

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

Josée Vaillancourt

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

Résumé

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

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

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

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

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

Qualité musicale de la chanson

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

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

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

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

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

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

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

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

Qualité littéraire du texte

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

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

Adéquation texte et musique

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

Type d'accompagnement

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

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

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

Qualité de l'accompagnement instrumental écrit

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

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

Qualité du matériel audio

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

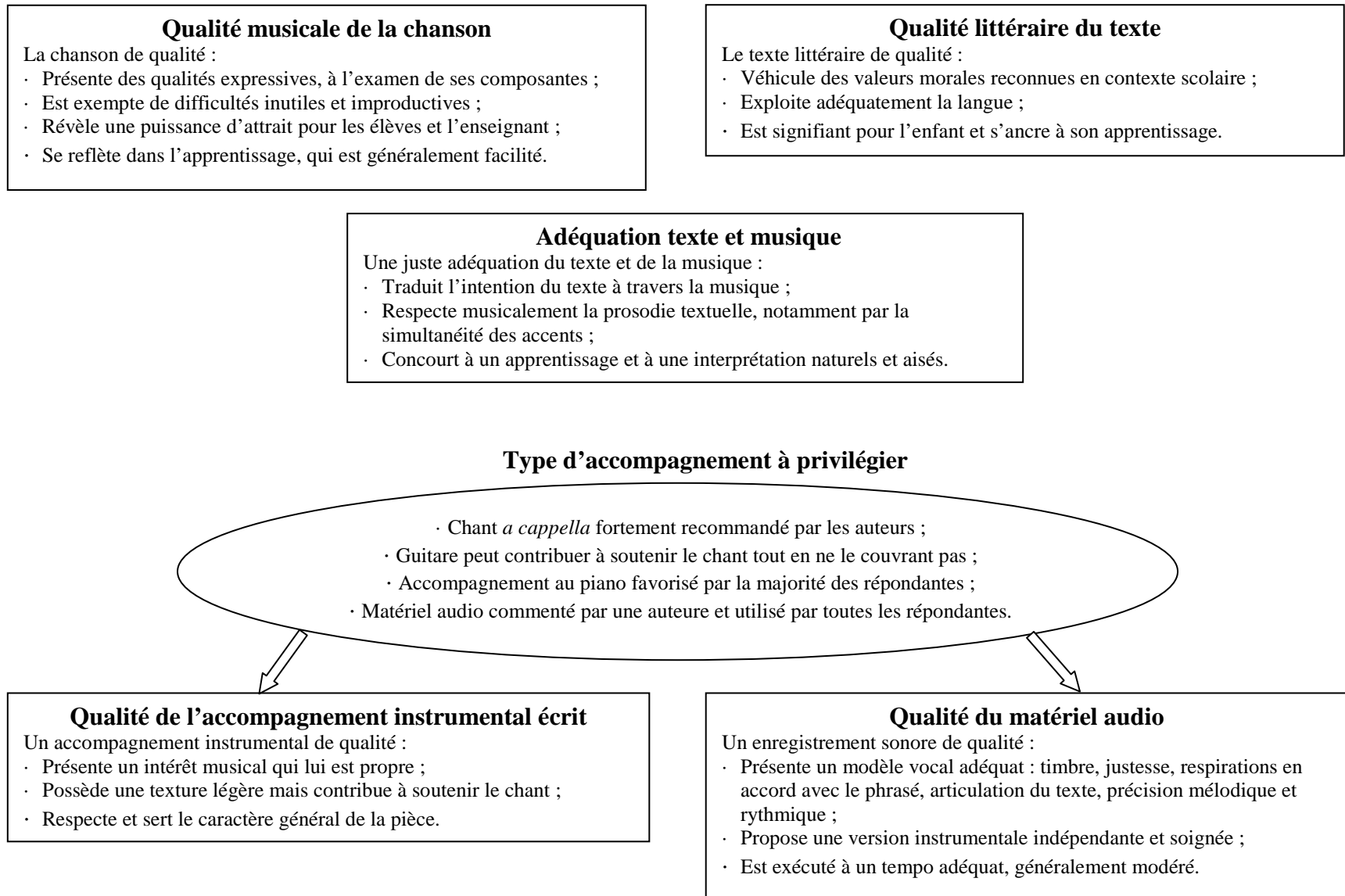
CONCLUSION

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

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

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

TABLEAU 1. Critères d'ordre esthétique-musical



Références bibliographiques

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

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

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