17-54.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2), 221-266.
- Christensen, T. (2010). Thoroughbass as music theory. Dans D. Moelants (dir.), *Partimento and continuo playing in theory and in practice*. Leuven University Press.
- Demeyere, E. (2018). On Fedele Fenaroli's pedagogy: An update. *Eighteenth-Century Music*, 15 (1), 207-229.



- Ferrand, F. (dir.). (2011). *Guide de la musique de la Renaissance*. Fayard.
- Gjerdingen, R. O. (2007). Partimento, que me veux-tu? *Journal of Music Theory. Partimenti*, 51 (1), 85-135.
- Gjerdingen, R. O. (2020). *Child composers in the old conservatories. How orphans became elite musicians*. Oxford University Press.
- Guido, M. (dir.). (2017). *Studies in historical improvisation, from cantare super librum to partimenti*. Routledge.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). De Boeck Supérieur.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.
- Mento, F. (2021). *Méthode de clavecin. Volume 12 – supplémentaire*. <http://methode-clavecin.fr/>
- Paraschivescu, N. (2022). *The partimenti of Giovanni Paisiello: Pedagogy and practice*. University of Rochester Press.
- Roger, L. (2013). Apprentissage professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 37-40). De Boeck Supérieur.
- Sanguinetti, G. (2005). Decline and fall of the “celestes Impero”: the theory of composition in Naples during the Ottocento. *Studi Musicali. Accademia Musicale di Santa Cecilia*, 34 (2), 451-502.
- Sanguinetti, G. (2007). The realisation of partimenti: An introduction. *Journal of Music Theory. Partimenti*, 51 (1), 51-83.
- Sanguinetti, G. (2011). Il Gradus ad Parnassum di Fedele Fenaroli. Dans G. Miscia (dir.), *Fedele Fenaroli il didatta e il compositore. Atti del convegno nazionale, Lanciano, 15-16 novembre 2008* (p. 209-224). LIM.
- Sanguinetti, G. (2012). *The art of partimento: History, theory, and practice*. Oxford University Press.

Sensevy, G. et Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

Tripier-Mondancin, O. (2018). *La distinction historique théorie-pratique, dans l'enseignement musical en France. Approche globale et zoom sur les curricula de collège et de lycée*. Intervention à la 2a. Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral. Version française. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01673282>

Van Tour, P. (2017). Partimento teaching according to Francesco Durante, investigated through the earliest manuscript sources. Dans M. Guido (dir.), *Studies in historical improvisation, from cantare super librum to partimenti* (p. 131-148). Routledge.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives* [en ligne]. *Recherches en éducation*, 4 (13), 292-303.

### **Éditions de *Regole e partimenti* de Fedele Fenaroli**

Fenaroli, F. (1775). *Regole musicali per i principianti di cembalo*. Vincenzo Mazzola-Vocola.

Fenaroli, F. (1795). *Regole musicali per i principianti di cembalo*. Vincenzo Mazzola-Vocola.

Fenaroli, F. (1802). *Regole musicali per i principianti di cembalo nel sonar co i numeri, e per i principianti del contrappunto*. Sangiacomo.

Fenaroli, F. et Imbimbo, E. (1814). *Partimenti ossia basso numerato, opera completa di Fedele Fenaroli per uso degli alunni del Regal Conservatorio di Napoli a Nicola Zingarelli Maestro di S.Pietro in Roma direttore del medesimo conservatorio dall'editore dedicata à la typographie de la Sirène*. Carli.

Fenaroli, F. et Mandanici, P. (1847). *Partimenti e regole musicali per quelli che vogliono suonare coi numeri, e per i principianti di contrappunto. Nuova Edizione Corretta e illustrata con annotazioni ed esempj dimostrativi da P. Mandanici*. Ricordi.

Fenaroli, F. (1853). *Regole musicali per quelli che vogliono sonare coi numeri e per i principianti di contrappunto*. Stabilimento musicale partenopeo.

Fenaroli, F. (ca 1856). *Partimenti ossia Basso numerato di Fedele Fenaroli adottato per uso degli alunni dell'I. e R. Accademia delle Belle Arti di Firenze*. Gio. Canti.

### **Autres sources historiques**

Avellino, F. M. (1818). *Elogio di Fedele Fenaroli letto all'Accademia delle belle arti della società Reale Borbonica*. Angelo Trani.

Burney, C. (1773). *The present state of music in France and Italy*. Becket.

De Champs, E. (1879). *Atti dell'Accademia del R. Istituto musicale di Firenze*, XVII, 14 avril 1878 (p. 46-68). Firenze, Stabilimento Civelli.

Fétis, F.-J. (1824). *Méthode élémentaire et abrégée d'harmonie et d'accompagnement suivie d'exercices gradués et dans tous les tons, par l'étude desquels les amateurs pourront arriver promptement à accompagner la basse chiffrée et la partition*. Petit.

Florimo, F. (1869). *Cenno storico sulla scuola musicale di Napoli*, vol. I. Lorenzo Rocco.

Florimo, F. (1871). *Cenno storico sulla scuola musicale di Napoli*, vol. II. Lorenzo Rocco.

Florimo, F. (1882). *La scuola musicale di Napoli e i suoi conservatori*, vol. II. Vincenzo Morano.

Goudar, A. (1777). *Le brigandage de la musique italienne*. Paris [s.n.].

Imbimbo, E. (1821). *Observations sur l'enseignement mutuel appliqué à la musique*. Didot.

Martini, G. B., (1774). *Esemplare o sia saggio fondamentale pratico di contrappunto*. Dalla Volpe.

Ricupero, F. (1803). *Studio di musica. Istruzione pratica. Per utile, e vantaggio di chi desidera divenire buon sonator di cembalo. Con un nuovo metodo di facilità e chiarezza, per poter giugnere in breve tempo alla perfezione di suonare numerico e fugato il cembalo e l'organo*. Autografi della Biblioteca del Conservatorio di musica S. Pietro a Majella, 20.2.2 (1-2).

Sigismondo, G. (1820). *Apoteosi della musica del Regno di Napoli. A cura di Claudio Bacciagaluppi, Giulia Giovani e Raffele Mellace con un saggio introduttivo di Rosa Cafiero*. SEdM,.

Vitet, L. (1825). Partimenti progressivi, ossia basso numerato, di fenaroli, all'uso degli alunni del regal conservatorio di Napoli. *Le Globe. Journal littéraire*, 110 (21), 556-558.

# **ANALYSE DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES : LES PRATIQUES LIÉES À L'ATMOSPHÈRE DE LA CLASSE DANS UN PROGRAMME MUSIQUE-ÉTUDES**

**Catherine Tardif**, Université de Montréal

**Hélène Boucher**, Université du Québec à Montréal

**Julie Lane**, Université de Sherbrooke

---

Catherine Tardif est chargée de cours à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal. Après son baccalauréat en enseignement de la musique, elle enseigne d'abord dans les écoles primaires du Québec. Elle poursuit ensuite une formation en pédagogie Dalcroze, fonde une école de musique et signe un album pour enfants jumelé à un cahier d'animation pédagogique pour les centres de la petite enfance. À la suite d'une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, elle poursuit ses études au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux portent sur l'anxiété de performance musicale, les gestes professionnels des enseignants spécialistes du primaire, l'intérêt disciplinaire et le bien-être en classe des élèves.

Hélène Boucher a complété un doctorat en éducation musicale à l'Université McGill en 2009. Elle est présentement professeure en pédagogie musicale à l'Université du Québec à Montréal, après avoir enseigné à l'Université McGill et à l'Université Laval. Parallèlement à sa formation académique, elle a enseigné la musique pendant plus de 15 ans, tant au préscolaire qu'au primaire et a reçu plusieurs prix pour l'excellence de son enseignement. Elle est certifiée pour enseigner la formation Kodály par l'organisation américaine des éducateurs Kodály. Ses recherches portent présentement sur l'adaptation culturelle, en français pour le Québec, de l'approche Kodály; sur le mentorat individualisé en tant que moyen d'enseignement dans la formation des spécialistes en musique; sur la musique et le développement socioémotionnel en petite enfance et sur les jeux musicaux comme outil pédagogique.

Julie Lane est professeure spécialisée en transfert des connaissances et en implantation de programmes probants au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est également directrice du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca>. Sa mission professionnelle est de contribuer au bien-être des populations, dont les plus vulnérables. Elle a œuvré à titre de gestionnaire de projets pendant 15 années dans le réseau de la santé et des services sociaux où elle a développé une expertise en transfert des

connaissances et en accompagnement pour implanter de bonnes pratiques cliniques et de gestion. Le ministère de la Santé et des Services sociaux sollicitait son expertise pour piloter des projets nationaux d'envergure visant à contribuer à la santé des populations.

---

### **Résumé**

L'objectif de cette étude était d'analyser et de décrire des pratiques d'enseignement observées dans un PPP en musique-études au primaire et, plus spécifiquement, celles liées à l'atmosphère de la classe. Les pratiques de quatre enseignantes ont été filmées lors de trois périodes distinctes et en présence de différents groupes-classes de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire. Une approche méthodologique mixte privilégiant une analyse quantitative et qualitative des données a été utilisée. Les résultats démontrent que les pratiques observées par vidéographie sont similaires d'une enseignante à l'autre et d'un temps d'observation à l'autre. En somme, les enseignantes utilisent globalement davantage de marques de désapprobation que d'approbation. Les élèves des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du primaire reçoivent également plus de rétroaction que ceux des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Certaines distinctions sont toutefois perceptibles grâce à la description qualitative des données. L'organisation de la classe et l'instrument enseigné pourraient notamment influencer les pratiques des enseignantes.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, programme musique-études, primaire, approche mixte, vidéoscopie, atmosphère de la classe

## INTRODUCTION

Au Québec, la Loi de l'instruction publique (LIP) et le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2006) balisent et définissent l'ensemble des services éducatifs publics offerts à la population. Ces documents statuent, entre autres, sur les droits et obligations de l'élève et de l'enseignant ainsi que sur la constitution, le fonctionnement et l'organisation des établissements d'enseignement (LIP, 2021, RLRQ, chapitre I-13.3). Le PFÉQ, quant à lui, présente une organisation des savoirs et des compétences à développer tout au long du parcours scolaire de l'élève.

L'éducation artistique offerte dans le cadre du PFÉQ est obligatoire de la première année du primaire à la deuxième année du secondaire (MELS, 1997), dans l'ensemble du réseau scolaire. Celle-ci présente des visées pédagogiques qui impliquent le réinvestissement des savoirs acquis à l'école dans les sphères de la vie personnelle présente et future des élèves (MELS, 2006). Le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) offre de plus la possibilité aux écoles qui le souhaitent de bonifier la formation de base de l'élève à l'aide de Programmes pédagogiques particuliers en arts (PPP) (MÉQ, 2022a). Selon le site internet du MÉQ, ces projets se subdivisent en deux modèles : les concentrations reconnues en arts (monodisciplinaires ou multidisciplinaires) et les programmes d'Arts-études (monodisciplinaires). Les concentrations reconnues en arts sont inclusives et offertes afin de favoriser le développement global de l'enfant. Les programmes d'Art-études, quant à eux, favorisent l'accès aux études supérieures en arts. Par conséquent, des tests d'admission sont souvent exigés afin de s'assurer, entre autres, que les élèves disposent d'une formation artistique préalable (MÉQ, 2022b). La mission des PPP réitère ainsi l'importance de favoriser un rapport positif aux savoirs qui suscite l'intérêt nécessaire à ce que les élèves puissent non seulement s'approprier le contenu disciplinaire, mais le réinvestir tout au long de leur vie (MÉES, 2019).

Il faut noter que l'appellation Arts-études est protégée. Les écoles doivent donc faire approuver leur offre par le MÉQ et s'engager à respecter un certain nombre de balises pour pouvoir présenter un programme sous ce nom (MÉQ, 2022b). Notamment, un remaniement de la grille-matière est autorisé afin que toutes les matières prescrites selon le régime pédagogique soient enseignées (MÉQ, 2022c). Au primaire, entre 60 % et 80 % du temps d'enseignement doit être réservé aux matières obligatoires; conséquemment, 20 % à 40 % du temps d'enseignement est dédié à l'enseignement des arts (MÉQ, 2022c). Qui plus est, puisque l'ajustement de la grille-matière doit permettre un encadrement artistique quotidien, il est possible d'ajouter des plages horaires fixes à l'horaire régulier (plages Arts-études) (MÉQ, 2022c). De ce fait, les écoles à PPP artistiques offrent entre 5 à 10 périodes de 60 minutes d'arts par semaine.

Par l'exigence d'aptitudes artistiques préalables, le contexte particulier des PPP en Arts-études cible une clientèle scolaire spécifique et plutôt homogène. L'étude de Costa-Giomi (2012) souligne d'ailleurs que, dans l'éventualité que la participation au cours de musique résulte d'un choix volontaire, on observe une tangente forte dans les caractéristiques principales des élèves y participant : persévérance, discipline, niveau de responsabilité, aptitude à la concentration. En outre, ces élèves s'exposent à un horaire chargé et aux exigences de réussite élevées. Dans cette optique, il est vraisemblable de penser que cela puisse entraîner l'adoption de pratiques d'enseignement propres au contexte.

### **Les pratiques d'enseignement en contexte scolaire général**

Afin de mieux s'approprier le concept de « pratique d'enseignement », il convient tout d'abord d'établir une distinction entre « pratiques enseignantes » et « pratiques d'enseignement ». Maubant *et al.* (2005) proposent une subdivision des pratiques enseignantes en trois phases temporelles, qui permet une analyse ciblée d'une dimension spécifique : préactive, interactive et postactive. Les pratiques enseignantes regroupent ainsi l'ensemble des actions professionnelles de l'enseignant (évaluations, rencontres de parents, préparation de cours, rencontres d'équipe) (Clanet et Talbot, 2012).

Les pratiques d'enseignement, quant à elles, sont spécifiques aux actions de l'enseignant dans un contexte de classe et correspondent ainsi à la phase interactive identifiée par Maubant *et al.* (2005). Elles résultent des processus d'interaction pédagogique se déroulant entre les deux parties (Develay, 2007) au moyen de la communication (Barbier, 2008). Elles sont initiées par le désir de transmission d'une connaissance, structurées en fonction d'un contenu didactique disciplinaire et mises en œuvre à l'aide de moyens pédagogiques, tout en s'inscrivant dans une dimension relationnelle avec l'élève (Clanet et Talbot, 2012; MÉQ, 2020a). Elles incluent les gestes de l'enseignant qui lui permettent de piloter l'enseignement en classe tout en gérant le fonctionnement du groupe-classe et en soutenant le plaisir d'apprendre de ses élèves (MÉQ, 2020a). Pour Bucheton et Soulé (2009), ces gestes en situation de classe s'organisent selon cinq préoccupations qui s'entrecroisent :

1. Les gestes de pilotage visent à organiser la leçon par la gestion des contraintes logistiques (temps, espaces, matériel) (Bucheton et Soulé, 2009).
2. Les gestes d'étayage, eux, montrent le travail qui régule la leçon afin de faire faire, de faire comprendre et de faire apprendre l'élève (Bucheton, 2020).
3. Par des gestes de tissage, l'enseignant crée des liens entre les savoirs, entre les contextes et les expériences d'apprentissages (Bucheton et Soulé, 2009).
4. La préoccupation des gestes liés au savoir inclut plusieurs objets de savoir : les concepts, les méthodes, les stratégies et les comportements, etc. Cette préoccupation réfère à la cible d'enseignement au cœur de la leçon.



5. Les gestes liés à l'atmosphère visent à instaurer un climat propice aux apprentissages. Ils incluent ceux d'enrôlement, de maintien de l'attention, les réprimandes ou les plaisanteries ainsi que les prises de paroles (Bucheton *et al.*, 2008).

Dans cet article, nous prenons appui sur la définition proposée par Clanet et Talbot (2012) selon laquelle les pratiques d'enseignement constituent « les pratiques que déploie un enseignant [...] lorsqu'il est directement confronté à ses élèves in situ » (p. 5), et nous centrons notre regard plus particulièrement sur les pratiques qui sont liées à l'atmosphère de la classe (Bucheton et Soulé, 2009).

À ce sujet, l'enseignement non directif, la capacité d'empathie et la bienveillance ont été identifiés comme les variables les plus fortement associées aux expériences positives pour l'élève en contexte scolaire général (Cornelius-White, 2007). Des pratiques d'enseignement adéquates peuvent également contribuer à l'établissement de relations enseignant-élève positives (CSÉ, 2020; Parent et St-Louis, 2020). Les relations sociales positives entre l'enseignant et l'élève sont cruciales pour la création d'un environnement favorisant le bien-être des élèves (OCDE, 2015). Spécifiquement, Parent et St-Louis (2020) identifient « la sensibilité de l'enseignante ou de l'enseignant, la gestion positive des situations de classe, la conception de l'erreur véhiculée dans la classe et les pratiques évaluatives » (p. 37) comme étant susceptibles d'influencer le bien-être de l'élève.

### **Les pratiques d'enseignement en classe de musique**

La dynamique particulière qui caractérise les interactions entre un enseignant de musique et ses élèves est difficilement comparable à celle d'un titulaire de classe. La relation enseignant-élève peut être influencée par plusieurs facteurs, dont les contenus disciplinaires et le temps de fréquentation (Rousseau et Espinosa, 2018). Alors qu'un titulaire passera en moyenne 20 heures par semaine en présence de ses élèves, les enseignants spécialistes disposent de 30 à 120 minutes d'enseignement avec chacun de leurs groupes. Malgré l'augmentation du temps d'enseignement artistique dans les PPP en Arts-études (MÉQ, 2020c), le temps d'enseignement des spécialistes est réparti entre plusieurs groupes-classes et parfois même plusieurs écoles. Qui plus est, les particularités de leur contexte disciplinaire (espace, manipulation du matériel, fréquences des transitions) les contraignent à recourir à des pratiques y étant spécifiquement adaptées (Bernstein Colton et Spark-Langer, 1993; Johnson et Matthews, 2017). Finalement, en leçons individuelles et au sein des PPP en Arts-études, l'enseignant et l'élève partagent souvent une motivation intrinsèque pour cet art qui les unit (Wheeler, 2006).

Il n'est donc pas surprenant que certains chercheurs se soient intéressés aux pratiques d'enseignement propres au contexte de l'éducation musicale. À titre d'exemple, Creech et Hallam (2011) portent leur attention sur l'influence des dynamiques interactionnelles et sur

l'appréciation du cours de musique en leçons individuelles. Il en ressort que l'autorité et la bienveillance ont toutes deux leur place dans ces relations (Creech et Hallam, 2011). En effet, les résultats de cette recherche démontrent que les relations bienveillantes sont positivement corrélées avec le niveau de plaisir, de satisfaction, de motivation et d'estime personnelle, et que les relations autoritaires seraient, elles aussi, positivement corrélées avec la motivation et l'estime personnelle. Or, les travaux de Creech et Hallam (2011) ne permettent pas de circonscrire précisément quelles pratiques d'enseignement favorisent les dynamiques identifiées comme positives pour l'élève.

Les travaux de Ferm (2006), quant à eux, mettent en évidence les mécanismes interactifs qui s'opèrent entre l'enseignant et ses élèves en classe de musique. L'analyse révèle que les actions de l'enseignant sont influencées par l'interaction en classe et que l'élève doit être considéré comme un partenaire de la relation pédagogique (Ferm, 2006). Spécifiquement, Ferm (2006) identifie trois grands thèmes : 1) l'ouverture de l'enseignant, 2) la réaction de l'enseignant face aux actions des élèves de la classe, et 3) l'utilisation commune de symboles musicaux verbaux et non verbaux. Les enseignants doivent ainsi trouver l'équilibre entre l'ouverture face aux interventions des élèves et leur rôle de leader pédagogique. Si Ferm (2006) décrit les pratiques de trois enseignants de musique auprès de classes de 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, les conclusions de la chercheuse ne laissent pas entrevoir si des différences ont été observées en fonction des niveaux scolaires.

Outre les relations positives, l'engagement, l'intérêt et la motivation de l'élève peuvent également être influencés par différentes pratiques d'enseignement (CSÉ, 2020; Desrosiers *et al.*, 2009; Hidi et Renninger, 2006; Streat, 2011). Roberts (2015) identifie d'ailleurs des moyens susceptibles de stimuler l'intérêt situationnel (Hidi et Renninger, 2006) des élèves. Il suggère que d'intégrer des éléments de nouveauté (surprise et humour), un aspect kinesthésique, du travail créatif ainsi que des défis réalistes favoriserait l'engagement des élèves dans leurs apprentissages en s'assurant que les activités conduites sont plaisantes et stimulantes. Les observations de ce chercheur indiquent que les enfants démontrent un plus grand engagement dans les apprentissages lorsqu'ils sont en action et qu'ils vivent des succès. Que le succès soit initial ou anticipé, celui-ci semble favoriser le sentiment de compétence des élèves, leur engagement et leur désir de participation.

Par ailleurs, un modèle d'intervention pédagogique pour l'enseignement instrumental individuel a été élaboré par Patston et Waters (2015). Le Positive Instruction in Music Studio (PIMS) est fondé sur les principes de l'éducation positive, laquelle met l'accent autant sur la réussite académique que sur le bien-être des élèves. En somme, Patston et Waters (2015) proposent quatre pistes d'action qui auraient le potentiel d'influencer la motivation de l'élève et son désir de poursuivre les apprentissages musicaux. La première, renforcer positivement les apprentissages, vise à instaurer un climat de confiance et de positivisme face aux habiletés de l'élève, de sorte à augmenter sa confiance personnelle et à diminuer son niveau de stress. La seconde, cibler les forces de l'élève, consiste en la

reconnaissance des qualités naturelles de l'élève non associées à son talent musical (la curiosité, la créativité ou la persévérance) comme point de départ des activités pédagogiques. La troisième, interrompre les apprentissages positivement, correspond à prendre le temps d'intégrer des moments de reconnaissance des exécutions techniques ou des interprétations bien réussies. Cette pratique pourrait favoriser le développement de la confiance personnelle de l'élève et centrerait les apprentissages sur l'appréciation du processus plutôt que sur l'obtention d'un résultat. Finalement, ils affirment que les musiciens auraient tendance à se définir selon deux types de talent : naturel ou développé. Ainsi, la quatrième et dernière piste d'action, encourager l'utilisation de stratégies d'apprentissage, permettrait à l'élève de mieux percevoir qu'il peut être le moteur de sa progression et qu'il détient un pouvoir d'action pouvant influencer son développement musical. En définitive, Patston et Waters (2015) suggèrent que l'enseignant soit un modèle de rétroaction positive, en renforçant les habiletés des élèves quant à leur capacité de rétrospection et en mettant l'accent sur leurs micro-objectifs et l'atteinte de ceux-ci plutôt que sur les erreurs d'exécution.

Nous disposons ainsi de quelques indications quant aux pratiques d'enseignement qui pourraient promouvoir une expérience d'apprentissage de la musique agréable et stimulante (Creech et Hallam, 2011; Patston et Waters, 2015; Robert, 2013). Cependant, les pratiques d'enseignement pourraient également exercer une influence sur le stress et l'anxiété de performance en contexte d'enseignement de la musique (Persson, 1996; Ryan et Andrews, 2009). En effet, Persson (1996) constate que les professeurs d'instrument auraient plutôt tendance à contribuer au développement du stress que de prévenir l'apparition des troubles d'anxiété associés à la performance instrumentale. Il identifie trois catégories de stressseurs potentiels : 1) la surcharge d'informations offertes par l'enseignant à l'élève, 2) l'enseignement centré sur la performance plutôt que sur l'élève, et 3) l'absence de différenciation et de flexibilité pédagogique. Persson (1996) en conclut qu'une relation se rapprochant d'une dynamique parentale ayant recours à des pratiques flexibles semble favorable à une expérience positive d'apprentissage de la musique et pourrait prévenir ou réduire l'apparition des symptômes d'anxiété de performance musicale (APM).

À défaut d'études conduites en contexte scolaire, nous présentons ici les travaux de Ryan et Andrews (2009) qui identifient le chef de chœur comme un des principaux facteurs associés à l'APM chez les choristes professionnels et semi-professionnels. Au sein des ensembles vocaux, le chef de chœur joue un rôle comparable à celui d'un enseignant de musique. Tous deux sont amenés à diriger les pratiques musicales en groupe et à accompagner les musiciens dans l'acquisition du répertoire de concert. Dans cette étude, les chercheurs rapportent que, pour 84 % des participants, le chef de chœur peut significativement faire augmenter leur anxiété. Parmi les raisons évoquées, son niveau de préparation, son attitude et le respect qu'il manifeste envers les choristes sont le plus fréquemment relevés.

Comme présentés précédemment, certaines pratiques d'enseignement de la musique peuvent avoir des répercussions sur l'expérience d'apprentissage des élèves et plus particulièrement sur l'atmosphère de la classe (plaisir, satisfaction, motivation, intérêt, APM). Cela dit, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude documentant les pratiques d'enseignement des enseignants spécialistes en musique dans les PPP en musique-études au primaire. Les informations à ce jour disponibles ne permettent pas non plus de distinguer si ces pratiques varient en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage, notamment l'instrument enseigné et le niveau scolaire des élèves. Par conséquent, l'objectif de cette recherche est d'analyser et de décrire des pratiques d'enseignement observées dans les PPP en musique-études au primaire. Plus spécifiquement, cet article vise d'abord 1) à classer les pratiques d'enseignement des spécialistes en musique au primaire qui sont liées à l'atmosphère de la classe et ensuite 2) à analyser de façon qualitative et plus détaillée des pratiques observées dans un contexte de vidéographie pour nuancer l'analyse.

## MÉTHODE

L'approche préconisée a pour but de documenter des pratiques observées dans une visée descriptive et, autant que possible, dépourvue de jugement personnel. Considérant que la chercheuse principale est également enseignante spécialiste en musique de profession, il faut tout de même reconnaître que son expérience peut influencer son travail d'analyse.

Nous adoptons par ailleurs une posture pragmatique qui « se fonde sur le postulat que la collecte de plusieurs types de données fournit une meilleure compréhension du problème de recherche » (Fortin, 2010, p. 374). De cette façon nous faisons « appel aux raisonnements déductif et inductif » (Fortin, 2010, p. 374) pour analyser les données à l'aide d'une approche quantitative et d'une approche qualitative. Pour ce faire, une approche méthodologique mixte est privilégiée (Fortin, 2010). Des instruments systématiques, fiables et existants ont d'abord été utilisés pour analyser les données à l'aide de l'approche quantitative. Pour assurer la validité de cette analyse, une portion du corpus a fait l'objet d'un calcul interjuge (Martineau, 2016). Dans un deuxième temps, une analyse qualitative inductive des pratiques d'enseignement a été effectuée pour chacun des indicateurs des grilles d'observation. Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel Nvivo. En outre, la démarche employée répond aux critères de qualité proposés par Tracy (2010).

## Participants

Notre échantillon est de type non probabiliste et constitué de quatre enseignantes volontaires, spécialistes en musique au primaire, œuvrant dans un PPP en musique-études. Les 4 enseignantes participantes enseignent depuis plus de 10 ans, sont âgées de 50 à

56 ans et détiennent une formation en pédagogie musicale et un brevet d'enseignement. Deux d'entre elles ont déjà travaillé à titre de musiciennes professionnelles au cours de leur carrière. Au total, 170 élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire, divisés en 9 groupes-classes, étaient présents lors des cours offerts par ces enseignantes.

### **Considérations éthiques**

La participation des enseignants et des élèves à cette étude était volontaire et ils avaient la possibilité de se retirer à tout moment du processus. Le consentement d'un tuteur légal a été exigé pour chaque participant mineur. Les élèves qui ont signalé leur inconfort lors des captations vidéo ont été placés hors champ, indépendamment du fait que l'autorisation parentale ait été obtenue. Les enseignantes volontaires ont également rempli un formulaire de consentement éclairé. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (2021-2847).

### **Collecte de données**

Selon Maubant *et al.* (2005), l'utilisation de questionnaires et d'entrevues comme principal moyen de collecte de données ne nous informe que sur le discours des enseignants au sujet de leur pratique. Or, les pratiques déclarées et effectives diffèrent largement (Larose *et al.*, 2013; Maubant *et al.*, 2005). Comme l'objectif de la recherche est d'analyser et de décrire des pratiques observées, nous avons privilégié une collecte de données issues de pratiques observées dans un contexte de vidéographie (Maubant *et al.*, 2005).

Les enseignantes participantes ont d'abord rempli un questionnaire sociodémographique. Des informations sur leur statut d'emploi, leur milieu d'appartenance et leurs expériences ont ainsi été collectées. Le formulaire de consentement et le questionnaire sociodémographique ont été remplis de façon électronique. Chaque enseignante a par la suite été observée trois fois, comme recommandé dans Larose *et al.* (2013), lors de trois périodes d'enseignement distinctes, en présence de différents groupes-classes et pour une durée de 16 minutes chacune. Exceptionnellement, une enseignante (l'enseignante C) n'a été observée qu'à deux reprises. Cette dernière a dû s'absenter pour des raisons de santé lors des journées initialement planifiées pour la collecte de données. Puisque l'enseignante suppléante avait soumis son intérêt pour le projet et que nous détenions déjà les autorisations parentales, nous avons saisi l'occasion pour observer ses pratiques d'enseignement lors de ces trois périodes de suppléance. La fin des classes a toutefois rendu impossible la reprise d'un des temps d'observation initialement prévus. Les périodes d'enseignement de l'école étant d'une durée de 60 minutes, les observations des pratiques ont été réalisées lors de la première partie de la période et une fois l'entrée en classe terminée. Ainsi, nous avons pu centrer nos observations sur le temps d'enseignement. Les observations ont été réalisées lors d'une période d'enseignement instrumental en groupe : cinq cours de violoncelle, trois de violon et trois de piano. Les participantes n'avaient

aucune contrainte quant au contenu et aux activités du cours. Elles ont toutes choisi d'offrir un cours axé sur l'interprétation instrumentale alliant exercices techniques et pièces de répertoire.

### **Outils d'observation des pratiques d'enseignement**

Si l'enseignement en classe passe tout d'abord par la communication entre les intervenants (Barbier, 2008), la communication en classe de musique s'opère, notamment, à l'aide de symboles musicaux écrits, verbaux et non verbaux (Ferm, 2006). L'enseignement de la musique implique de ce fait des pratiques d'enseignement liées à son contenu disciplinaire. L'utilisation d'un outil décrivant des pratiques d'enseignement génériques limiterait forcément les observations ou demanderait des adaptations significatives pouvant mettre en péril la reproductibilité de l'étude et la validité de l'instrument. Nous avons donc utilisé deux grilles d'observations existantes afin d'observer les pratiques d'enseignement de la musique qui sont liées à l'atmosphère de la classe.

La première grille, le Music Conductor Observation Form (MCOF) (Madsen et Yarbrought, 1985) permet de classer des manifestations de communication verbales et non verbales de l'enseignant de musique. Il vise à décrire les comportements de l'enseignant associés à la conduite d'activités d'enseignement en interaction avec les élèves. Les résultats sont énoncés en pourcentage, lesquels sont représentatifs d'un indice de fréquence et de prépondérance.

La seconde grille, le Music Teaching Reinforcement-Activities Form (MTRA) (Moore, 1976) permet de recenser et de caractériser les rétroactions de l'enseignant. Elles se déclinent en quatre catégories exclusives : les marques d'approbation des comportements pédagogiques, les marques d'approbation des comportements sociaux, les marques de désapprobation des comportements pédagogiques et les marques de désapprobation des comportements sociaux. Les résultats sont exprimés en fréquence de manifestation. Le tableau 1 présente une liste des indicateurs pour chacun des outils, et un descripteur.

Les outils initialement conçus en anglais ont été traduits en français selon la technique de traduction renversée parallèle (Streiner *et al.*, 2015). Malgré leur date de création, ces outils ont été retenus vu l'absence d'outils d'observations systématiques plus récents répondant à nos besoins de spécificités disciplinaires. Le MCOF a d'ailleurs été réutilisé depuis pour décrire les pratiques des spécialistes en musique en contexte « régulier » (Hendel, 1995; Whitaker, 2011). Le MTRA a, quant à lui, été réutilisé par Moore *et al.* (2002) pour comparer les pratiques d'enseignants de musique d'écoles régulières primaires.

### **Analyse du corpus**

Le corpus a d'abord fait l'objet d'une analyse déductive à l'aide des grilles d'observation. Nous avons privilégié un codage par intervalles pour chacune des deux grilles, comme recommandé par Madsen et Yarbrough (1985). Puisque le codage a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo et de captations vidéo, nous avons codé les pratiques en sélectionnant des segments de 10 secondes pour la durée de chaque enregistrement (16 minutes). Une portion (20 %) des observations a ensuite été codée de façon indépendante et selon la même procédure par une professionnelle de recherche afin de mesurer l'accord interjuge. L'intersubjectivité a été calculée selon la méthode proposée par les auteurs des grilles (total d'accord divisé par la somme des accords et désaccords). Pour l'ensemble des indicateurs, l'intersubjectivité a été calculée à 87 %. Un seuil de 85 % et plus est suffisant pour démontrer la rigueur de l'utilisation attendue des outils (Martineau, 2016). Une analyse complémentaire qualitative inductive a ensuite été réalisée afin de décrire plus finement les pratiques d'enseignement observées pour chaque indicateur des grilles, et ainsi nuancer l'analyse.

**Tableau 1. Liste des indicateurs pour l'observation des pratiques d'enseignement**

<b>MUSIC CONDUCTOR OBSERVATION FORM (MADSEN ET YARBROUGH, 1985)</b>		
<b>Indicateurs</b>	<b>Comportements et descriptions</b>	
Type d'activité	Magistral	Arrêt de la pratique instrumentale pour démontrer ou expliquer.
	Chante/joue	L'enseignant chante pendant que les élèves jouent.
	Parle	L'enseignant parle ou explique pendant que les élèves jouent.
Déplacements	S'approche	L'enseignant s'approche du groupe.
	S'éloigne	L'enseignant s'éloigne du groupe.
	Stationnaire	L'enseignant est stationnaire pour la totalité du segment (10 sec.).
Gestes de directions	Stricts	L'enseignant dirige le groupe avec des gestes de direction stricts.
	Expressifs	L'enseignant dirige le groupe à l'aide de mouvements expressifs selon l'œuvre.
	Absents	L'enseignant ne dirige pas l'ensemble.
Contact visuel	D'ensemble	L'enseignant pose son regard sur l'ensemble du groupe pour plus de 3 secondes consécutives.
	Individuel	L'enseignant regarde un élève spécifique pour plus de 3 secondes consécutives.
	Partition	L'enseignant regarde sa partition pour plus de 3 secondes consécutives.
	Autres	L'enseignant regarde autre chose que les élèves ou la partition pour plus de 3 secondes consécutives.
Expressions faciales	Approbation	Hochement de tête approuvateur, sourire.
	Désapprobation	Hochement de tête désapprouvateur, froncement des sourcils, geste d'arrêt ferme de la main.
	Neutre	Il est impossible de distinguer si l'enseignant démontre de l'approbation ou du mécontentement.
Débit verbal	Constant	L'enseignant parle avec un débit fluide.
	Hésitant	L'enseignant marque des hésitations dans la voix ( <i>heuu...</i> ).
	Répétitif	L'enseignant répète certains mots au terme d'une même prise de parole.
Hauteur de la voix	Grave	L'enseignant utilise une voix grave pour la totalité du segment (10 secondes).
	Aiguë	L'enseignant utilise une voix aiguë pour la totalité du segment (10 secondes).
	Variable	Fluctuation entre grave et aigu au cours d'un même segment d'observation de 10 secondes.
Volume de la voix	Doux	L'enseignant utilise une voix douce pour la totalité du segment (10 secondes).
	Normal	L'enseignant utilise des fluctuations dans le volume de la voix.
	Fort	L'enseignant utilise une voix forte pour la totalité du segment (10 secondes).
<b>MUSIC TEACHING REINFORCEMENT - ACTIVITIES FORM (Moore, 1976)</b>		
Marques d'approbation	Comportements pédagogiques	L'enseignant indique que le travail (lié aux apprentissages) est correct de façon verbale ou corporelle. ( <i>Bien !, Bonne réponse !, Bravo !</i> , répète une bonne réponse nommée par l'élève, pouce en l'air)
	Comportements sociaux	L'enseignant félicite un élève ou la classe concernant un ou des comportements de façon verbale ou corporelle. ( <i>Bravo, tu as posé ton archet lorsque je parlais., Je vais choisir Éric puisqu'il a la main levée.</i> , pouce en l'air)
Marques de désapprobation	Comportements pédagogiques	L'enseignant indique que le travail (lié aux apprentissages) est incorrect de façon verbale ou corporelle. ( <i>Non, ce n'est pas ça. On reprend cette section, les phrases n'étaient pas respectés. Attention, les nuances !</i> )
	Comportements sociaux	L'enseignant souligne un ou des comportements dérangeants/insatisfaisants de façon verbale ou corporelle. (demande le silence/ <i>Chut, Ne joue pas en même temps que moi, Pose ton archet, pointe un élève</i> )



## RÉSULTATS

Afin de répondre à notre objectif de recherche visant à analyser et à décrire les pratiques d'enseignement de la musique observées dans les PPP en musique-études au primaire, nous présentons d'abord les données quantitatives descriptives issues des observations systématiques, et décrivons ensuite les pratiques analysées dans une perspective inductive pour chaque indicateur, afin de nuancer l'analyse.

### *Music Conductor Observation Form (MCOF)*

Comme nous constatons peu de fluctuations (10 % et moins) chez une même enseignante au regard des indicateurs du MCOF lors des différents temps d'observation, nous présentons les résultats par moyennes pour chaque indicateur et enseignante dans le tableau 2.

Les quatre enseignantes utilisent leur temps d'enseignement de façon principalement magistrale (entre 58 % et 77 %). Les enseignantes A, B et C passent entre 14 % et 22 % du temps à accompagner leurs élèves soit en chantant ou avec leur instrument. L'enseignante D ne chante ou n'accompagne ses élèves que 3 % du temps. Finalement, toutes parlent ou commentent le jeu instrumental des élèves alors qu'ils jouent, entre 10 % et 20 % du temps. Dans tous les cas, les enseignantes adoptent majoritairement une position stationnaire (entre 52 % et 93 %). Les enseignantes A, B et D approchent le groupe entre 19 % et 34 % du temps et s'éloignent du groupe entre 14 % et 21 % du temps. L'enseignante C est particulièrement stationnaire et approche ou s'éloigne du groupe moins de 4 % du temps. Les enseignantes A, B et C utilisent très rarement des gestes de direction lors de leur période d'enseignement (moins de 6 % du temps). Lorsqu'elles dirigent les élèves, elles utilisent principalement des gestes stricts, c'est-à-dire une battue carrée et peu expressive (moins de 5 % du temps) et quelques fois des gestes plus expressifs (moins de 1 % du temps). L'enseignante D utilise des gestes de direction plus fréquemment. En comparaison, elle dirige 20 % du temps de façon stricte et 7 % du temps de façon expressive.

L'analyse qualitative des pratiques observées révèle que le type d'activités, les déplacements de l'enseignante et l'utilisation des gestes de direction semblent varier en fonction de l'instrument enseigné ou de la configuration de la classe. L'enseignante D enseigne le piano à des groupes de 34 élèves. C'est elle qui utilise le plus fréquemment des gestes de direction et qui joue le moins souvent en même temps que ses élèves. Lors des moments d'observation, elle sillonne plutôt les rangées de pianos en battant la mesure. Elle vérifie les doigtés de ses élèves et la position de leurs mains. Considérant l'instrument qu'elle enseigne, il lui serait impossible de réaliser ces observations de l'avant de la classe ou en jouant de son instrument.

Les enseignantes B et C enseignent quant à elles le violoncelle dans un local doté d'un podium. Elles s'y installent alors toutes les deux pour y enseigner. Cette position leur permet d'avoir une vue d'ensemble sur leurs élèves sans avoir à se déplacer parmi eux. Cette organisation rend d'ailleurs les gestes de l'enseignante visibles pour l'ensemble des élèves de la classe. Ces enseignantes jouent fréquemment en même temps que leurs élèves afin de modéliser le travail à faire. Elles leur indiquent ou leur rappellent alors les coups d'archet, la posture et les doigtés en jouant en même temps qu'eux. L'enseignante A, pour sa part, accompagne plutôt ses élèves de violon au piano. Conséquemment, les enseignantes A, B et C utilisent très peu de gestes de direction, étant alors occupées à jouer avec leurs élèves.

En ce qui concerne le contact visuel, les expressions faciales, le débit, la hauteur et le volume de la voix, on constate d'abord que les quatre enseignantes établissent majoritairement un contact visuel avec l'ensemble de la classe (entre 42 % et 56 % du temps). Entre 26 % et 30 % du temps, elles ont des contacts visuels individuels et elles regardent leur partition moins de 19 % du temps. Finalement, entre 9 % et 23 % du temps, elles regardent dans une autre direction. Les enseignantes adoptent majoritairement une expression neutre (entre 58 % et 78 % du temps). Elles expriment leur désapprobation entre 9 % et 18 % du temps et leur approbation entre 9 % et 23 % du temps.

Entre 70 % et 85 % du temps, les enseignantes parlent avec un débit constant. Elles laissent percevoir des hésitations dans leur voix moins de 14 % du temps, et elles répètent des consignes ou des explications moins de 16 % du temps. Les enseignantes utilisent une hauteur de voix majoritairement variable (entre 70 % et 94 % du temps). Les enseignantes A et D utilisent une voix grave dans 18 % et 24 % des observations; les enseignantes B et C moins de 5 % du temps. Toutes utilisent une voix aiguë moins de 5 % du temps. Les enseignantes utilisent principalement un volume de voix normal (entre 63 % et 82 % du temps). Les enseignantes A et B parlent fort entre 26 % et 35 % du temps; les enseignantes D et C entre 11 % et 13 % du temps. Les enseignantes A et D parlent doucement entre 11 % et 13 % du temps; les enseignantes B et C moins de 5 % du temps. Le tableau 2 résume l'ensemble des observations décrites.

Tableau 2. Sommaire des pratiques observées à l'aide de la grille MCOF

INDICATEURS		MOYENNE A	MOYENNE B	MOYENNE C	MOYENNE D
<b>TYPE D'ACTIVITÉS</b>	Magistral	71 %	75 %	58 %	77 %
	Chante/joue	17 %	14 %	22 %	3 %
	Parle	12 %	10 %	20 %	20 %
<b>DÉPLACEMENTS</b>	S'approche	25 %	19 %	4 %	34 %
	S'éloigne	21 %	14 %	3 %	14 %
	Stationnaire	54 %	67 %	93 %	52 %
<b>DIRECTIONS</b>	Strictes	5 %	5 %	0 %	20 %
	Expressifs	1 %	0 %	1 %	7 %
	Aucun	94 %	95 %	99 %	73 %
<b>CONTACT VISUEL</b>	Ensemble	46 %	56 %	49 %	42 %
	Individuel	29 %	26 %	28 %	30 %
	Partition	8 %	6 %	0 %	19 %
	Autres	17 %	12 %	23 %	9 %
<b>EXPRESSIONS FACIALES</b>	Approbation	23 %	11 %	13 %	9 %
	Désapprobation	18 %	18 %	9 %	17 %
	Neutre	58 %	72 %	78 %	74 %
<b>DÉBIT DE LA VOIX</b>	Constant	85 %	84 %	81 %	70 %
	Hésitant	8 %	7 %	8 %	14 %
	Répétitif	7 %	9 %	10 %	16 %
<b>HAUTEUR DE LA VOIX</b>	Grave	18 %	5 %	4 %	24 %
	Aigu	2 %	1 %	2 %	5 %
	Variable	80 %	94 %	94 %	70 %
<b>VOLUME DE LA VOIX</b>	Doux	11 %	0 %	5 %	13 %
	Normal	63 %	65 %	82 %	76 %
	Fort	26 %	35 %	13 %	11 %

L'analyse qualitative permet de constater que les enseignantes utilisent des expressions faciales approbatives et désapprobatrices ainsi que des fluctuations dans leur voix avec parcimonie et à des moments clés. À titre d'exemple, l'enseignante A fronce finalement les sourcils lorsqu'elle demande pour une troisième fois à ses élèves de poser leur violon sous leur bras. Alors qu'elle avait initialement fait cette demande avec une expression faciale neutre et une voix douce, elle ajoute alors un geste de la main et adopte un ton ferme, mais toujours calme. De même, l'enseignante C élève la voix brièvement pour capter l'attention de ses élèves qui discutent entre eux durant des explications. Au même moment, elle fixe son regard dans le leur et marque ensuite une courte pause. Elle retrouve un volume normal et un débit constant aussitôt qu'ils se taisent. Finalement, notons que l'ensemble des enseignantes consultent rarement leur partition. Elles semblent avoir mémorisé le répertoire et s'y réfèrent donc peu fréquemment. Elles dégagent une confiance et une aisance certaine quant au contenu du cours.

*Music Teaching Reinforcement-Activities Form (MTRA)*

Concernant les rétroactions des enseignantes (approbation et désapprobation des comportements pédagogiques ou sociaux), nous observons des fluctuations principalement en fonction du niveau scolaire. Pour cette raison, les résultats sont présentés par niveau scolaire plutôt que par enseignante. Le tableau 3 présente les fréquences et les pourcentages des rétroactions observées en classe selon les niveaux scolaires. Les résultats sont présentés selon les quatre catégories (marques d'approbation des comportements pédagogiques, marques d'approbation des comportements sociaux, marques de désapprobation des comportements pédagogiques et marques de désapprobation des comportements sociaux). Les sommes des fréquences d'utilisation de marques d'approbation et de désapprobation y sont détaillées. Nous y incluons également la somme des quatre catégories de rétroaction observées.

**Tableau 3. Fréquences et catégories des rétroactions selon le niveau scolaire**

Fréquences d'utilisation		3 <sup>e</sup> année		4 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année		Moyenne tous les niveaux	
		Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Approbations	Pédagogiques	10,7	(21,7 %)	17,0	(40,1 %)	9,6	(35,6 %)	7,0	(25,0 %)	11,1	(30,6 %)
	Sociaux	1,0	(2,0 %)	0,7	(1,7 %)	0,8	(3,0 %)	2,0	(7,1 %)	1,1	(0,6 %)
Total des marques d'approbation		11,7	(23,7 %)	17,7	(41,8 %)	10,4	(38,6 %)	9	(32,1 %)	12,2	(30,6 %)
Désapprobations	Pédagogiques	18,3	(37,1 %)	11,7	(27,6 %)	8,4	(31,1 %)	9,0	(32,1 %)	11,9	(32,0 %)
	Sociaux	19,3	(39,2 %)	13,0	(30,7 %)	8,2	(30,4 %)	10,0	(35,7 %)	12,6	(34,0 %)
Total des marques de désapprobation		37,6	(76,3 %)	24,7	(58,3 %)	16,6	(61,5 %)	19,0	(67,9 %)	24,5	(66,0 %)
<b>Somme de toutes les rétroactions</b>		<b>49,3</b>	<b>(100 %)</b>	<b>42,4</b>	<b>(100 %)</b>	<b>27,0</b>	<b>(100 %)</b>	<b>28,0</b>	<b>(100 %)</b>	<b>36,7</b>	<b>(100 %)</b>

On remarque tout d'abord que les enseignantes utilisent plus fréquemment les marques de désapprobation (66 %) que d'approbation (30,6 %). Plus encore, elles utilisent les marques d'approbation principalement au regard des comportements pédagogiques (30,6 % contre 0,6 % pour les comportements sociaux). En revanche, elles utilisent les marques de désapprobation sensiblement autant pour les comportements sociaux (34 %) que pédagogiques (32 %). Finalement, la fréquence des rétroactions, toutes catégories confondues, tend à être plus grande auprès des élèves de troisième (49,3) et de quatrième année (42,4) que chez les élèves de cinquième (27) et de sixième année (28).

Plus encore, selon l'analyse qualitative complémentaire, les marques d'approbation des comportements pédagogiques utilisées se limitent principalement à la reconnaissance d'une bonne réponse. Par exemple, l'enseignante aura tendance à approuver brièvement un comportement pédagogique ou social sans toutefois fournir d'information détaillée : « Bravo les élèves » (enseignante B). En revanche, lorsqu'elles utilisent des marques de désapprobation, leur intervention est souvent plus étoffée. Par exemple, l'enseignante D souligne à ses élèves qu'elle a entendu plusieurs notes discordantes. Elle explique ensuite que certains « ne sont pas partis sur la bonne note » (enseignante D) et qu'ils doivent faire attention à leur position de départ. Notons qu'indépendamment de la catégorie, toutes les enseignantes participantes interpellent leurs élèves par leur prénom lorsqu'elles s'adressent à l'un d'entre eux spécifiquement. Certaines observations démontrent aussi la sensibilité des enseignantes. L'enseignante A, par exemple, rappelle à une élève allongée sur le sol qu'elle « n'est pas dans son salon ». Bien que cette marque en soit une de désapprobation, l'enseignante affiche un léger sourire et utilise un ton neutre ainsi qu'un volume de voix doux et posé. L'élève se redresse aussitôt.

## DISCUSSION

Cette étude avait pour but d'analyser et de décrire les pratiques d'enseignement observées en contexte de vidéographie dans les PPP en musique-étude au primaire. Quelques faits saillants ressortent de notre analyse. Les résultats soulignent d'abord la constance des pratiques d'enseignement utilisées au sein d'un même milieu. Nous constatons ainsi que certaines pratiques, plus spécifiquement le type d'activités, les déplacements, les gestes de direction, le contact visuel, les expressions faciales, le débit, la hauteur et le volume de la voix, apparaissent similaires d'un temps d'observation à l'autre. L'analyse qualitative complémentaire souligne toutefois que certaines pratiques d'enseignement pourraient être influencées par la configuration de la classe et les instruments enseignés. La description quantitative des pratiques révèle ensuite quelques différences en ce qui a trait à la rétroaction offerte en classe. Globalement, les enseignantes utilisent davantage de marques de désapprobation; cependant celles-ci offrent plus de marques d'approbation au regard des comportements pédagogiques que sociaux. De plus, l'utilisation de rétroaction varie en

fonction des niveaux scolaires, les élèves du 2<sup>e</sup> cycle en recevant davantage. L'analyse qualitative permet finalement de préciser que l'utilisation des rétroactions semble peu spécifique et teintée de la sensibilité des enseignantes. Ces résultats sont mis en lien avec les travaux d'autres chercheurs dans la section suivante.

En premier lieu, nos observations révèlent une constance des pratiques à l'intérieur du milieu étudié. En effet, les résultats de l'analyse indiquent que les participantes de l'étude enseignent principalement de façon magistrale, offrent davantage de marques d'approbation au regard des comportements pédagogiques que sociaux, maintiennent un contact visuel avec leurs élèves la majorité du temps et varient la hauteur de leur voix plus de 70 % du temps. De plus, trois enseignantes de notre étude jouent régulièrement en même temps que leurs élèves. En effet, on remarque que, pour tous les indicateurs du MCOF, les observations ont été similaires d'une période à l'autre chez une même enseignante, ce qui révèle une constance dans leur pratique. Ce constat fait d'ailleurs écho à ce qui a été remarqué auprès d'enseignants québécois au secondaire, dans une étude révélant que les pratiques utilisées par un même enseignant seraient plutôt similaires d'une classe à l'autre (Vezeau *et al.*, 2010). Bien que la description issue des indicateurs du MCOF suggère aussi une certaine convergence au sein de notre échantillon, quelques nuances mettent en lumière des particularités propres à chacune des participantes. Entre autres, les déplacements de l'enseignante pourraient varier en fonction de l'organisation physique de la classe et de l'instrument enseigné.

En outre, les enseignantes utilisent leur temps d'enseignement de façon principalement magistrale (entre 58 % et 77 %). Ce résultat peut apparaître surprenant, compte tenu de l'expérience professionnelle de plus de 10 ans des enseignantes observées. En effet, en cohérence avec les travaux de Moore et Bonney (1987), nous anticipions que les enseignantes expérimentées privilégient la participation active de leurs élèves plutôt que l'enseignement magistral. À ce sujet, ces pourcentages de notre étude sont supérieurs à ceux rapportés dans l'étude de Moore *et al.* (2002), menée auprès d'enseignants spécialistes en musique dans les écoles régulières espagnoles ( $n = 12$ ) et américaines ( $n = 12$ ). Ces derniers utilisent respectivement en moyenne 40 % et 46 % de leur temps d'enseignement pour les activités magistrales (Moore *et al.*, 2002). Il est possible que cette pratique soit induite par le contexte pédagogique des PPP. Contrairement aux classes régulières de musique qui visent à familiariser l'élève à la pratique artistique (MELS, 2006), les PPP en Arts-études ont des objectifs davantage comparables aux orientations des conservatoires, soit le développement des habiletés musicales (MÉQ, 2020b). En effet, les objectifs initiaux des conservatoires visaient à former des instrumentistes de haut niveau, capables de lire la musique (Joubert, 1996). En ce sens, l'enseignement pourrait ainsi être un legs des traditions disciplinaires privilégiant des méthodes d'enseignement plus traditionnelles, dans le but de former des musiciens hautement compétents. Qui plus est, puisque les mesures sont issues d'un seul milieu, ce constat doit être nuancé. Ces observations pourraient être attribuables au contexte des PPP, tout comme ils pourraient

être spécifiques à la culture pédagogique propre à l'établissement. Ainsi, ces constats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des écoles offrant un PPP en musique-études, mais il est possible de penser qu'ils répondent au critère de transférabilité (Tracy, 2010).

En second lieu, les convergences observées mettent en lumière l'écart de fréquence d'utilisation des rétroactions en fonction des niveaux scolaires. En effet, les enseignantes de notre étude offrent toutes davantage de marques d'approbation au regard des comportements pédagogiques que sociaux. Ce constat avait également été mis en évidence dans l'étude de Moore *et al.* (2002), citée précédemment. Contrairement à cette étude dans laquelle les participants privilégiaient les marques d'approbation, les enseignantes observées dans le cadre de notre projet ont recours aux désapprobations, deux à trois fois plus souvent qu'aux approbations. On remarque toutefois que, si les marques d'approbation sont principalement réservées aux comportements sociaux, l'utilisation des marques de désapprobation est répartie de façon plutôt équitable entre les deux catégories de comportements (sociaux et pédagogiques). D'ailleurs, cette proportion est constante pour tous les niveaux scolaires. L'expérience professionnelle de nos participantes (plus de 10 ans) pourrait expliquer en partie ce constat. En effet, Yarbrough et Price (1989) rapportent que les enseignants expérimentés de son étude ( $n = 30$ ) utilisaient jusqu'à quatre fois plus de marques de désapprobation que de marques d'approbation. En comparaison, les étudiants en éducation musicale ( $n = 49$ ) utilisaient jusqu'à huit fois plus d'approbation que de désapprobation. Finalement, les enseignantes tendent à rétroagir plus fréquemment auprès des élèves de 2<sup>e</sup> cycle que de 3<sup>e</sup> cycle. Ces différences observées en fonction des niveaux scolaires documentent une particularité qui n'avait pas été explorée dans les études précédentes (Moore *et al.*, 2002; Yarbrough et Price, 1989). Cependant, le peu de marques d'approbation utilisé quant aux comportements sociaux des élèves est assez surprenant étant donné que cette pratique est reconnue efficace, non seulement concernant l'adoption des comportements attendus, mais également sur le développement de l'estime de soi et des relations positives en classe (Wolfgang, 2005).

En dernier lieu, la description établie à l'aide des grilles d'observation démontre d'une part que très peu de pratiques observées pourraient contribuer à l'émergence de manifestation d'APM. L'analyse des données qualitatives souligne en effet le haut niveau de préparation des enseignantes ainsi que de la sensibilité dont elles font preuve envers leurs élèves. D'autre part, les pratiques observées pourraient favoriser une expérience d'apprentissage plutôt positive pour les élèves. Il semble en effet que les élèves de musique apprécient généralement les contacts visuels, les variations dans la voix (Whitaker, 2011; Yarbrough, 1975) et la participation active en cours de musique (Roberts, 2015). Certaines de ces caractéristiques ont d'ailleurs été observées chez les enseignantes spécialistes de notre étude. En effet, elles maintiennent un contact visuel avec leurs élèves la majorité du temps et elles varient la hauteur de leur voix plus de 70 % du temps. En revanche, elles privilégient un mode d'enseignement magistral, limitant ainsi la participation active des élèves. L'analyse des rétroactions offertes par les enseignantes mène à penser qu'elles



intègrent peu les principes du PIMS (Patston et Waters, 2015) à leur enseignement, étant donné la faible utilisation des rétroactions positives. Les moments de reconnaissance des exécutions techniques ou des interprétations bien réussies ne semblent ainsi pas être une pratique courante parmi les enseignantes participantes de notre étude. Les enseignantes semblent toutefois encourager l'utilisation de stratégies d'apprentissage lorsqu'elles formulent des marques de désapprobation au regard des comportements pédagogiques, en suggérant des pistes d'actions pour solutionner les problèmes rencontrés.

### LIMITES DE LA RECHERCHE

Au terme de cet article, nous devons soulever quelques limites méthodologiques ayant contraint nos analyses. Premièrement, une limite s'impose concernant notre échantillon. En plus des spécificités sociodémographiques (programme Arts-études, milieu socioéconomique plutôt favorisé) de nos participants, lorsqu'un échantillon est composé de participants volontaires et non probabiliste, la généralisation des résultats n'est pas possible (Beaud, 2016). De plus, les enseignantes participantes sont toutes expérimentées (10 ans et plus d'expérience d'enseignement). L'échantillon n'est donc pas représentatif de l'ensemble des enseignants spécialistes en musique. Finalement, compte tenu du nombre d'enseignantes participantes de notre étude ( $n = 4$ ), il serait nécessaire d'observer les pratiques d'enseignement de la musique d'un plus vaste échantillon afin de brosser un portrait plus représentatif des écoles offrant un PPP en musique-études. Il est tout de même possible de penser que les analyses répondent au critère de transférabilité (Tracy, 2010).

Deuxièmement, nous reconnaissons également que les dispositifs systématiques d'observation imposent certaines limites associées à leur utilisation, notamment celle de restreindre le chercheur à l'observation de comportements précédemment identifiés. De plus, ils sont circonscrits par les conditions d'observation et se limitent aux pratiques constatées selon un contexte et un délai prescrit (Maubant *et al.*, 2005). En revanche, la description qualitative permet de nuancer et d'enrichir l'analyse des observations réalisées à l'aide des dispositifs systématiques.

Par ailleurs, le contexte sanitaire en cours au moment de l'étude (COVID-19) contraignait les enseignantes à porter un masque de procédure en classe, ce qui a rendu plus difficile d'identifier leurs expressions faciales. En plus d'avoir limité nos observations, il est possible que les pratiques d'enseignement en aient été affectées. À cet effet, l'étude de Carpentier *et al.* (2021) révèle que les enseignantes du primaire en classe régulière, lors de leur retour en classe à l'automne 2020, ont eu tendance à privilégier un enseignement plus magistrocentré, reconnaissant à cette pratique une efficacité et une économie de temps. Dans cette même étude, les enseignantes du primaire rapportent avoir investi davantage de temps à créer des liens avec leurs élèves et avoir fait preuve d'une sensibilité plus marquée afin de répondre aux manifestations anxieuses qu'elles dénotent chez leurs élèves. Lors de

nos observations en classe, les enseignantes semblaient confortables et ne pas restreindre leurs interactions (déplacements et contacts) avec les élèves; il est toutefois impossible de l'affirmer étant donnée l'absence de comparatif. Finalement, il importe de reconnaître les limites imposées par l'utilisation de la vidéoscopie à des fins d'observation. La captation vidéo restreint d'abord les observations à une situation et un angle donné (Martineau, 2016). Les méthodes d'observation directes ne révèlent ainsi que « des pratiques constatées sous les conditions d'observation » (Maubant *et al.*, 2005, p. 63). Qui plus est, les comportements des sujets peuvent être altérés compte tenu de l'aspect intimidant et de la désirabilité sociale (Martineau, 2016). Pour pallier ces effets, des mesures préventives ont été mises en place, notamment l'installation de la caméra quelque temps avant le début des observations, tout comme la présentation de la chercheuse principale et des objectifs du projet de recherche aux participants.

#### **APPORT ET RECOMMANDATIONS**

La présente étude est, à notre connaissance, la première conduite au Québec visant à décrire les pratiques d'enseignement de la musique au sein d'un PPP en musique-études. Elle constitue ainsi un apport significatif d'un point de vue scientifique. Sur le plan méthodologique, la posture pragmatique qui combine l'utilisation des approches inductive et déductive permet de décrire efficacement les situations observées (Fortin, 2010), tout en laissant la flexibilité nécessaire à une description nuancée. Les résultats mènent à la formulation de recommandations pour la communauté scientifique. Il semblerait notamment pertinent d'apporter des ajustements aux grilles d'observation utilisées (MCOF, MTRA). Entre autres, il serait opportun d'ajouter la possibilité d'identifier la nature du contenu des rétroactions : prescriptif, informatif ou suggestif (Rodet, 2000) et la possibilité de distinguer à qui s'adresse la rétroaction (un ou plusieurs élèves). Les observations des pratiques mériteraient aussi d'être contextualisées afin de nuancer l'analyse, en considérant que les pratiques pourraient varier en fonction de l'organisation de la classe, du niveau scolaire des élèves et de l'instrument enseigné, tel que le suggère notre analyse.

Pour les milieux de la pratique, bien que nos résultats soient limités à la population de notre étude, nous émettons dans cette section quelques recommandations qui pourraient s'appliquer à différents contextes d'enseignement de la musique. D'ailleurs ces recommandations concernent également les milieux de la formation initiale et continue et rappellent l'importance de sensibiliser les praticiens en poste à l'utilisation de méthodes actives et à l'utilisation de la rétroaction efficace, au service de l'apprentissage. Nous revenons donc sur deux observations majeures : le temps d'enseignement magistral et la prévalence des marques de désapprobation.

D'une part, il semble que les interactions (Ferm, 2006) et la participation active des élèves (Roberts, 2015) favoriseraient une expérience d'apprentissage musicale positive pour les élèves. D'autre part, la prévalence des marques de désapprobation associées aux comportements sociaux des élèves est surprenante et appelle à la vigilance. Or, il pourrait exister un lien entre ces deux observations. La participation active des élèves en cours de musique diminuerait la présence de comportements indésirables (Forsythe, 1977) et pourrait ainsi réduire la fréquence des rétroactions à cet égard. Les résultats de notre analyse soulignent ainsi la nécessité de sensibiliser les praticiens en poste quant à l'importance de garder leurs élèves actifs lors des apprentissages en classe. Une attention particulière devrait également être portée à l'utilisation des marques d'approbation associées aux comportements sociaux des élèves, cette pratique apparaissant peu fréquente chez les enseignantes de notre échantillon en dépit de son efficacité (Wolfgang, 2005).

Par ailleurs, les enseignantes de l'étude nous ont mentionné qu'elles estiment qu'un faible pourcentage de leurs élèves poursuivront leurs études musicales au secondaire ce qui pourrait être associé à une faible motivation intrinsèque. Ainsi, il s'avère crucial de mettre en place des stratégies qui soutiendraient le développement d'un intérêt et d'une motivation intrinsèque dès l'entrée dans le programme afin, notamment, de répondre aux objectifs des PPP en Arts-études visant à favoriser l'accès aux études supérieures en arts. À cet effet, nous devons reconnaître que la répétition d'erreurs et le travail de correction qu'implique l'acquisition de compétences musicales (Bamberger, 2006) influencent la perception qu'ont les apprenants de leur compétence ainsi que leur motivation à poursuivre cet apprentissage (Wigfield *et al.*, 1997). Puisque la qualité des rétroactions de l'enseignant influence, quant à elle, « le sens que les élèves donnent aux erreurs commises dans diverses situations d'apprentissage ainsi que les émotions qui y sont liées » (Brunette, 2013, p. 69), cet aspect des pratiques d'enseignement constitue une piste d'action intéressante. La séquence de rétroaction en trois étapes (présentation de la tâche, réponse de l'élève et rétroaction immédiate) proposée par Yarbrough et Price (1989) s'est d'ailleurs révélée très efficace pour stimuler l'attention et la participation des élèves.

Finalement, outre l'enseignement centré sur la performance plutôt que sur l'élève, le manque de différenciation et de flexibilité pédagogique pourrait représenter un stresser pour l'élève (Persson, 1996). Bien que les observations réalisées dans le cadre de cette étude ne rendent pas compte de cet aspect des pratiques d'enseignement, celles-ci peuvent certes influencer la perception des élèves, tout en n'étant qu'une part d'explication d'un plus vaste phénomène. Rappelons qu'en dépit des recommandations spécifiquement destinées aux enseignants, le bien-être de l'élève est sensible à l'influence de plusieurs dimensions de sa vie courante et scolaire (CSÉ, 2020).

Cette étude a été possible grâce au financement reçu de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM).

### Références bibliographiques

- Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? A view of development as learning. Dans G. MacPherson (dir.), *The child as musician: Musical development from conception to adolescence* (p. 69-92). Oxford University Press.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 177 (4), 49-66
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bougeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 251-286). Presses de l'Université du Québec.
- Bernstein Colton, A. et Sparks-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 45-54. <https://doi.org/10.1177/0022487193044001007>
- Brunette, M. M. (2013). *Les émotions liées à la production d'erreurs en contexte scolaire chez les élèves du primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5871/1/M13145.pdf>
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation*, 5 (1), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1219>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1 (3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Costa-Giomi, E. (2012). Music instruction and children's intellectual development: The educational context of music participation. Dans R. Macdonald, G. Kreutz et L. Mitchell (dir.), *Music, health, and wellbeing* (p. 339-355). Oxford University Press.

- Creech, A. et Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39 (1), 102-122. <https://doi.org/10.1177/0305735610370222>
- Desrosiers, P., Spallanzani, C., Martel, D. et Godbout, P. (2009). L'intérêt d'élèves du primaire pour des démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique intégrant différentes stratégies d'évaluation formative. *Revue des sciences de l'éducation*, 13 (3), 447-462. <https://doi.org/10.7202/900575ar>
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école* (6<sup>e</sup> éd., Collection pratique et enjeux pédagogiques). ESF éditeur.
- Ferm, C. (2006). Openness and awareness - Roles and demands of music teachers. *Music Education Research*, 8 (2), 237-250. <https://doi.org/10.1080/14613800600779550>
- Forsythe, J. L. (1977). Elementary student attending behavior as a function of classroom activities. *Journal of Research in Music Education*, 25 (3), 228-239. <https://doi.org/10.2307/3345307>
- Hendel, C. (1995). Behavioral characteristics and instructional patterns of selected music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 43 (3), 182-203. <https://doi.org/10.2307/3345635>
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Johnson, D. C. et Matthews, W. K. (2017). Experienced general music teachers' instructional decision making. *International Journal of Music Education*, 35 (2), 189-201. <https://doi.org/10.1177/0255761415620531>
- Joubert, C.-H. (1996). *Enseigner la musique : l'état, l'élan, l'écho, l'éternité*. Édition Van de Velde.
- Kenny, D. T. (2016). *Music performance anxiety: Theory, assessment and treatment*. Lambert Academic Publishing.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2013). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences : perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 65-82. <https://doi.org/10.7202/1017488ar>

- Loi sur l'instruction publique, RLRQ, chap. I-13.3, à jour le 1<sup>er</sup> octobre 2021.* Éditeur officiel du Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Madsen, K. C., et Yarbrough, C. (1985). *Competency-based Music Education* (2<sup>e</sup> éd.). Contemporary Publishing Company.
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bougeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 161-192). Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14 (1), 61-75. [www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2005\\_num\\_14\\_1\\_1209](http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1209)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire.* Gouvernement du Québec. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022a). *Projets reconnus de concentration en arts.* <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/projets-pedagogiques-particuliers-en-arts/liste-des-projets-reconnus/projets-reconnus-des-programmes-arts-etudes/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022b). *Programme Arts-études.* <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/projets-pedagogiques-particuliers-en-arts/programme-arts-etudes/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022c). *Règles de reconnaissances des projets Arts-études.* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Projet-arts-etudes-regles-reconnaissance.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Projet-arts-etudes-regles-reconnaissance.PDF)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020d). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante.* Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606816068](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606816068)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative.* Gouvernement du Québec. [https://srp.csrq.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole\\_tout\\_un\\_programme.pdf](https://srp.csrq.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Moore, R. S. (1976). Effect of differential teaching techniques on achievement, attitude, and teaching skills. *Journal of Research in Music Education*, 24 (3), 129-141. <https://doi.org/10.2307/3345156>
- Moore, R. S. et Bonney, J. T. (1987). Comparative analysis of teaching time between student teachers and experienced teachers in general music. *Contributions to Music Education*, (14), 52-58.
- Moore, R. S., Brotons, M. et Jacobi-Karna, K. (2002). Observational analysis of instructional time in general music: Comparison of U.S.A. and Spanish teachers in grades k-5. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153 (4), 48-54. <http://www.jstor.org/stable/40319140>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50%28FR%29-FINAL.pdf>
- Parent, J. et St-Louis, M. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection. Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs »*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>
- Patston, T. et Waters, L. (2015). Positive instruction in music studios: Introducing a new model for teaching studio music in schools based upon positive psychology. *Psychology of Well-Being*, 5 (1), 10. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0036-9>
- Persson, R. S. (1996). The maestro music teacher and musicians' mental health. Dans R. S. Persson (dir.), *Therapeutic relationships with creative people the psychotherapist, teacher, performing artist*. Actes du 104<sup>e</sup> congrès annuel du American Psychological Association in Toronto, Canada. ERIC.
- Roberts, J. C. (2015). Situational interest of fourth-grade children in music at school. *Journal of Research in Music Education*, 63 (2), 180-197. <https://doi.org/10.1177/0022429415585955>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 45-74.

- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, C. et Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57 (2), 108-126. <https://doi.org/10.1177/0022429409336132>
- Strean, W. (2011). Creating student engagement? HMM: Teaching and learning with humor, music, and movement. *Creative Education*, 2, 189-192. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.23026>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16 (10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>
- Wheeler, T. R. (2006). *Toward a framework for a new philosophy of music education: Løgstrup as synergy between the platonic and aristotelian perspectives in the music education philosophies of Bennett Reimer and David Elliott* [thèse de doctorat, University of North Texas]. [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5425/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5425/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf)
- Whitaker, J. A. (2011). High school band students' and directors' perceptions of verbal and nonverbal teaching behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 59 (3), 290-309. <https://doi.org/10.1177/0022429411414910>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. et Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 451-469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Wolfgang, C. H. (2005). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (6<sup>e</sup> éd.). Allyn and Bacon.
- Yarbrough, C. (1975). Effect of magnitude of conductor behavior on students in selected mixed choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23 (2), 134-146. <https://doi.org/10.2307/3345286>



---

Yarbrough, C. et Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37 (3), 179-187. <https://doi.org/10.2307/3344668>



**SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 36 DE LA REVUE**  
**CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN**  
**ÉDUCATION MUSICALE**

Numéro 1

Septembre 1982

**Sommaire**

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

Numéro 2

Septembre 1983

**Sommaire**

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

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

Numéro 3

Mars 1984

**Sommaire**

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

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

Numéro 4

Septembre 1984

### Sommaire

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

Numéro 5

Janvier 1985

### Sommaire

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

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

Numéro 6 Juin 1986

### Sommaire

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

Raymond Ringuette, responsable de l'équipe de recherche

Numéro 7 Janvier 1987

### Sommaire

François Delalande, Note sur la place d'une pédagogie des conduites musicales dans la formation musicale de l'enfant 5

Recherche de G.R. Doan sur l'influence du rôle des parents dans l'apprentissage du violon de leurs enfants, présentée par Nicole Delisle 15

---

Jean-Paul DesPins, <i>Le cerveau et la musique</i>	35
Recherche de W.C. Jarvis sur l'effet de la verbalisation dans la reconnaissance et l'exécution à l'instrument de la notation musicale, présentée par Claude Duchesneau	51
Recherche de J.C. Jorgensen sur les facteurs qui incitent les élèves à faire partie d'un orchestre d'harmonie, présentée par Victor Falardeau	65
Robert Francès, L'enseignement programmé de la musique aux adultes et aux enfants	75
Recherche de J.L. Eaton sur l'influence qu'ont certains acquis de la formation musicale sur l'habileté à lire à vue au clavier, présentée par Danielle Nicole	97
Recherche de J.N. Anderson sur l'utilisation d'enregistrements dans l'apprentissage de la clarinette, présentée par Marie-Claude Paquette	105
Parutions récentes	117
Recherche de J.H. Friesen sur la mue vocale chez l'adolescent, présentée par Alice Poulin	121
Recherche de J.M. Sorensen sur le rôle des petits ensembles dans l'apprentissage instrumental au niveau secondaire, présentée par Réal Vautour	133

## RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE AU QUÉBEC

Numéro 8

Janvier 1989

**Sommaire**

Présentation : Raymond Ringuette

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

Allocutions de bienvenue

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

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

Communications

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



---

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

Numéro 9

Janvier 1990

**Sommaire**

L'expérience selon John Dewey Alice Poulin	11
Neuropédagogie de la musique et diptyque cerveau-conscience Jean-Paul DesPins	47
La problématique entourant l'application pédagogique de l'ordinateur en musique : recension d'écrits 1965-1988 Nicole Rodrigue	65
Conception et mise à l'essai d'un système à base de connaissances d'aide à l'évaluation formative en musique. Marie-Michèle Boulet, Dorvalino de Melo, Louise Lavoie, Pierre Labbé, François Lemay	81
Chronique du livre Gilles Simard	101

Numéro 10

Janvier 1991

**Sommaire**

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

Numéro 11

Janvier 1992

**Sommaire**

Do fixe ou do mobile ? : Un débat historique Louis Daignault	9
Opinion de spécialistes en musique concernant l'utilité de la technologie musicale dans le système scolaire du Québec Diane Trudel	23
Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale André Picard	33
Description d'un système conseiller en composition musicale Marie-Michèle Boulet, Francine Dufour, Louise Lavoie	57
Neuropédagogie et enseignement du piano : élaboration de critères d'analyse des méthodes pour enfants débutants Marc Lafontaine	71

Numéro 12

Janvier 1993

**Sommaire**

Appel d'article	7
Mot du directeur de la revue	9
<b>Actes du colloque « L'enseignement de la musique assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? » tenu à l'École de musique de l'Université Laval le samedi 4 avril 1992</b>	11
Mot du président du comité organisateur, Louis Daignault	13
Allocution de bienvenue François Demers, doyen de la Faculté des arts de l'Université Laval	15

## Communications

Le micro-ordinateur et la musique : où en sommes-nous ?  
Yves Laforest 19

Après-MIDI : Hypermédia ?  
Louis Daignault 25

Technologie musicale : opinion de spécialistes en musique au Québec  
(enquête)  
Diane Trudel 33

Écouter, entendre  
Nil Parent 35

L'enseignement d'un cours d'orchestration à l'Université de Montréal,  
avec l'usage de l'ordinateur afin de simuler l'orchestre  
Alan Belkin 45

## Description des ateliers

Logiciels en formation auditive  
Judith Cornellier-Sanschagrin 49

Sonographe ou jeu sonore imagé  
Marc-André Demers 49

Discrimination auditive des paramètres sonores  
Maurice Périard 49

Ordinateur, synthétiseur et pédagogie en musique  
Yves Lemay et Hélène Béchard 50

Pédagogie par projet dans un studio de musique audionumérique  
Jean-Louis Van Verren 50

Introduction à Hypercard  
François Belleau 50

Harmonisation et arrangement assistés par ordinateur  
Richard Ferland et Henri Tourigny 51

Enseignement interactif de la théorie musicale au secondaire  
Edmour Bélanger 51

Musicologie et ordinateur Yves Chartier	51
Table ronde « L'enseignement musical assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? »	53
Rôle de l'ordinateur dans la pédagogie musicale au primaire et au secondaire Denise Hébert	55
L'ordinateur change-t-il notre façon de penser et de faire la musique ? Jean-Claude Paquet	63
Éducation musicale et technologie : typologie pour la recherche Jacques Rhéaume	69
L'EMAO, luxe ou nécessité dans la formation des maîtres ? Gilles Simard	75
Allocution de clôture Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	77

Numéro 13

Novembre 1994

### Sommaire

Appel d'article

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

Responsable : Raymond Ringuette

Introduction

1

Allocution d'ouverture

Michel Gervais, recteur de l'Université Laval

Communications	
Crescendo - decrescendo	
R. Murray Schafer	3
Silences, silence	
Gilles Tremblay	12
La protection juridique contre l'agression sonore	
Lorne Giroux	19
Le vrai langage jaillit du silence	
Lise Gobeil et André Renaud	53
Première table ronde « Musique d'ambiance et droits et libertés individuelles »	69
Jacques Boulay	
Pierre Dansereau	
Lorne Giroux	
Maryvonne Kendergi	
R. Murray Schafer	
Animateur : Florian Sauvageau	
L'écoute de la musique fortement amplifiée représente-t-elle une menace pour l'acuité auditive ?	
Raymond Hétu et Martin Fortin	83
La pratique des loisirs bruyants : analyse d'un sondage	
Éric Huard	99
Ces instruments et ces méthodes qui agressent le développement auditif des enfants	
Jean-Paul DesPins	105
Play - le déclin d'une culture musicale	
Nil Parent	113
Hearing and context	
John Beckwith	123
Atelier « 1. Que devrait-on faire pour protéger le droit au silence dans notre environnement ? ; et 2. Qu'êtes-vous prêt à faire pour promouvoir le respect du droit au silence dans votre environnement ? »	
Animateur : Nérée Bujold	129

Seconde table ronde « Équipe de recherche interdisciplinaire sur l'écologie sonore »	133
Yves Bédard	
Nérée Bujold	
Pierre-Charles Morin	
François Parent	
Animatrice : Marie-Michèle Boulet	

Allocution de clôture	
Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	153

Annexe	
Avant-propos (extrait de la revue <i>Sonances</i> , juillet 1985)	
Jacques Boulay	155

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

### Sommaire

#### Appel d'article

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

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

### Sommaire

#### Appel d'article

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

---

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



## RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 16

Janvier 1998

**Sommaire**

Appel d'article

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

Numéro 17

Janvier 1999

**Sommaire**

Appel d'article

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

Numéro 18

Janvier 2000

**Sommaire**

## Appel d'article

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

Denis Simard et Clermont Gauthier 1

L'oreille absolue : analyse historique et psychologique

María Teresa Moreno Sala 27

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

51

## Ateliers et communications

Nature, contrôle et pédagogie du trac (première partie)

Dominique Dubé 53

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

André Picard 65

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

Francis Dubé et Michèle Bédard 81

Lampenfieber : la fièvre au corps

Ursula Stuber 87

Apprivoiser le trac : s'apprivoiser soi-même

Lise Petit et Michel Ducharme 97

Le musicien « dé-traqué »

Chantal Masson-Bourque 103

Numéro 19

Janvier 2001

**Sommaire**

## Appel d'article

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

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

### Sommaire

#### Appel d'article

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

**VOLET INTERNATIONAL**

Journées francophones de recherche en éducation musicale 2002 37

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

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

Numéro 21 Janvier 2003

**Sommaire**

Appel d'article

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

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

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

JFREM 2004 41

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

Compte rendu  
 Jocelyne Lebel 45

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

Numéro 22 Janvier 2004

### Sommaire

Appel d'article

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

Numéro 23 Janvier 2005

### Sommaire

Appel d'article

Figurativité et pédagogie du chant Bérengère Mauduit	1
---	---

### VOLET INTERNATIONAL

Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) 2005	21
L'auto-évaluation dans la formation d'enseignants de domaines culturels : amorce d'une réflexivité dans la validation des acquis de l'expérience Evelyn Cramer et Françoise Regnard	23

Numéro 24

Août 2006

### Sommaire

Appel d'article

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

Directeur de la publication des actes du colloque : Gilles Comeau

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

Numéro 25

Août 2007

**Sommaire**

Appel d'article

Karol Szymanowski et le rôle social objectif de l'éducation musicale Paul Cadrin	1
Sensibiliser à l'art les tout-petits Marie-Hélène Popelard	15
Quelle pourrait être l'évolution de la conception philosophique de l'écoute musicale selon le paradigme <i>praxialiste</i> , si David J. Elliott prenait en compte les critiques formulées à son égard ? Sylvain Jaccard	31
L'écoute mozartienne contribue-t-elle au développement cognitif : « L'effet Mozart », un mythe ou une réalité ? Jonathan Bolduc	63

Numéro 26

Septembre 2007

**Sommaire**

Appel d'article

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



---

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

---

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

Eutonie et kinésiologie : genèse et synthèse d'un projet multidisciplinaire. Évaluation de l'efficacité d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes Ursula Stuber, Nathalie Leclerc, Marie-Claude Dumoulin, Félix Berrigan, Martin Simoneau, Normand Teasdale	267
Enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique Marianne Thériault	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

Numéro 28

Décembre 2010

### Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

**JFREM 2009. Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues les 7, 8 et 9 mai 2009 à l'Université d'Ottawa : « L'éducation musicale au XXI<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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

Numéro 29

Janvier 2012

**Sommaire**

Appel d'article et protocole de rédaction

Trente années de *Recherche en éducation musicale*

Raymond Ringuette 1

Expression et production du timbre au piano selon les traités : conception du timbre instrumental exprimée par les pianistes et professeurs dans les ouvrages à vocation technique et pédagogique

Michel Bernays 7

La place du corps dans l'apprentissage sonore

Hervé Girault 29

Jouer à l'école : une étude de cas en éducation musicale

Louise Morand 47

Numéro 30

Janvier 2013

**Sommaire**

Appel d'article et protocole de rédaction

Les effets de deux programmes d'entraînement (lecture seulement et lecture-musique) sur le développement d'habiletés de mémoire et de musique chez des élèves de 2<sup>e</sup> année du Québec

Andrée Lessard et Jonathan Bolduc 1

Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale

André Picard 21

Numéro 31

Janvier 2014

**Sommaire**

Appel d'article et protocole de rédaction

Les répertoires vocaux enseignés à l'école primaire en France Frédéric Maizières	1
<i>Do</i> fixe ou <i>do</i> mobile ? : un débat historique Louis Daignault	23

Numéro 32

Mars 2015

**Sommaire**

Appel d'article et protocole de rédaction

**Regards épistémologiques sur la recherche en éducation musicale**

Introduction Odile Tripier-Mondancin et Sylvain Jaccard	1
Le positionnement de la science de l'éducation musicale Jean-Luc Leroy	15
La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : emprunts et comparatismes Adrien Bourg et Gérald Guillot	43
Anatomie et acceptabilité de la comparaison de deux enquêtes à propos des œuvres musicales écoutées de la maternelle, au collège (France) Odile Tripier-Mondancin et Frédéric Maizières	71
Réflexion épistémologique sur le « différend » qui oppose offres et demandes de savoirs savants en éducation musicale Laurent Guirard	93

Le sens de la recherche en éducation musicale à l'heure contemporaine : esquisse d'un positionnement au travers du prisme deleuzien Gilles Boudinet	121
---	-----

Numéro 33

Juillet 2016

### Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

Recomposer <i>Le Sacre du printemps</i> à partir des brouillons de Stravinsky : mensonge romantique ou vérité romanesque ? Fabrice Guédy	1
--	---

L'enseignement de la formation auditive : approches et démarches pédagogiques des enseignants des cégeps francophones du Québec Valérie Tremblay et Louise Mathieu	47
--	----

Geste et voix, entre corps et souffle : pour une didactique de la création artistique Grazia Giacco	63
---	----

Le modelage, une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences motrices chez le musicien en début de formation Julie Ferland-Gagnon et Josée Vaillancourt	91
---	----

Numéro 34

Août 2019

### Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

Fédérer et représenter les professeurs d'éducation musicale : le <i>Bulletin de l'APÉMu</i> (1953-...) Angélica Rigaudière	1
---	---



Conception d'une recherche-formation en didactique musicale dans une entrée <i>activité</i> . Théorie et méthode Charlotte Le Glou	31
Dispositif numérique pour la construction de mélodies : un milieu didactique Marcos Martins Aristides et Nicolas Szilas	57
Revue de littérature sur la technologie dédiée à la formation auditive et les environnements d'apprentissage virtuels dans l'enseignement-apprentissage de la musique Olivier Sirois et Jean-Philippe Després	93

Numéro 35

Décembre 2020

### Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

**« L'écoute de l'œuvre musicale : des représentations aux savoirs sur l'œuvre ». Journée d'études, Université Toulouse - Jean Jaurès, 22 février 2019.**

L'écoute de l'œuvre musicale : des représentations aux savoirs sur l'œuvre Frédéric Maizières, Odile Tripiet-Mondancin et Stéphane Escoubet	1
Écoute musicale : passive, active ou interactive ? Mécanismes et impacts cognitifs Marion Pineau-Girard	7
L'écoute « musicale » et l'œuvre-objet Nicolas Marty	21
Appréhender l'œuvre musicale par ses réceptions ordinaires : propositions méthodologiques et étude de cas Stéphane Escoubet	45
Les représentations partagées d'auditeurs novices du <i>finale</i> du <i>Carnaval des animaux</i> de Camille Saint-Saëns Frédéric Maizières	61

La situation d'écoute musicale au collège : vers la co-construction de connaissances secondaires Odile Tripiet-Mondancin et Frédéric Maizières	89
L'enseignement explicite : une approche pertinente pour l'enseignement de l'écoute d'œuvre au collège ? Marie-Céline Huguet	119
Problématiser un commentaire comparé d'œuvres musicales écoutées : scénarios de formation Jessica Desbrosses et Odile Tripiet-Mondancin	145

Numéro 36

Décembre 2021

### Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

La clinique de l'activité comme méthodologie de recherche et comme vecteur d'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement instrumental ? Rym Vivien, Angelika Güsewell et Pascal Terrien	1
Recension des terminologies et des méthodes de mesure utilisées pour évaluer la voix chantée des enfants de 5 et 6 ans en contexte scolaire Stéphanie Boisvert	25
Former et innover à l'université du troisième âge : analyse comparative d'un cours de littérature musicale donné en présentiel, en présentiel amélioré et en ligne Louis Brouillette	53