NUMÉRO 25

AOÛT 2007

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

UNIVERSITÉ LAVAL

Faculté de musique

NUMÉRO 26 SEPTEMBRE 2007

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

UNIVERSITÉ LAVAL

faculté de musique

La revue *Recherche en éducation musicale* paraît annuellement et sa publication est assurée grâce au soutien administratif et financier de la Faculté de musique de l'Université Laval. En ce qui concerne la publication, l'administration ou la distribution de la revue, prière de s'adresser au

Directeur de la revue *Recherche en éducation musicale*
Faculté de musique
Pavillon Louis-Jacques-Casault
Université Laval
Sainte-Foy (Québec)
G1K 7P4
Courriel : Raymond.Ringuette@mus.ulaval.ca

Comité de direction :

Raymond Ringuette, directeur de la revue

Vincent Brauer, rédacteur et réviseur

Jacqueline Lachance, collaboratrice

Comité de lecture :

Evelyn Cramer, Université Libre de Bruxelles

Louise Mathieu, Université Laval

Françoise Regnard, CeFEdeM Île-de-France

Eleanor Stubley, McGill University

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

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 26 **SEPTEMBRE 2007**

SOMMAIRE

Appel d'article

Avant-propos
Françoise Regnard 1

JFREM 2005. Actes des Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues à Paris les 25 et 26 novembre 2005 à la Cité de la musique : « Musique et cultures »

De la « haute culture » à la culture dans plusieurs mondes : La culture entre subjectivité et pluralité
Alain Kerlan 7

L'École comme lieu d'ancrage de la culture
Mariette 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

Aucun apprentissage n'évite le voyage. Notes d'introduction à la table ronde : « Transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument »
Bruno Messina 79

Enseignement de la musique et action culturelle
Éric Sprogis 87

JFREM 2006. Actes des Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues à Québec les 6 et 7 octobre 2006 à la Faculté de musique de l'Université Laval : « Regards multiples sur la méthodologie de recherche en éducation musicale »

L'entrevue individuelle et le groupe de discussion auprès d'adolescents inscrits à un programme spécialisé en musique
Josée Benoît 103

Utilisation d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes : analyse de la stabilité posturale et de l'activité musculaire
Félix Berrigan, Nathalie Leclerc, Martin Simoneau, Normand Teasdale, Ursula Stuber 117

Musique et apprentissage coopératif au 3e 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 *praxialiste*, 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
Mariette Théberge 279

Le musicien éducateur et la réforme éducative au Québec : un regard sur la pensée de l'enseignant
Mercè Vilar, Louise Mathieu, Maria Teresa Moreno 295

Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : un cheminement vers l'interdisciplinarité
Madeleine Zulauf 301

Sommaire des numéros 1 à 25 de la revue 315

APPEL D'ARTICLE

Toute personne désireuse de soumettre un article au comité de lecture du prochain numéro de la revue *Recherche en éducation musicale* est cordialement invitée à faire parvenir par courriel son texte intégral, accompagné d'un résumé et d'une notice biographique d'environ 10 lignes chacun, à :

Raymond Ringuette
Recherche en éducation musicale
Faculté de musique
Pavillon Louis-Jacques-Casault
Université Laval
Sainte-Foy (Québec)
G1K 7P4
Courriel : Raymond.Ringuette@mus.ulaval.ca

DATE LIMITE : LE 1er DÉCEMBRE 2007

L'article devra porter sur une recherche effectuée qui satisfait aux critères suivants :

- pertinence et actualité du sujet,
- valeur scientifique de la recherche,
- qualité de la présentation et de la structure du texte intégral,
- caractère non mercantile du projet.

AVANT-PROPOS

En réfléchissant à l'écriture de ces lignes, nous avons réalisé que l'objectif fixé en 1998, quand les Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) n'étaient alors qu'idées et échanges entre quelques personnes, que cet objectif était atteint et largement atteint.
En effet, il s'agissait, comme cela a été écrit et rappelé à chaque publication des travaux, de favoriser la réflexion et la recherche en éducation musicale et de publier ces travaux de recherche. Nous pensons que l'existence de trois publications[1], du présent ouvrage, ainsi que la perspective de la tenue des JFREM 2008 en Belgique, permettent d'affirmer que notre projet s'est développé et est en « bonne santé ».
Les projets humains ont la particularité d'évoluer, de changer, de s'adapter et de se couler dans les événements et aléas de l'existence de chacun, des groupes et des institutions. Ainsi, depuis leur création en 1999 à aujourd'hui, les JFREM ont connu différents développements qui témoignent, avec certitude, de l'intérêt croissant que ces journées suscitent pour de plus en plus de personnes.

PETIT RAPPEL HISTORIQUE

Les sites

Les JFREM voyagent et c'était un des buts de ces rencontres : le croisement des problématiques de l'éducation et de l'enseignement musical dans différents paysages institutionnels. Trois fois accueillies en Suisse dans deux sites différents (Neuchâtel 1999 et 2000 ; Fribourg 2004), trois fois accueillies en France, également dans deux sites différents (Rueil-Malmaison 2001 et 2002 ; Paris, 2005), les JFREM ont été accueillies à Québec en 2006 et le seront à Bruxelles en 2008.
Par la force des choses, de nombreuses institutions ont été sollicitées pour leur conception, mise en place et déroulement.

---

1 Chez L'Harmattan : Martine Wirthner et Madeleine Zulauf, *À la recherche du développement musical*, 2002 ; Françoise Regnard et Evelyn Cramer, *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, 2003 ; Pierre-François Coen et Madeleine Zulauf, *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question*, 2006.

Les personnes et les institutions partenaires

Il n'y a rien de plus déplaisant que d'oublier l'origine des choses positives. Les personnes présentes à l'initiation des JFREM, si elles ne participent plus aujourd'hui à nos travaux, n'en ont pas moins concouru de toutes leurs forces à ce que ce projet tienne bon ; aussi nous tenons à rappeler que sans les efforts conjugués de Martine Wirthner (Institut de recherche et de documentation pédagogique-IRDP de Neuchâtel) et de Caroline Rosoor (Cité de la musique à Paris) en 1998, les JFREM n'auraient sans doute pas existé.
Le lecteur pardonnera un détour anecdotique, mais le hasard des rencontres nous faisait un curieux clin d'œil, en rappelant que la discussion *fondatrice* des JFREM, avec Martine Wirthner, avait eu lieu au Canada, à Hull, lors de la rencontre de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE) en octobre 1997.
Dès le départ, de nombreuses personnes se sont jointes à nous et ont permis l'élaboration de chaque rencontre, en apportant leur concours personnel et le soutien des institutions. Ainsi, nous rappelons avec plaisir que nous ont rejoint, dans un ordre à peu près chronologique : Christine Maillebuau (Cité de la musique, Paris) ; Madeleine Zulauf (Formation musique recherche Zulauf, Suisse) ; Mariette Théberge (Université d'Ottawa) ; Alain Lammé (Université libre de Bruxelles), Christine Rottiers (Académie de musique, Bruxelles) ; Jean-Pierre Mialaret (Sorbonne, Paris) ; Dany Laveault (Université d'Ottawa) ; Pierre-François Coen (Haute école pédagogique de Fribourg) ; Maïté Moreno (Université Laval, Québec) ; Claude Dauphin (Université du Québec à Montréal-UQAM) ; Evelyn Cramer (Université libre de Bruxelles) ; Agnès Puissilieux, Yves Testu (Centre de formation des musiciens intervenants à l'école-CFMI de l'Université d'Orsay), Frédéric De Roos (Conservatoire royal de Bruxelles), Jean-Marie Rens (Académie de musique à Bruxelles et Conservatoire royal de Liège), Pierre Kolp (Institut E.-J.Dalcroze, Bruxelles)…

Les thématiques

L'éducation, l'enseignement et l'apprentissage recouvrent une myriade de situations possibles où se rencontrent autour d'un objet de savoirs des enseignants, éducateurs, formateurs, intervenants, professeurs, des élèves, étudiants, apprenants, « se formant », etc. Puis aussi des partenaires, les parents des élèves, les collègues, les responsables institutionnels…
Dans cette avalanche d'informations à traiter, il a fallu faire des choix et commencer, en se souvenant de l'ambition première des JFREM, par réunir des chercheurs et des praticiens autour de thématiques communes. Les regards se sont portés à plusieurs reprises sur la personne de l'apprenant (Neuchâtel, 1999 et Rueil-Malmaison, 2001) ; à plusieurs reprises également sur l'objet enseigné, la musique et sa culture (Fribourg, 2004 et Paris, 2005) ; une rencontre a porté plus spécifiquement sur les personnes enseignantes (Rueil-Malmaison, 2002) et une autre sur la situation d'enseignement elle-même (Neuchâtel, 2000). Enfin, l'objet même des rencontres ne pouvait être oublié, à savoir la recherche et

ses méthodologies (Québec, 2006). Bien sûr, ces thématiques ciblées aident à construire et à organiser les rencontres, mais se recoupent à chaque fois et provoquent de nouvelles synthèses.

Les publications

De 1999 à 2004, les JFREM ont bénéficié du soutien des éditions L'Harmattan en la personne de Jean-Pierre Mialaret, directeur de la collection *Sciences de l'éducation musicale*. Les trois publications mentionnées plus haut témoignent ainsi de la réussite du projet initial des JFREM : faire vivre et diffuser la recherche en éducation musicale dans le monde francophone.
La publication simultanée des JFREM 2005 et 2006 par la revue *Recherche en éducation musicale* de l'Université Laval, confirme des liens importants qui se sont tissés entre nous tous en quelques années et apporte une nouvelle cohérence aux objectifs de départ en élargissant les champs de diffusion des travaux des JFREM.

JFREM 2005

2004 avait ouvert le champ d'investigation en posant la problématique de l'objet musical en tant « qu'objet de savoir, fruit de cultures, présent dans la vie sociale et personnelle, intégré dans une histoire, et dans cette perspective, objet à faire connaître, à appréhender, à construire, soit au sein d'institutions de formation, comme objet d'étude et de connaissance, soit sur les lieux mêmes où il se donne à faire et à entendre, comme objet de communication, de plaisir et d'émotion[2]. »
Les JFREM 2005, intitulées « Musique et cultures », ont enchaîné sur cette thématique en posant les questions relatives aux cultures véhiculées dans les différentes situations d'enseignement-apprentissage et, comme à Fribourg, les questions relatives aux lieux de rencontres musicales : des rencontres au sein de classes de conservatoire aux rencontres de rues ; sans oublier l'école, où tout commence… ou ne commence pas…
Des apports fondamentaux comme, par exemple, la réflexion sur le sens même du mot « culture », ou des récits d'expériences, ont permis d'avancer sur la musique en tant que véhicule des cultures et à propos des cultures de la musique. Le partenariat institutionnel qui a autorisé l'existence des JFREM 2005 était particulièrement représentatif de la problématique, en associant la Cité de la musique, haut lieu de rencontres musicales multiculturelles, le CFMI d'Orsay, lieu de formation des « porteurs » de musique à l'école et le Cefedem Île-de-France, lieu de formation des enseignants des écoles de musique.

2 Martine Wirthner (2006), « Préface », Pierre-François Coen et Madeleine Zulauf, *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question*, p. 11.

JFREM 2006

Avant de repartir sur d'autres thématiques relatives à l'objet musical (le thème de la *créativité* sera le thème traité à Bruxelles en 2008), il était nécessaire de porter un regard aiguisé sur la recherche elle-même, thématique transversale par excellence, en quelque sorte un regard « méta » sur les actes et discours. Maïté Moreno, Mariette Théberge et Claude Dauphin se sont unis pour que les JFREM 2006, accueillies à Québec et intitulées « Regards multiples sur la méthodologie de recherche en éducation musicale », proposent deux jours foisonnant de réflexions sur l'actualité de la recherche en méthodologie et rappellent les extraordinaires champs de réflexivité qu'offrent l'éducation et l'enseignement musical, des champs qui devraient permettre d'en finir un jour avec les oppositions de principe entre *théorie* et *pratique*.
En effet, qu'il s'agisse de pédagogie ou de musique, chercheurs et praticiens sont encore dans des camps retranchés ; c'est bien là, rappelons-le encore, l'objectif fort de ces journées de rencontre, l'apprivoisement de ces deux mondes qui semblent souvent oublier qu'ils ne sauraient se passer l'un de l'autre.

Un dernier mot concernera tous les « invisibles » des JFREM. En effet, chaque rencontre nécessite un travail considérable de concertation, de préparation, de communication, de planification. Beaucoup de personnes y travaillent en plus de leurs activités régulières : qu'elles en soient ici très chaleureusement remerciées.

Françoise Regnard

JFREM 2005

ACTES

DES

JOURNÉES FRANCOPHONES
DE RECHERCHE
EN ÉDUCATION MUSICALE

TENUES À PARIS LES 25 ET 26 NOVEMBRE 2005
À LA CITÉ DE LA MUSIQUE

Musique et cultures

DE LA « HAUTE CULTURE » À LA CULTURE DANS PLUSIEURS MONDES

LA CULTURE ENTRE SUBJECTIVITÉ ET PLURALITÉ

Alain Kerlan
Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF)
Université Lumière Lyon 2
Unité mixte de recherche (UMR) Éducation et politiques

> Il n'y a pas un seul être humain sur cette planète qui n'ait un rapport quelconque à la musique. La musique, sous les formes du chant ou de la performance instrumentale, semble véritablement universelle. Elle est le langage fondamental pour communiquer sentiments et significations. La majeure partie de l'humanité ne lit pas de livres. Mais elle chante et danse. (George Steiner, « La haine du livre », dans *Esprit*, janvier 2005)
>
> La musique doit soulever l'âme au-dessus du sentiment dans lequel elle est plongée, la faire planer au-dessus de son contenu, lui constituer ainsi une région où elle demeure détachée du sentiment qui l'absorbait et puisse se livrer à la pure perception d'elle-même. (G. W. F. Hegel, *Esthétique*)
>
> La production du lait augmente de 7,5 % chez les vaches qui écoutent de la musique symphonique. (D'après un mémoire de l'Université de Madison, Wisconsin)*
>
> Aussi désagréable à dire que ce soit, l'idée même de considérer la musique cultivée comme une « valeur » à mettre en avant et à défendre est une idée qui, si elle s'appuie uniquement sur des slogans passivement répétés, n'a aucune légitimité. On ne comprend pas pourquoi il faudrait tant se féliciter de voir, par exemple, des jeunes gens remplir une salle de concert. Quelqu'un peut-il réellement expliquer en quoi un jeune homme qui préfère Chopin aux U2 devrait être un motif de consolation pour la société ? Est-on vraiment si sûr que le meilleur endroit pour être là où le présent se fait soit un auditorium, et non une salle de cinéma ou les trottoirs d'une rue ? (Alessandro Baricco, *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*)*

INTRODUCTION

De toutes les branches de la culture, la musique est sans doute celle où les paradoxes et les tensions de la culture contemporaine sont les plus marqués. D'un côté, en effet, la musique est sans nul doute l'expression culturelle la plus largement répandue au sein de l'humanité, et même dans la « planète des jeunes » un lien culturel identitaire quasi-universel. De l'autre côté, ses formes savantes et les plus instituées, celles que l'école et l'institution culturelle retiennent et se donnent pour vocation de transmettre, sont le plus souvent

---

* Ces ceux citations figurent en exergue du livre de l'écrivain et musicologue Alessandro Baricco, *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*.

perçues et vécues comme « élitistes », comme l'une des expressions les plus fortes de la violence symbolique qu'imposerait la culture légitime. De plus, la culture et la pratique musicales se trouvent au point de croisement de deux valeurs majeures du monde moderne : la subjectivité et la diversité ; l'expression de soi et la reconnaissance de la pluralité et des différences. Pour beaucoup de ceux qui ont le goût de la culture et la passion de sa transmission, chez ceux qui la vivent et la partagent sincèrement, le rejet, le refus de la culture comme le relativisme contemporain sont douloureux : quoi de plus douloureux et tragique en effet que ce refus de la meilleure part de soi-même ? De l'expression la plus haute de soi ? Comment ce qui en droit devrait être universellement apprécié, et parler à chacun, peut-il faire l'objet de rejet, ou même d'indifférence ?

Le propos que je développerai ne concerne pas spécifiquement la musique, la culture musicale, mais la culture en général. Toutefois, le « cas » de la musique, à mes yeux, présente sous une forme particulièrement marquée, comme sous l'effet de verres grossissants, les principaux problèmes et les principales interrogations que doit nécessairement examiner toute réflexion sur la culture dans la situation contemporaine. Ainsi, le passage de *la* culture à la diversité culturelle, de l'unicité à la pluralité, et plus encore de la hiérarchie à la coexistence des goûts et des normes esthétiques dans leur diversité, trouve dans le cas de la musique une illustration exemplaire. Hier circonscrite dans un seul monde légitime, celui de la « haute culture », la culture en effet est entrée désormais dans la pluralité des mondes. Passer de l'un à l'autre demande une conception de la culture qui sache faire place à cette diversité, une conception accueillante à la diversité des normes et des valeurs, et néanmoins attentive à ne pas dissoudre toute valeur et toute norme dans le vide d'un relativisme où rien ne vaudrait dès lors que tout vaudrait. La conception classique, une conception substantielle et patrimoniale de la culture n'y suffit pas ; cette insuffisance est d'ailleurs l'un des aspects de la crise de la culture et de l'école. Pas plus qu'elle ne suffit à prendre en charge l'autre dimension qui bouleverse profondément la donne culturelle : l'entrée sur la scène culturelle des individus et de leur expression, des sujets et de leur subjectivité revendiquée. Ce que le sociologue Bernard Lahire appelle « la culture des individus », l'affirmation et la légitimation individuelles des goûts culturels, bousculent la hiérarchie commode, tranchant entre la « haute culture » et la « sous-culture » ou le simple divertissement. Comme se plaît à le rappeler Bernard Lahire, « on prête au philosophe Ludwig Wittgenstein un goût quasi enfantin pour les histoires policières et les baraques foraines, et l'on sait que Jean-Paul Sartre aimait regarder des westerns à la télévision et préférait les romans de la *Série noire* aux ouvrages de Wittgenstein ». À cet égard, nous sommes tous des émules de Sartre et de Wittgenstein, et sans doute nos élèves plus encore.

Ces considérations permettent de désigner ce dont nous avons besoin aujourd'hui : une conception et une pratique de la culture qui sachent intégrer ces deux exigences de diversité et de subjectivité, de reconnaissance de la pluralité culturelle et des singularités individuelles, sans pour autant abandonner l'idée d'une différence entre ce qui est de

l'ordre de la culture et ce qui relève du loisir et du divertissement. Sans quoi notre défense cultivée de la haute culture, en dépit du poids au demeurant de plus en plus affaibli des institutions éducatives et culturelles qui la portent, pourrait bien n'être qu'une pitoyable ligne Maginot. Les réflexions qui suivent ont pour principal objet d'apporter quelques pierres à cet édifice nécessaire.

LES LIMITES D'UNE CONCEPTION SUBSTANTIELLE, PATRIMONIALE, DE LA CULTURE

La conception classique de la culture peut être identifiée comme une conception *substantielle* de la culture. En quoi consiste-t-elle ? Un célèbre poème des *Fleurs du mal* de Charles Baudelaire en donne une image saisissante. Il s'intitule : *Les phares*. Le romantisme baudelairien y est encore tout pénétré de la conception classique de la haute culture[1]. Ce magnifique poème est en effet tout entier bâti sur deux de ses caractéristiques majeures. En premier lieu, la grande culture existe *objectivement*, elle est déposée dans ce que l'humanité produit de plus haut et de plus grand, les œuvres de l'art, de la pensée et des sciences. La notion d'*œuvre* est une des notions clés du modèle classique. Elle est indissociable d'une seconde caractéristique : éduquer, cultiver, c'est permettre à chacun de se hisser jusqu'à ces sommets de l'humanité que sont les œuvres. « C'est au contact des meilleurs auteurs et des plus hautes productions de l'esprit humain », résume Denis Kambouchner, « que le sens de la convenance, qui est le fait d'un esprit cultivé, peut exclusivement s'acquérir[2] ». Les célèbres *Propos sur l'éducation* d'Alain auront tenté d'inscrire dans la forme républicaine de l'école cette conception de la culture comme trace et mesure de l'œuvre de l'humanité. L'éducation pleinement accomplie, l'accomplissement de soi, la *padeia* individuelle, selon cette perspective, ne peut s'effectuer que dans la fréquentation des œuvres qui donnent « accès à l'immensité des choses faites ou vécues par les hommes[3] », les œuvres de l'art et de la poésie, de la littérature, en premier lieu, mais aussi celles de la pensée, l'œuvre des sciences et de la philosophie.

Pas de culture, pas d'éducation sans œuvres fortement hiérarchisées et pleinement légitimées, donc. Mais qu'est-ce qu'une œuvre, aussitôt que l'on sort du champ de la culture classique ? On comprend bien en quoi *L'Odyssée* est une œuvre, on veut bien penser un théorème de géométrie comme une « œuvre », mais les sciences et les techniques, mais les banques de données ? La difficulté s'aggrave encore si je constate que même au sein de la culture esthétique et littéraire, la notion même d'œuvre fait problème. Une bonne part de la production artistique moderne et contemporaine est même refus de faire œuvre, mise en cause de la notion d'œuvre. Voilà bien une dimension de notre problème : comment faire

1 On pourra lire ou relire ce poème en annexe.

2 Denis Kambouchner, « La culture », dans *Notions de philosophie*, 3, *Folio/Essais* (Paris : Gallimard, 1995).

3 *Ibid.*

tenir la culture *moderne* dans une conception *classique* de la culture ? Le récent retour, dans les programmes de l'école primaire, et cela dès l'école maternelle, d'un corpus d'œuvres, explicitement revendiqué comme tel, et dont il faut se réjouir, n'en porte pas moins la trace de ce grand écart.

Cette objection adressée à la conception substantielle et patrimoniale de la culture est toutefois trop savante. Le monde contemporain la récuse de façon plus immédiate et plus redoutable tout simplement en ignorant les hiérarchies et les légitimités sur lesquelles repose la métaphore baudelairienne des *Phares*. À l'énumération de Baudelaire, s'oppose ainsi l'éclectisme des réponses qu'un cinéaste emblématique du monde postmoderne apportait à la question : Qu'est-ce que pour vous la culture ? Elles prenaient la forme d'une liste d'objets d'élection : « Le second mouvement de la symphonie *Jupiter* de Mozart, Frank Sinatra, Groucho Marx, la trompette de Louis Armstrong, le crabe de chez Loo [sans doute un restaurant chinois de Manhattan], les pommes de Cézanne [*those incredible apples by Cézanne*], Tracy face [le visage de Tracy]… » Le cinéaste était Woody Allen.

Ce que cette réponse a de remarquable et de singulier, c'est bien entendu son éclectisme, le relativisme culturel dont elle témoigne : un restaurant, une œuvre de Mozart, un visage de femme aimée, un crooner… C'est une liste qui illustre bien la formule de mon sous-titre : « la culture dans plusieurs mondes ». On est assez loin, c'est l'évidence, de la liste qu'établit Baudelaire ! Avec le poème de Baudelaire, nous avions l'énoncé majestueux de la « haute culture ». Il s'agissait d'élever chacun à la hauteur de ces sommets qui sont le meilleur et le plus accompli de l'humanité. Ici, nous avons affaire à un tranquille effacement, une ignorance totalement décomplexée, non pas peut-être de toute hiérarchisation culturelle, mais assurément des hiérarchies établies : Cézanne, Groucho Marx, la cuisine chinoise de Manhattan…, tous ces mondes différents cohabitent dans une pluralité assumée. Je ne pense pas que cet éclectisme culturel choque beaucoup d'entre nous. Il est certain qu'il ne choque pas nos élèves. Nous sommes bel et bien installés dans cet univers culturel pluriel. Le sociologue Bernard Lahire en a témoigné dans son dernier ouvrage : *La culture des individus*. Un travail qui reprend, « revisite » comme on dit, *La distinction* de Pierre Bourdieu. Son enseignement : les hiérarchies culturelles n'ont plus la vigueur du partage « haute culture / basse culture » encore fort dans les années 1960/1970, à l'époque où Pierre Bourdieu menait son enquête. On peut aujourd'hui lire en toute légitimité et Emmanuel Kant et les Bidochon, le nouveau roman et les mangas, le rock et le baroque[4]…

Une dernière remarque concernant la liste culturelle de Woody Allen : son caractère éclectique n'est guère contestable ; elle n'en possède pas moins une unité. Mais il s'agit

4 On notera cependant que les individus que nous sommes et qui s'adonnent à cet éclectisme n'en procèdent pas moins à des hiérarchisations (bref, ne considèrent pas une symphonie de Mozart comme « équivalente » à une chanson de Madonna).

d'une unité subjective, pas d'une unité objective, substantielle. C'est l'unité des choix d'une subjectivité assumée. Ce glissement de l'objectivité des œuvres à la subjectivité des goûts recoupe la seconde des principales critiques que la sensibilité moderne adresse à la conception classique de la culture : il s'agirait d'une culture coupée des subjectivités vivantes, ne laissant pas de place aux individus et à leur expression personnelle de sujet. On peut à bon droit rétorquer que cette critique méconnaît la vraie nature de la culture classique, et rappeler, comme le fait Denis Kambouchner[5], que le modèle classique consacre bien une culture universaliste, mais néanmoins centrée sur l'individu, qu'elle est un processus intérieur et individuel, un processus qui traverse les individus, même s'il a toujours affaire à des œuvres déjà là. Il n'empêche que ce n'est pas le plus souvent ainsi qu'elle est reçue par ceux à qui l'école et l'institution culturelle s'efforcent de la transmettre. Les élèves formulent ce sentiment sous un vocable qui résume le cœur de leur grief à l'égard de l'école, des enseignants, de la culture scolaire : le mépris[6]. L'élève ressent comme du « mépris » le fait que l'enseignant ne prenne pas suffisamment en compte son existence comme personne ; l'étiquette s'étend aussi aux disciplines scolaires parce qu'elles ne laisseraient pas place à l'expression subjective, les mathématiques tenant à cet égard le haut du pavé !

D'un côté, je ressens comme un grand dommage ce rejet de la culture. Ces nombreux élèves qui sont dans l'impossibilité de *se reconnaître* dans la culture qui leur est enseignée sont comme privés de la chance d'accéder à ce que je considère comme la meilleure part d'eux-mêmes, la meilleure part de l'humanité, dès lors que j'ai pleinement foi en la culture. Et animé de cette foi sincère, j'ai peine à comprendre que la culture puisse être reçue et dénoncée comme une violence faite à l'individu, que son objectivité bride la subjectivité. Comment comprendre le refus, chez des élèves en quête de subjectivité, de la rencontre offerte avec ces subjectivités multiples, ces miroirs pluriels que sont les œuvres de l'humanité ? C'est pourtant là grief courant des élèves d'aujourd'hui ! Beaucoup semblent ne plus recevoir la culture que comme l'imposition d'un universalisme abstrait, coupé des subjectivités réelles et concrètes. Ce refus et ce malentendu ne me semblent pas sans rapport avec ce que George Simmel appelait la « tragédie de la culture » dans son essai de 1911. Le concept et la tragédie de la culture, dans un esprit hégélien, décrivaient le divorce de l'esprit d'avec lui-même, la dualité originaire, dès lors que la vie subjective déborde toujours les œuvres de l'esprit dans lesquelles elle cherche à s'accomplir, sans jamais retrouver, dans leur objectivité et leur finitude, l'illimité qui la porte et lui interdit le repos. L'aliénation, la dépossession seraient alors sans remède, et l'individu définitivement déchiré entre une subjectivité insatiable et une particularité insignifiante. N'est-ce pas l'individualisme contemporain que décrivait Simmel en 1911 ?

---

5 Voir Denis Kambouchner, « La culture », dans *Notions de philosophie*, 3, *Folio/Essais* (Paris : Gallimard, 1995).

6 Voir François Dubet, *Les lycéens* (Paris : Seuil, 1991).

Mais de l'autre côté, je ne peux demeurer sourd aux souffrances et aux sentiments de déréliction de tous ceux qui peinent sur ces hauts sommets de la culture sans jamais s'y hisser ! Ces échecs et leurs conséquences sont un autre aspect de la « tragédie de la culture », plus prosaïque mais non moins réel. Et je peux ne pas être totalement indifférent aux accusations d'élitisme et d'intellectualisme à l'égard de la culture scolaire. Je peux comprendre le sentiment de « mépris » dont quelques-uns font état, même si cela d'abord me sidère. Il arrive que les plus lucides parmi les hommes de haute culture en lâchent l'aveu. Je lis ainsi ceci dans un entretien que Georges Steiner accordait à la revue *Esprit* dans son numéro de décembre 2003 :

> La culture grecque est hautement élitiste, elle qui a osé affirmer que la tâche suprême d'une ville, d'une polis, c'est un idéal de justice philosophique et que la philosophie doit diriger l'homme. C'est là un scandale magnifique que nous comprenons encore très mal aujourd'hui, mais qui continue à dominer notre existence[7].

Que conclure au terme de cette première considération sur les limites de la conception classique, substantielle de la culture ? Selon moi, il est urgent de prendre acte du double défi que doit relever l'éducation à l'égard de la culture, *le double défi inhérent à la tâche culturelle de l'école : le défi de la subjectivité et le défi de la pluralité.* Et pour cela il est nécessaire d'accepter, de comprendre et de tenir ensemble deux propositions :

- *Une vraie culture doit être l'expression de l'expérience personnelle d'un sujet, et cette subjectivation ne signifie pas la disparition des œuvres substantielles.*

- *La culture est aujourd'hui plurielle. Mais la pluralité culturelle, la culture dans plusieurs mondes ne signifient pas nécessairement l'effacement ou l'alignement de toutes les valeurs, de toute hiérarchisation.*

Comment avancer dans cette direction ? Et comment fonder cette perspective. La suite de mon propos tente de proposer quelques pistes.

---

7 Un peu plus haut dans l'entretien, G. Steiner allait plus loin, dans une déclaration qu'on hésite à citer hors de son contexte : Pourquoi demande-t-il le « miracle grec » ? « Nous touchons là, répond Steiner, à un tabou… La culture grecque laissait le temps de penser. Et si les Grecs avaient le temps de penser — c'est là le tabou — ou le loisir de l'argument, de la dialectique et de la réflexion dans l'agora, c'est grâce à l'esclavage et au fait que les femmes étaient exclues de la vie publique. » (p. 22)

COMMENT S'AFFRANCHIR D'UNE CONCEPTION SUBSTANTIELLE, PATRIMONIALE, DE LA CULTURE ? INTÉRÊT D'UNE CONCEPTION SUBJECTIVE ET PRAGMATIQUE DE LA CULTURE

Pour introduire la première piste, j'aurai recours à un exemple en forme de fable. Cela pourrait s'intituler : « La fable du paysan et de la pierre[8] ». Lors d'une enquête consacrée précisément à la culture, un paysan expliquait ceci :

> Quand je suis dans mon champ, aux labours, sur mon tracteur, il arrive parfois qu'une pierre attire mon attention, et m'arrête : à cause de sa forme, singulière : faite par la nature, ou par une main d'homme ? Ça a par exemple la forme d'un cœur. Je m'interroge. C'est de toute beauté, c'est émouvant…

Qu'y a-t-il de remarquable dans ce témoignage ? Il me paraît exemplaire à plusieurs titres (et au-delà de l'éloge d'une école de la République qui aurait su donner à tous le goût et le sens du passé). On y trouve ainsi en filigrane un équivalent très simple de la définition classique d'une œuvre de culture, comparable à celle qu'en donnait Hannah Arendt. *Apprendre à s'attarder* : c'est exactement le pouvoir qu'Hannah Arendt prêtait aux objets culturels. Hannah Arendt désigne en effet « le pouvoir originellement spécifique de toute chose culturelle » comme « le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir[9] » — dans le même ordre d'idée, je note aussi au passage la présence discrète du thème également classique du plaisir *désintéressé*, de la disponibilité du loisir, de la *scole*, en ce sens d'une suspension provisoire de la préoccupation du travail.

Et pourtant, je vois tout autant dans ce témoignage une incitation à ne pas s'en tenir à une conception substantielle, ou du moins à refuser l'opposition culture substantielle/culture subjective. La définition que proposait John Dewey de la culture ne manque pas ici de pertinence :

> Si nous essayons de définir la culture, nous arriverons à la concevoir comme le pouvoir, disons l'habitude acquise, de notre imagination, de contempler dans des choses qui, prises isolément, se présentent comme purement techniques ou professionnelles, une portée plus vaste, s'étendant à toutes les choses de la vie, à toutes les entreprises de l'humanité[10].

Il s'agit bien d'une conception subjective et pragmatique. La culture est bien ici dans ce regard qui cesse de considérer la pierre apparue dans le labour comme un simple obstacle matériel, technique, à l'avancée du travail, et l'accueille comme une forme symbolique ouverte sur tout le passé de l'humanité.

---

8 Cet intitulé est une suggestion de Catherine Henri, l'auteure de *De Marivaux et du loft*, à laquelle je racontais cette anecdote lors d'une table ronde consacrée à la culture.

9 Hannah Arendt, *La crise de la culture*, *Folio/Essais* (Paris : Gallimard, 1989), p. 261.

10 John Dewey, « L'éducation au point de vue social », *L'année pédagogique* (Paris : Alcan, 1913), p. 32-48.

Je note aussi, en prolongeant la définition de la culture de John Dewey, que l'intérêt culturel dont témoigne le propos de notre paysan donne à la culture un horizon d'universalité, celui d'une histoire commune à l'humanité tout entière, et qu'il prend aussi la forme d'une *émotion*, qu'il exprime *une expérience subjective — l'expérience personnelle d'un sujet — indissociablement intellectuelle et affective*. Voilà bien le premier intérêt d'une conception subjective et pragmatique de la culture : elle nous rappelle que la culture est *aussi* dans une manière de regarder et d'agir le monde, les objets et les œuvres de culture ne seraient rien sans le *regard* qui les porte.

LA CULTURE COMME EXPÉRIENCE DE CULTURE. L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

Une autre façon de le dire : pas de culture sans expérience de la culture. Ou mieux : sous la culture comme « œuvres », la culture comme disposition, conduite, expérience humaine spécifique. Le récit du paysan dit d'abord cela : un vécu culturel. Et la liste de Woody Allen ne renvoie pas à une subjectivité quelconque : elle dresse une liste d'êtres et d'objets appartenant à *l'expérience esthétique* du sujet Woody Allen. Sous la diversité des objets élus, l'unité d'une expérience esthétique. Les réflexions et les travaux concernant l'expérience esthétique me semblent offrir une voie efficace pour sortir des difficultés de la pluralité et du relativisme culturels. En effet, entre dans l'expérience esthétique une très grande diversité de choses dont les œuvres culturelles au demeurant ne sont qu'une partie. *Qu'est-ce qu'un fait esthétique ?* demande Jean-Marie-Schaeffer ? La réponse tient en une simple énumération qui suffit à constater aussitôt la grande diversité culturelle *et naturelle* des objets et des situations auxquels le qualificatif renvoie :

> Essayer de comprendre les faits esthétiques revient à chercher ce qu'il peut y avoir de commun entre, par exemple, un enfant qui est passionné par un dessin animé passant à la télé, un insomniaque qui trouve le repos en écoutant le chant matinal des oiseaux, un amateur d'art qui est enthousiasmé ou déçu par une exposition consacrée à Beuys, un lecteur ou une lectrice plongé(e) dans un roman, un courtisan de l'époque du Roi-Soleil assistant à une représentation de Phèdre, une jeune femme japonaise du XI[e] siècle émue par la contemplation d'un jardin recouvert de rosée, des villageois assis en cercle autour d'un aède grec, d'un guslar yougoslave ou d'un griot africain, un amateur de musique assistant à un concert de l'Ensemble intercontemporain ou à un concert de Led Zeppelin (en citant ce groupe hélas défunt, je parle pour les amateurs de rock de ma génération), des touristes admirant le Grand Canyon, un maître de thé soupesant et scrutant un bol à thé après avoir avalé son contenu, et ainsi de suite[11].

Bref, la plus grande diversité règne. Mais cela ne signifie nullement que la conduite esthétique n'existe pas, et qu'il soit impossible d'en définir le caractère. La diversité, avance Jean-Marie Schaeffer, « n'est que de surface. Elle recouvre une structure

11 Jean-Marie Schaeffer, *Adieu à l'esthétique* (Paris : PUF, 2000), p. 13.

intentionnelle qui est la même dans toutes les situations » ; bref, « l'attention esthétique est une composante de base du profil mental humain[12] ».

Pour le montrer, l'auteur invite le lecteur à comparer trois expériences esthétiques empruntées à trois « cultures » différentes. Elle éclaire notre problème sous un jour intéressant :

> Voici d'abord comment Stendhal énumère ce qu'il appelle ses premiers « plaisirs musicaux » :
> « 1) Le son des cloches de Saint-André, surtout sonnant pour les élections une année que mon cousin Abraham Mallein était président ou simplement électeur ; 2) Le bruit de la pompe de la place Grenette quand les servantes, le soir, pompaient avec la grande barre de fer ; 3) Enfin, mais le moins de tous, le bruit d'une flûte que quelque commis marchand jouait à un quatrième étage de la Grenette ».
>
> Changeons de culture et voyons comment l'écrivain chinois Shen Fu (né en 1763) décrit une de ses occupations d'enfance favorites :
> « Quand j'étais enfant je parvenais à distinguer les objets les plus menus, et pour tous ceux que je trouvais, mon plus grand plaisir était de m'absorber dans la contemplation minutieuse de tous les détails de leur forme et de leur constitution […] Dans notre jardin, au pied d'une terrasse envahie d'herbes folles, il y avait un muret de terre au creux duquel j'avais l'habitude de me tapir ; dans cet observatoire, je me trouvais juste au niveau du sol, et à force de concentrer mon attention, les herbes sous mes yeux finissaient par se transformer en forêt où les insectes et les fourmis faisaient figure de fauves en maraude... La moindre taupinière paraissait une montagne, et les creux du sol devenaient les vallées d'un univers à travers lequel j'entreprenais de grands voyages imaginaires. Ah ! Que j'étais heureux alors ! »
>
> Mon troisième exemple sera une épiphanie joycienne — donc un texte appartenant à la tradition dite « moderniste » — reproduite par Richard Ellman dans la biographie qu'il consacre à l'auteur d'Ulysse :
> « (Rome, janvier 1907). Une petite pièce dallée de pierres et traversée de courants d'air, à gauche une commode, sur laquelle se trouvent les restes du déjeuner ; au centre une petite table avec des matériaux pour écrire (il ne les oubliait jamais) et une salière ; au fond un lit de petites dimensions. Un jeune homme, enrhumé, est assis à la petite table : sur le lit une madone et son bébé plaintif. C'est un jour de janvier. Titre : *L'anarchiste* »[13].

12 *Ibid.*, p. 14-15.

13 *Ibid.*

Ces trois expériences n'ont-elles pas une portée éminemment éducative ? D'abord, elle montre bien que l'expérience esthétique déborde *et même précède* le champ des œuvres constituées. Le cas de Stendhal est particulièrement significatif : l'œuvre proprement dite — ici un air de flûte — ne vient qu'en tout dernier lieu ! Ensuite, la part de l'enfance, dans au moins deux des trois cas, s'avère essentielle. Jean-Marie Schaeffer le souligne :

> Chez Shen Fu — comme chez Stendhal — le sujet de l'expérience esthétique est un enfant, ce qui a le mérite de nous rappeler que l'enfance est un temps d'expériences esthétiques, sinon particulièrement riches, du moins particulièrement marquantes, et ce au sens le plus fort du terme, c'est-à-dire en tant qu'elles orienteront largement notre vie esthétique d'adulte, fût-ce à notre insu.

*L'enfance est un temps d'expériences esthétiques***.** Dès lors, éduquer l'aptitude esthétique, et cela dès la tout petite enfance, cultiver en chacun la capacité d'établir une relation esthétique avec le monde, n'est-ce pas la clé d'une véritable éducation pour la culture, la clé de l'entrée dans la culture ? Nourrir dans l'enfance ce temps des expériences esthétiques, au profit de l'enfance d'abord et par là même au profit de notre vie esthétique d'adulte, cette ambition donne peut-être la vraie mesure de la tâche éducative en ce domaine.

SOUS LE SIGNE DE LA RENCONTRE ET DE L'ÉVÉNEMENT. RENCONTRE, EXPÉRIENCE, ÉVÉNEMENT, FIDÉLITÉ À L'ÉVÉNEMENT. POUR UNE PHILOSOPHIE ÉDUCATIVE DE L'ÉVÉNEMENT

Mais la rencontre de la culture dans une vraie expérience est malheureusement chose plus rare qu'on le croit. Beaucoup d'élèves, beaucoup d'hommes et de femmes ont ainsi traversé (ou cru traversé, ou dû traversé) l'épaisseur de la culture sans peut-être jamais la rencontrer dans une expérience pleine, une expérience qui compte, et fasse événement dans une biographie, à l'image de ces classes qu'on voit défiler dans les musées ou les salles de concert. Ce qui fait défaut, c'est moins la culture qu'une *vraie rencontre*. Une rencontre qui ait fait, qui fasse *événement*. Comment (re)donner à la culture cette force d'événement authentique ? La liste de Woody Allen et la déclaration du paysan interpellé par le surgissement d'une pierre taillée dans son horizon de labeur (labour) ont au moins un point commun : toutes deux nous parlent de la culture comme d'une *expérience*, d'une *rencontre*, d'un *événement*. Je voudrais ici défendre l'idée d'une philosophie éducative de la rencontre, de l'expérience et de l'événement. Je ne crois pas exagérer en affirmant la trop grande rareté de cette expérience vraie. J'invite chacun à enquêter en lui et autour de lui. Une vraie rencontre est un événement inaugural, une puissance, une potentialité formatrice immédiate. J'opposerai à la philosophie éducative du processus une *philosophie éducative de l'événement*. Qu'est-ce qu'un événement ? Au moins ce à partir de quoi on peut distinguer un avant et un après. Qu'est-ce qu'un événement biographique ? Quelque chose qui est « arrivé » dans ma vie et qui m'a « formé », en ce sens que je ne peux plus

être « après » tout à fait ce que j'étais « avant ». Quelque chose qui fait que ma vie comme « forme », comme instance de totalisation immanente[14], prend une autre orientation, une autre figure, un autre sens à quoi je *me* dois d'être fidèle.

Dans l'école, dans l'éducation instituée, il y a trop de processus et trop rarement de l'événement vrai. La culture à l'école, ce doit demeurer une vraie rencontre qui fasse événement *dans l'école* et dans *l'expérience personnelle*, dans la rencontre personnelle avec l'art et la culture.

Dans une existence humaine, qu'est-ce qui peut faire événement ? Alain Badiou répond que les événements véritables ne sont que de quatre ordres : le domaine de la Vérité, le domaine de l'Histoire et du Politique, le domaine de l'Amour, et enfin le domaine de l'Art et de la Poésie.

Mais c'est une chose que d'être allé au théâtre, au concert, à l'opéra pour la première fois de sa vie et de l'avoir assez vécu pour que la rencontre bouleverse le cours ordinaire de l'existence. C'en est une autre que d'y retourner pour faire revenir l'expérience de la rencontre, d'engager le travail d'une vraie connaissance, d'une authentique familiarité. En effet, comme le montre Alain Badiou, l'authenticité d'un événement réclame de nous *fidélité à cet événement*. Une pédagogie de la rencontre et de l'événement introduit dans la temporalité d'une éducation dominée par le processus régulier de la construction du savoir, la temporalité « irruptive », « intempestive » de l'événement et de la rencontre, mais aussi de la *fidélité due à l'événement et à la rencontre*. La façon dont John Dewey voyait dans l'expérience esthétique le paradigme de l'expérience vraie peut aider à penser cela, comme dans ce propos : « *Experience is emotional but there are no separate things called emotions in it*[15] ».

Oui mais comment ? Comment aller au-delà de l'événement réduit à l'éphémère, ou bien à une expérience sans suite ? Comment concevoir une philosophie éducative de l'événement et de la fidélité à l'événement ? Comment éviter que le droit des subjectivités ne tourne au zapping ? Comment éviter que le pluralisme ne devienne indifférence, ne sombre dans un relativisme où plus rien ne vaut si tout se vaut ?

14 Dans l'esprit des analyses de Charles Taylor.

15 John Dewey, *Art as experience*, 1934 (New York : Perigee Books, 1980), p. 42.

LES FONDEMENTS ANTHROPOLOGIQUES DE LA CULTURE. H. G. GADAMER

Mon dernier développement tente de réfléchir à ces questions. Il s'inspire pour l'essentiel de la pensée esthétique du philosophe Hans Georg Gadamer, que je prolongerai d'un aperçu complémentaire tiré de la lecture d'un sociologue philosophe québécois, Fernand Dumont.

Le propos de Gadamer n'est pas très éloigné d'une perspective éducative, puisqu'il s'agit de comprendre les raisons du fossé qui sépare l'art contemporain du public. Ne peut-on réfléchir de la même manière au problème de la culture ? L'incompréhension sinon le rejet du public face à l'art d'aujourd'hui sont d'autant plus douloureux, note le philosophe, que l'art contemporain a bien la volonté de s'adresser à tous. Pour tenter de combler cette distance et avoir quelque chance de dépasser cette incompréhension, il convient selon H. G. Gadamer d'en *revenir aux fondements anthropologiques de l'art et de l'expérience esthétique*, de la conduite esthétique. Le propre de l'art contemporain, en effet, estime Gadamer, tient dans cette démarche qui veut être au plus près de l'enracinement anthropologique de l'art : dans *le jeu*, dans *le symbole*, dans *la fête* ou *cérémonie*. Ces traits anthropologiques de l'art contemporain me semblent fournir les vecteurs d'une philosophie et d'une pédagogie « non événementielle » de la rencontre et de l'événement.

• Le jeu d'abord

Le jeu est le mouvement même de la vie, « la caractéristique fondamentale du vivant tout court[16] ». Plus précisément, il a la signification d'un *excédent* élémentaire, *une représentation de soi de l'être vivant*, que se donne l'être vivant quand il « déborde » de vie. C'est ce que montre l'observation du jeu animal et enfantin. L'excédent de vie appelle la représentation. Et réciproquement : la représentation constitue en tant que telle un gain d'être, un surcroît d'être. C'est là le miracle de l'œuvre d'art : une représentation qui accroît l'être qu'elle représente. Ne faut-il pas en dire tout autant de toute expérience de culture ? Il y a dans tout jeu un *spectacle* tel que l'observateur en est un *participant potentiel*. « Même le spectateur qui regarde le jeu d'un enfant en train de courir avec sa balle » est inclus dans le jeu. Je deviens d'ailleurs mon propre spectateur en jouant, s'il y a vraiment jeu. Le jeu est *un agir communicatif*, dit Gadamer. De même, l'art contemporain conçoit l'œuvre d'art en sorte qu'elle *inclut le « spectateur » dans sa définition même*. Il me semble qu'une expérience vraie de la culture nous installe dans la culture, nous « inclut dans le jeu », au lieu que tant de mauvaises expériences ne nous disent trop souvent que notre extériorité, notre inaptitude à « en être », à cesser jamais d'être l'éternel élève. S'il est permis de confier ici son expérience personnelle, la rencontre de la philosophie a été pour moi quelque chose de cet ordre…

16 Cette citation et celles qui suivent sont tirées de H. G. Gadamer, *Actualité du Beau* (Aix-en-Provence : Alinéa, 1992).

• Ensuite le symbole

L'art est le domaine des formes symboliques, qu'elles soient bâties de mots ou de pierres, de couleurs ou de sons. Mais qu'est-ce qu'une forme symbolique, qu'est-ce qu'un symbole ? Il faut pour le comprendre en rappeler la signification originelle : un moyen de *reconnaissance*, le tesson rompu de l'hospitalité grecque, qui assurait et engageait chacun des autres dans la réciprocité des lois de l'hospitalité. Chaque partie du tesson rompu appelle l'autre et « contient », désigne l'autre pour reconstituer la totalité initiale. *L'expérience esthétique*, explique Gadamer, l'expérience du beau, *est l'expérience d'un symbolique de cet ordre*. C'est la rencontre, l'expérience d'un « fragment d'être... qui porterait en lui la promesse de son corrélat, d'un corrélat apte à le guérir et à le compléter comme tout ». L'œuvre vaut pour ce qu'elle convoque, comme expérience d'une totalité jamais présente mais pressentie grâce à l'œuvre. *L'expérience amoureuse* — qu'on se souvienne du discours d'Aristophane dans le dialogue de Platon intitulé *Le Banquet* — s'apparente à l'expérience esthétique et en éclaire le sens symbolique : *tout homme est pour ainsi dire le fragment d'un tout*. Toute œuvre d'art authentique est une re-connaissance et une promesse : elle dit qu'il est possible « de faire l'expérience du monde comme d'une totalité où est intégrée la position ontologique de l'homme et où également sa finitude se trouve rapportée à la transcendance » *;* elle évoque « un ordre intégral possible, quelle que soit sa nature » ; elle est promesse d'un *ordre intégral, d'un monde intègre.* Mais, insiste Gadamer « cela ne veut pas du tout dire que nous puissions comprendre l'intégralité de cette signification ».

• Enfin la fête, la cérémonie

Pour comprendre ce que veut dire ici Gadamer, il faut penser au silence que suppose le musée, à la frontière proprement invisible que tracent un rond de lumière, le cercle d'une piste, le rideau même absent d'une scène de théâtre. Le théâtre de Peter Brook met cela à nu très simplement. L'enfant très jeune, très tôt, peut sentir cela, qu'au-delà commencent un autre monde, une autre expérience. Il y a dans la fête au sens anthropologique, dans la cérémonie, une *expérience du temps* différente, comparable à celle de l'art. *L'expérience de l'art est une expérience temporelle spécifique*.

Voilà ce qu'écrit Gadamer, et que je voudrais reprendre à mon compte : « L'essence de l'expérience du temps propre à l'art consiste en ce qu'elle nous apprend à nous attarder. Peut-être est-ce cela qui correspond, au sein de la finitude qui nous est impartie, à ce qu'on appelle l'éternité ». Apprendre à s'attarder : c'est exactement le pouvoir qu'Hannah Arendt prêtait aux objets culturels, comme je le rappelais tout à l'heure : pouvoir d'ouvrir ce temps et cette expérience différents.

Le jeu, le symbole, la cérémonie. N'a-t-on pas là les trois clés d'une pédagogie de la culture ? Je m'en suis tenu à une réflexion sur la culture en général, sans me centrer sur la musique. Mais ne serait-on pas fondé à dire que ces clés conviennent particulièrement à

une pédagogie de la culture musicale ? Des clés pour sortir de ce paradoxe dont je parlais en commençant, et qui veut que la culture musicale soit à la fois la culture éminemment commune de l'humanité et de la jeunesse, et néanmoins sous ses formes savantes et enseignées la culture en proie à de profondes résistances ?

CULTURE PREMIÈRE ET CULTURE SECONDE. FERNAND DUMONT

Il resterait dans cette perspective une dernière piste à explorer. Pourquoi en effet cette coupure entre culture première et culture seconde, coupure dont la musique offre l'un des exemples les plus vifs ? Ces deux notions, « culture première », « culture seconde », sont empruntées au penseur québécois, sociologue et philosophe, Fernand Dumont. Celui-ci, dans un livre touffus mais assez passionnant, *Le lieu de l'homme* (1968), pose une distinction entre la culture première et la culture seconde qui recoupe d'assez près nos interrogations. Sa conception m'a paru utile en ce sens qu'elle évite de trop opposer le sens anthropologique de la culture à son sens savant, lequel réserve la réflexivité de manière trop exclusive à la « haute culture ». En voici une formulation :

> La culture première est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'actions, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison[17]. *Fermée habituellement sur elle-même, et m'enfermant avec elle pour me conférer le sentiment de ma consistance*, la culture s'offre par ailleurs à *une reprise* en charge : non pas seulement par l'intermédiaire de la conscience personnelle, mais *dans sa structure même*[18]. [Souligné par l'auteur de cet article]

17 En relisant ceci, me revient à l'esprit une déclaration du peintre Gérard Garouste, en réponse aux questions que je lui posais récemment au sujet de son engagement dans l'expérience éducative de *La Source*. Ce qui a manqué très tôt à certains enfants, me disait-il, c'est à côté d'eux la présence d'un adulte pour leur présenter et pour partager le monde. Et cela dès le geste quotidien le plus simple : mettre la table, s'asseoir ensemble. L'esthétique est déjà là dans la culture quotidienne comme forme d'attention portée ensemble au monde et à son ordre. Voir Alain Kerlan (dir.), *Des artistes à la maternelle* (Lyon : Scérén, 2005).

18 Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme* (Montréal : Bibliothèque Québécoise, 1994).

On pourrait sans trop de peine s'accorder à reconnaître dans la culture première de Fernand Dumont notre « culture commune », et dans ce qu'il appelle sa « reprise en charge » la culture seconde, donc, l'élément dans lequel se déploie la « haute culture ». La musique est bien culture première et culture seconde, elle surgit dans ce monde de la familiarité des significations que décrit Dumont, avant d'être « reprise en charge » dans une culture seconde. Mais l'intérêt de la proposition de Fernand Dumont, c'est bien qu'elle conçoit la culture seconde à la fois en continuité et en rupture de la culture première, et qu'il inscrit ce mouvement dans les objets de la culture, et pas seulement dans la conscience cultivée :

> C'est *la culture elle-même* qui, sans se livrer dans sa transparence mais en *créant des objets seconds privilégiés*, me permet à la fois de *prendre distance* vis-à-vis d'elle et d'avoir conscience de sa signification d'ensemble[19]. [Souligné par l'auteur de cet article]

Un peu plus bas, Fernand Dumont l'écrit clairement :

> Le passage de la culture commune et spontanée à la culture seconde est, à sa manière, une *implication* [souligné par F. Dumont ; et il précise encore :] la culture seconde est vraiment une implication : elle n'est pas un complément ajouté du dehors à la culture commune[20].

En résumé, pour Dumont la culture est un mouvement réflexif qui a toujours déjà commencé. Je me demande si le problème d'une pédagogie de la culture, ce n'est pas d'aller ressaisir ce mouvement dans la culture première pour le conduire jusqu'à la culture seconde, et de faire saisir dans la culture seconde la continuité de ce mouvement de la culture première. Comment ? En se saisissant de ce qui fait la continuité d'une culture à l'autre : le jeu, le symbole, la cérémonie. C'est dans le jeu, le symbole, la cérémonie que le mouvement réflexif de la culture a toujours déjà commencé. Parlant des objets de la « haute culture », Fernand Dumont écrit ceci, qui me semble particulièrement faire sens dans le champ de la culture musicale, et sur quoi je conclurai, en donnant au propos une valeur pédagogique :

> Nous n'oublierons pas que ces objets expriment ce qui est déjà supposé à d'autres plans de la culture, et qu'ils achèvent provisoirement *un mouvement qui l'anime tout entière*. [Souligné par l'auteur de cet article]

19 *Ibid.*, p. 75.

20 *Ibid.*, p. 76.

Références bibliographiques

Arendt, Hannah (1989). *La crise de la culture, Folio/Essais*. Paris : Gallimard.

Baricco, Alessandro (1998, pour la traduction française). *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*. Paris : Albin Michel.

Dewey, John (1980). *Art as Experience*, 1934. New York : Perigee Books.

Dumont, Charles (1994). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque Québécoise.

Gadamer, Hans Georg (1992, pour la traduction française). *L'actualité du beau*. Aix-en-Provence : Alinéa.

Kambouchner, Denis (1995). « La culture », *Notions de philosophie* 3, *Folio/Essais*. Paris : Gallimard.

Kerlan, Alain (2005). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Québec, Presses de l'Université Laval.

Kerlan, Alain (2005). *Des artistes à la maternelle*. Lyon : Scérén/CNDP.

Lahire, Bernard (2004). *La culture des individus*. Paris : Éditions de la découverte.

Schaeffer, Jean-Marie (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.

Annexe

LES PHARES

(Baudelaire, *Les Fleurs du Mal*)

Rubens, fleuve d'oubli, jardin de la paresse,
Oreiller de chair fraîche où l'on ne peut aimer,
Mais où la vie afflue et s'agite sans cesse,
Comme l'air dans le ciel et la mer dans la mer ;

Léonard de Vinci, miroir profond et sombre,
Où des anges charmants, avec un doux souris
Tout chargé de mystère, apparaissent à l'ombre
Des glaciers et des pins qui ferment leur pays ;

Rembrandt, triste hôpital tout rempli de murmures,
Et d'un grand crucifix décoré seulement,
Où la prière en pleurs s'exhale des ordures,
Et d'un rayon d'hiver traversé brusquement ;

Michel-Ange, lieu vague où l'on voit des Hercules
Se mêler à des Christs, et se lever tout droits
Des fantômes puissants qui dans les crépuscules
Déchirent leur suaire en étirant leurs doigts ;

Colères de boxeur, impudences de faune,
Toi qui sus ramasser la beauté des goujats,
Grand coeur gonflé d'orgueil, homme débile et jaune,
Puget, mélancolique empereur des forçats ;

Watteau, ce carnaval où bien des cœurs illustres,
Comme des papillons, errent en flamboyant,
Décors frais et légers éclairés par des lustres
Qui versent la folie à ce bal tournoyant ;

Goya, cauchemar plein de choses inconnues,
De foetus qu'on fait cuire au milieu des sabbats,
De vieilles au miroir et d'enfants toutes nues,
Pour tenter les démons ajustant bien leurs bas ;

Delacroix, lac de sang hanté des mauvais anges,
Ombragé par un bois de sapins toujours vert,
Où, sous un ciel chagrin, des fanfares étranges
Passent, comme un soupir étouffé de Weber ;

Ces malédictions, ces blasphèmes, ces plaintes,
Ces extases, ces cris, ces pleurs, ces *Te Deum*,
Sont un écho redit par mille labyrinthes ;
C'est pour les cœurs mortels un divin opium !

C'est un cri répété par mille sentinelles,
Un ordre renvoyé par mille porte-voix ;
C'est un phare allumé sur mille citadelles,
Un appel de chasseurs perdus dans les grands bois !

Car c'est vraiment, Seigneur, le meilleur témoignage
Que nous puissions donner de notre dignité
Que cet ardent sanglot qui roule d'âge en âge
Et vient mourir au bord de votre éternité.

L'ÉCOLE COMME LIEU D'ANCRAGE DE LA CULTURE

Mariette Théberge
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Ce chapitre fait état d'une recherche sur les motivations des adolescents qui suivent des cours optionnels de musique, de théâtre et de danse dans le cadre du programme scolaire[1]. Leurs témoignages permettent de mieux comprendre le sens qu'ils accordent à leurs expériences et d'illustrer le rôle que joue l'école en matière d'éducation artistique et culturelle dans un contexte francophone au Canada. La première partie donne un aperçu historique et éducationnel du contexte où a lieu l'étude. La seconde prend en considération les besoins de découverte et d'affirmation de soi auxquels répond la formation en art. La troisième met en valeur les possibilités de complicité entre pairs, de fierté d'être et d'engagement vis-à-vis de la communauté que suscitent les expériences vécues lors de spectacles de théâtre, de danse et de concerts.

LE CONTEXTE DE L'ONTARIO FRANÇAIS

Province canadienne la plus peuplée, l'Ontario se situe dans le centre du pays. Elle est bordée à l'ouest par le Manitoba, à l'est par le Québec — majoritairement francophone — au nord par la baie d'Hudson et au sud par les États-Unis. Elle a une superficie de 1 076 395 km^2 (près de deux fois celle de la France). Sa population compte en 2005 plus de 12 000 000 d'habitants et regroupe la plus grande minorité linguistique canadienne, c'est-à-dire près de 550 000 francophones.

Au Canada, l'éducation est une compétence provinciale, ce qui signifie que le programme scolaire peut varier d'une province à l'autre. Dans le passé, le gouvernement de l'Ontario n'a pas toujours donné un appui constant à sa communauté francophone. Par exemple, en 1912, il adopte un règlement qui interdit l'usage du français dans les écoles et qui force les Francophones à revendiquer leur droit à l'éducation de langue française. À la suite de l'abrogation de ce règlement en 1927, ces derniers doivent poursuivre leur lutte jusqu'à l'obtention, tout récemment, de la gestion de conseils scolaires. On en compte actuellement douze, dont certains ont un territoire très étendu d'une superficie presque équivalente à celle de la Belgique.

Pour bien comprendre le contexte de l'Ontario français, il importe de se rappeler que l'école a toujours revêtu un rôle essentiel à la vie et à la survie de la francophonie. Comme

---

1 Ce projet de recherche a été réalisé grâce à l'appui financier de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du Ministère de l'éducation de l'Ontario.

le soulignent Cazabon (1993) et Bernard (1996 ; 1997 ; 1998), l'école constitue le point d'ancrage de la francophonie dans la communauté. Elle est au cœur de la possibilité qu'a le jeune de se sensibiliser à la culture francophone et de développer un sentiment d'appartenance à cette culture (Théberge, 2006). Sans ce lien étroit d'appartenance, c'est le sentiment même d'identité de la personne qui peut être confondu (Mucchielli, 1986). L'école joue donc un rôle socioculturel des plus importants auprès de la population francophone minoritaire canadienne, non seulement en ce qui a trait à l'éducation de qualité qu'elle offre, mais également en tant qu'instance institutionnelle qui incite à la reconnaissance et la valorisation linguistique (ACELF, 2004 ; Théâtre Action, 2003).

Par ailleurs, tout comme les francophones du Québec qui ont affirmé progressivement leur identité en tant que Québécois au cours des dernières décennies, les Canadiens-français des autres provinces — à l'exception de ceux de l'Acadie — se définissent de plus en plus par rapport à une appartenance provinciale, d'où l'émergence de qualificatifs tels que franco-ontarien (Ontario), franco-manitobain (Manitoba), franco-albertain (Alberta), fransaskois (Saskatchewan), franco-colombien (Colombie-Britannique) (Gervais, 1996).

En guise d'appui à la communauté franco-ontarienne, la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du Ministère de l'éducation de l'Ontario vient de formuler un énoncé de politique d'aménagement linguistique dans les écoles. Cette politique propose, entre autres, d'accroître la capacité des institutions éducatives « à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves » (Ministère de l'éducation, 2004 : 2). Elle vise également le développement « de projets scolaires-communautaires dans lesquels s'intègre la composante culturelle », ainsi que la mise en œuvre « d'une programmation et de services qui soutiennent le cheminement culturel » (*ibid.* p. 55). Elle rejoint la visée du programme scolaire, qui place l'éducation artistique au cœur d'activités pédagogiques en suscitant l'appropriation du processus de création et une ouverture aux autres cultures du monde.

> L'éducation artistique est donc au cœur du mandat de l'activité des écoles franco-ontariennes. Les arts sont une expression de que nous sommes non seulement en tant qu'être humain, mais aussi en tant que membre d'une communauté et d'une culture. L'éducation artistique et l'enseignement de la langue se complètent. (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1998 : 5)

Les manifestations artistiques y sont conçues comme des occasions particulières d'affirmation de soi et de consolidation d'un sens d'appartenance à la collectivité. L'ensemble du milieu éducationnel réagit favorablement à cette politique et y voit la possibilité de favoriser la construction identitaire de jeunes francophones en tenant compte du contexte dominant anglophone où le pluralisme de la population s'intensifie.

La présente étude s'inscrit dans cette lignée. Cinq écoles ont accepté d'y participer. Deux d'entre elles se situent dans une région au nord de la province tandis que les trois autres sont dans l'est ontarien, région où est concentrée une partie de la population franco-ontarienne et qui est à proximité du Québec. Chacune de ces écoles a eu un apport particulier dans la collecte de données. La première se distingue par la présence d'une troupe qui a obtenu de nombreux prix d'excellence pour ses créations théâtrales. La deuxième a mis sur pied un projet d'arts médiatiques qui incitent les jeunes à s'approprier l'usage de médias. La troisième — située en milieu rural — offre une composante d'éducation artistique dans des cours après les heures de classe. Les quatrième et cinquième écoles ont un programme spécialisé en arts : l'une depuis trois décennies et l'autre depuis quelques années.

L'entrevue individuelle semi-dirigée constitue la principale stratégie de collecte de données. Quatre-vingt-quinze élèves âgés entre 14 et 17 ans ainsi que 11 enseignants ont accepté de participer. Soixante-dix-huit de ces élèves étaient inscrits à des cours de musique, théâtre et danse. Dans la présentation des résultats qui suit, les témoignages de ces derniers servent à illustrer quelles sont, selon eux, les motivations à suivre des cours optionnels dans ces disciplines artistiques et comment la formation reçue répond à leurs besoins de découverte et d'affirmation de soi, de complicité avec des pairs, de fierté d'être et d'engagement dans la communauté.

DÉCOUVERTE ET AFFIRMATION DE SOI

Même si les parcours artistiques des participants diffèrent d'un élève à l'autre, la formation qu'ils reçoivent en musique, théâtre et danse offre des occasions de découverte et d'affirmation de soi. En musique, par exemple, le choix de l'instrument est particulièrement significatif, comme l'exprime l'élève suivant :

> [...] j'ai vraiment commencé à découvrir la musique quand j'ai choisi mon instrument… (B0902m, élève de 14 ans en musique)

Dans leur discours, les jeunes musiciens qui ont participé à la recherche affirment l'importance du choix de leur instrument. Même si l'école leur en prête un, plusieurs d'entre eux rêvent de posséder leur propre instrument et en font la demande à leurs parents. C'est parfois le seul cadeau qu'ils désirent recevoir à leur anniversaire ou à Noël. L'instrument est aussi un objet avec lequel ils se comparent eux-mêmes, comme on peut le constater dans ce témoignage :

> Au tout début, je voulais jouer du trombone, mais quand j'ai entendu le son du tuba… j'ai vu ça comme un défi. J'ai trouvé que ce serait drôle de voir un p'tit gars comme moi jouer une grosse affaire de même. C'est parce que celui de 7e année était vraiment immense. Celui-ci, c'est un trois-quarts. C'est pas la pleine grandeur. J'adore cet instrument parce que ça a un grand nombre de possibilités. Ça peut jouer dans toutes sortes d'ensembles et j'aime

> vraiment beaucoup le son. Une des affaires qui est moins intéressante… c'est son poids. C'est pas facile à transporter. Pis, la caisse est encore plus grande. Ça c'est un des plus petits. Et pis ça coûte très cher, très cher. J'aimerais ça en acheter un. J'ai pensé proposer à mes parents d'en payer 50/50 ou quelque chose de même. C'est parce que moi, je pense continuer. Tant qu'à en louer un pendant quatre ans, j'aimerais autant en acheter un. (B0902m, élève de 14 ans en musique)

Le choix de l'instrument est fait non seulement en relation avec le timbre, mais également en contrepartie du corps et de la manière dont l'élève se représente lui-même. La possibilité d'exercer ce choix donne l'occasion à l'adolescent de s'affirmer et répond à son besoin d'autonomie (Beauchamp, 1998 ; Claes, 2003 ; Théberge, 2005). Cela permet de donner une signification particulière à l'apprentissage de la musique et donne sens à ce qu'il vit à l'école. L'éducation musicale fournit l'occasion de découvrir une dimension de soi et de réfléchir à l'orientation de carrière. Ce n'est pas tant la « valeur symbolique » de l'instrument qui compte au jour le jour, mais « son existence effective » (Winnicott, 1971 : 35).

Au cours des entrevues, les élèves, qui ont leur instrument avec eux, discutent également des motivations intrinsèques à suivre des cours dans le cadre du programme scolaire. En référence à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985 ; 2002), plus particulièrement à la manière dont Vallerand et ses collègues (1989) précisent la motivation intrinsèque, il est possible de repérer dans ce qu'ils confient la façon dont l'expérience musicale correspond à un désir de connaissance, d'accomplissement ou de sensations.

> Ça m'aide vraiment à apprendre… (B0901m, élève de 14 ans en musique)

> C'est comme des défis… (B0906m, élève de 14 ans en musique)

> […] quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer ce que je ressens… (B0905m, élève de 14 ans en musique)

La satisfaction de ressentir que ce qui est accompli correspond à des choix personnels et à des intérêts auxquels on tient profondément incite à poursuivre une formation artistique. Lorsque l'apprentissage effectué en contexte scolaire correspond à un ou des rêves de réalisation de soi, cela corrobore l'importance de se donner des buts (Laguardia et Ryan, 2000) et participe au bien-être de l'élève. Il s'agit, en quelque sorte, d'une possibilité d'affirmation de soi dans la société où l'on vit, d'une empreinte que l'on trace consciemment et que l'on espère laisser. L'institution scolaire devient alors ce lieu d'ancrage où prend forme l'expression artistique et où s'exercent des possibilités d'être. Pour les personnes qui ont intégré une pratique artistique depuis leur enfance, la formation reçue permet aussi d'exprimer leur passion pour les arts dans le contexte scolaire.

> Le ballet fait partie de ma vie. Je fais ça depuis l'âge de trois ans. J'ai toujours aimé ça. Mon grand rêve, ça a été d'être ballerine pour un long bout de temps, ça fait que je me suis

> dit que si j'avais la possibilité de danser pendant le jour, ça serait un plus pour moi. En plus d'avoir mes cours académiques, je pourrais avoir quelque chose que j'adore faire qui est le ballet durant la journée. Si un soir j'ai pas de danse, je sais au moins que tous les jours à l'école, je vais être capable de danser… Je trouve que ça m'apporte beaucoup de joie, de réconfort. Je trouve que c'est quelque chose que je peux faire pour oublier le reste… Pis, ça me permet de bouger, de me laisser aller. (D1208s, élève de 17 ans en danse)

En danse et en théâtre, le fait de bouger et de travailler à partir du corps motive également les élèves. Tout ne se passe pas assis à un pupitre ou à une table. Selon la conception du programme d'éducation artistique, la diversité des activités artistiques proposées donne libre cours à l'imagination. L'adolescent y fait part de ses émotions et participe activement à la conception de réalisations artistiques. Au cours d'expériences, communiquer avec les autres et explorer des émotions deviennent sources de motivations (Eisner, 2004 ; Gallagher et Booth, 2003).

> J'adore présenter devant le monde, ça donne plein d'énergie. J'aime ça faire rire le monde, pis quand le monde rit, ça t'encourage à continuer. C'est juste « le fun » quand tu es sur la scène. C'est pas stressant, c'est vraiment amusant. Pis j'aime aussi les cours, les cours d'art dramatique parce que je ne passe pas ma journée assise à un pupitre. Je ne suis pas très bonne à ça. Je suis une personne sociable, pis j'aime parler, pis j'ai pas le droit de le faire. Pis quand j'arrive à un cours d'art dramatique, ben je peux parler, pis je peux être normale... C'est un cours à apprendre à être moi-même. (E1107d, élève de 16 ans en théâtre)

Des motivations extrinsèques peuvent aussi revêtir de l'importance dans les expériences artistiques que vivent les adolescents. Comme le souligne Csikszentmihalyi (2001), bien des décisions sont prises à l'adolescence à partir de ce qu'il est possible d'explorer et de vivre dans l'environnement immédiat. Il ne faut pas tenir pour acquis que l'élève a l'occasion de réaliser l'exploration artistique dans sa famille ou sa communauté. L'école est un lieu tout à fait indiqué pour favoriser la découverte de soi. Dans l'exemple qui suit, le fait de recevoir un prix s'est avéré déterminant dans le choix de poursuivre un apprentissage en théâtre. Cela a permis à l'élève de prendre conscience de son potentiel.

> J'ai commencé au soccer et au hockey quand j'avais quatre ans. Alors, le théâtre ça me disait pas beaucoup. En 8^{e}, j'ai gagné un prix d'excellence en art dram. Je ne m'attendais vraiment pas à ça. Ils m'ont nommé pis je m'ai levé. Mon père rit toujours de moi parce que je suis allé en avant. J'étais gêné. J'étais tout rouge parce que je venais juste de gagner un prix en art dramatique. Ensuite, j'ai décidé de prendre le cours d'art dram. C'est là que j'ai vraiment commencé à l'aimer parce que c'est pas que je le trouvais facile, mais à la fin de la journée j'allais en 4^{e} période en art dram et c'était ben différent des autres cours. Je trouve que ça m'a vraiment donné de la confiance… Avant ça, je disais l'art dram., c'est pas vraiment pour moi parce que je suis un sportif. (C1002d, élève de 15 ans en théâtre)

Parfois, la reconnaissance amène également les adolescents à revoir leurs manières de se concevoir et à considérer l'apport de la formation artistique. La famille immédiate et l'entourage doivent alors s'adapter.

> Mon père au commencement y riait un peu de moi… Maintenant, il sait que ça va vraiment m'aider dans le futur avec les emplois. Il pense que je vais être capable de communiquer avec les gens. Il sait que ne n'est pas juste un cours où j'apprends rien. Pis ma mère, elle est pas mal contente parce que je pense qu'elle a fait partie d'une ou deux des pièces quand elle était au secondaire. (C1002d, élève de 15 ans en théâtre)

D'une part, les participants affirment dans les entrevues qu'ils ont besoin d'autonomie et qu'ils sont en mesure de faire des choix par eux-mêmes. D'autre part, ils reconnaissent l'importance de parler de leurs réalisations artistiques avec leur famille, ce qui les amène à resserrer les liens avec leurs proches. Par exemple, la présence d'une tradition artistique dans la famille leur facilite le choix d'une carrière artistique. Un grand-père, une grand-mère, un oncle, une tante, un cousin, une cousine, un frère, une sœur, la mère ou le père qui ont eu une pratique artistique sont des exemples auxquels ils se réfèrent pour parler d'eux-mêmes et de leurs possibilités d'avenir.

> Ma famille a toujours été dans la musique, ma grand-mère jouait de l'orgue dans une église… je ne me souviens pas de n'avoir jamais joué. (B1003m, élève de 15 ans en musique)

Les parents sont par ailleurs loin d'exprimer un consensus entre eux lorsqu'il s'agit de discuter de l'orientation d'une carrière en art. Aux dires des élèves, c'est parfois le père ou la mère qui encourage plus et manifeste son approbation. Lorsqu'il est question d'affirmer un choix de carrière, les situations de familles monoparentales et de familles reconstituées rendent la prise de décision de l'adolescent encore plus complexe. Les participants sont conscients des risques qu'ils prennent en voulant poursuivre dans le domaine des arts. En offrant la possibilité de suivre une formation musicale, théâtrale ou en danse, le contexte scolaire donne la chance à des adolescents de réaliser un de leurs rêves les plus chers. Par ailleurs, ce contexte exerce des contraintes qui les forcent à faire des choix. Parmi ces contraintes, mentionnons les horaires des diverses options qui sont parfois incompatibles. Par exemple, le programme scolaire ne permet pas facilement de cumuler un nombre de crédits optionnels suffisants dans deux domaines distincts — comme les arts et les sciences — et d'avoir la possibilité de poursuivre des études postsecondaires dans l'un ou l'autre de ces domaines.

> Je sais que la danse est un domaine risqué. Supposons que je gradue, pis que j'entre dans une compagnie. Si je me blesse… ma carrière est en jeu. Quand je termine une production, je ne sais pas non plus si je vais avoir une « job » après… Je sais qu'il y a beaucoup de carrières qui sont reliées à la danse, mais je ne sais pas si je vais aller en danse ou si j'aimerais aller en médecine. J'ai de la difficulté à choisir entre l'un ou l'autre… Pour continuer de danser, il faudrait que je laisse certains cours de sciences. L'an prochain, mon horaire est vraiment dense. C'est tout en sciences. C'est difficile de continuer à avoir suffisamment de cours optionnels dans les deux. Mes goûts sont à deux extrêmes. (D1107s, élève de 16 ans en danse)

La question d'orientation de carrière est liée à la nécessité de s'affirmer soi-même. Elle est cependant plus problématique en art que dans d'autres domaines et peut aller à l'encontre des motivations à suivre des cours optionnels. Alors que dans les domaines scientifiques, les possibilités de carrières accentuent la motivation intrinsèque d'adolescents, cela peut être le contraire dans les domaines artistiques (Csikszentmihalyi, 2001 ; Csikszentmihalyi et Schneider, 2000, 2001). Lorsqu'ils parlent de leurs rêves de poursuivre une formation et une carrière artistique, les participants pressentent les difficultés auxquelles ils devront faire face. Dans leurs témoignages, ils soulignent l'importance de recevoir un appui qui les aide à réfléchir dans leur prise de décision et qui évite de les mettre en situation de cul-de-sac, c'est-à-dire de sentir que la réalité et leur passion sont incompatibles dans le monde actuel.

COMPLICITÉ, FIERTÉ D'ÊTRE ET SENS D'ENGAGEMENT

Comme il est possible de l'observer dans les témoignages des participants, l'appui des parents joue un rôle essentiel dans les motivations à poursuivre une formation artistique. Quand il est question d'orientation de carrière, la reconnaissance de l'apport des arts à l'école est loin d'être toujours valorisée. Cependant, les témoignages reçus indiquent que les expériences artistiques contribuent non seulement à la découverte et l'affirmation de soi, mais aussi à l'émergence d'une complicité entre pairs, d'une fierté d'être et d'un sens d'engagement vis-à-vis de la communauté francophone.

L'organisation de spectacles et de concerts exige la participation de chacun et encourage un esprit de collaboration. Ce travail d'équipe est apprécié de diverses façons selon les situations où le processus de création est mis en œuvre. Sa valeur première tient au partage d'idées et à la synergie qui peut se produire au cours de la production. C'est ainsi que ce travail devient à la fois indispensable et source d'apprentissage.

> J'ai commencé à aimer la musique quand on a joué ensemble, quand tout le monde jouait, toute l'harmonie ensemble. Ça c'est quand j'ai vraiment commencé à aimer ça et c'est quand j'ai fait mon choix de rester… dans l'harmonie. (B0902m, élève de 14 ans en musique)

> Tu peux apprendre des choses qui vont t'aider pour le reste de ta vie, comme la coopération, le travail d'équipe, l'écoute. Souvent il faut que tu écoutes les idées des autres, avoir l'esprit ouvert… (C1111d, élève de 16 ans en théâtre)

Il n'est pas toujours facile de comprendre le langage verbal et non verbal de ses partenaires, de respecter ce qui est exprimé, de ressentir que chacun a sa place et de faire des concessions. Tout dépend de la chimie entre les personnes. Si, dans la foulée de la production, il y a des conflits, il faut être en mesure de les régler et de faire face aux contraintes du groupe. Devant la flexibilité que requiert le travail d'équipe, il n'est donc pas étonnant de constater que les opinions des adolescents sont partagées. D'une part, il est

attrayant de se donner un but commun. En s'associant avec des pairs, un plus grand nombre d'idées s'expriment, ce qui peut stimuler la créativité. D'autre part, lorsque certains membres de l'équipe travaillent moins bien ou s'investissent peu, il devient difficile de répondre aux exigences de l'activité à réaliser. Cela engendre surtout des frustrations lorsque l'évaluation porte sur le travail de groupe.

> Jouer en groupe ou seul, c'est deux différentes affaires. Tout seul, tu vas à ton rythme, pis avec d'autres, il faut aller à leur rythme, pour être ensemble… J'aime les deux. (B0906m, élève de 14 ans en musique)

> Des fois, j'aime travailler toute seule, des fois j'aime travailler en équipe. Ça dépend vraiment. Ça dépend, c'est quelle sorte de danse, c'est quoi la tâche, c'est quoi les consignes. Des fois, c'est compliqué de travailler avec quelqu'un, des fois c'est vraiment facile. En même temps, c'est « l'fun » parce que tu peux avoir plus d'idées que toute seule. (D0904s, élève de 14 ans en théâtre)

Dans les cas de différends, il faut faire valoir son point de vue de manière à inciter chacun à participer au maximum. En ce sens, le groupe exige un engagement personnel. Qu'il s'agisse de spectacles de théâtre, de danse ou de concerts, la réalisation artistique ne peut être de même qualité sans cet engagement individuel. C'est pourquoi les élèves prennent rapidement conscience de la dépendance qui existe entre les membres de l'équipe. Ceux qui tiennent à l'excellence de ce qu'ils produisent exercent alors une pression pour que chacun collabore et donne la meilleure performance possible.

> Je suis comme un leader. Du monde qui niaisent, ça fait pas avancer notre affaire. Le monde me connaissent, ils savent que j'ai pas la langue dans ma poche. Si quelqu'un travaille pas, je vais lui dire. Le trois-quarts du temps, on se remet en groupe, pis on travaille. Ils ont pas le choix. Je suis féroce. (E0907d, élève de 14 ans en théâtre)

Apprendre avec les autres et assumer le stress de productions sont des défis constants qui sous-tendent la pratique artistique. Avoir un but commun aide à persévérer. Le fait de ressentir une complicité avec d'autres membres du groupe et d'être fier de ce qui se réalise donne du courage dans les moments difficiles. Lorsque l'élève porte un jugement sur ses possibilités de réussite et accepte de poursuivre une activité malgré le risque d'échec, il fait appel à des stratégies affectives qui touchent « notamment la concentration (élimination des distractions), la gestion du stress et des blocages », — par rapport à soi, en relation avec les contenus d'apprentissage ou ce qui se passe dans le groupe — « le contrôle de l'impulsivité et des attitudes face à l'apprentissage » (Philion, 2005 : 87).

> Je ne savais pas si je serais assez bon. Mais, je me suis lancé quand même. J'ai pris le risque, pis, ça valait la peine… (C1205d, élève de 17 ans en théâtre)

Dans cet apprentissage, il est nécessaire de se donner la permission et l'occasion d'aller au bout et au-delà de ses possibilités pour répondre aux exigences de la pratique artistique où il est essentiel de se questionner afin de renouveler sa façon de voir les choses et d'évoluer.

Le travail d'équipe est également un lieu propice à l'émergence et au développement d'un sens d'appartenance au groupe (Théberge, 2006). Les expériences de productions, souvent vécues avec intensité, consolident les liens et font en sorte que la métaphore de la famille ressort dans le discours des participants.

> En tant que groupe, on est tellement proche l'un de l'autre. (C1006d, élève de 15 ans en théâtre)

> C'est comme une famille, tu grandis ensemble… t'as la même passion, fait que t'as les mêmes objectifs… (B1002m, élève de 15 ans en musique)

Dans le cadre de leur formation artistique, les élèves discutent chaque jour de sujets qui leur tiennent à cœur. Ils réfléchissent au sens de ce qui est dit, improvisé, interprété. Ils adoptent un même rythme pour jouer en harmonie. Ils coordonnent leurs mouvements lors de chorégraphies. Ils écoutent réciproquement leurs répliques en théâtre. Toutes ces occasions de jeu tissent des liens entre les personnes, ce qui contribue à la qualité artistique des présentations.

La fierté d'être et d'apprendre fait également partie du discours des participants quand ils sont mis en présence d'artistes professionnels.

> On avait des professionnels qui sont venus et qui nous ont montré toutes sortes de différentes affaires, des choses qu'on ne connaissait pas. On a arrangé ça pour qu'on ait vraiment beaucoup de plaisir. C'est une fin de semaine que je vais me rappeler pour longtemps. (B0901m, élève de 15 ans en musique)

Le contact avec le public peut également être une occasion d'être fier de soi. Par exemple, lors de présentations à des festivals de musique, de théâtre ou de danse, les élèves font front commun et représentent ensemble leur école et leur communauté. L'énergie qui en découle peut les encourager dans leur démarche et les inciter à vouloir revivre de telles expériences.

> L'énergie a tellement monté pendant notre « show ». Ça a juste donné un « boost » à notre jeu. On avait tellement un bon rythme. On n'avait jamais présenté à une grosse foule comme ça. On avait juste présenté devant nos parents. C'était vraiment impressionnant de présenter devant une grosse foule comme ça. (C1006d, élève de 15 ans en théâtre)

> L'année passée, on est allé pour des compétitions de MusicFest Canada. On avait gagné la médaille d'or pour MusicFest régional à Ottawa, donc on est allé pour les compétitions à Montréal et on a gagné la médaille d'or pour tout le Canada. C'était une super expérience. (B0901m, élève de 14 ans en musique)

Dans ces situations, le rôle de l'enseignant est d'autant plus important que, connaissant les élèves, il est en mesure d'interagir avec eux pour favoriser avant tout une valorisation du processus mis en jeu dans la réalisation artistique. La valeur du travail de l'élève ne tient pas uniquement au fait de recevoir un prix, surtout dans le domaine des arts où

l'exploration de formes nouvelles amène souvent des périodes de recherche non reconnue *a priori*. Dans le même ordre d'idées, le personnel enseignant est autant amené à venir en aide à ceux qui reçoivent des prix et en ressentent les bénéfices qu'à ceux qui n'en reçoivent pas et peuvent en conclure que leur travail a moins de valeur.

Être en mesure de valoriser son propre travail revêt de l'importance à l'adolescence. « L'autoévaluation que fait l'élève de sa compétence à la suite d'un événement de compétition peut influencer son choix de s'engager dans des situations semblables dans le futur. » (Benoît, 2005 : 19) C'est en relation avec des pairs et avec l'aide de l'enseignant que les adolescents assument la responsabilité de l'expression et de l'apprentissage artistique, ainsi que celle d'un engagement vis-à-vis de la communauté où ils évoluent. Comme l'exprime le témoignage suivant, le personnel enseignant se doit d'être lui-même engagé dans une réflexion qui favorise la créativité de l'élève et la qualité artistique de ce qui est produit à l'école.

> Nous avons des responsabilités envers les élèves et les parents de ces élèves-là qui font le choix de s'inscrire dans des cours optionnels ou un programme spécialisé. Parce que le jeune qui va choisir de suivre deux cours d'art dans l'année plutôt que de suivre tel autre cours puis telle autre option qui pourrait l'amener vers autre chose à l'université plus tard, bien c'est un choix qu'il a fait, c'est un choix réfléchi, je pense. Puis on lui doit de la qualité à ce jeune-là. On lui doit ce à quoi il est en mesure de s'attendre. Et puis toutes les décisions dans l'école doivent être prises en fonction de ça. (Membre du personnel enseignant)

Les élèves sont également conscients que plus ils évoluent dans leur formation, plus les défis sont nombreux. Même si l'effort et la persévérance sont de mise, il en résulte un sentiment de satisfaction qui les incite à poursuivre leur formation.

> Ce sont des expériences de vie qui sont tellement inoubliables. T'apprends tellement de choses. Tu fais plein d'activités. T'apprends de nouvelles affaires à chaque jour. C'est vraiment quelque chose de spécial. (B0903m, élève de 14 ans en musique)

> On travaille très fort. C'est comme un emploi à plein temps. On est obligé de venir les dimanches, les soirs. J'adore ça. Tout le monde aime ça parce que, c'est cliché un peu, mais on est comme rendu une grande famille. C'est notre vie sociale. J'aime tellement ça être avec ce groupe de gens-là, pis travailler sur une pièce. (C1209d, élève de 17 ans en théâtre)

Dans un contexte de réalisation artistique, travailler avec d'autres est un apprentissage sur soi et une confrontation à la vision des autres. C'est dans ce rapport de soi à l'autre que se formulent des idées, des images et des sons pour que des productions prennent forment. Ces productions – ou projets réalisés – sont également des occasions de relever de nombreux défis. Elles permettent à l'adolescent d'affirmer sa singularité, tout en étant fier de réaliser des buts communs.

CONCLUSION

Tout au long de la recherche, tant les élèves que les enseignants ont témoigné du fait que la formation artistique contribue à la découverte et à l'affirmation de soi, à la complicité avec des pairs, à la fierté d'être et à l'engagement vis-à-vis de la communauté. Le travail d'équipe retient particulièrement l'attention des participants. Lorsque certains membres du groupe travaillent moins bien, cela risque de se répercuter sur l'ensemble des résultats et inquiètent les élèves qui tiennent à faire de leur mieux. Lors des entrevues, les adolescents ont fait preuve d'une discrétion exemplaire en ne reportant pas sur le personnel enseignant l'entière responsabilité d'établir des limites. Au contraire, ils ont insisté sur l'importance d'en arriver à une autodiscipline. Ils tiennent à trouver eux-mêmes des moyens de gérer les conflits. Lorsque le processus de création est mis en jeu dans une réalisation artistique, il n'est pas si évident qu'on pourrait le croire de faire la part des choses et d'en arriver à effectuer un travail qui représente à la fois chacune des personnes et le groupe dans son ensemble. Sur ce point, il apparaît nécessaire d'effectuer encore plus de recherches en éducation artistique pour arriver à mieux saisir la façon dont le travail d'équipe se réalise en musique, théâtre et danse, et comment est mis en œuvre le processus de création au cours de réalisations artistiques.

Les témoignages soulignent également l'importance de recevoir l'appui des parents dans le choix d'une carrière en art. Même s'il n'est pas facile de distinguer dans les entrevues si les participants rendent justice à leurs parents, les préoccupations dont ils font part démontrent leurs difficultés à affirmer un choix de carrière qui ne correspond pas aux aspirations des parents. Ceux qui sont passionnés par les arts et qui en font tous les jours ne peuvent aisément accepter de faire le deuil de leur rêve de poursuivre une formation postsecondaire dans un domaine artistique.

De plus, dans le contexte francophone minoritaire du Canada, il n'est pas toujours évident d'envisager faire carrière en art dans sa langue et sa culture. Cette difficulté ne relève pas uniquement de l'école ou du parent, mais concerne la communauté dans son ensemble. Pour que cette dernière soit en mesure de participer à la vie et à la survie artistique professionnelle, des politiques culturelles sont essentielles, et il y a encore beaucoup de travail à faire pour y arriver dans ce contexte (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004). Cette réalité soulève également la question de la place qu'occupe la culture dans la société et celle qu'occupe l'éducation artistique à l'école (Dumont, 1987 ; Gohier, 2002 ; Saint-Jacques et Chené, 2006 ; Simard, 2004). Les interrogations relatives au sens de l'engagement dans des manifestations artistiques rejoignent ce questionnement. Les liens entre la formation offerte dans le contexte scolaire et la communauté ne sauraient se consolider sans que la relève artistique issue des écoles secondaires ne sente et pressente qu'elle a un avenir et que cette communauté la soutient. C'est pourquoi culture, art et éducation sont étroitement liés et qu'il y a intérêt à se demander — et à documenter — jusqu'à quel point les diverses manifestations culturelles des communautés reçoivent un

financement qui s'inscrit dans une continuité et une volonté de faire évoluer l'expression artistique.

Références bibliographiques

Beauchamp. H. (1998). *Le théâtre adolescent.* Montréal : Les Éditions Logiques.

Benoît, J. (2005). « La motivation d'élèves de 9e et 10e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école de langue française de l'Ontario ». Thèse de maîtrise. Ottawa : Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Bernard, R. (1996). « Portrait démolinguistique de l'Ontario français ». *Revue du Nouvel Ontario*, 20 : 15-40.

Bernard, R. (1997). « Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (3) : 509-526.

Bernard, R. (1998). « Le rôle culturel des institutions minoritaires ». *Le Canada français : entre mythe et utopie*, p. 181-194. Hearst : Éditions du Nordir.

Cazabon, B. (1993). « De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle ». *Études ethniques au Canada*, 25 (2) : 52-64.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Csikszentmihalyi, M. (2001). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. Cambridge : Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2000). *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work.* New York : Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2001). *Conditions for Optimal Development in Adolescence: An Experimental Approach*. Lawrence Erlbaum Assoc.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research.* Rochester : The University of Rochester Press.

Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal : L'Hexagone.

Eisner, E. W. (2004). « What can Education Learn from the Arts about the Practice of Education ? ». *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4): 1-11.

Gallagher, K. et Booth, D. [dir.] (2003). *How Theatre Educates. Convergences & Counterpoints*. Toronto : University of Toronto Press.

Gervais, G. (1996). « Aux origines de l'identité franco-ontarienne ». *Les cahiers de Charlevoix*, vol. I, p. 127-168. Sudbury : Éditions Prise de Parole.

Gohier, C. (2002). « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1) : 215-236.

Haentjens, M. et Chagnon-Lampron, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération culturelle canadienne française.

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Laguardia, J. G. et Ryan, R. (2000). « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications ». *Revue québécoise de psychologie,* 21 (2) : 281-304.

Ministère de l'éducation l'Ontario. (1998). *Éducation artistique. Le curriculum de l'Ontario 1ère à la 8e année.* Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario

Ministère de l'éducation l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Collection *Que sais-je ?* Paris : PUF.

Philion, R. (2005). « Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en formation ». Thèse de doctorat. Ottawa : Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

Saint-Jacques, D. et Chené, A. (2006). « La fonction de la culture dans le curriculum ». *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, édité par Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard, p. 43-62. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Théâtre Action. (2003). *Étude de l'impact socio-économique et culturel de l'activité théâtrale en Ontario français. Secteur scolaire. La force du théâtre*. Ottawa : Théâtre Action.

Théberge, M. (2005). *Construction identitaire et éducation artistique. L'enseignante et l'enseignant comme passeur culturel*. Conférence internationale en éducation en milieu minoritaire. Université d'Ottawa.

Théberge, M. (2006). « Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien ». *Éducation et francophonie*, XXXIV (1). En ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/index.php

Vallerand, R.J., Blais, M. R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) ». *Revue canadienne des sciences du comportement / Canadian Journal of Behavioral Science*, 21 (3) : 323-349.

Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel.* Paris : Gallimard.

TRANSMETTRE LA MUSIQUE HORS DE SON CONTEXTE : COMMENT GARDER LE CONTACT AVEC LA CULTURE D'ORIGINE ?

Gilles Delebarre
Département pédagogie
Cité de la musique

INTRODUCTION

Une première constatation qui est de l'ordre de l'observation personnelle, est que ces musiques traditionnelles d'Afrique, du monde arabe ou d'Inde et de bien d'autres endroits dans le monde ont aujourd'hui une diffusion qui déborde largement leur cadre d'origine. Elles circulent. On les entend partout. Dans le monde occidental, elles prennent une place de plus en plus importante. Elles sont davantage appréciées du grand public que par le passé.

Comment sont-elles diffusées ? Il y a les concerts bien sûr, mais aussi les disques qui se vendent plutôt bien. On en trouve à la FNAC, chez Virgin et chez les bons disquaires. Mais surtout, elles sont de plus en plus diffusées par la pratique, dans les conservatoires, dans les écoles publiques, dans les structures associatives ou dans les institutions culturelles comme la Cité de la musique. Ces musiques font aujourd'hui l'objet d'une grande admiration. On entend régulièrement des gens dire : « Ah, qu'est-ce que c'est beau, c'est merveilleux ! ». Des mélomanes, pas forcément musiciens ou musicologues, arrivent même à dégager des caractéristiques de certaines musiques, remarquant par exemple que la musique arabe est modale ou que l'organisation polyrythmique est une constante de la percussion africaine. C'est une évolution importante car, encore récemment, le regard porté sur les musiques traditionnelles était plutôt condescendant. On les considérait au mieux comme des musiques populaires destinées au divertissement. Il reste encore quelque chose de ça d'ailleurs, mais cela évolue : l'admiration remplace la condescendance.

Il est à noter que l'enseignement spécialisé a développé un cursus de formation diplômant, prenant en compte ces styles particuliers. En effet, il y a aujourd'hui des enseignants titulaires du DE ou du CA de musique traditionnelle. Cela a forcément une impact dans la vie des écoles de musique : les musiques traditionnelles y sont davantage valorisées.

Je pense, malgré tout, qu'il reste encore du chemin à parcourir avant que ces musiques occupent dans notre société une place équivalente à celle de la musique classique occidentale.

En effet, ce que l'on en connaît reste assez superficiel. Je parlais précédemment de vente de disques : une ethnomusicologue qui a travaillé longtemps à la FNAC me disait qu'elle

avait regardé les chiffres de ventes de musique traditionnelle. D'après elle, ce qui se vend depuis une vingtaine d'années est moins de la musique traditionnelle dans le sens défini par les ethnomusicologues, que de la *world music*.

J'ai eu l'occasion de mesurer cette connaissance superficielle dans mon cadre professionnel. Lors d'ateliers de découverte des musiques africaines avec un groupe d'enfants, on pouvait entendre à peu près la même chose qu'il y a 15 ou 20 ans, à savoir : « l'Afrique est un pays où les gens sont noirs et où on parle africain ». C'est de ce niveau-là. Et quand on demande « qu'est-ce qu'il y a comme instrument en Afrique ? », les enfants citent le *djembé*, c'est à peu près tout. Au passage, il est amusant d'observer ce que le sens de ce terme *djembé* est devenu dans la bouche des enfants : un terme générique, qui remplace petit à petit le mot « tambour ». Vous leur montrez une caisse claire, toute seule, sans le reste de la batterie et ils sont capables de vous dire que c'est un *djembé*.

Quant aux pratiques pédagogiques dans les conservatoires, elles manquent encore de cohérence même si elles sont mieux structurées. Peu d'établissements sont pourvus d'un vrai département de musiques traditionnelles. Une des exceptions notables est l'École de musique de Villeurbanne qui a mis en place un département rassemblant plusieurs traditions : percussions cubaines, percussions africaines, musique arabe…

Dans les écoles élémentaires ou dans les collèges, l'approche des musiques traditionnelles est encore moins structurée. Elle relève le plus souvent de l'initiative personnelle de l'enseignant.

LA DÉMARCHE ÉDUCATIVE DE LA CITÉ DE LA MUSIQUE

Dans ce paysage, la Cité de la musique occupe une place particulière. Quelle a été notre démarche ? Celle d'aborder ces musiques par la pratique. C'est le centre de notre activité. Le titre de cet article pose notamment la question du lien avec la culture d'origine. Pour nous, garder le contact, c'est essayer d'être, dans ce que nous transmettons, le plus proche possible de ce que l'on peut transmettre dans le pays d'origine, en un mot, être le plus authentique possible. Cela commence par transmettre des fondamentaux. Par exemple, pour la musique africaine, il s'agira d'apprendre les rythmes avec des syllabes imitant le son des instruments ou bien de comprendre les relations entre la musique et la danse en jouant les instruments et en esquissant quelques pas de danse…

Un autre de nos objectifs est de rendre hommage à ces musiques et aux peuples qui les font vivre en les valorisant. Si on reste en Afrique, on verra que ce continent est celui qui offre la plus grande diversité en matière d'invention organologique. C'est l'endroit au monde où il y a le plus grand nombre d'instruments de musique différents. D'ailleurs, la rencontre avec ces instruments africains a contraint les musicologues à inventer de nouveaux termes pour les classer ou pour les nommer : harpe-luth, harpe-cithare, jeu de languettes pincées,

tambour à friction… Rendre hommage à ces musiques, c'est rendre hommage à l'autre. Ce bon sentiment peut paraître naturel, mais il demande un effort car l'ethnocentrisme est souvent le réflexe premier, et ce, dans toutes les civilisations.

Pour illustrer cette idée, je citerai de mémoire, et non de façon littérale, Lévi Strauss : « on oublie souvent que toutes les populations qui se sont succédées ou ont cohabité sur la surface de la planète, fussent-elles une peuplade nomade ou un groupe de villageois vivant dans un hameau perdu dans la montagne, se sont prévalues de la certitude morale qu'en elles résidaient tout le sens et la dignité dont est susceptible la personne humaine ».

Pour rendre hommage à la musique des autres, je tenterai de valoriser ce qui est du même niveau de raffinement que ce que l'on retrouve dans la musique classique occidentale. Ces civilisations sont aussi dépositaires de la haute culture dont parle Alain Kerlan[1]. Nous tenons à le mettre en avant. Cela nous amènera de temps à temps à éclairer ce qui est exclusivement de cet ordre-là, et à passer sous silence, pour les néophytes, des choses qui seraient peut-être d'emblée moins flatteuses pour ces traditions.

Autre point extrêmement important : l'enseignement de ces musiques doit s'intégrer à notre paysage éducatif et culturel. Il n'est pas question d'être en décalage avec nos propres valeurs éducatives. L'adaptation de cet enseignement dans notre culture doit être compatible avec notre façon d'éduquer.

Mais avant de mettre en œuvre un programme, il faut se poser un certain nombre de questions : Que transmettre et qui transmet ? Pour quel public ? Quelles traditions et quels répertoires aborder quand on a choisi une tradition ? De quelle manière peut-on rester fidèle à cette tradition et jusqu'à quel point ?

Que transmettre ?

Notre proposition couvre les grandes aires culturelles de la planète. Le programme inclut des musiques d'Asie du Sud-Est, d'Afrique centrale et d'Afrique de l'Ouest, du monde arabe, les traditions orales du monde européen… Un des critères de choix est que ces musiques soient adaptables au projet éducatif. Certaines ne sont absolument pas compatibles avec l'idée d'une découverte rapide. Par exemple, la musique de cour japonaise, aussi passionnante soit-elle, paraît assez difficile à aborder par des enfants de huit ans dans le cadre d'un atelier d'initiation. Ce type de répertoire, difficile d'accès, a été exclu.

1 Voir dans la présente publication, Alain Kerlan, « De la " haute culture " à la culture dans plusieurs mondes - La culture entre subjectivité et pluralité ».

Autre critère de choix : qu'il soit possible d'établir une relation entre ces musiques qu'on transmet et l'histoire de notre pays. C'est pourquoi les musiques des peuples issus de l'immigration sont représentées dans notre programme : musiques du Monde arabe et d'Afrique de l'Ouest par exemple. Nous souhaitons aussi montrer qu'il y a en France des musiques de tradition orale et nous avons choisi le Pays basque notamment parce que la percussion *txalaparta* (planche de bois percutée par des mailloches également en bois appelées *makil*) s'avère être un très bon support de la pratique collective. Il peut paraître évident pour un certain nombre de personnes que les musiques de tradition orale sont toujours vivantes en France, mais le grand public n'en a pas conscience, d'où la nécessité d'exprimer fortement cette idée. Nous constatons d'ailleurs que c'est assez difficile de susciter un intérêt spontané pour l'atelier de musique basque. Lorsque nous proposons des ateliers de musique africaine ou des ateliers de musique arabe, il y a beaucoup de demandes. Mais si vous proposez « musique du pays basque », là, il faut prendre le téléphone et expliquez aux gens ce que vous allez faire, sinon personne ne vient. L'atelier de musique basque n'est peut-être pas suffisamment exotique.

Qui transmet ?

La question de la compétence des intervenants qui officient hors du contexte d'origine est importante. Notre équipe d'intervenants est constituée de musiciens originaires des traditions enseignées et de musiciens occidentaux ayant étudié en profondeur ces traditions lors de séjours prolongés dans les pays concernés. Certains de ces musiciens ont un diplôme d'enseignement reconnu (Certificat d'Aptitude, Diplôme d'État, Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant), pour les autres c'est l'expérience qui servira de critère de recrutement.

Dans certains domaines, en France, c'est vraiment délicat. Nous venons de démarrer un programme autour de la musique du Cambodge. Cela a été très difficile de trouver quelqu'un en France qui soit compétent pour transmettre cette musique. Nous avons recruté un musicien d'une cinquantaine d'années qui, après avoir quitté le Cambodge, a passé toute sa vie professionnelle dans une banque française. Il ne pratiquait plus la musique et n'avait pas évidemment de compétence pédagogique. Nous avons donc rassemblé une équipe de musiciens autour de lui, à qui il a enseigné ce qui lui revenait en mémoire, puis nous avons construit, en s'appuyant sur son expertise, un programme pédagogique destiné aux groupes scolaires.

À qui s'adresse-t-on ?

À la Cité de la musique, le public des activités éducatives est extrêmement large. Il va des très jeunes enfants jusqu'à des adultes, musiciens ou non.

Dans les ateliers d'éveil pour les enfants de trois ans, des instruments qui viennent d'un peu partout dans le monde sont mis à disposition. Ainsi, dès le plus jeune âge, nous les préparons à ouvrir les yeux et les oreilles sur les productions sonores et les instruments du monde.

En revanche le répertoire traditionnel ne sera abordé qu'avec des enfants de huit ans et plus, pas avant.

Comment ?

Adapter la démarche au contexte

Je souhaite citer deux exemples significatifs. Je discutais, il y a quelques années, des programmes éducatifs de la Cité de la musique avec une ethnomusicologue spécialiste de l'Afrique de l'Ouest. Elle me disait « c'est intéressant vos histoires mais cela me pose quelques problèmes. Vous transmettez des choses qui concernent les musiques de l'Ouest africain en permettant aux filles de jouer du xylophone. Si vous voulez véritablement être proche de la tradition, les filles ne devraient pas jouer du xylophone. Elles n'en jouent pas dans cette région de l'Afrique ».

J'ai répondu que nous essayons d'être le plus proche possible de la tradition, mais il ne faut pas que cela heurte nos propres valeurs éducatives. Donc, il est évident qu'on ne va pas exclure les filles du jeu du xylophone dans la découverte d'une musique africaine. Simplement par honnêteté intellectuelle, on explique comment cela se passe dans la tradition, montrant ainsi le chemin parcouru entre ce qui se passe sur place et sur ce qui se vit ici.

Je me souviens également d'une discussion avec un musicien professionnel de Mauritanie, un joueur de luth. Je lui demandais comment il avait appris à jouer du luth. Il m'a expliqué que son père l'installait à 50 m de la tente en plein désert et que chaque fois qu'il réussissait à jouer une petite cellule mélodico-rythmique entière, il le faisait avancer d'un mètre ! Il retrouvait l'ombre et le repos lorsqu'il avait réussi à jouer l'ensemble de la pièce. Heureusement son père ne lui choisissait pas des pièces trop longues !

Je n'ai pas eu envie d'appliquer ce genre de méthode ici. Toutefois, cette anecdote permet d'aborder la question de l'effort dans l'apprentissage des musiques traditionnelles. Beaucoup ont dans notre société européenne, à tort, l'image de traditions ludiques,

distrayantes. Cette idée est moins courante dans le cas de certaines musiques savantes comme la musique hindoustani, mais c'est vrai en revanche pour la musique africaine. On frappe sur le tambour et tout va bien. Mais non : si on frappe sur le tambour tout ne va pas bien. Ce sont des musiques extrêmement élaborées et c'est ce message qu'on veut faire passer. Pour cela, nous nous arrangeons de temps en temps, dans nos ateliers de pratique, pour mettre en difficulté des musiciens très confirmés, comme des élèves du Conservatoire national supérieur de musique qui viennent s'initier aux percussions africaines.

Une perspective anthropologique

Ce qui sous-tend notre pédagogie, c'est une perspective anthropologique, avec une place particulière accordée aux concepts forgés par l'ethnomusicologie. Il y a d'abord forcément une présentation du contexte : nous comparons ce qui se passe chez nous et ce qui se passe ailleurs. Notre pédagogie repose sur l'observation dans les sociétés humaines de ce qui relève de l'universel et de ce qui relève de la différence.

Par exemple, dans la présentation des instruments, nous nous appuierons sur l'organologie (étude des instruments de musique), science qui s'efforce de trouver les modèles universaux et leurs variations. Quand nous montrons un luth africain, nous commençons par dire que c'est un luth, qu'il a un manche dans le prolongement de la caisse de résonance, des cordes parallèles entre elles. Nous ajoutons que c'est une variation du type luth au même titre que la guitare ou le *sitar* indien. Nous expliquons aussi pourquoi c'est le mot luth qui a été choisi pour définir ce modèle d'instrument, en montrant l'importance du *'ud*, terme arabe à l'origine du mot luth en français (et de nombreuses dénominations d'instruments équivalents dans toute l'Europe) dans l'histoire des instruments de musique à cordes. Au passage, je vous invite à voir les collections du Musée de la musique et le dossier pédagogique sur le luth, accessible sur le portail de la Médiathèque de la Cité de la musique (http://médiatheque.cite-musique.fr).

Autre exemple pour illustrer ce que j'appelle une perspective anthropologique. Si on aborde la question du codage on montrera que dans tous les systèmes musicaux, il y a des façons de répertorier les sons, de les organiser, de les noter. Autrement dit des solfèges. Si je frappais par exemple un rythme donné, j'obtiendrais ce qui correspond en langage solfégique occidental à quatre doubles croches et une noire. Dans les musiques non écrites, on utilisera des onomatopées : dans la musique arabe, *tacataca doum*, dans la musique indienne *takadimi ta*…

Un outil privilégié : le parc instrumental

Nos collections d'instruments sont adaptées à une pédagogie collective. C'est très important. Il faut toujours que le groupe entier puisse jouer. Le standard, c'est le groupe de 25 élèves, le groupe classe accompagné par des enseignants de l'Éducation nationale, partenaires éducatifs privilégiés de nos activités (les ateliers scolaires représentent environ 65 % du public). Le minimum, c'est un groupe de 15 personnes. Vous ne pouvez pas jouer si vous n'êtes pas quinze : cela nous renvoie d'emblée, lors de la conception des programmes, vers des cultures qui favorisent la pratique et l'apprentissage collectif.

Plusieurs de nos ensembles d'instruments peuvent d'ailleurs être qualifiés d'instrument collectif. L'ensemble emblématique de notre pédagogie est le gamelan de java, « clavier éclaté » rassemblant des gongs suspendus ou posés sur des sommiers et des métallophones comprenant 6 à 14 lames. Le gamelan doit être joué par un minimum de 15 personnes ; si ce n'était pas le cas, l'effet produit correspondrait à celui d'un piano dont une partie des touches seraient muettes. Notre parc instrumental inclut également un *pinpeat* cambodgien et un *steelband* de Trinité et Tobago, dont les éléments sont également peu dissociables, même si le terme d'instrument collectif leur convient moins qu'au gamelan javanais.

L'exemple singulier du gamelan javanais

Le gamelan est pensé comme un seul instrument ; 15 personnes se mettent au service de cet objet précieux — qui occupe une place centrale dans la culture locale — pour le faire sonner. Pour garder l'image du piano, imaginez un piano joué par dix pianistes qui ne se serviraient que d'un seul doigt. Cela renvoie forcément à une conception d'une société qui s'exprime dans la musique.

On va tout de suite mettre en place les conditions de l'apprentissage en commençant par l'attitude à adopter vis-à-vis des instruments, la plus proche possible de la tradition. On se déchausse avant de rentrer dans l'espace. Cela peut paraître anecdotique mais cela constitue une préparation à la découverte de l'autre, une préparation au voyage et au contact avec des coutumes différentes des nôtres. Toujours pour respecter les traditions locales, on demande aux enfants de ne jamais enjamber les instruments et de se déplacer lentement. Les enfants sont d'emblée plongés dans un climat qui renvoie à la tradition. Ceci dit, notre respect de la tradition n'est pas jusqu'au-boutiste. Dans la tradition javanaise, on se déplace accroupi à l'intérieur du gamelan. Nous n'allons pas jusqu'à demander aux élèves de le faire, parce que cela nous apparaît presque comme une singerie. On ne joue pas à être javanais.

Durant cette étape, la première réflexion qu'on entend souvent de la bouche des enfants est : « Oh, on est à la mosquée, M'sieur ! ». Non, on n'est pas à la mosquée. Il n'y a pas que dans la mosquée où l'on se déchausse pour entrer. C'est une coutume, c'est dans la

tradition locale, c'est comme ça qu'on fait. Et la discussion qui suit immédiatement : « chez moi, c'est comme ci », ou « chez moi, c'est comme ça », les amène à réfléchir sur la notion de coutume, de tradition.

Ce moment important permet de discuter des coutumes françaises traditionnelles en interaction avec celles des populations issues de l'immigration et donc de favoriser les échanges, en particulier dans les groupes que l'on peut qualifier de multiculturels, nombreux à suivre les activités de la Cité de la musique.

La séance n'est pas du tout conduite à la vitesse à laquelle je la décris. Cela se passe avec beaucoup plus de sérénité, avec beaucoup plus de calme, comme on le ferait dans le pays.

Maintenant, entrons rapidement dans la musique du gamelan qui est l'une des musiques qui a le plus fasciné, impressionné les musiciens et les compositeurs occidentaux. À l'écoute de *ketawang puspawarna*[2], on peut repérer une mélodie de référence jouée très lentement par tous les métallophones à lames et qui revient de manière cyclique. Les gongs qui jouent très rarement, ponctuent le cycle. Les instruments d'ornementation font pour certains une sorte de monnayage de la mélodie, les autres comme la vièle rebab flottent plus librement au-dessus, l'ensemble étant conduit rythmiquement par le tambour.

Pour aider les intéressés à percevoir quelques principes essentiels de la musique de gamelan javanais ainsi que notre démarche d'enseignement, il est possible de se rendre sur le portail de la Cité de la musique et de consulter le site consacré au gamelan (www.cite-musique.fr/gamelan), créé avec le soutien de l'Éducation nationale à l'occasion des éditions 2003 et 2004 du baccalauréat. Lorsqu'on est sur ce site, on peut faire sonner les instruments individuellement et essayer les timbres un peu comme on le ferait dans un atelier.

Voyons comment on procèderait avec des débutants pour leur faire comprendre les fondamentaux. On peut mettre un seul instrument en fonction, un seul groupe d'instruments. On entend alors une mélodie très simple de huit notes, réparties dans le temps de manière régulière. On ponctue cette mélodie avec les gongs que l'on superpose à la mélodie de référence. On ajoute maintenant la partie de l'instrument à lames le plus aigu qui double la mélodie, puis le tambour qui conduit l'orchestre. Ça reste très simple tout en étant déjà très élaboré. C'est déjà de la musique. Après deux heures de pratique avec un groupe de musiciens, on arrive à cela, sans forcément avoir tout compris en profondeur, mais au moins on joue de la musique. Avec des enfants de 10 ans, on arrive sensiblement au même résultat mais avec un peu plus de temps.

---

2 Lors de la conférence qui a donné lieu au présent article, les auditeurs on pu entendre un enregistrement de cette pièce traditionnelle nommée *ketawang puspawarna*.

Selon l'âge et le niveau de pratique des participants, nous abordons les questions d'analyse musicale. Concernant cette mélodie entendue en boucle, on peut se poser, en tant que musiciens occidentaux, la question du premier temps. Et il y a de fortes chances de se tromper si l'on n'est pas guidé. Le premier son entendu est en fait le son « gong ». Si l'on devait reproduire cette mélodie, il est vraisemblable que l'on commencerait par le premier son entendu. En s'arrêtant à la fin du cycle, si l'on a eu le temps d'y porter attention, on comptera 33 unités de temps. Pourtant, on a vraiment l'impression que c'est quelque chose qui tourne autour d'un groupement de huit temps. Or, 8 x 4, ça fait 32, et pas 33. Le problème est que l'on entre dans cette musique par la fin. On entre par le biais du gong, et on revient au gong. C'est une musique qui est très fortement pensée selon le cycle. Cette conception cyclique de la musique renvoie à la façon dont les Indonésiens se situent dans l'univers. Si pour faciliter l'apprentissage chez les Occidentaux, on décide d'oublier le gong pour mieux faire sentir les huit temps, on passe à côté de quelque chose, on s'éloigne des fondamentaux de cette musique. Non, définitivement, il faut entrer par le gong et sortir par le gong. C'est bien lui qui donne vie au répertoire.

Pour terminer cette section consacrée au gamelan, je voudrais évoquer cette phrase qu'on a entendue et qu'on entend encore dans la bouche de pédagogues qui emploient dans leurs activités des instruments traditionnels extra-européens : « on va faire un atelier avec de petites percussions ». Cette expression, désuète et un tantinet péjorative, est totalement inadaptée aux énormes et magnifiques percussions du gamelan javanais. Ces percussions produisent une musique extrêmement élaborée, extrêmement savante, mais aussi avec des entrées très simples, propices à l'éducation musicale.

CONCLUSION

S'il y a une chose qui habite notre travail, c'est cette fascination pour la diversité. La musique est un art universel même si plusieurs savent sans doute que le mot « musique » n'existe pas dans toutes les civilisations. Ce qui nous étonne, c'est que l'on traite de la même chose, du même sujet, mais avec des variations infinies qui transcendent les modèles universaux. Alain Kerlan[3] parlait d'un paysan et de sa pierre ; dans le même ordre d'idée, j'avais été frappé il y a vingt ans de cela par la lecture d'un petit ouvrage de Paul Valéry qui s'appelle *L'homme et la coquille*. Lorsque Paul Valéry se promenait sur une plage, il voyait l'infinie variété des objets qu'il ne pouvait nommer que coquillage. Les coquillages sont des productions fantastiques de la nature, et l'idée que l'on retrouve la même diversité dans les productions humaines est tout à fait fascinante.

3 Voir dans la présente publication, Alain Kerlan, « De la " haute culture " à la culture dans plusieurs mondes - La culture entre subjectivité et pluralité ».

Témoignage d'un participant au colloque

Je voudrais intervenir : parce que je suis inscrit aux ateliers de gamelan de la Cité de la musique. Je trouve cela absolument extraordinaire. En tant que musicien, je crois qu'il y a plein d'aspects, plein de choses sur la musique qu'on peut découvrir et auxquelles on peut être sensible. Le travail d'écoute m'a séduit tout particulièrement. Une chose que j'ai découverte : Quand on est face à des lames, si on est tout seul, cela fait d'un seul coup presque mal aux oreilles, et quand on est 10 ou 15, il y a un mélange tel, que d'un seul coup, on entend ce qu'est un mélange sonore, comment les choses s'imbriquent les unes dans les autres. C'est une expérience unique que j'ai vécue là.

Autre expérience fascinante, on change de place au cours des séances. On ne va pas tout le temps rester au gong. On passe du gong à un autre instrument. On découvre, on effectue un parcours dans l'espace sonore que je trouve absolument extraordinaire. Si on joue du piano, on va à un seul endroit, le piano ne bouge pas.

RENCONTRE ORIENT-OCCIDENT, DES PRATIQUES MUSICALES ET DES MODES D'ENSEIGNEMENT : RICHESSE ET INTERROGATIONS

Henri Tournier
Conservatoire de Rotterdam

INTRODUCTION

J'ai été très heureux de présenter ce récit de pratique dans le cadre des journées francophones de recherche en éducation musicale à la Cité de la musique. J'ai été très sensible à la curiosité qu'on montré les participants pour le travail pédagogique centré sur la musique classique de l'Inde du Nord, que nous développons au Conservatoire de Rotterdam « Codarts ». La durée de mon intervention étant assez courte, je me devais d'aller à l'essentiel. Cet article est l'occasion d'apporter quelques éléments complémentaires, sur les différents sujets que j'ai abordés.

Depuis maintenant plus d'une douzaine d'années j'enseigne la flûte traversière bansuri et l'improvisation au Conservatoire de Rotterdam. Ce conservatoire d'études supérieures de musique et de danse a développé au fil des années, parallèlement à son département de musique classique occidentale, des départements de jazz, de rock et *light music*, de musiques du monde (Inde, Turquie, musiques d'Amérique latine, Tango argentin, Flamenco). Initiative unique en Europe, cette ouverture en fait un lieu privilégié de rencontre de différentes cultures, tant sur le plan de leurs pratiques musicales que sur celui de leurs modes d'enseignement spécifiques. Je souhaite témoigner de la façon dont l'enseignement de la musique de l'Inde a trouvé sa place dans cette aventure.

CRÉATION DU DÉPARTEMENT *MUSIQUE DE L'INDE*

Dans les années 1960, une première génération de jeunes musiciens occidentaux se prit de passion pour la musique de l'Inde. Vécu comme un véritable parcours initiatique, cette forme d'éducation nécessitait à cette époque une installation en Inde pour de nombreuses années ; elle passait par l'immersion dans la société indienne, l'adaptation au mode d'enseignement de tradition orale, la découverte d'un nouveau rapport maître-élève, une pratique instrumentale quasi ascétique, etc.

Un groupe de musiciens de cette génération, de retour aux Pays-Bas, décida de créer sa propre structure associative, pour continuer à vivre et faire partager cette culture qui était devenue leur. Joep Bor (sarangi) et Wim van der Meer (chant) qui avaient collaboré en 1984-85 à l'International Society for Traditional Arts Reseach (ISTAR) à New Delhi, ainsi que Huib Schippers, Jane Harvey et Toss Levy, élèves du sitariste Jamaluddin Bhartiya

installé aux Pays-Bas, étaient de ceux-là. Leur projet prit la forme d'une école de musique et de danse indienne, la fondation ISTAR Nederland. Elle débuta ses activités en 1986, dans les locaux d'une ancienne école squattée par des artistes alternatifs. Puis elle reçut le soutien du ministère de la Culture et du Amsterdam Arts Council, conscients de l'évolution des goûts musicaux et des besoins pédagogiques dans une nouvelle société de plus en plus multiculturelle.

ISTAR Nederland remporta un vif succès, et attira de plus en plus d'étudiants. Nombre d'entre eux venaient de la communauté indienne installée aux Pays-Bas, originaire du Surinam (Guyane hollandaise). Des artistes tels que Ram Narayan, Latif Ahmed Khan, Zia Mohiuddin Dagar et Arvin Parikh furent invités pour des conférences et des cours de maîtres. Des festivals aux noms évocateurs furent organisés : « Mirrors of the East » en 1987, « A Musical Journey » en 1988, « Young Masters of Raga » en 1991. Ce travail de précurseurs avait valeur de test : le ministère de la Culture et le Amsterdam Arts Council souhaitèrent alors que cette école soit intégrée dans une structure de type conservatoire existante. Le Conservatoire de Rotterdam fit une proposition, offrant la possibilité d'inscrire la musique indienne dans un cursus d'enseignement professionnel.

Cette intégration se réalisa dés l'automne 1987 ; l'originalité de ce département était d'avoir intégré dés sa création une équipe d'enseignants déjà constituée.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE CLASSIQUE DE L'INDE DU NORD AU CONSERVATOIRE DE ROTTERDAM

Ce changement de cadre apportait avec lui de nouveaux enjeux et questionnements, qui restent à mon sens toujours d'actualité. Comment intégrer un enseignement de tradition orale au cadre institutionnel ? Peut-on ajuster la relation très exclusive maître-disciple particulière à l'Inde, la faire coexister avec une approche plus universitaire où l'étudiant apprend avec plusieurs enseignants, et doit suivre de multiples cours sur différents sujets ? Jusqu'où peut-on aller dans cette adaptation, sans risquer de perdre ce qui fait la force et la particularité de cet enseignement ? Un enseignement professionnel de la musique classique de l'Inde est-il possible sur une durée d'environ cinq à sept années ?

La conscience de ces fragilités fait, il me semble, partie intégrante de ce type de projet pédagogique original et courageux. Le fonctionnement du département ainsi que le succès dans le monde professionnel de bon nombre de nos anciens élèves apportent une part de réponse très positive à ce questionnement.

L'enseignement s'est concentré sur l'étude de la musique classique de l'Inde du Nord. L'équipe d'enseignants, sous la direction de Joep Bor, s'est agrandie. Une des idées fortes du fonctionnement du département, mise en place par Joep Bor dés la création, est d'inviter des maîtres indiens concertistes réputés tels que Hariprasad Chaurasia, Budhaditya Mukherjee et Faiyaz Khan pour des résidences annuelles, et de solliciter des musiciens occidentaux ou indiens résidents en Europe pour relayer leur travail pédagogique. Ce travail en binôme, en plus de son efficacité pratique pour assurer une régularité de l'enseignement, permet d'aborder la musique sous différents éclairages complémentaires.

Ce changement de cadre a également influé sur le profil des étudiants concernés, le cursus demandant une grande implication. Aux côtés d'étudiants issus de la communauté indienne et d'occidentaux ayant déjà suivi un long parcours dans ce genre de musique, le projet attire des musiciens des départements classique, baroque et jazz de Rotterdam, ou encore d'autres conservatoires. On voit ainsi émerger une nouvelle génération d'étudiants à la double formation, qui répond au courant actuel d'ouverture sur les musiques du monde.

Le département propose parallèlement aux cours principaux (chant *dhrupad*, chant *khayal*, *bansuri*, *sarangi*, *sitar*, *tabla*), un cours de musique d'ensemble ainsi que des cours de « théorie appliquée » : cours de théorie musicale indienne et occidentale, de développement de l'écoute, de découverte et de reconnaissance des *ragas*, de pratique collective des cycles rythmiques (*tala*), d'histoire de la culture indienne.

Le conservatoire apporte son soutien aux projets des étudiants : concerts, réalisations interculturelles ou interdisciplinaires, ainsi que les indispensables voyages d'études en Inde.

ADAPTATION D'UN ENSEIGNEMENT DE TRADITION ORALE AU CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'enseignement de la musique classique indienne est un enseignement de tradition orale bien particulier où l'improvisation et le travail de mémorisation tiennent un rôle dominant. Parallèlement à l'apprentissage technique, le maître improvise phrase par phrase pour ses élèves. Les élèves répètent ce qu'ils perçoivent, de façon de plus en plus détaillée au fur et à mesure des années, et s'imprègnent de la musicalité, des structures, de l'esthétique de ces improvisations. Au lieu de mémoriser une image fixe du *raga*, comme c'est le cas avec une partition ou un enregistrement, ils se familiarisent avec une image toujours en mouvement. Progressivement, cet apprentissage par mimétisme est prolongé par une approche improvisée « à la manière de », par un travail d'improvisation préconstruite, jusqu'à ce que l'étudiant soit à même d'expérimenter ses propres idées.

Le conservatoire offre la possibilité de compléter cet enseignement fondamental par des séances d'écoute analytique (le conservatoire possède une médiathèque très complète), par des transcriptions en notation indienne, des enregistrements de cours. De nombreux musiciens sont invités pour des cours de maîtres, des concerts et des conférences.

Parallèlement, un département de recherche a été créé, chargé de réaliser des publications destinées aux étudiants et au grand public. De plus, nous sommes en relation étroite avec le Sangeet Research Academy, qui regroupe des musiciens et musicologues de toute l'Inde. Chaque année, certains d'entre nous participent aux journées de conférences organisées à Bombay, journées de réflexion sur tous les grands sujets musicaux en relation avec les musiques de l'Inde.

PROGRAMME D'ÉTUDES

Le programme d'études, intitulé *First phase* (sorte de premier cycle) est de quatre années (voir tableau 1). Il est précédé d'une année préparatoire : les candidats ayant le plus souvent des parcours atypiques, elle nous permet de tester la qualité de leur motivation et leur aptitude à s'adapter au système éducatif proposé.

L'étudiant a la possibilité de prolonger ses études durant deux années (*Second phase*), sorte de second cycle qui devrait s'intituler dans un futur proche : *Master degree* « *Artistic research* ».

TABLEAU 1. Structure du programme de musique de l'Inde, *Guide des études*, Codarts, année 2006-2007

Study programme Indian music propedeutic phase and second study year

	propedeutic phase		**second study year**	
	1st sem.	2nd sem.	3rd sem.	4th sem.
creative & performing subjects				
main subject	10	9	10	9
ensemble: sangat	4	3	4	4
instrumental side subject: tabla and/or voice	1	2	2	2
theoretical subjects				
Indian music theory	2	2	3	3
western music theory	1	2		
tala	2	2	2	2
auditory training	2	2		
music world-wide	1	2		
profession & policy				
education/transmission	1	2		
career orientation		2		
career guidance/tutorage	2			
art and cultural policy	1			
cultural enterprise for musicians	2	1		
compulsory choice of 2 modules		2		
in-house internship			1	1
teaching methodology			1	
music pedagogy			1	
minor 1				
module 1				5
module 2				5
module 3				5
total study credits per semester	**29**	**31**	**24**	**36**

Study programme Indian music third and fourth study year

	third study year		fourth study year	
creative & performing subjects	5th sem	6th sem	7th sem	8th sem
main subject	15	15	15	15
studio production			7	
ensemble: sangat	4	4	3	3
theoretical subjects				
tala	2	2		
raga analysis	3	3	1	1
theoretical & practical pedagogy				
pedagogy	2	2		
teaching methodology	2	2		
internship	1	1		9
optional subjects	1	1	1	1
total study credits per semester	**30**	**30**	**27***	**29***
* as compensation for 62 EC in the second study year				

Il faut préciser que, depuis cette année 2006-2007, nous avons mis en place le système des « *minor subjects* », destiné à inciter les étudiants à s'ouvrir aux autres musiques : les différents départements de musique classique occidentale, jazz, rock et *light music*, et de musiques du monde (Inde, Turquie, musiques d'Amérique latine, Tango argentin, Flamenco) offrent une palette de cours et d'ateliers ouverts à tous. À titre d'exemple, nous avons conçu avec Henri Bok (clarinettiste basse et improvisateur) et Willem Tanke (organiste, pianiste et compositeur) un *minor subject* autour de l'improvisation : ateliers d'improvisation contemporaine, d'improvisation minimaliste et d'improvisation modale, où nous accueillons et réunissons un groupe d'étudiants venant des différents départements.

PARTICULARITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE INDIENNE À DES OCCIDENTAUX

L'élève occidental qui suit un enseignement de la musique de l'Inde, passe, pour des raisons d'environnement culturel, par un apprentissage moins facilement intuitif et donc plus analytique que son homologue indien. Les enseignants occidentaux qui ont eux-mêmes été confrontés à cette difficulté, servent alors de médiateurs, de traducteurs, de « philtres » et doivent adapter leur pédagogie sans cesse remise en question.

J'ai répertorié ici quelques points particuliers, sur lesquels il m'a semblé nécessaire de mettre l'accent dans mon enseignement :

- imprégnation musicale intensive par l'écoute d'une palette la plus large possible d'interprétations différentes, l'écoute d'enregistrements des grands maîtres du présent et du passé, des différents genres et styles musicaux, etc. ;

- pratique régulière de l'improvisation ;

- appel soutenu à la mémoire auditive ;

- préférence donnée à l'enregistrement de cours plutôt qu'à l'usage de l'écrit. Redonner à l'écrit son simple rôle d'aide-mémoire ou d'aide à l'analyse (l'élève peut, à partir d'un enregistrement, soit rejouer phrase par phrase ce qui est enregistré, soit apprendre une phrase et s'en servir comme générateur d'improvisation) ;

- appel à la mémoire visuelle : représentation graphique de l'ornementation et du jeu mélismatique, visualisation des cycles rythmiques, utilisation d'une écriture proportionnelle ;

- utilisation de la voix, développement du chant intérieur (improvisation intérieure consciente).

Certains aspects de la musique indienne qui lui sont très spécifiques demandent une attention toute particulière aux musiciens occidentaux dans leur apprentissage :

- improviser en pensant non plus en terme de mélodie mais en terme de note décorée, de note-palier (particulièrement sensible dans le prélude (*alap*) ; utilisation différente de l'espace-temps ;

- faire beaucoup avec peu : prendre un petit matériau (quelques notes par exemple) et essayer d'en extraire toutes les possibilités ;

- développer une conscience « exacerbée » de la justesse, de la justesse des intervalles par rapport à une tonique, grâce au jeu avec un bourdon ;
- travailler sur le cycle de façon obsessionnelle, utiliser des structures mathématiques que l'on « habille » avec des mélodies ;
- utiliser pour le phrasé les pleins et les déliés — comme pour une belle écriture — ; développer un jeu mélismatique où l'on glisse d'une note à l'autre.

DE BOMBAY À ROTTERDAM : L'ENSEIGNEMENT DU BANSURI DANS TOUT SES ÉTATS ; CARNET DE NOTE

Rotterdam - 18 décembre 2002

La première journée d'examen de milieu d'année vient de s'achever ; c'est un des moments forts de l'année tout particulièrement au Rotterdam Conservatorium : pour la musique classique de l'Inde, les examens se passent sous forme de petits concerts. Chaque élève présente un *raga*, développé étape par étape, dans les règles de l'art, pendant une demi-heure, accompagné de l'indispensable *tanpura* (luth faisant office de bourdon) ainsi que des *tablas* (percussions) pour la partie rythmique. L'écoute est attentive et chaleureuse, voir familiale : le jury est composé de tous les enseignants du département Musique de l'Inde et le concert est ouvert à tous les élèves. Les instruments se succèdent dans le désordre : *bansuri*, *sarod*, *tabla*, violon, *sarangi*, chant,... chacun essayant de montrer de multiples facettes du *raga* avec beaucoup d'enthousiasme et de sincérité.

Rotterdam - 19 décembre 2002

Cette seconde journée est consacrée à la préparation du travail pour le second semestre. Avec beaucoup de patience et de générosité, Pandit Hariprasad Chaurasia, plutôt que de « passer par l'écrit », enregistre une improvisation sur mesure pour chaque étudiant. Il m'offre ainsi une base de travail solide ainsi qu'une multitude de matériaux musicaux qui me permettront d'aider les élèves à développer un vrai travail d'improvisation.

Il explore chaque *raga* sous différents aspects, aidé dans sa recherche d'équilibre et de contrastes par les règles du jeu définies par la tradition. La structure d'élaboration qu'Hariprasad Chaurasia utilise le plus souvent est la suivante :

- *Alap* : prélude pendant lequel le soliste présente le *raga*, hors pulsation, d'une manière systématique, dans une progression par paliers successifs se déroulant dans l'ensemble du grave vers l'aigu.
- *Jor* : développement de ce prélude, de façon plus libre mais cette fois-ci en pulsation, en élaborant une métrique de plus en plus complexe, mais toujours sans *tabla*...
- *Jhala* : mouvements rythmiques rapides laissant moins de place à la mélodie.
- *Maddhya laya gat* : entrée du tabla, improvisation autour d'une composition (*gat*) sur un tempo (*laya*) médium (*maddhya*) dont on s'éloigne petit à petit, sur un cycle

rythmique donné (7 temps, 9, 10, 12,...) ; la structure de *l'alap* reste sous-jacente. Construction de *tan* (traits mélodiques) et de *tihai* (phrase rythmique répétée trois fois aboutissant un temps avant le début de la composition ou sur le premier temps du cycle).

- *Drut gat* : toujours avec le tabliste, improvisation autour d'une composition rapide (*drut*) sur un cycle rythmique généralement de 16 temps se terminant par un crescendo final.

Après dix années passées à ses côtés, je reste toujours aussi fasciné par l'aisance extraordinaire avec laquelle il improvise, transcendant le cadre traditionnel, jouant avec les contrastes, donnant la sensation d'avoir un stock d'idées inépuisable, construisant son discours avec un sens esthétique et une clarté qui éblouit les improvisateurs de tous bords[1].

COMMENT L'APPRENTISSAGE DE QUELQUES CODES PERMET DE SUIVRE LE DISCOURS IMPROVISÉ PROPRE À LA MUSIQUE CLASSIQUE DE L'INDE DU NORD

Parallèlement à ce travail de fond réalisé à Rotterdam, j'ai eu l'occasion ces dernières années de présenter la musique de l'Inde dans différents contextes.
Les stages de l'Association régionale d'information et d'action musicale (ARIAM) et du Centre de formation des enseignants de la musique (CEFEDEM) furent des moments privilégiés. L'enjeu était de faire découvrir à un groupe hétérogène de musiciens-pédagogues, essentiellement par la pratique, le mode de fonctionnement de cette musique et de son enseignement, et ce, dans un temps très court. Une à deux matinées étaient consacrées à la théorie, et une à deux journées à la pratique collective.

De façon très schématique, en voici le contenu :

La partie mélodique (notion de *raga*) est abordée sous la forme d'un cours de tradition orale ou le groupe répète et mémorise les phrases improvisées jouées par l'enseignant, comme je l'ai décrit précédemment. Puis les stagiaires improvisent palier par palier le prélude hors pulsation (*alap*) et son développement pulsé (*jod*). Mon rôle dans ce contexte est de donner un exemple type d'improvisation pour chaque étape, de présenter une structure d'élaboration claire et de répartir les rôles dans un sorte de jeu de relais.

Pour la partie rythmique (notion de *tala*), le percussionniste Prabhu Edouard avec qui j'anime ces stages, présente ce système unique d'enseignement du rythme, système où chaque frappe de doigt sur les *tablas* est associée à une onomatopée, où le discours se construit à l'aide de véritable mélodies rythmiques, où les mathématiques rythmiques prennent une place très particulière. Les stagiaires mémorisent dans un premier temps un cycle rythmique (*tala*) et sa mélodie

1 Henri Tournier, « Le bansuri », *Traversières magazine*, 74 (1er trimestre 2003).

rythmique de base (*theka*), puis une courte composition (*gat*) en deux parties (*sthayi* et *antara*). Le même travail de jeu de relais semi-improvisé se construit petit à petit.

Ce qui est passionnant dans ce contexte, pour nous formateurs, c'est de voir à quel point à l'issue de ces stages la vision qu'avaient les participants de la musique de l'Inde peut changer. Le fait d'avoir assimilé quelques codes et essayé par l'improvisation d'en comprendre le rôle, donne une toute autre perception de cette musique. Ces stages visent également à donner des éléments pédagogiques nouveaux, que ce soit pour des cours d'instruments, de chant ou de formation musicale.
J'ai pu développer ce travail dans le cadre d'ateliers « improvisation indienne / improvisation contemporaine » au Conservatoire du XIV^{e} arrondissement de Paris. Les étudiants de troisième cycle de toutes disciplines venaient, lors de séances hebdomadaires, s'initier à l'improvisation par le biais de la découverte de la musique indienne, durant deux années consécutives.
Ma participation au congrès de l'Association des professeurs de formation musicale (APFM) 2005 sur l'improvisation, en novembre 2005 au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, quoique très ponctuelle, visait le même objectif.

Dans le même ordre d'idée, lors de la tenue des JFREM, j'ai souhaité faire entrevoir la richesse de ce « champ d'investigation pédagogique », en présentant deux exemples :

Pour l'aspect mélodique (*raga*), j'ai joué l'échelle du *raga Lalit* de façon droite. Puis je l'ai rejouée en utilisant le mode de jeu propre à la musique hindhustane : ornementations glissées, coulées, phrasés pris également en glissando, oscillations, jeu sur les micro-intervalles, phrasé utilisant les pleins et les déliés, en souhaitant montrer ainsi qu'une simple échelle peut sortir de son rôle abstrait pour devenir un vrai moment de musique.

Pour l'aspect rythmique (*tala*), nous avons écouté un solo de *tabla* de Shri Shubhankar Banerjee, extrait de son disque *Rhythms for the Millenium*. En donnant quelques explications sur l'organisation du cycle rythmique de 16 temps *tentala* et sur ses éléments constitutifs, les participants ont pu rapidement comprendre son déroulement. La projection d'un tableau du cycle rythmique et de son *teka* (mélodie rythmique de base différente pour chaque cycle), ainsi que l'écoute commentée de la mélodie de soutien *lahara* jouée en boucle par le *sarangi* (vièle à archet), ont permis de mieux appréhender le discours du percussionniste soliste, et d'entr'apercevoir les qualités du système de notation indien.

CONCLUSION

En forme de conclusion, je citerai certains des sujets de réflexion abordés lors du débat qui a suivi mon intervention. Ils illustrent le fort intérêt actuel pour l'intégration des musiques traditionnelles et de l'improvisation dans l'enseignement de la musique d'aujourd'hui, ainsi que les nombreuses questions soulevées par cette intégration :

- Quelles sont les possibilités d'utilisation d'éléments de la tradition musicale indienne dans le contexte pédagogique de nos conservatoires, sous quelles formes ; quels sont les enjeux ;

- Comment développer une pratique de l'improvisation : nécessité d'une organisation différente des cours (travail en groupe), d'une gestion différente du temps ;

- Un enseignement supérieur des musiques extra-européennes en Occident : pour qui, dans quel but, sous quelle forme, quelle palette de débouchés professionnels peut être imaginée pour les étudiants ; nécessité de créer plus d'échanges, de passerelles entre les différentes pratiques, les styles musicaux, les traditions, au sein des conservatoires.

Références bibliographiques

Bor, Joep (1999). « Global music education at the Rotterdam Conservatory ». Conférence à l'École des arts et de l'architecture de l'Université de Californie, Los Angeles, le 7 mai 1999.

Moutal, Patrick (1987). *Hindustani Raga Sangita*. Paris : Centre d'études de musique orientale.

Rao, Suvarnalata, Wim van der Meer et Jane Harvey (1999). *The Raga Guide: A Survey of 74 Hindustani Ragas*, édité par Joep Bor et accompagné de 4 CD; transcriptions musicales par Henri Tournier. Réédition en janvier 2003. Nimbus Records/Rotterdam Conservatory.

Tournier, Henri (2003). « Le bansuri ». *Traversières magazine*, 74 (1er trimestre 2003).

Publications du Conservatoire de Rotterdam, département de recherche Codarts, présentées lors des JFREM

Rao, Suvarnalata, Wim van der Meer et Jane Harvey (1999). *The Raga Guide: A Survey of 74 Hindustani Ragas*, édité par Joep Bor et accompagné de 4 CD; transcriptions musicales par Henri Tournier. Réédition en janvier 2003. Nimbus Records/Rotterdam Conservatory.

Rotterdam Conservatory. *One World, Many Musics*, an interactive, educational DVD-Rom about world music (5 DVD). À paraître.

Tournier, Henri. *The Art of Improvisation in Indian Classical Music*, a step by step guide trough the teaching of Hariprasad Chaurasia (recording Hariprasad Chaurasia). À paraître.

QUELQUES RAPPORTS OCCIDENT-ORIENT VUS PAR LE PETIT BOUT DE LA LORGNETTE...

(par le biais d'une analyse de « ...Voiles » de Debussy)

Claude Ledoux
Conservatoire de Mons
Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris

---

Impensable d'ébaucher une histoire de la pensée musicale sans d'extraordinaires croisements entre les multiples horizons esthétiques, culturels ou encore géographiques ! Quant aux rapports entre Occident et Orient évoqués dans le titre de cet article, ils rempliraient sans le moindre doute quelques centaines de pages survolant sans peine plus de mille cinq cents ans de création musicale européenne, du chant ambrosien au *cross-over* actuel en passant par l'une ou l'autre fantaisie *alla turca*, sans oublier ce mémorable éclat pétillant de *ping-pang-pong* puccinien. À la limite, on oserait même dire qu'aujourd'hui c'est devenu très *in* que de participer, d'une manière ou d'une autre, en qualité de compositeur — même contemporain — à ce mouvement de la *world music*.

Au-delà d'une évidente hégémonie de la langue anglaise en la matière depuis qu'un certain Peter Gabriel initia le mouvement *WOMAD*[1], règne une certaine confusion quant à la subtilité des procédures de (mé-)tissages musicaux envisagés. *Quid* donc de la réalité artistique : pillage et appropriation culturels ou influences génératrices d'originalité ? La polémique fait rage[2], mais déjà au début du XX^{e} siècle un compositeur manifestait haut et fort un point de vue plus que lucide sur le problème. Ainsi lisait-on dans le *Paris-Journal* du 21 août 1910 : « Il ne faut pas que les artistes deviennent ridicules en s'ingéniant à être exotiques. » Son auteur : Claude Debussy. La pertinence toujours actuelle d'un tel propos vaudra au compositeur d'être placé sous les feux de la rampe, histoire de démontrer la modernité d'un discours influencé à bien des égards par l'Orient, et de mettre en perspective ces « influences génératrices d'originalité » mentionnées précédemment. Pour y parvenir, pourquoi ne pas jouer du télescopage des siècles pour étayer quelques hypothèses à la lumière des connaissances actuelles, et utiliser en guise de lorgnette scrutatrice quelques outils informatiques qui s'avéreront pédagogiquement très précieux et qui démontreront combien les oreilles du compositeur français alliées à une intuition infaillible se devaient de révéler un acte prémonitoire de la musique de l'avenir.

---

1 WOMAD : World of Music, Arts and Dance ; festival créé à Shepton Mallet (Angleterre) en 1982.

2 À ce propos, voir Denis-Constant Martin, « Qui a peur des grandes méchantes musiques du monde », dans *Cahier de musiques traditionnelles—Nouveaux enjeux*, 9 (Genève : Ateliers d'éthno-musicologie, 1996).

Le parfum des contrées lointaines, Debussy le connaissait bien. Il flottait dans l'air du temps. Visuellement d'abord : japonisme et gestuelle d'estampe, calligraphie déguisée ou autre errance désertique de chant de muezzin ; autant de taches colorées qui transpercèrent les peintures non officielles que l'on pouvait admirer ici et là dans la capitale. Quant à la musique, le choc devait venir des expositions universelles, véritables vitrines des puissances mises en lice qui n'hésitaient pas à affirmer leur aura internationale par l'exhibition d'éléments culturels en provenance de leur(s) colonie(s). Au milieu de ce maelström européen, les voisins du Nord n'étaient pas en reste. Déjà en 1887 le ministère de l'Intérieur des Indes néerlandaises avait offert à la France un *gamelan* javanais (exposé de nos jours à la cité de la musique). Mais le « gand choc » sonore proviendra de l'Exposition universelle de Paris, organisée pour fêter le centenaire de la révolution. Les Pays-Bas y présentèrent un *kampong* indonésien, véritable village où danseurs et musiciens œuvraient pour la plus grande surprise des visiteurs français.

Le *Gamelan* — un grand ensemble de percussions agrémenté d'une flûte, d'un rebab, voire de chanteurs — frappa plus d'un esprit : « De l'ensemble de ces instruments sort une sonorité très neuve et non sans charme ; car tandis que chez nous les instruments à percussion sont les plus sonores et les plus vibrants que possèdent nos orchestres, ceux du gamelan ont, au contraire, des sons très doux, très pleins, nullement désagréables et parfaitement musicaux [...] Les thèmes des danses javanaises ont généralement une assez grande dimension [...] Ces thèmes se répètent indéfiniment tournant en quelque sorte sur eux-mêmes et s'enchaînant sans interruption, à la manière d'un thème de canon sans fin[3]. » Tous les avis ne furent pas aussi favorables, certains auteurs n'hésitant point à vociférer leurs critiques à l'égard d'une musique considérée comme inaudible pour les oreilles d'esthètes parisiens ! Debussy ne faisait heureusement pas partie de ces derniers. Au contraire, la fascination l'emporta : « Les heures vraiment fécondes [pour le musicien français], c'est dans le *Kampong* javanais de la section néerlandaise qu'il les goûta sans nombre, attentif à la polyrythmie percutée d'un gamelan qui se montrait inépuisable en combinaisons de timbres éthérées ou fulgurantes[4]. » Et les organisateurs de l'exposition de voir le futur « Claude de France » passer des heures et des journées entières à écouter cette musique étrange qui laisserait par la suite des traces indélébiles sur son imaginaire musical.

Des précédentes citations deux concepts importants émergent afin de souligner l'originalité de cette musique indonésienne : une idée de polyphonie/polyrythmie tournoyante ainsi qu'une focalisation sur les timbres inouïs pour l'écoute occidentale de l'époque. Le fait est notoire que Debussy, loin d'imiter cette musique et ses particularismes, assimilera

---

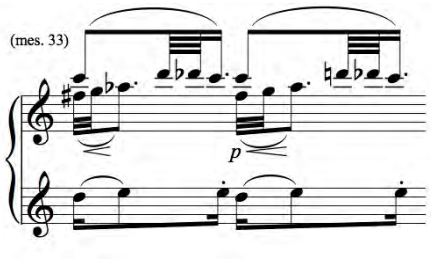
3 Julien Tiersot, « Promenades musicales à l'exposition universelles », dans *Le Menestrel* (Paris : 1889). Cité dans Patrick Revol, *Influences de la musique indonésienne sur la musique française du XX^e^ siècle* (Paris : L'Harmattan, 2000).

4 Robert Godet, « En marge de la marge », dans *La Revue Musicale* (Paris : 1926). Cité dans Patrick Revol, *ibid*.

progressivement ces techniques découvertes — entre autres — au *Kampong* javanais, les digérera pour engendrer une synthèse toute personnelle aux antipodes d'un quelconque exotisme de pacotille. Dès lors, soumettre l'œuvre de Debussy à la lumière des deux concepts cités ci-dessus pourrait révéler certainement de nouvelles relations mises en œuvre dans la production du compositeur. Et pour étayer cette hypothèse, pourquoi ne pas plonger le lecteur dans un examen minutieux d'une œuvre connue, déjà brillamment abordée dans de multiples analyses[5] : « ...Voiles », extrait du *Premier livre* des *Préludes pour piano* (1909-10).

D'emblée l'œuvre frappe par l'insistance des motifs construits sur la base d'une gamme par ton. De fait, Debussy réitère ses idées, les accumule soit par juxtaposition soit par empilement, les varie rythmiquement ou mélodiquement par des jeux d'interpolation ou d'extrapolation. Toutefois, quelques chocs *a priori* incompréhensibles viennent troubler le discours ronronnant de ces « ...Voiles » venues d'on ne sait où :

- un chromatisme hirsute à la mesure 33 (voir exemple 1) ;



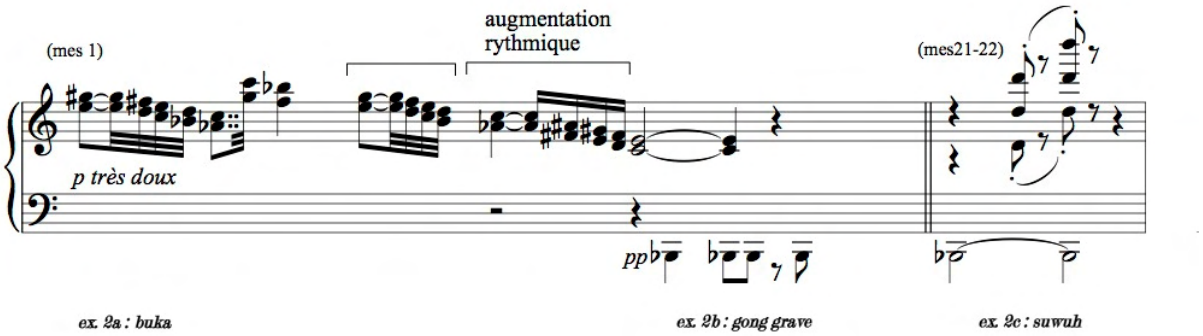
EXEMPLE 1. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre,* mes. 33

- une séquence saturée de « fusées » en *crescendo* (qui mène vers le seul *forte* de la partition), bâtie sur un autre mode contrastant, le mode pentatonique (mes. 42 à 47).

Connaissant la subtilité du musicien, une stratégie plus élaborée qu'une simple juxtaposition modale pourrait bien se cacher entre les notes, histoire de justifier ces chocs expressifs. Comprendre cette mise en œuvre oblige à revenir aux mesures initiales où d'autres surprises attendent l'oreille de l'auditeur. À l'écoute, une véritable trame se construit, depuis les premières notes jusqu'à la mesure 22 (où s'épanouit le premier *ré* le plus aigu de la partition ; le second, bémolisé, se réservant l'apogée d'une « fusée » pentatonique, mesure 43). Cette élaboration motivique initiale frappe par la progression de sa complexité. Un parallèle avec la musique de *gamelan* pourrait s'ébaucher : une introduction libre (*buka)* fixant un registre ainsi qu'un mouvement essentiellement descendant (voir exemple 2a), une métaphore de percussion douce — de type gong — en

5 Citons notamment Philippe Charru, « Debussy—Les préludes pour piano », dans Analyse Musicale, 12 (Paris : juin 1988).

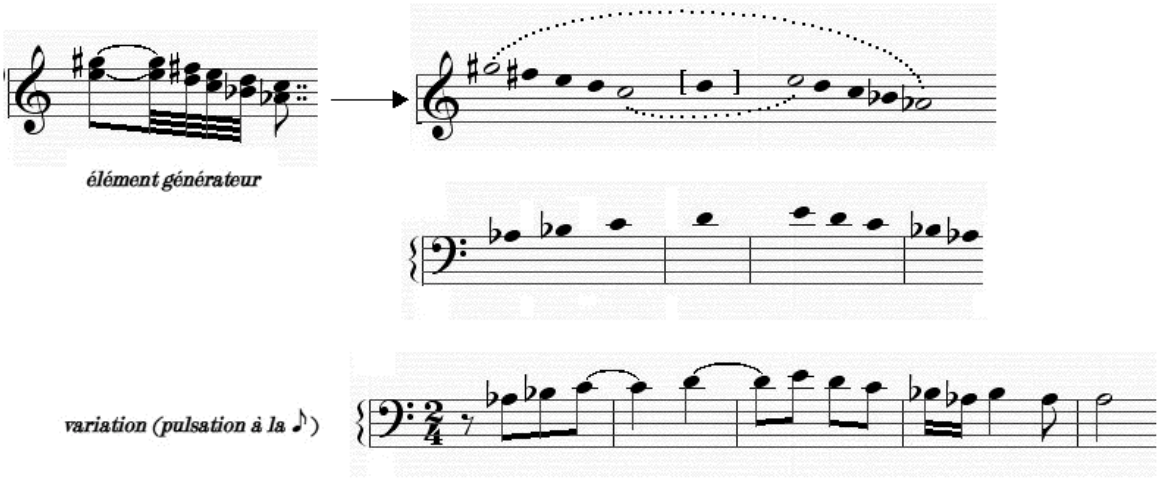
guise de signal de section ou de ponctuation (voir exemple 2b), une accumulation polyphonique de variations, et pour finir cette première section, l'exhalaison d'un dernier soupir humain (*suwuh*) typique des codas javanaises (voir exemple 2c).



EXEMPLE 2. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre*, mes. 1 et 21-22

Lors de son rapport sur l'exposition universelle, Julien Tiersot manifestait une grande intuition lorsqu'il tentait de définir l'hétérophonie des musiques de *gamelan* javanais en mentionnant cette « manière d'un thème de canon sans fin ». La réalité de cette musique réside dans le fait que la polyphonie résulte d'une accumulation simultanée de variations d'un même élément musical, chacune des strates ainsi conçues se basant sur une pulsation préalablement définie (*irama*) et différente de celles des autres couches[6]. La première section de « ...Voiles » semble reprendre cette conception du discours. Pour preuve, cette subtile superposition dès la mesure 10 d'une formulation d'un élément générateur (bâtie autour d'un axe de *ré* imaginaire) à sa variation conçue sur une pulsation de croche (voir exemple 3).

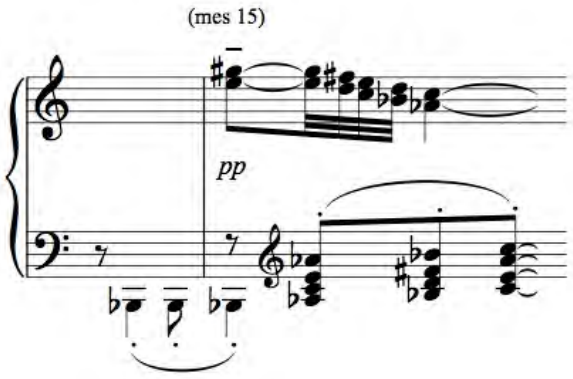
6 Pour plus de détails, voir l'excellente étude analytique de Neil Sorrell, *A Guide to the Gamelan*, (Londres : Faber et Faber, 1990).



EXEMPLE 3. Formulation d'un élément générateur, bâtie autour d'un axe de *ré* imaginaire, et variation

De plus, l'élément générateur possède sa propre identité verticale, en l'occurrence une tierce majeure ; mais attention, cette dernière n'étant pas à considérer sous son aspect harmonique traditionnel mais bien à raccrocher à une notion de timbre dérivée de l'échelle des harmoniques naturelles si chère à Debussy. Pour rappel, l'on sait combien le compositeur pestait contre la virtuosité digitale du XIX^{e} siècle. À tel point qu'il proposa dans ses propres œuvres pianistiques une alternative à cette débauche factice sous la forme de compositions sans grandes difficultés insurmontables, mais où l'écoute attentionnée de la « couleur » produite devenait fondamentale pour élaborer le discours musical. Dès lors, au pianiste de déployer des trésors d'ingéniosité pour comprendre les qualités du sonore,— parfois « opposées » — histoire d'équilibrer le poids de chaque note d'un accord afin de libérer les parfums subtils de ce que l'on définira comme *harmonies-timbres*.

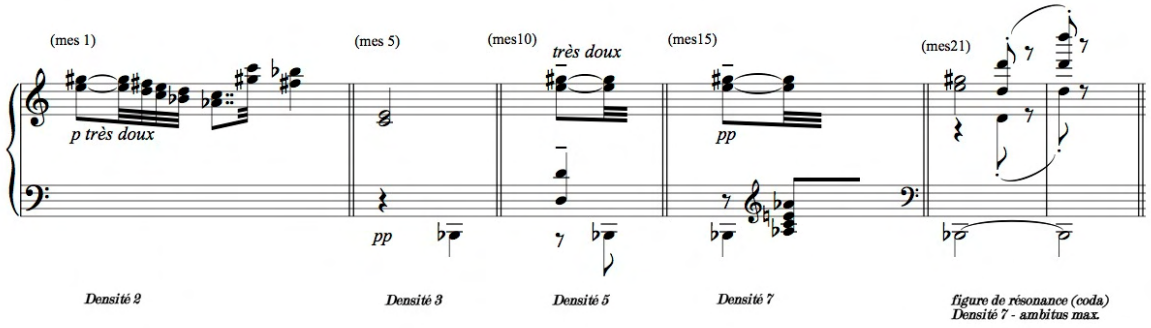
Pour revenir à notre tierce majeure, on pourrait la définir comme une « couleur », une portion de timbre issue du rapport 5:4 de l'échelle des harmoniques naturelles. Qualité fondamentale du motif générateur, cette « couleur de tierce » s'impliquerait à son tour dans le phénomène d'accumulation debussyste. Il suffit de s'arrêter quelques instants à la mesure 15 (voir exemple 4) pour comprendre la situation :



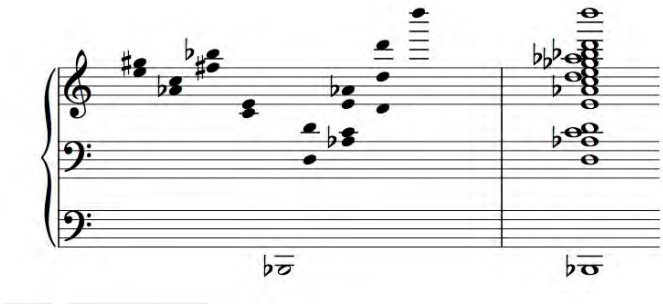
EXEMPLE 4. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre*, mes. 15

Se superposent à nouveau le motif générateur et sa variation contaminée cette fois par cette « couleur de tierce » ainsi que celle d'octave. Mais ce n'est pas tout ! Car en examinant attentivement l'articulation proposée par le compositeur, on remarquera aisément que le phrasé de « gong doux » qui initie cette nouvelle interjection — un louré métaphorique de l'inertie caractéristique de cet instrument —, subit, lui aussi, une véritable translation sur la variation colorée. Interpréter cette dernière devient dès lors une véritable gageure eu égard à sa nouvelle qualité issue d'une hybridation de « couleur » de phénomènes harmoniques et d'articulation de gong grave aux propriétés spécifiques (il suffit d'imaginer comment sonne cet instrument !).

Cette première évaluation semble confirmer petit à petit l'hypothèse d'un discours échafaudé autour des deux concepts établis préalablement (polyphonies/polyrythmies et sons inouïs). Cependant, l'exploration ne fait que commencer. Dans cette première section (mesures 1 à 22), un autre fait surprenant marque la perception du sonore : sa progression en matière de densité. Ainsi, au fur et à mesure du temps chronométrique, la partition vibre sous le poids de deux notes superposées, puis trois, ensuite cinq, pour finalement noircir les portées d'agrégats résonants de sept notes quasi simultanées et projeter au gré d'un ambitus maximum la coda de cette séquence aux nuances extrêmement *pianissimi*. L'exemple 5 focalise sur les points d'articulation de cette progression en densité, autant de moments fondamentaux pour l'oreille et la mémoire de l'auditeur.



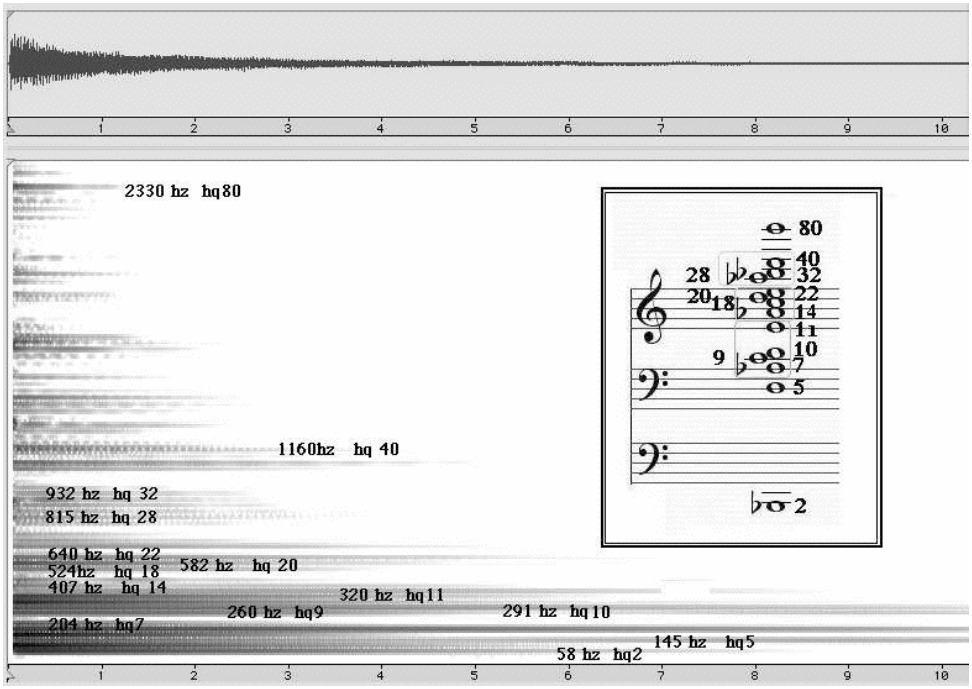
EXEMPLE 5. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre*, mes. 1, 5, 10, 15 et 21

Un examen minutieux de l'exemple 5 étonne par la répartition de ces points d'articulation au gré des différents registres du piano : une position large en dessous du *do3*, qui se resserre dans le medium pour s'élargir à nouveau dans l'(extrême-)aigu (voir exemple 6).

EXEMPLE 6. Répartition des points d'articulation issus de l'exemple 5

La description d'un tel type de déploiement se réfère évidemment à la tradition classique d'une orchestration bâtie selon le modèle des harmoniques naturelles, renforcée par la « brillance » colorée de doublures d'octave dans l'extrême-aigu. Cependant, la compacité du médium dans l'exemple ci-dessus interroge, fait réfléchir sur le pourquoi de son existence. L'allusion aux harmoniques naturelles met immédiatement « la puce à l'oreille » : se pourrait-il que Debussy ait tenté non seulement de faire référence à cette construction du réel, mais aussi de plonger plus radicalement dans les modèles acoustiques qui titillaient son oreille au gré de son expérience musicale ; par exemple, un son de piano ? On peut se poser des questions quant à la finesse de discrimination des partiels d'un événement sonore par l'oreille du compositeur. L'histoire, d'ailleurs, connaissait quelques précédents en la matière ; fut-ce Chopin (un des maîtres à penser de Debussy), dont les œuvres pour piano présentent souvent une dialectique entre basses et mélodie, ces

dernières étant en relation étroite avec les partiels émis par les graves de l'instrument[7]. Dès lors, Debussy, féru d'écoutes attentives, avait-il des oreilles suffisamment raffinées pour écouter ce qui se passait à « l'intérieur » du son ? Une réponse positive semble plus que pertinente, au point de placer l'exemple 6 en parallèle avec l'analyse acoustique d'un *sib* grave de piano, la note obsédante de « ...Voiles » transposée une octave plus bas,

et placée sous le zoom de notre lorgnette contemporaine. Ainsi l'exemple 7 présente-t-il un sonagramme de cette note grave produite par un piano à queue. Pour les néophytes, signalons que ce schéma visualise les qualités microscopiques du son et possède trois dimensions : l'abscisse se rapporte au temps (en secondes) ; l'ordonnée, aux fréquences (en hertz) ; quant au grisé plus ou moins prononcé des raies qui représentent la fondamentale ainsi que ses harmoniques supérieures, il se réfère à l'intensité des atomes du son ainsi décomposé. En outre, cet exemple est surmonté d'une représentation sur fond gris de l'enveloppe globale de ce son instrumental.

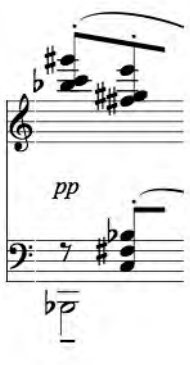


EXEMPLE 7. Sonagramme du *sib* grave d'un piano à queue

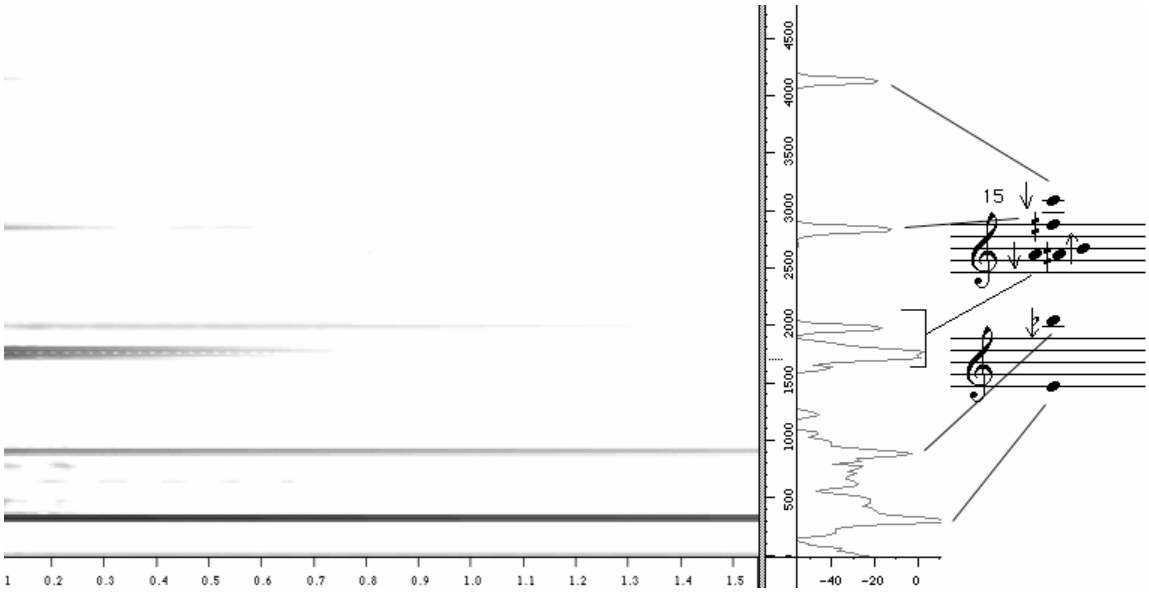
7 Cette problématique est ébauchée par Charles Rosen, *La génération romantique* (Paris : Gallimard, 2002).

D'emblée, d'extraordinaires corrélations entre l'analyse spectrale et les notes de l'exemple 6 sautent aux yeux. Non seulement ces hauteurs (reprises dans l'encadré de l'exemple 7) participent-elles toutes aux harmoniques — tempérées pour des nécessités pianistiques évidentes — présentes dans ce *sib* grave, y compris le *ré* aigu qui, dans le sonagramme se démarque nettement parmi les fréquences audibles de rang élevé ; de plus,— et le fait est assez troublant pour être mentionné — elles correspondent exactement aux limites des formants caractéristiques du son de piano examiné.

Coïncidence ou volonté délibérée du compositeur de construire une modélisation — avant la lettre — d'un son acoustique ? Toujours est-il que cette première section (mes. 1 à 22), outre sa construction (déjà analysée) par accumulation polyphonique de variations et de timbres locaux, se précise maintenant comme une immense phrase dont la fonction se résumerait à la construction progressive — en se concentrant sur les « couleurs de tierce et d'octave » — d'une immense « harmonie-timbre » résultante, basée sur un modèle de sonorité grave de piano, en l'occurrence un *sib* dont la note pédale omniprésente tout au long de la pièce serait la personnification de son deuxième harmonique.

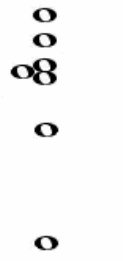
Réalité ou fantaisie d'analyste ? La polémique pourrait être lancée. Toutefois, cette belle hypothèse se confirme d'autant plus qu'elle trouve un appui confortant révélé par l'approche formelle. En effet, « ...Voiles » offre deux panneaux externes assez similaires : matériaux identiques, même mode de gamme par tons, similitudes d'articulations temporelles. Bref, à la première section déjà analysée réplique la dernière séquence (mes. 48 à la fin, mes. 64). Si les polyphonies et superpositions d'*irama* subsistent, les constructions du sonore, elles, semblent fortement opposées. Pour preuve, dans les dernières mesures, le *sib* reste bien présent ; mais la répartition des éléments dans les différents registres se différencie radicalement de l'exemple 6. Debussy focalise d'ailleurs notre écoute sur une autre disposition verticale qui apparaît dès la mesure 54 (voir exemple 8) :

EXEMPLE 8. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre*, mes. 54

Une fois de plus, la musique de *gamelan* va nous donner la solution ! L'on sait combien le musicien français fut fasciné par les sonorités de gongs javanais, ceux-ci se déclinant sous différentes formes dont certaines demeurent encore inconnues du public occidental. À l'instar des cloches européennes — autre objet d'intérêt pour Debussy, particulièrement à travers le feuillage ! —, la caractéristique timbrale de ces instruments se manifeste essentiellement sous l'apparence d'un spectre inharmonique, c'est-à-dire un spectre qui ne respecte pas la loi des harmoniques naturelles. Un petit schéma valant mieux que mille explications, l'exemple 9 découvre une analyse acoustique d'un *bonang*, petit gong javanais, histoire de démontrer que les composantes de son timbre n'ont plus rien à voir avec celles du spectre de piano de l'exemple 7.



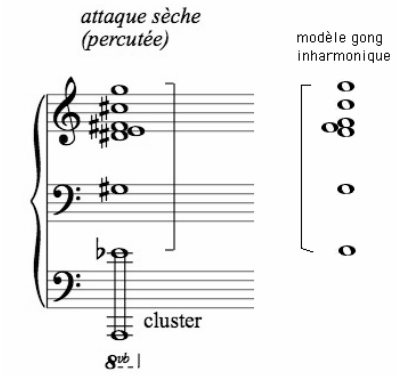
EXEMPLE 9. Spectre de *bonang* et sa transcription en hauteurs microtonales

Dès lors, une tentative de formalisation spatiale d'un tel objet sonore pourrait se schématiser de la manière suivante :



EXEMPLE 10. Formalisation spatiale des hauteurs figurant à l'exemple 9

On y décèle un agrégat serré en guise de noyau au-dessus duquel se répartissent quelques atomes en position légèrement espacée, tandis que les éléments du registre inférieur se dispersent dans une position de plus en plus large au fur et à mesure que l'on s'éloigne de ce noyau compact. Ce modèle d'inharmonicité sera repris par de nombreux compositeurs du XX[e] et XXI[e] siècle, à commencer par Varèse qui introduit dans la dernière séquence d'*Ionisation* (1931) ce que l'on pourrait définir comme « harmonie-timbre inharmonique » (voir exemple 11) :

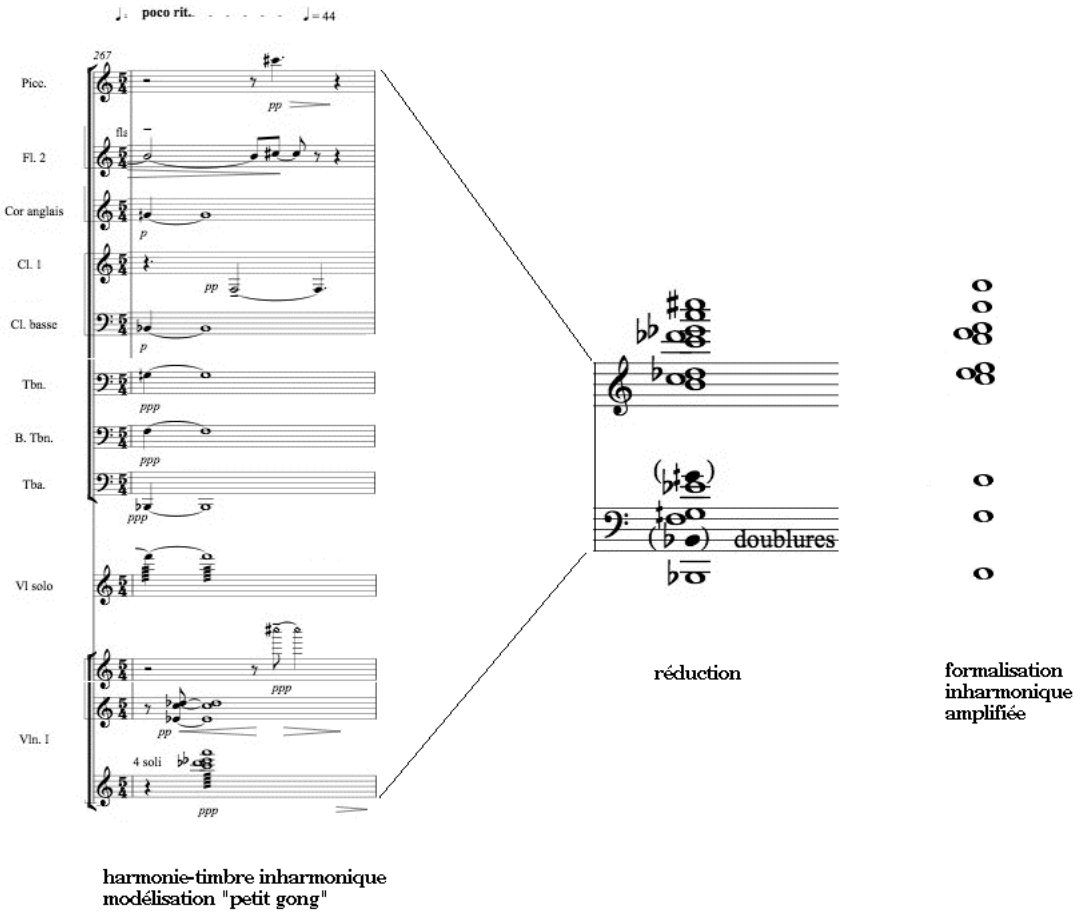


EXEMPLE 11. Edgard Varèse, *Ionisation,* partie de piano, chiffre 13

Dans ces mesures, l'apparition d'instruments percussifs à hauteurs déterminées (piano, glockenspiel et cloches-tube) permet au compositeur de superposer des modélisations d'instruments apparus dans la première section : sonorités de gong — dont on retrouve la formalisation décrite précédemment — et de tam-tam — dont la saturation spectrale se retrouve dans la résultante sonore d'un cluster articulé dans le grave du piano. De plus, la confrontation entre séquence initiale et séquence finale permet-elle de saisir combien ces modélisations subissent une hybridation. Dans cet exemple, Varèse substitue des attaques précises aux attaques molles des instruments initiaux (gong et tam-tam) ; somme toute une dialectique ayant pour base l'inertie sonore, qui se retrouve à la base même du discours mis en œuvre dans *Ionisation*[8].

8 À propos de cette dialectique, voir l'excellente analyse de Marc Choquer, « *Former* Ionisation », dans *Conséquence*, 7-8 (Paris : Association Conséquences, 1986).

Un autre exemple d'inharmonicité (voir exemple 12), plus récent cette fois, sera donné par la réduction d'un extrait du deuxième mouvement du concerto pour violon, *Frissons d'Aile* (2004), de l'auteur de ces lignes :

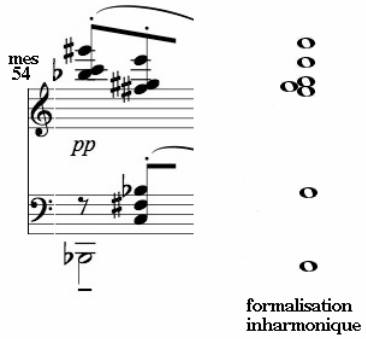


EXEMPLE 12. Claude Ledoux, *Frissons d'Aile,* 2e mouvement, mes. 267

Dans ces mesures, le compositeur à tenté de modéliser et d'impliquer dans le discours musical les sonorités de gong entendues lors de ses recherches réalisées en Indonésie quelques années auparavant. À nouveau, la formalisation de l'exemple 10, reconnaissable malgré une plus grande sophistication due à l'exploration plus fine des partiels et de la

transcription orchestrale de leur apparition temporelle, sert de référence à une telle construction d'« harmonie-timbre inharmonique[9] ».

Pour revenir à « ...Voiles » de Claude Debussy, il ne fait aucun doute que la répartition inharmonique régit la dernière section de l'œuvre (voir exemple 13). Le mode est dès lors identique à celui des premières mesures, mais sa mise en perspective sonore se métamorphose de manière conséquente.

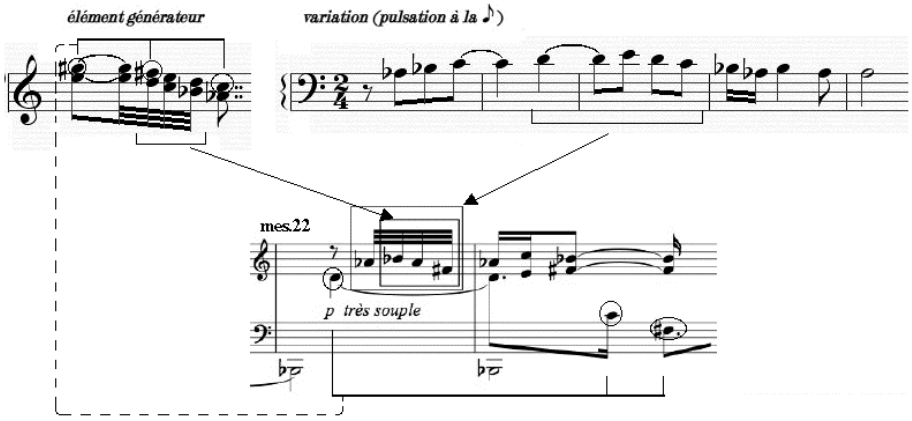


EXEMPLE 13. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre*, mes. 54, et formalisation inharmonique

Il va de soi qu'une telle conscientisation de l'implication du sonore dans la construction du discours ne peut que modifier la compréhension de ses lignes de force. D'une simple forme avec retour et partie contrastée (AA'A"BA'", déterminée par l'articulation modale), l'idée d'une stratégie plus élaborée se fait jour. « ...Voiles » laisse donc entrevoir un véritable déplacement dynamique, d'une construction d'un sonore harmonique (de type « piano ») en direction de l'exploration finale d'un sonore inharmonique (de type « gong »). Debussy semble ainsi vouloir placer son auditeur au cœur d'une véritable synthèse dialectique qu'il opère entre l'introspection auditive de l'Occident et celle de l'Orient lointain.

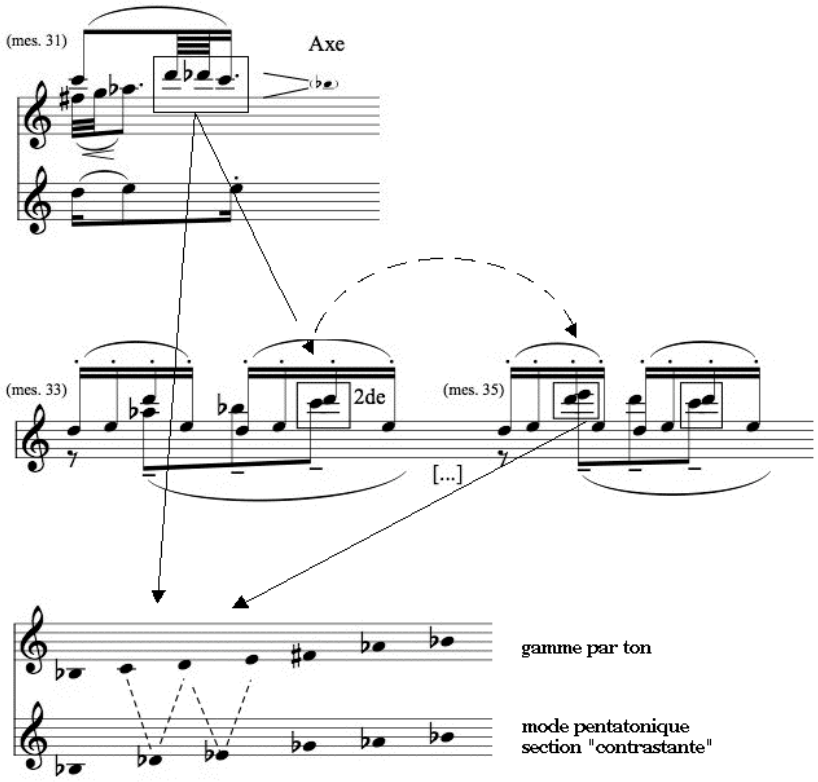
9 Dans le cas ici présent, le terme « harmonie » renvoie simplement à la notion de construction verticale. Le concept d'« harmonie-timbre inharmonique » fait donc référence à une construction verticale qui n'est pas perçue comme fonction harmonique traditionnelle, mais distinguée par l'oreille dans sa globalité, sous la forme d'une couleur, d'un timbre original qui, dans le cas présent, rappelle un gong, une cloche ou toute autre sonorité apparentée.

Dès lors les interrogations initiales prennent tout leur sens face à ce projet compositionnel. Structurellement, la deuxième section (A' : mes. 22 à 32) accentue les transformations du matériau originel et poursuit son idée de superposition d'*irama(s)* (pulsation à la blanche à la basse, à la double croche dans la partie medium et à la triple au *superius* (voir exemple 14) :



EXEMPLE 14. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre*, mes. 22 : transformations du matériau originel

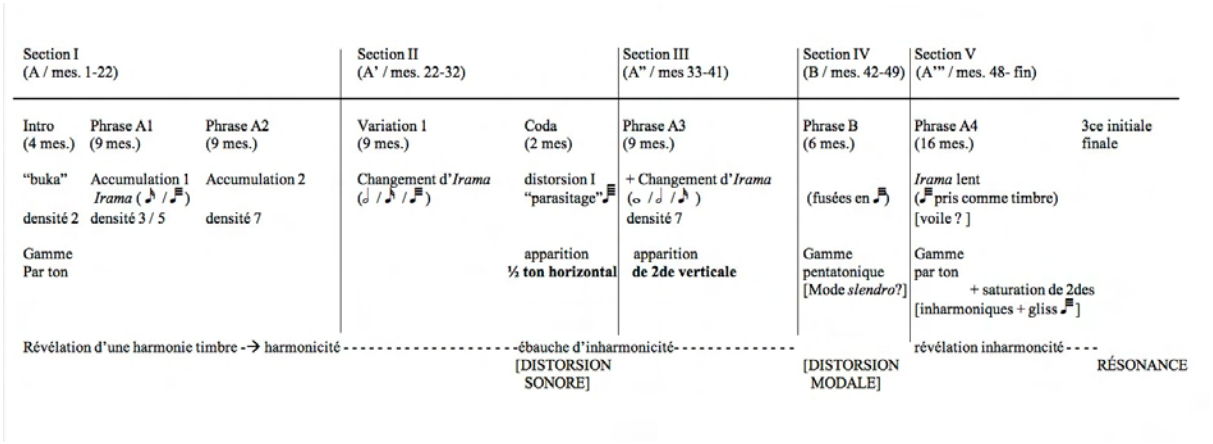
Cette configuration mène vers l'intervention remarquée du chromatisme — déjà cité à l'exemple 1 — qui, dans la perspective d'une métamorphose sonore de l'« harmonique » vers l'« inharmonique », prend ici tout sons sens : à cette mesure 31, Debussy articule un marqueur auditif, véritable point de « distorsion » premier qui prend, certes, appui sur une transformation structurelle, mais qui opère littéralement comme un décalage sonore par rapport à l'harmonicité insistante des mesures antérieures. Ce point de non-retour se déclinera comme un premier pas vers le sentiment inharmonique, ce que confirmera le début de la section suivante (A" : mes. 33 à 41) où la « couleur de tierce » cédera progressivement à la couleur d'un nouvel intervalle, celui de seconde majeure à la partie supérieure. La petite insistance sur cette « couleur de seconde », sa focalisation dans un registre plus aigu et son articulation lourée typique des attaques de type « gong doux » définissent un pas supplémentaire vers l'inharmonicité finale. L'exemple 15 démontrera en outre comment les intervalles de secondes de la troisième section dériveront de la distorsion chromatique, et de ses polarisations de hauteurs ; et par delà, comment s'opérera le déplacement modal, véritable conséquence des engendrements précédents.



EXEMPLE 15. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre*, mes. 31 et 33 : résumé des « distorsions » modales/sonores

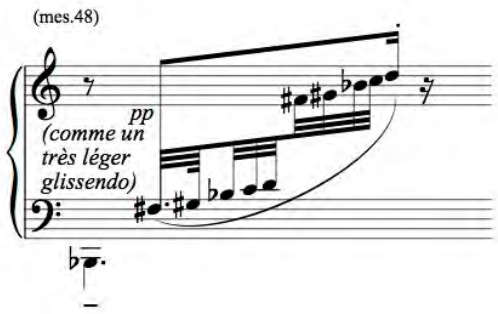
À propos de la confrontation modale dévoilée dans ce dernier exemple, il pourrait être intéressant de créer un parallèle avec les deux modes non tempérés sur lesquels la musique de *Gamelan* repose : *slendro* (mode de cinq note, proche du mode pentatonique) et *pelog* (mode résultant d'une division de l'octave en sept parties plus ou moins égales), deux modes que l'on retrouve parfois à l'œuvre dans une même pièce de musique javanaise. L'allusion est trop belle que pour ne pas être mentionnée ; bien que l'on ne saura jamais si Debussy y fait consciemment référence ou non dans son propre prélude pour piano !

Ne reste plus que de créer un tableau récapitulatif (voir exemple 16) des lignes de forces en action dans cette œuvre dont la stratégie, issue de l'écoute attentive d'un compositeur et de son assimilation des rapports subtils entre musiques occidentales et orientales, se révèle d'un extraordinaire modernisme.



EXEMPLE 16. Résumé des stratégies musicales de « ...Voiles » de Debussy

Un dernier petit détail lié à l'interprétation mérite encore d'être mentionné : la saturation du registre medium tout au long de la dernière séquence, assimilable à la métaphore audible d'un(e) voile diaphane flottant dans l'espace (voir exemple 17) :



EXEMPLE 17. Debussy, « ...Voiles », n° 2 de *Préludes – Premier livre*, mes. 48

Au vu et su du contexte inharmonique dévoilé avec certitude quelques mesures plus loin, il convient d'assimiler ce geste ascendant comme timbre résultant et de l'englober dans la pédale *forte*, rejoignant ainsi l'exemple de Varèse où la saturation témoignait d'une modélisation d'instrument de percussion. En contrepartie formelle, le geste originel — exposé à l'exemple 2a — descendant, étant intégré cette fois dans un contexte harmonique, nécessite quant à lui une pédalisation excessivement discrète (ce que ne font pas nécessairement tous les pianistes) afin que l'on puisse saisir toute la saveur de « couleur de tierce » à l'œuvre dans ces mesures liminaires. À nouveau, un même matériau s'inscrivant dans une perspective autre réclame une extrême attention quant à sa réalisation musicale.

Comme quoi cette œuvre témoigne d'une originalité extraordinairement raffinée ; histoire aussi de démontrer la fidélité de Debussy à son *credo* : point d'exotisme de pacotille, mais un véritable principe d'« influences génératrices d'originalité ». Ce qu'aura tenté de démontrer cette modeste approche d'un Prélude parmi d'autres tout aussi passionnants.

AUCUN APPRENTISSAGE N'ÉVITE LE VOYAGE[1]

NOTES D'INTRODUCTION À LA TABLE RONDE : « TRANSMISSION D'ASPECTS CULTURELS LORS D'UN COURS D'INSTRUMENT »

Bruno Messina

Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris

---

INTRODUCTION

Lorsque m'a été soumis le titre de la table ronde qu'il me faut aujourd'hui animer : « Transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument », j'ai pensé que derrière l'apparente évidence de cet intitulé et de son programme annoncé se cachait un objet bien plus difficile à cerner. Fallait-il le couper en morceaux distincts (transmission / aspects culturels / cours / instrument / cours d'instrument...) ou l'appréhender en entier ? Une transmission peut-elle avoir lieu hors et indépendamment d'un cadre culturel donné ? Ou alors, parce qu'il s'agirait d'un cours d'instrument, pourrait-on réduire la transmission à un ensemble de techniques, une sorte de mécanique qui, comme les éléments nécessaires au fonctionnement d'un moteur à quatre temps, pourraient faire fonctionner l'instrument sans se soucier du lieu, des gens ou du moment ? Fallait-il aussi penser qu'en posant la question d'une transmission d'aspects culturels distinguant le cours d'instrument du cours de formation musicale, on accordait implicitement au premier une possible neutralité que n'aurait pas le second évidemment chargé des théories forgées tout au long de l'histoire de la musique savante occidentale ? Ou, triste hypothèse, fallait-il sous-entendre que le fait même de se poser la question d'une transmission possible induisait l'idée que la chose n'allait pas de soi et que le professeur d'instrument serait moins cultivé que les professeurs des disciplines théoriques et ne transmettrait qu'à son insu des aspects culturels de sa tradition, aspects que le débat mettrait peut-être à jour ? Ce titre semblait si difficile à manier que j'ai pensé qu'il me fallait d'abord, avant de laisser la parole aux différents intervenants et sans présager de leurs interventions, tenter d'en dégager quelques éléments, comme autant de pistes que nous pourrions ensemble parcourir ou de points dont nous pourrions débattre.

Puisque c'est au titre de professeur d'ethnomusicologie au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris que l'on a choisi de me mentionner sur le programme de ces journées, je dois dire que ma singularité, en regard de la majorité de mes collègues ethnomusicologues, est d'avoir été initialement formé, dès ma plus tendre enfance, dans le « moule classique ». J'use à dessein de cette expression convenue et je reviendrai plus loin

---

1 Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Paris : Gallimard, 1991.

sur cette idée de norme et de ses corollaires tels que le moule, le modèle, le format, la règle, etc.
Ainsi j'ai longtemps été uniquement instrumentiste — il me faudra aussi revenir sur ce mot réducteur d'instrumentiste et ce qu'il peut bien vouloir dire — et j'ai bénéficié lors de mes années d'études au CNSMD de Paris (à une époque où je n'avais encore goûté ni au jazz, ni au gamelan javanais, ni aux musiques de variétés) de l'enseignement d'un grand maître : le trompettiste Pierre Thibaud. Je terminerai enfin sur ce rapport de maître à disciple ou de professeur à élève, sans doute au cœur de la problématique d'aujourd'hui et dont les différents intervenants pourront témoigner à partir de leur propre pratique.

Cependant, en tant que modérateur, je ne voudrais surtout pas me limiter à l'anecdote, aussi exemplaire soit-elle, de mon expérience personnelle, et je commencerai par prendre un peu de hauteur, de détachement, en appréciant le sujet qui nous réunit avec les outils de ce qui est désormais ma principale discipline : l'ethnomusicologie. Dans mon acception large du terme d'ethnomusicologie j'entends par outils de ma discipline le legs de disciplines telles que la musicologie, l'histoire de la musique, l'anthropologie et l'ethnologie évidemment, mais encore la sociologie, les méthodes de pensée héritées de la philosophie ou encore, pour passer de l'ethnos, du groupe donc, à l'individu, au sujet, la prise en compte, évidemment partielle, de la notion d'inconscient. « Questionner fait voler en éclats la mise en boîte des sciences dans des disciplines séparées » disait Heidegger, repris par Edgar Morin dans son projet de *Méthode* pour une unité des sciences de l'homme[2]. C'est à partir de cet éclatement que l'étude de l'homme et sa musique prend toute sa dimension.

Enfin, n'en déplaise à ceux qui voudraient ou croient encore que l'ethnomusicologue se consacre uniquement aux récits de voyages, aux mœurs musicales exotiques, à la classification d'instruments rudimentaires ou encore à la seule dissection de formes musicales indigènes, ces journées étant organisées dans le cadre ou avec le concours d'institutions françaises et francophones de pédagogie musicale (Cité de la musique, Cefedem et CFMI notamment), je m'attacherai surtout à la question de « la transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument » par rapport à notre terrain institutionnel national, en ne citant volontairement pas d'autres formes de transmission dans le monde. Celles-ci mériteraient plusieurs journées d'étude et il ne serait ni utile, ni sérieux de les aborder globalement ou de limiter le débat à une approche comparatiste et approximative sur le vieux thème de l'opposition supposée entre Orient et Occident.

2 Voir Edgar Morin, *La Méthode, 5. L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*, Paris : Éditions du Seuil, 2001.

LA NORME

La question de la transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument me semble commencer à la notion même de musique, telle que culturellement admise dans chaque tradition. En langue française, pour la définition du mot « musique » le dictionnaire *Le Petit Robert* nous donne cinq entrées :

1) « Art de combiner des sons d'après des règles (variables selon les lieux ou les époques) et production de cet art ».

2) « Musique écrite, œuvre musicale écrite : savoir lire la musique, jouer sans musique ». On nous renvoie ensuite au mot partition et à la locution figurée : « être réglé comme du papier à musique », c'est-à-dire : « avoir des habitudes très régulières ; être organisé, prévu dans tous ses détails ».

3) « Réunion de musiciens qui ont coutume de jouer ensemble : la musique de la chambre, de la chapelle du roi, musique militaire, musique d'un régiment... *cf.* clique, fanfare, nouba, orphéon... »

4) « Concert », et nous est donné pour toute explication : « "il y a des musiques tous les soirs" Madame de Sévigné ».

5) Précédé des abréviations *figuré* et *familier* : « C'est toujours la même musique... *cf.* chanson, histoire, refrain ».

S'il est agréable de constater le progrès que représente la disparition de la citation de Rousseau sur la musique comme « art de combiner les sons de manière agréable à l'oreille » et l'introduction surprenante du mot « nouba », entre « fanfare » et « orphéon », on constate néanmoins que la musique est présentée dans un cadre de références culturelles très occidental et que les mots de règle et d'écriture, voire d'histoire, sont au cœur de la définition.
Ainsi c'est consciemment ou inconsciemment autour de ces mots, « règle, écriture et histoire » que va se situer majoritairement le discours sur la musique en France. Je dirais même que c'est dans la transmission de ce triptyque du terme musique (du grec *triptukhos*, plié en trois) que commence par se transmettre un aspect culturel de la tradition occidentale lors d'un cours d'instrument. On plie la musique en trois, « règle, écriture, histoire », et on nous donne l'enveloppe avec notre premier instrument !

Permettez-moi de noter au passage l'étrangeté de la formule : « jouer sans musique » pour dire « sans partition ». Prise au pied de la lettre, elle réussit l'exploit d'associer irrémédiablement la musique à l'écrit et de bouter hors du champ du musical la totalité des traditions orales !

Mais la norme ne se limite bien sûr pas à la définition du mot musique. Dans la plupart des cas elle constitue la structure et le cadre de ce qui va se transmettre durant l'apprentissage de l'enfant. Le lieu même où se situe le cours n'est pas anodin et participe de cette transmission. École de musique ou conservatoire dans la majorité des cas, le lieu a certains des attributs du sacré. Ce n'est pas un espace ouvert et passant, c'est un lieu fermé, réservé aux initiés, avec des salles de cours où les amis et parents ne sont généralement pas conviés. C'est un lieu avec ses codes, ses rôles, ses officiants. Un entre-soi impressionnant.
Pour l'exemple, je peux citer mon expérience d'enfant et ce souvenir, à jamais gravé, de mes parents, récemment immigrés et soucieux de notre éducation, nous habillant comme des communiants pour aller au conservatoire, sortie hebdomadaire dans le plus beau quartier de la ville. Depuis lors (et sans doute encore aujourd'hui lorsque je vais donner mon cours au CNSM de Paris) passer la porte d'un conservatoire est resté quelque chose de très impressionnant. Et je crois aussi que pour d'autres ce pas pourrait être humiliant. D'ailleurs beaucoup ne le font pas.

En France, le lieu d'apprentissage de la musique — que ce soit un conservatoire national de région (CNR), une école nationale de musique (ENM), ou une école municipale agréée — est conçu comme un point de référence absolu, dûment inspecté, suivant la ligne d'une administration centrale. C'est le lieu des premières révélations musicales, où se pratiquent les initiations et où se miment, lors des fêtes et rituels que représentent les examens de passage et autres évaluations, les gestes archétypaux devant régénérer la tradition musicale. Lieu de *l'art légitime* et lieu de *distinction*[3], il consacre les rapports de domination : entre les genres musicaux, entre les instruments, entre les catégories sociales, entre les plus et moins doués, etc.
Une réflexion s'impose alors à nous : La difficulté du développement des cours de musiques traditionnelles et actuelles dans les conservatoires malgré les directives de l'État soucieux de rattraper son retard et la multiplication des diplômes censés légitimer les professeurs de telle ou telle pratique musicale populaire, et les fréquentes et aimables invitations des directeurs d'établissements à pratiquer ces cours hors les murs, ne sont peut-être pas tant dus à des problèmes de place qu'à un déplacement marquant la distinction entre ces pratiques et celles historiquement réservées à la référence musicale absolue, au centre sacré. Finalement, pardonnez la provocation, depuis la fin de l'Ancien Régime, ceux qui régentent l'institution de la musique sont bien les descendants de ceux qui firent taire les ménétriers et tentèrent de faire taire les expressions musicales populaires[4].

Je ne pourrai décliner dans ces notes d'introduction à la table ronde tous les éléments qui entreraient dans cette idée de norme, mais il nous faut quand même souligner que du tempérament égal à la tonalité, que des instruments enseignés aux disciplines proposées, que de l'oreille absolue à l'écriture de la musique, que du style à la sonorité, ou encore de la

3 Voir Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit, 1979.

4 Voir Luc Charles-Dominique, *Les ménétriers français sous l'Ancien Régime*, Paris : Klincksieck, 1994.

pulsation isochrone à la nécessité d'être dirigé, la plupart des éléments touchant de près ou de loin à l'apprentissage d'un instrument dans le cadre d'un établissement d'enseignement artistique spécialisé renvoient à un seul aspect culturel des traditions musicales d'Occident : celui de la musique classique. Et j'emploie volontairement ce terme qui ne renvoie pas seulement à une période de l'histoire de la musique — après tout, seuls les initiés le savent ! — mais d'abord et avant tout à ses définitions. Je reviens au *Robert*. Pour « classique » :

1) « Qu'on enseigne dans les classes », etc.

2) « Qui est conforme aux habitudes, aux usages, ne s'écarte pas des règles établies, de la mesure », etc.

Enfin, s'il est vrai qu'il y a une certaine concomitance entre la valeur « travail » en vigueur dans le monde ouvrier et celle en vigueur dans les écoles de musique (mais avec une concurrence entre celle-ci, liée à l'obéissance aux règles, et la valeur « génie »), « il suffit d'avoir à l'esprit qu'il n'est pas de pratique plus classante, plus distinctive, c'est-à-dire plus étroitement liée à la classe sociale et au capital scolaire possédé que la fréquentation de la salle de concert ou la pratique d'un instrument de musique "noble"[5] » pour deviner qu'à la sortie de nos deux Conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse, les heureux diplômés ne sont majoritairement pas représentatifs de la diversité de la jeunesse française. Doit-on en déduire que la musique classique pourrait être liée à l'idée de musique de classe ?

> La conclusion plus générale de cette thèse, c'est que le progrès technique entraîne un certain degré d'exclusion sociale : l'écoute passive est le prix que certains doivent payer pour devenir membre d'une société supérieure, dont la supériorité est fondée sur les aptitudes exceptionnelles d'une petite élite. Le niveau technique de ce qu'on convient d'appeler sens musical est par conséquent haussé, et il faut que certains portent cette marque d'infamie : non musiciens. C'est à partir d'affirmation de ce genre qu'on développe ou anesthésie l'aptitude musicale dans de nombreuses sociétés industrielles modernes[6].

L'ENFANT INSTRUMENTISTE

En France, lorsque l'enfant arrive à son premier cours d'instrument, s'il n'a pas bénéficié de classe d'initiation, il est considéré comme « amusical ». C'est-à-dire comme un être à musicaliser (on notera l'usage immodéré de ce néologisme très laid dans le jargon de certains professionnels de l'éducation musicale). Peut-être est-ce parce que ce qui est

5 Pierre Bourdieu, « L'origine et l'évolution des espèces de mélomanes », *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit, 1984.

6 John Blacking, *Le sens musical*, Paris : Éditions de Minuit, 1980 (1973 pour l'édition originale).

considéré comme de l'ordre du musical est pris dans une acception très étroite, liée au centre sacré ou à des résidus tenaces de la définition rousseauiste que je citais tout à l'heure ? Or, tout comme l'enfant n'est pas sans culture, je ne crois pas qu'il arrive à son premier cours sans musique. Et je ne parle pas seulement du bain musical familial qui a peut-être été le sien, mais plus largement du rapport au sonore, de l'environnement, du *soundscape*, de ses déplacements dans l'espace, de ses jeux, de ses chansons, de ses cris, de ses pleurs, de ses battements de cœur, tout ce qui de près ou de loin parle à l'oreille, si vous me permettez l'expression.
Comme Michel Chion le rappelle :

> L'oreille serait éveillée à partir de quatre mois et demi... de vie fœtale. Le fœtus, selon plusieurs observations, à partir du stade où l'oreille fonctionne, « entend » des bruits qui s'accompagnent de variations de pression contre les parois corporelles, mais aussi deux cycles de battements cardiaques, celui de la mère et son propre cycle. Ces cycles pendulaires d'allure différente se séparent et se retrouvent, se phasent et se déphasent, comme dans certaines musiques dites répétitives de Steve Reich, de Stockhausen ou de Philippe Glass[7].

Ainsi, pourrait-on dire avec humour, alors que le nouveau-né serait prêt à aborder les musiques des XX^{e} et XXI^{e} siècles et la contramétricité de certaines musiques du monde, l'école de musique va renvoyer l'enfant à la cométricité[8], et à la tristesse d'un horizon tracé par un étalon isochrone, neutre et constant : la pulsation.

Notion occidentale s'il en est que celle d'une vision du temps linéaire et régulièrement découpé. Notion qui accompagnera le jeune instrumentiste tout au long de son premier, deuxième et troisième cycle. Notion qui rythmera son cursus et permettra d'évaluer ses progrès. Notion extrêmement contextualisée que celle de progrès dont on aimerait nous faire croire qu'elle est universelle... — Rappelons que le mot « cycle », appliqué à l'organisation de la scolarité dans les établissements spécialisés d'enseignement artistique, annoncé comme un libérateur et arrivé dans les conservatoires avec le fracas des grandes révolutions, veut quand même dire : « suite de phénomènes se renouvelant sans arrêt dans un ordre immuable ». Ce qui, s'il a l'avantage d'en finir superficiellement avec la tyrannie d'une uniforme et obligatoire progression, ne laisse pas présager d'une aventure musicale très réjouissante !
Progression, contrat d'objectifs, évaluation, compétition, ainsi commence cette solitude du coureur de fond qu'est souvent le parcours de l'enfant avec son instrument. Dans le meilleur des cas, quand il ne fait pas comme la majorité moins douée qui a arrêté entre temps, après

---

7 Michel Chion, *Le son*, Paris : Édilions Nathan, 1998.

8 « *Contramétricité* : musique dans laquelle l'intervention musicale de chacun s'effectue contre un (ou plusieurs) autre(s). On s'intercale, et le rythme est la résultante d'une intrication des événements sonores […] *Cométricité* : où un mètre de base n'est jamais contre-dit […] ». Termes de Kolinski, repris par Jérôme Cler dans « Pour une théorie de l'aksak », *Revue de musicologie*, n° 82, 1994.

quinze ans de travail et sa scolarité terminée au Conservatoire de Lyon ou de Paris, l'instrumentiste d'une vingtaine d'années commencera sa crise d'adolescence en s'apercevant lors d'une soirée entre amis qu'il n'est rien sans sa partition et que le plus modeste musicien breton sait toucher les gens mieux que lui. Se posera alors la question : être ou ne pas être musicien ?

Pourquoi va-t-on moins former des musiciens que des instrumentistes ? Pour des questions de transmission d'aspects culturels, là encore. Parce que le mot « musique » est étrangement confisqué, réservé à quelques grands qui jouent le répertoire, le « vrai », le « grand », la « grande musique ». Parce que la pratique est isolée et solitaire, même au sein de l'ensemble ou l'orchestre où certains sont tellement déformés par la *performance* qu'ils n'entendent plus la musique mais seulement le trait, la difficulté. Parce que le répertoire abordé est tellement codifié qu'il ne permet pas la moindre imperfection et transforme le jeu musical en une *exécution.* Parce que l'outil-instrument devient une fin en soi, que l'individu devient l'instrument de son instrument, jusqu'à la métonymie : comme « boire un verre » ne nous dit rien du liquide bu, « je suis premier violon » ne nous dit rien de la personne entendue. Parce que tout est morcelé, fragmenté, mesuré, jugé : le temps, la musique, l'apprentissage et l'apprenant, l'enseignement et l'enseigné…

LE MAÎTRE, LE PROFESSEUR OU LE PÉDAGOGUE

Si l'on suit Michel Serres, à l'origine, chez les Grecs, le pédagogue est l'esclave qui emmène l'enfant libre jusqu'à l'école. Il fait le chemin avec lui, chacun dépendant l'un de l'autre. Belle origine à ce mot où voyage et pédagogie sont intimement liés. Le pédagogue n'est donc pas un homme libre mais c'est un homme en mouvement. L'enfant a lui aussi son rôle à jouer, puisqu'il libère son pédagogue. Mais aujourd'hui, en France, les rôles sont bien distincts et le professeur ne voudrait pas qu'on l'appelle entraîneur !

Comme dans les sociétés traditionnelles, je crois que le groupe d'hommes et de femmes qui constituent le corps enseignant d'une école de musique ou d'un conservatoire, a produit et produit des récits fondateurs qui le constituent en corps : ce sont des « mythes » en tant qu'ils ne racontent pas n'importe quelle histoire mais l'histoire « sacrée » d'un groupe. À un autre niveau, selon le même processus, dans un autre groupe ou sous-groupe constitué cette fois du professeur et de ses élèves, d'autres mythes se créent et viennent alors se rajouter aux premiers.
Parmi ces mythes, j'ai rapidement relevé : le mythe de l'artiste incompris, le mythe du soliste, le mythe de la souffrance, le mythe du secret (méthodes, techniques, potion magique...), le mythe des pouvoirs occultes, lobby et autres passe-droit, le mythe de la grande musique, le mythe des mauvaises circonstances, etc. Car la musique est de ces disciplines où l'enseignant se veut aussi soliste et entretient le mythe. Pas seulement soliste dans sa classe — peut-être inhérente à cette position de l'enseignant face à ses élèves —

mais aussi soliste international au même titre que ceux qu'il estime les plus grands, alimentant ainsi cette croyance profonde en la hiérarchie (autre aspect culturel) et l'impossibilité d'être musicalement heureux autrement.

Cet accent mis sur la personnalité de l'enseignant conduit souvent à une forme d'immobilisme dans les positions respectives de chacun. D'où l'intérêt d'une tierce place, qui est celle de l'étranger, celle d'aspects culturels étrangers, éclairant notre propre pratique, notre propre rapport à la musique et notamment les nombreux aspects culturels dont nous avons parlé, qui pour être souvent implicites n'en sont pas moins tenaces.

Ainsi, dans le cadre d'un cours d'ethnomusicologie dans un conservatoire, parallèle à l'apprentissage d'un instrument, il ne s'agit pas tant selon moi que les étudiants soient dans l'obligation d'accumuler encore et encore des contenus musicaux jusqu'alors pour eux inconnus, ou même pratiquent de nouveaux instruments (bien que cela puisse être hautement profitable), mais plutôt que leur soit offerte l'occasion de questionner le rapport à leur pratique et plus généralement à la notion même de musique.

Ainsi, la pédagogie de la musique pourrait être une véritable invitation au voyage et l'école de musique offrirait à l'apprenti musicien les moyens de tracer son propre itinéraire.
Puisque, selon les mots de Michel Serres :

> Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur. Pars : sors. Sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles. Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris. Tes idées initiales ne répètent que des mots anciens. Jeune : vieux perroquet. Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance[9].

J'espère que ces notes permettront de lancer le débat…

9 Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*.

ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE ET ACTION CULTURELLE

Éric Sprogis
Conservatoire national de région de Poitiers

Il s'agit ici de tenter de recentrer, de manière concrète, le rapport de la culture à la musique dans la problématique de l'enseignement musical. Je le ferai à partir d'une expérience déjà longue de responsabilité dans l'enseignement artistique spécialisé, couvrant d'ailleurs, outre la musique, les deux autres grandes expressions du spectacle vivant, la danse et le théâtre. Compte tenu du thème de ces Journées, je m'en tiendrai à la musique.

Je partirai pour cela d'un constat que l'on peut faire au quotidien, celui du décalage souvent rencontré entre les objectifs affichés de cet enseignement, principalement sur le plan instrumental, et la réalité de la vie musicale, dans toute sa diversité, comme la décrit Alain Kerlan[1].

C'est un constat de crise. Celui qui pourrait nous faire dire que ce métier devient de plus en plus « impossible », au sens où Freud disait qu'il y a trois métiers impossibles : celui de la politique, celui de la psychanalyse et celui de l'enseignement. Trois métiers qui ont, à la fois, à travailler sur la société et ses conséquences et à donner des réponses individuelles, différentes pour chacun, de les traiter au niveau de chaque individu pris isolément.

On peut alors poser un double postulat de départ : quand on enseigne la musique, on enseigne un objet que l'on ne sait pas définir, un objet infiniment pluriel qu'il faut renoncer à définir au préalable — c'est là certainement l'un des aspects les plus « impossibles » de ce métier — et en même temps apprendre un objet dont on ne peut jamais savoir ce dont nos élèves feront.

Ces données sont liées à la nature de l'objet *musique* lui-même, cette musique qui a subi au cours du XX^{e} siècle trois « crises » successives. Trois crises qu'il faut appréhender comme le décor général de notre réflexion.

Une première crise, que l'on pourrait qualifier d'« esthétique », est apparue au début du XX^{e} siècle. Ce fut la remise en cause, parfois profonde, des langages musicaux hérités des siècles passés (remise en cause du système tonal dont la plus radicale, celle de l'École de Vienne), découverte des musiques non européennes et tout particulièrement l'arrivée du jazz et des musiques d'Extrême-Orient… Ces langages viennent se télescoper avec nos langages historiques. On peut ici parler de *crise* dans la mesure où, évidemment, toute la vie musicale n'a pas été directement affectée (la majorité de la musique créée et diffusée

---

1 Voir dans la présente publication, Alain Kerlan, « De la " haute culture " à la culture dans plusieurs mondes - La culture entre subjectivité et pluralité ».

reste encore aujourd'hui de tradition tonale), mais toutes les possibilités sont désormais ouvertes. Or, l'enseignement a mis très longtemps à intégrer ces apports — par exemple, le jazz n'a été introduit officiellement dans les conservatoires qu'à partir des années 1980, quant aux musiques traditionnelles et « actuelles », ce sera encore plus tard.

La deuxième crise, que nous appellerons « démocratique » peut être située à partir du lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Ce fut l'affirmation que l'enseignement artistique était un droit pour tous. Non pas qu'en 1930 on considérait que celui-ci était par principe réservé à une élite ; mais, dans les faits, on en admettait la réalité. Non pas non plus que les inégalités d'accès auraient aujourd'hui disparu, mais le principe de cette égalité est du moins posé en droit. Les conséquences en sont importantes : doublement des effectifs des établissements à partir de 1970-75 en même temps que le nombre de ces écoles doublait également. Ce fut un bouleversement sans précédent des conditions de l'apprentissage : arrivée d'une clientèle très différente, posant d'autres questions et mettant nos établissements en difficulté, car n'ayant pas toujours toutes les réponses pédagogiques ou institutionnelles.

La troisième crise, nous la nommerons « technologique et économique ». Elle est la conséquence du développement des moyens technologiques de diffuser, de conserver, de transmettre, de créer la musique. C'est la transformation de la plupart des musiques sous forme d'objet reproductible. Les conséquences pédagogiques sont ici encore déterminantes. C'est, par exemple, la remise en cause, de la seule « pédagogie du modèle » comme référence de l'enseignement instrumental. En effet, si, en 1930, un professeur de violon pouvait légitimement considérer qu'il serait sans doute le meilleur violoniste qu'il serait donné à l'élève d'entendre pendant la durée de ces études, aujourd'hui, ce même élève peut, en sortant du cours, se procurer facilement des dizaines d'enregistrements d'interprètes illustres, de musiciens jouant dans les esthétiques les plus diverses, y compris les plus éloignées de ce qu'on lui enseigne. Certes la pédagogie du modèle a encore un rôle à jouer dans l'enseignement, mais le statut du pédagogue change et acquiert notamment une dimension de médiation qu'il pouvait ignorer dans le passé.

« Aujourd'hui, plus rien ne va de soi… Il faut apprendre à vivre avec l'incertitude » (G. Mandel). Au XIX^{e} siècle, les méthodes d'enseignement (de l'instrument, du solfège) étaient tout à fait adaptées à une musique dont on pouvait prévoir, avec une quasi-certitude, que les élèves joueraient à l'issue de leurs études. Aujourd'hui, l'enseignant ne peut plus savoir ce que fera l'élève ; il est même certain que l'élève fera autre chose que ce qu'il lui aura appris. C'est ainsi que les objectifs de l'enseignement musical doivent, en conservant bien sûr une importante part de maîtrise, être aussi de « transfert » (capacité à utiliser ce que l'on a appris dans un autre cadre) et même de « création » (être capable, avec ce que l'on a appris, de l'utiliser dans un cadre ou un contexte que l'on aura soi-même construit).

Pour suivre, je vais imaginer quelques situations totalement invraisemblables :

- Un enfant, appelons le Tom, se présente à la porte d'un conservatoire et dit : « je viens parce que j'ai envie de savoir jouer du violon comme mon grand-père ». On lui donne une brochure sur laquelle il lit qu'il lui faudra au moins 12 ans d'études pour y arriver.

- Andrews, 8 ans, le suit de quelques minutes mais lui veut jouer du piano parce qu'il en a un chez lui. Il apprend qu'il lui faudra faire un an de « musique » avant de commencer — dans un autre établissement, 8 jours avant, on lui avait parlé de solfège — et que de toutes façons, ce n'était pas certain car il y avait beaucoup de monde qui voulait en faire.

- Julie, elle, n'a pas la chance d'habiter une grande ville. Elle vit dans un village. Mais certains dimanches elle peut aller écouter l'orchestre d'harmonie sur la place. Un jour, elle a 11 ans, elle s'enhardit et va demander au chef comment il faut faire pour faire partie de son orchestre. On lui propose d'essayer de jouer du bugle. Quelques mois après on lui dit de venir à la répétition de l'harmonie et de s'asseoir au pupitre avec quelques messieurs pour jouer les quelques notes qu'on lui a appris à jouer dans une partie d'un arrangement du *Largo* de Haendel.

- Max, 16 ans, retrouve chaque semaine depuis presque un an, quelques copains de lycée avec lesquels il tente de reproduire différents morceaux de *hard rock* entendus sur disque. Depuis quelques semaines, ils s'appliquent particulièrement parce qu'ils ont enfin trouvé — après plusieurs mois de recherches infructueuses — un conservatoire qui dispose d'un département de musiques actuelles. Lors de leur premier cours, ils ont été très surpris : on ne leur a rien appris mais on leur a demandé de jouer ce qu'ils connaissaient et, à la fin du cours, de continuer à travailler ce morceau.

- Annie est professeure de violoncelle dans une école de musique. Un jour qu'elle prenait un pot au bistrot du coin, elle se fait interpeller, un peu agressivement, par le responsable du centre culturel de sa commune : « dites donc, on ne voit pas souvent les élèves du conservatoire au concert… pas beaucoup non plus les professeurs d'ailleurs ». Maladroitement, elle a balbutié quelque chose comme : « vous savez, nos élèves quand ils ont passé 5 heures dans la semaine à suivre des cours de musique et autant chez eux à travailler leur instrument, on peut peut-être comprendre qu'ils aient envie de faire autre chose le soir… » De toute évidence cela n'avait pas convaincu son interlocuteur.

On se dit qu'enseigner la musique est un métier d'insécurité... et que, pour être élève, il faut beaucoup d'abnégation ! Pour dépasser cette insécurité sans pour autant tomber dans la sclérose, il faudrait être capable de définir des objectifs, clairs, opérationnels,

appréhendables dans le court terme, sans doute le seul moyen de permettre un engagement lucide et efficace de l'enseignant et de l'élève. Il faudrait aussi que l'école de musique soit perçue comme un lieu où l'on serait bien, dans le présent, pas seulement comme une promesse d'un avenir radieux si l'on sait accepter l'idéologie de la sueur et de la douleur encore souvent présente, presque comme une valeur, dans l'enseignement instrumental.

C'est tout l'enjeu de l'articulation entre enseignement artistique et ce qu'on appelle maintenant action culturelle.

C'est une préoccupation qui, en tant que telle, ne semble plus faire débat aujourd'hui quant au principe : tout le monde est d'accord désormais pour affirmer que nos structures, quelle que soit leur taille, sont bien des établissements culturels à part entière. Ce constat caractérise à lui seul la période de transition que nous vivons et que l'on pourrait résumer par la formule suivante : *l'enseignement travaille pour le futur, l'action culturelle pour aujourd'hui*.

Cette définition des conservatoires par l'entrée principale « culturelle » plutôt que par l'exclusivité d'une mission strictement éducative n'a été que récemment (au cours des années 1980) admise de manière généralisée en même temps que l'idée d'ancrage territorial. Cette option n'était pourtant pas évidente compte tenu de la tradition centenaire des conservatoires. Elle prend sa source dans une décision fondatrice au tout début des années 1970 : celle d'arrimer l'enseignement artistique à la sphère culturelle (sous la tutelle du Ministère de la culture) plutôt qu'à l'enseignement général (en lien avec le Ministère de l'éducation nationale). Cette décision, ce choix politique, inverse de ce qui se pratique chez la plupart de nos voisins européens, a permis de mettre notre activité en lien étroit avec le secteur de la diffusion et de la création, ce qui est très positif. Ainsi notre ministère est-il à la fois celui des artistes et des œuvres et celui de la formation de ces artistes, quelle que soit leur ambition (amateurs ou professionnels, pour faire vite). Cela ne va pas sans contradiction, sans arbitrage au sein même du secteur culturel et surtout rend complexe la question de l'action commune avec l'enseignement général, question plus que jamais à l'ordre du jour.

La deuxième grande remarque que l'on peut faire alors interroge les établissements quant à la multiplicité des missions, des actions qu'on attend maintenant d'eux, avec la difficulté d'établir des cohérences d'ensemble :

- *Cohérence interne entre toutes les missions qui semblent désormais dévolues à nos établissements* ;

- *Cohérence externe, d'une part avec la vie culturelle, d'autre part avec le développement territorial, social, économique*…

D'une manière générale, on attend de l'action culturelle qu'elle soit un moyen de donner du sens à nos activités coincées entre le marteau de la demande et l'enclume de l'offre possible, conditionnées par les contraintes esthétiques, réglementaires, législatives, matérielles et budgétaires.

Issue à l'origine d'un acte de foi, de conviction, de volonté quasi individuelle de certains professionnels, cette évolution irréversible de nos établissements semble désormais avoir rendu consubstantiels l'enseignement artistique et l'action culturelle. Il ne s'agit plus de deux volets spécifiques, même étroitement articulés, d'un projet pédagogique mais bien d'un « chapeau » unifié rassemblant un ensemble diversifié de méthodes et de formes d'action permettant — enfin ? — les allers et retours constructifs entre les artistes et les œuvres d'une part, le public, la population d'autre part, permettant également de transgresser de manière radicale les procédés habituels de médiation culturelle, bien au-delà de simples « plans com » même très élaborés.

C'est alors que prend tout son sens l'inscription de nos élèves dans la « véritable » programmation culturelle — pas simplement comme un prétexte pour justifier notre enseignement : par leur âge — qui ne durera pas ! —, par leur situation d'apprenant, ils apportent (y compris en raison de leur fragilité éventuelle) à la représentation artistique, comme interprètes ou comme créateurs, une *émotion* spécifique, irremplaçable (et éphémère par définition) à condition que celle-ci constitue la première entrée dans le cercle infernal des rapports entre l'objet artistique, le spectateur / auditeur, les conditions de la création et celles de sa transmission. Comme l'écrit Nikolaus Harnoncourt « l'émotion est fondée sur la nostalgie de la perfection jamais atteinte[2] ».

Je voudrais donner ici l'exemple d'une opération que nous menons à Poitiers depuis près de dix ans sous le nom d' « Écoutez Voir ! ». Chaque année, pendant une quinzaine de jours en décembre, nous faisons investir en quelque sorte un quartier périphérique de la ville par les élèves et les amateurs avec tous les acteurs sociaux, économiques et culturels du quartier. Parmi les actions programmées, de type spectacles ou interventions dans les écoles, nous développons des séances dans les appartements de la cité à l'invitation de certains habitants qui convient leurs voisins chez eux à cette occasion. C'est aujourd'hui la plus forte demande émanant du quartier. Ce qui nous paraît le plus intéressant, outre le caractère « social » de l'action, c'est l'effet produit sur nos élèves en terme de nécessaire engagement complet, qui doivent ainsi jouer sous le nez des gens, créer, à l'intérieur d'un cadre ordinaire la « cérémonie » propre à l'acte artistique. Or, ce qui était au début très marqué par la crainte devient maintenant l'objet de la plus forte demande d'intervention de la part de nos élèves, du moins ceux qui ont déjà vécu cette expérience. Celle-ci est pour eux à la fois formatrice, sociale et artistique.

2 Nikolaus Harnoncourt, *Le discours musical, NRF Essais* (Paris : Gallimard).

De telles conceptions de l'enseignement artistique imposent bien sûr de ne pas considérer qu'être élève (ou professeur… ou directeur) de conservatoire soit d'abord un élément de distinction sociale, mais plutôt la marque de l'ambition d'être *citoyen-acteur / créateur* dans son propre développement, et plus généralement dans celui du tissu social où l'on vit. En une formule, considérer que ce qui compte est le sujet et non l'objet de l'action culturelle.

Il y a alors nécessité de définir avec précision les choses. Non pas par seul souci de coquetterie sémantique, mais bien parce que la clarification est indispensable pour agir avec efficacité et pérennité, même s'il ne faut pas attendre qu'elle soit réalisée pour commencer à agir. Car « c'est en voulant qu'on apprend à vouloir[3] » et « on apprend en essayant, et non point en pensant qu'on essaie[4] ». « Pour apprendre, il faut commencer ; et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage[5] ».

Une telle clarification sémantique d'un certain nombre de termes permet de lever de nombreux malentendus, en particulier dans nos relations avec les partenaires multiples de l'action culturelle. Ainsi, par exemple, en est-il évidemment des notions de pratique « amateur » et « professionnelle » : nos élèves sont-ils l'un ou l'autre, ou avant tout des « apprenants » exerçant une activité qui ne peut se résumer à l'un ou l'autre mot ? Et puis, être amateur, n'est-ce pas d'abord permettre une valorisation d'une dimension de l'existence.

On peut alors tenter d'articuler notre réflexion autour de quatre grands thèmes :

- Le « statut » de l'art et celui du spectacle
- Le statut de l'enseignant-artiste
- La relation avec le public
- La place et le rôle de l'institution et du politique

Le « statut » de l'art et celui du spectacle

Vieux débat. Cette problématique est parfois abordée à partir des couples « in-off », reconnu / non reconnu, institutionnel / hors institution…

Longtemps considéré avant tout comme une production ou un objet qu'il convenait de conserver, d'entretenir, de transmettre, de servir, il est désormais admis que l'Art doit être aussi l'une des formes d'expression à la disposition de l'individu et du citoyen (notamment

3 Vladimir Jankélévitch, *La musique et l'ineffable* (Paris : Seuil).

4 Alain, cité par V. Jankélévitch, *Ibid*.

5 V. Jankélévitch, *Ibid*.

dans son mode collectif). Un élève qui entre dans un processus de formation à la musique va bien entendu aller vers les œuvres, apprendre à les maîtriser et à les transmettre mais en même temps vivre une aventure qui contribuera à la constitution de sa personnalité. À ce titre, l'accès à sa pratique par tous, y compris dans sa communication possible à un public, devient à la fois un droit pour l'individu et une composante essentielle de la vie et de la cohésion d'une société. L'individu s'autoconstruit tout au long de sa vie ; l'expression artistique joue un rôle déterminant dans ce processus. Par ailleurs, le contact d'un public avec le mode spécifique d'expression de la jeunesse, y compris dans ses formes les plus fragiles, est irremplaçable et doit être pris en compte comme tel dans la programmation culturelle, d'autant plus qu'elle est par définition éphémère.

Il faut insister à cet égard sur le cas particulier de la création contemporaine, sous toutes ses formes, qui, pour une très large part repose aujourd'hui sur des productions proposées par des artistes en apprentissage.

C'est notamment à ce prix qu'être élève de conservatoire n'est plus un signe de distinction sociale mais l'engagement dans une aventure sensible et collective.

Le statut de l'enseignant-artiste

« Nul n'est prophète en son pays » dit-on parfois… Ce dicton ne doit être compris que pour sa vérité statistique considérée ici comme regrettable. Beaucoup d'entre nous savent en effet combien il est parfois difficile pour un professeur de conservatoire de se faire reconnaître comme « artiste résident » ayant vocation à se produire dans sa propre ville, même pour ceux qui sont amenés à participer à des manifestations artistiques nombreuses hors de leur commune d'origine. C'est pourquoi, en rappelant les missions d'action culturelle de nos établissements — surtout si l'on considère que la pratique culturelle est l'objectif principal de ceux-ci —, se pose, de manière très vive, la question de l'identité professionnelle des personnels artistiques, de la part des partenaires culturels mais aussi parfois des individus eux-mêmes qui peuvent en concevoir une aigreur ou au moins un désenchantement quant à la possibilité d'articuler étroitement les aspects pédagogiques et artistiques de leur mission, quant aux possibilités d'une insertion véritable et pérenne dans le tissu local.

> L'« institutionnalisation » de l'enseignement artistique ne risque-t-elle pas de faire passer des pratiques souvent considérées comme indicibles, comme intemporelles, comme éthérées, sous les fourches caudines des règlements, des lois, des exigences budgétaires... bref devons-nous nous résigner la mort dans l'âme à admettre que nous sommes en définitive comme tout le monde... que nous devons nous adresser à tout le monde...
>
> L'enseignant doit bien sûr, parmi ses missions, assurer la pérennité de sa discipline. Mais il doit se garder de toute tendance à confondre sa matière avec la seule conception qu'il en a. Dans le domaine qui est le nôtre, cette dérive méthodologique a la plupart du temps comme

> conséquence d'amputer ce que l'expression artistique a de plus vivant, de plus créatif, de plus directement et littéralement humain en somme.
>
> L'institution devient dans ces conditions une nécessité. Elle contribue à donner un sens dynamique à notre action. Cette action s'organise alors en fonction d'un but, d'objectifs, d'un projet. La structure collective inscrit ce projet dans le temps. La mission de l'artiste pédagogue est ainsi comparable au jeu musical, celui qui cherche un souffle plutôt qu'un plagiat, qui organise la grande forme plutôt que la dissection du détail inutile, qui privilégie la direction plutôt que le sur-place de l'autosatisfaction.
>
> L'institution, par sa permanence, par son témoignage, par ses missions de service public permet l'acte collectif, l'action solidaire, l'insertion[6].

L'action de l'enseignant-artiste est donc souvent liée à la structure dans laquelle il exerce. C'est elle qui détermine une grande part de son identité, de sa « culture ». Il est donc indispensable que cette structure évolue en permanence pour s'adapter aux mouvements du monde et, si possible, qu'elle les anticipe dans une démarche de *projet*.

À l'inverse du risque de « pantouflage » lié au statut de fonctionnaire qui n'est jamais à écarter, cette situation doit permettre au contraire de travailler dans la durée, de tenter des expériences, de les pérenniser, en un mot d'être créateur d'événements, de situations, d'œuvres… Ainsi l'action culturelle des conservatoires doit certes être inscrite dans leur mission mais elle ne saurait être développée sans lien étroit avec les enseignants eux-mêmes. À l'instar des réformes pédagogiques, l'action culturelle ne saurait se décréter par note de service !

Il faut alors considérer que ces préoccupations ont profondément transformé les missions des enseignants de conservatoire. Pour certains, il s'agit presque d'un nouveau métier auquel il convient désormais de se former. Les formations diplômantes (CEFEDEM et CNSMD) devraient intégrer, plus largement qu'elles ne le font actuellement, cette dimension, désormais inséparable de la pédagogie proprement dite, de la profession. D'autant qu'il ne s'agit plus seulement d'être capable de maintenir « en état » son niveau artistique personnel, mais bien d'être capable de prendre en charge des actions de production, de partenariat, d'organisation de manifestations, avec ce que cela implique de capacité à *anticiper*, à prévoir longtemps à l'avance. Certains pensent même que les professeurs devraient apprendre à être des « agents de programmation ». Les responsables de structures de diffusion savent d'ailleurs rappeler combien cela entre en contradiction avec notre fonctionnement traditionnel.

Il est cependant nécessaire de ne pas non plus tomber dans l'excès inverse. Celui qui amènerait à nouveau les enseignants à se recentrer exclusivement sur le « culte » de leur

---

6 « De quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ? », *Actes du colloque de Villeurbanne* (Conservatoires de France, 1992).

discipline artistique, en oubliant qu'ils sont aussi des pédagogues attentifs à la personnalité et à l'évolution de leurs élèves. Pour utiliser un terme aujourd'hui employé à toutes les sauces, l'artiste-enseignant est ici véritablement un *médiateur*, acteur du changement culturel, dont les moyens d'action sont à la fois du domaine de l'apprentissage et de l'intervention directe vis-à-vis des publics.

Enfin, il faut souligner que les enseignants « résidents » ne sont pas les seuls à être concernés par cette action. Si l'on veut la définir comme un aller et retour permanent entre ce qui est du domaine de l'apprentissage et celui de l'intervention dans la vie culturelle, il est nécessaire que puissent intervenir des artistes invités, tant en complément de l'enseignement que dans le cadre du travail de création et de diffusion. On sait que cela est parfois en contradiction avec les évolutions récentes du régime des intermittents du spectacle.

En définitive, si l'on voulait résumer en deux grands blocs les zones dans lesquelles se développe l'action d'éducation artistique, on pourrait aisément, et banalement, retenir :

Le bloc « élèves et usagers »

Caractérisé d'abord par le constat intolérable d'une inégalité d'accès que l'école de musique ne peut que contribuer partiellement à réduire, ce « bloc » induit au moins deux pistes :

- construire nos dispositifs et nos méthodes à partir de celui-ci. Entre autres, il s'agit de viser à en faire à la fois un interprète (artisan) et un créateur (artiste) ;
- offrir des *choix* dont il sera partenaire, ce qui implique de renoncer à la « pédagogie du report » et à l'« idéologie de la sueur » comme seul moteur de notre action.

Mais aussi savoir le mettre en situation d'école du spectateur.

Ainsi, apprendre la musique, se placer en tant qu'artiste du spectacle et en tant que spectateur sont bien trois fonctions étroitement articulées et dont chacune donne son sens aux deux autres.

Je vais prendre un nouvel exemple lié au Conservatoire de Poitiers. Nous travaillons, à Poitiers, depuis presque 20 ans, dans le cadre d'un projet d'établissement faisant l'objet d'une très large discussion avec tous les partenaires et acteurs concernés. Lors de l'élaboration du projet 2002-2007, nous avions, en continuité du précédent, défini trois missions à l'établissement : apprendre la musique, la danse, le théâtre ; mettre en situation d'artiste ; apprendre à être spectateur. Dans un certain sens, on pourrait trouver cela tout à fait banal ! Et pourtant, cette orientation centrale a fait l'objet d'un long et passionnant débat en interne. Pas sur chacune de ces missions, prise isolément, mais parce que nous voulions affirmer *que chaque mission ne prenait son sens que par rapport aux deux autres*.

Un deuxième débat a eu lieu, de type « sémantique » cette fois. Il s'agissait d'inscrire comme objectif principal du conservatoire *la pratique culturelle* des usagers, élèves ou non. Ce fut encore plus complexe et plus polémique. Notamment, il s'est agit, d'une part, d'affirmer que *l'enseignement* n'était pas un objectif mais un moyen, d'autre part de dépasser la notion de pratique *artistique* pour arriver à celle de pratique *culturelle*. Tous nos élèves, en effet, n'auront pas une pratique artistique, ce sera même — reconnaissons-le enfin — la grande majorité. Ceux-là qui ne continueront pas une pratique concrète de la musique (soit parce qu'ils ne seront pas allés suffisamment loin dans leurs études pour avoir acquis une autonomie suffisante, soit parce qu'ils ne trouveront pas les conditions pour continuer d'exercer) ne doivent plus être considérés comme ayant en définitive échoué. Mais, pour cela, il est indispensable de repenser les contenus et les méthodes afin que les quelques années qu'ils auront passées dans l'établissement soient une composante déterminante dans la construction de leur personnalité.

Le troisième débat a sans doute des conséquences encore plus vastes. C'est celui qui nous a confrontés à la question des *valeurs*. Nous le constatons tous les jours : dans les discussions pédagogiques, il arrive souvent que, au-delà des mots que nous utilisons, sur lesquels nous tombons généralement d'accord, nous constations que, dans la mise en œuvre pratique des actions et dans les jugements que nous portons ensuite sur leurs résultats, des désaccords fondamentaux continuent de subsister. C'est alors que se révèlent une évidence : nos *valeurs* ne sont pas les mêmes parce qu'elles se sont élaborées progressivement à travers nos études, notre expérience professionnelle et sociale, les enjeux que notre situation personnelle nous fait considérer comme plus ou moins prioritaires. Ces valeurs sont à l'œuvre avec d'autant plus d'importance au moment où l'on définit les missions et les projets par rapport à des objectifs de pratique culturelle. Alors, travailler sur cette question devient un chantier de premier ordre, car elle est sans doute celle qui permet vraiment de se comprendre, y compris dans nos divergences d'appréciation. Les projets piétinent en effet souvent parce que chacun est porteur de valeurs différentes. Il faut donc les expliciter pour donner du sens aux actions, et pour les évaluer.

C'est pourquoi nous avons imaginé une *grille de valeurs* correspondant aux objectifs prioritaires des actions à engager. Bien entendu, elles sont toutes à l'œuvre à chaque fois. L'idée est de réfléchir en amont à celle(s) que l'on souhaite privilégier, permettant ainsi d'éviter tout malentendu pour le pédagogue et l'usager, mais aussi de pouvoir arbitrer entre diverses actions que l'on ne pourra pas toutes mener à leur terme.

Nous avons ainsi dégagé quatre grands types de valeurs à l'œuvre dans les pratiques culturelles :

- *Valeurs émotionnelles* : recherche de la convivialité, du plaisir, de la surprise, du « confort », du choc avec l'œuvre, du conflit…

- *Valeurs artistiques* : respect de l'œuvre, des repères, respect des données stylistiques, de l'exigence et de l'intelligence technique (valeur très présente généralement dans nos établissements… qui empoisonne même parfois l'action culturelle).

- *Valeurs cognitives* : qu'est ce que le public et les élèves vont apprendre à l'occasion d'une action ?

- *Valeurs sociales* : c'est sans doute la plus complexe à définir. Il s'agit ici de tenir compte du type de relations entre tous les acteurs à l'occasion d'une action. Ces relations peuvent être *d'identité* (comment chacun se reconnaît dans l'action et dans l'autre, comment il s'insère dans une démarche collective, etc.) et *d'altérité* (comment chacun admet que l'autre a des différences qui enrichissent ou qui nuisent, comment on se « retrouve » individuellement dans l'action, comment l'action promeut la tolérance ou l'exclusion, etc.).

Ce travail sur les *valeurs* n'est pas suffisamment développé dans notre milieu. Et pourtant on sait que cette insuffisance est bien souvent à l'origine des difficultés de développement du travail d'équipe, qu'elle empoisonne les relations professionnelles, qu'elle rend quasiment impossible l'évaluation des actions et les arbitrages à réaliser au quotidien.

Il est donc plus qu'urgent de pouvoir se référer explicitement à une grille de valeurs à la fois pour programmer les actions, les évaluer, les poursuivre et les faire évoluer. Ce travail passera inévitablement par des phases douloureuses à l'instar d'une psychanalyse réussie qui ne saurait faire l'impasse sur la plongée dans les souvenirs et les expériences refoulées, sur les remises en cause personnelles, sur l'explicitation des non-dits, sur une regard lucide porté sur la réalité, notre réalité.

Le bloc « structure et institution »

Certes, condition indispensable à la pérennité de l'action et rempart contre la marchandisation de nos pratiques, ce bloc est souvent vécu comme contradictoire de l'intérêt de l'élève — « parcours du combattant », « clefs d'entrée réservées à une élite culturelle », entend-on souvent.

L'« académie de musique » est sans doute la dernière alternative à la « Star Academy », mais cette dernière nous taillera chaque jour de croupières dans l'opinion si nous ne savons pas faire bouger les lignes…

Alors, plus que jamais, la responsabilité repose sur les épaules des professionnels… à la condition exclusive que ceux-ci sachent regarder au-delà des seuls arbres de leur propre forêt, de la seule défense de leur matière. Ce sera tout l'intérêt du travail collectif, du travail de groupe, des échanges, de penser en termes d'objectifs identifiés et partagés…

Notions rebattues, presque banales et pourtant toujours d'actualité pour être capable de sortir un peu de l'insécurité sans pour autant rester dans la sclérose.

La relation avec le public, la communication, la légitimité de nos établissements

Chacun en convient désormais, l'enseignement artistique est appelé plus que jamais à jouer un rôle déterminant dans la lutte contre les inégalités d'accès à la culture. Dans ce contexte, la question des rapports avec le public est centrale et l'action culturelle en tant que mission aussi forte que l'enseignement peut en être un instrument déterminant.

C'est ainsi que les conservatoires peuvent aussi *rendre compte* de leur activité à l'ensemble de la population. « Rendre compte » et non « rendre des comptes » faut-il préciser pour éviter toute dérive vers une sorte d'obligation de résultats souvent contradictoires avec l'activité pédagogique et artistique. Il reste qu'à travers cette problématique se joue souvent la légitimité de nos institutions notamment aux yeux des élus ou des partenaires culturels et sociaux. Il s'agit plutôt de *fonder* la mission des établissements sur ces missions élargies que de simplement en asseoir la *légitimité*.

Afin de rompre avec une trop longue tradition de « centration » des missions des écoles de musique et de danse (centre-ville, catégories socio-professionnelles « intermédiaires », « milieu » de l'histoire de la musique, convergence vers un profil unique de pratique artistique, etc.), il convient de déplacer géographiquement et de décentrer l'action pour modifier l'image, élargir le public et les usagers. Comme il a été dit, il faut également « déplacer le centre de gravité vers l'artistique et le culturel sans pour autant rejeter la responsabilité pédagogique et éducative ».

Alors le conservatoire ne devra plus se considérer, au XXI^{e} siècle, comme un *lieu* unique, identifié avant tout par son unicité et sa propension à tout « compacter » dans une action unidimensionnelle. Il devra être pris comme un projet global, diversifié dans ses méthodes et ses modes d'intervention, réparti sur *des* lieux différents, à la fois proche de la population et de ses préoccupations et éclaireur de chemins à défricher, en même temps aventurier et guide. Ainsi le conservatoire s'identifiera de moins en moins à des *murs*, mais à des *actions*. C'est un modèle structurel qui est ainsi remis en cause. Il vaudrait mieux, dans ces conditions, être acteur de cette mutation qu'en être le simple spectateur soumis.

Les conservatoires doivent lutter contre l'intolérance en pratiquant une polygamie active et responsable !

Les synergies que nous construisons, à condition d'être capables de persévérance, d'inventer des formes, des structures et des langages nouveaux seront illustratives de cette volonté d'agir « socialement » ou au moins de faire en sorte que la route suivie ensemble soit une part du rêve de chacun.

Cette pratique culturelle, comme objectif, nous permet alors d'admettre qu'elle peut être atteinte à tout moment, comme chanteur dans un chœur, comme soliste modeste ou avancé sur une scène, comme spectateur d'une création, comme « débatteur » sur la qualité d'une production, comme acteur d'un projet… bref, opérationnelle, que ce soit à l'issue d'un séjour de trois mois ou de douze ans dans un établissement. On touchera alors à l'idée de « formation continuée » ou à celle que l'arrêt de la pratique — objectivement fréquente chez nos anciens élèves — ne constitue pas forcément un échec… à condition que la formation reçue ait intégré cette donnée.

Si l'école doit présenter un cadre repérable, il faut aussi renoncer à l'idée d'un modèle de formation… « idéal », qui ne correspond jamais, ni au portrait-robot de l'élève-type, ni à la réalité de l'élève… réel. Toujours ce vieux couple usé par les disputes conjugales de l'offre et de la demande.

Il nous reste à continuer de construire les lieux du débat démocratique, d'élaborer des langages communs pour nous comprendre et surtout de définir ensemble les actions à mener. Nous aurons certainement de beaux exemples qui toutefois, nous inspireront sans doute plus de questions que de recettes immédiatement applicables.

Mais comme le dit le « Chat » de Philippe Gelluck, « *À bien y réfléchir, dans le passé il y avait plus de futur qu'aujourd'hui…* ». On peut alors se dire que plus nous avançons, plus la distance qui nous sépare de la réalisation de notre rêve d'un avenir radieux se réduit mécaniquement chaque jour…

Mais je me demande tout de même si je ne suis pas exagérément optimiste…

JFREM 2006

ACTES

DES

JOURNÉES FRANCOPHONES
DE RECHERCHE
EN ÉDUCATION MUSICALE

TENUES À QUÉBEC LES 6 ET 7 OCTOBRE 2006
À LA FACULTÉ DE MUSIQUE
DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

Regards multiples sur la méthodologie de recherche en éducation musicale

---

L'ENTREVUE INDIVIDUELLE ET LE GROUPE DE DISCUSSION AUPRÈS D'ADOLESCENTS INSCRITS À UN PROGRAMME SPÉCIALISÉ EN MUSIQUE

Josée Benoît

Josée Benoît est étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un baccalauréat en musique, d'un baccalauréat en éducation ainsi que d'une maîtrise en arts (éducation). Ses intérêts de recherche concernent les adolescents et l'éducation musicale, plus spécifiquement en milieu francophone minoritaire. Elle a enseigné la musique au niveau secondaire et elle dirige présentement une chorale d'enfants et de parents dans une école élémentaire à Ottawa.

Résumé

Pour contrer la baisse d'inscriptions et inciter les élèves à recevoir une formation en arts, des écoles secondaires en Ontario mettent sur pied des programmes spécialisés en arts qui visent à développer le potentiel artistique de l'élève. Ce texte tend à illustrer comment l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion réalisés auprès d'adolescents peuvent nous informer au sujet de leurs motivations à s'inscrire à un tel programme. Il souligne comment une approche de recherche qualitative en éducation musicale peut faire émerger une compréhension approfondie du sens que les adolescents donnent à leurs expériences musicales.

INTRODUCTION

L'éducation musicale en Ontario connaît présentement de nombreux changements et fait face à divers obstacles. L'implantation d'un nouveau curriculum, les coupures budgétaires, la suppression d'une année de scolarité et le nombre réduit d'élèves inscrits sont des facteurs souvent mentionnés dans la littérature pour expliquer les défis rencontrés au sein des programmes de musique au secondaire dans cette province (Beatty, 2001 ; Hanley, 2000 ; Kennedy, 2000). Malgré le fait que le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario affirme que « l'éducation artistique constitue un atout important pour chacun et chacune des élèves » (MÉFO, 1999b : 2), les exigences quant à l'obtention du diplôme d'études secondaires ne reflètent pas cette tendance. Depuis septembre 1999, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999a) introduit de nouvelles conditions pour l'obtention du diplôme d'études secondaires et abolit les cours préuniversitaires. L'élève qui veut avoir son diplôme d'études secondaires doit obtenir un total de 30 crédits en 4 ans, dont un seul crédit en éducation artistique sur un total de 18 crédits obligatoires. La suppression d'une année de scolarité au secondaire fait en sorte que l'horaire des élèves

est très chargé, laissant à ces derniers peu de place pour suivre des cours optionnels, entre autres, en arts. Puisque moins d'élèves s'inscrivent à ces cours, on note également une diminution du nombre de cours d'arts offerts dans les écoles secondaires en Ontario (People for Education, 2004).

En conséquence, pour contrer la baisse d'inscriptions et inciter les élèves à recevoir une formation en arts, des écoles secondaires en Ontario mettent sur pied des programmes spécialisés en arts qui visent à développer le potentiel artistique de l'élève. Les élèves qui choisissent de s'inscrire à un tel programme ont l'occasion de perfectionner leurs compétences artistiques en suivant des cours d'arts tout au long de leurs études au secondaire et en participant à divers ensembles musicaux.

C'est en ce sens que nous avons mené une recherche portant sur la motivation d'élèves de 9^{e} et de 10^{e} année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école de langue française de l'Ontario. Nous avons adopté une méthode de collecte de données susceptible de prendre en compte des motivations que des élèves de ces niveaux identifient comme leurs pour s'inscrire à un tel programme et pour y poursuivre leur formation. Ce texte vise alors à examiner la méthodologie employée pour mieux comprendre la motivation de ces jeunes dans leur éducation musicale. En premier lieu, nous faisons part de la tradition de recherche qui a guidé l'étude. Deuxièmement, nous présentons le contexte où a eu lieu la collecte de données ainsi que les participants à la recherche. Ensuite, nous décrivons la procédure suivie lors des entrevues semi-dirigées individuelles, des groupes de discussion et de la tenue d'un journal de bord. En dernière partie, nous discutons de certains éléments des témoignages des adolescents lors des entrevues et des groupes de discussion.

LA TRADITION DE RECHERCHE

Une approche qualitative est privilégiée à l'intérieur de ce projet dans le but de mieux comprendre la motivation des jeunes adolescents face à leur formation musicale à l'école. La méthode de collecte de données utilisée, soit des entrevues individuelles et des groupes de discussion, permet d'entrer directement en contact avec les élèves et de discuter avec eux afin de saisir les motivations qu'ils identifient comme leurs pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique, et la signification qu'ils accordent à leur formation dans ce programme.

L'étude s'insère dans une tradition de recherche qualitative interprétative, d'une part, pour son aspect descriptif à partir des propos des élèves et d'autre part, en ce qu'elle vise à « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 : 172). Une telle approche nous permet d'étudier le phénomène de la motivation à s'inscrire à un programme spécialisé en musique à l'école tel qu'il est perçu et vécu par les participants à la recherche, soit des élèves de 9^{e} et de 10^{e} année dans une école

secondaire francophone dans l'Est ontarien. La façon dont ces participants considèrent et expriment leur expérience est un point de vue important à la compréhension du phénomène. Cela peut, par exemple, être utile autant à des enseignants qu'à l'implantation de programmes spécialisés, et ce choix constitue en soi un apport dans la façon dont les données sont recueillies et analysées.

Cette recherche s'intéresse à un phénomène précis dans un contexte très particulier. Elle vise à comprendre la motivation d'élèves de 9e et de 10e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Pour réaliser cet objectif, la recherche adopte une approche d'étude de cas. Tel qu'énoncé par Roy (2003), « l'étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. » (Roy, 2003 : 166) Cette approche nous permet d'étudier le phénomène de la motivation en profondeur à partir d'un cas en particulier, soit celui d'adolescents suivant un programme spécialisé en musique.

De plus, cette recherche se situe dans une tradition dite « logique inductive délibératoire » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), où le cadre théorique sert d'outil qui guide le processus d'analyse. Dans cette recherche, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000a) sert de filtre à l'étude de la motivation des adolescents. Cette théorie reconnaît d'abord l'importance de trois besoins psychologiques qui sont fondamentaux à la motivation et au bien-être d'une personne : il s'agit du besoin d'autonomie, du besoin de compétence et du besoin d'appartenance. La théorie de l'autodétermination considère également l'importance de tenir compte de différents types de motivation qui se distinguent par les différentes raisons ou les différents buts visés par le comportement. Selon cette théorie, la motivation intrinsèque se réfère au fait de s'adonner à une activité pour le simple plaisir et la satisfaction qu'elle procure. La motivation extrinsèque fait référence à des comportements adoptés pour des raisons autres que l'intérêt pour l'activité, c'est-à-dire pour des raisons instrumentales. Deci et Ryan (1985 ; Ryan et Deci, 2000a ; 2000b) proposent différents types de motivation extrinsèque, soit la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Ils considèrent également l'amotivation, soit l'absence de motivation. La théorie de l'autodétermination convient bien au milieu scolaire parce qu'elle tient compte de différents besoins de la personne et prévoit la possibilité d'une progression éventuelle des comportements motivés extrinsèquement vers des niveaux de motivation autodéterminée.

LE MILIEU ET LES PARTICIPANTS

L'étude prend place dans une école secondaire catholique de langue française de l'est de l'Ontario. Les caractéristiques de cette école justifient notre choix. Cette école accueille

plus de 1000 élèves de la 7e année à la 12e année. Depuis 2003, l'école offre un programme spécialisé en arts qui vise à développer le potentiel artistique de l'élève. Ce programme offre des cours réguliers et spécialisés en arts (art dramatique et théâtre, arts visuels et musique), des stages pratiques en milieu de travail et un programme de mentorat avec des artistes professionnels. Au cours de l'année scolaire 2004-2005, le programme était offert seulement au niveau de la 9e et de la 10e année. Depuis, l'école a développé le programme et a inclus des cours d'art spécialisés au niveau des 11e et 12e années.

Les élèves du programme spécialisé en arts ont donc l'occasion de perfectionner leurs compétences artistiques en suivant des cours d'art tous les jours. En arts visuels, ils ont aussi la possibilité d'exposer leurs œuvres à quelques reprises au cours de l'année. En art dramatique, les élèves réalisent plusieurs productions théâtrales alors que les élèves en musique ont la chance de se joindre à l'harmonie de leur niveau et de participer à des concerts au sein de l'école, de la communauté et lors de festivals.

De plus, le projet de recherche *Apprendre par les Arts*, mis sur pied par le Conservatoire de musique de Toronto (voir Upitis, 2003), fait également l'objet d'une exploration dans quelques cours dont celui de mathématiques en 9e et en 10e année. Ce projet permet à l'élève d'apprendre certains concepts par le biais d'activités artistiques variées offertes par des artistes invités.

Les participants à cette étude sont des élèves de 9e et de 10e année, inscrits à un cours de musique faisant partie du programme spécialisé en arts. Il s'agit donc d'un échantillon intentionnel puisque les participants ont été choisis à partir de deux critères de sélection : être en 9e ou en 10e année et suivre un cours de musique spécialisé. Des raisons particulières justifient le choix d'élèves des 9e et 10e années. D'abord, en 9e année, l'élève doit effectuer un choix de cours optionnels. Selon les curriculums d'éducation artistique du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1998, 1999b), la formation musicale n'est obligatoire que jusqu'en 8e année. Par la suite, soit de la 9e à la 12e année, l'élève n'est tenu de suivre qu'un seul cours obligatoire en éducation artistique et ce cours peut être suivi soit en art dramatique, en arts visuels, en danse ou en musique. Il se peut donc qu'un élève ne suive plus aucun cours de musique après sa 8e année s'il choisit, par exemple, une autre discipline artistique. De plus, le fait que les élèves de 9e année participant à notre recherche ont choisi de s'inscrire à un programme spécialisé en musique ajoute une autre dimension à notre recherche. D'une part, plutôt que de suivre un cours de musique régulier pour obtenir leur crédit obligatoire en éducation artistique, ces élèves ont choisi de s'investir davantage dans leur formation musicale en s'inscrivant à un programme spécialisé. Cela signifie qu'ils doivent suivre un cours de musique à chacune des deux sessions de l'année scolaire. D'autre part, puisque cette formation est amplement suffisante selon les critères en vigueur en éducation artistique en Ontario au secondaire, les élèves de 10e année prennent eux-mêmes la décision de poursuivre leur formation en recevant deux autres cours pendant leur année scolaire. Comprendre les motivations qui justifient ces

choix de s'inscrire à un tel programme et d'y poursuivre une formation spécialisée revêt donc d'autant plus d'importance que nous avons peu de données à ce sujet, surtout en contexte francophone minoritaire. De plus, le contexte du programme spécialisé en musique nous permet de saisir ce qui motive des adolescents à s'y inscrire. Alors que c'est souvent au moment de l'adolescence que des jeunes perdent intérêt envers diverses activités scolaires, les participants de cette étude sont pourtant motivés à cultiver leur intérêt pour la musique et à s'investir dans ce domaine. L'étude des motivations que ces élèves identifient comme leurs pour s'investir à ce point dans leur apprentissage musical nous permet de mieux comprendre les besoins des adolescents, et ces données pourront par la suite servir dans d'autres contextes, comme celui des cours de musique réguliers.

Nous avons procédé à la collecte de données en novembre 2004. Cela signifie que les élèves de 9^{e} année en étaient alors à leur première session dans le programme, tandis que ceux de 10^{e} année en étaient à leur troisième session. Sur un ensemble de 26 élèves inscrits en 9^{e} année, 7 élèves ont accepté de participer à la recherche, dont 5 garçons et 2 filles. En 10^{e} année, sur un ensemble de 21 élèves inscrits, 4 filles ont choisi de participer. Les participants font également partie de l'harmonie junior (9^{e} et 10^{e} année) et 3 d'entre eux se joignent en plus à l'harmonie senior (11^{e} et 12^{e} année).

LA COLLECTE DE DONNÉES

La procédure de collecte de données par entrevues individuelles, groupes de discussion et journal de bord a permis de faire ressortir des motivations que des élèves considèrent importantes pour leur formation dans le programme spécialisé en musique.

L'entrevue individuelle

Afin d'établir un premier contact avec les participants, nous avons choisi de commencer la collecte de données en procédant à des entrevues individuelles semi-dirigées. Comme il peut être difficile de trouver un moment propice pour rencontrer des élèves au cours d'une journée d'école et comme nous hésitions à perturber la routine des élèves à plusieurs reprises, nous avons eu la possibilité de rencontrer les participants l'un après l'autre au cours d'une période de musique de 75 minutes. Pour respecter cet horaire, les entrevues étaient d'une durée d'environ 20 minutes par élève.

Comme le suggèrent Poupart et ses collègues (1997), l'entrevue est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation […] » (Poupart et *al.*, 1997 : 175). En soi, l'entrevue semi-dirigée diffère de l'entrevue non dirigée dans laquelle le chercheur n'oriente aucunement l'échange ; le participant parle donc de son expérience comme il le veut. Elle diffère également de l'entrevue dirigée où une série de questions

précises et préalablement établies sont posées. Dans ce contexte, le participant n'a pas l'occasion de soulever d'autres thèmes qu'il juge importants. Le choix de réaliser des entrevues semi-dirigées nous a permis d'aborder des thèmes clés relevés dans la littérature et dans le cadre théorique, tout en permettant une ouverture à d'autres thèmes que les participants souhaitaient et pouvaient aborder. C'est en ce sens que l'entrevue semi-dirigée nous donne l'occasion de dégager une riche compréhension du phénomène.

Divers éléments sont toutefois à considérer afin de procéder efficacement à des entrevues auprès d'adolescents. Certains adolescents peuvent éprouver de la difficulté à exprimer leurs sentiments et leur pensée, ou hésiter à parler de leurs expériences avec un adulte. Afin d'assurer le maximum d'authenticité et de profondeur, nous avons respecté les règles d'un entretien avec des adolescents proposées par Boutin (1997). D'abord, nous avons clairement établi les limites de la confidentialité et avons rappelé aux adolescents qu'ils n'étaient pas obligés de répondre à toutes les questions s'ils n'en avaient pas envie. Ensuite, nous leur avons clairement expliqué l'objectif de la recherche et pourquoi ils ont été invités à participer à une entrevue. En portant une attention particulière au langage des adolescents lors de l'entrevue, ces derniers ne se sentaient pas incompris. Enfin, nous avons choisi un mode de questionnement qui invite à la participation. L'entrevue a été menée en proposant des thèmes qui ont facilité la discussion.

Dans le but d'amorcer la discussion et de rendre plus agréable ce premier contact individuel, nous avions demandé aux élèves d'apporter leur instrument de musique et de nous en parler. De cette façon, les élèves avaient, dès le départ, la chance de nous parler de quelque chose qui leur était familier et précieux. Les premières questions posées étaient surtout d'ordre général concernant le choix de l'instrument, leur formation musicale et leur environnement familial. Ensuite, l'entrevue se poursuivait par des questions relatives aux éléments qui avaient motivé ces élèves à s'inscrire au programme spécialisé en musique. Tous les participants ont accepté que l'entrevue soit enregistrée pour en faciliter la transcription.

Afin de déterminer les motivations que les élèves identifient comme leurs pour s'inscrire au programme spécialisé en musique, nous avons d'abord transcrit et relu les entrevues individuelles. Ensuite, à partir d'une analyse préliminaire des entrevues, nous avons extrait 23 motivations qui ont été mentionnées par les élèves. L'analyse du contenu de ces motivations a permis de les regrouper selon cinq catégories qui sont en lien avec le cadre de référence de la théorie de l'autodétermination (les besoins d'autonomie, de compétence, d'appartenance ; la motivation intrinsèque ; la motivation extrinsèque). À l'intérieur de cette classification, nous avons repris les propos des élèves et nous en avons analysé le contenu en relation avec la théorie de l'autodétermination. Cela nous a permis, par exemple, de relever les thèmes mentionnés par les élèves et de voir comment ces thèmes faisaient référence au cadre théorique et s'il y en avait d'autres qui émergeaient. Cette catégorisation a ensuite servi au déroulement des groupes de discussion.

Le groupe de discussion

La collecte de données s'est poursuivie par le biais d'un groupe de discussion avec les 7 élèves de 9e année, et un deuxième groupe avec les 4 élèves de la 10e année. Le choix du groupe de discussion vise à mieux comprendre la diversité des comportements et des opinions des élèves. Le groupe de discussion crée une dynamique de groupe qui peut donner un sentiment de sécurité aux participants. L'ouverture des uns peut inviter la participation des autres. Deslauriers (1991) considère également les avantages suivants :

> Le groupe permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler des choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire ; le groupe agit comme auto-correcteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée ; le groupe peut recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants. (Deslauriers, 1991 : 38)

Cependant, et encore plus particulièrement avec des adolescents, la dynamique du groupe peut avoir des effets négatifs. Certains participants peuvent être réticents à exprimer leurs véritables pensées et voudront plutôt donner un point de vue qui se rallie à la majorité (Geoffrion, 2003). Diverses approches ont été utilisées tout au long des groupes de discussion afin de créer, le plus possible, un environnement confortable et amusant, permettant aux élèves de se sentir à l'aise. D'abord, en guise d'introduction, nous avons clairement expliqué le déroulement du groupe de discussion, la raison de l'enregistrement et les procédures de confidentialité. Nous avons également précisé que dans un groupe de discussion, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que toutes les opinions sont importantes. Les élèves étaient assis autour d'une table de conférence et pour faciliter la discussion, des cartons avec le prénom de chacun ont été placés devant eux.

Afin de faciliter la discussion et la participation des adolescents, la méthode d'analyse de construits personnels de Kelly (1955 ; voir aussi Jankowicz, 2004) a servi à structurer les groupes de discussion. Blowers et O'Connor (1996) définissent le construit de la manière suivante : « Le construit est une manière cohérente pour chacun de se représenter un aspect de la réalité en termes de similitudes et de différences entre des objets ou des faits. » (Blowers et O'Connor, 1996 : 4) En ce sens, Kelly émet l'hypothèse que toute interprétation a son opposé. Ce serait cette distinction entre des éléments semblables et différents qui structure nos perceptions. Plus précisément, l'analyse de construits personnels est une méthode qui permet de réaliser l'élaboration des éléments et des construits personnels sur une grille répertoire, à partir d'une question ou d'un problème en particulier. La première étape consiste alors à créer une série d'éléments à partir desquels les construits sont identifiés. Ensuite, il s'agit d'éliciter les construits, de donner un score à chacun des éléments à partir des construits sur une échelle de un à sept et de questionner les participants pour clarifier leurs réponses.

Selon l'entente que nous avions avec l'école, nous avons procédé à la tenue des groupes de discussion quelques jours seulement après les entrevues individuelles. Pour faciliter la démarche de discussion, étant donné le laps de temps dont nous disposions, nous avons amorcé le groupe de discussion en nous référant aux motivations que les élèves avaient mentionnées lors des entrevues et que nous avions analysées. Étant donné que les groupes de discussion prenaient place au cours d'une période de 75 minutes, nous avons cherché à établir une procédure précise mais flexible afin de permettre aux participants de déterminer eux-mêmes les thèmes sur lesquels porterait la discussion. En ce sens, l'analyse de construits était structurée un peu comme un jeu de comparaison. Elle se prêtait donc bien à l'amorce d'une discussion avec des adolescents (Benoît, 2005). Le but du groupe de discussion était donc de mieux comprendre les motivations que les élèves identifient comme leurs pour s'inscrire au programme spécialisé en musique et d'approfondir la signification qu'ils leur accordent.

Le journal de bord

À la suite de chacune des entrevues et des groupes de discussion, nous avons consigné dans un journal de bord des informations portant sur le déroulement des rencontres, les sentiments exprimés par les élèves et la dynamique des rencontres elles-mêmes. Nous y avons noté non seulement la date et le lieu des rencontres, mais les sentiments qu'ont exprimés les participants au cours des entrevues et des groupes de discussion, établissant ainsi la dynamique des échanges. Cet outil nous a permis de retracer quel était le contexte psychologique au moment de la collecte de données, ce qui a servi dans l'interprétation lors de l'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Le journal de bord a également servi à prendre en notes nos propres réflexions et questions que nous nous posions au cours de la recherche, lesquelles se sont avérées utiles lors de l'analyse et de l'interprétation des données.

En ce sens, le journal de bord a été utilisé comme moyen pour consigner des renseignements et des réflexions liés à la collecte et à l'analyse de données, et non comme outil d'analyse ou d'interprétation dûment identifié dans la recherche. Il a plutôt servi d'aide-mémoire au cours de la recherche et a permis de noter et ensuite de retracer certains éléments comme le comportement ou l'expression faciale des participants.

TÉMOIGNAGES DES ÉLÈVES

Les entrevues individuelles ont permis aux élèves de s'exprimer quant à leur intérêt pour la musique et aux raisons qui les ont motivés à s'inscrire au programme, alors que les groupes de discussion ont permis d'amorcer des conversations intéressantes où les jeunes pouvaient justifier ou même modifier leurs opinions, ou encore élaborer leurs idées et leurs pensées.

La motivation intrinsèque des élèves

Selon les témoignages des élèves lors des entrevues et des groupes de discussion, il est vite devenu évident que la motivation de ces jeunes à s'inscrire au programme spécialisé en musique était surtout de nature intrinsèque. Par exemple, dans leurs discours, les élèves employaient souvent des expressions comme « c'est du plaisir, » « c'est le fun, » « j'aime ça » et « c'est ma passion », pour faire valoir leur intérêt pour la musique et leur satisfaction de participer au programme spécialisé. Les élèves ont toutefois identifié différents plaisirs particuliers que leur formation leur procure. Certains élèves ont dit être motivés par le plaisir qu'ils ont à apprendre à jouer d'un instrument et à assimiler de nouvelles connaissances au sujet de la musique. Comme le mentionne cet élève, « Tu fais plein d'activités, t'apprends plein de nouvelles affaires à chaque jour, c'est vraiment comme, le fun, c'est vraiment quelque chose de spécial. » (A3) D'autres précisent que le défi d'apprendre à jouer d'un instrument de musique ou à interpréter de nouvelles pièces leur donne un sentiment d'accomplissement et les motive à persévérer dans leur apprentissage. D'autres encore choisissent de jouer de la musique pour les sensations que cette activité leur procure et parce que cela leur permet d'exprimer leurs émotions. « Je sais que, quand j'arrive en musique, quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer qu'est-ce que je ressens. » (A5) Le cours de musique leur offre cette occasion de s'exprimer par la musique.

Les témoignages des élèves mettent en exergue le fait que la motivation intrinsèque est très présente chez ceux qui sont inscrits au programme spécialisé en musique. Ces adolescents ont le goût d'apprendre et de développer leurs compétences musicales et ils sont également motivés à vivre des expériences enrichissantes qui sortent du cadre scolaire habituel.

Les besoins de l'adolescent

Les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont essentiels à la motivation de l'adolescent dans son apprentissage de la musique et ont paru être importants dans le discours des élèves.

Le besoin d'autonomie

Le besoin de faire ses propres choix et de se sentir autonome dans ses actions est particulièrement important pour l'adolescent. Les élèves ont mentionné divers aspects de leur participation au programme qui se rapportent à leur besoin d'autonomie. Par exemple, le choix de s'inscrire au programme spécialisé en musique était un choix personnel pour les élèves. C'est d'abord pour se faire plaisir à eux-mêmes qu'ils ont fait ce choix. Comme le confirme cet élève : « Je fais pas ça pour quelqu'un d'autre, là, je fais ça pour moi. » (A7) Les élèves ont dit avoir eux-mêmes choisi de s'inscrire au programme parce qu'ils aiment

la musique et parce qu'ils veulent s'impliquer davantage dans cette activité qui leur procure du plaisir.

Le besoin d'autonomie a également été identifié par l'importance de choisir un instrument de musique. Les élèves inscrits dans le programme spécialisé ont eu la chance de se familiariser avec divers instruments à vent avant de choisir celui qu'ils aimeraient apprendre. La possibilité d'apprendre à jouer d'un instrument de leur choix les motive davantage et leur donne le goût d'avancer dans l'apprentissage de cet instrument. D'après la façon dont ils parlent de leur instrument de musique, ces adolescents témoignent un attachement profond. Leur instrument est un objet très précieux pour eux et fait partie de leur vie. Par exemple, en entrant dans la salle où avaient lieu les entrevues individuelles, un élève manipulait délicatement son saxophone comme s'il s'agissait d'un bébé. Un autre élève nous a même mentionné qu'il avait l'intention de travailler afin d'économiser et de pouvoir s'acheter un tuba, son instrument préféré. Les élèves ont donc volontairement choisi de s'inscrire au programme spécialisé en musique parce qu'ils aiment la musique et parce qu'ils veulent que cela fasse partie de leur horaire quotidien à l'école.

Le besoin de compétence

Les élèves ont également discuté de motivations se rapportant à leur besoin de compétence dans leur formation musicale. Ces derniers constatent qu'ils peuvent améliorer leurs compétences musicales en suivant des cours de musique tous les jours. De plus, ils ont l'occasion de se joindre à l'harmonie de leur niveau et de présenter des concerts au sein de l'école, de la communauté ou lors de festivals. Les élèves en concluent que cela leur donne la chance de faire de la musique plus souvent et qu'ainsi ils se perfectionnent davantage en étant inscrits au programme spécialisé. Les élèves reconnaissent également qu'ils apprennent à se discipliner et à se concentrer en pratiquant régulièrement leur instrument de musique, et ils apprennent à travailler en équipe en faisant partie de l'harmonie. L'expérience de jouer en groupe et le travail d'équipe sont des composantes du programme que les élèves trouvent importantes et qui leur permet de s'accomplir comme musiciens et d'approfondir leurs compétences interpersonnelles.

Le besoin d'appartenance

Le besoin d'appartenance et de relation à autrui a émergé comme une motivation marquante, renforçant l'importance des relations que les adolescents établissent grâce à la musique. Leur participation au programme spécialisé en musique leur permet de rencontrer des amis et d'acquérir un sentiment d'appartenance au groupe comme s'il s'agissait d'une famille. Le climat social de la classe de musique est important pour ces élèves et leur fournit l'occasion de rencontrer des gens et de former des liens à l'intérieur du contexte scolaire, des liens qu'ils ne peuvent peut-être pas établir autrement. Un élève compare ces liens à une famille : « C'est comme une famille, tu grandis ensemble… » (B2) Faire partie

d'un groupe et ressentir une appartenance comparable à celle éprouvée envers une famille leur donnent le goût de persévérer et leur permettent de vivre des expériences positives à l'intérieur du cadre scolaire.

Des conditions externes qui favorisent la motivation

Malgré le fait qu'ils soient déjà largement motivés par le plaisir et la satisfaction de faire de la musique, les élèves ont également mentionné des facteurs extrinsèques qui ont influencé leur choix de s'inscrire au programme spécialisé. Dans cette étude, les élèves témoignent de deux motivations principales qui ont influencé leur désir de satisfaire leurs besoins et de s'investir dans leur formation musicale : le premier concerne la présence d'amis et le deuxième traite de l'environnement d'apprentissage.

La présence d'amis ou l'occasion de se faire des amis est une motivation importante pour certains élèves dans leur choix de s'inscrire au programme spécialisé en musique. Un élève a avoué s'être d'abord inscrit au programme parce que ses amis s'y inscrivaient aussi. Ce n'est que par la suite qu'il a développé un goût personnel pour la musique, si bien qu'il continuerait même si ses amis décidaient de quitter. Si la motivation de cet élève semble a priori plutôt extrinsèque, un changement s'est opéré alors qu'il recevait sa formation musicale. Il en a résulté que sa motivation devenait intrinsèque à mesure qu'il vivait des expériences dans le programme et qu'il s'accomplissait en tant que musicien. En même temps, les élèves valorisent l'occasion de se faire de nouveaux amis et de rencontrer d'autres jeunes musiciens en participant au programme. Autrement dit, il semble être important pour ces adolescents de sentir qu'ils appartiennent à un groupe. C'est en ce sens que leur participation au programme spécialisé en musique satisfait leur sentiment d'appartenance dans le cadre du milieu scolaire.

Le milieu familial et le milieu scolaire ont également une grande influence sur la satisfaction des besoins des adolescents et leur motivation à s'investir dans leur formation musicale. Par exemple, des élèves ont fait mention de la présence de musique à la maison et de musiciens dans la famille. Grandissant dans un environnement où la musique revêt une certaine importance, l'élève a pu développer un lien avec la culture musicale et a été motivé à retrouver ce sentiment d'appartenance dans sa formation. L'appui et l'encouragement des parents et de la famille sont également des motivations importantes pour les élèves. Les participants se sentent appuyés dans leur choix de faire de la musique et de recevoir une formation musicale, ce qui les encourage à persévérer. L'appui des parents peut en ce sens favoriser le sentiment d'autonomie et de compétence de l'élève.

Les conditions liées à leur formation en milieu scolaire sont également des facteurs ayant un grand impact sur la motivation des élèves. Par exemple, les adolescents ont dit se sentir fiers et motivés à persévérer et à relever des défis lorsqu'ils reçoivent des rétroactions positives. Ces commentaires favorisent leur sentiment de compétence et les motivent à

poursuivre leur formation. De plus, les élèves ont mentionné avoir l'occasion de participer à diverses activités et événements musicaux à l'extérieur du cadre scolaire habituel. Des élèves nous ont parlé de festivals et de camps musicaux auxquels ils ont participé, comme étant des événements marquants dans leur parcours. D'une part, ces activités sont des occasions de socialiser et de rencontrer d'autres musiciens. D'autre part, leur participation à de telles activités leur permet d'améliorer leur technique à l'instrument et d'apprendre de nouvelles choses. Ce sont des activités qui favorisent leur sens d'appartenance au milieu musical et leur sentiment de compétence à l'instrument.

CONCLUSION

Peu de recherches ont été menées jusqu'à présent sur l'éducation musicale des adolescents vivant en milieu francophone minoritaire. La présente étude a permis d'examiner des motivations qui incitent des élèves de 9e et de 10e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Cependant, comme le mentionne Boutin (1997), la recherche auprès d'adolescents constitue une tâche complexe nécessitant une préparation adéquate de la part du chercheur. Il importe que le chercheur connaisse les principales caractéristiques de l'adolescent, en particulier son niveau de développement psychologique et son besoin d'autonomie. De plus, il doit être conscient que certains adolescents peuvent éprouver de la difficulté à exprimer leurs sentiments et leurs pensées, ou hésiter à parler de leurs expériences avec un adulte.

C'est pourquoi nous avons adopté une démarche méthodologique favorisant le plus possible la participation des adolescents. Par exemple, le fait d'avoir invité les participants à apporter leur instrument de musique lors de l'entrevue leur a permis d'être plus à l'aise et a pu servir à amorcer la discussion. La procédure sous forme de jeu utilisée lors des groupes de discussion a également suscité l'échange entre les élèves et a fait ressortir des aspects plus profonds de leur motivation. Par exemple, un groupe d'élèves s'est intéressé à la signification que la musique avait pour eux, tant sur le plan des sensations qu'elle procure que du sentiment d'accomplissement. D'une part, jouer de la musique éveille une forme de plaisir à s'exprimer et suscite une certaine réflexion sur soi. D'autre part, jouer de la musique est une activité qui requiert beaucoup de concentration et de travail, et qui mène à des sentiments d'accomplissement lorsqu'on réussit à relever des défis.

Le choix d'entreprendre une recherche qualitative s'est avéré favorable pour étudier la motivation des adolescents à s'inscrire à un programme spécialisé en musique. L'entrevue individuelle et le groupe de discussion ont permis aux jeunes d'exprimer leurs opinions, leurs idées et leurs sentiments, et de discuter entre eux des significations qu'ils accordent à la musique, tant dans leur quotidien à l'école que dans leur vie. La motivation de l'élève dans son apprentissage même de la musique demeure toutefois un aspect qui reste encore à

étudier. Nous espérons toutefois avoir ouvert la voie vers d'autres recherches dans ce domaine qui pourront aider à mieux outiller les enseignants en musique, et à cerner avec plus d'acuité la place de l'éducation musicale en milieu scolaire.

Références bibliographique

Beatty, R. J. (2001). « The status of music education in Ontario secondary schools ». *The Recorder*, 44 (1) : 30-34.

Benoît, J. (2005). « La motivation d'élèves de 9e et 10e années à s'inscrire à un programme spécialisé en musique ». Thèse de maîtrise. Université d'Ottawa, Ontario, Canada.

Blowers, G. H. et O'Connor, K. P. (1996). *Personal Construct Psychology in the Clinical Context*. Ottawa : University of Ottawa Press.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Geoffrion, P. (2003). « Le groupe de discussion ». *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, sous la dir. de B. Gauthier, p. 333-356. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Hanley, B. (2000). « What's ahead? Challenges for music education in Canadian schools ». *Looking forward: Challenges to Canadian Music Education*, sous la dir. de B. Hanley et B. A. Roberts, p. 11-40. Canada : The Canadian Music Educators Association.

Jankowicz, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids*. Chichester, West Sussex, England : John Wiley & Sons Ltd.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York : Norton.

Kennedy, M. (2000). « Music for all Canadians: Dream or reality at the high school level ». *Looking forward: Challenges to Canadian Music Education*, sous la dir. de B. Hanley et B. A. Roberts, p. 139-156. Canada : The Canadian Music Educators Association.

Ministère de l'Éducation et de la Formation (1998). *Le curriculum de l'Ontario, 1ère à 8e année : Éducation artistique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999a). *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9e à la 12e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation et de la Formation (1999b). *Le curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année : Éducation artistique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

People for Education (2004). « The Arts in Ontario's Public Schools ». En ligne : www.peopleforeducation.com/tracking/topic/artsrpt04.pdf (document consulté le 15 novembre 2006).

Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Roy, S. N. (2003). « L'étude de cas ». *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, sous la dir. de B. Gauthier, p. 159-184. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000a). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being ». *American Psychologist,* 55 (1) : 68-78.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000b). « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions ». *Contemporary Educational Psychology,* 25 : 54-67.

Upitis, R. (version électronique 2003). « What is arts education good for? Learning through the arts ». *Education Canada*, 43 (3). En ligne : http://proquest.umi.com.

UTILISATION D'UN TABOURET ERGONOMIQUE CHEZ DES INSTRUMENTISTES : ANALYSE DE LA STABILITÉ POSTURALE ET DE L'ACTIVITÉ MUSCULAIRE

Félix Berrigan[1]
Nathalie Leclerc[2]
Martin Simoneau[1]
Normand Teasdale[1]
Ursula Stuber[2]

[1]Faculté de médecine de l'Université Laval, division de kinésiologie
[2]Faculté de musique de l'Université Laval

Titulaire d'une maîtrise en kinésiologie de l'Université Laval, Félix Berrigan y termine actuellement un doctorat dans cette même spécialité. Membre depuis plus de neuf ans du Groupe de recherche en analyse du mouvement humain et ergonomie (GRAME) de l'Université Laval, il est également chargé d'enseignement dans cette même université depuis trois ans.

INTRODUCTION

Les données issues de la littérature scientifique concernant le nombre de musiciens touchés par un ou des problèmes de santé sont inquiétantes (Fishbein et *al.*, 1988 ; Middlestadt et Fishbein, 1989 ; Yeung et *al.*, 1999 ; Joubrel et *al.*, 2001). L'objectif de l'*étude 1* est de comparer la stabilité posturale ainsi que l'activité de certains muscles posturaux chez des violonistes et des altistes professionnels lors de l'utilisation d'une chaise standard et d'un tabouret ergonomique. L'objectif de l'*étude 2* est de vérifier si l'utilisation d'un tabouret ergonomique chez une population de musiciens symptomatiques peut mener à une diminution des douleurs lombaires chroniques.

MATÉRIEL ET MÉTHODES

Étude 1

Dans le but de familiariser les sujets à l'utilisation du tabouret ergonomique, ces derniers devaient préalablement assister à deux sessions de formation supervisées. Chacune des séances était d'une durée d'environ 40 minutes. Par la suite, chaque instrumentiste devait se

présenter pour une séance d'expérimentation d'un peu plus de deux heures. Au cours de cette période, les musiciens réalisaient une pratique sur une chaise standard, avec leur instrument. À la suite de cette première partie de l'expérimentation, un temps de repos sans instrument était accordé. Enfin, les musiciens effectuaient une autre session de pratique, identique à la première (même pièce, même tempo), à la différence que la séance était réalisée sur le tabouret ergonomique. La moitié des sujets a débuté l'expérience avec le tabouret ergonomique alors que l'autre moitié des sujets commençait avec la chaise standard.

Lors de cette séance expérimentale, les mesures suivantes ont été prises :

Oscillations posturales : Les forces et moments de force générés pendant les acquisitions ont été mesurés à l'aide d'une plateforme de force (AMTI-OR6).

Électromyographie : Des électrodes de surface (Bortec Electronics) ont été utilisées. Pour chacun des musiciens, nous avons enregistré l'activité des muscles suivants : le trapèze cervical, le paraspinal (à la hauteur de T12), l'extenseur du tronc (au niveau de L3), l'oblique externe, le grand droit de la cuisse et le biceps fémoral du côté droit ainsi que l'oblique externe et l'extenseur du tronc du côté gauche.

Cinématique : La cinématique des mouvements a été enregistrée par l'intermédiaire d'un système d'analyse du mouvement (Selspot II, 4 caméras, 200 Hz). Des marqueurs ont été placés sur les repères anatomiques suivants : fosse temporale de la tête, côté gauche, acromion de l'épaule gauche, 7^{e} vertèbre cervicale (C7), 7^{e} vertèbre thoracique (T10), 1ère vertèbre lombaire (L5) et sur la crête iliaque gauche. De même, des marqueurs étaient fixés sur le tabouret.

Étude 2

L'étude était échelonnée sur une durée de dix semaines durant lesquelles les participants devaient remplir un carnet de suivi concernant leurs douleurs lors du jeu instrumental. Onze sujets ont complété l'étude et ont fourni des données suffisantes pour les questionnaires et le carnet de suivi. Au début et à la fin de l'étude, les forces de réaction au sol ont été enregistrées à l'aide d'une plate-forme de force (3 capteurs).

RÉSULTATS

Étude 1

Comme l'indique la figure 1, l'étendue des oscillations est plus importante selon les deux axes lors de l'utilisation d'une chaise standard. Pour l'ensemble des musiciens, toutes les variables globales ont montré des effets significatifs entre les deux types d'assise (voir tableau 1). Les valeurs pour les étendues posturales, les vitesses maximales et moyennes,

l'aire de la surface des oscillations, les valeurs RMS (mesure de variabilité) des oscillations étaient toutes plus importantes lors du jeu sur la chaise standard que lors du jeu sur le tabouret ergonomique.

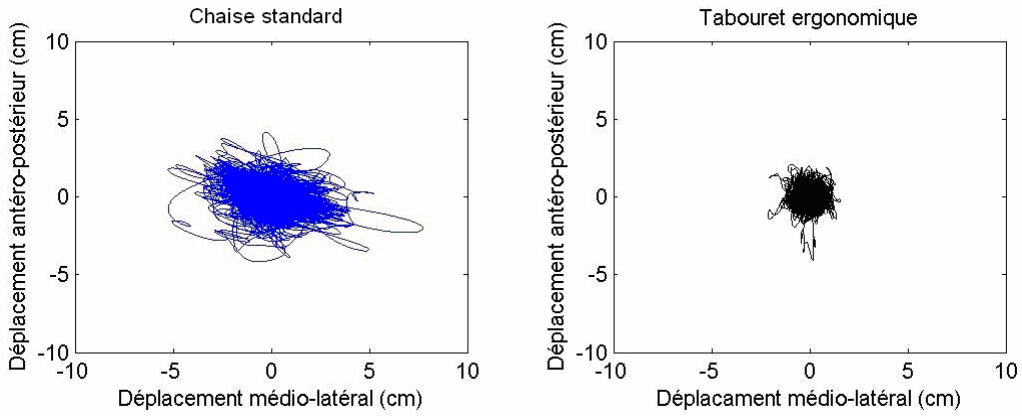


FIGURE 1. Déplacement du centre de pression

TABLEAU 1. Récapitulatif des résultats obtenus pour l'analyse des données posturales

	Tabouret ergonomique	*Chaise standard*	*F*
Variables structurales			
Distance moyenne (mm)	14.66 (2.20)	23.24 (3.40)	18.52, $p < 0.001$
Amplitude moyenne (s)	0.468 (0.0524)	0.15 (0.009)	48.49, $p < 0.000$
Variables globales			
Étendue médio-latérale (cm)	4.47 (1.80)	7.62 (2.64)	30.70, $p < 0.000$
Étendue antéropostérieure (cm)	6.51 (3.50)	9.10 (3.51)	22.39, $p < 0.000$
RMS des étendues médio-latérales (cm)	0.73 (0.26)	1.23 (0.55)	17.48, $p < 0.002$
RMS des étendues antéropostérieures (cm)	1.04 (0.51)	1.48 (0.65)	13.42, $p < 0.004$
Vitesse (cm/s)	4.63 (1.91)	11.61 (3.15)	208.4, $p < 0.000$
Surface (cm^2)	10.09 (8.84)	24.23 (20.60)	9.81, $p < 0.01$

Note. Pour chacune des variables dépendantes et des conditions (tabouret ergonomique et standard), la valeur moyenne, l'écart-type et le résultat de l'analyse de variance sont présentés.

TABLEAU 2. Valeur RMS normalisée pour le percentile 50 de la distribution de probabilité des amplitudes pour chacun des groupes musculaires

Muscle	*Chaise standard*	*Tabouret ergonomique*	*F*
Grand droit de la cuisse	53.4 (32.7)	31.8 (29.3)	8.5, $p < 0.05$ *
Extenseur du tronc (L3 gauche)	52.4 (23.2)	58.4 (20.6)	0.987, $p > 0.05$
Extenseur du tronc (L3 droit)	49.0 (21.4)	40.6 (23.0)	7.4, $p < 0.05$ *
Ischio-jambier	21.3 (30.5)	20.2 (31.5)	0.04, $p > 0.05$
Oblique externe gauche	28.5 (12.5)	30.6 (14.1)	1.1, $p > 0.05$
Oblique externe droit	29.2 (25.4)	29.0 (27.0)	0.02, $p > 0.05$
Paraspinaux (T12)	45.8 (14.3)	42.3 (16.3)	1.3, $p > 0.05$

Pour le jeu sur tabouret ergonomique, on peut voir une diminution significative de l'activité pour le droit de la cuisse et l'extenseur du tronc droit (niveau L3).

Étude 2

Tous les sujets, à l'exception d'un, ont montré une diminution de leur pourcentage d'incapacité fonctionnelle (voir tableau 3). Sur les 10 sujets qui ont noté une amélioration de leur qualité de vie (c'est-à-dire une diminution de leur incapacité fonctionnelle), 8 ont montré une diminution supérieure à 5 %.

TABLEAU 3. Pourcentage d'incapacité fonctionnelle pour chacun des sujets au début de l'étude et après l'utilisation du tabouret ergonomique pendant 8 semaines

Musiciens	*% d'incapacité Pré-test*	*% d'incapacité Post-test*	% différence
1	34	28	Diminution de 6%
2	14	14	Aucune différence
3	10	6	Diminution de 4%
4	22	10	Diminution de 12%
5	21	20	Diminution de 1%
6	24	10	Diminution de 14%
7	42	28	Diminution de 14%
8	34	26	Diminution de 8 %
9	32	12	Diminution de 20%
10	52	40	Diminution de 12%
11	37	6	Diminution de 21%

Note. Ces valeurs ont été calculées à partir du questionnaire Oswestry modifié (sur les douleurs lombaires).

Le plan de phase présenté à la figure 2, illustre bien que la vitesse du centre de pression en antéropostérieur et les déplacements du centre de pression diminuent entre la première et la deuxième visite lors du jeu sur la chaise standard (axe antéropostérieur) après huit semaines d'utilisation du tabouret ergonomique.

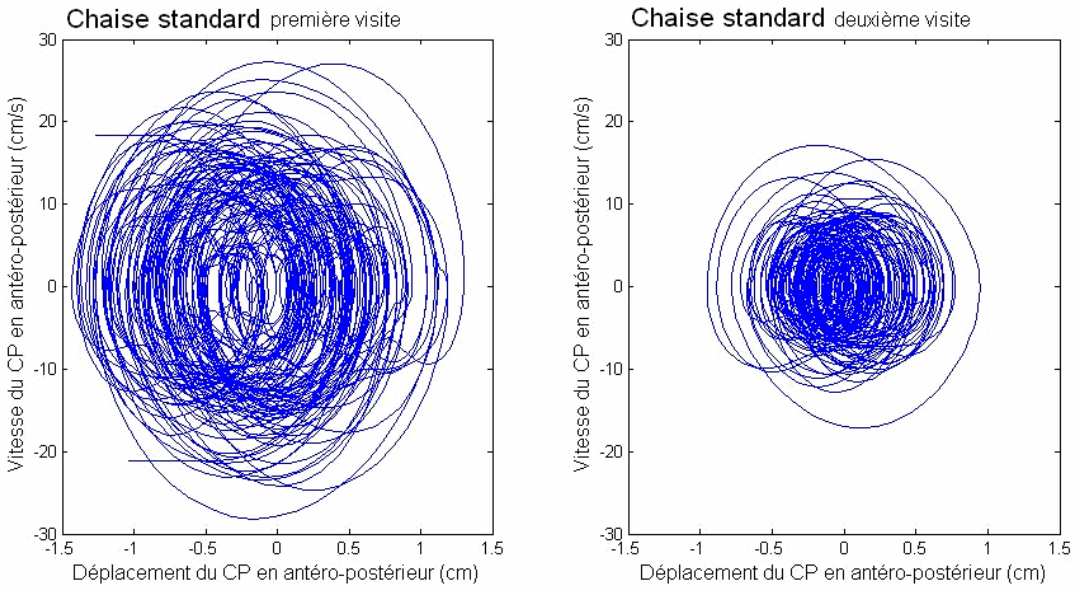


FIGURE 2. Plan de phase du centre de pression

Sur la figure 3, on peut remarquer que l'utilisation d'une chaise standard accroît les symptômes de douleur (valeurs positives), alors qu'avec l'utilisation du tabouret ergonomique les valeurs montrent très peu de variations. Dans l'ensemble, les sujets qui ont complété l'étude montrent une diminution de leurs douleurs avec l'utilisation du tabouret ergonomique. Ces diminutions sont plus ou moins importantes en fonction des individus, toutefois aucun des musiciens n'a montré d'augmentation de ses symptômes.

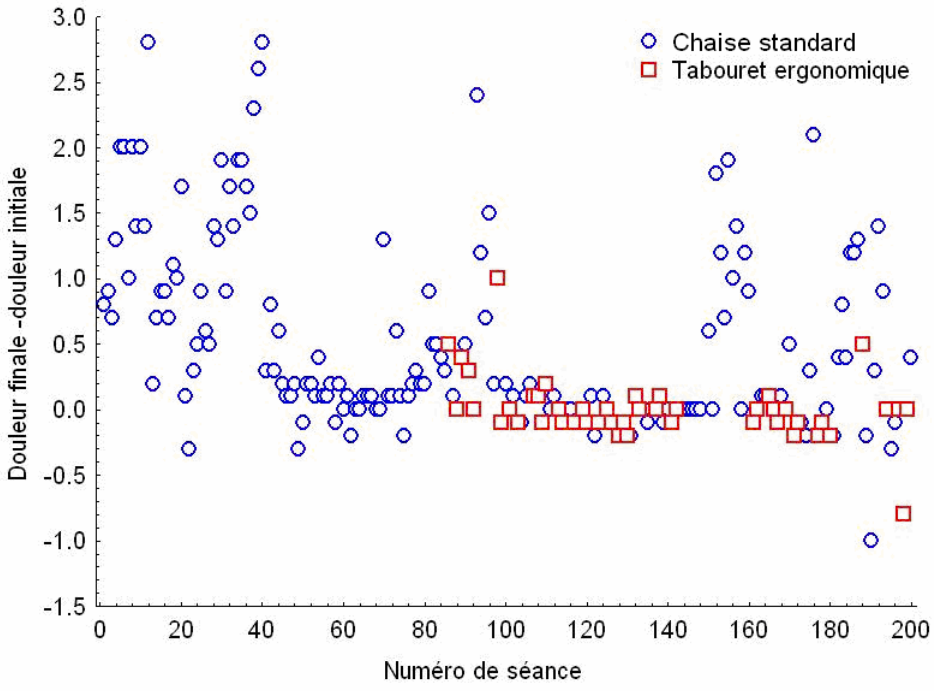


FIGURE 3. Évolution entre la douleur avant et après une séance de jeu

DISCUSSION

Étude 1

Pour l'ensemble des musiciens ayant participé à l'étude, nous avons observé une diminution marquée des oscillations posturales, mesurées à l'aide d'une plateforme de force, selon les deux axes antéropostérieur et médio-latéral, lors de l'utilisation du tabouret ergonomique, en comparaison avec la chaise standard. La diminution des oscillations du centre de pression était aussi associée à une diminution importante du moment de force musculaire au niveau du tronc.

Étude 2

Les résultats de cette deuxième étude montrent, pour l'ensemble des musiciens, une diminution marquée des oscillations posturales selon l'axe antéropostérieur lors de l'utilisation du tabouret ergonomique comparativement à la chaise standard. De plus on observe qu'avec l'utilisation du tabouret ergonomique la vitesse du centre de pression diminue significativement, et cette diminution est accentuée par l'utilisation du tabouret

ergonomique sur une période de 8 semaines. L'utilisation du tabouret ergonomique semble entraîner chez les musiciens une modification de leur attitude posturale qui demeure lorsqu'ils utilisent la chaise standard à nouveau (diminution de la vitesse du centre de pression entre la première et la deuxième visite pour la chaise standard).

CONCLUSION

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'utilisation du tabouret ergonomique amène les musiciens à réduire l'amplitude des mouvements du bassin et du tronc. Les deux études montrent une diminution des oscillations du centre de pression, tant au niveau de l'étendue des oscillations que de la vitesse du centre de pression. Concrètement, les changements posturaux observés pour la cinématique du tronc et les oscillations du centre de pression ont eu des effets bénéfiques sur les douleurs des musiciens symptomatiques. Ces analyses nous permettent également de suggérer que le tabouret ergonomique devrait être intégré aux programmes de formation afin de réduire la probabilité d'apparition de douleurs lombaires.

Remerciements

Des remerciements sont adressés à M^{me} Nathalie Leclerc qui a contribué d'une manière exceptionnelle au recrutement de nombreux musiciens ainsi qu'à leur formation. Nous voudrions aussi adresser des remerciements à l'ensemble des musiciens qui ont participé à ces études.

Références bibliographiques

Fishbein M., Middlestadt S. E., Ottati V., Straus S. et A. Ellis (1988). « Medical problems among ICSOM musicians: overview of a national survey ». *Medical Problems of Performing Artists*, 3 : 1-8.

Joubrel I., Robineau S., Petrilli S. et P. Gallien (2001). « Musculoskeletal disorders in instrumental musicians: epidemiological study ». *Ann Readapt Med Phys*, 44 : 72-80.

Middlestadt S. E. et M. Fishbein (1989). « The prevalence of severe musculoskeletal problems among male and female symphony orchestra string players ». *Medical Problems of Performing Artists*, 4 : 41-48.

Yeung E., Chan W., Pan F., Sau P., Tsui M., Yu B. et C. Zaza (1999). « A survey of playing-related musculoskeletal problems among professional orchestral musicians in Hong Kong ». *Medical Problems of Performing Artists*, 14 : 43-47.

MUSIQUE ET APPRENTISSAGE COOPÉRATIF AU 3e CYCLE DU PRIMAIRE : COMPTE RENDU D'UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE ET DISCUSSION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Denyse Blondin

Denyse Blondin est professeure au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal où elle enseigne la pédagogie musicale et supervise les stages de formation pratique en enseignement de la musique. Titulaire d'un doctorat en éducation, sa thèse s'inscrit dans une perspective motivationnelle et porte sur les facteurs susceptibles de soutenir la participation aux activités d'apprentissage au début de la fréquentation scolaire. Boursière du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), elle s'est aussi vu décerner la Bourse Roy-Denommé (2004) offerte par la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et la bourse Laure-Gaudreault (2002), décernée par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour la qualité de sa recherche doctorale. Préoccupée par le renouveau de la pédagogie au Québec et la place des arts dans l'éducation, ses intérêts de recherche visent l'amélioration des interventions pédagogiques en musique ainsi qu'une meilleure compréhension des relations entre l'éducation musicale et le développement social de l'enfant, de la motivation à apprendre et de la participation active en classe.

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'évaluer la pertinence d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique pour le développement social et d'observer l'évolution du statut sociométrique de l'élève à la suite d'une expérimentation, d'une durée de neuf semaines, proposant des activités musicales coopératives. La recherche vise également à recueillir le point de vue du musicien éducateur sur l'expérimentation des activités musicales coopératives. Les participants (n = 114) proviennent du 3e cycle du primaire et reçoivent des cours d'éducation musicale depuis la 1re année. La méthodologie s'inscrit globalement dans une approche scientifique de nature hypothético-déductive mais privilégie un devis de recherche multiméthodologique (Creswell, 2002) étayé par des données quantitatives et qualitatives. Les résultats mettent en évidence la stabilité du statut sociométrique de l'élève, en particulier pour les catégories de statut d'élève « rejeté » et « populaire », et révèlent des informations pertinentes à considérer pour implanter une formule d'apprentissage coopératif dans la classe de musique. La discussion justifie les choix méthodologiques privilégiés dans cette recherche à partir de trois orientations paradigmatiques : positivisme, constructivisme et pragmatisme (Mertens, 1998). La conclusion considère les

retombées potentielles d'une formation en recherche pour la vie professionnelle du musicien éducateur.

SITUATION PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de la musique au primaire est riche en interactions humaines. Toutefois, les problèmes rencontrés quotidiennement, en particulier ceux qui font référence au déficit d'habiletés sociales, sont une source de frustration, d'impuissance et d'épuisement professionnel pour de nombreux musiciens éducateurs. Il est généralement reconnu que les élèves d'aujourd'hui manquent de tolérance entre eux, qu'ils parlent beaucoup mais écoutent peu. De plus, le quotidien des élèves est marqué de violences mineures (injures, menaces et coups). Le Conseil supérieur de l'éducation y voit « [...] une exigence accrue pour l'école d'apprendre à chacun des élèves à prendre sa place sans prendre toute la place » (CSE, 1996 : 27). Cependant, peu de travaux de recherche en éducation musicale se sont intéressés à cette situation problématique. Cette étude vise donc à mieux comprendre le rôle que peuvent jouer l'éducation musicale, comme discipline d'apprentissage, et le musicien éducateur, comme personne ressource, dans le contexte d'une réforme en éducation dont certaines des finalités entendent répondre aux multiples appels lancés par des organismes consultatifs en éducation, des parents et des intervenants pour obtenir que l'école prenne une part active dans le développement social des élèves.

Dans cette voie, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2000) privilégie une approche qui lie l'enseignement disciplinaire de la musique à l'ensemble du curriculum par la nécessité de développer des compétences transversales dans toutes les disciplines. Certaines de ces compétences portent sur des aspects humains et socialisants de la formation et visent à développer le processus créateur de l'enfant, à lui permettre « d'exprimer des sentiments ainsi qu'à favoriser sa communication avec autrui ». Dans l'axe des compétences d'ordre personnel et social, le nouveau programme vise à améliorer la coopération. Un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation confirme l'importance des compétences transversales pour le développement de l'élève (CSE, 2007).

Parmi les pistes à considérer, l'apprentissage coopératif fait l'objet d'un intérêt croissant chez les enseignants qui ambitionnent de mettre en place des conditions qui favorisent autant les apprentissages sociaux que les apprentissages disciplinaires (Doyon, 1991). Outre les gains importants au niveau du rendement scolaire, Johnson et Johnson (1994) indiquent que la pratique de l'apprentissage coopératif produit des résultats positifs au niveau de l'acquisition d'habiletés sociales et de coopération. D'ailleurs, quelques psychologues, dont Ramsey (1995), proposent des stratégies d'apprentissage coopératif dans des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Selon Slavin (1995), d'autres résultats indiquent que les élèves en situation d'apprentissage coopératif développent davantage leur responsabilité individuelle face aux apprentissages et qu'ils sont plus motivés à la tâche.

L'apprentissage coopératif se présente donc comme une formule pédagogique prometteuse pour l'enseignement de la musique, compte tenu de l'importance accordée au développement des habiletés cognitives ainsi qu'à celui des habiletés sociales qui facilitent, en musique, le processus même des apprentissages artistiques (Kaplan et Stauffer, 1994).

PROBLÈME DE RECHERCHE

Cependant, selon les recherches menées par les sociologues Berger, Rosenholtz et Zelditch (1980), les élèves qui partagent un travail en équipe comportant l'atteinte d'un but commun forment rapidement des attentes face à la compétence relative de chaque membre du groupe. Ces attentes portent sur la capacité présupposée du membre à contribuer à l'atteinte du but commun. Lorsque cette comparaison est établie et vérifiée par des résultats ou des comportements observables, elle prend une forme de statut qui reflète des perceptions hiérarchisées de tous les membres du groupe sur la base des attentes de compétences académiques ou sociales. Cette position de statut exerce donc une forte pression sur les interactions dans l'équipe.

Ainsi, McAuliffe et Dembo (1994) rapportent que le travail en équipe offre systématiquement aux membres possédant la plus haute cote de compétence académique ou sociale attendue, un plus grand nombre d'occasions d'aider le groupe à atteindre le but fixé, plus de chances de contribuer à résoudre des problèmes dans le groupe et plus d'occasions de réagir positivement ou négativement aux initiatives des autres. Pour sa part, Cohen (1994b) souligne la probabilité que les élèves dont le statut académique et social est élevé contrôlent le travail du groupe parce qu'ils sont perçus par les autres élèves comme possédant une plus grande compétence. Les travaux de cette auteure montrent que les attentes de compétences présupposées résultent de l'effet d'une compétence académique réelle mais aussi de la perception associée aux habiletés sociales des élèves. En outre, Cohen (1994b) montre que certains élèves se voient attribuer un statut plus faible parce qu'ils sont perçus comme ayant une moins grande compétence académique ou sociale, au point que les autres membres du groupe attendent moins de travail de leur part. Ces élèves, selon Asher et Coie (1990), perçoivent la différence d'attentes à leur égard et, en réaction, deviennent parfois moins performants, s'isolent en participant peu ou développent un comportement perturbateur. Le retrait ou le refus de participer d'un élève, provoqué ou non par un problème de statut dans l'équipe, est, selon ces psychologues, un indice de relation problématique avec les pairs et un facteur de risque potentiel pour le développement de l'enfant.

Considérant l'importance de la participation de l'élève dans l'acquisition des savoirs en général et des connaissances musicales en particulier, le problème de statut s'avère de première importance dans le contexte de l'application de l'apprentissage coopératif en enseignement de la musique.

Par ailleurs, malgré le fait que l'apprentissage coopératif soit adaptable à toutes les disciplines du curriculum et l'ait effectivement été pour plusieurs, peu de travaux font état de l'utilisation de cette formule en enseignement de la musique. Dans un article destiné à des musiciens éducateurs, Di Natale et Russell (1995) mentionnent que l'apprentissage coopératif a souvent été oublié comme formule d'enseignement en musique mais que la classe de musique ne peut que bénéficier des habiletés sociales et de l'interdépendance positive développées par cette formule pédagogique. Pour leur part, Kaplan et Stauffer (1994) précisent que la musique, pratiquée en groupe dans la classe, constitue naturellement un travail d'équipe et que bien peu de réalisations musicales s'accomplissent sans l'effort, l'entraide et le soutien des autres musiciens du groupe. À cela, Baloche (1994) ajoute que l'apprentissage coopératif est intéressant pour bon nombre de musiciens éducateurs et que cette formule peut être adaptée au contenu de l'enseignement de la musique avec succès. Toutefois, il est difficile de saisir à quoi s'expose, sur le plan de la tâche de travail, le musicien éducateur qui souhaite implanter des activités musicales coopératives dans ses classes de musique. Ceci constitue un deuxième problème de recherche, concomitant au premier. Deux questions de recherche sont formulées comme suit :

- L'expérimentation d'activités musicales coopératives au 3e cycle du primaire permet-elle d'observer une évolution positive du statut de l'élève ?

- Comment l'implantation d'activités musicales coopératives se réalise-t-elle selon le musicien éducateur ?

CADRE DE RÉFÉRENCE

L'apprentissage coopératif

Présenté comme le meilleur exemple de pratique d'enseignement contemporain (Antil, Jenkins, Wayne et Vadasy, 1998), l'apprentissage coopératif se définit comme un mode d'apprentissage sociocentré, c'est-à-dire orienté vers l'enfant, où la réussite personnelle est subordonnée à la réussite du groupe (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Antil et *al*. (1998) mentionnent qu'il existe une grande variété de méthodes d'apprentissage coopératif et que celles-ci proposent un nombre différent d'éléments essentiels. Toutefois, deux grands principes sont reconnus d'emblée par les principaux chercheurs du domaine : la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive.

La responsabilité individuelle réfère à la gestion personnelle de l'apprentissage, suscite l'implication de l'élève en lui donnant un but et des outils pour « apprendre à apprendre » et contribue à l'amélioration du rendement académique individuel en favorisant les

comportements positifs face au travail et l'autonomie de l'élève, tout en réduisant l'incidence des comportements improductifs (Johnson et Johnson, 1994).

L'interdépendance positive repose sur deux responsabilités dévolues à l'élève, soit apprendre la leçon ou exécuter une tâche et ensuite s'assurer que les autres élèves du groupe apprennent la leçon ou exécutent la tâche également (Cohen, 1994a). Pour Johnson et Johnson (1994), l'interdépendance positive doit résulter de la corrélation fructueuse entre les intérêts des élèves et ceux du groupe auquel ils sont assignés. Selon les auteurs cités précédemment, il ne peut y avoir d'apprentissage coopératif sans interdépendance positive.

Apprentissage coopératif et enseignement de la musique

Dans des activités musicales coopératives, la contribution individuelle de l'élève se présente sous deux aspects : l'aspect académique et l'aspect social. Le premier aspect comprend l'aptitude pour la musique et l'intérêt personnel. Il se manifeste par la justesse de l'oreille, la capacité d'utiliser sa voix et celle d'exprimer des émotions, l'emploi de ressources associées à la créativité et à l'imagination. De plus, l'aspect académique de la contribution individuelle comprend plusieurs habiletés liées à la motricité (pour jouer d'un instrument, pour exécuter des séquences rythmiques ou pour exprimer des émotions par le mouvement) et à l'intelligence (décoder, lire, inventer, mémoriser, conceptualiser, synthétiser). Le deuxième aspect comprend diverses habiletés sociales comme la capacité de respecter des consignes, des opinions ou des préférences, l'attention aux autres, la tolérance, la capacité de communiquer et d'interagir avec les autres. La contribution individuelle s'exerce à des degrés variés, selon les compétences de chacun, le niveau de motivation et les occasions offertes par le groupe.

Statut de l'élève

Selon la sociologue Cecilia Ridgeway (1991), le statut réfère à la position d'un individu dans la hiérarchie de groupe sur la base de critères tels que le prestige, l'honneur et le respect. Cohen et *al.* (1990) identifient trois différents types de statut dans la classe : le statut social, le statut académique et le statut sociométrique. Selon ces auteurs, le premier réfère à la représentation du monde extérieur dans la classe (sexe, âge, race, nationalité ou ethnie) ; le second résulte des perceptions reliées au rendement scolaire, aux habiletés spécifiques en lecture, en mathématiques, en sports ou en arts tandis que le troisième se forme dans les relations interpersonnelles entre les élèves.

De façon plus spécifique, le statut sociométrique repose sur l'identification des relations de sympathie, d'antipathie ou d'indifférence entre les membres d'un groupe (Ferreol, Cauche, Duprez, Gadrey et Simon, 1995). Le statut sociométrique se nourrit de la multiplication des situations d'interactions, par la concordance ou la contradiction des perceptions

accumulées au jeu, en classe et dans la rue. Berger et *al.*, (1980) indiquent que les petits groupes appelés à se former pour répondre à une tâche précise ne développent pas une nouvelle hiérarchie de statuts. Ils maintiennent plutôt entre eux l'organisation existante à l'extérieur du groupe, dans la classe par exemple.

De nombreuses recherches dont celles de Boivin et Bégin (1989), Ramsey (1995) et Wentzel et Asher (1995) définissent cinq catégories de statut sociométrique d'après le modèle des psychologues Coie, Dodge et Coppotelli (1982). Ces catégories identifient ainsi l'élève : a) populaire ; b) rejeté ; c) négligé ; d) controversé ; e) dans la moyenne. Des comportements et des attitudes spécifiques sont associés à chacune des catégories d'après différents résultats de recherche. Aussi, Parker et Asher (1987) soulignent que le degré d'acceptation des enfants entre eux peut varier d'un extrême à l'autre, certains étant très appréciés et entourés d'amis (l'élève populaire) tandis que d'autres sont exclus et isolés de façon systématique (l'élève rejeté). Entre ces deux extrêmes, se situent la majorité des élèves d'une classe (l'élève dans la moyenne) ; les élèves généralement ignorés (l'élève négligé) et ceux qui sont perçus de façon contradictoire (l'élève controversé) gravitent pour leur part autour de la catégorie de l'élève dans la moyenne.

Enfin, Ramsey (1995) fait remarquer que le statut sociométrique d'un enfant rejeté et celui d'un enfant populaire montrent beaucoup de stabilité à travers le primaire, le rejet étant considéré comme le plus stable de tous les statuts.

Enseignement de la musique et statut

En musique au primaire, l'apprentissage repose largement sur une pédagogie de l'éveil aux phénomènes musicaux. Compte tenu du fait que la musique et les arts ne sont pas considérés comme des matières à promotion, l'aspect académique de la contribution individuelle de l'élève y est plutôt subordonné à l'aspect social des apprentissages et à la qualité de participation active qu'offrent ces disciplines. Cependant, le talent pour la musique est susceptible de contribuer au statut de l'élève puisqu'il offre une forme de reconnaissance permettant parfois de mieux faire accepter ses idées, ses goûts et ses préférences par les autres. Dans ce contexte, le statut élevé provient des perceptions positives du groupe et il constitue un catalyseur d'attentes de compétences favorables de la part des pairs et de l'enseignant. Le fait que ces attentes de compétences puissent être transférées à d'autres situations académiques revêt une importance qui n'est pas à négliger.

Le statut de l'élève constitue donc, en enseignement de la musique, un facteur qui pourrait influencer les interventions pédagogiques, le climat de la classe de musique et la qualité des apprentissages réalisés. Selon Wentzel et Asher (1995), l'une des raisons invoquées pour justifier cette influence potentielle concerne la différence de motivation à participer aux activités et à réussir des élèves populaires par rapport à la motivation des élèves rejetés. Le fait d'avoir des amis entraînerait un sentiment d'appartenance et augmenterait la

motivation à réussir, ce que ne peuvent apprécier les élèves rejetés. La figure 1 illustre les conséquences du statut sur le développement du talent ou d'une compétence associés à la musique.

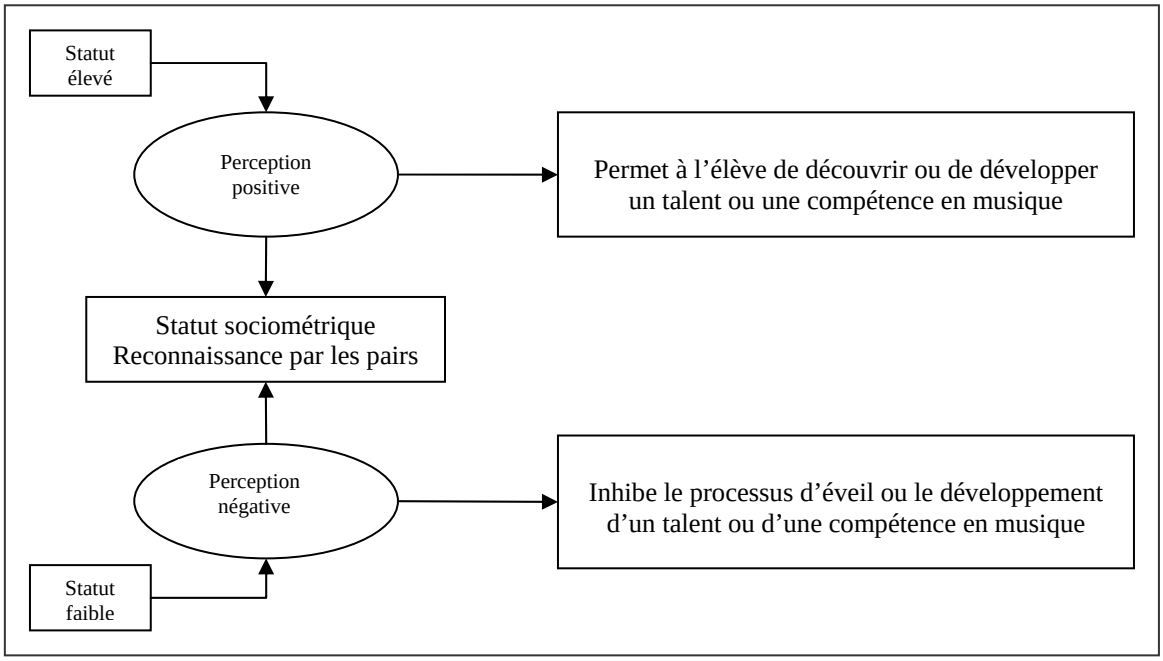


FIGURE 1. Les conséquences du statut de l'élève sur l'évolution du talent ou d'une compétence en musique

Cohen (1994b) explique qu'il est essentiel, pour garantir des interactions efficaces et des apprentissages valables, de rechercher l'équilibration des statuts au sein des équipes coopératives par des interventions appropriées. Le statut présentant une stabilité assez importante dans le temps et d'une situation à l'autre, il est nécessaire de planifier une phase de déstabilisation des statuts pour obtenir l'équilibration recherchée. Pour avoir un effet déstabilisateur sur les attentes de compétences, il importe que l'intervention de l'enseignant introduise des actions susceptibles de créer des inconsistances dans les sources de perception. C'est ce que le modèle coopératif doit s'employer à faire pour obtenir des interactions égales et partagées par tous les membres de l'équipe.

À cet égard, Cohen (1994b) indique quatre moyens pour déstabiliser les statuts au sein de petites équipes coopératives ou dans la classe : 1) introduire des inconsistances sous la forme de rôles ; 2) utiliser une référence, par exemple faire valoir l'opinion d'un adulte en position d'autorité ; 3) utiliser les évaluations de l'enseignant comme source d'inconsistance ; 4) employer des normes de travail coopératives.

Le but de l'expérimentation est donc de déstabiliser le statut sociométrique de l'élève à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique afin d'observer l'évolution du statut de l'élève. La recherche souhaite également recueillir des informations sur l'implantation des activités musicales coopératives, du point de vue du musicien éducateur. Ainsi, la recherche postule qu'en musique, le statut sociométrique régularise en quelque sorte l'état des relations au sein d'une classe et, derrière l'approbation ou le refus des élèves de participer à une activité, de jouer une pièce ou de chanter une mélodie, le statut révèle le contrôle que peut exercer l'ensemble du groupe sur un élève, ou vice versa, sur la réussite d'un cours ou le succès des élèves. La démarche compte parvenir à déstabiliser le statut sociométrique des élèves par l'introduction d'inconsistances comme les rôles et les normes de travail coopératives ainsi que par le développement du processus créateur. La démarche se propose d'agir au niveau des échanges entre les pairs par l'enseignement et la pratique des habiletés sociales et vise à mettre en évidence des caractéristiques de statut moins exploitées dans la classe régulière, comme l'imagination et la créativité, de façon à renouveler les perceptions à propos de la contribution exigée des participants. La reconnaissance de ces caractéristiques devrait modifier les perceptions de soi, des autres et de l'enseignant et ce faisant, permettre de modifier les attentes de compétences qui devraient s'illustrer par une évolution parallèle à celle du statut sociométrique de l'élève.

Cependant, les résultats de Cohen et *al.*, (1990) mettent un bémol à la portée de l'expérimentation projetée en signalant qu'il est plus facile de modifier le rendement scolaire que de traiter l'effet des statuts. Parmi les raisons invoquées par les auteurs pour justifier leurs conclusions, mentionnons : 1) la possibilité que le traitement de l'effet du statut par une intervention particulière (normes et rôles spécifiques) soit annulé par l'effet des autres stratégies d'apprentissage, le statut se reconstruisant par d'autres interventions en classe au fur et à mesure qu'il est déstabilisé par le traitement cherchant à le réduire ; 2) le fait que la recherche de Cohen et *al.*, (1990) comptait sur un changement de perception en profondeur de la part des enseignants et des élèves au sujet des caractéristiques de statut alors qu'elle s'est heurtée à un facteur de résistance sérieux autant de la part des élèves que de celle des enseignants. L'effet des stratégies d'apprentissage relevant des disciplines académiques enseignées par le titulaire représente une limite probable à la portée de cette étude.

Ainsi, puisque l'expérimentation est d'abord destinée à mettre à l'essai une démarche d'apprentissage coopératif en musique et à vérifier la pertinence de celle-ci en observant l'évolution du statut des élèves, le protocole devrait permettre de vérifier la faisabilité de l'expérience. Toutefois, l'observation des modifications apportées au statut sociométrique de l'élève devrait tout au plus mettre en évidence des indices de relation, plutôt que des résultats hautement significatifs sur le plan statistique. Ceci constitue une autre limite de cette étude.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'étude rapportée ici porte sur une partie seulement d'un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. La recherche de maîtrise, plus importante, est de type quasi expérimental et en plus de soumettre les groupes à un traitement expérimental de neuf semaines pour observer l'évolution du statut sociométrique de l'élève, le devis prévoit différents instruments de mesure de nature quantitative, incluant des questionnaires sociométriques et une série d'observations directes systématiques. En accord avec la nature quasi expérimentale de la recherche de maîtrise, des analyses statistiques (de variance) sont effectuées sur les données. Cependant, les variables de l'étude rapportée ici mettent en valeur un choix d'instruments qui justifie l'utilisation d'une méthode descriptive étayée à la fois par une analyse de données quantitatives et qualitatives. Selon Robert (1988), la caractéristique principale de la méthode descriptive est la capacité de fournir des renseignements détaillés sur un problème particulier. Cette étude illustre un devis de recherche multiméthodologique (Creswell, 2002) qui prévoit, en plus des données quantitatives, l'analyse de contenu d'un journal de bord tenu par l'expérimentatrice tout au long de l'implantation afin de mieux comprendre la réalité de celle-ci du point de vue du musicien éducateur.

Profil des participants

L'échantillon étudié se compose de 114 élèves ($n = 114$) répartis dans quatre groupes réguliers de 5^{e} et 6^{e} année, intégrant des élèves manifestant divers troubles d'apprentissage (TA), du comportement ou de la conduite (TC). Tous les sujets proviennent d'une même école située dans un milieu québécois francophone. Les participants proviennent d'un milieu socio-économique favorisé dans lequel un grand nombre d'enfants ont l'occasion de développer des talents spécifiques à l'extérieur de l'école (sports variés, cours de musique privés, cours de danse, classes de peinture). De plus, la majorité des sujets ont reçu, à l'école, des cours d'éducation musicale depuis leur 1re année, à raison de 60 minutes par semaine chez les plus jeunes (6 à 9 ans) et de 45 minutes par semaine chez les plus grands (10 à 12 ans). L'enseignement musical, soutenu par des activités culturelles familiales, s'inscrit donc dans une continuité et l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif constitue une sorte de rupture avec la tradition académique, l'enseignement de la musique étant jusque-là habituellement « magistocentré » (Chamberland et *al.*, 1995). Le fonctionnement en équipes coopératives et la prise en charge de ses apprentissages par l'élève constituent des éléments nouveaux dans le déroulement des cours de musique.

Diverses autorisations ont été demandées et obtenues aux différents paliers décisionnels du milieu scolaire : 1) à la commission scolaire, 2) à la direction de l'école, 3) au conseil d'établissement, 4) aux parents. Ces derniers ont reçu un formulaire expliquant les grandes lignes du projet. Les parents ont donné leur consentement par écrit.

Formation des équipes coopératives

L'examen de méthodes coopératives développées par différents groupes de recherche en éducation permet de distinguer les caractéristiques de chacune, notamment sur le plan de la formation des équipes coopératives, un élément stratégique de cette formule pédagogique. La méthode *Learning Together* (Johnson et Johnson, 1994) recommande la formation d'équipes coopératives sur la base de l'hétérogénéité. Afin de répondre à cette condition essentielle, les critères utilisés pour former les équipes sont les affinités personnelles (d'après les questionnaires sociométriques du pré-test) et de compétence musicale individuelle (d'après l'évaluation du musicien éducateur).

Traitement expérimental

Le devis de l'expérimentation prévoit utiliser la totalité du temps d'enseignement, soit 45 minutes par semaine, pour travailler en coopération dans la classe de musique. Deux séries d'activités musicales coopératives sont élaborées de façon à intégrer à la démarche de la pédagogie musicale prescrite dans le programme de formation, les éléments essentiels de la méthode *Learning Together* (Johnson et Johnson, 1994). La première série comprend trois activités préparatoires destinées à introduire l'apprentissage coopératif, à présenter le nouveau mode de fonctionnement (normes, rôles et habiletés sociales) et à expliquer les structures coopératives qui seront utilisées dans l'expérimentation ainsi qu'à présenter les apprentissages musicaux à réaliser. La deuxième série constitue le traitement expérimental. Celle-ci présente le plan de neuf activités, les objectifs d'apprentissage spécifiques et les stratégies connexes, les objectifs de coopération à atteindre, de même que les structures coopératives correspondant à chacune des habiletés sociales à développer (Blondin, 1999).

Fiabilité du traitement expérimental

Le déroulement du traitement expérimental s'étalant sur neuf semaines, l'élaboration préalable de l'ensemble des activités musicales coopératives constitue la principale mesure de contrôle en même temps que l'instrument principal de la recherche. Une fois les activités rédigées et approuvées par une spécialiste de l'apprentissage coopératif, celles-ci sont « robotisées » de façon à ce que tous les groupes reçoivent le même traitement.

Mesure du statut sociométrique de l'élève

Pour observer l'évolution du statut sociométrique de l'élève, la démarche privilégie l'utilisation d'un sociogramme portant sur les nominations de pairs (Coie et *al.*, 1982) et celle d'un questionnaire en cinq points portant sur les liens d'amitié entre les élèves (Asher et Coie, 1990). Ces instruments sont présentés aux élèves selon un plan à mesures répétées, avant et après l'expérimentation.

Ces deux instruments servent à déterminer la position de statut de chaque sujet. Dans le sociogramme court (SC), l'élève indique trois élèves avec qui il lui est possible de travailler et trois élèves avec qui il lui est impossible de travailler en équipe. Il s'agit d'un instrument à deux dimensions permettant d'évaluer l'impact social de chaque élève et les préférences sociales dans le groupe (Coie et *al.*, 1982). Dans le questionnaire présenté sous la forme d'une échelle de Likert en cinq points, désigné sociogramme long (SL), le sujet doit cocher, à côté du nom de chacun des élèves de sa classe, l'élément qui correspond le mieux à son opinion : Meilleur ami(e) / Ami(e) / Ami(e) à l'occasion / Pas très ami (e) / Pas ami(e) du tout. Pour chaque score donné par un sujet aux autres élèves de sa classe correspond un score reçu. Le total chiffré des scores reçus, pour chaque sujet, constitue une mesure du statut sociométrique (Asher et *al.*, 1990).

Journal de bord de l'expérimentatrice

En plus des scores montrant l'évolution du statut des élèves, le devis prévoit la tenue d'un journal de bord par l'expérimentatrice tout au long de l'implantation des activités musicales coopératives. L'analyse du journal de bord est destinée à décrire les indices de réussite et à identifier les écueils à éviter pour faciliter la mise en place de telles démarches dans le futur et d'augmenter les chances de succès.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Deux types de résultats sont rapportés : les premiers présentent les positions de statut de l'ensemble des élèves et permettent d'observer l'évolution des positions à l'aide d'un tableau de fréquences et d'une matrice de transition. Les deuxièmes rapportent l'analyse de contenu effectuée à partir du journal de bord de l'expérimentatrice.

Évolution du statut sociométrique

Cette partie présente la position de statut des élèves dans chaque groupe. Cette position est obtenue à partir du sociogramme de nominations de pairs d'après une réplique de la procédure de Coie et *al.*, (1982). Le tableau 1 présente les fréquences de statut pour l'ensemble des données.

TABLEAU 1. Fréquences de statut - données cumulatives

	Pré-test		Post-test	
Catégorie	F	%	F	%
Populaire	17	14,9	18	15,8
Rejeté	19	16,6	19	16,6
Négligé	21	18,4	23	20,2
Controversé	5	4,4	6	5,3
Dans la moyenne	52	45,7	48	42,1
Total	114		114	

À travers les données regroupées des quatre groupes d'élèves, les fréquences indiquées au tableau 1 indiquent que la catégorie « rejeté » montre une très grande stabilité avec un pourcentage de 16,6 % tant au pré-test qu'au post-test. Quant aux autres catégories, une augmentation de (+1) pour la catégorie « populaire » et « controversé » et de (+2) pour la catégorie « négligé » révèle un mouvement très faible dans les positions de statut. Afin de vérifier si les catégories constituées avant et après le traitement sont formées des mêmes sujets, le tableau 2 présente une matrice de transition dans laquelle se retrouvent les mouvements de position avant et après l'expérimentation pour chaque participant.

TABLEAU 2. Matrice de transition (*n* = 114)

Post-test	Populaire	Rejeté	Négligé	Controversé	Moyenne	Total
Pré-test						
Populaire	**8**		3	1	5	17
Rejeté		**14**	1		4	19
Négligé	3		**8**		10	21
Controversé		1		**1**	3	5
Moyenne	7	4	11	4	**26**	52
Total	18	19	23	6	48	**114**

L'examen du tableau des fréquences cumulatives et de la matrice de transition met en évidence une remarquable stabilité entre les deux moments de l'expérimentation dans les nominations de pairs et l'attribution de statut qui en découle. En effet, la moitié des participants (n = 57) a conservé la même position de statut et la catégorie de l'élève « rejeté », considérée comme la catégorie la plus stable, enregistre la plus grande proportion de statuts inchangés. Ainsi, l'apparente hétérogénéité des résultats pourrait être attribuable à une caractéristique naturelle des groupes plutôt qu'à des imprécisions dues à différents types d'erreurs de mesure.

De plus, les observations des tableaux de fréquence sont consistantes avec la double perspective de la stabilité du statut (Ramsey, 1995 ; Ridgeway, 1991) et de la difficulté

reconnue (Cohen, 1994a) à modifier une hiérarchie de statut déjà établie par un traitement visant l'équilibration des statuts comme c'est le cas pour cette recherche.

L'analyse de contenu du journal de bord de l'expérimentatrice

Une analyse de contenu a été effectuée à partir des données qualitatives recueillies dans le journal de bord de l'expérimentatrice. Les cinq thèmes qui se dégagent de cette analyse de contenu contiennent des renseignements utiles particulièrement pour des musiciens éducateurs qui seraient intéressés à l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif dans leurs classes (voir tableau 3).

TABLEAU 3. Analyse de contenu du journal de bord

Thèmes émergents	Caractéristiques
1. Gestion de l'enseignement	Niveau de bruit dans la classe. Consignes nouvelles à donner. Validité des apprentissages (contrôle).
2. Réceptivité des élèves	Craintes. Refus de participer. Revirements multiples - une gestion au cas par cas.
3. Contraintes variées	Manque de temps. Résistance de certains élèves. Imprévus.
4. Tâche d'enseignement	Augmentation du temps de préparation des cours. Difficultés au niveau du nouveau rôle à assumer. Stress, inconfort, inquiétude devant la nouveauté des activités proposées aux élèves.
5. Signes positifs	Quelques élèves mentionnent qu'ils travaillent bien ensemble même s'ils ne sont pas des amis dans la vie de tous les jours. Les équipes trouvent leurs propres solutions avec un peu d'aide de l'enseignante.

Gestion de l'enseignement

En classe de musique, le bruit est omniprésent. Il fait partie de la vie de tous les jours et, dans les meilleures conditions, il se change parfois en harmonie. Toutefois, l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif suppose un contexte où les élèves interagissent verbalement en équipes et expérimentent les fruits de leurs discussions sur des instruments de musique pouvant être nombreux et variés. Bien entendu, l'un des objectifs des équipes coopératives étant de trouver des solutions personnalisées, les exercices musicaux sont souvent différents et contribuent à élever le niveau de bruit à des limites trop souvent

inacceptables malgré une gestion pédagogique efficace. Le journal de bord montre qu'il s'agit là d'un écueil permanent qui provoque des insatisfactions autant chez les élèves qu'auprès de leur enseignante.

De plus, l'implantation d'une stratégie d'enseignement suppose qu'il y aura des consignes de travail nouvelles auxquelles les élèves devront s'habituer. Dans le cas de l'apprentissage coopératif, celles-ci sont nombreuses et très variées et, dans un cours de musique où chaque minute compte, la présentation de nouvelles règles de fonctionnement a souvent dérouté et frustré des élèves qui signalaient manquer de temps pour « faire de la musique ». Le journal de bord reflète les interrogations fréquentes de l'expérimentatrice en ce qui concerne la validité et le contrôle des apprentissages réalisés. Il est facile de comprendre cette préoccupation lorsque l'on considère que, dans les matières académiques où l'apprentissage coopératif est le plus souvent implanté, la majorité des évaluations sont réalisées à l'écrit, ce qui est peu fréquent en enseignement de la musique où l'évaluation est souvent associée à une démonstration de compétence à l'instrument.

Réceptivité des élèves

Trois types d'événements semblent avoir influencé l'implantation de la démarche en classe. D'abord, l'analyse du journal de bord révèle que les élèves ont accepté de travailler dans l'équipe proposée tout en exprimant à maintes reprises leur crainte d'être forcés de travailler avec des élèves qui leur sont antipathiques. Ensuite, quelques élèves ont systématiquement réitéré leur refus de participer aux activités dans le cadre d'une équipe spécifique, et ce, jusqu'à la toute fin de l'expérimentation. Dans ces cas, le journal de bord rapporte que l'expérimentatrice s'est conformée au protocole et a suggéré à l'élève de travailler individuellement en exigeant que celui-ci fasse toute la tâche dévolue à une équipe composée de quatre personnes. Enfin, d'autres élèves se sont distingués en essayant de modifier leur choix de participation, individuelle ou coopérative, d'une semaine à l'autre selon les activités proposées. Parmi ces élèves, certains ont tenté à plusieurs reprises de négocier leur place au sein d'une équipe de leur choix plutôt que d'accepter le choix fait par l'expérimentatrice. Dans tous ces cas, le journal de bord signale que chaque élève a fait l'objet d'une gestion au cas par cas, ce qui ne s'avère pas une solution pratique à long terme compte tenu du grand nombre d'élèves rencontrés par un musicien éducateur à chaque semaine.

Contraintes variées

Le journal de bord mentionne, dans de nombreuses entrées, le manque de temps pour compléter l'ensemble des activités prévues, pour répondre aux questions des élèves ou encore pour introduire des activités d'enrichissement que les élèves apprécient tels une audition, une chanson ou le récit d'une anecdote musicale. Une autre contrainte concerne la résistance de deux élèves face au travail en apprentissage coopératif. Dans le premier cas,

le journal rapporte que l'élève a pleuré pendant les sept premiers cours parce qu'il n'arrivait pas à négocier une entente satisfaisante pour lui avec l'expérimentatrice. Au huitième cours, il a accepté l'entente proposée par l'expérimentatrice et s'est joint à une équipe. Dans le deuxième cas, l'élève a refusé d'essayer le travail en équipe et n'a fait aucun effort pour faire le travail individuellement, et ce, pour toute la durée de l'expérimentation. Finalement, les imprévus représentent une bonne partie des contraintes associées à l'expérimentation en milieu naturel : déplacement d'horaire, absences d'élèves, retards causés par des élèves, des communications de la direction ou des activités spéciales non planifiées, par exemple un exercice d'incendie, la visite de l'infirmière. Toutefois, les imprévus font partie de la vie de l'école et ne devraient pas constituer un empêchement quant à l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique.

Tâche d'enseignement

Ce thème identifie une augmentation du temps de préparation des cours, ce qui est régulièrement précisé par des auteurs dont Johnson et Johnson (1994). De plus, l'expérimentatrice confie à plus d'une reprise sa difficulté à assumer un rôle d'observatrice, plutôt que d'animatrice, pendant les activités coopératives où les élèves ont la responsabilité du travail. Cette difficulté est amplifiée par le manque d'autonomie des élèves, illustré par le nombre élevé d'élèves qui continuent de poser des questions à l'enseignante plutôt que de faire confiance aux réponses de leurs coéquipiers. Il semble que la limite entre la tolérance envers les demandes des élèves et le respect des consignes de travail coopératif ait été difficile à tracer et à maintenir tout au long de l'expérimentation.

Signes positifs

Les notes du journal de bord signalent à maintes reprises, souvent dans la section réservée à la rétroaction, la satisfaction de certaines équipes coopératives, leur progrès et leur nouvelle capacité à proposer des solutions convenant à l'équipe et à accepter des compromis pour atteindre des résultats. L'expérimentatrice ajoute souvent des petits commentaires encourageants comme « super », « wow », « encourageant » et « ne pas lâcher » à la fin des notes consignées dans le journal de bord.

En résumé, ces thèmes illustrent principalement des difficultés, multiples et récurrentes, associées à l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique. Bien que l'analyse révèle des signes d'encouragements et de progression intéressants, il semble que l'adaptation à une pratique pédagogique différente autant pour les élèves que pour l'expérimentatrice, l'émergence des craintes des élèves, de nombreuses contraintes et une tâche d'enseignement alourdie par une préparation de cours complexe et un stress accru résultant de la nouveauté de la démarche constituent autant d'obstacles à aplanir avant de projeter une implantation à long terme.

Interprétation des résultats

L'ensemble des résultats montre que le devis de recherche proposé entraîne peu de résultats significatifs quant à l'évolution du statut de l'élève, et que plusieurs difficultés sont reliées à l'implantation de la formule pédagogique. En lien avec l'évolution du statut de l'élève, les résultats obtenus sont en accord avec l'étude de Cohen (1994b) qui souligne le caractère stable du statut à travers le primaire et la difficulté de déstabiliser celui-ci. L'ensemble de ces résultats concorde avec d'autres études menées en sociologie et en psychologie portant sur le statut (Berger et *al.*, 1980 ; Ramsey, 1995 ; Wentzel et Asher, 1995).

En accord avec ces résultats, la faible significativité des résultats suggère la nécessité d'effectuer des recherches sur une plus longue base temporelle. Une recherche expérimentale, établie à partir d'un devis de Solomon (Laurencelle, 1998) permettrait de déterminer de façon plus précise l'effet de l'apprentissage coopératif sur l'évolution du statut des élèves et le développement des habiletés sociales dans le contexte de l'enseignement de la musique et de conclure à des inférences généralisables. Dans le cas de recherches menées en enseignement de la musique, l'auteure suggère de choisir des participants appartenant à un seul niveau académique, ce qui aurait pour effet de mieux personnaliser les activités musicales coopératives, les habiletés sociales à enseigner et les moyens d'intervention pour déstabiliser les statuts en présence.

En lien avec la difficulté de la démarche, Doyon (1991) note une absence de recherche à long terme et la difficulté de contrôler les variables en milieu naturel. Cet auteur parle aussi de problèmes liés à la durée d'exposition au traitement coopératif et à la difficulté à obtenir la contribution de tous les équipiers. Ces problèmes sont en lien direct avec l'efficacité des deux grands principes de l'apprentissage coopératif, soit la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive, et en rapport avec l'analyse de contenu du journal de bord de l'expérimentatrice. Fait important à souligner, Jordan et LeMétais (1997) soulignent qu'un enseignant met en moyenne une période de deux années complètes avant de se sentir à l'aise avec les principes et la gestion de l'apprentissage coopératif. Le musicien éducateur, en comparaison, s'avère désavantagé en fonction d'une tâche d'enseignement répartie sur six niveaux, parfois sept si l'on inclut le préscolaire, et du grand nombre d'élèves rencontrés chaque semaine. De plus, l'instabilité des affectations, renouvelées sur une base annuelle, constitue une difficulté supplémentaire à surmonter. L'auteure recommande aux musiciens éducateurs et aux spécialistes intéressés par l'apprentissage coopératif, sur la base de sa propre expérience, une implantation graduelle par niveau, à une cadence d'un niveau par année, à la condition de pouvoir bénéficier d'une affectation stable auprès des groupes choisis. Aussi, l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif dans les disciplines de spécialité pourrait s'avérer moins exigeante et plus profitable dans un milieu scolaire déjà sensibilisé à ce type de stratégie où les enseignants titulaires pratiquent déjà une méthode d'apprentissage coopératif.

DISCUSSION

L'expérimentation rapportée constitue une démarche de recherche originale visant à décrire l'évolution du statut sociométrique de l'élève de 3e cycle du primaire dans un contexte d'activités musicales coopératives à l'aide de données quantitatives. La démarche vise aussi à mieux comprendre le processus d'implantation d'une formule d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique à l'aide de données qualitatives recueillies durant l'expérimentation. La recherche est basée sur un devis multiméthodologique (Creswell, 2002 ; Tashakkori et Teddlie, 1998) s'appuyant sur des instruments de collecte de données quantitatives et qualitatives. La discussion qui suit justifie les choix méthodologiques effectués à partir des travaux de Mertens (1998).

Traditionnellement, les recherches menées sur le statut ont la plupart du temps été menées de façon expérimentale en laboratoire (Berger et *al.,* 1980). Ces recherches s'employaient à contrôler un maximum de variables pour isoler les phénomènes à l'étude et faciliter l'identification de relations de cause à effet. Quelques études recensées portant sur le statut ont été expérimentées en milieu naturel (Boivin et Bégin, 1989 ; Cohen et *al.,* 1990) à l'aide d'une méthodologie de recherche quasi expérimentale ne permettant pas un aussi grand contrôle sur les variables à l'étude et n'autorisant pas une généralisation des résultats aux populations représentées par l'échantillon des participants.

Ce choix méthodologique s'inscrit dans l'orientation paradigmatique positiviste proche de la logique des sciences de la nature. Dans ce paradigme, la réalité est conceptualisée comme un phénomène unique et objectif et la connaissance se transmet d'un enseignant expert à un étudiant novice.

Toutefois, la démarche de recherche décrite précédemment vise aussi à comprendre comment se réalise l'implantation du point de vue du musicien éducateur et repose sur l'analyse de la pratique du musicien éducateur. Pour ce faire, cette recherche recourt à des données qualitatives obtenues par la tenue d'un journal de bord concomitant à l'expérimentation des activités musicales coopératives. Ce type de préoccupation en recherche relève d'une tradition plus récente découlant de la révolution des savoirs scientifiques (Kuhn, 1983). Ces préoccupations, tournées vers la compréhension des phénomènes à l'aide d'une approche interprétative, marquent l'éclosion de la recherche en sciences humaines. Cette tradition repose sur un paradigme de recherche constructiviste où la réalité est considérée comme étant multiple, selon des contextes et des circonstances spécifiques au chercheur, aux sujets et à l'objet de recherche. La réalité y est aussi conceptualisée comme étant de nature subjective parce que mise au jour par le biais d'un processus de perception qui correspond aux besoins, aux valeurs et aux attitudes personnelles qui composent une vision spécifique de la réalité. Dans le paradigme constructiviste, la connaissance est le résultat d'une acquisition individuelle et, à l'opposé des intentions visant la généralisation prise par le paradigme positiviste, l'explicitation des

phénomènes et la transférabilité des résultats constituent les buts d'une démarche de recherche menée selon l'approche interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Les démarches de recherche qui réunissent des visions différentes, des méthodes et des instruments spécifiques à chaque paradigme, entrent sous le parapluie d'un troisième paradigme, d'inspiration pragmatiste (James, 1998), où la réalité se limite, d'un point de vue ontologique, à ce qui est humainement concevable. Les approches de recherche développées selon ce paradigme se caractérisent par l'intégration des perspectives contrastantes et la connaissance y est définie comme le fruit d'une recherche de solutions.

En fonction de ces repères ontologiques et épistémologiques, les choix multiméthodologiques qui ont été effectués dans l'étude rapportée ici sont cohérents avec la tradition de recherche pragmatiste qui préside au développement d'une problématique souvent enrichie par un regard interdisciplinaire et des considérations pratiques, reposant sur la complémentarité de disciplines contributives à l'éducation musicale, soit la psychologie, la sociologie et l'éducation.

CONCLUSION

À l'heure du renouveau pédagogique, on considère généralement que les défis de l'enseignant titulaire semblent impressionnants si l'on en croit bon nombre de recherches en éducation, des articles de revues professionnelles et différents témoignages d'enseignants de tous les ordres faisant état d'une grande diversité de situations éducatives et de la complexité des problèmes associés à celles-ci. En particulier, la lourdeur de la tâche d'enseignement et d'évaluation, les ratios trop élevés, le manque de temps attribué à l'enseignement disciplinaire et la multiplicité des besoins particuliers en contexte d'intégration scolaire semblent tous compter parmi les facteurs de stress les plus fréquemment cités.

En comparaison, enseigner en spécialité comme le fait le musicien éducateur, paraît relever du tour de force et il faut saluer le travail colossal accompli par un grand nombre de musiciens éducateurs passionnés qui partagent le vécu de leurs collègues titulaires, en y ajoutant les défis inhérents à la gestion de groupes multiples répartis dans plusieurs milieux souvent hétérogènes, comme au primaire par exemple.

Ainsi, malgré des satisfactions quotidiennes indéniables, le travail de musicien éducateur recèle des difficultés de différents ordres : disciplinaire, cognitif, organisationnel et relationnel. Ces difficultés sont la plupart du temps ignorées ou occultées au profit d'un discours qui amalgame la réalité de la tâche des spécialistes à celle des enseignants titulaires. Compte tenu de la méconnaissance de la nature de ces difficultés tout autant que de l'ampleur de celles-ci, l'enseignement de la musique pourrait s'apparenter, par l'ingratitude de la tâche et l'immuabilité des perceptions du milieu, à la sentence de

Sisyphe, ce dieu grec condamné pour l'éternité à rouler une pierre au sommet d'une montagne abrupte et à la regarder, impuissant, dévaler la pente aussitôt (Blondin, 1999).

Dans ce contexte, une formation à la recherche pourrait donner au musicien éducateur, un moyen de transformer sa propre « pierre pédagogique ». En faisant le choix d'approfondir ses connaissances par une formation en recherche, le musicien éducateur se donne la possibilité d'appréhender les problèmes complexes de son travail avec des outils d'investigation : identifier les paramètres d'une situation problématique, évaluer la portée des réponses fournies par des textes scientifiques, conceptualiser le problème à résoudre, formuler des questions de recherche claires, faire des choix méthodologiques permettant de générer des pistes de solution cohérentes avec les objectifs de recherche, transférer ces résultats par une diffusion appropriée. Ce choix permet au musicien éducateur de définir ou de redéfinir, selon le cas, le rôle qu'il ou elle peut jouer dans le milieu de l'éducation, lui offrant ainsi l'occasion de briser cet étau d'impuissance forgé au contact des difficultés, apparemment sans issue et sans limite, que génère un monde scolaire en mutation, profondément bouleversé par les changements sociaux des dernières décennies et lent à relever le défi du renouveau pédagogique.

Pour le musicien éducateur, cette nouvelle détermination à agir pourrait ultimement contribuer à donner un nouveau sens à une démarche de réalisation personnelle, tant dans son aspect identitaire que dans son aspect professionnel, dans le monde de l'éducation du XXI^{e} siècle.

Note de l'auteure : Cette étude fait partie d'une recherche plus importante réalisée à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières sous la direction de Madame Louisette Lavoie, alors professeure au Département des sciences de l'éducation, et la codirection de Monsieur Louis Laurencelle, directeur des études de second cycle au Département des sciences de l'activité physique. L'auteur remercie ses professeurs pour l'avoir patiemment initiée aux exigences de la recherche scientifique marquée par un souci constant de justesse, de rigueur et d'authenticité. L'auteure y reconnaît l'empreinte profonde que laisse une longue pratique de la musique permettant d'appréhender la recherche d'une manière proche des procédés musicaux où chaque étape de réalisation est maintes fois reprise jusqu'à ce que le message réfléchisse fidèlement l'intention du compositeur et satisfasse l'interprète. L'auteure mesure sa chance d'avoir autant appris au contact de leur complémentarité professionnelle, à travers leur vision de la science partagée et leur pratique de recherche différenciée.

Références bibliographiques

Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne S. K. et Vadasy P. F. (1998). « Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations and the relation between research and practice ». *American Educational Research Journal*, 35 (3) : 419-454.

Asher, S. R. et Coie, J. D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press.

Baloche, L. (1994). « Creativity and cooperation in the elementary music classroom ». *Journal of Creative Behavior*, 28 (4) : 255-265.

Berger, J., Rosenholtz, S. J. et Zelditch, M. Jr. (1980). « Status organizing processes ». *Annual Review of Sociology*, 6 : 479-508.

Blondin D. (1999). « Mise à l'essai d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au primaire et observation de l'évolution du statut de l'élève ». Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

Boivin, M. et Bégin, G. (1989). « Peer status and self-perception among early elementary school children: the case of the rejected children ». *Child Development*, 60 : 591-596.

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *Vingt formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Cohen, E. G. (1994a*). Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (ouvrage original paru en 1994 ; traduit par F. Ouellet). Montréal : Éditions De la Chenelière.

Cohen, E. G. (1994b). « Restructuring the classroom: conditions for productive small groups ». *Review of Educational Research*, 64 (1) : 1-35.

Cohen, E. G., Lotan, R. et Catanzarite L. (1990). « Treating status problems in the cooperative classroom ». *Cooperative Learning: Theory and Practice*, édité par S. Sharan, p. 203-229. New York : Praeger.

Coie, J. D., Dodge, K. A. et Coppotelli, H. (1982). « Dimensions and types of social status: a cross-age perspective ». *Developmental Psychology*, 18 : 557-570.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. Roy, J. et Proulx, J. (1996*). Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui.* Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Upper Saddle River, N.J. : Prentice-Hall.

Di Natale, J. J. et Russell, G. S. (1995). « Cooperative learning for better performance ». *Music Educators Journal*, 82 (26).

Doyon, M. (1991). « L'apprentissage coopératif en classe : un mode d'apprentissage ». *Science et comportement*, 21 (2) : 126-146.

Ferreol, G., Cauche, P., Duprez, J. M., Gadrey, N. et Simon, M. (1995). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.

James W. (1998). *La signification de la vérité : une suite au Pragmatisme*. Traduction par le collectif DPHI de *The Meaning of Truth: a Sequel to Pragmatism*. Lausanne : Antipodes.

Johnson, D. W. et Johnson. R. T. (1994). *Learning Together and Alone* (ouvrage original publié en 1975). Needham Heights, Mass. : Allyn and Bacon.

Jordan, D. W. et LeMétais, J. (1997). « Social skilling through cooperative learning ». *Educational Research*, 39 (1) : 3-21.

Kaplan, P. R. et Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative Learning in Music.* Reston, Virginia : Music Educators National Conference.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques.* Traduction de l'américain par Laure Meyer, *The Structure of Scientific Revolutions*. Paris : Flammarion.

Laurencelle, L. (1998). « Les analyses statistiques ». *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique,* édité par S. Bouchard S. et C. Cyr, p. 345–388. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

McAuliffe, T. J. et Dembo, M. H. (1994). « Status rules of behavior in scenarios of peer learning ». *Journal of Educational Psychology*, 86 (2) : 163-172.

Mertens, Donna M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches.* Thousand Oaks, Calif. : Sage.

Ministère de l'Éducation. (2000). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Gouvernement du Québec.

Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). « Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at-risk ? ». *Psychological Bulletin*, 102 (3) : 357-389.

Ramsey, P. K. (1995). « Changing social dynamics in early childhood classrooms ». *Child Development*, 66 : 764-773.

Ridgeway, C. (1991). « The social construction of status value: gender and other nominal characteristics ». *Social Forces*, 70 (2) : 367-386.

Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3e édition. St-Hyacinthe : Édisem.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (ouvrage original publié en 1990). Needham, Mass. : Allyn and Bacon.

Tashakkori, A. et Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches.* Thousand Oaks, California : Sage.

Wentzel, K. R. et Asher, S. R. (1995). « The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children ». *Child development*, (66) : 754-763.

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

Jonathan Bolduc est titulaire d'un baccalauréat en musique et d'une maîtrise en didactique de l'Université de Montréal, ainsi que d'un doctorat en éducation musicale de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur le développement musical du jeune enfant et les impacts de la musique sur l'apprentissage au préscolaire et au primaire, particulièrement en lecture et en écriture. Jonathan Bolduc est actuellement professeur adjoint à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Résumé

Cet article porte un regard critique sur les programmes interdisciplinaires en musique/langue et leurs effets sur le développement des capacités musicales au cours de la petite enfance. Différentes recherches réalisées auprès d'enfants âgés de quatre à six ans ont été colligées dans le but d'examiner si ces types de programmes permettent d'offrir une éducation musicale complète et de qualité respectant l'ensemble des sphères du développement du jeune apprenant. Divers facteurs qui favorisent la réussite de programmes interdisciplinaires en contexte scolaire sont également présentés.

INTRODUCTION

Depuis les vingt dernières années, un nombre croissant de chercheurs se sont intéressés au développement des capacités musicales et linguistiques au cours de la petite enfance (Bolduc, 2006 ; Colwell, 1988, 1994 ; Fetzer, 1994 ; Standley et Hughes, 1997 ; Register, 2001). La majorité des études qui ont été réalisées et qui touchent à la période préscolaire révèle que les enfants prenant part à des programmes interdisciplinaires musique/langue développent de façon aussi efficace leurs capacités de conscience phonologique et de reconnaissance de mots comparativement à des enfants qui participent à des programmes systématiques d'éveil à l'écrit (Selway, 2003). Cependant, sur le plan musical, peu de chercheurs ont montré si les programmes interdisciplinaires musique/langue contribuaient aussi efficacement au développement des capacités mélodiques et rythmiques comparativement à des programmes intradisciplinaires en musique au préscolaire (Register, 2002). Par conséquent, *est-ce utopique de croire que les programmes*

interdisciplinaires permettent, au même titre que les programmes intradisciplinaires, d'offrir une éducation musicale complète et de qualité respectant l'ensemble des sphères du développement du jeune enfant ? Dans le but de répondre à cette question, cet article recense les principales recherches interdisciplinaires musique/langue qui ont été réalisées auprès d'enfants âgés de quatre à six ans depuis les deux dernières décennies. De plus, il dresse une liste de quelques facteurs favorisant la réussite de programmes interdisciplinaires en contexte scolaire.

RECENSION DES ÉCRITS

Cette recension des écrits consacrée à l'éducation musicale et à l'éveil à l'écrit a été réalisée à l'aide des bases de données *Arts and Humanities Index* (1988-2006) ; *CAIRSS for Music* (1973-2006) ; *Dissertation Abstract International* (1950-2006) ; *Eric* (1965-2006) ; *Francis* (1966-2006) ; *Music Education Online* (1970-2006) ; *Music Education Ressource Base* (1980-2006) ; *Music Education Search System* (1980-2006) et *PsychLit/PsychINFO* (1952-2006). Afin de faire une analyse exhaustive de la littérature, nous avons retenu cinq expressions, soit les mots-clés musique (music) ; éducation musicale (music education, musical instruction, music therapy) ; éveil à l'écrit (emergent literacy) ; lecture (reading) et écriture (writing). Nous n'avons sélectionné que les recherches corrélatives et les recherches quasi expérimentales avec programmes d'entraînement menées auprès d'enfants âgés de quatre à six ans. En tout, huit recherches publiées entre les années 1993 et 2006 ont été recensées.

ÉTUDES CORRÉLATIVES

En 1993, Lamb et Gregory ont été parmi les premiers chercheurs à examiner la corrélation possible entre les capacités musicales perceptives et les capacités de conscience phonologique auprès de 18 élèves anglais d'âge préscolaire. L'épreuve de lecture de Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar et Plewis (1988), l'épreuve de lecture phonétique de Daniels et Diack (1960) et une version abrégée de l'épreuve de conscience phonologique de Stuart-Hamilton (1986) ont été utilisées afin d'évaluer les capacités linguistiques des sujets participant à cette étude. Une épreuve d'aptitudes musicales (perception mélodique, reconnaissance du timbre musical) élaborée par les chercheurs ainsi qu'une tâche de contrôle [habiletés non verbales] (Raven, 1956) ont également servi de mesures évaluatives. Après avoir fait passer chacune de ces épreuves individuellement, Lamb et Gregory (1993) ont constaté que les sujets qui obtiennent des résultats supérieurs à la tâche de perception mélodique obtiennent aussi des résultats significativement plus élevés aux épreuves de Tizard et *al*. (1968), Daniels et Diack (1960) et Stuart-Hamilton (1986), sans pour autant obtenir des résultats supérieurs à la moyenne à la tâche de reconnaissance du timbre musical et à la tâche de contrôle (Raven, 1956). Même s'ils n'ont établi aucune causalité entre les capacités perceptives mélodiques et les capacités de conscience

phonologique et qu'ils sont conscients que différentes variables auraient pu influencer négativement ou positivement leurs résultats, Lamb et Gregory (1993) prétendent, dans la conclusion de leur recherche, que les élèves qui obtiennent de meilleurs résultats en perception mélodique décodent et manipulent plus aisément les différentes unités linguistiques.

À la suite des résultats obtenus par Lamb et Gregory (1993), Bolduc et Montésinos-Gelet (2001, publié en 2005) ont examiné la corrélation entre les capacités de conscience phonologique, les capacités de perception mélodique et de perception rythmique chez 13 élèves québécois inscrits à la maternelle (moyenne d'âge de 5 ans et 6 mois). Les chercheurs ont évalué les capacités musicales perceptives des sujets à l'aide de l'épreuve *Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1979), adaptée en français, et les capacités de conscience phonologique à l'aide de l'épreuve d'Armand et Montésinos-Gelet (2001). Les résultats obtenus dans cette recherche montrent une corrélation significative entre les capacités de perception mélodique et les capacités de conscience phonologique. Plus précisément, Bolduc et Montésinos-Gelet (2005) ont remarqué que les capacités de perception mélodique sont davantage en corrélation avec les tâches d'identification de la syllabe et d'identification de la rime qu'avec celles d'identification du phonème et de catégorisation du phonème. Qui plus est, la recherche de Bolduc et Montésinos-Gelet (2005) révèle qu'il n'existe aucune corrélation entre les capacités de perception mélodique et de perception rythmique ni entre les capacités de perception rythmique et les capacités de conscience phonologique chez ces 13 sujets de maternelle.

En 2002, Anvari, Trainor, Woodside et Levy ont aussi vérifié si les aptitudes musicales étaient en corrélation avec les capacités de conscience phonologique et de prélecture chez les élèves de maternelle. Au total, 100 enfants canadiens âgés de quatre et cinq ans ont participé à cette étude. Six épreuves ont été proposées à chacun des participants. L'épreuve de conscience phonologique (rimes, identification du phonème initial, fusion) et l'épreuve d'aptitudes musicales (perception rythmique, perception mélodique, perception harmonique, production rythmique et analyse d'accords) ont été élaborées par le groupe de chercheurs. Pour leur part, les épreuves de prélecture provenaient du *Wide Range Achievement Test-3* (Wilkinson, 1995) et du *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (Dunn, 1981). Des tâches de contrôle spatiotemporelles (Weschler, 1971) et mathématiques (Sophian et Vong, 1995) ont également servi de mesures évaluatives. Les résultats obtenus par Anvari et *al*. (2002) révèlent que les capacités de conscience phonologique et les capacités de prélecture sont corrélées avec les aptitudes musicales. Toutefois, une analyse détaillée montre que les tâches tonales (perception mélodique, perception harmonique et analyse d'accords) sont corrélées d'une manière plus significative avec les capacités de conscience phonologique comparativement aux tâches temporelles (perception et production rythmiques), et ce, chez l'ensemble des sujets. Les corrélations établies entre les tâches de contrôle et les tâches musicales sont aussi moins élevées. Tout comme Sloboda (1985) et Fiske (1993), Anvari et *al*. (2002) soutiennent

l'hypothèse que des mécanismes généraux de perceptions auditives sont à la fois impliqués dans le traitement de l'information musicale et le traitement de l'information linguistique. Selon eux, la musique stimulerait également la mémoire phonologique et favoriserait le transfert de connaissances sur le plan linguistique.

Les trois études corrélatives que nous avons recensées permettent d'effectuer des rapprochements entre les aptitudes musicales et l'appropriation du langage écrit. Cependant, nous tenons à rappeler que ces recherches ne permettent pas d'établir un lien causal entre différentes variables. Il est difficile de savoir si les aptitudes musicales influencent les capacités d'éveil à l'écrit ou si, à l'inverse, les capacités d'éveil à l'écrit influencent les aptitudes musicales. De ce fait, la présentation des études quasi expérimentales avec programmes d'entraînement s'avère essentielle afin d'examiner, avec toute la prudence nécessaire, la causalité entre l'apprentissage de la musique et l'appropriation du langage écrit au cours de la petite enfance.

ÉTUDES QUASI EXPÉRIMENTALES AVEC PROGRAMMES D'ENTRAÎNEMENT

Une étude menée par Colwell (1988) a montré qu'un programme de musicothérapie améliore les capacités de conscience phonologique chez 23 sujets états-uniens âgés entre quatre et six ans (9 filles, 14 garçons). Pendant les quatre premières semaines de cette recherche, deux groupes d'élèves (groupes A et D) ont pris part à un programme expérimental qui comportait une leçon quotidienne de musique de 15 minutes axée sur l'apprentissage de chansons, l'identification et la catégorisation de différentes unités phonologiques. Au cours de cette même période, deux autres groupes d'élèves (groupes B et C) ont participé à un programme contrôle qui consistait en une formation en conscience phonologique sans formation musicale. Les programmes auxquels prenaient part ces quatre groupes d'élèves ont été interchangés pour les quatre dernières semaines de la recherche : les groupes B et C ont participé au programme expérimental et les groupes A et D ont participé au programme contrôle. Une épreuve de conscience phonologique élaborée par la chercheuse a été utilisée afin d'évaluer les performances des participants à la quatrième et à la huitième semaine de l'expérimentation. Les analyses de variance effectuées par Colwell (1988) révèlent que le programme contrôle ainsi que le programme d'entraînement en musicothérapie ont eu un effet significatif sur les performances en conscience phonologique, mais que le programme d'entraînement en musicothérapie s'est avéré plus efficace. Dans la conclusion de son étude, la chercheuse prétend que la musique favorise le développement des capacités de lecture avant que commence l'enseignement systématique au primaire. Toutefois, il faut considérer ces résultats avec prudence, puisqu'une seule épreuve évaluative en conscience phonologique — élaborée par Colwell elle-même — fut utilisée dans le cadre de cette recherche.

De son côté, Fetzer (1994) a vérifié auprès de 30 enfants états-uniens inscrits à la maternelle, si un programme d'entraînement en musique axé sur l'apprentissage de chansons permettait de développer les capacités de reconnaissance de mots. Quinze des sujets participant à l'étude ont pris part au programme d'entraînement en musique hebdomadaire de 30 minutes tandis que 15 sujets ont participé au programme régulier de l'école, sans formation musicale. Après avoir fait passer l'épreuve *Test of Early Reading Ability-2* (Reid et *al*., 1991) à la fin des 20 semaines du programme d'entraînement, Fetzer (1994) a remarqué que les sujets expérimentaux obtiennent des résultats plus élevés que ceux des sujets témoins à l'épreuve évaluative. Fetzer (1994) prétend que la musique favorise le développement cognitif de l'élève. De plus, il soutient que la musique doit être considérée comme une approche complémentaire aidant au développement des capacités métalinguistiques chez les jeunes apprenants.

En 1997, Standley et Hughes ont examiné l'effet d'un programme d'entraînement musical interdisciplinaire sur le développement des capacités d'éveil à l'écrit auprès de 24 sujets d'âge préscolaire (quatre et cinq ans) inscrits à un programme d'éducation spécialisée aux États-Unis. Les élèves ont été divisés en deux sous-groupes (n = 12). À la session d'automne, le groupe 1 a participé, pendant sept semaines et demie, à un programme d'entraînement musical expérimental axé sur le développement des capacités de préécriture tandis que le groupe 2 a participé au programme régulier de l'école, offrant également un programme musical à titre de mesure de contrôle. À l'inverse, à la session d'hiver, le groupe 2 a pris part, pendant sept semaines et demie, à un programme d'entraînement musical expérimental axé sur le développement des capacités de préécriture alors que le groupe 1 a participé au programme régulier de l'école. En somme, le programme d'entraînement musical de Standley et Hughes (1997) a été offert pendant 15 semaines et comportait deux séances de musique de 30 minutes par semaine, soit un total de 30 leçons. Le programme en préécriture était axé sur le développement des capacités d'orthographes approchées, de transcription de mots et de graphomotricité. Pour sa part, le programme en prélecture était centré sur le développement des capacités de conscience phonologique, de reconnaissance de mots et de littérature jeunesse. Trois épreuves ont été choisies afin d'évaluer les capacités des sujets : le *Print Awareness Test of Logos* (Freeman et Whitesell, 1985 ; Thomas, Rinehart et Wampler, 1992), le *Print Concept Checklist* (Clay, 1985) et le *Developmental Writing and Language Skills Checklist* (Thomas et *al*., 1992). Chaque enfant a été évalué individuellement au début et à la fin de la session d'automne ainsi qu'à la fin de la session d'hiver. Les résultats de l'étude montrent que les sujets du groupe 1 obtiennent des résultats significativement plus élevés en préécriture comparativement aux sujets du groupe 2 lors du premier post-test à la fin de la session d'automne. Il est aussi intéressant de noter que les résultats en préécriture sont similaires pour les deux groupes lors du second post-test à la fin de la session d'hiver. Les chercheuses ont également constaté que les sujets du groupe 2 ont considérablement amélioré leurs résultats en prélecture au second post-test (fin de la session d'hiver). Dans la discussion de leur recherche, Standley et Hughes (1997) prétendent que leur programme d'entraînement

musical améliore les capacités d'éveil à l'écrit auprès de ces sujets d'âge préscolaire. Il est aussi évident, selon elles, que les activités musicales procurent du plaisir aux enfants et qu'elles les incitent à s'initier à la lecture et à l'écriture.

Une réplique de l'étude de Standley et Hughes (1997) a été réalisée par Register (2001). Cinquante enfants d'âge préscolaire avec troubles multiples d'apprentissage y ont pris part. Deux classes ont formé le groupe expérimental (n = 25) et deux autres, le groupe témoin (n = 25). Sur une période de 15 semaines, chacun des groupes impliqués dans l'étude a participé à un programme d'entraînement musical offert deux fois par semaine. Le groupe expérimental a participé au programme d'entraînement musical élaboré par Standley et Hughes (1997) tandis que le groupe témoin a pris part à un programme régulier de musicothérapie. Les mesures évaluatives utilisées par Standley et Hughes (1997) ont également été reprises dans l'étude de Register (2001), soit le Print awareness Test of Logos (Freeman et Whitesell, 1985 ; Thomas et *al*., 1992), le Print Concept Checklist (Clay, 1985) et le Developmental Writing and Language Skills Checklist (Thomas et *al.*, 1992). Les résultats de cette recherche révèlent que les deux programmes d'entraînement musical utilisés améliorent les capacités d'éveil à l'écrit chez l'ensemble des sujets. Cependant, le programme de Standley et Hughes (1997) semble plus efficace : les sujets du groupe expérimental obtiennent des résultats plus élevés en préécriture et en prélecture que ceux du groupe témoin. Selon Register (2001), l'implantation d'un programme d'entraînement musical axé sur le développement des capacités d'éveil à l'écrit favorise le développement global et l'émergence d'habiletés particulières chez l'enfant.

Dans la même lignée que les deux études précédentes, Bolduc (2006) a aussi examiné les effets d'un programme musical expérimental sur le développement des capacités de conscience phonologique, de reconnaissance de mots et d'orthographes approchées auprès d'élèves québécois de maternelle. Quarante-cinq sujets féminins et 59 sujets masculins (n = 104) ont participé à cette étude. Trois classes ont formé le groupe expérimental (n = 51) et trois autres, le groupe témoin (n = 53). Pendant 15 semaines, chaque classe a suivi un cours hebdomadaire de musique de 60 minutes. Les classes du groupe expérimental (n = 51) ont pris part à un programme musical résultant de l'adaptation du programme de Standley et Hughes (1997) tandis que les classes du groupe témoin (n = 53) ont participé au programme d'éducation musicale du ministère de l'Éducation du Québec (2001). Tous les sujets ont complété cinq épreuves évaluatives, c'est-à-dire l'épreuve *Primary Measures of Music Audiation* de Gordon (1979), l'épreuve de conscience phonologique d'Armand et Montésinos-Gelet (2001), l'épreuve de reconnaissance de mots inspirée de Montésinos-Gelet, Morin et Charron (2003), l'épreuve d'orthographes approchées de Morin et Montésinos-Gelet (2003), la tâche de mémoire immédiate des chiffres et la tâche de mémoire spatiale extraites de la *Batterie pour l'évaluation psychologique de l'enfant* de Kaufman et Kaufman (1993). L'analyse des données montre que les deux programmes développent semblablement les capacités perceptives mélodiques et les capacités perceptives rythmiques. En revanche, sur le plan de l'éveil à l'écrit, le

programme musical expérimental s'avère plus efficace : il facilite la manipulation de certaines unités phonologiques, améliore la reconnaissance de syllabes complexes et amène les élèves à s'approcher progressivement de la norme orthographique en écriture. Selon le chercheur, les activités de nature interdisciplinaire que comporte le programme musical expérimental permettent de mobiliser trois composantes qui jouent un rôle essentiel dans le développement des capacités musicales et linguistiques, soit la perception auditive, la mémoire phonologique et les habiletés métacognitives. Cela appuie également l'hypothèse qui avait été avancée par Anvari et *al.* (2002).

En somme, les recherches corrélatives résumées dans cette synthèse révèlent qu'il est possible d'établir certains liens entre le traitement de l'information musicale et le traitement de l'information linguistique. Les recherches quasi expérimentales ont également montré que différents programmes d'entraînement pluridisciplinaires et interdisciplinaires en musique peuvent avoir un effet favorable sur le développement des capacités d'éveil à l'écrit. Les chercheurs prétendent que la musique facilite le développement des capacités de conscience phonologique, de reconnaissance de mots et d'orthographes approchées. Malgré la pertinence de ces études, nous remarquons que l'ensemble des résultats qui y sont présentés concerne essentiellement les apprentissages extra-artistiques. Peu de données permettent de comparer les apprentissages musicaux réalisés dans le cadre de programmes interdisciplinaires musique/langue et les programmes intradisciplinaires. De ce fait, la question posée en introduction s'avère tout à fait légitime, car il importe de savoir si ces deux types de programmes offrent une éducation musicale complète et de qualité respectant l'ensemble des sphères du développement du jeune enfant.

CONCLUSION

De façon claire, le développement des capacités musicales n'est pas considéré à sa juste valeur dans le cadre des programmes interdisciplinaires musique/langue au préscolaire. Les recherches qui tiennent compte de cette variable sont encore trop peu nombreuses. À notre connaissance, seule la recherche menée par Bolduc (2006) a permis de démontrer que les jeunes enfants prenant part à un programme interdisciplinaire ou intradisciplinaire développe de façon équivalente leurs capacités perceptives mélodiques et rythmiques. Malgré le manque de données évident sur le plan scientifique, quelques chercheurs, dont Selway (2003) et Gromko (2005) ont néanmoins suggéré une liste de facteurs qui influenceraient également le développement des capacités musicales. Dans un premier temps, les chercheurs sont d'avis que les niveaux de compréhension et d'intégration des notions dépendent grandement des personnes en charge des programmes interdisciplinaires. Les enseignants généralistes, comparativement aux enseignants spécialistes en musique, peuvent minimiser ou ignorer l'importance de certains apprentissages musicaux de base. Par contre, leurs grandes connaissances du curriculum

scolaire les amène souvent à établir des liens plus concrets avec les différentes activités proposées en salle de classe. En tant que spécialiste, l'éducateur musical peut difficilement arriver à ce même résultat, puisqu'il ne côtoie pas les enfants sur une base quotidienne. Il peut tout de même se servir de différents documents pédagogiques pour mettre en contexte les notions enseignées et, ainsi, favoriser un apprentissage significatif pour les élèves.

Dans un deuxième temps, la compréhension du développement d'un programme interdisciplinaire est aussi un élément important qui devrait être expliqué clairement à l'ensemble des intervenants. Il est évident que l'enseignement interdisciplinaire représente l'un des moyens de relier et de contextualiser les apprentissages afin de favoriser l'acquisition de connaissances diverses (Lataille-Démoré, 1998). Toutefois, cela n'exclut pas le fait que le jeune élève doit acquérir des concepts et des contenus propres à chaque discipline. Les notions de base acquises en musique et en langue sont elles aussi primordiales et l'apprentissage peut difficilement être global et significatif si l'apprenant présente des lacunes intradisciplinaires. L'enseignant généraliste ou spécialiste doit tenir compte du niveau précis des élèves et proposer des activités qui lui permettront d'améliorer ses connaissances dans les deux matières au moment jugé opportun.

Tout bien pesé, il apparaît que les programmes interdisciplinaires peuvent, au même titre que les programmes intradisciplinaires, offrir une éducation musicale complète et de qualité qui respecte l'ensemble des sphères du développement du jeune enfant. Ces programmes doivent néanmoins être élaborés d'une façon rigoureuse, respecter le rythme d'apprentissage des élèves en plus d'être offerts par des personnes qualifiées possédant des connaissances dans les deux domaines. Selon nous, l'interdisciplinarité doit amener les élèves à développer diverses compétences et à être capable d'établir des liens logiques dans diverses situations de leur vie quotidienne.

Références bibliographiques

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. et Levy, B.A. (2002). « Relation among Musical Skills, Phonological Processing and Early Reading Ability in Preschool Children ». *Journal of Experimental Psychology*, 83 (2) : 111-130.

Armand, F. et Montésinos-Gelet, I. (2001). *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : Études des contextes langagiers et du degré d'automatisation des processus en lecture* (Organisme subventionnaire : Immigration et métropoles). Créateur du logiciel : Michel Bastien.

Bolduc, J. (2006). *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'approbation du langage écrit à la maternelle*. Québec : Université Laval.

Bolduc, J. et Montésinos-Gelet, I. (2005). « Pitch Awareness and Phonological Awareness ». *Psychomusicology*, 19 (1) : 3-14.

Clay, M.M. (1985). *The Early Reading Detection of Reading Difficulties*. Portsmouth : Heinemann.

Colwell, C. M. (1994). « Therapeutic Application of Music in the Whole Language Kindergarten ». *Journal of Music Therapy*, 31 (4) : 238-247.

Colwell, C. M. (1988). *The Effect of Music on the Reading Readiness Skills of Kindergarten Children*. Florida State University : Tallahassee.

Daniels, J. C. et Diack, H. (1960). *The Standard Reading Test*. London : Chatto and Windus.

Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circles Pines : American Guidance Service.

Fetzer, L. (1994). *Facilitating print awareness and literacy development with familiar children's song*. East Texas University, Marshall.

Fiske, H. (1993). « Music and Mind: The Concept of Mind in Music Cognition ». *Canadian Music Educator*, 34 (3) : 15-26.

Freeman, Y. S. et Whitesell, L. R. (1985). « What Preschoolers Already Know about Print ». *Educational Horizons*, 64 (1) : 22-24.

Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago : G.I.A. Publications.

Gromko, J. E. (2005). « The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers ». *Journal of Research in Music Education*, 53 (3) : 199-209.

Kaufman, A. S. et Kaufman, N. L. (1993). *K-ABC, Batterie pour l'évaluation psychologique de l'enfant*. Paris : Éditions du centre de psychologie appliquée.

Lataille-Démoré, D. (1998). « Le défi de l'intégration des apprentissages et la réforme du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario ». *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (1) : 137-165.

Lamb, S. J. et Gregory, A. H. (1993). « The Relationship between Music and Reading in Beginning Readers ». *Educational Psychology*, 13 (1) : 19-27.

Montésinos-Gelet, I., Morin, M-F. et Charron, A. (2003). *The Repercussion of Approximate Spelling Practices on Learning the Alphabetical Principle and on Grapho-Motor Skills among Kindergarten Children*. AERA Conference Presentation, San Diego, États-Unis, Avril 12-16 2004.

Morin, M-F. et Montésinos-Gelet, I. (2003). « Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle ». *Archives de Psychologie*, 70 (272-273) : 41-66.

Raven, J. C. (1956). *Coloured Progressive Matrices*. London : H.K. Lewis.

Register, D. (2002). « The Effects of Live Music Groups versus an Educational Children's Television Program on the Emergent Literacy of Young Children ». *Journal of Music Therapy*, 41 (1) : 2-27.

Register, D. (2001). « The Effects of an Early Intervention Music Curriculum on Prereading/Writting ». *Journal of Music Therapy*, 38(3) : 239-248.

Reid, K. D, Hresko, W. et Hammill, D. H. (1991). *Test of Early Reading Abilities*. Austin : Pro-Education.

Selway, C. (2003). *The Effects of a Music and Movment-centrered Early Intervention Reading Program on Kindergarten Phonemic Awareness, Kindergarten Reading Achievement, First Grade Reading Achievement and First Grade Attitudes towards Reading*. Wilmington College, New Castle.

Sloboda, J. A. (1985). *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique*. Paris : Mardaga.

Sophian, C. et Vong, K. I. (1995). « The Parts of a Whole of Arithmetic Story Problems: Developing Knowledge in the Preschool Years ». *Cognition and Instruction*, 13 (3) : 469-477.

Standley, J. M. et Hughes, J. E. (1997). « Evaluation of an Early Intervention Music Curriculum for Enhancing Prereading/writing Skills ». *Music Therapy Perspectives*, 15 (1) : 79-85.

Stuart-Hamilton, I. (1986). « The Role of Phonemic Awareness in the Reading Style of Beginning Readers ». *British Journal of Educational Psychology*, 56 : 271-285.

Thomas, K., F., Rinehart, S. D. et Wampler, S. K. (1992). « Oral Language, Literacy and Schooling: Kindergarten Years ». *Reading Horizons*, 33 (1) : 149-166.

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. et Plewis, I. (1988). *Young Children at School in the Inner City*. Hillsdale : Lawrence Erbaum Associates.

Weschler, D. (1971). *Weschler Intelligence Scale for Children*. San Antonio : Psychological Corporation.

Wilkinson, G. (1995). *Wide Range Achievement Test - 3*. Austin : Pro-Education.

LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS LES HAUTES ÉCOLES DE MUSIQUE DE SUISSE ROMANDE

Pierre-François Coen

Pierre-François Coen est responsable des services de la recherche de la Haute école pédagogique (HEP) et de la Haute école de musique (HEM) du canton de Fribourg. Il est également maître-assistant au Département de sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg.

Résumé

Depuis plus d'une décennie, la formation tertiaire est en pleine mutation en Suisse. Ces changements concernent, en autres, les institutions chargées de former les futurs musiciens et professeurs d'instrument et de chant (Hautes écoles de musique) qui doivent désormais intégrer dans leurs structures une composante recherche. Cet article dresse, dans un premier temps, un panorama général du paysage des Hautes écoles spécialisées en Suisse romande puis présente, de manière plus détaillée, ce que sont les Hautes écoles de musique. Pour terminer, il est fait état des résultats d'une recherche exploratoire effectuée auprès de professeurs de la Haute école de musique de Fribourg. Cette recherche identifie notamment les conceptions que les professeurs ont de la recherche et du rôle que cette dernière doit jouer dans ces nouvelles institutions. Les résultats montrent un écart évident entre les intentions déclarées par les institutions et l'image que les professeurs se font de la recherche.

INTRODUCTION

S'interroger sur la place de la recherche dans les Hautes écoles de musique (HEM) en Suisse romande nécessite de prendre quelques lignes pour expliciter les profondes mutations qui sont en cours depuis quelques années dans ce pays au niveau de la formation tertiaire. Réseaux, concurrences, développement, innovations, transfert de savoir, applicabilité de la recherche, déclaration de Bologne, etc., autant de termes qui recouvrent des enjeux particulièrement importants dans le paysage de la formation helvétique. Nous avons articulé notre texte en trois parties : la première présentera le contexte général des Hautes écoles spécialisées en Suisse ainsi que les éléments qui contribuent aux changements importants dans ce domaine, notamment la création des HEM. Dans la deuxième partie, nous nous intéresserons en particulier à la question de la recherche et à la place que la recherche doit prendre notamment au sein des HEM. Enfin, dans la dernière partie, nous rendrons compte des résultats d'une recherche exploratoire sur l'image que les professeurs d'une HEM (en l'occurrence celle de Fribourg) se font de la recherche dans leur institution. Ces constats nous permettront de formuler quelques questions sur le rôle de

la recherche, sur les enjeux que ces nouvelles pratiques supposent et les difficultés qu'elles occasionnent.

UN CONTEXTE DE CHANGEMENT

Le paysage de la formation tertiaire a considérablement changé ces dernières années en Suisse. En effet, depuis le milieu des années 1990, certaines écoles supérieures dans les domaines du technologique, de l'ingénierie, de l'économie, les écoles de gestion, les écoles de santé et de travail social, se sont progressivement muées en Hautes écoles spécialisées[1] (HES). La Suisse en compte sept qui totalisent environ 54 000 étudiants et qui complètent l'offre des dix universités et des deux écoles polytechniques fédérales qui regroupent, quant à elles, deux fois plus d'étudiants (HES-SO, 2006). La figure 1 présente les sept Hautes écoles spécialisées de Suisse et les cantons dans lesquels sont situés les différents sites de formation.

FIGURE 1. Les sept Hautes écoles spécialisées de Suisse

1 Le terme de Haute école spécialisée comporte une certaine ambiguïté car il s'applique à différentes échelles pour désigner des écoles ou des groupes d'écoles. Ainsi, à l'échelle la plus haute, il désigne le terme générique recouvrant des institutions de formation de niveau universitaire (les Hautes écoles spécialisées de Suisse par opposition aux Universités ou aux Écoles polytechniques fédérales) ; à une échelle plus petite, il désigne un groupe d'écoles ou de sites de formation (par exemple la Haute école de Suisse occidentale HES-SO) et enfin à l'échelle la plus petite, il peut également désigner le nom d'une école sur un site de formation particulier (par exemple, la Haute école d'ingénieurs de Fribourg).

Par ailleurs, la Suisse est un pays attaché au principe du fédéralisme ce qui a pour conséquence qu'une bonne partie des frais liés à la formation obligatoire et post-obligatoire sont à la charge des différents cantons. Pour l'enseignement supérieur (en l'occurrence les HES), la Confédération participe au financement via l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Cette instance fédérale est chargée, entre autres, de valider les formations, d'uniformiser les structures, de rendre compatibles les diplômes, et d'apporter des financements notamment dans le domaine de la recherche. Elle est également chargée d'effectuer un monitorage de ces institutions ainsi que la promotion d'une politique éducative symbolisée par le développement de pôles de compétences, la constitution de réseaux, le développement de la concurrence entre les différents sites, l'excellence des formations, etc. C'est au demeurant dans ce contexte que les accords de Bologne ont été adoptés et constituent une incitation supplémentaire à rendre le système de formation plus clair dans sa structure, plus souple — en favorisant la mobilité des étudiants — et plus efficient.

Chacune des sept HES de Suisse est composée de plusieurs écoles situées dans différents cantons généralement voisins. Ces écoles se regroupent selon six domaines disciplinaires : les sciences de l'ingénieur, l'économie et les services, le design, la santé, le travail social et — très récemment — la musique et les arts de la scène. Ainsi, ces dernières années, les Conservatoires de musique ont dû rejoindre ce nouveau domaine en adoptant l'acronyme de HEM. Pour illustrer l'organisation de ces différentes écoles, nous avons choisi de nous concentrer sur l'une d'entre elles : la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO[2]). Le tableau 1 présente l'organigramme de cette institution qui regroupe une trentaine d'écoles réparties sur plusieurs régions ou cantons différents dans les six domaines de formation. Ce tableau permet en outre de mettre en évidence deux modes d'entrée : par les six domaines disciplinaires ou par les sites cantonaux qui regroupent généralement plusieurs écoles. Ces deux perspectives sont intéressantes parce qu'elles permettent à la fois un « réseautage » sur le plan intercantonal au sein d'un même groupe de disciplines, tout en donnant l'occasion aux différents domaines de se rencontrer et de développer des approches interdisciplinaires facilitées par la proximité cantonale. Cependant ces doubles entrées complexifient — et ralentissent parfois — le fonctionnement des institutions notamment sur le plan administratif.

2 La HES-SO (Haute école spécialisée de Suisse occidentale) comporte actuellement 11 600 étudiants (6 900 dans les domaines sciences de l'ingénieur, économie et services, et design et art, 3 900 dans les domaines de la santé et du travail social, et 800 dans le domaine art et musique).

TABLEAU 1. L'organisation de la HES-SO présentant les différentes écoles réparties à la fois dans les domaines disciplinaires et les différents sites cantonaux

	Domaines de formation					
	Sciences de l'ingénieur	Économie et services	Design	Santé	Social	Musique
ARC (Berne, Jura, Neuchâtel)	Haute école Arc - Ingénierie	Haute école Arc - Économie	Haute école Arc - Arts appliqués	Haute école Arc - Santé		*Conservatoire de musique de Neuchâtel*
Fribourg	École d'ingénieurs et d'architectes de Fribourg	Haute école de gestion de Fribourg		Haute école de santé Fribourg	Haute école fribourgeoise de travail social	*Conservatoire de Fribourg*
Genève	École d'ingénieurs de Genève École d'ingénieurs de Lullier	Haute école de gestion de Genève	Haute école d'art et de design de Genève	Haute école de santé Genève	Haute école de travail social Genève	Haute école de musique de Genève
Hautes écoles privées	École d'ingénieurs de Changins	École hôtelière de Lausanne				
Valais	Haute école valaisanne - Sciences de l'ingénieur	Haute école valaisanne - Économie et Services	École cantonale d'art du Valais	Haute école valaisanne - Santé et Social		*Conservatoire supérieur et Académie de musique Tibor Varga*
Vaud	Haute École d'Ingénierie et de Gestion du Canton de Vaud		Haute école d'arts appliqués du canton de Vaud	Haute école cantonale vaudoise de la santé Haute école de santé La Source	Haute école de travail social et de la santé	Haute école de musique vaudoise (classique et jazz) *Haute école de théâtre de Suisse romande*

Note. Les formations dispensées dans les différentes Hautes écoles de musique ne sont pas encore toutes accréditées (italique). Ces institutions ne font donc pas formellement partie (à ce jour) de la HES-SO, même si leur personnel est intégré dans les différents groupes de travail, commissions et organes de décision.

L'organisation des études proposées dans les institutions qui composent les HES se conforme au modèle promu par les accords de Bologne (Conseil fédéral, 2002). Les HES ont quasiment toutes adopté un schéma de formation commun : trois ans de formation délivrant le titre de *Bachelor* (BA) permettant d'entrer dans la vie active[3]. Actuellement, des tractations importantes sont en cours, car bon nombre d'écoles, notamment les HEM, désirent offrir une formation complémentaire allant jusqu'au Master (MA). Ce titre, jusque-là réservé aux universités, sera probablement délivré ces prochaines années par les HEM, ces dernières estimant qu'une formation en trois ans était nettement insuffisante pour atteindre le niveau musical requis.

Notons encore pour être complet que la constitution des HES avait — et a encore — comme ambition de promouvoir et de développer les pratiques de recherche. Ainsi toutes les écoles sont dotées d'un département de recherche appliquée et développement (*Ra & D*). Une bonne partie des professeurs sont ainsi amenés à développer des projets, à trouver des partenaires susceptibles de les financer, à déposer des requêtes auprès des

3 Les titres délivrés par les HES sont en principe professionnalisants, c'est-à-dire qu'ils donnent accès au monde du travail.

organismes nationaux de subventionnement, à impliquer les étudiants dans ces travaux, etc., bref à conduire des travaux de recherche.

La création des Hautes écoles de musique

Revenons quelques instants et de manière plus approfondie sur la création des HEM. Issues des Conservatoires de musique, toutes ces institutions essaient désormais de s'aligner sur les principes fondateurs des HES et doivent complètement se réorganiser. Une refonte totale des plans d'études est nécessaire, une redéfinition du cahier des charges et des compétences des professeurs est indispensable, et, bien entendu, la recherche doit être intégrée.

Sur le plan de la formation, les HEM proposent un cursus en cinq ans (3 ans BA + 2 ans MA). Les trois premières années assurent à tous les étudiants un tronc commun et ces derniers peuvent ensuite choisir de terminer leurs études (MA) selon plusieurs filières : enseignement de l'instrument, carrière de soliste ou de musicien d'orchestre, direction d'orchestre ou d'ensemble, enseignement de la musique dans les écoles obligatoires ou post-obligatoires. Toutes ces filières proposent des modules de formation en lien avec la maîtrise de l'instrument et avec les différentes spécificités qui les distinguent. Au terme de leur formation, tous les étudiants doivent réaliser un travail de diplôme (*Master Thesis*) qui peut prendre des formes différentes selon la filière choisie mais qui nécessite quelques compétences en matière de recherche.

Tous ces bouleversements bousculent considérablement les vénérables institutions qu'étaient les conservatoires. Nous évoquons ci-après quelques problèmes auxquels les HEM sont confrontées dans ce processus d'intégration aux HES :

- L'accès aux études professionnelles pose également problème. En effet, les musiciens se doivent d'entreprendre des études professionnelles relativement tôt (15-16 ans). Or l'accès aux HES est, dans la règle, conditionné par l'obtention d'une maturité que les jeunes obtiennent au mieux à 19-20 ans. Même si des exceptions pour des élèves particulièrement doués sont possibles, les HEM sont bien conscientes de ce problème et réfléchissent à la mise en place de cours pré-professionnels, dispensés plus tôt et préparant des étudiants plus jeunes à l'entrée dans le circuit de formation.

- La durée des études est un des premiers éléments. Les HES ont calibré leurs formations sur trois ans au terme desquelles les étudiants ont de bonnes chances de trouver une place sur le marché de l'emploi. Habituellement, les études professionnelles musicales duraient en moyenne quatre ans ; il a donc fallu trouver le moyen de donner suffisamment de temps pour que les étudiants atteignent des

niveaux comparables aux normes internationales. Les HEM promeuvent un plan d'études sur cinq ans de manière à garantir l'atteinte des compétences attendues.

- Le modèle de Bologne est régi par un système de points (ECTS) qui créditent le temps que les étudiants passent à se former. S'il est relativement simple d'estimer le nombre d'heures qu'un étudiant en architecture va passer en cours ou en réalisation de travaux personnels, il n'en va pas de même pour les musiciens. Par exemple, un pianiste pourra passer cinq à six heures par jour à l'exercice de son instrument, mais un corniste ou un chanteur, de par les spécificités de son instrument, ne pourra en faire autant. Dès lors, comment estimer le temps nécessaire à la formation.

- Avec la mise en place des HEM, certaines disciplines ou pratiques de formation ont été nettement valorisées. Par exemple, la formation pédagogique théorique et pratique, la didactique instrumentale, l'analyse des pratiques d'enseignement ou encore l'organologie, l'acoustique, la méthodologie de la recherche, etc., ont vu leur dotation s'accroître de manière significative. Comment gérer dès lors l'horaire de l'étudiant en ménageant suffisamment de temps pour la pratique instrumentale ? Comment recruter des professeurs qui disposent des compétences nécessaires pour assurer ces enseignements ?

- La réalisation du *Master Thesis* devrait occuper près d'un tiers du temps durant les deux dernières années de formation. Ce fait pose un problème car ce temps entre en concurrence directe avec le travail de l'instrument. Comment dès lors articuler la formation pour que le temps dévolu au *Master Thesis* puisse servir et favoriser l'exercice instrumental.

D'autres difficultés apparaissent (notamment en lien avec le statut des professeurs ou la recherche, mais nous y reviendrons), et ce ne sont là que quelques préoccupations qui montrent que les HEM ont des spécificités qui s'accordent relativement mal avec les principes fondateurs des HES. Des négociations, des ajustements, des deuils sont à faire. Des défis sont également à relever, notamment en matière de recherche. C'est l'objet de notre prochaine partie.

LA RECHERCHE APPLIQUÉE ET LE DÉVELOPPEMENT (*RA & D*) DANS LES HAUTES ÉCOLES SPÉCIALISÉES

Après avoir posé quelques éléments de contexte, nous allons, dans cette deuxième partie, aborder de manière plus spécifique la question de la recherche dans les HES. Nous l'avons dit plus haut, toutes les HES (et les institutions qui les composent) doivent développer la recherche appliquée et le développement (*Ra & D*). Le modèle en vigueur actuellement dans les différents domaines repose sur le principe fondateur suivant : la recherche est appliquée et a un lien direct avec le terrain. En d'autres termes, il y a des bénéficiaires

directs de la recherche qui, pour pouvoir en profiter, en financent une partie (Lepori et Attar, 2006). Dans le domaine technique par exemple, le chevillage entre les entreprises (des entreprises partenaires de terrain) et les HES techniques fonctionne très bien et débouche sur des bénéfices réciproques : les industries investissent des ressources financières pour assurer leur développement et leur potentiel innovateur, et les HES produisent et développent du savoir et du savoir-faire qui peuvent être, à leur tour, réinvestis dans les dispositifs de formation. Ainsi dans ces domaines, la recherche est souvent associée au développement de projets innovants, à la mise au point d'une technique, d'un logiciel, d'un outil, bref à la réponse la plus adéquate possible à une question provenant du terrain. On est ici clairement dans une démarche de résolution de problèmes et de gestion des ressources. Dans les autres domaines, cette complémentarité entre partenaire et terrain et institution existe aussi et en ce sens, les HES se démarquent de la plupart des facultés universitaires parce qu'elles orientent leurs programmes de recherche vers des buts pragmatiques et valorisent de manière significative sa dimension appliquée. Ce modèle qui articule demande du terrain et participation actives des écoles est canonique. Les Hautes écoles de musique se doivent de fonctionner de la même manière.

La recherche dans les HEM

L'idée d'intégrer une composante recherche dans les HEM n'est pas récente. Les premiers textes datent de la fin des années 1990 et fondent cette volonté à travers quatre thèses (Conseil suisse de la science, 1997) :

- « Il est opportun et souhaitable que les futures Hautes écoles de musique soient impliquées dans la recherche et le développement ;

- la recherche dans les Hautes école de musique recouvre le domaine entier de la musique. Le modèle traditionnel de la recherche doit être élargi ;

- par l'intermédiaire de l'introduction de la recherche dans les Hautes écoles de musique, une nouvelle attitude doit émerger dans ces institutions ;

- la recherche dans les Hautes écoles de musique doit développer des contacts étroits avec les autres institutions de niveau tertiaire. Toutes les institutions d'éducation supérieure doivent viser un maximum de reconnaissance mutuelle des études et des diplômes tout autant qu'un maximum de mobilité institutionnelle » (p. 19-21).

Malgré leur caractère relativement large — et vague —, ces thèses ouvrent clairement la voie. Certains extraits de ce même texte sont cependant plus forts et précisent que « pour les Hautes écoles de musique, la recherche signifie la possibilité d'un renouvellement interne sans lequel la formation d'un musicien professionnel est figée dans des modèles dépassés » (p. 19). En cela, ces écrits s'inscrivent dans la même dynamique que ceux qui

fondent les démarches de recherche et développement des autres domaines des Hautes écoles spécialisées.

Un positionnement difficile à trouver

Cependant, la mise en place de ce modèle de la *Ra & D* dans les HEM n'est pas chose simple. En effet, dans le domaine de la musique, la recherche était localisée, jusqu'à aujourd'hui, hors des conservatoires. Selon son ancrage, elle se trouvait principalement dans les écoles techniques pour ce qui touche à l'organologie, l'informatique musicale ; dans les instituts universitaires de musicologie, d'histoire ou encore dans des laboratoires de psychologie ou des facultés d'ethnologie, parfois d'éducation, etc. Force est de constater qu'en Suisse tout au moins, la recherche en musique a été investie principalement par d'autres acteurs que les musiciens — interprètes eux-mêmes[4]. Certes, les recherches en interprétation et en musicologie sont souvent très proches de l'exécution musicale, mais c'est presque exclusivement dans les universités qu'elle a été développée. Même les démarches de recherche-création décrites par Gosselin et Le Coguiec (2006) n'existaient pas dans les conservatoires d'hier. Aujourd'hui, l'enjeu est donc d'amener progressivement les HEM à inclure dans leur culture d'école certains aspects de la recherche en musique et de développer « une nouvelle attitude, une nouvelle culture de la recherche parmi les professeurs et les étudiants » (Conseil suisse de la science, 1997 : 20).

Cette construction d'une culture commune souhaitée par les instances politiques n'est pas aisée. En effet, certains champs ont déjà été largement défrichés par d'autres institutions, notamment les universités. Par ailleurs, la recherche sur la musique semble indissociablement liée à d'autres disciplines (psychologie, pédagogie, physiologie, neuropsychologie, psychologie cognitive, ethnologie, organologie, physique, acoustique, etc.) qui ont souvent pris l'ascendant sur l'objet musical lui-même. On parle volontiers de « recherche en *éducation* musicale », de laboratoires de « *psychologie* de la musique », d'instituts « d'*ethno*-musicologie », etc. Pas étonnant dès lors que les musiciens se sentent peu ou pas concernés par ces questions, puisque d'autres qu'eux les ont saisies durant ces dernières décennies.

Une identité professionnelle recomposée

Une complémentarité entre discipline s'avère pourtant décisive pour ces prochaines années, car sous un angle très pragmatique, il faut constater que les musiciens ne sont pas prêts à conduire des recherches. La plupart d'entre eux ont une excellente formation musicale, mais rares sont ceux qui l'ont associée à une formation universitaire de haut niveau. En outre, la formation pédagogique des professeurs de conservatoire n'a pris que

4 À l'exception, et dans certains cas, des instituts ou chaires de musicologie.

récemment une certaine ampleur. Les professeurs en poste actuellement n'ont pas tous bénéficié, durant leur formation initiale, de cours de pédagogie ou de didactique instrumentale qui auraient pu initier un questionnement de type scientifique (notamment sur les aspects pédagogiques du métier). Aujourd'hui, on demande aux professeurs des HEM d'exercer un nouveau métier. On exige d'eux d'être non seulement d'excellents musiciens mais encore des professeurs capables de conduire des recherches, de problématiser des situations pour répondre à des questions liées au terrain, de suivre des travaux d'étudiants, bref de développer des compétences susceptibles d'accroître les connaissances sur leur métier. Tout cela constitue des conditions *sine qua non* pour prétendre au titre de « professeur HES ». Finalement, l'implémentation des pratiques de recherche induit également des changements profonds dans le fonctionnement des institutions. Sur le plan organisationnel tout d'abord, il s'agit de trouver des solutions permettant de libérer du temps pour que les professeurs puissent travailler à leur projet. Ensuite, il faut dépasser certaines habitudes et passer d'une logique très individualiste à la constitution de groupes de travail ; induire une réflexion sur les pratiques ; oser questionner les savoirs, les plans d'études, les fonctionnements des institutions allant des pratiques d'évaluation à l'accessibilité des fonds bibliothécaires, etc. Une kyrielle de petits problèmes pratiques qui risquent de freiner l'élan des uns et de décourager les autres.

Une charte pour la recherche

La Conférence des responsables de la recherche des différentes HEM de Suisse romande (HES-SO, 2007) a édicté des principes en lien avec les pratiques de recherche. Ce document est un texte d'orientation qui devrait permettre de guider la mise en place des futures pratiques de recherche dans les HEM. Il fait suite à d'autres publications (CDIP, 1997) dans lesquelles certaines idées de base avaient déjà été évoquées. Voici les principaux articles de cette « charte » :

- La recherche dans les HEM a pour objet de privilégier l'ensemble des activités menées dans et par les HEM : pédagogie, interprétation et création musicales.

- Parce qu'elle se préoccupe des pratiques, sa finalité est d'être une recherche appliquée.

- La recherche se définit selon plusieurs critères : elle se fonde sur une problématique (pratique ou théorique) et répond à une (ou plusieurs) question(s) inscrite(s) dans un ensemble de travaux préexistants ; elle met en œuvre une (des) méthode(s) rigoureuse(s) et explicite(s) et se soumet durant tout son processus à la discussion critique de pairs ou d'experts ; elle privilégie l'expérimentation comme technique de recherche ; elle favorise une démarche collective (équipes, réseaux, etc.) ; elle implique tous les acteurs des HEM et contribue à leur formation initiale ou continue.

- Dans le respect du code d'éthique des Hautes écoles, les recherches menées dans les HEM sont libres quant aux choix des objets, des méthodes et des partenaires.

- La recherche est un puissant vecteur de réflexion, d'innovation et de transformation des pratiques musicales. Elle peut permettre le renouvellement des approches et des méthodes au-delà de son champ d'application habituel.

- Parce qu'elle est un des facteurs importants de développement des institutions, la recherche bénéficie du soutien des institutions pour assurer un niveau adéquat de formation et d'information des professeurs et des étudiants dans ce domaine.

- La recherche s'efforce de multiplier les partenariats avec d'autres instances (publiques ou privées) notamment pour assurer une partie de son financement ou le transfert de compétences.

Ces différents principes — officiellement adoptés par le Conseil de domaine[5] en 2007 — témoignent d'une volonté d'ajuster les pratiques de recherche au niveau de celles menées dans d'autres institutions. On est cependant en droit de s'interroger sur la compatibilité de cette image de la recherche avec celle que les professeurs actuels peuvent avoir. C'est l'enjeu d'une recherche exploratoire que nous avons conduite à la HEM Fribourg en 2006 et dont nous allons brièvement rendre compte ici.

RECHERCHE EXPLORATOIRE SUR L'IMAGE DE LA RECHERCHE

Cette recherche vise à identifier les conceptions de la recherche des professeurs actuellement en fonction dans la HEM de Fribourg. Elle a pour objet les questions suivantes :

- Qu'elles sont les conceptions et les représentations de la recherche et de son rôle pour les professeurs de la HEM ?

- Quelles répercussions l'introduction de la recherche a-t-elle ou peut-elle avoir sur l'identité professionnelle ?

- Qu'elles sont les craintes, les peurs, les défis des professeurs ?

Nous ne relaterons ici qu'une partie des résultats qui sont issus d'une série de 10 entretiens réalisés auprès de différents professeurs de la HEM de Fribourg et d'une autre institution de même type. Ces professeurs enseignent un instrument, des branches théoriques ou la pédagogie musicale.

5 Instance qui regroupe au sein de la HES-SO les directeurs des différentes écoles d'un même domaine.

La définition de la recherche

Lorsqu'on demande aux professeurs ce qu'est la recherche, la majorité d'entre eux (8 sur 10) font référence à leurs compétences de musicien. Pour eux, la recherche, c'est *être en recherche* sur leur instrument : « Moi je fais de la recherche tout le temps, constamment, par exemple sur comment produire le son qu'on imagine dans sa tête » ; « Quand je joue, ce que je cherche c'est comment mieux jouer encore, c'est ça la recherche que je fais, depuis vingt ans » ; « Être musicien, c'est rechercher constamment un son, quand on l'a trouvé c'est bon » ; « La vraie recherche c'est quand il faut imaginer ce qu'on peut faire avec une partition, ce qu'on peut faire avec ce que nous donne le compositeur ». Pour certains professeurs (la moitié d'entre eux), la recherche peut être liée à l'enseignement et aux différentes questions que ce volet de leur métier peut poser. À nouveau, l'*être en recherche* émerge mais cette fois-ci sur des questions plus pédagogiques. Dès lors, la recherche est vue comme un outil au service du métier sans pour autant qu'il y ait nécessité de conduire soi-même cette recherche. « La recherche doit être pour nous un outil, un complément, une aide pour notre métier. Il faut que cela soit quelque chose de concret qui puisse nous permettre de mieux enseigner » ; « Quand un truc passe mal auprès d'un élève, je me pose plein de questions et là c'est un peu de la recherche, à mon avis » ; « La recherche c'est un peu, ou en tout cas ça devrait être, comme de la formation continue pédagogique ».

Deux répondants définissent la recherche comme un moyen de questionner ses pratiques à la fois musicales et pédagogiques : « Je dirais que la recherche ce n'est pas trouver des réponses — parce que c'est moins intéressant — mais c'est plutôt sans cesse interroger les outils que j'utilise, les outils en tant que conceptions, concepts et notions ». Dans ce contexte, la recherche peut être un moyen de développer ses stratégies d'enseignement : « Quand tu as des élèves qui te posent des questions auxquelles tu n'avais pas pensé, de bonnes vraies questions, ça me permet d'aller plus loin et de me mettre en route pour essayer de formuler des réponses ».

Dans la définition que certains répondants nous donnent, il semble que la recherche soit incompatible avec une recherche formelle, académique et réductrice : « Je suis professeur d'instrument, c'est un art, alors c'est très difficile de caser la musique dans un programme de recherche, je ne vois pas comment on peut faire de la recherche en exerçant un art » ; « Pour moi, il y a derrière la recherche, l'idée de sciences, de scientifique et à mon avis c'est incompatible avec mon métier de musicien qui est justement basé sur le subjectif, l'intuitif ».

Un seul d'entre eux définit la recherche comme étant une manière de poser des problèmes et de les résoudre de manière systématique et contrôlée. « Pour moi, la recherche se caractérise par des procédures, des méthodes, une démarche rigoureuse, codifiée, transmissible, répétitive, etc. pour accroître des savoirs ». Ce même professeur ajoute dans sa définition une dimension institutionnelle à la question et précise que « la recherche peut

être une manière pour une haute école de se connecter sur un développement des savoirs, je veux dire à la fois par rapport au passé et par rapport au futur : s'inscrire dans un développement et puis devoir se détacher des bons vieux conservatoires qui sont répétitifs sans réfléchir pourquoi ils sont répétitifs. De réfléchir dans la dimension temporelle et dans la dimension évolutive et de secouer un petit peu les habitudes ancestrales ».

En résumé et d'une manière générale, on constate que la recherche revêt largement un caractère ontogénique orienté vers le développement personnel et une pratique réflexive (Van der Maren, 1996). Les professeurs admettent quasiment tous *être* en recherche soit à partir de leur instrument soit à partir de leur enseignement. Cette idée est particulièrement présente chez les professeurs d'instruments qui la renforcent encore en soulignant la difficile connexion entre une démarche scientifique et artistique. L'idée de *faire* de la recherche en se dotant de méthodes et d'outils leur est encore étrangère. En outre, les professeurs associent la recherche à la fois à leur statut de musicien et de professeur. En effet, même si cela est peu dit de manière explicite, ils évoquent à la fois l'idée d'être des chercheurs sur leur instrument mais soulignent également que lorsque l'enseignement leur pose des problèmes ou des difficultés, il est nécessaire de *chercher* pour trouver des solutions adéquates. La dimension nomothétique liée à la production de savoirs nouveaux n'apparaît pas (sauf pour une personne). Par ricochet, s'éludent du même coup les problèmes liés à la validité des solutions, des résultats et à la nécessité de rigueur et de méthodologie, de questions de recherche implantées dans un champ théorique permettant un ancrage des problématiques dans une communauté scientifique. L'idée de recherche est ainsi fortement contextualisée aux personnes et aux circonstances.

Les répercussions de la recherche sur le statut professionnel

Lorsqu'on évoque avec les professeurs les conséquences que la recherche peut avoir sur leur statut professionnel, les avis se rejoignent là aussi de manière assez évidente.

Plus de deux tiers des professeurs laissent entendre que l'implantation de la recherche dans les HEM ne changera pas grand chose, tout au moins sur le plan de leur statut professionnel : « Pour moi ça change rien, moi je cherche toute la journée comment faire un son, ce qui m'intéresse c'est que les musicologues m'amènent les bonnes réponses à mes questions » ; « On standardise tout, alors là ça va sûrement changer dans l'emploi du temps, mais sur le fond, je ne pense pas, je reste musicien, je ne veux pas être musicologue ou autre chose ». Un autre répondant voit la recherche plus comme source d'intérêt que comme véritable vecteur de changement : « Je n'ai pas l'impression que la recherche va révolutionner complètement le mode de fonctionnement de l'enseignement dans un conservatoire. Je n'y crois pas trop. Je pense qu'il va y avoir certains apports positifs. Personnellement, je ne pense pas que la recherche va transformer le métier, je pense que ça peut simplement être un support, un plus pour l'enseignant. Je pense qu'on en a toujours fait de la recherche — si on a une certaine conscience professionnelle — maintenant, on

structure un peu la chose, pourquoi pas. Je n'ai rien contre mais disons, je ne vois pas de nécessité absolue ».

En marge de ce discours, quelques répondants émettent cependant des avis sur les changements probables de leur métier. Un d'entre eux se montre moins rassuré et moins rassurant : « Je pense bien que ça change effectivement le métier et si dans mon cahier des charges on me met de la recherche, ça va me poser un petit problème… parce que je sais pas trop quoi mettre là-derrière, et puis je ne sais pas si je serai ou pas compétent pour le faire, et ça c'est plus gênant » ; un autre y voit des opportunités et des ouvertures : « C'est peut-être là un nouveau créneau à prendre, c'est peut-être le moyen de nous renouveler ».

Deux professeurs soulignent encore le fait que la recherche dans les HEM va également toucher les structures et le fonctionnement de l'école : « Il faut réorganiser la grille horaire pour qu'on puisse avoir du temps pour chercher, on doit réorganiser le temps de travail en ateliers ou en séminaires » ; « L'école doit être ouverte, la bibliothèque aussi, on doit pouvoir travailler le week-end, en équipes comme dans n'importe quelle autre Haute école ; il faut favoriser le travail en équipe et en commun avec les professeurs du Conservatoire[6] aussi » ; « Et puis, le professeur doit pouvoir accéder aux documents, aux bases de données, sinon c'est catastrophique pour lui d'être privé de sa matière première ». S'ajoute à cela une dimension de contrainte avec laquelle il vaut mieux composer que s'y opposer : « Bon la recherche, c'est apparemment quelque chose qui nous est imposé dans le système de la Haute école. Je pense que ça peut simplement être un support, un plus pour l'enseignant quand il a des problèmes ».

Ainsi de manière générale, les sujets que nous avons interrogés ne pensent pas que leur statut professionnel va profondément changer. À ce stade de notre analyse, il est difficile de savoir si cet avis plutôt rassurant est le résultat d'une certaine quiétude face à l'avenir ou s'il est lié au développement institutionnel lui-même, la HEM de Fribourg n'en étant qu'au début d'un long processus. À Genève par exemple, la discussion sur le statut des professeurs bat son plein et les modifications qui touchent, entre autres, des aspects liés aux traitements salariaux a produit des débats et des questionnements importants liés à ces aspects identitaires. Les opinions de nos répondants qui s'étendent au-delà de la dimension personnelle pour atteindre celle liée à l'institution et à son fonctionnement, montrent néanmoins une certaine prise de conscience d'une modification nécessaire des manières de travailler et de s'organiser. Notons encore que ce sont avant tout les professeurs de branches théoriques qui tiennent ce discours alors que les professeurs d'instruments soutiennent les premières positions énoncées.

6 Il s'agit des classes dites non professionnelles.

Plus d'enthousiasme que de craintes

Les différentes personnes interviewées adoptent une posture plutôt sereine vis-à-vis des prochains changements. Les craintes exprimées majoritairement par les professeurs d'instruments (6 sur 10) concernent le temps de travail sur l'instrument : « Je ne sais pas comment on va faire pour tout faire, il me semble que c'est comme avec les étudiants, on remplit, on remplit l'horaire et au final on n'a plus de temps pour travailler l'instrument, c'est l'essentiel » ; « Moi je veux bien faire de la recherche, mais il faut du temps pour ça, et si j'en fais, je devrai renoncer à autre chose, voilà ». Trois professeurs traduisent plutôt de l'enthousiasme que des craintes : « Moi je trouve ça plutôt motivant, c'est génial de pouvoir faire ça » ; « Ah, ce n'est surtout pas des craintes, au contraire, parce que si on n'essaie pas, on reste statique ; ce que j'attends de la recherche c'est finalement d'empêcher l'immobilisme donc dans ce sens, moi je vois ça plutôt d'un bon œil ». Une personne émet des craintes ciblées sur la recherche elle-même disant que si le « virage n'est pas bien pris, on va se retrouver avec des gens qui croient faire de la recherche et ça n'en sera pas, ce sera du n'importe quoi et tout le monde criera bravo » ; « On risque aussi que les profs dénigrent la recherche en disant qu'ils en ont fait et que cela ne sert à rien ». Il est vrai que de ce point de vue, la plus grande vigilance est de mise car l'intégration du domaine musique dans la HES-SO n'est pas sans conséquence pour les autres domaines qui devront, tôt ou tard, partager les ressources financières à disposition. Dans ce sens, « on » pourrait avoir tout avantage à ce que les musiciens-chercheurs n'investissent pas trop le terrain.

CONCLUSION

En Suisse, le paysage des Hautes écoles spécialisées change, les HEM suivent le mouvement tant bien que mal et sont confrontées à la fois à des enjeux importants en termes de positionnement et de reconnaissance mais également à des tensions plus ou moins identifiées entre d'anciennes et nouvelles fonctions ou pratiques. La recherche exploratoire que nous avons menée sur le site de Fribourg démontre que la recherche, telle que le monde scientifique la décrit et la conçoit, est un fait encore étranger pour la plupart des professeurs d'instruments. D'une certaine manière, nous formulons l'hypothèse que les conceptions exprimées par les professeurs traduisent davantage une méconnaissance (sans doute partielle) de ce qu'est (ou ce que devrait être) la recherche dans les HEM. Le fait n'est pas étonnant car il semble qu'aucun modèle précis ne puisse être directement évoqué pour ces institutions. De nouvelles pratiques doivent être inventées et implantées progressivement et cela comporte des risques. Le premier est relatif au flou qui règne autour du rôle et de la fonction que la recherche peut jouer dans une institution musicale. Si dans les domaines de l'ingénierie, le modèle de la résolution de problème est en place depuis plusieurs années, il apparaît comme plus problématique du côté de la musique. S'interroger sur le sens que la recherche doit avoir dans une institution de formation

musicale, c'est essayer de dire en quoi elle peut être un facteur de développement à la fois institutionnel et professionnel. Les travaux autour de la recherche-création (Gosselin, 2006) plaçant le chercheur entre sa subjectivité — de créateur — et son objectivité — d'explicitateur de ses démarches (Graig, 1978, repris dans Gosselin, 2006) — sont, sans aucun doute, des pistes à creuser. En outre, l'absence de partenaires de terrain clairement identifiés et sollicitant le professeur pour résoudre un problème concret contraint les professeurs de HEM à construire un questionnement à partir de problématiques internes à leur profession. Dès lors, il s'agit d'interroger les pratiques de formation, leur efficacité, leurs conditions de réalisation comme Regnard et Cramer (2002) nous en donnent quelques exemples, mais aussi d'investiguer le champ musical à travers des questions relevant notamment de l'interprétation (Chouvel, 1997), du rapport au savoir musical (Coen et Zulauf, 2006), etc. Un tissage entre ces différents aspects est indispensable pour ne pas courir le second risque, celui d'une bâtardisation des pratiques de recherche acceptant toutes sortes de démarches qui, par manque de grille de lecture ou de recul, seraient assimilées à de la recherche. Sans conteste, la recherche dans les HEM doit trouver sa propre voie et sa propre validité. Elle doit permettre d'associer les deux dimensions fondatrices du professeur de musique : la dimension musicale et la dimension pédagogique. Elle doit aussi permettre de définir des objets nouveaux à partir de ces deux pôles.

Selon nous, il convient de ne pas muer les professeurs de conservatoire en chercheurs, il s'agit plutôt de trouver des objets sur lesquels différents acteurs peuvent se pencher. Trouver des complémentarités, développer des synergies entre les différents domaines des Hautes écoles spécialisées, profiter de la proximité induite par les structures cantonales nous semble être des défis passionnants à relever pour désamorcer les enjeux de concurrences ou les éventuelles rivalités. Mettre en place des dispositifs de recherche-action, où des acteurs de différentes origines sont présents paraît être un bon levier pour relever ces nouveaux challenges. En outre, il nous semble primordial de s'appuyer sur la dimension ontogénique des professeurs pour progressivement l'élargir vers une posture plus distancée. En ce sens, il apparaît évident à nos yeux de reconnaître, sans les juger à priori, les pratiques de recherche déjà existantes pour les diversifier et les enrichir peu à peu, pour les amener sur des aspects pédagogiques, musicaux, instrumentaux, interprétatifs et créatifs. Nous demeurons convaincus que les pratiques de recherche dans les HEM permettront de développer des savoirs, des savoir-faire mais aussi des savoir-être et des savoir-créer nouveaux, susceptibles d'enrichir les pratiques, de répondre aux questions des professeurs-musiciens et de contribuer de manière efficace à leur professionnalisation sans rien enlever à la dimension ontogénique, personnelle et musicale de la recherche déjà entreprise par certains professeurs. Dès lors pourquoi s'en priver ?

Références bibliographiques

CDIP (1997). *Profil des Hautes écoles de musique (HEM)*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Chouvel, J.-M. (1997). « Analyse musicale et interprétation psychologique ». *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales*, édité par F. Escal et M. Imberty, p. 63-96. Paris : L'Harmattan.

Coen, P.-F. et Zulauf, M. (éd.) (2006). *Entre savoirs modulés et savoir moduler. L'éducation musicale en question*. Paris : L'Harmattan.

Conférence des coordinateurs de la recherche des HEM de Suisse romande (2007). *Les principes fondateurs de la recherche dans les HEM*. Document non publié. Genève, Lausanne, Fribourg, Neuchâtel et Sion : Hautes écoles de musique.

Conseil Fédéral (2002). *Rapport sur les hautes écoles spécialisées et le modèle de Bologne*. Berne : Secrétariat d'État à l'éducation et la recherche.

Conseil suisse de la science (1997). *Recherche et développement (R & D) dans les futures Hautes écoles de musique en Suisse*. Berne : Conseil suisse de la science.

Craig, P. E. (1978). « The heart of the teacher. A heuristic study of the inner world of teaching ». Thèse non publiée, Université de Boston, Boston.

Cramer, E. et Regnard, F. (éd.) (2003). *Apprendre et enseigner la musique : Représentations croisées : Actes des 3es et 4es Journées francophones de recherche en éducation musicale*. Paris : L'Harmattan.

DFE (2007). *Directives pour l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études. Directives d'accréditation des HES*. Département fédéral de l'économie (éd.).

Gosselin, P. (2006). « La recherche en pratique artistique. Spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies ». *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, édité par P. Gosselin et E. Le Coguiec, p. 21-31. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gosselin, P. et Le Coguiec, E. (éd.) (2006). *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

HES-SO (2006). « Le paysage suisse des Hautes écoles spécialisées ». En ligne : http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=826 (page consultée le 13.05.2007).

Lepori, B. et Attar, L. (2006). *Research Strategies and Framework Conditions for Research in Swiss Universities of Applied Sciences*. Lugano : Agence pour la promotion de l'innovation.

OFFT (2006). « Recherche et développement ». En ligne (page consultée le 12.04. 2007).

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

LE LABORATOIRE DE RECHERCHE EN PÉDAGOGIE DU PIANO

UN LABORATOIRE DE RECHERCHE UNIQUE

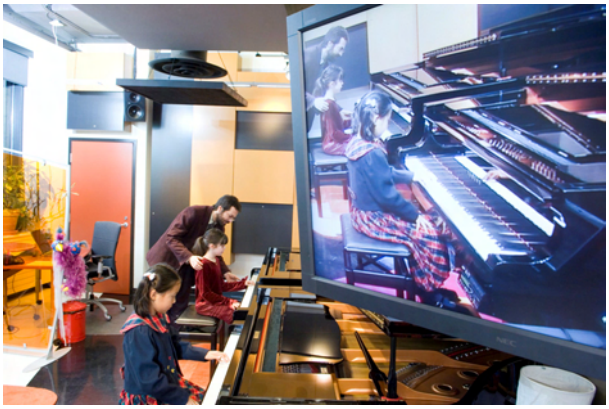
Gilles Comeau

Gilles Comeau est titulaire d'un Ph.D. en fondements de l'éducation musicale, obtenu en 1995 à l'Université de Montréal. Il a ensuite poursuivi des études post-doctorales en pédagogie du piano de 1995 à 1997 sous la direction de Marc Durand et Gilles Manny. Actuellement professeur au Département de musique de l'Université d'Ottawa, Gilles Comeau y coordonne les secteurs de la pédagogie du piano et de l'éducation musicale. Il a obtenu plusieurs subventions de recherche, notamment de la Fondation canadienne pour l'innovation et du Fonds ontarien pour l'innovation, qui lui ont permis de réunir 1,2 millions de dollars pour la création d'un laboratoire de recherche en pédagogie du piano. Au cours des quatre dernières années, il a mis sur pied plusieurs groupes de recherche multidisciplinaires qui se penchent sur différents aspects de l'apprentissage et de l'enseignement du piano. Il est l'auteur de nombreux ouvrages, en particulier *Comparaison de trois approches d'éducation musicale. Jaques-Dalcroze, Orff ou Kodály ?* et les cinq volumes de la série *Histoire illustrée de la musique pour les jeunes musiciens*. Il a également réalisé plus de 20 trousses pédagogiques destinées aux enseignants en musique et en art, et rédigé diverses études sur l'éducation musicale et la pédagogie du piano.

Résumé

Grâce à des installations de pointe pour la recherche multidisciplinaire, le *Laboratoire de recherche en pédagogie du piano* de l'Université d'Ottawa vise à augmenter notre compréhension des processus d'apprentissage et d'enseignement du piano. Le jeu pianistique est une activité complexe qui requiert à la fois des habiletés motrices, auditives, visuelles et cognitives. La recherche expérimentale, dans ce domaine, est désormais grandement facilitée grâce aux nouvelles infrastructures technologiques qui permettent de mesurer avec grande précision les habiletés reliées à l'expression artistique. Les nouveaux outils dont disposent le chercheur sont multiples et variés : des logiciels d'interface multimédias, des logiciels graphiques et des pianos acoustiques avec système informatique intégré codent et analysent les paramètres de l'interprétation ; la caméra thermique évalue l'échauffement et les problèmes musculaires liés à la pratique de l'instrument ; la caméra numérique permet la vision informatique, la reconstitution en 3-D et la création de la réalité virtuelle ; la vidéoconférence à large bande passante fait éclater les frontières physiques du studio de piano traditionnel.

L'Université d'Ottawa a récemment constitué un laboratoire de recherches consacré à la pédagogie du piano. Ce laboratoire, qui comprend des installations de pointe pour la recherche multidisciplinaire, vise une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et des processus d'enseignement du piano. La mise sur pied du laboratoire a été rendue possible grâce à une aide financière de 1,2 millions de dollars, octroyée par la Fondation canadienne pour l'innovation, le Fonds ontarien pour l'innovation, l'Université d'Ottawa et d'autres partenaires du secteur privé, dont Yamaha Canada.

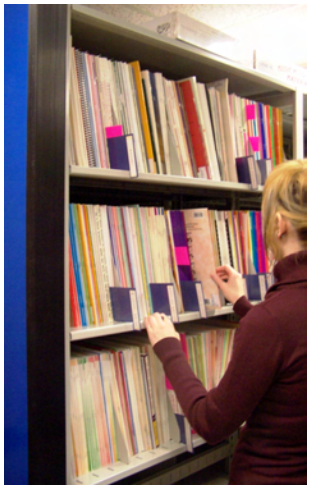


L'infrastructure compte cinq pièces remplissant chacune des fonctions spécifiques. Le *studio* tout d'abord, la pièce principale pour les expérimentations et l'étude du jeu pianistique, est équipé de deux pianos acoustiques 7' 6'' avec capteurs optiques et systèmes d'exploitation MIDI intégrés (Disklaviers), de caméras vidéo analogiques et numériques et d'écrans LCD. Afin de rencontrer les normes d'un studio d'enregistrement professionnel, un soin tout particulier a été accordé à la qualité de l'acoustique. Des murs isolés protègent contre la pollution sonore causée par les bruits extérieurs et des panneaux acoustiques mobiles permettent de modifier la résonance spatiale du local.

Le *centre multimédia* gère l'ensemble du système informatique et tout l'appareillage audio-visuel du laboratoire. Son équipement permet, entre autres, l'enregistrement direct de leçons de piano sur un support VHS, DVD ou mini DV, l'incrustation d'image et la reproduction instantanée en vidéo. Son système de production permet une manipulation rapide et peu coûteuse de tout fichier audio ou vidéo : enregistrement, montage, formatage, transfert. De plus, le centre multimédia contrôle les sessions de vidéoconférences permettant l'enseignement interactif

entre le laboratoire et des communautés lointaines, parfois même très isolées, ainsi que la communication entre des équipes internationales de recherche par transfert MIDI permettant d'obtenir à distance, une reproduction impeccable du jeu pianistique.

La *salle de conférence* est un local polyvalent convenant pour des séminaires, des cours et des ateliers. Cette pièce est également le site principal pour la vidéoconférence et l'enseignement à distance.



Le *centre de ressources* comprend une importante collection de documents pour la recherche en pédagogie du piano. On y retrouve plus de 400 thèses en lien avec le jeu pianistique, plus de 300 livres de référence pour la recherche en pédagogie du piano, 1700 partitions pour piano de niveau débutant à avancé, dont 370 partitions de compositeurs canadiens, et un ensemble de matériel didactique pour l'enseignement du piano à de jeunes élèves. Plus de 500 documents audio-visuels (CD, DVD et VHS) présentent des conférences et des classes de maître dont plusieurs cours avec des élèves débutants. Le centre de ressources rassemble également une impressionnante collection de méthodes pour piano avec plus de 600 titres, chacun comprenant de multiples volumes (plus de 2 500 documents pour les méthodes seulement).

Le *studio d'instruments anciens* renferme une collection d'instruments historiques choisis avec soin : un pianoforte viennois Graf de 6 octaves (fabriqué par R. J. Regier), un clavicorde John Morley de Londres (reproduction) et un piano pour enfant type Papillon (instrument original reconstruit par Dan Côté). Un clavicorde Lindholm-Söderström (fabriqué par Andrew Lagerquist) sera bientôt disponible.

PROJETS DE RECHERCHE

De par sa nature, une approche scientifique de la pédagogie du piano doit allier art et science. Cette convergence n'est pas simple. Elle doit se produire dans un cadre multidisciplinaire et réunir des musiciens intéressés à la recherche scientifique et des chercheurs intéressés à la musique. Concevoir la pédagogie du piano comme un champ d'études capable de répondre aux standards de recherche scientifique est une véritable innovation.

Le laboratoire se concentre sur six domaines de recherche :

- La pédagogie du piano : un nouveau domaine de recherche
- Motivation
- Lecture de la musique
- Santé et activité musicale
- Aspects physiques du jeu pianistique
- Apprentissage assisté par la vidéo

Un nouveau domaine de recherche

Chercheur : Gilles Comeau (Musique, Université d'Ottawa)
Direction de recherche : Nisreen Jardaneh (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa) ; Julia Brook (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa) ; Mélina Dalaire (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa) ; Catherine Lemay (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa)

La pédagogie du piano étant un domaine émergent, il faut d'abord préciser son objet d'étude, cerner les approches méthodologiques et définir l'étendue de la discipline afin de l'établir comme un domaine de recherche autonome. De plus, les outils de recherche en pédagogie du piano sont rares. Nous sommes donc en train de préparer un guide de recherche et d'information faisant état des ressources multidisciplinaires disponibles pour la recherche en pédagogie du piano, avec renseignements descriptifs sur des ouvrages de référence et des sources érudites choisies.

Motivation

Chercheurs : Gilles Comeau (Musique, Université d'Ottawa) ; Alain Desrochers (Psychologie, Université d'Ottawa) ; Isabelle Green-Demers (Psychologie, Université du Québec en Outaouais) ; William Budai(Music, Indiana University School of Music at IUPUI)
Direction de recherche : Nisreen Jardaneh (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa) ; YiFei (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa)

Les élèves de piano passent plusieurs heures à étudier et à pratiquer ; il leur faut être très motivés pour persévérer. Le taux d'abandon du piano chez les débutants est très élevé et nous ne comprenons pas vraiment les facteurs qui amènent les élèves à continuer ou à abandonner leurs études de piano. Nous avons donc élaboré un outil de mesure permettant d'évaluer les facteurs de motivation chez les élèves en piano afin d'étudier la relation entre la motivation et les indicateurs de performance au piano.

Nous avons également entrepris une analyse comparative des niveaux de motivation des élèves en piano issus de divers milieux culturels, en Amérique du Nord et à l'étranger, avec une enquête correspondante sur l'attitude et la participation des parents. Nous savons aussi que les séances quotidiennes de travail au piano sont souvent laborieuses. C'est pourquoi nous faisons l'examen de la façon dont les élèves perçoivent leurs séances de travail au piano et les rapports entre cette perception et la motivation.

Lecture de la musique

Chercheurs : Gilles Comeau (Musique, Université d'Ottawa) ; Alain Desrochers (Psychologie, Université d'Ottawa) ; Ramesh Balasubramaniam (Neuroscience, Université d'Ottawa) ; Shervin Shirmohammadi (Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa)
Direction de recherche : Catherine Lemay (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa)

Apprendre à lire la musique est une activité complexe et difficile, car les pianistes doivent déchiffrer simultanément une partition dans son axe horizontal et vertical. Or, la nature et la fréquence des difficultés d'apprentissage en lecture de la musique ne sont pas bien comprises, et les remèdes à ces difficultés n'ont pas été étudiés à fond. Trop souvent on s'en remet à la notion du talent, ou du manque de talent, pour expliquer les problèmes qui se posent dans l'apprentissage de la musique. Notre laboratoire a donc entrepris d'étudier l'apprentissage de la lecture musicale dans le but d'en mieux saisir les processus cognitifs et les enjeux.

Pour ce faire, il devient essentiel de bien connaître la nature du code musical. Nous avons donc entrepris un inventaire détaillé des symboles musicaux dans les manuels d'enseignement du piano (diverses collections de méthodes nord-américaines et européennes). La création de cette base de données nous permet d'identifier le nombre de symboles musicaux, puis de mesurer le rythme d'introduction et leur fréquence d'apparition dans les différentes méthodes.

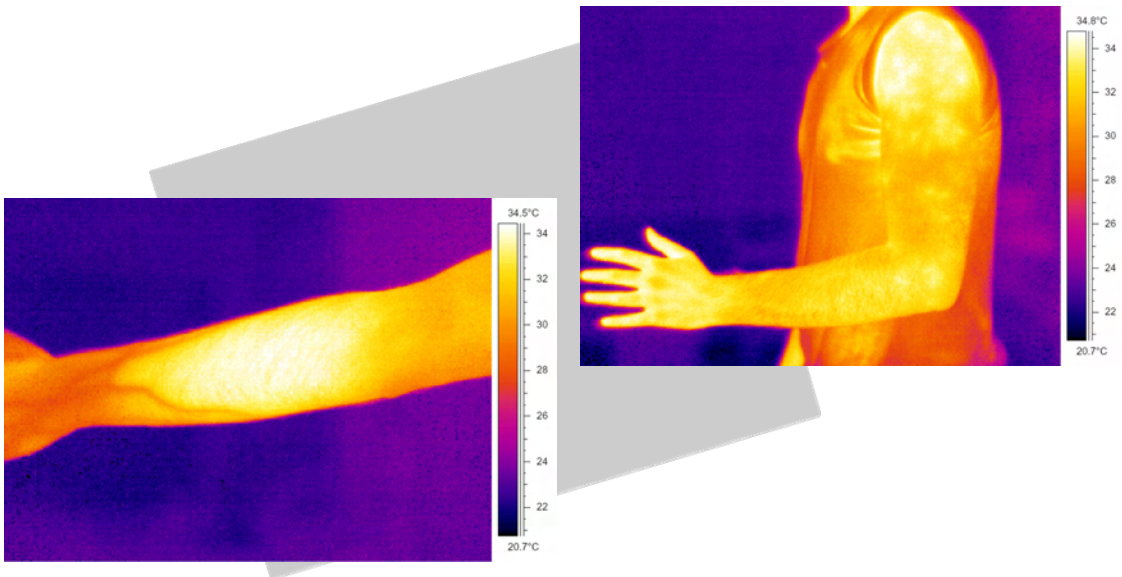
Une étude sur la coordination des mouvements des yeux et des mains pendant le déchiffrage d'un morceau de musique au piano a pour but de renforcer notre connaissance fondamentale des processus de lecture de la musique chez les jeunes enfants et des rapports entre ces processus et les activités motrices accompagnant le jeu pianistique. Des systèmes de caméras sophistiqués permettent de mesurer le mouvement oculaire du musicien pendant la lecture d'une partition. Cette analyse nous permet de mieux comprendre les processus neurologiques et cognitifs actifs pendant la lecture musicale.

Santé et activité musicale

Chercheurs : Donald Russell (Engineering and Design, Carleton University) ; Gilles Comeau (Musique, Université d'Ottawa) ; Monique Frize (Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa) ; Rafik Goubran (Systems and Computer Engineering, Carleton University) ; Ursula Stuber (Musique, Université Laval)
Direction de recherche : Christophe Herry (Étudiant au doctorat, Systems and Computer Engineering, Carleton University) ; Christy Vant (Étudiante diplômée, Engineering and Design, Carleton University) ; Jason Ray (Étudiant diplômé, Musique, Université d'Ottawa) ; Julia Brook (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa)

Le nombre de blessures liées à la pratique du piano est très élevé. Les statistiques démontrent que près de 47 % des musiciens professionnels et 17 % des apprenants (soit un élève sur 5) souffriront, au cours de leur carrière ou de leur formation, de douleurs liées à la pratique de leur instrument. Les tensions musculaires entraînent des problèmes articulaires et inflammatoires qui débouchent fréquemment sur la tendinite, la dystonie focale, ou le syndrome du tunnel carpien. Ces problèmes semblent souvent liés à une mauvaise posture, à un système moteur tendu ou à une compréhension fautive des mécanismes de réchauffement.

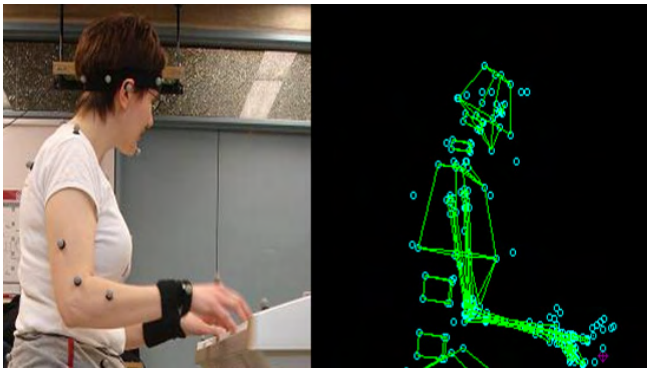
Les nouvelles ressources technologiques permettent d'appliquer des méthodes de recherche scientifique éprouvées quant au diagnostic, au traitement et à la prévention de ces problèmes de santé. L'imagerie thermique, une technologie de vidéo infrarouge utilisée pour mesurer la température des mains, des bras, des épaules, du cou et du visage d'un pianiste en train de jouer permet aux chercheurs de déceler les points de tension musculaire et d'inflammation.

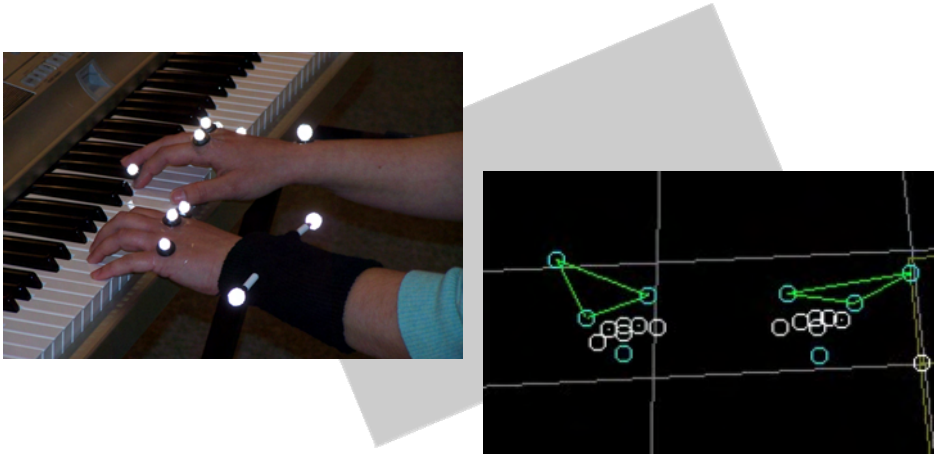


Aspects physiques du jeu pianistique

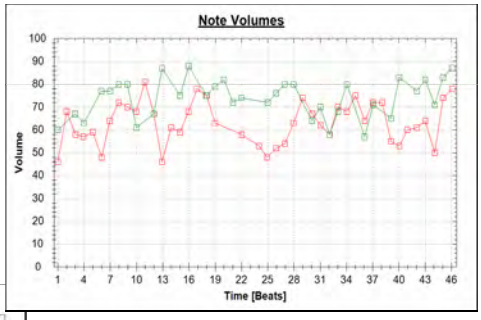
Chercheurs :
Groupe 1 : Gilles Comeau (Musique, Université d'Ottawa) ; Ramesh Balasubramaniam (Neuroscience, Université d'Ottawa) ; Donald Russell (Engineering, Carleton University)
Groupe 2 : WonSook Lee (Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa) ; Gilles Comeau (Musique, Université d'Ottawa) ; Shervin Shirmohammadi (Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa) ; Abdulmotaleb El Saddik (Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa)
Groupe 3 : Pierre Payeur (Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa) ; Gilles Comeau (Musique, Université d'Ottawa)
Direction de recherche :
Silvain Beriault (Étudiant diplômé, Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa) ; Martin Côté (Étudiant diplômé, Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa) ; Javier Mora (Étudiante diplômée, Ingénierie et technologie de l'information, Université d'Ottawa)

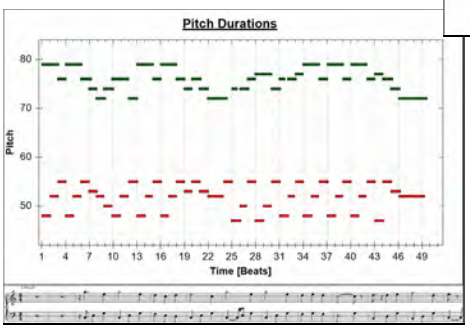
Les nouvelles technologies offrent plusieurs outils qui modifient considérablement notre façon d'étudier les aspects physiques du jeu pianistique. Des systèmes de caméras vidéo sophistiqués permettent de mesurer et d'évaluer le mouvement des doigts, des bras et du corps au moyen de techniques de visualisation numériques. L'analyse de la posture et des mouvements corporels nous permet d'étudier la position du corps au piano et les mouvements de base d'un interprète. Un système spécialisé de captation motrice permet également la visualisation tridimensionnelle du jeu pianistique et procure aux débutants une image en trois dimensions d'une exécution professionnelle pour les aider à visualiser la posture corporelle souhaitable au piano.





Les enregistrements audio réalisés sur des pianos équipés de systèmes d'interfaces MIDI permettent d'obtenir une représentation graphique des caractéristiques acoustiques d'une exécution musicale et de mesurer les écarts de temps en millisecondes et les intensités sonores en fractions de décibel.logiciel *MIDIator* développé au laboratoire permet d'étudier les contraintes spatio-temporelles et musicales dans la coordination motrice lors d'une exécution au piano. On peut ainsi mesurer l'exécution pianistique en faisant l'analyse de la force et de la précision rythmique du jeu de l'interprète.



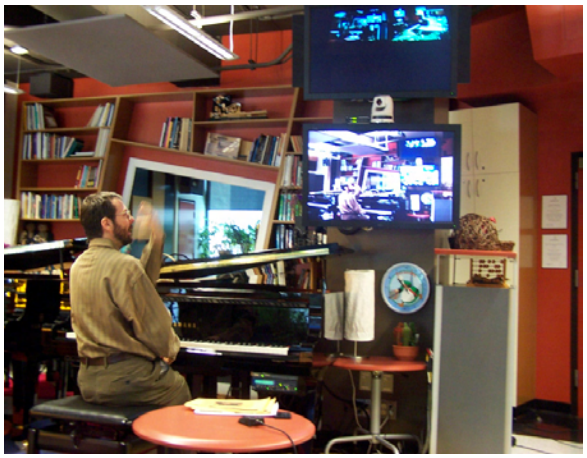


Apprentissage assisté par la vidéo

Chercheurs : Gilles Comeau (Musique, Université d'Ottawa) ; Martin Brooks (Technologie de l'information, Conseil national de recherche du Canada) ; John Spence (Éducation, Centre de recherches sur les communications du Canada) ; Bruno Emond (Sciences cognitives, Université du Québec en Outaouais) ; Philip Donner (Virtuosi – International Centre of Chamber Music, Finlande) ; Bill Budai (Musique, Indiana University)
Direction de recherche : Erin Parkes (Étudiante diplômée, Musique, Université d'Ottawa)

L'utilisation de la vidéo permet de modifier le studio d'enseignement de la musique. De plus en plus de professeurs ont recours à la caméra vidéo afin d'offrir une reproduction instantanée de l'aspect physique d'une exécution musicale. Notre laboratoire examine l'efficacité des caméras vidéo utilisées comme outils d'enseignement et de recherche dans l'étude du jeu et de l'enseignement du piano.

La vidéoconférence sur large bande a considérablement élargi le milieu d'apprentissage de la musique. Au laboratoire, des leçons de piano sont données à distance à de jeunes enfants de Kangiqsualujjuaq, au nord du Québec. Par ailleurs, un programme novateur avec la Finlande permet également de connecter deux pianos dans des sites différents et de transmettre des messages MIDI de l'un à l'autre. Une étude ethnographique permettra d'étudier l'impact de cet enseignement à distance.



Les travaux en pédagogie du piano de notre laboratoire de recherche se caractérisent par leur caractère interdisciplinaire. En invitant des chercheurs de plusieurs champs différents à partager leurs expertises avec des musiciens, nous parvenons à jeter un nouveau regard sur le jeu pianistique. Nous espérons ainsi pouvoir contribuer à établir les bases de ce nouveau champ de recherche qu'est la pédagogie du piano.

PEUT-ON JOUER DE LA MUSIQUE SANS SE JOUER DE L'ÉDUCATION ? UN REGARD ANTHROPOLOGIQUE SUR L'ÉDUCATION MUSICALE SCOLAIRE

Claude Dauphin

Musicologue, théoricien et praticien des pédagogies musicales, Claude Dauphin est professeur au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches concernent tout particulièrement les conditions d'apparition et d'évolution des archétypes stylistiques en musique. En matière de pédagogie musicale, il consacre ses travaux aux différents courants de transmission du savoir musical et à l'activation des processus cognitifs par le besoin d'expression symbolique et la nécessité de la représentation esthétique. En musicologie, ses méthodes, conjuguant les approches historiques et analytiques, se vérifient dans son récent ouvrage *La musique au temps des Encyclopédistes* (Centre international d'étude du XVIII^{e} siècle—CIEDS, Ferney-Voltaire, France).

Résumé

Pour justifier la place et le rôle de la musique dans le curriculum scolaire actuel, le musicien éducateur doit non seulement faire face à l'obligation de définir les motivations de son art dans une perspective éducative mais encore s'acquitter du devoir de conjuguer sa discipline avec les nouveaux paramètres de l'éducation : savoir, savoir-être et savoir-faire. Devant ces impératifs de la *séquentiation* pédagogique, il est permis de se demander si la musique est encore un jeu, une sphère de l'expression ludique, une culture des représentations symboliques, une mise en forme des catégories de l'émotion. L'éducation musicale n'est-elle pas en passe de se réduire à une cyber-formation sous la pression des médias, de l'information et des communications ? Où en est la vivante et nécessaire confrontation de l'expression individuelle et des cultures patrimoniales, qui a été jusqu'ici la justification la plus sûre du rôle irremplaçable de la musique dans le projet éducatif ? Le profil du musicien « passeur culturel » selon l'expression de Zakahartchouck (1999) n'est-il pas en train de se métamorphoser en portrait-robot de l'éducateur ? La musique est-elle encore un jeu dans un contexte éducatif où les compétences créatives sont assujetties aux domaines généraux de la formation : santé, citoyenneté, entrepreneuriat, médias et consommation ?
Cette étude s'appuie sur les représentations du modèle de la pratique et de la création musicales. L'auteur confronte ces représentations avec l'énoncé des compétences dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*. Les observations ont porté sur les enseignants de la musique dans les écoles montréalaises et les stagiaires aspirant à devenir spécialistes de l'éducation musicale.

SITUATIONS

Il n'est un secret pour personne que l'obligation d'arrimer la musique aux impératifs des programmes ministériels a toujours représenté une démotivante contrainte pour les musiciens éducateurs du système scolaire québécois. Déjà, lors de la parution des programmes d'étude de la fin des années 1980, il était courant d'entendre les musiciens éducateurs se vanter de n'avoir pas de temps à perdre avec la poursuite d'objectifs verbeux mettant de l'avant la créativité et l'éducation esthétique. À l'encontre de ce qui nous apparaissait alors être une sorte de dilution de la musique, nous opposions la suprématie d'un programme centré autour de l'exécution musicale. Les efforts inlassables déployés alors par l'inoubliable et regrettée Isabelle Aubin, pour tempérer la pratique unique et envahissante de l'exécution musicale et assurer la promotion des valeurs essentielles de créativité et d'esthétique auprès des spécialistes en musique, se sont étirés en moments pathétiques allant de la confrontation polie aux dubitations ironiques.

Depuis, l'approche du ministère de l'Éducation s'est raffermie. Le programme actuel s'insère dans une réforme coercitive. Son implantation est scrutée avec attention par le ministère et les commissions scolaires. La résistance, car il y en a, ne peut plus se contenter d'être sournoise. Elle est organisée selon des règles démocratiques, c'est-à-dire qu'elle est véhiculée par les syndicats et s'articule autour de principes éducatifs qui se veulent le reflet de valeurs et d'aspirations sociétales. À ce point-là, il s'agit d'une opposition systémique qui dépasse largement une grogne de musiciens. Si ces derniers veulent profiter des stratégies de résistance à la réforme, ils sont obligés de s'allier à la réflexion globale sur l'éducation. Or, paradoxalement, c'est justement cette globalisation des stratégies éducatives qu'exige la réforme. Des deux côtés le mal serait donc infini. L'autonomie de la musique cristallisée par l'icône unique et souveraine de l'exécution de pièces du répertoire semble définitivement compromise dans le cadre scolaire actuel.

LA MUSIQUE AUTONOME

Mais sur quoi reposait cette autonomie de la musique dans le système scolaire ? Était-ce celle de la matière ou de l'enseignant ? Faisons une rapide rétrospective dans le quotidien d'une école d'avant la réforme. Le musicien éducateur, en plus d'assurer une période libre au titulaire de classe du primaire, ponctuait, par des manifestations musicales avec ses élèves, le rituel des fêtes : Halloween, Noël, Pâques, coup d'envoi des vacances d'été par le concert de fin d'année. L'éducation musicale s'assimilait à une sorte de grand métronome scandant les subdivisions festives de l'année académique.

Dans la classe de musique, située à l'endroit le moins dérangeant de l'école (ancien garage capitonné, pavillon annexe ou aile gauche de l'édifice) se concoctait à l'abri des oreilles sérieuses, le baume lénifiant qui faisait oublier les jours pénibles de conflits d'élèves, les échecs d'étapes et qui réconciliait la petite communauté d'école dans une explosion de

fierté et de sentiment d'appartenance sous les yeux ravis des parents. Ce travail rituel du musicien se préparait dans un antre magique dans lequel il demeurait le seul thaumaturge des gammes et de l'harmonie. Même les délégués syndicaux fermaient les yeux et se bouchaient les oreilles pour n'avoir pas à intervenir dans le monde de cet indomptable passionné qui, de mèche avec le concierge d'établissement, était le premier à rentrer dans l'école, une heure avant ses collègues et le dernier à quitter… par la sortie d'urgence.

La passion du musicien éducateur pour sa matière voguait sur un nuage de confiance qui lui faisait croire que les retombées éducatives étaient si nombreuses, si évidentes qu'il n'était point nécessaire d'en tenir le compte ni d'en établir la preuve. Or soudain, voilà que ressurgit l'éternel dilemme de « l'éducation par la musique » ou de « l'éducation pour la musique ». Ce débat lancinant et chronique évoque ces conflits byzantins dont les musiciens gardent le secret. Il s'apparente à la fameuse querelle des gluckistes et des piccinistes qui a marqué la fin du XVIII^{e} siècle : la musique doit-elle être au service du poème ou n'est-ce pas le poème qui devrait servir de prétexte à la musique ? On sait combien Mozart, en jouant avec un égal bonheur du pouvoir de dénotation du livret et des potentialités connotatives de la musique porta cette dernière à des niveaux d'expression insoupçonnés, rendant ainsi caduc le débat lui-même.

Cet état de grâce mozartien était encore possible il y a à peine 20 ans. Il se fondait sur un ensemble éducatif cohérent dans lequel chaque matière avait une place déterminée dans une hiérarchie. Le profil de l'Histoire, la nôtre, n'était pas remis en cause par le pluralisme culturel généralisé et les mathématiques étaient dévolues à l'acquisition de la pensée logique, fondamentale à la formation scientifique. Aussi, la musique pouvait-elle remplir son rôle culturel et social immanent sans que la poursuite de cette finalité n'entre en conflit avec les moyens d'y parvenir. Chaque enseignant intervenait comme spécialiste de sa matière et sa place dans la grande horlogerie de l'éducation en assurait le fonctionnement précis.

LE CONFLIT DES FINALITÉS

Que s'est-il donc passé pour provoquer l'immense chambardement actuel ? Je vous épargnerai l'habituelle litanie de l'éclatement et de la recomposition des familles, de la spirale galopante des savoirs que même les maîtres ne peuvent suivre, de la macédoine ethnique et culturelle, du tamisage des spécialités dû à l'accès aux encyclopédies virtuelles.

Tout cela est vrai… Mais plus profondément, je me rallie avec empressement à la lumineuse analyse que vient de confier Georges Leroux au nouveau magazine philosophique québécois, *Médiane*. Il soutient que l'explication déterminante de ce brassage revient en réalité à l'éclatement de la hiérarchie des matières. La crise du savoir est le véritable responsable de la crise de l'école. C'est parce que le doute s'est installé à propos de l'ordonnancement préalable des connaissances que les représentants des

différentes disciplines sont lancés dans une course éperdue à la démonstration du caractère fondamental de leurs spécialités. Leroux désigne ce phénomène par les expressions de « compétition des fondements » et de « crise générale de la méthode[1] ».

C'est en vertu de cette nouvelle compétition que les regroupements de spécialistes, les associations syndicales entreprennent une opération médiatique tous azimuts caractérisée par une surenchère de luttes d'influence opportuniste certes mais loin d'être favorable à longue échéance aux arts, en général, et à la musique, en particulier. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport observe placidement ce jeu « démocratique » inéluctablement soumis à l'effet du grand nombre et de l'opinion commune. Au moment critique, la majorité des généralistes au primaire et la lignée de spécialistes de l'enseignement secondaire feront pencher la balance du côté opposé aux matières artistiques. Dans ce grand brassage, sans égard aux disciplines humanistes que les arts ont d'ailleurs tort de dédaigner, le couperet des milieux d'affaires, de l'industrie et des disciplines fortes qui conduisent aux sciences médicales et au génie tranchera en faveur des matières qui s'y relient immédiatement, incluant l'éducation physique reconnue comme la nouvelle panacée contre les ravages de la sédentarisation juvénile. Ainsi, l'éducation refermera la boucle des préoccupations sociales dominantes que les politiciens transforment si habilement en capital électoral surtout dans un pays où la démographie chute, où la population vieillit et où les viaducs s'écroulent…

De plus, comme je l'ai déjà exprimé plus haut, notre engagement à titre d'enseignants spécialisés auprès de ces « lobbys » de l'éducation symbolise déjà, aux yeux du ministère de l'Éducation, la perte de nos spécificités, de nos particularismes, en un mot, de nos identités disciplinaires. Nous jouons à plein le jeu du « melting pot » disciplinaire en faveur de la professionnalisation enseignante.

La réforme nous a plongé dans une ère de relativisation de la substance des matières. Une volonté de les faire concourir toutes de manière ostentatoire, explicite et réitérée aux finalités éducatives a ébréché leur profil en général et celui de la musique en particulier. Dans sa récente thèse sur *L'éducation musicale* […] *contemporaine* [et son] *objet d'enseignement-apprentissage*, Vincent Valentine s'arrête sur ce qu'il appelle le contournement de l'objet premier de l'éducation musicale : la musique. « En ne faisant valoir que les retombées extramusicales de l'éducation musicale, [on en vient à affaiblir la] spécificité de la discipline [ce qui justifierait qu'on] lui préfère [dès lors] n'importe quelle autre activité susceptible de susciter les mêmes développements à moindre coût[2]. »

---

1 Georges Leroux, « Instruire, enseigner, former : Le métier d'enseignant aujourd'hui », *Médiane* 1, 1 (Québec, automne 2006) : 36-49.

2 Vincent Bouchard-Valentine, « L'éducation musicale scolaire contemporaine : élaboration d'une synthèse inédite de l'objet d'enseignement-apprentissage », thèse de doctorat en éducation (Université du Québec à Montréal, 2006). Voir 5.2.3 « Un auxiliaire d'éducation ».

Pour justifier la place et le rôle de la musique dans le curriculum scolaire actuel, le musicien éducateur doit non seulement faire face à l'obligation de définir les motivations de son art dans une perspective éducative mais encore s'acquitter du devoir de conjuguer sa discipline avec les nouveaux paramètres de l'éducation : savoir, savoir-être et savoir-faire. Devant cette *séquentiation* impérative de la pédagogie, il est permis de se demander si la musique est encore un jeu, une sphère de l'expression ludique, une culture des représentations symboliques, une mise en forme des catégories de l'émotion. L'éducation musicale n'est-elle pas en passe de se réduire à une cyber-formation sous la pression des médias, des technologies de communications ? Où en est la vivante et nécessaire confrontation de l'expression individuelle et des cultures patrimoniales, qui a été jusqu'ici la justification la plus sûre du rôle irremplaçable de la musique dans le projet éducatif ? Le profil du musicien « passeur culturel[3] » n'est-il pas en train de se métamorphoser en portrait-robot de l'éducateur ? Peut-on continuer à « jouer de la musique » dans un contexte éducatif où les compétences créatives semblent assujetties aux domaines généraux de la formation : santé, citoyenneté, entrepreneuriat, médias et consommation ? Tant qu'à perdre sur tous les tableaux, il est peut-être urgent de se remettre à jouer.

3 Voir Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant un passeur culturel* (Paris : ESF, 1999).

CRÉATIVITÉ MUSICALE ET RÉFLEXIONS PARTAGÉES : ÉTUDE PILOTE CHEZ DES ÉLÈVES D'ÉCOLE SECONDAIRE

Marcelo Giglio

Marcelo Giglio est musicien, compositeur, enseignant, formateur et chercheur. Il s'est produit dans plusieurs pays d'Amérique latine, d'Europe et aux États-Unis. Il a enseigné à l'Université de Rosario, puis à l'Université de San Martin en Argentine. Il a enseigné aux niveaux préscolaires, primaire, secondaire, tertiaire ainsi qu'au conservatoire de musique, dans l'enseignement spécialisé et dans l'éducation non formelle (de rue). Il a fondé et dirigé l'Institut MusiKas en Argentine pendant six ans. Actuellement, il est professeur-chercheur à la HEP-BEJUNE de Suisse. Dans le cadre du 6e programme-cadre de l'Union européenne *Knowledge Processing Laboratory Project*, à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel, il poursuit une recherche sur les interactions enseignants-élèves et les apprentissages créatifs de la musique dans six écoles d'Argentine, du Brésil, du Canada et de la Suisse. Ses publications portent sur la créativité musicale à l'école et dans la formation.

Résumé

Cette étude pilote est expérimentale et a pour but d'observer si stimuler et accompagner la réflexion des élèves sur leurs activités enregistrées en MP3 et réécoutées, permet d'améliorer leurs productions musicales créatives. L'activité consiste en une improvisation musicale en groupe réalisée à l'aide d'instruments simples. Deux groupes sont invités à partager leurs réflexions à partir de l'interrogation « comment a-t-on fait pour réussir l'improvisation ? » et ces propos sont enregistrés. Les données attestent l'influence de cette réflexion partagée sur la qualité de la production musicale ultérieure ($t_{(6)}=2,98$, $p< 0.05$). Cette étude montre l'importance de la réflexion partagée des élèves dans leur progression en créativité musicale.

INTRODUCTION

Créer de la musique est une nouvelle compétence que visent à développer les programmes actuels d'éducation musicale. Beaucoup d'enseignants proposent quelques activités soit d'improvisation, soit de composition en les intégrant à d'autres activités pédagogiques et musicales ou en alternance avec celles-ci. Est-ce que ce type d'activité permet une progression chez les élèves ? D'autre part, nous nous intéressons aux réflexions partagées des élèves et à l'introduction des nouvelles technologies à l'école.

Dans cette étude, nous proposons d'observer si, à partir d'une même expérience de créativité musicale, les traces des réflexions partagées et enregistrées (voire réécoutées) entre les élèves permettent d'améliorer leurs propres productions musicales créatives.

LA CRÉATIVITÉ MUSICALE DANS LES NOUVEAUX CURRICULUMS FRANCOPHONES

Selon les études de Sloboda (1985) et de Madsen (1996) d'une part et les études comparatives des programmes scolaires français, québécois et suisse romand (Giglio et Oberholzer, 2006) d'autre part, trois types d'accès aux connaissances et compétences musicales peuvent être mis en évidence : par la création, par l'interprétation et par la perception/appréciation de la musique.

Avec enthousiasme pour les uns, réticence pour les autres, le sens esthétique personnel et la créativité de l'élève sont devenus des compétences, voire des capacités à développer, dans le cadre des cursus scolaires prescrits. L'enseignement des arts, et par conséquent l'éducation musicale, a évolué sur le plan pédagogique en y incluant la compétence ou la capacité à « créer ».

Dans les curriculums francophones, nous pouvons distinguer trois statuts de la créativité musicale : comme préparation aux apprentissages, comme processus cognitif en soi et comme processus de réutilisation de contenus déjà acquis. D'après certaines études comparatives (Giglio, 2006 a, b, c et d), dans ces curriculums, des activités pédagogiques suscitant la créativité de l'élève sont recommandées soit en tant que représentation, expression et expérimentation selon le programme de la Suisse romande, soit comme organisation, utilisation et cognition au travers d'idées musicales ainsi que comme moyen d'apprentissage selon le programme québécois, soit enfin comme réutilisation du savoir-faire musical selon le programme d'étude français.

Dans cette présente étude, nous abordons à travers deux expériences, la créativité musicale selon deux approches : une première improvisation musicale réalisée en tant qu'organisation et expérimentation de la compétence de « création » des élèves, puis une deuxième improvisation qui vise l'organisation et la réutilisation de compétences.

LA COMPÉTENCE « CRÉATION MUSICALE » À L'ÉCOLE : CINQ COMPOSANTES

À partir de l'analyse d'une quarantaine de définitions, Rhodes (1961) a pu déterminer quatre axes de recherche autour de la créativité (4P) : l'un concerne l'identification des caractéristiques de la personne créative, l'autre les composantes du processus de création,

un autre encore les aspects du produit créatif et enfin, un dernier, les qualités de l'environnement (influence) qui consolident la créativité[1].

La modélisation de la créativité musicale a été abordée d'un point de vue musical à travers le modèle de *la pensée créative en musique* de Webster (1991, 1992, 2006) et d'un point de vue pédagogique à travers les c*omposantes de la créativité musicale* de Kratus (1990, 1991). Plus tard, le modèle des 5P (Giglio, 2000) proposait l'observation de la créativité musicale en tenant compte de cinq composantes :

- les intentions de la personne (élève) qui crée de la musique pour s'exprimer avec ou sans une intention d'apprentissage disciplinaire (musique) ou transversal (créativité) ;
- la personne enseignante dont les approches pédagogiques définissent une activité pédagogique en donnant un sens aux intentions d'expression et d'apprentissages des élèves ;
- le processus de créativité musicale et d'apprentissage des élèves ;
- l'influence du contexte social et culturel ;
- le produit qui en résulte en tant qu'œuvre musicale palpable (pour cette expérience : deux improvisations), audible, visible et observable.

RÉFLEXION PARTAGÉE DES ÉLÈVES : UNE SIXIÈME COMPOSANTE

L'interaction des élèves, en résolvant des tâches en petits groupes, favorise le développement de certaines compétences cognitives et sociales (Grossen et *al.*, 1997). Ces interactions pourraient faire l'objet d'une reprise en groupe plénière dans une sorte de réflexion à haute voix, partagée entre les élèves sur leurs activités : les créations musicales. Ces dernières interactions pourraient aussi se révéler par des récits, des mises en commun, des échanges d'idées, de pensées, de notions dans le cadre d'une discussion entre les élèves et l'enseignant (Barth, 1993).

Les élèves sont capables de considérer leurs pensées, et de corriger leurs idées au travers de la réflexion (Bruner, 1996). Les enseignants influencent ces dialogues, ces réflexions. Cette aptitude à générer des interactions sociales favorisant la réflexion est au centre des préoccupations actuelles (Zutavern et Perret-Clermont, 2000). La notion de réflexion des élèves est considérée par Bruner (1996) comme étant essentielle pour ne pas apprendre « à

1 « The characteristics of the creative Person, the components of the creative Process, the creative Product, and the qualities of the environment (Press) which nurture creativity ».

nu », afin que ce que l'on apprend ait du sens et soit réellement compris. Le son, les productions et les morceaux musicaux produits par un groupe d'élèves peuvent constituer une forme de pensée qui ne demande pas simplement d'apprendre de mémoire ou par cœur, mais d'apprendre en extériorisant. Un produit créé par un groupe d'élèves constitue une œuvre palpable. Un produit musical créé par un groupe d'élèves constituerait une œuvre audible. Elle pourrait faciliter une deuxième discussion entre les élèves, animée par l'enseignant, réfléchissant à haute voix sur les activités des personnes engagées (élèves), sur le processus mené et sur le produit musical créé et exécuté (voire enregistré). Selon le même auteur, cette externalisation sauve l'activité cognitive de l'implicite et la rend publique, négociable, solidaire et plus accessible à la réflexion et à la métacognition ultérieures. Nous approchons ici une réflexion partagée à haute voix entre les élèves comme une discussion entre ces derniers, animée par l'enseignant, à partir d'une tâche déjà réalisée, en extériorisant et en partageant leurs idées sur les processus et le produit ainsi que sur leurs actions, leurs façons de travailler et de produire.

L'ENREGISTREMENT DES PRODUCTIONS MUSICALES ET DES RÉFLEXIONS : UNE SEPTIÈME COMPOSANTE

Mais la musique est éphémère. Les réflexions aussi sont éphémères. La démocratisation au cours des années 2000 de technologies de la communication et de l'information telles que les enregistreurs, les dictaphones, les téléphones portables, le format MP3[2] et les baladeurs[3] entraîne un nouveau rapport à la musique et permet sans doute le développement d'un savoir musical. Ces outils d'enregistrement ont, aujourd'hui, de nouvelles et importantes dimensions socioculturelles et pédagogiques. Sur le plan socioculturel, les jeunes se sont vite familiarisés avec ces outils d'enregistrement d'images et de sons. Sur le plan pédagogique, les élèves des écoles de Suisse romande se sont familiarisés avec la manipulation des enregistreurs (dictaphones) pour l'apprentissage de langues. Quelques pratiques de musique proposent l'utilisation d'enregistrements des interprétations et l'appréciation de ces interprétations d'élèves.

Le produit musical créé et les réflexions des élèves peuvent devenir durables et moins éphémères si on les enregistre. À l'aide de ces outils permettant d'enregistrer un processus d'improvisation, et avec les enseignants, les élèves peuvent réécouter leurs productions, puis enregistrer et réécouter leurs réflexions faites à haute voix sur leurs productions. Nous abordons, ici, deux composantes complémentaires concernant l'apprentissage de la créativité musicale : la réflexion à haute voix en interaction entre les élèves, et l'enregistrement du produit créé ainsi que des réflexions des élèves (traces).

---

2 Format de compression de données audio assurant une qualité d'écoute comparable à celle d'un disque compact (CD) audio.

3 Lecteur audio portatif (musique) relié à un casque : synonyme du walkman.

ENSEMBLE DE SEPT COMPOSANTES ÉDUCATIVES DE LA CRÉATIVITÉ MUSICALE

Pour cette étude pilote, nous avons défini l'activité de créativité musicale comme étant à la fois une tâche d'improvisation musicale en groupe demandée par l'enseignant, et une intention inventive des élèves en interaction, extériorisée au travers d'un processus aboutissant à un produit de combinaison fluide, flexible, élaboré, original et tangible (perceptible) de sons (de durées, de hauteurs), interprété et perçu dans un contexte socioculturel déterminé. Par conséquent, notre étude s'inscrit dans le contexte d'une pédagogie de créativité musicale qui prend en compte l'ensemble des sept composantes interactives suivantes :

1) une personne (l'élève) qui crée de la musique et apprend ;

2) un processus de création musicale et d'apprentissage lui aussi musical ;

3) un produit musical créatif réalisé ;

4) un contexte socioculturel propre à la personne ainsi que l'espace/temps dans lequel s'effectue la création musicale ;

5) les approches pédagogiques de l'enseignant ;

6) les interactions (réflexions) à haute voix entre les élèves d'une part et l'enseignant d'autre part et finalement,

7) les outils de support d'images (papier, tableau, partition, affichage, TIC), de sons (enregistreurs, TIC) et mixtes (vidéo, TIC, MP4).

OBJECTIF DE CETTE ÉTUDE

L'objectif de cette étude est d'observer si la stimulation et l'accompagnement de la réflexion à haute voix chez les élèves sur leur activité d'improvisation réalisée en groupe et enregistrée en MP3 permettent d'améliorer leurs productions musicales lors d'une deuxième improvisation.

DÉMARCHE CHOISIE

Nous avons choisi l'expérimentation pour comparer deux groupes d'élèves (contrôle et expérimental). La collecte et l'analyse des données sont l'observation à travers une adaptation, qui sera ensuite détaillée, du *Test Vaughan de créativité musicale* (*TVCM* - Vaughan, 1971) : un premier test (pré-test) à travers une première improvisation et un deuxième test (post-test) à travers une deuxième improvisation.

Le *TVCM* a été conçu pour évaluer la créativité musicale individuelle. Pour cette étude, le test a été adapté en vue d'évaluer l'improvisation de groupes formés de trois élèves. Il nous a paru intéressant d'observer la créativité dans le contexte propre des écoles et non pas lors d'une expérience de laboratoire.

Pour analyser ces improvisations, nous avons adapté les instructions du *TVCM* en considérant seulement les deux premiers points :

- une improvisation rythmique sur un accompagnement simple et,
- une improvisation pentatonique également sur un accompagnement harmonique de tonique et dominante (I-V).

Le test statistique utilisé est un test de *t*. Pour la comparaison des moyennes des *TVCM* des deux groupes, nous appliquons un test τ non appareillé. Test directionnel. Le seuil de signification : $\alpha = 0.05$ (ou plus bas).

POPULATION

L'étude a été menée avec 32 élèves (18 filles et 14 garçons) de 11 et 12 ans de deux classes de degré 6 (cycle d'orientation) du Centre scolaire secondaire Les Cerisiers de la localité Gorgier, dans le canton de Neuchâtel, Suisse.

MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIENCE

Huit groupes de trois élèves de deux classes de degré 6 de 11-12 ans *(n=8)* ont participé à l'expérience, dans le respect de leur réalité quotidienne. Ils devaient produire deux improvisations musicales sur un accompagnement selon le *TVCM*. Les deux groupes ont reçu les consignes et eu un temps de discussion avant chaque improvisation. Une improvisation rythmique, puis une deuxième improvisation mélodique ont été demandées à quatre groupes formés de trois élèves, plus un quatrième assurant l'enregistrement en MP3, soit au total seize élèves plus deux autres qui procédaient au déclenchement de l'accompagnement du synthétiseur (rythmique pour la première improvisation et harmonique pour la deuxième).

Entre les deux improvisations (pré-test et post-test), seuls les sujets du groupe A ont reçu la consigne de partager et d'enregistrer leurs réflexions à haute voix sur le thème « comment avons-nous fait pour réussir l'improvisation ? ».

L'expérience s'est déroulée avec deux improvisations successives :

Première improvisation (pré-test)

- Dans un premier temps, afin de réaliser l'activité d'improvisation rythmique avec différents instruments de percussion, l'enseignant a donné aux élèves la consigne suivante : improvisez en groupes, de trois élèves avec des caisses claires, des tambours ou des djembés sur l'accompagnement rythmique du synthétiseur *Beet*.
- Après s'être assuré que tous les élèves avaient bien compris la consigne, ces derniers se sont regroupés et se sont apprêtés à préparer l'improvisation rythmique.
- Chaque groupe a présenté son improvisation rythmique aux autres élèves de la classe. Ces improvisations ont été enregistrées en format MP3.

Entre le pré-test et le post-test, les deux groupes ont écouté les enregistrements des improvisations. Seuls les groupes A ont bénéficié d'un temps de réflexion en groupe en répondant à la question de l'enseignant « comment a-t-on fait pour réussir l'improvisation ? », et ces propos ont été enregistrés et réécoutés.

Pour le groupe expérimental (groupes A), la phase de production a été suivie d'une séance de réflexion à haute voix au cours de laquelle l'enseignant a demandé aux élèves de donner une appréciation verbale sur les improvisations écoutées en MP3, de décrire comment ils sont parvenus à produire ou à créer la séquence rythmique et comment ils ont géré leurs relations humaines pour pouvoir s'organiser dans la production présentée.

Chaque élève a fourni au moins une réponse sur les formes d'exécution, les idées, les façons de jouer, les réactions face à l'accompagnement. Ces réponses ont été enregistrées par l'enseignant puis les élèves ont réécouté leurs réflexions à haute voix[4].

Pour le groupe contrôle (groupes B), la phase de production a été suivie d'une séance au cours de laquelle l'enseignant a seulement demandé à ses élèves de donner leur appréciation sur les improvisations écoutées grâce au MP3, et non sur les relations humaines pour l'organisation de la production.

Deuxième improvisation (post-test)

Les élèves ont alors reçu une nouvelle tâche d'improvisation mélodique à réaliser, sur un métallophone et sur la gamme de *fa #* pentatonique majeur (*fa#, sol#, la#, do#* et

4 Le contenu de ces interventions sera transcrit et fera l'objet de données analysées dans une autre étude à paraître.

ré#). Ceci marquait le début d'une nouvelle situation pédagogique comptant un cycle de trois phases seulement :

- Informations fondamentales pour réaliser l'improvisation ;
- Préparation de la tâche ;
- Improvisation présentée et enregistrée.

MOYEN D'ÉVALUATION : OBSERVATION

Les productions musicales enregistrées ont été évaluées par trois experts avec une validation par un accord à 80%. Chaque improvisation enregistrée a été évaluée avec un minimum de 5 points et un maximum de 20 points. Quatre critères de compétences de pensée créative ont été évalués lors du test. L'appréciation de chaque critère s'effectuait par l'attribution d'un minimum d'un point (faible) jusqu'à un maximum de cinq points (excellente).

- Premier critère : compétence de fluidité définie comme une question de « tranquillité » dans les réponses rythmiques ou mélodiques en quantité d'idées, sans évaluer, dans cet item, la qualité musicale.

- Deuxième critère : compétence de sécurité rythmique définie comme une question de maintien d'un *tempo* régulier fixé par l'accompagnement, et de l'établissement d'un certain contrôle sur quelques motifs rythmiques essayés par les élèves.

- Troisième critère : compétence d'idéation définie comme fréquence d'enchaînement d'idées, d'exemples au-dessus d'une réponse étroite de note par note musicale.

- Quatrième critère : compétence de synthèse esthétique définie comme une question d'harmonie et de beauté musicale (voire artistique) : un tout musical qui va ensemble.

Les trois premiers critères d'évaluation correspondent aux facteurs créatifs de fluidité et de flexibilité, alors que le quatrième concerne le facteur créatif d'élaboration (Guilford et Merrifield, 1960 ; Torrance, 1962 ; Vaughan, 1977).

RÉSULTATS

Comparaison des premières improvisations des groupes A et du groupe B (tableau 1)

Les résultats du pré-test des groupes A sont les suivants : 12, 10, 10 et 14, pour un total de 46. Les résultats du pré-test des groupes B sont les suivants : 13, 12, 8 et 13, avec

également un total de 46. Les notes *TVCM* du groupe A sont égales aux notes du groupe B : *46 points sur un maximum de 80*.

TABLEAU 1. Résultats du pré-test

Groupe A_1	$(A_1 - \overline{A}_1)$	*Groupe* B_1	$(B_1 - \overline{B}_1)$
12	0.25	13	2.25
10	2.25	12	0.25
10	2.25	8	12.25
14	6.25	13	2.25
46	**11.00**	**46**	**17.00**
$\overline{A}_1 = 11.5$		$\overline{B}_1 = 11.5$	
$\tau = 0$			

Comparaison des deuxièmes improvisations des groupes A et du groupe B (tableau 2)

Les résultats du post-test des groupes A (maximum 20 points) sont de 15, 17, 12 et 19, pour un total de 63 points. Les résultats du post-test des groupes B sont inférieurs à ceux des groupes A : 12, 11, 11, 11, avec un total de 45 sur 80. Les réflexions à haute voix enregistrées et partagées (réécoutées) entre les élèves ont permis au groupe « A » d'obtenir des résultats significativement meilleurs dans le post-test *TVCM* que le groupe B ($t_{(6)} = 2{,}98, p < 0.05$).

TABLEAU 2. Résultats du post-test

Groupe A_2	$(A_2 - \overline{A}_2)$	*Groupe* B_2	$(B_2 - \overline{B}_2)$
15	*0.56*	*12*	*0.56*
17	*5.56*	*11*	*0.06*
12	*14.06*	*11*	*0.06*
19	*10.56*	*11*	*0.06*
63/80	**26.74**	**45/80**	**00.74**
$\overline{A} = 15.75$		$\overline{B} = 11.25$	
$\tau = 2.98$			
Nombre de degré de liberté: 6 Valeur critique : 1.943 Valeur obtenue: 2.98 $T_{(6)} = 2.98, p < 0.05$			

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Selon les résultats obtenus, l'ensemble des élèves qui ont réfléchi à haute voix en enregistrant et en partageant leurs réflexions à partir de l'interrogation « comment a-t-on fait pour réussir l'improvisation ? » ont obtenu de meilleures notes au *Test de créativité* que l'ensemble des élèves qui n'ont pas bénéficié des réflexions enregistrées et partagées entre la première et deuxième improvisation. Est-ce la réflexion à haute voix enregistrée et partagée (réécoutée) entre les élèves qui a permis au groupe A d'obtenir des résultats significativement meilleurs dans le post-test *TVCM* que le groupe B ($t_{(6)} = 2{,}98, p < 0.05$) ?

L'observation de ces improvisations a été réalisée en adaptant les instructions du *Test Vaughan de créativité musicale*, c'est-à-dire en en considérant seulement les deux premiers points. En limitant les points à mesurer, notre évaluation peut ainsi risquer d'être biaisée. Il est clair que nous avons observé une amélioration de l'improvisation avec deux tests différents : une première improvisation rythmique (pré-test) puis une deuxième improvisation avec des caractéristiques mélodiques (post-test). Dans le post-test, une nouvelle composante entrait en jeu. Cette particularité peut aussi risquer de fausser les observations de notre étude. Par ailleurs, le rythme *Beet*, en tant qu'accompagnement des improvisations rythmiques du pré-test aurait pu offrir un même contexte stylistique aux élèves et par conséquent, un même niveau de notation pour les deux groupes. De ce fait, lors de la prochaine étude, nous conduirons deux tests plus homogènes quant aux composantes de la musique intervenant dans l'improvisation. Enfin, l'enseignant a été le même pour les deux groupes et pour les deux tests. Est-ce que l'intention de l'enseignant a pu également jouer en tant qu'autre variable ?

RÉFLEXIONS CONCLUSIVES

Selon les résultats de cette étude pilote, les réflexions à haute voix enregistrées en MP3 et partagées en interaction (réécoutées) par les élèves — à partir d'une même expérience vécue — permettent d'améliorer, de manière significative, les productions musicales créatives.

Selon Bruner (2004), une hypothèse vérifiée n'est peut-être rien de plus qu'un tribut à notre ingéniosité à imaginer des situations idéales permettant de tester cette hypothèse. Elle peut s'avérer vraie en laboratoire, mais sans aucun rapport avec la réalité quotidienne. Cette étude, qui n'est pas une étude de laboratoire, a été menée dans une réalité quotidienne, mais elle n'échappe pas aux contextes abstraits de la recherche.

À partir de cette étude pilote, des changements seront apportés lors de prochaines recherches réalisées avec un échantillon élargi, afin de vérifier nos hypothèses, de déterminer de meilleures situations pédagogiques, d'observer si elles fonctionnent et de quelle manière elles fonctionnent.

Cette recherche contribue à mettre en évidence l'importance de la réflexion à haute voix des élèves, et de sa réécoute grâce à l'enregistrement, au cours de leur progression en créativité musicale. Si les résultats de cette étude pilote se confirment, les possibilités d'enregistrement et de réécoute des productions des élèves ainsi que de leurs réflexions sur cette externalisation pour améliorer la créativité musicale, seraient des aspects à développer dans les leçons de musique.

Références bibliographiques

Barth, B.-M. (1987/2001/2004a). *L'apprentissage de l'abstraction.* Paris : Retz / SEJER.

Bruner, J. (1983/2002/2004). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, trad.). Paris : Presses universitaires de France.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Yves Bonin, trad.). Paris : Retz.

Giglio, M. et Oberholzer, B. (2006). « L'éducation musicale en Suisse romande : une tentative d'état des lieux ». *Éducateur* 1 (2006). Martigny : SER.

Giglio, M. (2000). « Modelo de las 5P para la acción y la investigación sobre creatividad musical ». *Anales de la III Conferencia iberoamericana de investigación en música.* Buenos Aires : Fundación para la educación musical.

Giglio, M. (2006a). « La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisse romands : une étude comparative préliminaire ». *8e Biennale internationale de l'éducation et de la formation*, p. 142-143. Lyon: INRP–APRIEF

Giglio, M. (2006b). « L'éducation musicale au sens large : quelle musique pour quelle école ». *Éducateur* 1 (2006). Martigny : SER.

Giglio, M. (2006c). « Musical externalisation in the new curriculum in France, Quebec and french-speaking Switzerland ». *European Conference on Educational Research 2006*. Université de Genève.

Giglio, M. (2006d). « The music education of seven cantons in the french-speaking part of Switzerland : a comparative study ». *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music* (ESCOM). Université de Bologne.

Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J. et Perret-Clermont, A.-N. (1997). « Construction de l'interaction et dynamiques sociocognitives ». *Pratiques sociales et médiations symboliques*, édité par Grossen, M. et Py, B. Bern : Peter Lang SA.

Guilford, J. P. et Merrifield, P. R. (1960). *The structure of Intellect Model: Its Uses and Implications*. Los Angeles : Psychology Laboratory, University of Souther California.

Kratus, J. (1990). « Structuring the music curriculum for creative learning ». *Music Educators Journal* 76, 9 : 33-37.

Kratus, J. (1991). « Growing with Improvisation ». *The Best of MEJ*. *Music Educators National Conference*, p. 50.

Madsen, C. K. (1996). « Investigación en música : ciencia o arte ? » *Boletín de Investigaciones Educativo-Musical* del CIEM 3, 8.

Rhodes, M. (1961). « An analysis of creativity ». *Phi Delta Kappan*, 42 : 305-311.

Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford : Clarendon Press.

Torrance, E. P. (1962). « Debe dejarse al azar el desarrollo de la creatividad ? ». *Implicaciones educativas de la creatividad*, édité par Curtis, J, Demos, G et Torrance (1976). Salamanca : Anaya/2.

Vaughan, M. M. (1971). « Music as model and metaphor in the cultivation and measurement of creative behaviour in children ». Thèse de doctorat non publiée, Université de Géorgie.

Vaughan, M. M. (1977). « Musical creativity: its cultivation and measurement ». *Council for Research in Music Education Bulletin*, 50.

Webster, P. (1990). « Creativity as creativity thinking. Music Educators Journal ». *Creativity in the Music Classroom*. *The Best of MEJ*. MENC

Webster, P. R. (1992). « Research on creative thinking in music: The assessment literature ». *Handbook of research on Music Teaching and Learning.* New York : Schirmer.

Webster, P. R. (2006). « Refining a model of creative thinking in music: A basis for encouraging students to make aesthetic decisions ». *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music* (ESCOM). Université de Bologne.

Zutavern, M., et Perret-Clermont, A.-N. (2000). « L'apprentissage par le dialogue ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3 : 417-420.

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

Sylvain Jaccard

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

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

Résumé

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

Cette communication résume l'essai publié dans le numéro 25 de la revue *Recherche en éducation musicale* (août 2007, www.mus.ulaval.ca/reem/) qui décrit les points essentiels de la philosophie *praxialiste* d'Elliott, particulièrement au sujet de l'écoute musicale.

C'est en 1995 que David J. Elliott publie *Music Matters*, ouvrage dans lequel l'auteur propose une nouvelle approche philosophique de l'éducation musicale.

Depuis lors, cette approche s'est développée en véritable paradigme philosophique — le *praxialisme* — qui se situe résolument en porte-à-faux avec la pensée qu'Elliott qualifie d'« ancienne philosophie » — entendez par là la conception esthétique de l'éducation musicale (MEAE) dont les chefs de file sont notamment (selon Elliott) Mursell, Broudy, Langer, Swanwick, Reimer ainsi que Leonhard et House.

Depuis sa parution, *Music Matters* a sucité des réactions variées, en faveur ou à l'encontre de la pensée *praxialiste*. Elliott, souhaitant lui-même être confronté à la critique, édite en

2005 son second ouvrage *Praxial Music Education: Reflexions and Dialogues* dans lequel il rassemble divers articles qui posent un regard critique sur sa philosophie. Il poursuit alors le dialogue sur son site Web.

Je me suis attelé à la tâche de considérer les critiques émises au sujet de la conception philosophique de l'écoute musicale selon le paradigme praxialiste et de les confronter avec une lecture analytique et interprétative de l'ouvrage d'Elliott.

Ma méthodologie se résume en sept étapes :

1. Lecture analytique de *Music Matters* ;

2. Traduction en français du chapitre qui pose les fondements praxialistes de l'écoute musicale, afin de bien cerner la pensée de l'auteur ;

3. Recension et lecture analytique des critiques ;

4. Nouvelle lecture — cette fois interprétative — de *Music Matters* en lien avec les critiques ;

5. Lecture des réactions du philosophe aux critiques émises dans *Praxial Music Education*, tant dans l'introduction du livre que sur son site Web ;

6. Entretiens par courriels avec Elliott ;

7. Discussion.

Avant de vous livrer les résultats de cette étude, permettez-moi de définir les grandes lignes de la pensée d'Elliott.

La philosophie d'Elliott postule d'emblée que la musique est dans son essence une *activité humaine*. Sa définition précise de la musique peut être formulée ainsi : *la musique est un phénomène humain multidimensionnel qui englobe deux formes entremêlées d'activités humaines intentionnelles :* faire de la musique *et* écouter de la musique.

Par multidimensionnel, il entend au minimum quatre dimensions : « (1) le "faiseur" ; (2) le fait de faire ; (3) la chose faite, et ; (4) le contexte complet dans lequel la chose est faite » (Elliott, 1995 : 40).

Ainsi, pour Elliott, les œuvres musicales sont des « performances », c'est-à-dire des événements physiques qui sont générés intentionnellement par des actions (connues ou cachées) conscientes d'humains (musiciens) de manière à ce que d'autres humains (musiciens ou auditeurs) les conçoivent comme tels.

Il nomme *celui qui fait de la musique* « musiqueur » (*musicer*), néologisme qui permet de ne pas confondre avec « musicien » (*musician*), terme généralement réservé dans la civilisation occidentale aux professionnels.

Elliott utilise le verbe « musicing » — nous traduirons par « musiquer »[1] — pour nommer l'activité du « musiqueur ». Ce mot est une contraction des deux termes « music » et « making ».

Il inclut les cinq formes d'actions musicales : l'interprétation[2], l'improvisation, la composition, l'arrangement et la direction.

Par *contexte*, Elliott entend « toutes les intentions, les associations et les circonstances qui entourent, forment, incriminent et influencent une chose et notre compréhension de cette chose » (p. 40). C'est ainsi que l'on peut considérer le contexte global, mais aussi le contexte propre à chacune des dimensions.

Pour Elliott, *faire de la musique* inclut immanquablement une autre forme d'activité : *écouter de la musique*.

L'écoute musicale est un fil essentiel qui lie les « musiqueurs », le fait de « musiquer » et la *musique.* Celui qui écoute de la musique — nous l'appellerons *auditeur* (*listener*) — est engagé dans une action cognitive d'expérimentation auditive en se concentrant sur l'*écoutable* (*listenable*).

Autant l'*auditeur*, le fait d'*écouter* que l'*écoutable* sont trois dimensions en relation qui dépendent de leur contexte propre et du contexte global.

« Musiquer » et écouter de la musique sont, selon Elliott, des actions intentionnelles et conscientes que l'on peut qualifier, à l'instar des sciences cognitives, essentiellement de connaissances procédurales contenant des connaissances musicales formelles (déclaratives), informelles (tout ce qui vient par l'expérience, mais difficile à verbaliser), impressionnistes (sorte d'intuition que l'on peut appeler une émotion cognitive) et métacognitives (de supervision).

Faire et écouter de la musique revient donc à pratiquer une forme multidimensionnelle de connaissances.

Le terme « multidimensionnel » doit être compris comme résumant la pensée du praxialisme.

---

1 Le verbe français « musiquer » est un archaïsme (XIV^{e} siècle).

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

La philosophie d'Elliott est donc à interpréter comme étant une approche globale qui ne cherche pas à isoler une dimension au détriment d'une autre.

Le *praxialisme* englobe toutes les dimensions de la pratique musicale de manière à permettre aux élèves de vivre la musique sans compartimenter l'expérience musicale.

Faire de la musique — « musiquer » — ne peut être séparé d'une pratique d'écoute clairement identifiée et conscientisée.

À l'inverse, Elliott cherche à démontrer que l'écoute musicale n'a de sens que si elle s'ancre dans une pratique correspondante.

Le musicien éducateur qui se réclame du *praxialisme* devrait en conséquence construire un enseignement qui permette aux élèves de vivre une expérience musicale complète, dans un va-et-vient constant et simultané entre l'action de « musiquer » et celle d'écouter.

Qu'en est-il donc des critiques ?

Permettez-moi de n'en citer ici que deux.

Reimer (2003) ou Bowman (2005) accusent Elliott de prôner la « performance » comme unique chemin vers une éducation musicale cohérente.

Toutefois, il est probable que Reimer et Bowman ne s'attachent qu'au concept de connaissance procédurale développé par Elliott en rapport avec la « performance » sans prendre en compte l'importance égale que celui-ci accorde au même concept en rapport avec l'écoute.

Lorsque Elliott parle de pratique musicale, il entend cette expression selon sa définition multidimensionnelle.

Nulle part dans *Music Matters*, la « performance » n'est présentée comme une sorte de *formule magique* qui permettrait aux élèves d'entrer dans toutes les dimensions de la musique.

Au contraire, pour Elliott, c'est une synergie de toutes ces dimensions par une pratique élaborée en conséquence — la nuance est de taille —, qui permet à l'élève de vivre un apprentissage réel de la musique.

Cutietta et Stauffer (2005) estiment que, selon Elliott, un violoniste d'orchestre symphonique — pour illustrer leur propos par un exemple concret — serait plus à même de comprendre la musique rap qu'un amoureux du rap « non-musiqueur ».

Mais la philosophie d'Elliott n'implique pas ce genre de conclusion.

L'aspect multidimensionnel du praxialisme lie de manière inséparable la pratique musicale et l'écoute dans le contexte du style musical concerné.

Faut-il le rappeler, ce n'est pas la « performance » en tant que telle qui est prônée par Elliott, mais une pratique musicale associée étroitement à l'écoute et ancrée dans une culture et un contexte spécifiques.

À l'instar de ces deux exemples, j'ai constaté que la majorité des critiques émises s'achoppe à un élément, voire à une phrase de *Music Matters*, et semble mener à une mécompréhension de la pensée du philosophe.

Celle-ci doit en effet être analysée dans son ensemble, et selon son approche « multidimensionnelle ».

Elliott travaille actuellement à une seconde édition de *Music Matters*, ouvrage qui aura été épuré par ses réflexions passées au crible des critiques.

Que dire donc à l'issue de cette étude ?

Peut-être serait-ce souhaitable que le philosophe cherche à formuler sa pensée de manière encore plus précise afin de pas laisser une lecture superficielle mener à une mécompréhension ?

On pourrait éventuellement reprocher au philosophe d'avoir écrit un ouvrage qu'il faut lire presque entièrement afin de permettre à certaines pensées d'éclairer les plus équivoques.

Mais développer une nouvelle philosophie n'est pas chose aisée ; il serait en conséquence bien surprenant qu'une lecture partielle puisse à elle seule permettre au lecteur de cerner le concept dans son entier.

En conclusion, je dirais qu'il n'est pas nécessaire que la nouvelle édition de *Music Matters* présente la conception philosophique de l'écoute musicale d'une manière notablement différente, car l'édition actuelle semble cohérente, claire et stimulante.

Une lecture attentive des chapitres qui y sont relatifs ne peut qu'enrichir le formateur et enseignant en éducation musicale et contribuer à rendre explicite sa pratique implicite.

LA CRÉATION MUSICALE EN MILIEU SCOLAIRE : OBJET, DÉMARCHES ET PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES, DISCUSSION

Louise Mathieu
Valerie Peters

Professeure titulaire à la Faculté de musique de l'Université Laval (Québec), Louise Mathieu est titulaire du diplôme supérieur de la méthode Jaques-Dalcroze de l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève (Suisse) et d'un doctorat ès arts de la New York University (New York, É.-U.), dans le cadre duquel elle a soumis une thèse sur le processus d'improvisation en musique et en danse. Elle s'intéresse particulièrement à l'étude des rapports entre la musique et le mouvement corporel de même qu'au processus de création.

Professeure à la Faculté de musique de l'Université Laval où elle est responsable des cours de didactique de la musique au secondaire, Valerie Peters est titulaire d'une maîtrise en éducation musicale de l'Université de Northern Colorado (Greeley, É.-U.). Elle poursuit actuellement des études doctorales à l'Université Northwestern (Chicago, É.-U.). Elle s'intéresse aux approches multiculturelles et interculturelles en musique, à la créativité musicale et au développement musical de l'adolescent.

Résumé

Les recherches sur la création musicale en milieu scolaire sont relativement récentes et s'inscrivent dans le cadre plus général des études sur la créativité musicale. Nous présentons ici trois groupes d'études : un premier groupe, portant sur les produits de la créativité musicale, qui permet d'identifier les caractéristiques et les composantes de la pensée créative en musique ; un deuxième groupe s'intéressant aux situations d'enseignement et à leur influence sur le développement de la créativité ; et enfin, un troisième groupe qui aborde la compréhension des représentations mentales et des processus qui fondent la pensée créative en musique.

De nos jours, les activités de création musicale occupent une place importante dans les programmes d'études en milieu scolaire. Déjà, au tout début du XX^{e} siècle, Jaques-Dalcroze notait la nécessité de développer l'imagination créatrice de l'enfant et accordait un rôle majeur aux activités de création, dont notamment l'improvisation, dans son

approche de la pédagogie musicale. À l'instar de Jaques-Dalcroze, d'autres pédagogues de la musique tels que Kodaly, Martenot, Orff, Willems, ou, plus près de nous, Paynter, Murray Schafer, ont élaboré des méthodes d'enseignement reconnaissant l'apport des activités musicales créatives. Malgré l'intérêt que ces grands pédagogues de la musique portent à la création musicale et la place qu'elle occupe dans les programmes scolaires contemporains, les recherches portant sur le sujet sont relativement récentes et s'inscrivent, qui plus est, dans le cadre plus général des études sur la créativité musicale. Les études sur la créativité musicale ont fait l'objet de deux recensions notables, celle de Webster, publiée en 1992, et celle de Hickey, parue en 2002. Cette présentation s'appuie principalement sur les travaux de ces deux auteurs qui dressent un inventaire détaillé et critique des principales recherches réalisées sur le sujet. Toutefois, étant donné la durée limitée de l'exposé, nous nous contentons de décrire les trois principaux groupes de travaux recensés.

Un premier groupe de travaux porte sur les produits de la créativité musicale, que l'on nomme communément la « pensée créative en musique ». L'analyse des productions musicales d'enfants, d'adolescents ou de jeunes adultes permet aux chercheurs d'identifier les caractéristiques et les composantes de la créativité musicale. Ces recherches reposent, pour la plupart, sur des instruments de mesure élaborés à partir de travaux portant sur la notion de créativité dans le sens général du terme. Ainsi, les principaux tests élaborés pour mesurer la dimension créative des productions musicales — Vaughan (1977), Gorder (1976), Webster (1977, 1987, 1994), Wang et Baltzer (1988, 1990) —, ont été construits à partir des approches psychométriques de Guilford (1967) et de Torrance (1966). En se penchant sur la structure de l'intelligence, Guilford (1967) a identifié deux types d'activités cognitives : la pensée convergente qui vise à trouver la bonne solution au problème posé, et la pensée divergente qui, au contraire, cherche le plus de solutions possibles. Selon Guilford, la pensée divergente est déterminée par des facteurs de fluidité, de flexibilité, d'originalité et d'élaboration. Ce sont ces facteurs qui constituent les principales caractéristiques de la pensée créative et qui ont servi d'assises à la construction du test le plus connu et le plus utilisé dans ce champ d'investigation : le *Torrance Tests of Creative Thinking* (Torrance, 1966). La fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration musicales sont donc les principaux facteurs que l'on a tenté de mesurer afin de déterminer le caractère créatif du produit musical. En outre, ces facteurs ont aussi été étudiés en relation avec des tests portant entre autres sur l'intelligence, les traits de personnalité d'individus considérés créatifs, les aptitudes ou compétences musicales. Dans leur analyse du type de recherches dont nous venons de faire état, Webster et Hickey soulignent le caractère exploratoire des investigations psychométriques ; ils notent l'ambiguïté et la confusion des termes utilisés ainsi que la nécessité de mieux les définir afin de les rendre opératoires. Cette redéfinition des concepts permettrait d'améliorer la pertinence et la validité des instruments de mesure utilisés. En guise d'alternative aux problèmes soulevés, une autre approche s'est développée pour mesurer la qualité créative des produits musicaux : la *Consensual Assessment Technique*, technique d'évaluation par consensus mise au point par Amabile (1996). Cette dernière considère qu'une évaluation subjective d'un groupe

d'experts est la meilleure façon de mesurer la créativité. Un degré élevé de fiabilité a été noté dans les études ayant utilisé cette technique. Le *Problem Finding* défini par Getzels et Csikszentmihalyi (1964, 1976) représente également une approche prometteuse. Ces derniers formulent l'hypothèse que l'habileté créative et la capacité de découvrir ou de formuler un problème font appel aux mêmes types de comportements.

Un deuxième groupe de travaux s'intéresse aux situations d'enseignement. Dans la plupart des cas, il s'agit de mesurer l'influence d'un certain type d'enseignement musical sur le développement de la créativité en général ou encore de la pensée musicale créative. Les adeptes de cette méthode suivent le modèle classique du design expérimental : l'intervention pédagogique constitue la variable expérimentale, et la technique « pré-test/post-test » mesure les effets liés à cette variable. Les difficultés méthodologiques de cette approche sont bien connues : interférence de paramètres difficilement mesurables, description imprécise des activités retenues et surtout, de la manière dont elles sont enseignées, biais divers.

Un troisième groupe de travaux porte sur la compréhension des représentations mentales et des processus qui fondent la pensée créative en musique. Certains auteurs abordent ces aspects de la créativité musicale d'un point de vue théorique. C'est le cas notamment de Webster, qui considère que tout acte musical est constitué de l'intention de produire, des processus sous-jacents à sa réalisation et des caractéristiques du produit. Selon lui, l'actualisation de la pensée créative en musique requiert un certain nombre de compétences, des conditions liées à la personnalité et à l'environnement, ainsi que l'articulation de la pensée divergente et de la pensée convergente qui se déploient au cours des quatre phases du processus (préparation, incubation, illumination, vérification). D'autres auteurs utilisent l'observation des comportements, l'analyse des productions musicales et l'entretien pour cerner les diverses dimensions du processus créatif. Toutefois, ces recherches traitent davantage du développement musical que du développement de la pensée musicale créative ; comme le note justement Mialaret, « les auteurs étudient les caractéristiques développementales des productions mais ne les analysent pas en fonction de leur dimension créative » (Mialaret, cité dans Zenatti, 1994 : 243).

En guise de conclusion et avant de présenter des exemples de certains types de recherches dont il vient d'être question, il apparaît important de noter l'absence presque totale d'études longitudinales et le nombre limité d'études abordant plus globalement le phénomène de la création musicale en milieu scolaire. De fait, on accorde peu d'attention à l'étude du développement d'authentiques tâches créatives réalisées en situations éducatives réelles. Hickey considère que l'émergence des *confluence studies* pourrait favoriser ce type d'études. Des auteurs tels qu'Amabile, Csikszentmihalyi, Gardner considèrent que la confluence de divers facteurs, dont les caractéristiques disciplinaires, le contexte socioculturel, les évènements et les tendances historiques, contribue à l'occurrence et au développement de la créativité chez l'individu (Hickey, 2002).

Voici, sous forme de tableau, trois exemples de travaux de recherche portant sur la création musicale en milieu scolaire :

EXEMPLE 1. Chang (2003)

Design	Variables ou question	Instruments	Traitement	Résultats
Expérimentale Corrélation	L'enseignement de la composition (D) L'aptitude musicale (I) Les dimensions créatives de la composition (I)	PMMA (Gordon) pré-test, post-test Kratus *composition rating scale* (3 juges ; *Consensual Assessment Technique*)	Groupe expérimental (*n*=33) Enseignement de la composition utilisant *Finale Notepad 2003* et les patrons mélodiques et rythmiques. Groupe contrôle (*n*=33) Enseignement musical traditionnel.	Différences significatives entre le 1er produit et le produit final. PMMA – pas de différences significatives entre les 2 groupes. Corrélations positives et significatives entre les 6 dimensions de la composition et les résultats du PMMA pour le groupe expérimental. Corrélations positives et significatives parmi les 6 dimensions de la composition pour le groupe expérimental.

EXEMPLE 2. Fautley (2005)

Design	Variables ou question	Instruments	Traitement	Résultats et recommandations
Étude de cas Milieu naturel (classe intacte) Quantitative et qualitative	Vérification d'un modèle théorique de composition de groupe dans une classe (synthèse issue de divers modèles). Un groupe d'élèves : progression à travers les étapes du modèle sans intervention du professeur.	Vidéo, audio Observation (salle de pratique) Transcription et catégorisation du discours verbal (*discourse coding*) Analyse du processus de composition (modèle de Kratus, 1989)	Élèves du secondaire : 11 à 14 ans Composer une pièce d'une minute en deux sections : « Heureux » et « Triste » (les états d'âme) ; choix des instruments de l'école (glockenspiel, piano et 2 violons, percussions). Groupe de 4 filles amies qui se sont portées volontaires.	Ordre et progression des étapes du processus de composition. Fréquence des étapes. Durée de chaque étape du modèle. Les processus des élèves correspondent au modèle. Les décisions relatives au processus de composition sont prises collectivement. Continuum du compositeur débutant au compositeur expert : la composition de groupe comme précurseur de la composition individuelle ; partage des connaissances et distribution des tâches ; échafaudage de l'apprentissage.

EXEMPLE 3. Stauffer (2001, 2003)

Design	Variables ou question	Instruments	Traitement	Résultats et recommandations
Étude de cas (2001) : Meg Milieu naturel : approche issue de la tradition venant de l'anthropologie et de l'ethnomusicologie. Longitudinale (1994 à 2001)	La composition individuelle Les jeunes compositeurs ont-ils une voix et une identité qui leur sont propres ? Comprendre le processus de composition des jeunes et écouter ce qu'ils ont à dire au sujet de leurs compositions	Comment étudier le processus créatif : Slobada (1985) Analyser : (a) les produits des compositeurs ; (b) ce que les compositeurs ont à dire sur leur processus et leurs produits ; (c) observation des compositeurs en train de travailler. Vidéo Observation (prise de notes) Entrevues Transcription et catégorisation (inter juges) Analyse des « compositions » (désignées par les participants)	Non interventionniste (pas de programme d'enseignement ni d'intervention d'un adulte) Logiciel : *Making Music*, Morton Subotnick (1995a) et l'ordinateur	Les jeunes compositeurs ont une voix et une identité reflétant leur contexte musical (musique instrumentale) et leur contexte socioculturel (média, etc.). Exemple de Luke : notation importante, justice. Les idées « dans sa tête » ou sur un bout de papier. « My head is full. » « I'm done. I don't have any ideas. Nothing is coming. » « Adults always want kids to do happy stuff. » « Last year's style. » Temps (répétition, fréquence, régularité) Outils Techniques (développement)

Références bibliographiques

Chang, K. S. (2003). « The Effects of Sequential Composition Experiences on the Music Aptitude and Composition Creativity of Selected Korean Third-Grade Students in General Music Classes ». *Dissertation Abstracts International*.

Fautley, M. (2005). « A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students ». *Music Education Research*, 7 (1) : 39-57.

Hickey, M. (2002). « Creativity Research in Music, Visual Art, Theater, and Dance ». *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, sous la direction de R. Colwell et C. Richardson, p. 398-415. New York : Oxford University Press.

Mialaret, J.-P. (1994). « La créativité musicale ». *Psychologie de la musique*, sous la direction de A. Zenatti, p. 233-258. Paris : Presses universitaires de France.

Stauffer, S. L. (2001). « Composing With Computers: Meg Makes Music ». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 150 : 1-20.

Stauffer, S. L. (2003). « Identity and Voice in Young Composers ». *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, sous la direction de M. Hickey, p. 91-111. Reston, VA : MENC : The National Association for Music Education.

Webster, P. R. (1992). « Research On Creative Thinking in Music: the Assesssment Literature ». *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, sous la direction de R. Colwell, p. 266-280. Toronto : Schirmer Books, Maxwell Macmillan International.

RECEVOIR UNE ŒUVRE DONNÉE EN CRÉATION : ANALYSE D'UNE DÉMARCHE DIDACTIQUE

Isabelle Mili

Isabelle Mili est chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est membre de l'équipe de recherche SED (sémiotique, éducation et développement) dirigée par René Rickenmann. C'est à la didactique de la réception culturelle (arts plastiques, visuels, théâtre, musique) que se consacre cette équipe, dans une perspective historico-culturelle. Les recherches s'appuient sur des analyses de pratiques effectives d'enseignement dans divers milieux scolaires (écoles primaires, écoles d'art, etc.).

Résumé

De nombreuses activités pédagogiques d'orchestres et d'opéras conduisent aujourd'hui à interroger les pratiques scolaires d'enseignement musical. Les rapports entre les institutions culturelles et l'école suscitent une grande diversité de pratiques sociales de l'écoute musicale. Nous nous intéresserons à celles-ci dans une perspective historique et à travers une situation didactique particulière : celle d'une œuvre donnée en création. À travers l'analyse d'une séquence d'enseignement, nous verrons comment l'acculturation à un nouveau répertoire modifie l'activité enseignante, les situations d'enseignement/apprentissage et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Ce travail s'inscrit dans une approche sémiopragmatique de l'activité enseignante (Mili et Rickenmann, 2004).

INTRODUCTION

Historiquement, les enseignements artistiques à l'école ont privilégié la posture de l'artiste, producteur et interprète (atelier de peinture, pratique du chant choral, etc.). Cependant, de nombreuses activités pédagogiques de musées, d'orchestres et d'opéras conduisent aujourd'hui à diversifier les genres pédagogiques, dans l'enseignement artistique et musical. Les rapports entre les institutions culturelles et l'école mettent en évidence un nombre important de rôles et de pratiques sociales de la réception esthétique. Ce qui ne manque pas de modifier les pratiques enseignantes, notamment par une approche renouvelée de l'écoute musicale. C'est à ces nouvelles pratiques didactiques ainsi qu'à leurs effets sur les apprentissages des élèves que nous nous intéressons. Ce travail s'inscrit dans une approche sémiopragmatique de l'activité enseignante (Mili et Rickenmann, 2004).

Dans une première partie de notre texte, nous reviendrons sur certaines caractéristiques des programmes pédagogiques d'institutions culturelles et certaines de leurs incidences sur des pratiques scolaires. Puis nous nous focaliserons sur un cas particulier : l'invitation d'un public scolaire lors d'une création musicale. Enfin, nous traiterons dans une troisième partie d'une séquence d'enseignement construite en 2006 par un enseignant généraliste, en vue de préparer ses élèves de 11 ans à la création publique de *Luminescences*, du compositeur portugais Pedro Amaral. Nous analyserons des moments remarquables de cette séquence.

LES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES D'INSTITUTIONS CULTURELLES ET LEUR OFFRE SCOLAIRE

Apparus en Europe il y a bientôt deux décennies (dans les années 1990), les programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras se sont généralement centrés sur la programmation artistique des institutions concernées : saisons symphoniques, séries de musique de chambre, saisons lyriques. Collaborent à ces programmes des intervenants culturels chargés d'un travail de médiation auprès des populations scolaires et des enseignants. À partir des œuvres à l'affiche, ils proposent à des partenaires scolaires une série d'ateliers et de dossiers pédagogiques visant à instaurer de bonnes conditions de réception d'un répertoire défini par leur offre culturelle. Les responsables pédagogiques de ces programmes entendent jouer le rôle de médiateur au sens où l'entend Bruner (2000), c'est-à-dire un rôle de guide et de planificateur dans les processus d'apprentissages des élèves ou novices qui leur sont confiés. Ils constituent un matériel composite et prévoient plusieurs types d'accompagnement des élèves et enseignants : dossiers destinés aux enseignants, visites, rencontres avec des artistes, ateliers divers. Ceci sur le mode de la « collaboration, avec un adulte qui dialogue avec l'enfant » et dans « un processus d'échange et de négociation (c'est à dire de création de culture) » (Bruner, 2000 : 159).
Nés de la nécessité institutionnelle de renouveler un public vieillissant et de la volonté manifestée dès 1968 par Francis Jeanson et les signataires du manifeste de Villeurbanne[1] d'accueillir ce qu'on a appelé les « non-publics », les programmes pédagogiques d'institutions culturelles succèdent, un quart de siècle plus tard, aux premières mesures de « démocratisation de la culture ». Celles-ci tentaient initialement d'attirer dans les théâtres, les musées ou les salles de concert une population qui ne fréquentait spontanément aucune

1 La notion de « non-public » apparaît pour la première fois dans le manifeste de Villeurbanne, un document signé par une quarantaine d'administrateurs de théâtres et responsables des institutions de la décentralisation culturelle (directeurs de Maisons de la Culture, de Centres dramatiques et de troupes permanentes). Il fut rédigé et rendu public par Francis Jeanson, philosophe et compagnon de Sartre, également collaborateur de la revue *Les Temps Modernes*, le 25 mai 1968.
À ce sujet, voir « L'émergence du " non-public " comme problème public », de Sabine Lacerenza, dans *Les non-publics. Les arts en réception*, Tome I sous la direction de Pascale Ancel et Alain Pessin (Paris : L'Harmattan, 2004).

de ces institutions culturelles. Amorcé par les professionnels du théâtre, ce mouvement a gagné les institutions musicales et les opéras. Les structures pédagogiques et administratives chargées du « jeune public » en sont les plus récents avatars.

La plupart d'entre elles revendiquent ouvertement leur filiation avec les mesures de démocratisation culturelle. Ainsi « L'opéra dans les quartiers », l'un des volets du programme d'« action culturelle de l'Opéra de Lyon » s'adresse autant à « des lycéens de sections professionnelles ou techniques, qu'à des adultes d'origine étrangère en alphabétisation ou en parcours d'insertion, des familles, des enfants fréquentant des équipements de quartier (bibliothèques, centres sociaux, écoles de musique) ou des associations de proximité[2] ».
Considérant, quant à elle, que *Dix mois d'école et d'opéra* est une véritable « *machine sociale* » ancrée au cœur de l'Opéra de Paris, Danièle Fouache, qui en est responsable, conçoit ainsi ce programme pédagogique : « dans le cadre de *Dix mois d'école et d'opéra*, le lieu le plus " élitiste " de France reçoit les jeunes qui en sont le plus éloignés, souvent issus de l'immigration. Nous proposons une autre façon d'aborder les disciplines scolaires, de faire passer les savoirs, en donnant globalement du sens aux apprentissages ». *Dix mois d'école et d'opéra* s'adresse aux « zones d'éducation prioritaire » (les anciennes ZEP françaises, muées en REP) et mise, selon Danièle Fouache, sur « la rencontre avec des professionnels au top de leur profession ». La responsable attend de cette « relation directe et vraie avec le monde du travail, un renouveau des motivations chez les jeunes et une sortie de la logique de l'échec ». Les 150 corps de métier de l'Opéra constituent un « support » pour une « démarche pluridisciplinaire qui sort de la norme » (Mili, 2005-2006). De même, l'on attend des « 120 artistes permanents, mais aussi nombreux artisans et techniciens » de l'Opéra de Lyon, une « implication progressive dans la démarche d'action culturelle », qui « permet de donner une réelle dimension multidisciplinaire aux diverses initiatives » (initiatives envers les « publics éloignés »)[3].
La plupart du temps, un accès Internet joue un rôle important dans ce type de démarches. Ainsi l'Orchestre de la Suisse Romande (OSR) consacre-t-il une page de son site au jeune public[4]. On verra au cours de la recherche qu'un des enseignants, A.P., en a fait un usage régulier pour concevoir des parties de sa séquence didactique.

Conçu ici comme une *entreprise*, l'Opéra est doté d'une mission éducative, pour laquelle sont réquisitionnés tous ses professionnels, à commencer par ceux des ateliers de décors et de costumes. Une approche dont on peut se demander si elle ne se réduit pas à une

2 *Kaléidoscope*, dossier de presse réalisé par le Pôle de développement culturel de l'Opéra de Lyon. Contact : hsauvez@opera-lyon.com.

3 *Kaléidoscope*, dossier de presse cité.

4 Voir à www.osr.ch.

politique *volontariste* de réhabilitation sociale et scolaire. Avec le risque que la composante musicale en devienne le passager clandestin, voire la grande absente.

Autre exemple, le Service éducatif de l'Opéra de La Monnaie de Bruxelles, qui fut créé en 1995 par Bernard Foccroulle, son directeur d'alors. Selon Sabine de Ville**,** responsable du Service éducatif de l'Opéra de La Monnaie**,** « les objectifs de départ sont toujours là ; tous. Sa préoccupation essentielle [celle de Bernard Foccroulle] était d'ouvrir un lieu et un genre encore perçus comme réservés à une élite intellectuelle, même si toute une série d'initiatives avaient été prises, mais de façon informelle. Notre préoccupation centrale », ajoute-t-elle, « est de donner la possibilité aux jeunes, principalement par le véhicule du scolaire, de se réapproprier cet art qu'ils découvrent avec beaucoup d'intérêt[5] ». Une découverte qui, pour Sabine de Ville, serait impossible sans la contribution des institutions culturelles belges, puisqu'« il n'y a pas de cours de musique à l'école, pas d'initiation (écoute). Le savoir et la culture musicale ne se construisent pas à l'école ».
À l'instar des autres programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras, celui de La Monnaie consacre l'essentiel de ses propositions à des partenaires scolaires.
« La modélisation principale de notre activité, c'est la journée d'école. Nous intervenons le plus souvent sur *une* journée d'école (visite du théâtre durant une demi-journée). En effet, nous ne sommes pas sur du travail de longue durée. Mais de saison en saison, une école peut revenir vers nous. L'approfondissement, nous le concevons comme partagé avec l'école », précise Sabine de Ville.
Composés en partie d'enseignants reconvertis, mais aussi de personnes formées aux métiers de la communication et de l'administration (comme la « responsable jeune public » de l'Orchestre philharmonique de Radio France, Cécile Kauffmann), les programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras proposent le plus souvent leurs activités par le truchement d'un document programmatique distribué aux enseignants et aux services culturels de diverses institutions scolaires (écoles primaires, secondaires, écoles de musique, etc.) — par exemple : *Programme pédagogique et nouveaux publics, saison 2005-2006, Orchestre national de France, Orchestre philharmonique de Radio France, Chœur de Radio France, Maîtrise de Radio France*. On procède ensuite à des inscriptions, pas toujours suivies d'effets, puisque l'offre et la demande ne sont pas souvent en proportions équilibrées (comme à Genève, où la demande des enseignants primaires est à peu près deux fois plus forte que l'offre exposée dans le programme annuel d'offres culturelles destiné aux enseignants primaires et intitulé : *L'art et les enfants*).

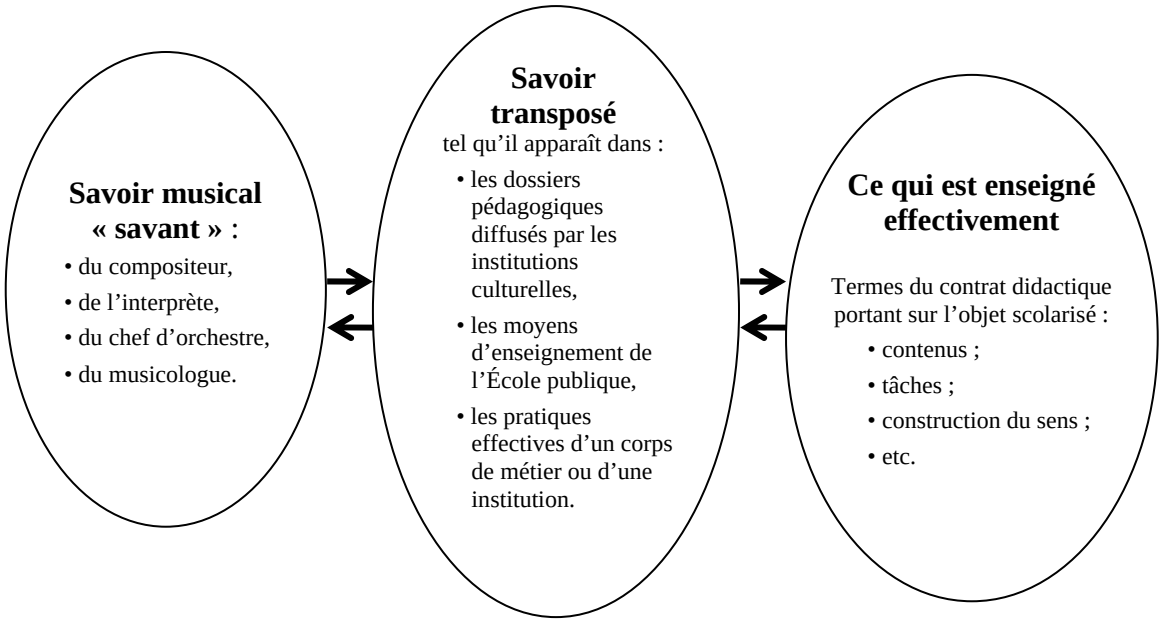
Ce bref aperçu de divers fonctionnements de programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras l'atteste : entre le module d'une journée, dont une demi-journée est consacrée à une visite, et un accueil sur deux ans, parfois axé plutôt sur les « métiers » de l'opéra et, plus rarement, sur une série d'activités où la musique occupe une place beaucoup plus centrale, la diversité des pratiques et des démarches semble la règle.

5 Entretien du 29 août 2005 avec l'auteur.

LE CAS PARTICULIER DE L'ŒUVRE DONNÉE EN CRÉATION

Comme le souligne Chevallard (1991 : 16), « on ne comprend pas ce qui se passe à l'intérieur du système didactique si l'on ne prend pas en compte son extérieur. Le système didactique est un système ouvert [dont] la survie suppose sa *compatibilisation* avec son environnement. » Dans le cas qui nous occupe, le projet social des institutions de concerts et d'opéra produit un système didactique qui dérive du savoir *savant* nécessaire aux interprètes-musiciens, chanteurs et chefs d'orchestre, musicologues, compositeurs, pour assurer une saison de concerts ou une saison lyrique et, le cas échéant, la présenter dans des textes de programme. Un savoir *savant* qui est connu pour son haut niveau de technique instrumentale et ses exigences culturelles (analyse de partitions, notions de styles, écriture musicale, etc.). La question est de déterminer ce qu'il advient de ce savoir de départ au cours du processus de transposition dans lequel non seulement le responsable pédagogique de l'institution culturelle joue un rôle, mais également l'enseignant qui décide d'inscrire sa classe à ces activités. Nous tenterons de comprendre ce que deviennent les références culturelles et artistiques qui fondent la légitimité du projet de ces nouvelles institutions que sont les programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras. Il s'agit d'observer, dans des pratiques d'enseignement destinées aux classes inscrites à ces programmes si, comme le dit Chevallard (1991 : 16), « le savoir à enseigner (et le savoir savant d'où il dérive par désignation) se trouve rapidement oublié » ; ou si, par l'analyse des contenus d'enseignement *effectifs*, le savoir dont il est question au bout du processus de transposition didactique a encore un rapport constatable avec le savoir musical savant d'origine.

Nous nous intéresserons tout particulièrement à ce savoir transposé, ou savoir enseigné, mais sans perdre de vue qu'il peut entretenir différents types de rapports avec le savoir d'origine.



C'est dans une approche anthropologique de la situation éducative « écoute musicale » que nous nous situons pour analyser des pratiques effectives et actuelles d'écoutes musicales ayant lieu dans ce contexte historique et culturel précis.

Il existe une spécificité de ce savoir construit en classe, puisque les élèves sont dans une posture très particulière par rapport aux œuvres jouées, qui est celle de la *réception* de ces œuvres (contrairement aux élèves instrumentistes, qui entretiennent avec le répertoire musical une tout autre relation). Nous appelons ce savoir spécifique « expertise de la réception d'œuvres musicales ». À l'instar des auditeurs habitués des salles de concert, les élèves endossent en effet une fonction très particulière, que l'on pourrait à certains égards mettre en parallèle avec celle des auditeurs face à un conteur : au fur et à mesure que la musique est jouée, ils l'investissent, en mémorisent des composantes, et exercent parfois une forme de critique au sujet de la qualité de l'interprétation qui leur est proposée. Mais pour que cela soit possible, il leur faudra une préparation préalable au concert lui-même, afin que leur réception de l'œuvre jouée soit celle de « connaisseurs ».

Nous tenterons de suivre l'évolution dynamique des dispositifs d'enseignement (à partir des gestes d'enseignement) par une approche historico-culturelle qui prend en compte les pratiques de référence (les règles tacites du concert — par exemple de ne pas applaudir entre les mouvements d'une même pièce —, la manière dont s'exerce la fonction d'auditeur, les exigences de l'interprétation, etc.).
Dans une perspective *praxéologique*, nous tenterons d'articuler la tâche (musicale ou censée contribuer à la réception de l'œuvre) aux gestes accomplis en classe, en nous interrogeant sur les conditions de possibilité de transmissions de savoirs musicaux relatifs à l'écoute. Ainsi faut-il prendre en compte des situations singulières, telles qu'une œuvre donnée en création, puisque, dans ce cas-ci, il est impossible à l'enseignant de rendre présente l'œuvre elle-même, qui est encore en gestation. Ici, l'enseignant est confronté à un cas de figure assez paradoxal : rendre présent un objet qui naîtra pour ainsi dire au terme du processus didactique de présentation.

Comment s'y prend-on, aujourd'hui, pour organiser une telle séquence d'enseignement d'écoute musicale ? Quels effets les pratiques sociales de référence ont-elles sur le contrat didactique ? Outre les pratiques, quelles sont les attentes des partenaires au contrat, dont Brousseau (2004 : 5-6) prend soin de préciser qu'il n'en est pas un véritable, puisqu'« il n'est ni explicite ni librement consenti et parce que ni les conditions de rupture ni les sanctions ne peuvent être données à l'avance [du fait que] leur nature didactique, celle qui importe, dépend d'une connaissance encore inconnue des élèves » (*ibid.*) ?

Suivant Pierre Boulez (Mili, 2002), pour qui il existe « une culture musicale » basée sur « une pratique de l'écoute » seule — pratique à distinguer, voire à découpler de la formation instrumentale et de ses corollaires : solfège, cours d'écriture (contrepoint,

harmonie, analyse, formes et styles) —, nous nous intéresserons à des *pratiques d'écoute* observées dans le cadre scolaire.

La problématique au centre de cette recherche touche à l'objet *effectivement enseigné* dans le cadre de séquences d'écoute musicale à l'école primaire ou secondaire en lien avec un programme pédagogique d'orchestre, d'ensemble (orchestre de chambre ou formation de musique de chambre) ou d'opéra. Plus précisément, notre questionnement porte sur les dimensions de l'objet d'enseignement en jeu dans les interactions didactiques, leur variabilité en fonction des œuvres musicales de référence et du contexte culturel dans lequel la collaboration entre partenaires de cet enseignement se déroule. La progression et les transformations pouvant intervenir au fil des séquences feront l'objet d'une attention particulière de notre part ainsi que l'effet que peut produire l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) sur la construction de l'objet.

Cette problématique se ramifie en deux grands faisceaux de questions relatives :

a) à la construction conjointe, par le ou les enseignants et les élèves, de l'objet (une écoute musicale donnée) dont l'enseignant et les responsables de programmes pédagogiques ont postulé qu'il était « enseignable ». L'observation des séquences doit permettre de suivre l'évolution de cette construction. Cette observation s'attache aux dimensions d'une didactique de l'écoute, en se tenant délibérément à l'écart d'une étude de l'expressivité, de la créativité ou encore de phénomènes émotionnels. Les caractéristiques de l'objet d'écoute dégagées par l'enseignant et les élèves, les gestes de l'enseignant pour les mettre en évidence (identification de thèmes, de rythmes, de timbres, de structures, etc. ; pratiques gestuelles ; dictées musicales, improvisation dirigée ; situations-problèmes, etc.), les avancées chronogénétiques (au sens de Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2002), les types de rôles (topogenèse)[6] endossés par les partenaires apparaissent comme autant d'outils d'analyse, en particulier dans le cas de présentation d'œuvres dites contemporaines (répertoire *savant* des XX^{e} et XXI^{e} siècles) ;

b) au statut de l'objet d'enseignement par rapport à l'œuvre de référence. Si la pièce musicale, en devenant objet d'enseignement, change de statut, il n'en reste pas moins que la tension née de cette mutation se double d'une sorte de « retour de perspective » puisque la séquence d'écoutes musicales débouche sur un concert où

6 Comme dans tout système didactique (tel que théorisé par Chevallard, 1985), enseignant, objet d'enseignement et élève constituent ici les trois pôles de l'activité didactique qui se déroule en classe. Ce sont les trois composantes d'un système de déterminations mutuelles qui transforment le système de départ, au gré de l'avancée didactique (chronogénétique). L'analyse du milieu didactique (mésogenèse) — c'est-à-dire de tout ce qui agit sur l'élève ou sur quoi l'élève agit, qu'il s'agisse d'éléments matériels ou symboliques — ainsi que l'analyse des rôles (topogenèse) endossés aussi bien par l'enseignant que par les élèves constituent des outils qui nous renseignent sur les transformations de ce système.

cette pièce est généralement donnée dans son intégralité. Tant le découpage de l'objet que ses fonctions successives seront donc intéressants à observer. Que va induire dans la classe la présence d'un tel objet ?

c) Dans un troisième temps, cependant, et de façon incidente, nous nous intéressons à la construction de systèmes sémiotiques par les élèves et à la manière dont les connaissances s'articulent. Nous pensons en effet que la décomposition de l'objet (l'œuvre musicale de référence) et les transpositions caractéristiques des processus de didactisation influencent le statut de l'objet dans les systèmes sémiotiques mis en place pour l'appréhender. Il nous paraît intéressant d'essayer de cerner comment l'élève se situe par rapport au statut de l'objet « initial » (au début du processus) et après le concert.

UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EN VUE DE PRÉPARER DES ÉLÈVES À UNE CRÉATION : MOMENTS REMARQUABLES

Les choix de l'enseignant

Outillé d'un dossier pédagogique lui permettant de faire la connaissance d'un certain nombres d'enregistrements d'œuvres du compositeur Pedro Amaral et d'enregistrements dus à l'altiste Christophe Desjardins, interprète soliste et agissant comme chef de l'ensemble musical[7], l'enseignant A.P. aborde la séquence par une leçon qui comprend :

- une introduction à la réception de la musique contemporaine, dont voici un aperçu, extrait du protocole de cette 1ère leçon de la séquence, aux alentours de la deuxième minute de la leçon (c'est l'enseignant qui parle) :

  […] comme cette musique est une musique contemporaine / qui est une musique qu'on a écrite / pour cette occasion↑ // et qui est / qui n'existe pas encore sur un CD puisque qu'elle va être créée ¤ [0:02:00] prochainement↑ [2"] eh ben on a besoin d'un / on a ressenti le besoin [geste de moulinets des mains de chaque côté du cou] un petit peu ce que fait Monsieur Amaral / ce que fait Pedro Amaral // pour s'habituer un petit peu à ce qu'il fait / comme on ne sait pas / ce n'est pas très habituel dans nos oreilles // et c'est pas très audible dans ce qu'on entend à la radio la plupart du temps ou à la télévision [2"] c'est pas vraiment ce genre de musique qu'on passe à la télé↑ [2"] donc ça nécessite / une approche ça nécessite [moulinets des mains de chaque côté de la tête] de s'habituer / à entendre

7 Dossier comprenant : un CD (17 plages, dont 6 consacrées à des extraits d'œuvres de Pedro Amaral) et quatre propositions d'activités, respectivement sur :
- des écoutes comparées (Amaral / autres compositeurs) ;
- deux œuvres contemporaines pour alto solo (*Sequenza VI* de Berio et *Some leaves II* de Jarrell) ;
- un atelier consistant en la création, par les élèves, d'une pièce musicale cumulant plusieurs types d'effets sonores ;
- l'observation des partitions de la *Sequenza VI* de Berio et de *Some leaves II* de Jarrell (partitions figurant en annexe).

> certains sons / de s'habituer à entendre certaines musiques↑ / dont on n'a pas l'habitude // généralement ça fait rire un petit peu^ / [lève et secoue les épaules] ça met un petit peu mal à l'aise peut-être↑ / et puis après ça se calme / *ENFIN EN PRINCIPE / CHEZ LES ÉLÈVES NORMAUX / ÇA SE CALME* [grand sourire] ;

- une présentation biographique du compositeur et une dictée (de type dictée orthographique classique), qui est un résumé très condensé de la biographie de Pedro Amaral. À noter que l'enseignant est allé chercher cette biographie sur Internet et qu'il a lui-même résumé le document qu'il a trouvé pour en faire une dictée d'un format qui lui semble adéquat ;

- l'écoute d'extraits du *Quatuor à cordes* de 2003 de Pedro Amaral (le premier extrait durant 1 min 27 s) ;

- une présentation des instruments constituant un quatuor à cordes (avec des planches illustratives représentant le violon, l'alto, le violoncelle et la contrebasse) ;

- à partir de la minute 18 de la leçon, les élèves sont penchés sur une feuille A4 intitulée « ÉCOUTE » et doivent répondre individuellement, et par écrit, à trois groupes de questions, dont deux sont des classements alors que le dernier est basé sur des associations entre sons entendus et catégories extra-musicales déterminées par l'enseignant (un animal / une couleur / un sentiment / une nourriture).

À noter que l'enseignant :

- anticipe des réactions possibles de rejet des élèves face à la musique d'Amaral qu'ils vont découvrir ;

- a recours à des genres d'activités empruntés à d'autres domaines disciplinaires (dictée, questionnaire individuel à remplir) ;

- trouve nécessaire de passer un moment de la première leçon sur la biographie du compositeur, alors que le dossier pédagogique ne mentionnait pas le parcours de celle-ci ;

- a recours à Internet pour ce faire ;

- fait le choix de passer un extrait très bref du *Quatuor à cordes* comme premier objet d'écoute (la proportion entre le temps consacré aux réactions verbales des élèves après cette écoute — un peu plus de 5 min — et le temps consacré à l'écoute elle-même — 1 min 27 s — indique que l'enseignant donne un statut important à ces réactions, probablement pour marquer l'introduction de cet objet d'écoute insolite dans la classe).

Le statut initial de l'objet d'enseignement

Avant même d'être sollicités par l'enseignant à la fin de la première écoute, les élèves jugent sévèrement la musique qui leur est donnée à entendre. Voici quelques-unes de leurs déclarations, encore *durant l'écoute* elle-même :

0:06:53 Élève : ON DIRAIT QU'ILS JOUENT N'IMPORTE QUOI ;
0:07: 06 Même élève : [plus fort] ils jouent n'importe quoi↑;
0:07:31 Élève : [tout doucement et en se baissant vers son pupitre] PUTAIN ;
0:07:44 Même élève : [se bouche les oreilles pour un instant] ;
0:07:47 Autre élève : c'est pas vrai ;
0:07:50 Autre élève : [d'un ton excédé] AH QUELLE MUSIQUE↓.

Puis l'enseignant invite les élèves à s'exprimer. Il leur demande simplement quelles sont « leurs réactions, leurs impressions ». On assiste alors à un déferlement de remarques dépréciatives. Voici celles de Seb, Cam, Ani, Jos et Fre :

Seb : C'était PAS JUSTE↓;
Ben : MOI / ils me CASSENT les oreilles ;
Cam : On dirait qu'ils ont pas de partition / quand ils jouent ;
Ani : On dirait que […] qu'il y a des notes qui manquent ;
Jos : Son violon / il est cassé […] ça fait [imite un grincement] hhhiiii ;
Fre : Ben il décide de faire n'importe quel bruit.

À plusieurs reprises, l'enseignant essaie de donner un autre statut à cet objet musical. Il tente d'infléchir les jugements des élèves par des remarques :

Enseignant : ET SI / on essayait d'écouter ça d'une manière un petit peu différente [>0:10:00**]** // en se disant / mais malgré tout il y a quand même une partition ;
Élève : NON
Enseignant : il y a quand même la volonté du compositeur d'écrire ce que vous entendez ;
Élève : alors il est xxxxxxxxxx ;
Enseignant : // et c'est pas // et c'est pas forcément quelqu'un qui s'amuse avec un violon↓ // parce que pour s'amuser avec un violon de cette manière là / [en riant] il faut déjà avoir une certaine technique / je peux vous l'assurer ;
Élève : mais c'est bizarre ;
Enseignant : [2"] écoutons ça d'une manière un peu différente.

À noter :

- qu'au seuil de la première écoute, l'enseignant n'avait pas donné de consigne autre que d'écouter ;

- que les élèves présentent une quasi unanimité quant au rejet de ce type de musique ;

- que leurs remarques dépréciatives font en quelque sorte écho à l'intervention de l'enseignant les prévenant du fait qu'ils n'ont pas l'habitude de ce type de musique et qu'ils sont susceptibles de « rire » ou d'« être mal à l'aise » ;

- que l'enseignant manifeste qu'il assume son choix d'objet musical en insistant sur la maîtrise technique des instrumentistes. Par ailleurs, il souligne que le compositeur, Pedro Amaral, « a obtenu un Premier prix de composition au Conservatoire de Paris, à l'unanimité [et] a dirigé une de ses œuvres à vingt-deux ans, ce qui est relativement jeune ». Un argument qu'il espère convaincant pour persuader les élèves qu'il ne s'agit pas de « n'importe quoi », mais bien d'une musique *composée* — et pas improvisée — et donc d'un acte délibéré et pensé de la part d'un compositeur — aspect auquel les élèves ne pensent pas a priori, puisqu'ils sont en train de réagir à ce qu'ils entendent via un enregistrement. L'enseignant tente ainsi une contextualisation d'un objet musical « savant ». C'est aussi à la lumière de cette contextualisation qu'on peut analyser le choix du *Quatuor à cordes* de 2003 comme première pièce passée aux élèves. La tradition de l'écriture instrumentale pour les cordes seules ou pour le quatuor à cordes est représentée dans les écoutes passées, lors du remplissage du questionnaire. La présence de pièces de styles plus connus pour les élèves (Haydn, Schubert) suscite d'ailleurs des commentaires de la part de ceux-ci, qui vont dans ce sens : « c'est plus calme », « c'est plus doux », « c'est en mineur ».

L'enseignant pointe donc des objets en quelque sorte absents visuellement ou auditivement : la partition (à l'origine de *toutes* ces musiques, y compris celle d'Amaral) et la musique « savante ». Ceci dans le but de situer l'écoute face à des pratiques sociales de référence, connues des élèves.

Migration du statut de l'objet

Mais l'enseignant sait fort bien qu'il ne peut en rester là : l'argument qui consiste, dans un premier temps, à mentionner la *valeur* du travail fourni par le compositeur dans un certain cadre (le Conservatoire de Paris), par exemple, reste un élément extérieur à la réception musicale du point de vue de *l'intelligibilité* de ce type de musique. Même la tentative de situer le jeune compositeur (Amaral est né en 1972) comme successeur symbolique d'une lignée de prestigieux prédécesseurs ne peut fournir de clés pour l'écoute de *Luminescences*.

C'est pourquoi l'enseignant s'engage dans une caractérisation de plusieurs extraits de musiques de Pedro Amaral (notamment sur le plan des dissonances).
Mais après avoir endossé le rôle de guide dans un certain domaine musical, l'enseignant va tenter, durant les leçons suivantes, de déplacer encore davantage le point de vue des élèves sur la production musicale de ce jeune compositeur.

Deux moments décisifs à cet égard se déroulent :
- durant la quatrième leçon et,
- lors de la venue, en classe, de l'altiste Christophe Desjardins.

Durant la quatrième leçon, l'enseignant invite les élèves à « faire une création mondiale » (comme les interprètes futurs de *Luminescences*). Pour ce faire, l'enseignant a écrit une partition géante et s'est lui-même transformé en… compositeur. Transformés en interprètes, les élèves jouent cette partition après trois leçons consacrées à la musique contemporaine pour alto et à des extraits enregistrés de Pedro Amaral.
Successivement, l'enseignant aura donc été au cours des quatre premières leçons :
- guide dans un répertoire musical de référence (musiques baroques, classiques, romantiques et, surtout, contemporaines) ;
- compositeur (qui livre sa partition le jour de la leçon de musique) ;
- chef d'orchestre : les élèves, répartis en groupes vocaux et munis d'instruments de percussion, doivent intervenir dans la polyphonie figurant devant eux à des moments précis et s'abstenir d'agir à d'autres moments.

Puis, dans un cinquième temps, lors de la venue de l'altiste Christophe Desjardins, les élèves entendent l'alto solo dans un autre répertoire que celui de Pedro Amaral. Le soliste leur joue plusieurs musiques tonales et met l'accent sur les palettes de sonorités qu'il obtient de son instrument. Il confronte les élèves à un savoir-faire qui est non seulement un « savoir jouer une partition », mais qui est un « savoir décliner et nuancer des sonorités, en opérant des choix et en effectuant des gestes techniques de différentes natures ». Il confronte les élèves de façon tout à fait concrète aux incidences de ses choix sonores : la différence ne semble échapper à personne.

CONCLUSION

À l'issue de cette séquence d'enseignement, la classe a assisté à une répétition générale publique de *More Leaves* (de Michael Jarrell) et de *Luminescences*. Durant plus d'une heure, les élèves ont découvert comment se faisait un certain type de traitement électronique du son (pour *More Leaves*). Puis les musiciens ont joué *Luminescences*. Comme les élèves, l'enseignant assiste à cette répétition générale publique dans la salle de concert. Il est ici dans le rôle de l'auditeur… Les élèves écoutent attentivement (ils semblent focalisés sur ce qui se passe sur la scène, ne discutent pas entre eux, adoptent la posture habituelle d'un membre d'auditoire « classique »).

Voici ce que dit l'enseignant quelques jours après cette répétition générale publique : « j'ai l'impression qu'on a atteint notre but » [« la possibilité de découvrir des contemporains, d'une ouverture sur l'art, de découvrir d'autres choses que ce que je peux donner en classe, d'affiner sa propre perception de la musique », NDLR]. Il remarque également que : « le fait qu'il s'agisse d'une création a fait que les élèves n'ont pas reconnu la pièce d'Amaral. Ils n'ont pas saisi le moment où se terminait celle de Jarrell et le moment où commençait celle d'Amaral ».

En dépit de ce que l'enseignant considère comme un « handicap » pour la préparation en classe (le fait qu'il s'agisse d'une création), son bilan est positif et celui des élèves (interrogés également quelques jours après la générale publique) aussi. Beaucoup d'élèves mentionnent qu'ils « n'aiment toujours pas la musique d'Amaral », mais que « c'était bien », parce que tel passage instrumental, telle sonorité instrumentale, tel traitement électronique… leur a plu.

À la question de savoir si l'objet musical au centre de la séquence a finalement été « saisi » ou manqué, on serait tenté de répondre que celui-ci a été manqué ; ceci parce que les élèves n'ont, finalement, pas perçu la transition entre l'œuvre de Jarrell et celle d'Amaral, comme le souligne l'enseignant. Néanmoins, il y a bien eu construction d'une posture d'écoute d'un répertoire nouveau. Le rejet massif du début a fait place à une attitude critique beaucoup plus nuancée, à la manifestation d'un intérêt pour l'interprétation de ce répertoire nouveau et à une appréciation qui différencie plusieurs niveaux de réception :

- celui de l'œuvre dans sa globalité,
- celui de passages, de timbres, de manipulations sonores,
- celui de la prestation technique proprement dite (que les élèves ont admirée surtout chez le soliste, mais pas uniquement),
- celui de la prestation en tant qu'interprète de musique contemporaine *et* « classique » (grâce à la venue de Christophe Desjardins en classe, mais aussi grâce à l'interprétation de ce que l'enseignant a composé pour la classe).

L'enseignant a jeté les bases d'une écoute au spectre élargi, qui inclut potentiellement de nouveaux répertoires.

Références bibliographiques

Brousseau, G. (2004). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. En ligne : http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf.

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée*, p. 159. Paris : Retz / HER.

Chevallard, Y. (1985, 1991). *La transposition didactique*, p. 16. Grenoble : La Pensée sauvage.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). « Vers une didactique comparée. Introduction ». *Revue française de pédagogie*, 141 : 5-16.

Mili, I. (2005/2006). « Quand mille enfants se lèvent. Les auditeurs de demain ». *Passages. Le public sous le feu des projecteurs*, 40 (hiver 2005/2006) : 18-19.

Mili, I. (2002). « Interview de Pierre Boulez ». *La Grange, Journal du Cercle du Grand Théâtre de Genève*, 66 (page supplémentaire).

Mili, I. et Rickenmann, R. (2004). « La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical ». *Situation éducative et significations*, édité par C. Moro et R. Rickenmann, p. 165-196. Bruxelles : DeBoeck.

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

Étudiante à la maîtrise en éducation musicale à l'Université Laval, Ariane Nantel a d'abord reçu une formation en piano dans le cadre d'un baccalauréat dans cette même université. Elle enseigne le piano depuis maintenant sept ans à un public de tout âge et donne également des cours d'initiation à la musique axés sur le piano aux enfants d'âge préscolaire.

Résumé

Le but de cette étude est d'identifier les différentes stratégies utilisées lors du décodage des notes sur la portée musicale, par de jeunes pianistes fréquentant le premier cycle de l'école primaire ou la maternelle et qui en sont à leur première année d'étude instrumentale. La technique du rapport rétrospectif a été utilisée pour la collecte des données, chaque sujet (14) ayant été rencontré individuellement en entrevue. Les résultats préliminaires révèlent que les stratégies utilisées par les enfants sont : compter les notes, utiliser un truc mnémotechnique, savoir par cœur, identifier les notes répétées, procéder par élimination, identifier la clef, identifier la direction et combiner des stratégies.

BUT DE L'ÉTUDE

Le but de cette étude est d'identifier les différentes stratégies utilisées lors du décodage des notes sur la portée musicale, par de jeunes pianistes fréquentant le premier cycle de l'école primaire ou la maternelle et qui en sont à leur première année d'étude instrumentale.

LES SUJETS

Les sujets recrutés pour cette étude devaient être des enfants québécois résidant dans les grandes villes de Québec et de Lévis. Ils devaient fréquenter la maternelle ou le premier cycle du primaire et avoir suivi un minimum de trois mois de cours de piano, et selon une approche d'enseignement éclectique, au moment de l'étude. En tout, 14 sujets correspondant à ces critères ont été recrutés. Pour chaque sujet, un parent devait signer un formulaire de consentement. Avant de débuter l'entrevue proprement dite, le sujet devait

fournir un consentement verbal à sa participation. Pour le remercier de sa participation, un sac-surprise lui était remis.

CUEILLETTE DES DONNÉES

La cueillette des données a été réalisée par le biais d'une forme d'enquête enregistrée sur support audio-vidéo. Chaque sujet était rencontré individuellement pour une entrevue d'environ 15 minutes. Celle-ci se déroulait en deux étapes. Dans un premier temps, un court texte musical était présenté au sujet pour le mettre en contexte. Celui-ci avait d'abord pour consigne de dire le nom des notes du texte musical et ensuite d'expliquer comment il avait fait pour trouver le nom des notes (technique du rapport rétrospectif). Dans un deuxième temps, dix cartes représentant chacune une note isolée (cinq en clef de *sol* et cinq en clef de *fa*) étaient présentées au sujet. Pour chacune des cartes, l'enfant devait d'abord nommer la note qu'il devait identifier, puis expliquer comment il s'y était pris pour décoder cette note.

MATÉRIEL UTILISÉ

Les textes musicaux

La majorité des sujets utilisant principalement la *Méthode de piano Bastien* [méthode Bastien] ou la méthode *Cours de base Alfred pour le piano* [méthode Alfred], la progression utilisée dans celles-ci a été observée dans la construction des textes. Les sujets rencontrés étant de niveaux différents, quatre textes musicaux ont été élaborés en fonction du niveau de ceux-ci.

Chaque texte musical comporte quatre mesures et un nombre à peu près égal de notes dans chaque clef. Chaque texte a été construit de manière à ce qu'il présente des notes conjointes ainsi que des notes disjointes. De plus, chaque texte présente également des changements de direction et ce, dans les deux clefs. Finalement, pour chaque texte, il y avait des notes récurrentes et toujours au moins une répétition immédiate de note. Les figures 1 à 4 présentent ces différents textes musicaux placés en ordre de difficulté.

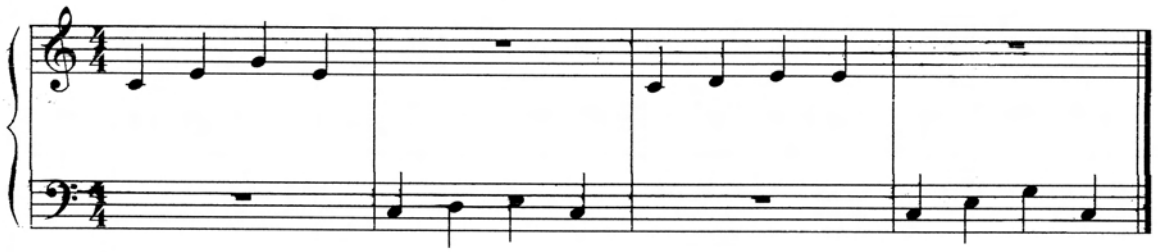



FIGURE 1. Texte musical 1 (position de *do*)

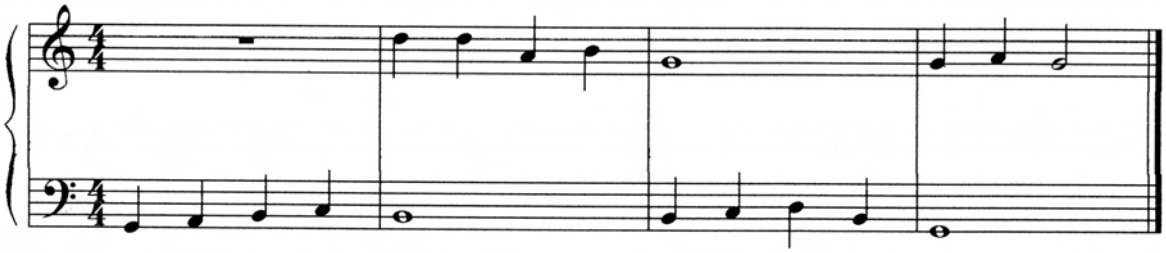



FIGURE 2. Texte musical 2 (position de *sol*)

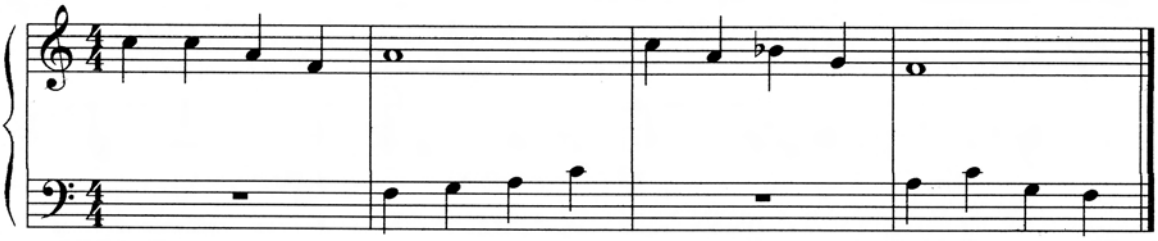



FIGURE 3. Texte musical 3 (position de *fa*)

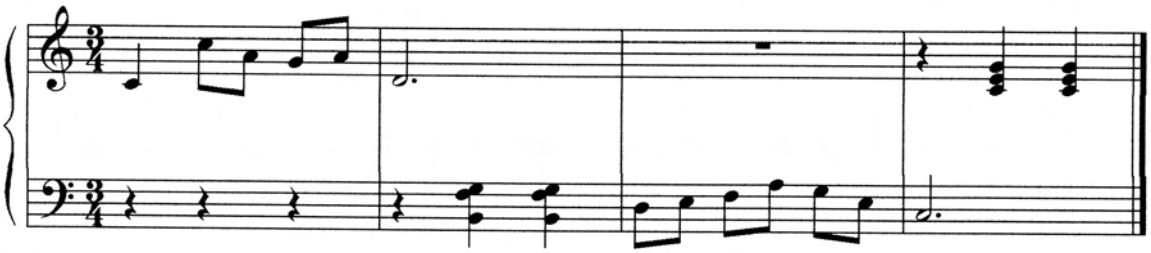



FIGURE 4. Texte musical 4 (sur l'ensemble de la portée)

Les cartes

Chaque texte musical était accompagné de dix cartes : cinq en clef de *fa* et cinq en clef de *sol*. Les notes qui pouvaient être choisies en clef de *fa* s'étendaient du *sol* de la première ligne jusqu'au *do* central. En clef de *sol*, les notes qui pouvaient être choisies se trouvaient situées entre le *do* central et le *fa* de la quatrième ligne. Cette étendue a été choisie de manière à couvrir l'ensemble des notes sur la portée. Le *do* central et le *ré* sous la portée en clef de *sol* ont été ajoutés puisqu'ils sont inclus dans la position de *do* (deux mains en position de *do* à une octave de distance) et la position du *do* central (pouces des deux mains sur le *do* central), les premières positions des mains sur le clavier abordées tant dans la méthode Bastien que dans la méthode Alfred. De la même manière, le *si* au-dessus de la portée et le *do* central en clef de *fa* ont été ajoutés puisqu'ils sont inclus dans la position de *fa* ainsi que dans la position du *do central.* La figure 5 donne un exemple de l'aspect des cartes présentées aux élèves.

Parmi les dix cartes choisies, le *do* central de la clef de *sol* a toujours été inclus parce que, selon l'expérience de la chercheuse, cette note est souvent traitée différemment des autres par les enfants. De plus, la chercheuse a veillé à ce qu'il y ait des notes sur des lignes et dans des espaces, dans le haut, le milieu et le bas de la portée, de manière à présenter une variété de situations possibles, les enfants utilisant peut-être des stratégies différentes pour des situations différentes.

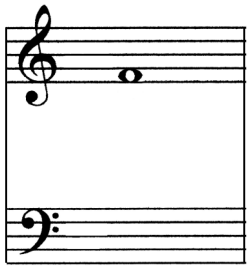



FIGURE 5. Exemple de carte présentée aux sujets

ANALYSE DES DONNÉES

Une analyse de contenu, de type qualitative, a été effectuée à partir des transcriptions des entrevues. Puisque aucune étude connue à ce jour n'a procédé à l'identification des stratégies utilisées spécifiquement dans le décodage des notes sur la portée, nous avons utilisé un modèle de catégorisation ouvert. Dans ce type de modèle, il n'existe aucune catégorie préalable, les catégories émergeant plutôt du matériel analysé. Des regroupements d'énoncés sont faits en considérant leurs similitudes de sens les uns par rapport aux autres et des catégories émergent selon ces regroupements (L'Écuyer, 1987).

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Pour chaque catégorie présentée, un exemple d'énoncé classé dans celle-ci est donné, tiré des transcriptions des entrevues des sujets.

- Compter les notes à partir d'un point de référence :
  […] *Parce que là c'est* do-si-la-sol-fa-mi-ré-do. *Il suffit juste* [de] *compter.*

- Utiliser l'ordre des lignes ou l'ordre des espaces :
  Dans les espaces blancs, c'est fa-la-do-mi, *pis* mi-sol-si-ré-fa, *c'est sur les* […] *lignes noires.*

- Savoir par cœur la position d'une note sur la portée :
  Dans mon cahier, il est toujours là le mi.

- Reconnaître une note à un signe distinctif :
  Ici, je n'ai pas besoin du truc, parce qu'on sait que, quand ça a une ligne dessus, c'est do.

- Utiliser un truc mnémotechnique :
  […] Fa-la-do-mi, *ça ressemble à Fas-la dormir.*

- Compter à partir de l'endroit où on est rendu :
  […] *On descend les lignes, comme ça, à la dernière note que j'arrive, je peux savoir c'est laquelle et en même temps, je peux savoir c'est quelles les autres comme elles sont toujours de un, fait que là* […] *Ici ce serait* do, *ensuite* do *c'est* si, *ensuite* si *c'est* la, *ensuite la c'est* sol […]

- Identifier la répétition d'une même note :
  Quand je fais une note, je continue la ligne, puis, je trouve toutes les notes pareilles.

- Procéder par élimination :
  Bien, parce que ré, *on ne l'a jamais nommé, fait que…* […] *Il n'y a pas de* ré *dans* fa-la-do-mi, *puis il n'y a pas de* ré *dans* mi-sol-si-ré*… Ah ! Bien, il y a un* ré *dans* mi-sol-si-ré-fa, *mais c'est que, ils sont* rares *les* ré *dans* mi-sol-si-ré-fa.

- Identifier la clef :
  Ah ! On est en clef de fa, *pas en clef de* sol *!*

- Identifier la direction :
  […] *je descends d'une note : avant* fa, *c'est* mi.

- Regarder la position de la note :
  On doit toujours regarder où est positionnée la note.

CONCLUSION

Il est important de mentionner ici que les stratégies identifiées sont celles que les sujets ont su verbaliser. Les résultats préliminaires de cette étude nous révèlent que la technique du rapport rétrospectif en est une qui peut être utilisée efficacement avec des enfants en âge de fréquenter la maternelle ou le premier cycle de l'école primaire du système scolaire québécois. Ils nous révèlent également que les sujets utilisent une variété de stratégies pour décoder les notes sur la portée.

Référence bibliographique

L'Écuyer, René (1987). « L'analyse de contenu : notions et étapes ». *Les méthodes de la recherche qualitative*, édité par J.-P. Deslauriers, p. 49-65. Québec : Les presses de l'Université du Québec.

LA PLACE DE L'INITIATION À LA RECHERCHE DANS LA FORMATION INITIALE PÉDAGOGIQUE DU MUSICIEN

Françoise Regnard

Après avoir collaboré, en Belgique et en France, à la conception et à la mise en place de formations à l'enseignement, Françoise Regnard est directrice du CeFEdeM Île-de-France depuis sa création.

Pianiste, ayant enseigné durant de nombreuses années à la fois la formation musicale et les sciences de l'éducation, ses recherches et publications actuelles portent notamment sur l'identité du musicien-enseignant.

Résumé

Il existe en France deux diplômes d'enseignement musical : le Diplôme d'État (assistant spécialisé) et le Certificat d'Aptitude (professeur). Depuis 1990 existent des formations diplômantes spécifiques à ces diplômes.

Nous souhaitons et œuvrons à la mise en place d'une filière de formation à l'enseignement musical où seraient articulés les différents niveaux de formation. Une formation des directeurs des institutions spécialisées est en projet et dans cette même perspective, il serait possible de définir un troisième cadre de formation, celui de la formation des formateurs.

À cette fin, nous inscrivons l'initiation à la recherche dans le programme de formation pédagogique initiale. En effet, la formation à la recherche prend sa place tout au long de la filière souhaitée.

Nous posons la question suivante : la formation artistique et la formation à l'enseignement supposent-elles deux formes de recherche ?

Ce sujet, « La place de l'initiation à la recherche dans la formation initiale du musicien », implique de préciser plusieurs éléments spécifiques à la formation pédagogique du musicien en France.

Depuis 1990, il existe une formation pédagogique des musiciens, une formation à l'enseignement musical spécialisé (écoles et conservatoires de musique), formation diplômante et institutionnalisée, créée par l'État (le ministère chargé de la culture) ; les diplômes correspondants ayant été créés bien avant cette date.

À notre connaissance, la France est le seul pays européen à décerner deux diplômes qui correspondent à des fonctions, statuts et cadres d'emplois spécifiques au sein des écoles de musique.

Le Certificat d'Aptitude est le diplôme correspondant à la fonction de professeur, cadre d'emplois de catégorie « A ».

Le Diplôme d'État est le diplôme correspondant à la fonction d'assistant spécialisé, cadre d'emplois de catégorie « B ».

Pas nécessairement partagée par tout le monde, nous défendons néanmoins l'idée que la formation menant au Diplôme d'État est le premier échelon d'une formation à l'enseignement dans la perspective d'une *filière* de formation à l'enseignement qui comprendrait :

- une formation menant au Diplôme d'État ;
- une formation menant au Certificat d'Aptitude et
- une formation menant à un diplôme que l'on pourrait inventer (ou non), correspondant à des responsabilités d'encadrement qui couvriraient aussi la formation des formateurs.

Bien évidemment, la notion de « filière » implique que l'on s'attache à la mise en place d'une articulation des différents niveaux de formation.

C'est dans cette optique que nous avons été plusieurs responsables de formation à défendre un point de vue qui est que *l'initiation à la recherche* a une place dans la formation initiale pédagogique du musicien.

Une place certes, mais comment ?

Même si nous savons que l'esprit de recherche peut naître chez l'étudiant à partir de n'importe quelle situation d'enseignement dans le cursus (par exemple, le cours sur la correspondance des arts dont des extraits ont été publiés dans la revue d'éducation musicale de l'Université Laval), on ne peut, en tant que responsable de formation, se contenter de vœux pieux.

Ainsi *l'écriture et la soutenance du mémoire de fin d'études* (obligatoire pour l'obtention du Diplôme d'État) nous paraissent être un déclencheur possible d'une initiation à la recherche.
Nous citerons comme exemple les premiers mémoires écrits par les étudiants il y a déjà une dizaine d'années, portant sur l'analyse de méthodes d'enseignement instrumental.
Plusieurs étudiants ont ainsi été guidés par les directeurs de mémoire dans la construction d'outils d'analyse et ont produit des écrits innovants pouvant orienter de jeunes enseignants confrontés à une production incessante et hautement commerciale de méthodes d'apprentissage instrumental.

L'exemple que nous citons prend une grande importance quand l'on sait que le choix des méthodes peut fédérer ou diviser des équipes pédagogiques des écoles de musique, et

qu'un jeune enseignant subit des pressions pour adhérer à des choix institutionnalisés… éléments qui ne peuvent que l'éloigner d'une prise de responsabilité professionnelle et l'empêcher de répondre à une question simple en apparence : Pourquoi ? Nous rencontrons ici une visée de formation d'enseignant appelée par plusieurs auteurs *praticien réflexif* (Schön, 1983 ; Tochon, 1993)[1].

Dans cette optique, les mémoires sont co-dirigés, dans le centre dont j'ai la responsabilité, par un enseignant généraliste non-musicien et un enseignant musicien. Il s'agit par là de tenter d'instaurer une dialectique entre le strictement disciplinaire musical et le contexte plus général dans lequel s'inscrivent les questions relatives à l'éducation et à l'éducation artistique.

Citons quelques exemples de ces travaux :

- Fanny Lévêque, 1995. « Les méthodes de violon pour la première année d'apprentissage » ;
- Pascale Mabire, 1995. « Réflexion sur trois méthodes de flûte » ;
- Marie-Françoise Maumy, 1995. « L'accordéon et ses méthodes pour débutants » ;
- Hélène Tacaille, 1996. « Les méthodes de violon en France au 18ème siècle » ;
- Guillaume Dettmar, 1997. « L'enseignement du violon, les méthodes et leurs usages (réflexion conjointe sur la didactique) » ;
- Nerte Dunan, 1997. « Quelles méthodes pour la première année de violoncelle ? » ;
- Victoria Harmadjieva, 1997. « Étude comparative de trois méthodes de piano pour débutants (France, Bulgarie et États-Unis) » ;
- Guillaume Humbrecht, 1997. « La première méthode officielle de violon du Conservatoire de Paris, Baillot, Rode, Kreutzer (1803) » ;
- Christine Majewski, 1997. « Une exploration de *Mikrokosmos* de Bartok ; ses potentialités et son actualité au service de l'enseignement du piano » ;

1 Particulièrement adaptée au propos de la formation à l'enseignement musical, nous relevons chez Tochon (1993) le propos suivant : « Schön caractérise la pensée professionnelle comme une réflexion-en-action, dans l'une des conceptions les plus populaires de la pensée et de l'action pratique. Le travail de professionnels comme les architectes, les ingénieurs et les psychothérapeutes serait fondé, selon cette description, sur des cognitions implicites s'enracinant dans la situation même. »

- Anne Guillaume, 1999. « Présentation de six méthodes pour la première année de violoncelle » ;
- Aurélie Leroy, 2000. « Une première année d'alto avec trois méthodes actuelles françaises » ;
- Laure Muller, 2000. « Méthodes de piano pour débutants : étude comparative de trois approches pédagogiques » ;
- Aurore Collet, 2001. « Utilisation pédagogique des méthodes pour clarinette, France, 1760-1800 » ;
- Michaël Nguyen, 2003. « Étude comparative de trois méthodes de piano pour débutants » ;
- Séverine Forgeront, 2004. « Analyse comparative de trois méthodes pour guitare : quelles méthodes pour quels adultes ? ».

D'une autre façon, toujours au Cefedem Île-de-France, des enseignants ont pris le parti de l'initiation à la recherche à l'intérieur de leurs cours.
Par exemple dans le cadre de la méthodologie de la culture musicale, autrement dit la culture musicale comme outil de l'enseignant, les étudiants sont invités à participer à l'édition de fac-similés de compositeurs de l'époque baroque (Telemann, Boismortier, Philidor, etc.) pour les éditions Fuzeau.
Sous la direction de leur professeur, Jean Saint-Arroman, leur travail se compose de plusieurs phases : la recherche du contexte historique du compositeur et de son œuvre, contexte national et international ; le contexte musical de l'œuvre rééditée, au sein de l'œuvre plus vaste du compositeur ; la recherche des indications stylistiques, de l'ornementation, le choix des instruments, etc.
Puis, le travail d'édition est suivi par un travail d'interprétation des œuvres éditées, avec des collègues de promotion. L'ensemble débouche sur un concert.

Il est important de souligner que la majorité des étudiants sont de « culture » instrumentale classique et romantique ; la plupart d'entre eux ont une approche de la musique dite ancienne calquée sur l'approche classique. Dans ce cours, ils sont amenés à revisiter leurs conceptions.
Ainsi plusieurs étudiants, à la suite de cette découverte, se sont inscrits dans des cursus de musique ancienne réputés et ont développé une réelle polyvalence musicale.

Chaque année Fuzeau édite ces fac-similés qui énoncent explicitement et nominativement le travail des étudiants (voir exemples en annexe), ce qui est bien évidemment une grande gratification pour eux.

Il est en outre important de mentionner que ce travail, ce type de travail et de démarche, est ce que le musicien doit fournir pour construire l'interprétation d'une œuvre ; il doit donc être présent, au moins « en germe » dans sa formation initiale ou devrait l'être.

Dans le cadre d'une formation à l'enseignement, il s'agit de rendre cette démarche *centrale* pour pouvoir s'y appuyer non seulement en tant que levier pour la construction de l'identité du musicien *ET* de l'enseignant, mais aussi comme pratique réflexive dans une *pédagogie explicite*.
C'est en effet ce type de démarche, inhérente à la pratique artistique, qui rapproche l'interprétation de, par exemple, la composition ; et qui implique des choix méthodologiques raisonnés en ce qui concerne la formation des élèves (formation de l'oreille, formation aux différentes techniques instrumentales et musicales en général, etc.).

Dans ce sens, nous posons la question de savoir s'il existe une différence de fond autre que d'angle d'approche, entre la démarche de formation à la recherche dans la formation à l'enseignement et la formation à la recherche plus ou moins implicite dans la formation artistique initiale.
Si oui, cette différence peut devenir *sujet* de formation.
Quoi qu'il en soit, cette vertu herméneutique rapproche la formation artistique professionnelle des domaines de pensée scientifique.

Nous pourrions apporter d'autres exemples de possibilité d'initiation à la recherche, mais le temps de communication nous était compté.

Pour terminer au sein d'un sujet non seulement vaste et passionnant, mais également, aujourd'hui, devenu « brûlant » dans le cadre des débats concernant la convention de Bologne, suscitant des prises de position arrêtées sur les lieux et les personnes qui seraient ou non autorisés à avoir le label « recherche », nous souhaitons simplement affirmer ce qui suit :

> L'idée de filière de formation à l'enseignement musical spécialisé est une spécificité française qui s'inscrirait parfaitement dans le schéma LMD (Licence/Master/Doctorat).
> Si le niveau « D » comprend la recherche pour tous les domaines de formation, il nous apparaît que le niveau « L » se doit d'offrir aux étudiants une initiation à la recherche.

La raison de notre certitude n'est pas seulement reliée à une logique institutionnelle, même si cette dernière a pleinement sa raison d'être.
La raison incontournable est le projet de mise à jour et d'explicitation du lien profond mais dénié qui existe entre *l'activité musicale* et la *recherche.*

Références bibliographiques

Popelard, M.-H. (2001). « Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts ». *Recherche en éducation musicale*, 19 : 83-109. Québec : Faculté de musique, Université Laval.

Regnard, F. (2001). « La formation des enseignants de musique ». *Recherche en éducation musicale*, 19 : 81-82. Québec : Faculté de musique, Université Laval.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Jossey Bass.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Coll. *Pédagogie*. Paris : Nathan.

ANNEXE

F A C - S I M I L É J E A N - M A R C F U Z E A U

Collection Dominantes

Jan Ladislav DUSSEK

Duo concertant pour HARPE et PIANO

Opus 73

1810

Présentation par
les étudiants du Ce.F.E.de M. Île-de-France

publiée sous la direction de
JEAN SAINT-ARROMAN

Éditions Fuzeau classique

Fac-similé réalisé à partir de l'exemplaire Vm 4101
conservé à la Bibliothèque Nationale de France

La présentation a été réalisée par les étudiantes du Ce.F.E. de M. Île-de-France
durant l'année scolaire 2005-2006 :
Jehanne DRAI et Fabienne LELOUP
qui ont exécuté cette œuvre lors des Journées pédagogiques

Préfaces aux duos de Dussek :

Opus 36 - Biographie et bibliographie
Opus 73 - Terminologie et agrémentation
Opus 26 - La facture du piano et de la harpe : Dussek, Pleyel et Krumpholtz

FAC-SIMILÉ JEAN-MARC FUZEAU

Collection Dominantes

Georg Philipp TELEMANN

NOUVEAUX QUATUORS EN SIX SUITES

à une flûte traversière, un violon,
une basse de viole ou violoncelle,
et basse continue

Paris, 1738.

Présentation par
les étudiants du Ce.F.E.de M. Île-de-France

publiée sous la direction de
JEAN SAINT-ARROMAN

Éditions Fuzeau classique

Fac-similé réalisé à partir de l'exemplaire g.401.(2.)
conservé à la British Library de Londres.

La présentation a été réalisée durant l'année scolaire 2005-2006
par les étudiants du Ce.FE.de. M. Île-de-France :
Aurélie DEBEULE, Marie-Cécile LE STANC, Pascal NARIZANO
et Sophie PECRIAUX.

Ces quatre quatuors ont été exécutés au Ce.FE.de M.
à l'occasion d'un projet pédagogique.

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

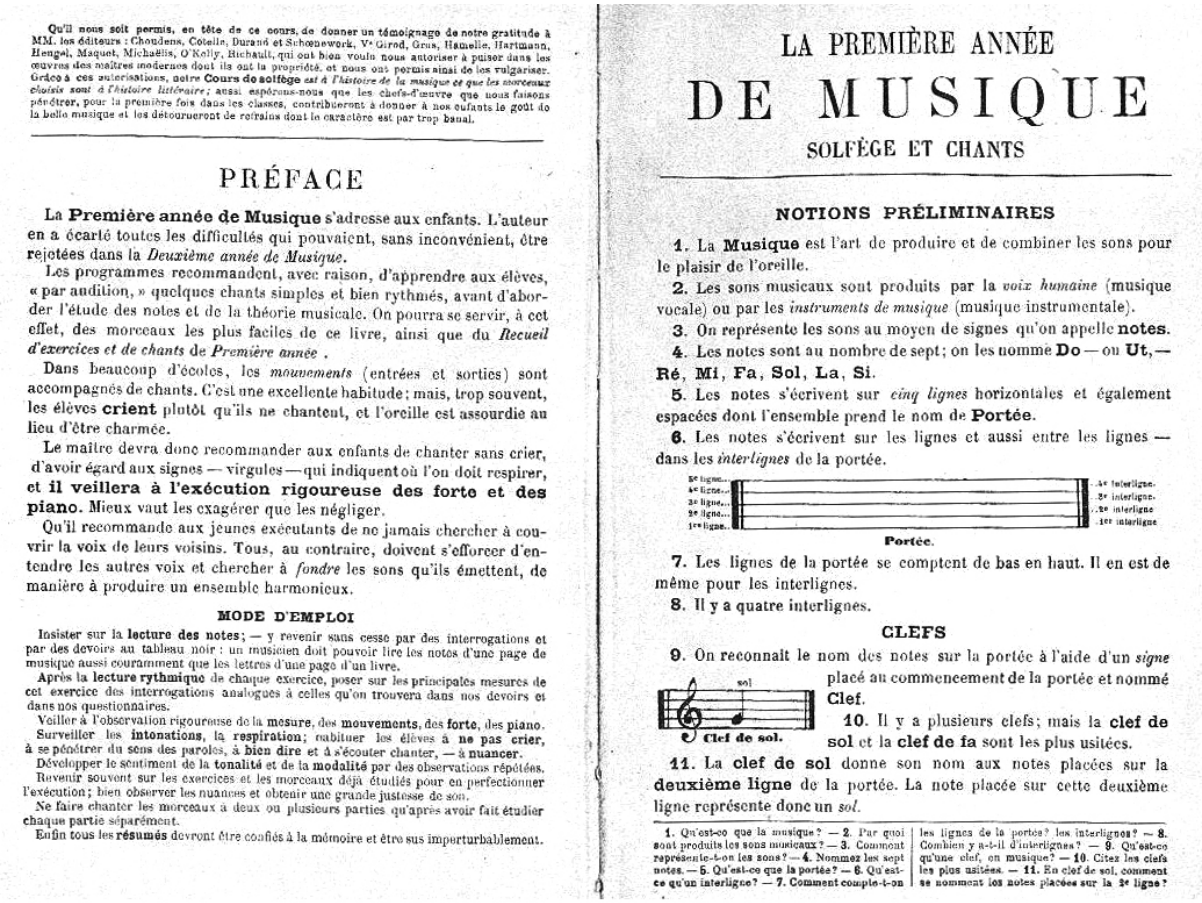
Claire Roch-Fijalkow est enseignante en pédagogie et didactique de la musique à l'Unité de formation et de recherche (UFR) de musique et musicologie de Paris-Sorbonne, Paris IV ainsi qu'au Département arts-musique de l'Université d'Evry Val-d'Essonne.

Résumé

Nos recherches en didactique de la musique et en histoire de l'éducation musicale nous ont permis de développer un modèle-type d'analyse didactique à partir d'un corpus de 400 manuels d'enseignement musical scolaire des XIX^{e} et XX^{e} siècles. Ce modèle-type est conçu sur la base d'un protocole d'analyse. Nous l'avons établi de manière à pouvoir décrire et étudier tout type de manuel d'enseignement musical (scolaire, enseignement spécialisé, etc.). Nous l'avons utilisé dans le cadre de la formation initiale universitaire en développant un système d'application de ce protocole avec nos étudiants en pédagogie et en didactique de la musique à la Sorbonne, se préparant au professorat au primaire et au secondaire.

Ayant très longtemps enseigné « sur le terrain » dans des conservatoires, des écoles, des collèges, j'ai utilisé de nombreux ouvrages et outils pédagogiques divers. Lorsque j'ai commencé mes recherches pour ma thèse de doctorat, j'ai travaillé sur l'enseignement musical scolaire public en France, qui prend naissance à Paris en 1819.

Pour approcher les pratiques pédagogiques des XIX^{e} et XX^{e} siècles, j'ai établi un corpus de 400 manuels, ouvrages et outils pédagogiques divers. Au XIX^{e} siècle, les manuels scolaires sont en fait des manuels de solfège dans lesquels les chants font office d'exercice d'application des notions théoriques enseignées. En effet, une première partie de l'ouvrage est toujours consacrée à diverses définitions musicales, enseignées de manière strictement théorique. Le principe éducatif est celui de l'*instruction,* de l'appel à la mémoire et à l'intellect.



Qu'il nous soit permis, en tête de ce cours, de donner un témoignage de notre gratitude à MM. les éditeurs : Choudens, Colelle, Durand et Schœnewerk, Vve Girod, Grus, Hamelle, Hartmann, Hengel, Maquet, Michaëlis, O'Kelly, Richault, qui ont bien voulu nous autoriser à puiser dans les œuvres des maîtres modernes dont ils ont la propriété, et nous ont permis ainsi de les vulgariser. Grâce à ces autorisations, notre **Cours de solfège** *est à l'histoire de la musique ce que les morceaux choisis sont à l'histoire littéraire* ; aussi espérons-nous que les chefs-d'œuvre que nous faisons pénétrer, pour la première fois dans les classes, contribueront à donner à nos enfants le goût de la belle musique et les détourneront de refrains dont le caractère est par trop banal.

PRÉFACE

La **Première année de Musique** s'adresse aux enfants. L'auteur en a écarté toutes les difficultés qui pouvaient, sans inconvénient, être rejetées dans la *Deuxième année de Musique*.

Les programmes recommandent, avec raison, d'apprendre aux élèves, « par audition, » quelques chants simples et bien rythmés, avant d'aborder l'étude des notes et de la théorie musicale. On pourra se servir, à cet effet, des morceaux les plus faciles de ce livre, ainsi que du *Recueil d'exercices et de chants* de *Première année* .

Dans beaucoup d'écoles, les *mouvements* (entrées et sorties) sont accompagnés de chants. C'est une excellente habitude ; mais, trop souvent, les élèves **crient** plutôt qu'ils ne chantent, et l'oreille est assourdie au lieu d'être charmée.

Le maître devra donc recommander aux enfants de chanter sans crier, d'avoir égard aux signes — virgules — qui indiquent où l'on doit respirer, **et il veillera à l'exécution rigoureuse des forte et des piano.** Mieux vaut les exagérer que les négliger.

Qu'il recommande aux jeunes exécutants de ne jamais chercher à couvrir la voix de leurs voisins. Tous, au contraire, doivent s'efforcer d'entendre les autres voix et chercher à *fondre* les sons qu'ils émettent, de manière à produire un ensemble harmonieux.

MODE D'EMPLOI

Insister sur la **lecture des notes** ; — y revenir sans cesse par des interrogations et par des devoirs au tableau noir : un musicien doit pouvoir lire les notes d'une page de musique aussi couramment que les lettres d'une page d'un livre.

Après la **lecture rythmique** de chaque exercice, poser sur les principales mesures de cet exercice des interrogations analogues à celles qu'on trouvera dans nos devoirs et dans nos questionnaires.

Veiller à l'observation rigoureuse de la **mesure**, des **mouvements**, des **forte**, des piano.

Surveiller les **intonations**, la **respiration** ; habituer les élèves à **ne pas crier**, à se pénétrer du sens des paroles, à **bien dire** et à s'écouter chanter, — à **nuancer**.

Développer le sentiment de la **tonalité** et de la **modalité** par des observations répétées.

Revenir souvent sur les exercices et les morceaux déjà étudiés pour en perfectionner l'exécution ; bien observer les nuances et obtenir une grande justesse de son.

Ne faire chanter les morceaux à deux ou plusieurs parties qu'après avoir fait étudier chaque partie séparément.

Enfin tous les **résumés** devront être confiés à la mémoire et être sus imperturbablement.

LA PREMIÈRE ANNÉE

DE MUSIQUE

SOLFÈGE ET CHANTS

NOTIONS PRÉLIMINAIRES

1. La **Musique** est l'art de produire et de combiner les sons pour le plaisir de l'oreille.

2. Les sons musicaux sont produits par la *voix humaine* (musique vocale) ou par les *instruments de musique* (musique instrumentale).

3. On représente les sons au moyen de signes qu'on appelle **notes**.

4. Les notes sont au nombre de sept ; on les nomme **Do** — ou **Ut**, — **Ré**, **Mi**, **Fa**, **Sol**, **La**, **Si**.

5. Les notes s'écrivent sur *cinq lignes* horizontales et également espacées dont l'ensemble prend le nom de **Portée**.

6. Les notes s'écrivent sur les lignes et aussi entre les lignes — dans les *interlignes* de la portée.

5e ligne. 4e ligne. 3e ligne. 2e ligne. 1re ligne.

4e interligne. 3e interligne. 2e interligne 1er interligne

Portée.

7. Les lignes de la portée se comptent de bas en haut. Il en est de même pour les interlignes.

8. Il y a quatre interlignes.

CLEFS

9. On reconnaît le nom des notes sur la portée à l'aide d'un *signe* placé au commencement de la portée et nommé **Clef**.

sol

Clef de sol.

10. Il y a plusieurs clefs ; mais la **clef de sol** et la **clef de fa** sont les plus usitées.

11. La **clef de sol** donne son nom aux notes placées sur la **deuxième ligne** de la portée. La note placée sur cette deuxième ligne représente donc un *sol*.

1. Qu'est-ce que la musique ? — 2. Par quoi sont produits les sons musicaux ? — 3. Comment représente-t-on les sons ? — 4. Nommez les sept notes. — 5. Qu'est-ce que la portée ? — 6. Qu'est-ce qu'un interligne ? — 7. Comment compte-t-on les lignes de la portée ? les interlignes ? — 8. Combien y a-t-il d'interlignes ? — 9. Qu'est-ce qu'une clef, en musique ? — 10. Citez les clefs les plus usitées. — 11. En clef de sol, comment se nomment les notes placées sur la 3e ligne ?

ILLUSTRATION 1. Préface et notions préliminaires du manuel *La première année de musique — Solfège et chants* d'Antonin Marmontel, Paris, Armand Colin, 1886

Une révolution des conceptions s'opère à l'aube du XX^e^ siècle : la pédagogie musicale devient « active ». La pratique, l'implication du corps, le plaisir éprouvé deviennent essentiels. La théorie intervient donc après la pratique (la musique est « vécue », pratiquée, avant d'être « théorisée »). C'est le principe d'*éducation* qui régit ce nouveau mode pédagogique. Dans l'exemple suivant, dû à Maurice Chevais (voir illustration 2), on peut constater l'utilisation de procédés pédagogiques, comme la phonomimie (procédé consistant à mimer la hauteur des sons avec la main), la dactylorythmie (procédé consistant à mimer différentes figures de notes), la main portée (procédé consistant à montrer les notes de la portée sur les doigts et les « entre-doigts »). Les exercices vocaux et les chants sont interprétés en utilisant ces procédés, en évoluant dans l'espace. Le solfège est donc enseigné d'une manière active.

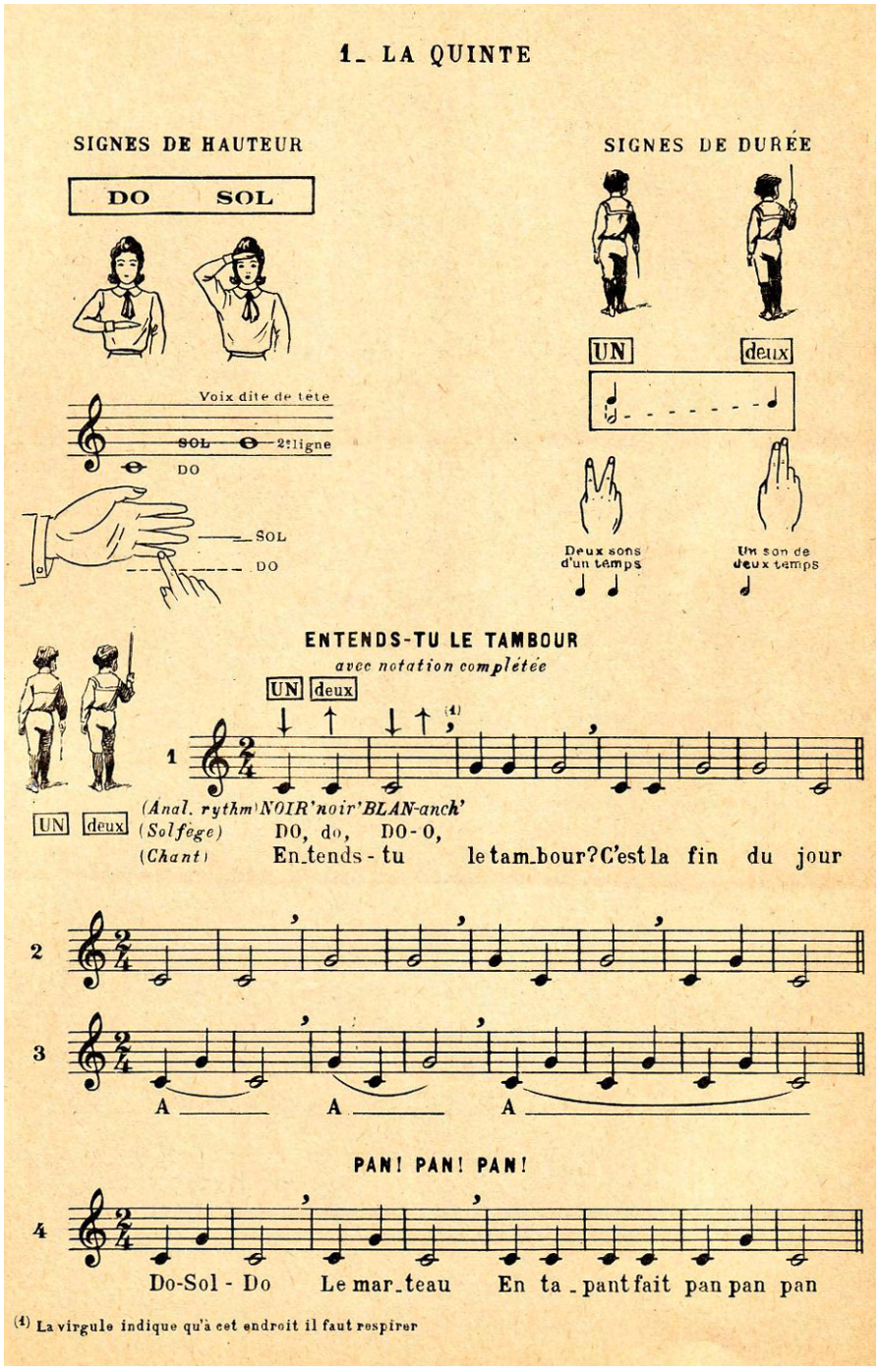


ILLUSTRATION 2. Première étape du manuel *Solfège scolaire* de Maurice Chevais, Paris, Leduc, 1913

Après la deuxième moitié du XX[e] siècle, ce principe restera en vigueur mais sera disputé (on pourrait dire aussi, complété) par celui d'*invention* : l'élève ne doit plus seulement être actif, mais il doit aussi devenir créatif, inventif. La pédagogie cherche donc à favoriser cet élément, devenu primordial.

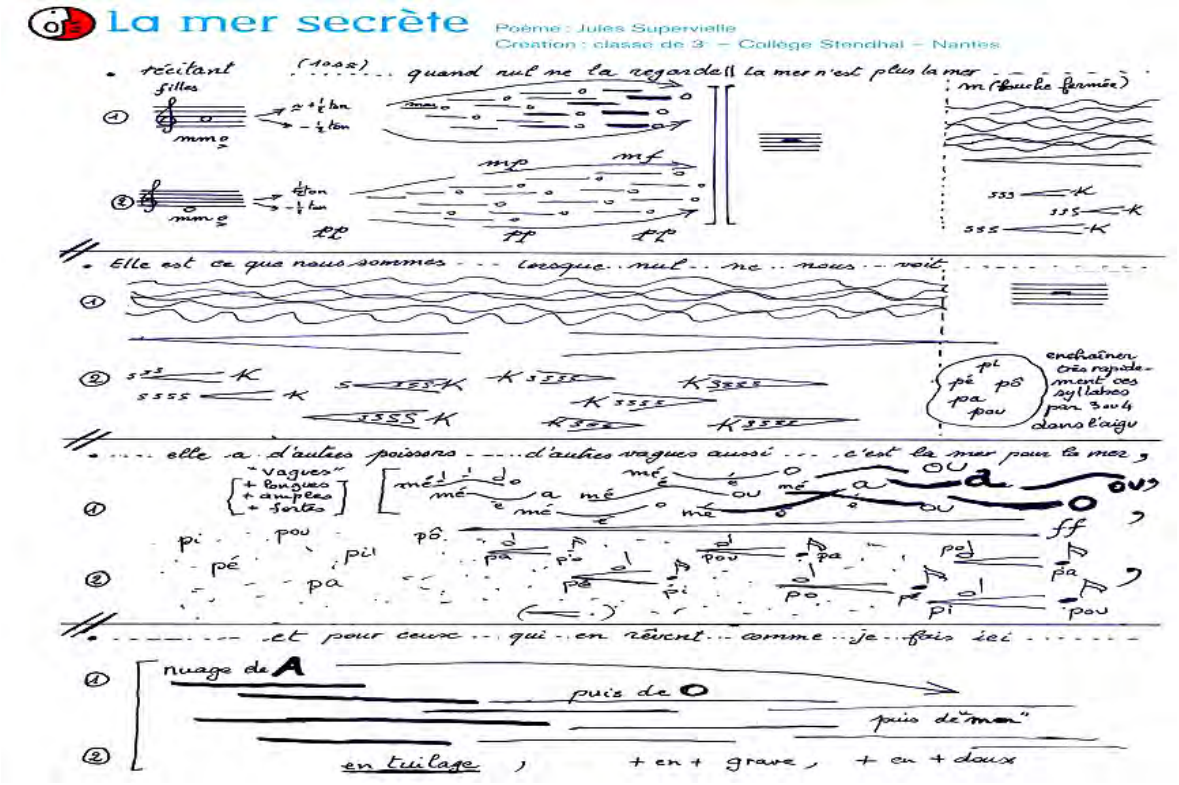


ILLUSTRATION 3. ***Zik 6ème*, poème mis en musique par une classe de collège, Fuzeau, Courlay, 2003**

J'ai pu ainsi comprendre comment ont évolué les conceptions pédagogiques pendant cette longue période. Ce travail — qui aurait pu se cantonner au champ de la recherche en histoire de l'éducation — m'est utile au quotidien dans ma pratique de formatrice d'enseignants ainsi qu'à l'Université avec mes étudiants, futurs professeurs de musique en milieu scolaire ou spécialisé.

Le modèle-type d'analyse que je vous présente est donc proposé comme un dispositif méthodologique, permettant de comprendre quel est le contenu pédagogique, didactique, et même idéologique d'un manuel ou d'un quelconque outil pédagogique en éducation musicale. Nous savons tous que les enseignants utilisent ce type d'outils (manuels sous forme de livre, coffrets composés de livrets avec CD ou cédérom, fichiers informatiques, etc.), même s'il est vrai qu'ils construisent aussi beaucoup leur cours grâce à de nombreux

éléments (instruments de musique, objets divers, partitions, livres, matériel pédagogique divers, recueils, etc.). Mon souci, en tant que pédagogue et formatrice est que l'usage de cet outil pédagogique soit raisonné, que ce ne soit pas uniquement un outil « clef en main », utilisé pour son côté pratique, sans réflexion préalable sur les finalités de l'enseignement proposé, des choix de contenus d'enseignement et des modes d'évaluation adaptés.

Pour formaliser le modèle-type d'analyse que j'ai conçu, j'ai mis au point une grille d'analyse qui se structure comme suit. Les cinq points concernent principalement l'aspect didactique de ce type d'ouvrages, mais d'autres aspects peuvent également être étudiés :

1) structure globale de l'ouvrage et organisation de la matière à enseigner ;

2) éléments principaux de la progression, schéma d'une leçon-type, notion de référence éventuelle ;

3) degré d'importance accordé aux principaux éléments enseignés (surface et quantité) ;

4) type de présentation, modes de relation et liens entre les différents types de savoirs (liens directs, juxtaposition, répétition, etc.) ;

5) procédés pédagogiques employés.

Cette méthode d'analyse permet de recenser les divers éléments — manifestes ou implicites — du manuel : éléments pédagogiques, progression didactique, aspect et présentation de l'ouvrage, conception pédagogique de l'auteur, caractère idéologique des textes de chants, conceptions pédagogiques de l'auteur, etc.

Afin de rendre mon propos le plus explicite possible, je vous propose de prendre un exemple concret. J'aurais pu choisir mille exemples, dans le cadre de l'enseignement musical scolaire ou spécialisé. J'ai choisi un manuel scolaire qui correspond au début de l'enseignement secondaire français, la classe de 6^{e} pour des élèves âgés de 11 ans. Ce manuel appelé *Zik 6ème* est édité par Fuzeau à Courlay (2003).

Fuzeau est l'un des éditeurs « pilotes » du marché français de l'éducation musicale. Très soucieux de répondre aux exigences du ministère (*via* les programmes) et aux attentes des enseignants, il s'entoure d'enseignants et de conseillers pédagogiques et propose de nombreux outils pédagogiques « clef en main », pourrait-on dire, très aisés à utiliser par les enseignants. Il est également très préoccupé par les attentes des élèves, adolescents acculturés à un certain type de musique, non diffusé systématiquement en milieu scolaire. Une grande importance est accordée à la présentation, très colorée, très ludique, au choix des musiques (de toutes sortes, allant du Moyen-Âge au reggae, à la techno…). Les chants

(originaux ou adaptations de musiques de variété) sont conçus dans le but de plaire au public des adolescents : leur style musical est très proche des musiques actuelles. Des versions instrumentales sont systématiquement proposées : les arrangements sont très proches des musiques dites actuelles : reggae, techno, funk, rock, etc. Ils sont tous adaptés aux voix adolescentes (respect de la tessiture, soulignement discret de la mélodie, introduction musicale et départ facilité).

ILLUSTRATION 4. ***Zik 6ème*, par Bruno Gilot et Frédéric Fruteau de Laclos : première de couverture ; édité par Fuzeau, Courlay, 2003**

Je vous propose à présent de détailler les cinq points de ma grille d'analyse :

Structure globale et organisation de la matière à enseigner

Cet ouvrage pédagogique est l'un des quatre premiers livrets d'une série d'ouvrages pour le collège (début de l'enseignement secondaire en France), allant de la classe de 6e à la 3e, soit pour des élèves de 11 à 14 ans inclusivement. Rappelons qu'en France, la musique n'est pas systématiquement enseignée au primaire, et certains enfants débutent cet apprentissage au collège, à 11 ans seulement.

La structure globale est bâtie autour de 12 étapes correspondant à plusieurs cours. La fiche jointe (voir illustration 5 ; on trouvera également le détail de ces 12 étapes dans le tableau analytique placé en annexe) montre comment est conçue la structure globale de l'ouvrage à partir de différents « thèmes » ou plutôt « notions » générales, enseignées à travers différentes activités : chant, audition, technique (théorie du solfège), flûte à bec et instrument (pratique instrumentale diverse, en particulier, percussion).

zik 6e	1	2	3	4	5	6
Renvoi vers la fiche	2 3 4 5	1	5 4 1	6 9 7 1 3	5 1 8	11 7 8 10
TITRE	SONS MOBILES SONS FIXES AIGU-GRAVE CODAGE	DURÉES (sans pulsation)	DURÉES (avec pulsation) NUANCES	NOTION D'ACCOMPAGNEMENT (phrase / forme)	REGISTRE Écho/canon/nuances (suite)	GAMME ÉCHELLE
CHANT	*Le nez au vent* (Maloya)	*Buvons un coup* (place des voyelles) *La mer secrète* (J. Supervielle)	*Agathe* (mambo-bossa)	*Bandhina da Vila* (marche)	*C'est pas du cinéma !*	*Sakura* (traditionnel japonais)
AUDITION	*Metastasis* (I. Xenakis)	*Così fan tutte* (W.A. Mozart) 2 récitatifs	*Sally Brown* (Seafarers) Chant de marins	*1. Tableau d'une exposition* (Moussorgski) "Promenade" *2. Te Deum* (Charpentier) - "Prélude"	*Water Music* (G.F. Haendel) "Alla hornpipe"	*1. Escales* (J. Ibert) "Tunis-Nefta" *2. Ma mère l'oye* (M. Ravel) "Laideronnette, princesse des pagodes"
TECHNIQUE		CODAGES Repères temporels Juxtapositions / superpositions	pulsation, tempo, sons conjoints	Phrase, paragraphe ⇒ Plan, structure	FIN	1 2
FLÛTE	POSITION MÉTHODE Si	La	Sol	*Si - Sol* (sons disjoints)	*Si - La -Sol*	Do
INSTRUMENT	3 accompagnements différents – *Zouk* – *Jour de pluie* – *Satie's fashion*	*États d'âme* Morceau sur nappes, non mesuré	*Fauteuil à bascule* (*Si, La*) *Reggae* (*La, Sol*) *Camino* : jeu rythmique + canon	*Bluezzy*	*Fais dodo* Partie B Balafon / Écho } jeux rythmiques	*Pass' Pass'* *Petit rat*

ILLUSTRATION 5. Extrait des douze étapes de *Zik 6ème*

Les différentes notions abordées sont :

1 - sons mobiles, sons fixes, aigu-grave, codage ;
2 - durées (sans pulsation) ;
3 - durées (avec pulsation) ;
4 - notions d'accompagnement (phrase/forme) ;
5 - registre (écho/canon/nuances) ;
6 - gamme, échelle ;
7 - degré (sensation de tonique, mise en évidence du demi-ton) ;
8 - les effets du demi-ton ;
9 - la division du temps (1, 2/1, 2, 3/1, 2, 3, 4/1, 2, 3, 4, 5) ;
10 - nuances d'intensité (en rupture, en progression) + mode majeur/mineur ;
11 - transposition, altérations (marche mélodique) ;
12 - récapitulatif des éléments du langage musical.

Éléments principaux de la progression, schéma d'une leçon-type, notion de référence éventuelle

Ces étapes sont proposées autour de divers éléments principaux : *le chant* (douze au total dans l'année), *l'audition* (l'écoute d'une œuvre diffusée par un CD), *la technique* (théorie du solfège). Ce dernier terme recouvre divers éléments : tonique/dominante, mesure à 4/4, le clavier (la place des demi-tons), etc., et la *pratique instrumentale* (flûte à bec).

Les fiches récapitulatives des différentes étapes (correspondant à plusieurs cours) donnent d'autres informations (voir illustration 6).

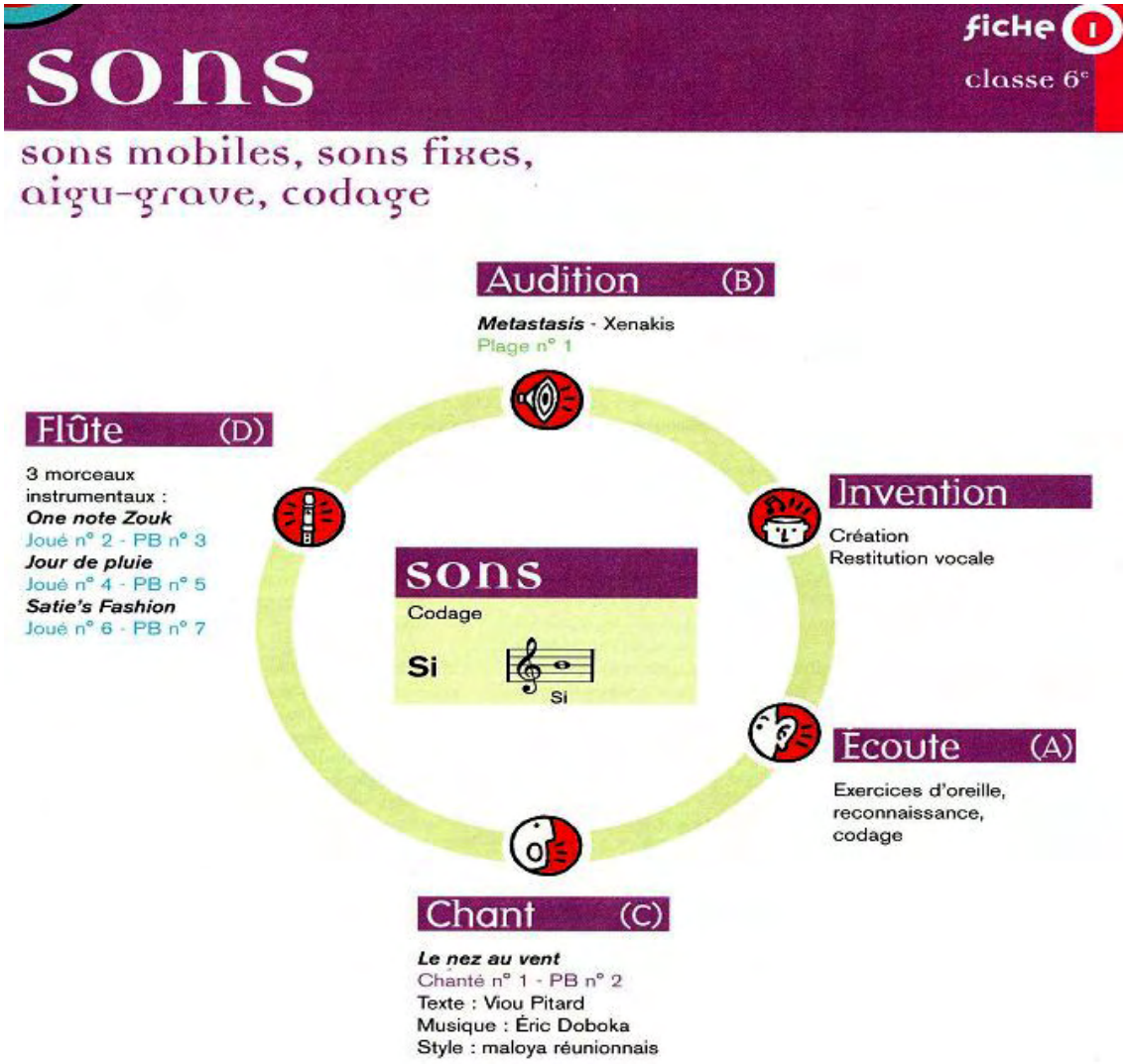


ILLUSTRATION 6. Première fiche de *Zik 6ème*

Cette fiche montre comment une étape doit être mise en œuvre par l'enseignant. Ce schéma me semble assez « parlant » si l'on tient compte des différents éléments qui y figurent :

- écoute : en fait, des jeux vocaux visant à explorer divers sons, prise de conscience de l'aigu et du grave, des sons ascendants et descendants ;

- audition suivie d'une invention vocale : audition sur CD de *Metastasis* de Xenakis et improvisation d'une séquence à 3 voix, de l'unisson vers le cluster ;

- chant : *Le nez au vent* : sans lien particulier avec les activités précédentes ;

- flûte : trois morceaux avec la note *si* toute seule, avec trois versions instrumentales différentes (début de l'apprentissage, première note enseignée : *si*).

Ces éléments sont associés pour proposer un modèle d'apprentissage de type *systémique*. La pédagogie musicale récente — comme la pédagogie générale, d'ailleurs — se caractérise par cette nouvelle approche globale de la pédagogie. La finalité de l'enseignement est centrée sur un certain type de contenu, organisé à partir de notions ou concepts enseignés à partir de diverses activités.

Cette *conception systémique* favorise une organisation des contenus par « leçon-type » ou du moins une « séquence-type » toujours organisée à partir des activités suivantes : jeux vocaux divers, audition sur CD, invention à partir de cette audition, chant et flûte. Les percussions (peaux ou lames) sont parfois associées à ces activités.

Il n'existe en revanche pas de « notion de référence » telle que, par exemple, *l'intervalle*. Le manuel de Maurice Chevais, grand pédagogue français (1880-1943), propose une progression débutant par la quinte (*do-sol*), l'accord parfait (*do-mi-sol*), le pentacorde (*do-ré-mi-fa-sol*), la gamme et l'échelle vocale, correspondant à l'ambitus de la voix de l'enfant, de *si*2 à *mi*4 en clef de *sol*.

Degré d'importance accordé aux principaux éléments enseignés (surface et quantité)

D'une manière générale, les activités occupent à peu près la même place dans les séquences pédagogiques. Un décompte précis de chaque élément par catégorie doit être réalisé pour arriver à cette conclusion.

Type de présentation, modes de relation et liens entre les différents types de savoirs (liens directs, juxtaposition, répétition, etc.)

La présentation de l'ouvrage est soignée, très colorée, très « ludique » pourrait-on dire, pensée pour un public préadolescent. Le coffret du professeur l'est également : il est conçu pour être très pratique. Le CD qui accompagne le livret de l'élève propose toutes les versions instrumentales des chants et des morceaux de flûte à bec, ainsi que certains extraits d'œuvres écoutées en classe.

Les liens entre les différents éléments des contenus d'enseignement sont, à mon avis, une question primordiale, d'un point de vue pédagogique, mais aussi — et surtout — didactique. C'est-à-dire de la façon dont sont organisés les contenus, quelles finalités ils ont, et comment ils sont perçus par l'élève. Si l'on examine à nouveau les 12 étapes (voir illustration 5), on constate que de nombreux éléments seront enseignés aux élèves, sans qu'il soit évident de pouvoir établir des liens entre eux, l'organisation de la progression, et la capacité, pour les élèves, à pouvoir discerner le sens de cette expérience. Il semble que

les auteurs souhaitent faire acquérir des notions musicales, transmises par le biais de différentes activités. Cette finalité semble se suffire à elle-même. Selon moi, cette conception assez relativiste est assez répandue dans la pédagogie musicale actuelle : l'activité prend souvent le pas sur la finalité de l'enseignement ; et sans finalité précise (à quoi sert l'éducation musicale ?), les contenus choisis peuvent apparaître plus ou moins pertinents.

Procédés pédagogiques employés

Il ne me semble pas qu'il y ait dans cet ouvrage de procédé pédagogique à proprement parler, comme par exemple, la phonomimie, procédé ancien, consistant à mimer la hauteur des sons avec la main.
Quoi qu'il en soit, d'intéressantes trouvailles pédagogiques sont à noter : faire inventer une deuxième partie, faire improviser sur une « nappe sonore » jouée au piano, faire accompagner de diverses manières un chant, proposer d'interpréter une séquence de percussions pendant une séquence sonore diffusée par le CD…

Conclusion : une didactique pertinente pour une pédagogie raisonnée

Dans cet article, je n'ai fait qu'aborder quelques éléments de l'analyse de contenu de cet ouvrage pédagogique. De très nombreuses remarques seraient à formuler sur le mode pédagogique *induit* par la progression et les contenus d'enseignement proposés. Dans le cadre de la formation et de l'enseignement, cette grille d'analyse a pour but de s'approprier l'outil pédagogique de manière assez approfondie : pour cela, il n'est pas indispensable de réaliser une analyse de contenu aussi « fine » que pour une recherche scientifique, il suffit déjà de se poser les principales questions : comment l'ouvrage est-il structuré, quels types de contenu d'enseignement sont proposés, quel type de progression ? Tous ces éléments inclus dans le manuel permettent de se poser « la » question primordiale en pédagogie (musicale) : quelle(s) finalité(s) a (ont) mon enseignement, à quel type de public je m'adresse, ces contenus proposés sont-ils pertinents pour mon cours ? Comment dois-je les organiser, les présenter ? L'important en éducation musicale est la finalité de l'enseignement, le type d'élèves visés : les moyens mis en œuvre « découlent » de ces deux éléments fondamentaux.

ANNEXE

Tableau analytique des contenus enseignés dans *Zik 6ème*

Étapes *ZIK 6ème* Éd. Fuzeau, 2003	**Notions, éléments musicaux**	**Technique, solfège**	**Audition**	**Invention**	**Chant, activité vocale**	**Flûte**	**Pratique instrumentale (percussions corporelles ou instrumentales)**
1ère étape	-Sons fixes, sons mobiles -Codage : *si*	-Jeux vocaux de reconnaissance : sons fixes, mobiles, descendants, ascendants -Codage : *si*	Audition	Invention vocale	Chant	*Si*	
2e étape	-Durées (sans pulsation) -Son = *la* (codage) -Superposition et juxtaposition	-Repères temporels -juxtaposition, superposition -Codage : *la*	Audition	Création instrumentale avec percussions (principe de superposition et de juxtaposition)	-Chant transformé -Pièce vocale réalisée à partir d'un codage particulier	*La*	Percussions (l'activité de création)
3e étape	-Durées (avec pulsation, mesurées) -Son = *sol* (codage) -Pulsation, tempo, mesure -Sons conjoints = *si, la, sol* -Nuances : piano et forte	Noire, blanche, soupir, mesure à 2/4, nuances forte et piano, sons conjoints, notion de reprise -Codage : *sol*	Audition	Une mélodie de 4 mesures avec *si-la* ou *la-sol* à la flûte (principe de réponse : un soliste qui répond au groupe)	Chant	*Si, la, sol*	Jeu rythmique : frappé dans les mains ou aux percussions sur une musique diffusée par CD
4e étape	-Forme (notion de mélodie, de phrase musicale) -Les cuivres -Sons *si-sol*, disjoints	Phrase musicale, mélodie, plan d'une œuvre, structure	Deux auditions	Improvisation en changeant le rythme d'un morceau de flûte déjà étudié avec *si-sol* (notion de mélodie, de phrase)	Chant	*Si-sol* (disjoints)	
5e étape	-Registre échos / canon / nuances -*Si-la-sol* (flûte)	Blanche pointée, mesure à ¾, coda, point d'orgue, decrescendo	Audition (conduisant à diverses activités)	Jeu vocal	Chant	Improvisation rythmique à ¾	Jeu rythmique à ¾
6e étape	-Gamme, échelle -Reconnaissance d'une phrase musicale -*Do* (flûte) -Notion de reprise	-Codage : *do* -Reprise 1ère partie, et 2e fois, aller directement à la 2e partie	Deux auditions (notion de gamme)		Chant japonais (gamme particulière)	*-Sol, la, si, do* -transposer sur *do, si, la*, un morceau écrit avec *si, la, sol*	

7e étape	-Degré (sensation de tonique, 1/2 ton mis en évidence) -Tonique / dominante	-Deux croches attachées -notion de tonique / dominante	Audition (conduisant à diverses activités)	-Invention à la flûte avec *sol, la, si, do* sur une « nappe sonore » : *do, ré, mi, sol, la* -Jeu des « dominos » : improvisation à la flûte avec *sol, la, si, do* et un rythme : noire, noire, blanche	Chant (mise en évidence du 1/2 ton)	*Sol, la, si, do* (croches, noire, blanche) Morceau : *Le Roi Dagobert* (*sol, la, si, do, ré,* à 3/4)	
8e étape	-Les effets du ½ ton -Ré aigu (flûte)	-La mesure à 4/4 -les demi-tons sur le clavier du piano	Audition	Inventer la partie B du morceau de flûte	Chant	Jouer le morceau (partie A) et chanter les basses de la version instrumentale du CD	
9e étape	-La division du temps : 1,2/1,2,3/1,2,3,4/1, 2,3,4,5 -Tableau gamme majeure : dernière page du livret de l'élève (à remplir en cours)	-Formule rythmique : noire pointée croche, deux noires (découverte orale) -la ronde -tableau de la gamme majeure	Audition	Accompagner le chant de diverses manières	Chant	Deux morceaux : de *sol* à *ré*	Activité rejoignant l'activité d'invention : avec percussions
10e étape	-Nuances d'intensité (en rupture, en progression) -Majeur/mineur -Flûte : *mi* grave	Gamme mineure Tableau de la gamme mineure à remplir par l'élève Différence Majeur/mineur Crescendo, decrescendo Demi-soupir Codage : *mi* grave	Audition (ruptures, nuances, majeur, mineur, idée de thème et variations)	Jeu vocal : opposition de nuances en trois groupes	Chant	*Mi* grave	
11e étape	-Transposition -Altérations -Marche mélodique Flûte : *fa bécarre* Présentation du clavecin	-Noire pointée croche (théoriquement et de manière appliquée) -transposition, altérations Codage : *fa bécarre*	Audition	Invention à la flûte selon le principe de marche mélodique	Chant	-*Fa bécarre* (morceau) -transposer un morceau de flûte déjà étudié (*J'ai du bon tabac*, un ton plus bas)	
12e étape	-Récapitulatif, bilan -Les éléments du langage musical -Flûte : *ré* grave et *mi* aigu	Codage : *ré* grave et *mi* aigu	Audition	Improvisation à la flûte sur une musique diffusée par CD	Chant	*Ré* grave et *mi* aigu (trouver le plan du morceau)	

EUTONIE ET KINÉSIOLOGIE : GENÈSE ET SYNTHÈSE D'UN PROJET MULTIDISCIPLINAIRE

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ D'UN TABOURET ERGONOMIQUE CHEZ DES INSTRUMENTISTES[1]

Ursula Stuber
Nathalie Leclerc
Marie-Claude Dumoulin

Rythmicienne et eutoniste, Ursula Stuber acquiert sa formation musicale au Conservatoire de Bienne et à l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève, puis poursuit des études en rééducation psychomotrice ainsi qu'en eutonie à l'École suisse d'Eutonie Gerda-Alexander. Elle est professeure titulaire à la Faculté de musique de l'Université Laval où ses activités d'enseignement et de recherche portent notamment sur le corps et le mouvement en éducation musicale et en interprétation. Son champ de spécialisation couvre l'éducation sensorimotrice, l'éducation posturale et gestuelle. Elle a effectué plusieurs séjours d'études en médecine de l'art et elle est coauteure du document audiovisuel *Accorder le corps à la musique*. Invitée par de nombreux organismes, elle présente des communications et participe régulièrement à des conférences internationales.

Titulaire d'un baccalauréat en musique, option rythmique, de l'Université Laval et d'un diplôme en eutonie de l'École québécoise d'Eutonie Gerda-Alexander, Nathalie Leclerc a enseigné l'eutonie au Conservatoire de musique de Québec et a donné plusieurs ateliers auprès des musiciens (Congrès de la FAMEQ, Centre d'arts Orford, Mouvement Vivaldi, écoles primaires et secondaires avec concentration en musique). Elle a également enseigné l'eutonie à la Faculté de musique de l'Université Laval, à l'école de musique Arquemuse et en pratique privée. Dans le cadre de ses études de doctorat, elle a travaillé à un projet de développement d'un site Web pour le cours d'eutonie ainsi qu'à un projet de recherche portant sur l'évaluation posturale de musiciens professionnels (IRSST). Son mémoire de diplôme en eutonie a porté sur le développement psychomoteur du nourrisson.

Marie-Claude Dumoulin est titulaire d'un baccalauréat en éducation musicale de l'Université Laval (2005). Après avoir travaillé comme enseignante en musique dans des écoles primaires, elle a entrepris une maîtrise

---

1 Teasdale, N., Simoneau, M., Leclerc, N., Stuber, U. et F. Berrigan. « Évaluation de l'efficacité d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes ». Faculté de médecine, division kinésiologie et Faculté de musique, Université Laval, 2006.

en éducation musicale dans cette même université, tout en enseignant le piano sous forme de leçons individuelles. Elle oriente son champ d'étude vers l'Eutonie Gerda-Alexander et s'intéresse à l'éducation somatique du musicien.

Résumé

Cet article vise à présenter une recherche multidisciplinaire menée par une équipe provenant de la Faculté de musique et de la Faculté de médecine, division kinésiologie, de l'Université Laval. Afin de développer chez les musiciens des attitudes posturales saines qui prennent en compte l'activité réflexe de redressement (Alexander, 1977), un tabouret ergonomique (Stuber, 1996) a été développé à la Faculté de musique de l'Université Laval, en relation avec le cours d'eutonie.
Les résultats des études démontrent qu'une posture plus stable chez les sujets musiciens utilisant le tabouret ergonomique, ainsi qu'une diminution de l'activité de certains muscles posturaux, permettraient le retardement de l'apparition de la fatigue et expliqueraient la diminution des douleurs pendant le jeu instrumental. Puisqu'on observe un transfert des apprentissages sur une chaise standard, le tabouret ergonomique représenterait un outil de travail pertinent pour les musiciens professionnels et en formation.

INTRODUCTION

Des statistiques inquiétantes

Les maux de dos sont un des fléaux importants de la société moderne. La littérature médicale ainsi que celle du champ de la médecine des arts/musique abonde en ce sens. Cette dernière met au premier rang les troubles musculo-squelettiques comme affections chez le musicien.

Van Dieen et *al.* (2001) mentionnent qu'une posture assise prolongée représente un facteur de risque important pour le développement de douleurs lombaires. À cet égard, les musiciens, notamment les musiciens d'orchestre, sont plus susceptibles de rencontrer ces problèmes au cours de leur carrière puisqu'ils jouent durant une longue période de temps en position assise. Ajoutons à cette problématique celle du geste répétitif ainsi que le fait de devoir porter l'instrument de musique pour plusieurs instrumentistes.

D'autre part, les troubles musculo-squelettiques semblent apparaître relativement tôt chez les jeunes musiciens. Des études ont déjà été menées à cet égard au niveau universitaire, préuniversitaire et secondaire. Fry (1987) démontre qu'au secondaire, 33% des jeunes musiciens jouent en ressentant de la douleur. Pour Lockwood (1989), il s'agit de 49 %. Zetterberg et *al.* (Suède, 1998) soutiennent qu'au niveau universitaire, 89% des étudiants en musique auraient souffert d'un certain type de douleur physique au cours des 12 mois

précédant leur étude sur le sujet et que ces douleurs persisteraient en moyenne 3,7 ans. Finalement, selon Zaza (Canada, 1992), 43 % des 300 étudiants universitaires interrogés souffriraient de *playing related problems*.

Newmark et Hochberg (1987), de même que Middlestadt et Fishbein (1989) soutiennent que la présence de problèmes médicaux particuliers et leur localisation physique sont caractéristiques du type d'instrument joué. Pour leur part, Joubrel et *al.* (2001) dénotent la prévalence de douleurs au niveau du rachis (colonne vertébrale) chez les instrumentistes à cordes (violonistes et altistes). Cette dernière étude motivera d'ailleurs le choix des cordistes comme type d'instrumentiste privilégié pour la conduite de la recherche.

L'Eutonie Gerda-Alexander

Bien que plusieurs études aient démontré la prévalence des troubles musculo-squelettiques chez les musiciens, peu d'entre elles portent sur les moyens d'intervention pour les prévenir. En ce sens, l'Eutonie Gerda-Alexander constitue une approche préventive. Tel qu'enseigné à la Faculté de musique de l'Université Laval, le cours d'eutonie vise l'éducation, voire la rééducation gestuelle et posturale du musicien et porte sur la recherche de la pleine expression de son potentiel musical. S'intéressant à la conscience corporelle du musicien et au rapport que celui-ci entretient avec son instrument, les activités d'apprentissage reposent sur le développement de la sensibilité tactile, de la sensori-motricité et comprennent un important volet sur l'équilibre postural[2].

L'équilibre postural visé par Gerda Alexander, qu'elle appelle *transport*[3], nécessiterait un engagement accentué de la musculature dite tonique, dans un rapport judicieux avec la musculature phasique[4]. La musculature tonique correspond à la musculature profonde, près du squelette et notamment près de la colonne vertébrale. Cette musculature, à contractions lentes et toniques, a la propriété de pouvoir travailler plus longtemps avec une moindre fatigue. Travaillant en collaboration avec elle, la musculature extérieure, dite phasique, a la

2 Soulignons qu'au centre de l'approche pédagogique développée par Gerda Alexander, à partir des années 1930, figurent ses travaux sur le réflexe proprioceptif de redressement, c'est-à-dire la prise en compte dans le mouvement humain des fonctions d'équilibration qui s'organisent de manière réflexe par la voie du tonus musculaire.

3 Citons à cet effet les annotations de R. Murcia dans Entretiens sur l'Eutonie de Gerda Alexander, Hemsy de Gainza, 1997, p. 139 -140 : « Le transport est la prise de conscience de cette organisation, réflexe la plupart du temps, qui nous donne ce que nous nommons posture ou équilibre. Nous savons aujourd'hui que cette fonction d'équilibration, posturale, est assurée pour l'essentiel par le tonus musculaire requis qui s'organise, en fonction des situations vécues, à partir de l'intégration de toute une quantité d'informations reçues par des organes variés, traitées ensuite tant au niveau central que périphérique par le système nerveux. »

4 Gerda Alexander se réfère dans ce cas aux travaux de H. Wallon et de J. Paillard (psychophysiologie et neuropsychologie) sur la fonction tonique et posturale.

propriété de fournir des efforts intenses mais moins soutenus dans le temps. Selon Gerda Alexander, un manque d'efficacité motrice ou une fatigabilité exagérée seraient en partie attribuables à une répartition désordonnée et non judicieuse des contractions musculaires phasiques et toniques.

Afin d'exercer la fonction tonique et d'accompagner l'individu dans sa recherche d'aisance posturale et d'efficience gestuelle, l'Eutonie Gerda-Alexander propose l'utilisation de divers moyens dont un outil ayant la propriété d'être instable. Cet outil, qui a la forme d'une demi-bûche, demande un état de vigilance accru et une recherche constante d'équilibration du corps, ce qui favorise une attitude plus centrée et éduque en quelque sorte la « stabilité posturale ».

Depuis plusieurs années, Ursula Stuber transpose et explore cette situation d'apprentissage dans un contexte musical. Elle invite les musiciens à s'équilibrer debout sur la demi-bûche tout en chantant ou en jouant[5].

Le tabouret ergonomique

Si la bûche convient avant tout aux instrumentistes jouant debout, ceux qui jouent assis, notamment les instrumentistes de l'Orchestre de la Faculté de musique de l'Université Laval, ont manifesté le désir d'expérimenter un outil similaire qui leur soit adapté. C'est en réponse à cette demande que U. Stuber, avec la participation d'un ébéniste, a conçu le tabouret ergonomique. Parmi d'autres caractéristiques adaptées aux besoins spécifiques du musicien, ce tabouret a la propriété de reposer sur un seul pied ! Il exige donc une recherche constante de stabilité posturale, cette fois exercée à partir du bassin et des deux pieds de l'instrumentiste.

5 Les effets observés sont les suivants : sensation de confort de la part de ceux qui l'expérimentent, sensation qui persiste même après l'exercice ; changements notables au niveau du comportement postural ; meilleure sonorité produite (son plus rond, moins retenu).

Expérimenté lors de répétitions d'orchestre, les étudiants rapportent en général le fait de pouvoir jouer plus longtemps avant de ressentir de la fatigue musculaire. Certains soulignent la diminution voire même la disparition de douleurs au niveau du dos.

Le projet de recherche

Un projet de recherche a été élaboré afin de valider ces observations et de pouvoir évaluer le comportement postural de l'instrumentiste sur le tabouret ergonomique. Dans un premier temps, un projet pilote a été mené grâce à une équipe de chercheurs provenant de la Faculté de médecine, division kinésiologie, et de la Faculté de musique de l'Université Laval.

L'objectif du projet pilote (Lamarche, Stuber, Simoneau, Teasdale, 2003) était de comparer le comportement postural et musculaire de violonistes professionnels lors de l'utilisation d'une chaise standard et du tabouret ergonomique.

Par la suite, deux études se sont succédé (Teasdale, Simoneau, Leclerc, Stuber, Berrigan, 2006). La première étude cherchait à valider les résultats du projet pilote, notamment par un accroissement du nombre de sujets étudiés. De plus, des mesures cinématiques ont été ajoutées au protocole antérieur. La deuxième étude cherchait à vérifier si l'utilisation du tabouret ergonomique auprès de musiciens symptomatiques pouvait entraîner une diminution des douleurs chroniques au niveau du dos.

PROJET PILOTE (Lamarche, Stuber, Simoneau, Teasdale, 2003)

Le projet pilote visait à évaluer l'efficacité du tabouret ergonomique en comparant le comportement postural et musculaire de musiciens professionnels lors de l'utilisation d'une chaise standard et du tabouret ergonomique.

Matériel et méthodes

Trois violonistes (deux femmes et un homme), étudiants à la Faculté de musique de l'Université Laval, ont participé à l'étude. Au moment de l'étude, ils comptaient en moyenne 15 années de pratique instrumentale.

Lors de la séance expérimentale, l'activité de muscles posturaux du bassin et du tronc a été mesurée à l'aide de l'EMG (électromyographie). Une plate-forme de force (AMTI-OR6) a été utilisée pour mesurer la stabilité posturale sur la base des oscillations posturales et de la vitesse de déplacement du tronc dans les deux axes antéropostérieur et médio-latéral. Un questionnaire a été distribué aux violonistes afin qu'ils puissent indiquer, sur une échelle de 0 à 10, leur niveau de fatigue musculaire.

Avant la séance expérimentale, les violonistes ont participé à deux ateliers de travail pratique en eutonie afin de se familiariser avec le tabouret ergonomique et de l'utiliser de manière adéquate[6]. Par la suite, la séance expérimentale en laboratoire, d'une durée de quatre heures pour chaque violoniste, s'est déroulée comme suit : 1) chaque musicien a joué pendant une heure sur une chaise standard ; 2) une heure de temps libre était accordée, sans instrument, afin de dissiper la fatigue ; 3) reprise du jeu instrumental, mais cette fois, sur le tabouret ergonomique.

Afin de standardiser les résultats, les trois violonistes devaient jouer la même partition à une même vitesse. Un extrait de la *Partita n° 2 en ré mineur* de J. S. Bach a été choisi à cet effet.

Résultats

L'analyse des données, à l'aide de la plate–forme de force, indique que l'utilisation du tabouret ergonomique amène une diminution importante de l'étendue des vitesses des oscillations posturales, tant selon les axes antéropostérieur que médio-latéral.

L'EMG a révélé une diminution de l'activité des muscles posturaux du bassin et du tronc (muscles multifides, moyen fessier, tenseur du fascia lata, oblique externe et grand droit de l'abdomen) à l'exception des érecteurs du rachis.

Discussion

L'analyse des données a permis de constater une modification du comportement postural lors de l'utilisation du tabouret ergonomique.

Une diminution de l'amplitude et de la vitesse des oscillations posturales représente un comportement plus stable et entraîne une diminution de l'activité musculaire du bassin et du tronc, ainsi que l'augmentation de celle des muscles des jambes. Selon des travaux récents de McGill et *al.* (2000), les contractions dynamiques de muscles bi-articulaires du bassin et des jambes permettraient d'éliminer l'accumulation d'acide lactique, ce qui favoriserait un apport accru en oxygène et pourrait retarder l'apparition de la fatigue et de la douleur.

À l'encontre du comportement postural traditionnel sur une chaise standard, le tabouret ergonomique oblige les musiciens à réduire l'amplitude des mouvements du bassin et du tronc puisque dans le cas contraire, ils se trouveraient en déséquilibre.

---

6 Sur le tabouret ergonomique, les participants ont été invités, par l'eutoniste, à conscientiser les appuis du bassin et des pieds, et à constater leurs effets sur la posture.

Les résultats obtenus, quoique préliminaires, suggèrent que l'utilisation du tabouret exigerait une activité moindre de certains muscles du bassin et du tronc et pourraient ainsi permettre de retarder l'apparition de la fatigue musculaire dans ces régions. En contrepartie, l'activité des muscles des jambes serait amplifiée et participerait à la stabilité posturale.

ÉTUDE 1 (Teasdale, Simoneau, Leclerc, Stuber, Berrigan, 2006)

Cette étude avait pour objectif de comparer la stabilité posturale ainsi que l'activité de certains muscles posturaux chez des violonistes et des altistes professionnels lors de l'utilisation d'une chaise standard et du tabouret ergonomique.

Matériel et méthodes

Seize cordistes professionnels (violonistes et altistes) de la grande région de Québec, soit treize femmes et trois hommes ayant reçu des formations musicales différentes, ont participé à l'étude. Tous étaient considérés asymptomatiques et ne devaient pas, au moment de l'étude, être traités pour des douleurs au dos ou pour des troubles musculo-squelettiques depuis les six derniers mois. Âgés entre 24 et 42 ans, ils avaient à leur actif entre 12 et 34 années d'expérience instrumentale et jouaient environ 20 heures par semaine.

Comme pour le projet pilote, la séance d'expérimentation impliquait l'électromyographie ainsi que l'utilisation de la plate-forme de force pour mesurer les oscillations posturales et déterminer la stabilité posturale, mesures auxquelles s'ajoutaient celles de la cinématique (SELSPOT).

Après avoir participé à deux ateliers de travail pratique sur l'utilisation efficace du tabouret ergonomique, les sujets ont pris part à la séance d'expérimentation qui se déroulait de nouveau en trois étapes : 1) jeu instrumental sur chaise standard ; 2) temps libre sans instrument pour dissiper la fatigue ; 3) jeu instrumental, mais cette fois, sur tabouret ergonomique. Tous les cordistes ont joué un extrait de la *Partita n° 2 en ré mineur* de J. S. Bach, l'extrait et le tempo étant identiques.

Résultats[7]

Les résultats de l'étude 1 confirment ceux de l'étude pilote. La plate-forme de force a de nouveau permis de mesurer des oscillations posturales moindres avec le tabouret ergonomique (voir la figure 1 à la page 119 du présent document).

Les mesures prises par électromyographie permettent de constater une diminution significative de l'activité exercée par certains muscles posturaux (voir le tableau 2, p. 120) lors du jeu sur le tabouret ergonomique.

ÉTUDE 2

L'objectif de cette étude était de vérifier si l'utilisation du tabouret ergonomique durant une période de huit semaines pouvait mener à une diminution des douleurs chroniques du dos, et si son utilisation régulière amenait une modification des comportements posturaux lors des pratiques sur une chaise standard.

Matériel et méthodes

L'étude 2 impliquait la participation de musiciens dits symptomatiques, c'est-à-dire des musiciens ayant des douleurs chroniques au dos associées au jeu instrumental[8]. Onze sujets musiciens ont complété l'étude. Parmi eux, on retrouvait des violoncellistes, des violonistes, des flûtistes, des saxophonistes, des pianistes, des trombonistes, des tubistes et des hautboïstes. L'âge des sujets variait de 18 à 53 ans et leurs années d'expérience instrumentale, de 4 à 40 ans. En moyenne, les participants répétaient 3,3 heures par jour.

L'étude était échelonnée sur 10 semaines et se déroulait en deux parties. Lors de la première partie de l'étude, d'une durée de deux semaines, chaque musicien répétait sur sa chaise habituelle. Deux ateliers de travail pratique sur l'utilisation adéquate du tabouret ergonomique ont suivi. S'amorçait alors la deuxième partie de l'étude avec la remise d'un tabouret à chaque instrumentiste, en les invitant à en faire usage le plus souvent possible pendant huit semaines.

---

7 Les résultats, les figures et les tableaux des études 1 et 2 sont présentés dans : Félix Berrigan et *al.* (2006), « Utilisation d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes : analyse de la stabilité posturale et de l'activité musculaire », p. 117-123 du présent document.

8 Les musiciens retenus devaient avoir des symptômes de douleurs chroniques au dos (niveau lombaire, sacral, thoracique ou cervical) associées au jeu instrumental et non causées par un accident antérieur.

Tout au long de l'étude, les musiciens remplissaient un carnet de suivi afin de fournir quotidiennement des informations sur la durée de leurs séances de jeu instrumental, et sur la localisation et l'intensité des douleurs avant et après les séances de jeu.

De plus, au début et à la fin de l'étude, les musiciens ont répondu à un questionnaire quant à l'impact des douleurs sur leurs activités quotidiennes (pourcentage d'incapacité fonctionnelle).

Au début et à la fin des 10 semaines, 2 séances en laboratoire ont été effectuées avec la plateforme de force. À ce moment, les musiciens jouaient un extrait d'une partition de leur choix à 8 reprises, à un tempo supérieur à 100bpm, dont 4 fois sur une chaise standard et 4 fois sur le tabouret ergonomique.

Résultats

Les données comparatives obtenues par la plate-forme de force sur la chaise standard et le tabouret ergonomique confirment à nouveau les résultats des études antérieures.

Le carnet de suivi a permis de relever une douleur moins importante sur le tabouret ergonomique (voir la figure 3, p. 122). De plus, il rend compte d'une différence marquée de l'évolution de la douleur sur le tabouret ergonomique par rapport à la chaise standard. En effet, les symptômes de la douleur rapportés par les sujets étaient croissants lorsqu'ils étaient assis sur leur chaise habituelle alors que ces symptômes étaient plutôt stables en utilisant le tabouret ergonomique.

Le questionnaire montre, pour 10 musiciens sur 11, une diminution significative de leur pourcentage d'incapacité fonctionnelle après les huit semaines de jeu sur tabouret ergonomique (voir le tableau 3, p. 120).

La comparaison des résultats obtenus en laboratoire, avant et après les huit semaines d'utilisation du tabouret ergonomique, montre elle aussi une diminution notable des oscillations posturales (déplacement du centre de pression) lors du jeu sur la chaise standard (voir la figure 2, p. 121). On constate alors un transfert des apprentissages du tabouret ergonomique à une chaise conventionnelle.

DISCUSSION

Les résultats de l'étude pilote ont été confirmés par ceux des études 1 et 2. On constate que le tabouret ergonomique suscite un comportement postural plus stable, voire plus centré autour de l'axe vertical du corps (colonne vertébrale) et qu'il entraîne une diminution marquée de l'activité de certains muscles posturaux. Le tabouret ergonomique amènerait

donc le musicien à modifier son comportement postural en diminuant les oscillations qui pourraient être la source de lésions musculo-squelettiques.

L'analyse des questionnaires et du carnet de suivi lors de l'étude 2 démontre que les changements posturaux ont un effet bénéfique auprès de musiciens symptomatiques aux prises avec des maux de dos. En général, on constate une diminution de la douleur lors de l'utilisation du tabouret ergonomique pendant la pratique instrumentale.

De plus, on observe un changement du comportement postural lors du jeu sur la chaise standard après l'utilisation pendant huit semaines du tabouret ergonomique. Nous pouvons donc affirmer qu'il y a eu un transfert de ces apprentissages posturaux lors de l'emploi de la chaise conventionnelle.

PERSPECTIVES EN ÉDUCATION MUSICALE

- Une étude à plus grande échelle permettrait l'amélioration du prototype du tabouret ergonomique.

- Des échanges réalisés avec les participants ont amené à considérer ce tabouret comme un outil de travail, notion qui s'inscrit dans une approche corporelle plus globale. L'utilisation du tabouret ergonomique en début de séance de jeu permettrait l'adoption d'une posture adéquate qui pourrait être transférée sur une chaise habituelle. Il serait intéressant d'évaluer, lors d'études ultérieures, le transfert et la rétention des apprentissages du tabouret ergonomique à la chaise conventionnelle.

- Dans l'intérêt du domaine de l'éducation musicale, il serait tout à fait pertinent d'investiguer dans nos écoles primaires et secondaires afin d'étudier, par exemple, l'impact des chaises à hauteur non ajustable sur le comportement postural des musiciens, la hauteur et la position des lutrins, l'orientation du musicien par rapport au chef, etc. La nécessité d'une prévention des problèmes musculo-squelettiques chez les jeunes instrumentistes prend ici toute son importance, car les études démontrent que ces problèmes apparaissent relativement tôt.

- Nous suggérons aussi l'évaluation de l'impact d'une posture adéquate sur la qualité sonore de l'interprétation :

    - Est-ce que l'application des principes d'eutonie qui concernent la posture a une incidence sur la qualité sonore de l'interprétation ?

    - Est-ce qu'une diminution des douleurs aurait des conséquences sur la sonorité et la qualité de l'interprétation ? Le cas échéant, de quelle façon pourrait-on expliquer ce phénomène ?

- Enfin, nous croyons qu'il serait pertinent que d'autres recherches multidisciplinaires, tant qualitatives que quantitatives, soient menées afin que les différents domaines d'expertises continuent à s'enrichir mutuellement.

Références bibliographiques

Alexander, G. (1977, 1ère éd.). *Le corps retrouvé par l'Eutonie*. Paris : Tchou.

Alexander, G. (1996, 3e éd.). *L'Eutonie. Un chemin de développement personnel par le corps*. Paris : Tchou.

Fishbein, M., S. Middlestadt, V. Ottati, S. Straus et A. Ellis (1988). « Medical problems among ICSOM musicians: overview of a national survey ». *Medical Problems of Performing Artists*, 3 : 1-8.

Fry, Hunter J. H. (1987). « Prevalence of overuse (injury) syndrome in Australian music schools ». *British Journal of Industrial Medecine*, 44 : 35-40.

Hemsy de Gainza, V. (1997). *Entretiens sur l'eutonie avec Gerda Alexander - sa vie et sa pensée*. Paris : Dervy.

Joubrel, I., S. Robineau, S. Petrilli et P. Gallien. (2001). « Pathologies de l'appareil locomoteur du musicien : étude épidémiologique ». *Annales de réadaptation et de médecine physique*, 44 : 72-80.

Lamarche, C., U. Stuber, M. Simoneau et N. Teasdale. (2003, mars). « Utilisation d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes à cordes. Évaluation de la stabilité posturale et de l'activité de muscles posturaux du bassin et du tronc ». *Travail et Santé*, 19 (1) : 33-37.

Lockwood, A. H. (1988, décembre). « Medical problems in secondary school-aged musicians ». *Medical Problems of Performing Artists*, 3 (4) : 129-132.

McGill, S. M., R. L. Hughson et K. Parks (2000). « Lumbar erector spinae oxygenation during prolonged contractions: implications for prolonged work ». *Ergonomics*, 43 : 486-493.

Middlestadt, S. et M. Fishbein (1989). « The prevalence of severe musculoskeletal problems among male and female symphony orchestra string players ». *Medical Problems of performing Artists*, 4 : 41-48.

Newmark, J. et F. Hochberg (1987). « "Doctor, It hurts when I play": painful disorders among instrumental musicians ». *Medical Problems of Performing Artists*, 2 : 93-97.

Teasdale, N., M. Simoneau, N. Leclerc, U. Stuber et F. Berrigan (2006). « Évaluation de l'efficacité d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes à cordes. Analyse de la stabilité posturale et de l'activité de muscles posturaux du bassin et du tronc ». *Études et recherches / Rapport R-465*, Montréal, IRSST, 2006. En ligne : www.irsst.qc.ca/files/document/PubIRSST/R-465.pdf.

Van Dieen, J. H., M. P. de Looze et V. Hermans (2001). « Effects of dynamic office chairs on trunk kinematics, trunk extensor EMG and spinal shrinkage ». *Ergonomics*, 44 : 739-750.

Zaza, C. (1992). « Playing-related health problems at a Canadian music school ». *Medical Problems of Performing Artists*, 7 : 48-51.

Zetterberg, C., H. Backlund, J. Karlsson, H. Werner, P.T. et L. Olsson (1998, décembre). « Musculoskeletal problems among male and female music students ». *Medical Problems of Performing Artists*, 13 (4) : 160-166.

ENJEUX MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

Mariette Théberge

Mariette Théberge a reçu une formation en éducation musicale et en éducation théâtrale. Depuis 1990, elle enseigne en didactique des arts à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent sur les pratiques d'éducation artistique, la mise en œuvre du processus de création, la formation à l'enseignement et la construction identitaire. Elle préside le comité de la revue *Éducation et francophonie*.

Résumé

Cet article a comme objectif de réfléchir aux enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique. Il met particulièrement l'accent sur trois de ces enjeux. Le premier fait ressortir la nécessité de tenir compte du statut des disciplines artistiques dans l'élaboration d'un projet de recherche interdisciplinaire. Le deuxième s'inspire de la définition de l'interdisciplinarité scientifique (Legendre, 2005) et souligne l'importance du choix d'assises théoriques qui favorisent une compréhension interdisciplinaire d'objets d'étude. Quant au troisième, il traite de l'importance du rôle du chercheur dans la collecte de données et de l'élaboration de dispositifs méthodologiques qui incitent la prise de parole chez des adolescents.

INTRODUCTION

Même si l'apport de l'éducation artistique est de plus en plus reconnu de par le monde (UNESCO, 2006), cela ne signifie pas pour autant qu'une place de choix est réservée d'emblée à l'enseignement de la musique, des arts plastiques, de l'art dramatique et de la danse à l'école. Le statut de chacune de ces disciplines artistiques peut différer d'une région québécoise à une autre, ainsi que dans les autres provinces canadiennes. Par exemple, certains documents ministériels ou instances décisionnelles peuvent orienter l'enseignement obligatoire dans une, deux ou trois des quatre disciplines du curriculum d'éducation artistique, alors que d'autres contextes offrent des programmes spécialisés dans chacune d'elles (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Cette situation rend complexe la mise en jeu d'une interdisciplinarité entre disciplines artistiques, puisqu'il est encore nécessaire d'affirmer le bien-fondé de leur enseignement. C'est pourquoi cette étude tend à réfléchir aux enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique.

Le premier enjeu dont nous parlerons fait ressortir la nécessité de tenir compte du statut des disciplines artistiques dans l'élaboration d'un projet de recherche interdisciplinaire en arts, et ce, dans le contexte où est réalisée la collecte de données.

Le deuxième enjeu souligne l'importance du choix d'assises théoriques favorisant une compréhension interdisciplinaire d'objets d'étude. Pour l'illustrer, nous nous inspirerons de la définition de l'interdisciplinarité scientifique de Legendre (2005), qui prend en considération les relations entre des outils conceptuels et méthodologiques de différentes disciplines et tend à saisir comment se construit le savoir à partir de ces interrelations. Cet enjeu apparaît également de taille en éducation artistique, car il exige de discerner les ressemblances et distinctions épistémologiques de chacune des disciplines artistiques.

Le troisième enjeu dont il est question dans cette recherche porte sur l'importance du rôle du chercheur dans la collecte de données et de l'élaboration de dispositifs de recherche. Pour en discuter, nous décrirons comment nous avons procédé lors d'une collecte de données réalisée auprès d'adolescents inscrits à des programmes spécialisés en arts. Cet exemple, ainsi que les témoignages qu'il a suscités, permettront également de réfléchir à la contribution et aux limites de la recherche interdisciplinaire à caractère scientifique.

INTERDISCIPLINARITÉ ET STATUT DES DISCIPLINES ARTISTIQUES

Pour illustrer l'enjeu de la configuration d'une recherche interdisciplinaire en éducation artistique, nous présentons tout d'abord le contexte dans lequel nous œuvrons avant de parler de la nécessité de connaître le statut des disciplines artistiques mises en jeu dans la recherche.

Contexte de la recherche

Dans cette recherche, nous nous référons au contexte des écoles de langue française de l'Ontario, plus spécifiquement à deux écoles secondaires qui servent en quelque sorte de laboratoires aux démarches méthodologiques que nous instaurons. Ces écoles sont situées dans la région de l'Est ontarien, où l'on « dénombre 226 705 francophones, soit 41,3 % de la population francophone provinciale ». Dans cette région, ce chiffre représente « 14,7 % de la population de l'Est, soit une personne sur sept » (Office des affaires francophones, 2005).

Chacune de ces deux écoles offre des programmes spécialisés en arts aux élèves âgés de 14 à 18 ans qui démontrent un intérêt particulier dans ce domaine et qui envisagent d'y faire carrière. Dans l'une d'elles, la formation se dispense en musique, en arts plastiques et en art dramatique/théâtre, tandis que le programme de l'autre école inclut également la danse.

Les enseignants y sont des spécialistes et la majorité d'entre eux ont un cheminement artistique.

Avant de s'inscrire à l'un de ces programmes spécialisés en arts d'une durée de quatre ans, l'élève a complété six années d'études à l'élémentaire. Puis, il a reçu une formation de deux ans — de 12 à 14 ans — au cours de laquelle il a eu l'occasion d'explorer chacune des disciplines offertes. Cette formation de base aide l'élève à faire un choix, c'est-à-dire à être plus conscient des exigences de la discipline artistique dans laquelle il poursuit des études au secondaire.

Les écoles avec lesquelles nous collaborons se démarquent également par leur volonté de promouvoir l'éducation artistique dans leur communauté respective. Les élèves qui ont accepté de participer à l'étude devaient être inscrits à un cours en éducation artistique au moment de la collecte de données. Ces participants étant issu d'un contexte spécifique et répondant a priori à certaines caractéristiques préalables, il s'agit donc d'un échantillon intentionnel.

Dans ces deux écoles, 45 élèves se sont portés volontaires : 11 en musique, 11 en arts plastiques, 14 en art dramatique/théâtre et 9 en danse. Tous ont participé à des entrevues individuelles d'une durée de 15 à 30 minutes et 36 d'entre eux ont aussi pris part à un des six groupes de discussion d'une durée de 75 minutes. Les questions que nous leur avons posées portaient principalement sur leur parcours de formation artistique, sur ce qui les motive à s'inscrire à un programme spécialisé en arts et à poursuivre cette formation, sur les apprentissages qu'ils y réalisent et sur leur orientation de carrière à court, moyen et long terme.

Importance de connaître le statut des disciplines artistiques

Lorsqu'il s'agit de recherche interdisciplinaire en éducation artistique, il s'avère essentiel d'être conscient du statut de chacune des disciplines artistiques mises en jeu. Dans le contexte où nous œuvrons, le statut de l'enseignement des disciplines n'est pas conçu en termes de rivalité entre elles. Elles sont plutôt considérées comme distinctes et complémentaires selon les intérêts, aptitudes et représentations qu'a l'élève.

La formation artistique y est également élaborée en relation avec une politique ministérielle qui tisse des liens explicites entre les manifestations artistiques réalisées à l'école et l'essor culturel et linguistique de la communauté de langue française de l'Ontario (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004). C'est pourquoi les contenus d'apprentissage visés tiennent compte du cheminement identitaire de la personne et du contexte social où elle évolue (Association canadienne d'éducation de langue française, 2006 ; Théberge, 2006a, b).

Cette formation tend à favoriser les interactions entre la personne, le milieu et le domaine (Csikszentmihalyi, 1988, 1994, 1999, 2006) de manière à contribuer à l'évolution culturelle de la francophonie ontarienne et à son rayonnement. Par exemple, les professionnels du milieu artistique viennent présenter leur travail à l'école et y donner des ateliers. Ils nourrissent de leur imaginaire la pensée artistique qui s'y exprime. Par ailleurs, avec le temps, d'anciens élèves deviennent artistes et enrichissent à leur tour le milieu grâce à leurs visions et productions artistiques. Ils sont ainsi des exemples tangibles de la possibilité de faire carrière dans le domaine artistique.

Cependant, il importe de souligner que le statut des disciplines artistiques n'est pas reconnu à part égale dans tous les contextes scolaires. Il arrive encore souvent que l'offre d'une formation dans une discipline artistique se fasse au détriment d'une autre discipline ou de manière concurrentielle. Même si de nos jours la pratique artistique fait état d'interdisciplinarité — par exemple, danse et théâtre s'amalgament dans des représentations artistiques — il ne faut pas tenir pour acquis que les possibilités d'interdisciplinarité entre disciplines artistiques soient acquises de la part de praticiens, d'enseignants et de formateurs dans les écoles élémentaires, secondaires, voire dans les lieux de formation postsecondaire. Bon nombre d'enseignants ont reçu une formation dans une seule discipline artistique et tiennent à maintenir un statut distinct. Pour certains, c'est une façon de s'assurer d'avoir un emploi et de faire en sorte que leur discipline va continuer d'être enseignée dans leur contexte scolaire. Le manque de reconnaissance du statut de chacune des disciplines artistiques dans le contexte scolaire contribue également à contrecarrer les efforts d'interdisciplinarité en éducation artistique, même si les besoins de formation dans plus d'une discipline artistique correspondent aux divers contextes du monde actuel des arts.

Dans un autre ordre d'idées, lorsqu'il est question d'interdisciplinarité, il arrive que l'on conçoive d'emblée qu'il s'agit de mettre une ou plusieurs disciplines artistiques « au service » d'apprentissage d'autres matières académiques. D'une part, le domaine des arts n'a pas acquis un statut dans tous les contextes sociétaux. D'autre part, la créativité dont il est tributaire suscite encore beaucoup de controverses et n'est pas acceptée de soi dans le contexte scolaire. L'accès à une diversité de cultures rend aussi de plus en plus complexes les liens entre l'éducation et l'art. Les enseignants se questionnent à savoir quelles sont les pratiques et contenus théoriques à privilégier pour offrir une formation envisagée non seulement dans une perspective actuelle, mais dans une vision d'avenir de la professionnalisation où pourront s'intégrer les élèves d'aujourd'hui.

Connaître le statut des disciplines artistiques dans le contexte de collecte de données s'avère donc de grande importance dans l'élaboration d'un projet de recherche, puisque cette connaissance permet de tenir compte du contexte dans toutes les étapes d'élaboration du projet de recherche et de la diffusion des résultats. Comme l'exprime le compte rendu d'une table ronde réunissant des artistes enseignants :

> Il y a parfois compétition entre les représentants des quatre disciplines artistiques : « Quand t'as des locaux d'arts plastiques à remplir… Ou quand le salaire versé dépend du nombre d'élèves inscrits… ». Et si l'école offre les quatre disciplines, « on se retrouve alors à tous piger dans le même bassin d'élèves : il y a forcément compétition. (Côté, 2006 : 11)

Ces conditions d'exercice de la profession font partie de la teneur du dialogue à établir avec la communauté enseignante afin d'inciter une collaboration qui permette de comprendre tout ce qui est sous-jacent à la spécificité de l'éducation artistique. Cela peut également donner lieu de formuler des questions conjointement, en partenariat avec des enseignants, et de voir ainsi comment ces dernières incitent à mieux comprendre la pratique enseignante.

INTERDISCIPLINARITÉ ET CHOIX D'ASSISES THÉORIQUES

Cette deuxième partie explicite l'importance du choix de concepts et de modèles qui favorisent une compréhension interdisciplinaire des objets d'étude. Pour ce faire, nous allons tout d'abord établir une distinction entre interdisciplinarité pédagogique, instrumentale et scientifique. Par la suite, nous allons illustrer une perspective d'interdisciplinarité scientifique en nous référant à un concept pouvant constituer un objet d'étude tant en musique, en arts plastiques, en art dramatique/théâtre qu'en danse.

Distinction entre interdisciplinarité pédagogique, instrumentale et scientifique

Dans les dernières décennies, l'interdisciplinarité a acquis des lettres de noblesse en éducation (Hébert, 2001 ; Lenoir, Rey et Fazenda, 2001 ; Lowe, 2002 ; Stokrocki, 2006). Comme le souligne Fourez (2001 : 67), on a peine à réaliser qu'il y a « un demi-siècle, le mot *interdisciplinarité* était absent des dictionnaires ! ». De nos jours, on en arrive même à distinguer l'interdisciplinarité pédagogique, l'interdisciplinarité instrumentale et l'interdisciplinarité scientifique (Legendre, 2005). Il importe donc de savoir quelle approche interdisciplinaire on choisit dans la conception d'un projet de recherche, car cela guide les choix conceptuels.

L'interdisciplinarité pédagogique porte sur les relations entre les disciplines scolaires et les activités d'enseignement. En éducation artistique, elle se centre, dans bien des cas, sur l'amalgame d'un enseignement de savoirs qui permettent d'établir entre ces disciplines des liens quant aux contenus d'apprentissage, d'explorer diverses stratégies et de mieux

connaître la façon dont l'élève apprend. Qu'il s'agisse, par exemple, de l'enseignement de rythmes poétiques et d'éducation musicale, de translation et rotation en mathématiques et danse, d'expression orale et de mises en situation théâtrales, d'environnement et de représentations visuelles en arts plastiques, l'interdisciplinarité s'infiltre dans la pratique pédagogique, prenant par moments la teneur de pédagogie par projets ou d'intégration des matières. Force est de constater qu'au fil de l'évolution des conceptions disciplinaires, l'enseignement des arts à l'école a dû jouer du coude pour être reconnu en tant que tel et trouver un espace distinct dans les programmes scolaires.

L'interdisciplinarité instrumentale prend racine dans des préoccupations sociales. Elle tend à éclairer, voire résoudre des problèmes. La plupart du temps mise en avant par un groupe d'intervenants, elle met le savoir de disciplines au service de l'évolution de personnes. Procédant à partir de problématiques, elle s'exerce en concertation avec le milieu, réactivant constamment la négociation de choix d'orientation et de stratégies. En éducation artistique, elle traite directement de problèmes relationnels en empruntant, par exemple, une approche de théâtre forum pour approfondir différentes manières de communiquer entre ethnies d'une même communauté. L'orientation sociale est alors en lien direct avec les contenus d'apprentissage artistiques disciplinaires. Le savoir qui en ressort est idéalement applicable et transférable à d'autres situations problématiques plus ou moins similaires. La mise en œuvre de l'approche interdisciplinaire instrumentale servant elle-même à générer l'intégration d'une réflexion, le problème traité est vu sous un autre jour au fur et à mesure que le projet de recherche évolue, ce qui enrichit les différentes perspectives qui émergent de l'intervention.

Quant à l'interdisciplinarité scientifique, elle « se penche sur les liens entre les disciplines et les interactions entre leurs objets, leurs méthodes et leurs autres éléments constitutifs, bref sur la structure interne de la science et des rapports, y compris hiérarchiques, entre les différents savoirs scientifiques dans un souci de production de nouvelles connaissances et d'ordonnancement de la science » (Legendre, 2005 : 797). Elle tient compte des relations entre outils conceptuels et méthodologiques de différentes disciplines et tend à saisir comment se construit le savoir à partir de ces interrelations. En éducation artistique, elle procède de manière à faire l'étude de diverses disciplines artistiques à partir de concepts ou modèles interdisciplinaires. Comme l'enseignement est lié au savoir et à l'apprentissage, les problèmes qui en résultent peuvent toucher l'interdisciplinarité scientifique sans nécessairement en constituer la principale préoccupation. « Ces trois types d'interdisciplinarité ne poursuivent donc pas les mêmes buts et n'adoptent pas les mêmes moyens pour les atteindre. (*Ibid.* : 797).

L'enjeu du choix de concepts et de modèles théoriques dans une perspective interdisciplinaire est relié directement à l'élaboration d'un projet de recherche. Par exemple, dans une perspective interdisciplinaire pédagogique, les concepts et modèles de référence permettent de traiter d'objets d'étude présents dans les contenus d'apprentissage

des diverses disciplines enseignées. Dans une perspective interdisciplinaire instrumentale, les concepts et modèles retenus prennent en compte des préoccupations sociales et une volonté de changement que le processus de recherche peut susciter. Par ailleurs, dans une perspective interdisciplinaire scientifique, les concepts et modèles qui sous-tendent le cadre théorique référentiel sont générateurs d'analyse, d'informations, de connaissances dans chacune des disciplines artistiques à l'étude et entre ces disciplines.

Perspective d'interdisciplinarité scientifique et concept de motivation

Dans nos recherches, nous privilégions une perspective d'interdisciplinarité scientifique en mettant en jeu notamment le concept de la motivation qui se réfère à la théorie de l'autodétermination (Collins et Amabile, 1999 ; Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2000 ; Vallerand et *al.*, 2003). Cette théorie permet de qualifier la motivation sur un continuum en considérant les éléments d'amotivation, de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque de la personne. Elle reconnaît également la prédominance de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance ou de relation à autrui (Théberge, 2006 a, b).

Selon la démarche méthodologique que nous empruntons, il s'agit d'approfondir le sens que prend le concept de motivation en musique, en arts plastiques, en art dramatique/théâtre et en danse, ainsi que dans l'ensemble de ces disciplines. Cette démarche s'inscrit dans une approche de nature qualitative/interprétative qui reconnaît l'importance des significations que les personnes accordent aux phénomènes à l'étude (Creswell, 2005 ; Maxwell, 1996 ; Merriam, 1998 ; Patton, 2001). Comme le souligne Savoie-Zajc (2000 : 172) : « La recherche du courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. » Elle peut également rendre possible « l'étude de l'affectivité, de l'engagement, de l'investissement identitaire » ainsi que « leurs rapports avec les formes, les logiques et les fonctionnements de la pensée sociale… » (Anadón et Gohier, 2001 : 30).

L'entrevue individuelle et le groupe de discussion sont les deux principales stratégies de collecte de données. La tenue d'un journal de bord constitue une stratégie complémentaire. Comme le précise Poupart (1997), l'entrevue individuelle permet de saisir le sens que la personne accorde à ce qu'elle vit et de mieux comprendre où elle se situe elle-même dans le contexte où elle évolue. L'entrevue donne également lieu de parler de soi et de faire entendre une interprétation de situations et d'événements. Cette stratégie offre aussi la possibilité de comprendre les motivations de chacun à poursuivre une formation artistique et à réfléchir à la possibilité de faire carrière dans ce domaine, comme l'illustrent les témoignages suivants recueillis auprès d'adolescents :

> La musique… Ça te fait beaucoup penser aussi à ce que tu veux faire plus tard dans la vie.

> T'es dans ta bulle quand tu dessines, mais… je pense pas que je vais pouvoir être comme… artiste plus tard… je pense pas aller dans ça.
>
> Au début de l'année, quand j'ai commencé, je ne me voyais pas dans une carrière en art dramatique…, mais plus ça avance, plus ça commence à m'intéresser. Je fais de gros efforts pour être capable de m'améliorer, pour pouvoir être accepté et aller dans une école spécialisée après.

Les questions traitent principalement du parcours de formation artistique de l'élève, sur ce qui le motive à s'inscrire ou à ne pas s'inscrire à des cours d'arts, sur les apprentissages qu'il dit réaliser dans les cours d'arts, sur ce qu'il conçoit que ces apprentissages vont lui apporter à court, moyen et long terme, sur ses choix d'études postsecondaires et de carrières. Étant de conception semi-dirigées, elles permettent d'exprimer les préoccupations et intérêts personnels que rejoint la possibilité de suivre des cours d'arts dans le contexte de leur programme scolaire :

> J'adore présenter devant le monde, ça donne plein d'énergie. J'aime ça faire rire le monde, pis quand le monde rie, ça t'encourage à continuer. C'est juste « le fun » quand tu es sur la scène. C'est pas stressant, c'est vraiment amusant. Pis j'aime aussi les cours, les cours d'art dramatique parce que je ne passe pas ma journée assise à un pupitre. Je ne suis pas très bonne à ça. Je suis une personne sociable, pis j'aime parler, pis j'ai pas le droit de le faire. Pis quand j'arrive à un cours d'art dramatique, ben je peux parler, pis je peux être normale... C'est un cours à apprendre à être moi-même.
>
> En danse, ça te demande un entraînement physique, c'est plus difficile… Ça apporte l'endurance. Pas une force physique, mais ça t'apporte l'équilibre et puis aussi la souplesse. Tu regardes vraiment les aliments que tu manges pour ne pas manger trop de gras et tout ça.
>
> La musique… Ça m'apporte ben de la motivation. Ça m'aide à m'organiser, à organiser mon temps. Ça requiert de la concentration.

Le contexte scolaire où étudient les adolescents de 14 à 18 ans que nous avons rencontrés leur donne la chance de réaliser un de leurs rêves les plus chers : faire de la musique, des arts plastiques, de l'art dramatique/théâtre ou de la danse, tout en complétant un programme d'études. Pour certains d'entre eux, la formation qu'ils reçoivent leur permet non seulement d'apprendre, mais de trouver la voie dans laquelle ils veulent persévérer. Les témoignages que nous avons recueillis font également état des difficultés que les jeunes pressentent lorsqu'ils parlent de leurs rêves de poursuivre une formation et une carrière artistique. Ils soulignent l'importance de recevoir un appui de la part de leurs parents, qui les aident à réfléchir dans leur prise de décision et qui évitent de les mettre en situation de cul de sac, s'ils sentent qu'il ne leur sera pas possible de continuer à vivre leur passion pour les arts, une fois leurs programmes d'études secondaires terminés.

> Mes parents sont toujours là, toujours, toujours, toujours… Même si c'est le même spectacle les deux soirs, ils sont toujours là à me regarder. Toutes mes compétitions, ils étaient toujours là. Après les spectacles, ils en parlent pendant des heures et des heures.

> Ma famille a toujours été dans la musique, ma grand-mère jouait de l'orgue dans une église, ça fait que je ne me souviens pas de n'avoir jamais joué.
>
> Mon père au commencement y riait un peu de moi… Maintenant, il sait que ça va vraiment m'aider dans le futur avec les emplois. Il pense que je vais être capable de communiquer avec les gens. Il sait que ce n'est pas juste un cours où j'apprends rien. Pis ma mère, elle est pas mal contente parce que je pense qu'elle a fait partie d'une ou deux des pièces quand elle était au secondaire.
>
> Ma mère aime l'idée que j'ai choisi une passion. Que je suis vraiment passionnée. Mon père y'est plus : « OK, tu peux en faire "on the side", mais ça serait bon de te trouver une "job" pour faire de l'argent. » Il veut pas que je crève de faim, si j'ai une vie d'artiste. Moi, je suis prête à faire ça. Si je peux au moins mettre un morceau de blé d'Inde sur la table. Ça me suffit. Je suis prête à pas vivre la grande vie avec des grosses autos, dix mille maisons. Je veux juste faire ce que j'aime. C'est ça qui est important pour moi.

Il ne s'agit pas de faire le bilan du nombre d'élèves qui manifestent une passion pour les arts ou qui n'ont pas d'affinité vis-à-vis de ce domaine. La procédure méthodologique utilisée se prête peu à cet exercice, entre autres, parce qu'elle fait appel à des volontaires. Dans cette procédure, le recrutement s'effectue par un contact direct avec les différents groupes. Lors de ce contact, une présentation des raisons sous-jacentes à la tenue de la recherche facilite la prise de décision individuelle de participer, tout en précisant que cette décision n'a aucune incidence dans les cours où ils sont inscrits. Il est cependant possible que l'élève fasse ce choix par désirabilité, c'est-à-dire pour affirmer qu'il aime le programme et les cours qu'il suit, et qu'il apprécie ses enseignants. Cette possibilité demeure une limite dont il faut tenir compte.

Tout le contenu des données recueillies est retranscrit textuellement avant d'être regroupé par catégories émergentes jusqu'à ce qu'il y ait saturation de données. Le fait d'emprunter une perspective interdisciplinaire scientifique nous permet d'observer s'il y a des liens entre les motivations exprimées en musique, en arts plastiques, en art dramatique/théâtre et en danse. De concert avec le milieu scolaire avec lequel nous partageons les résultats de la recherche, il est aussi possible de réfléchir aux incidences de certains facteurs motivationnels, comme celui de l'appui des parents, et de faire valoir les préoccupations des élèves contenues dans les témoignages recueillis. Cette démarche permet aussi d'instaurer un dialogue pour mieux mettre en perspective tous les débouchés possibles dans une carrière artistique. Alors que dans les domaines scientifiques, les possibilités de carrières accentuent la motivation intrinsèque d'adolescents, dans les domaines artistiques, cela peut être le contraire (Csikszentmihalyi, 2001 ; Csikszentmihalyi et Schneider, 2000, 2001). Pour mieux cerner jusqu'à quel point ce facteur influence le choix des arts comme carrière, il importe de connaître davantage les motivations des adolescents à s'inscrire à des programmes spécialisés en arts et celles des parents à encourager leur enfant à persévérer.

Un concept comme celui de la motivation en éducation artistique n'est qu'un exemple qui permet d'adopter une perspective interdisciplinaire scientifique en éducation artistique.

D'autres possibilités concernant les éléments constituants des disciplines peuvent aussi servir d'étude dans cette perspective. Par exemple, il est possible de s'interroger sur la manière dont le rythme est enseigné en musique, en arts plastiques, en art dramatique ou en danse. Ce n'est là qu'une des interrogations possibles auxquelles chercheurs et pédagogues auront à répondre au cours des prochaines années afin de faire avancer tant la recherche que la pratique en arts. Le fait de se poser de telles questions dans un sens d'interactions entre objets d'un même domaine de savoir, soit celui des arts, nous amène à mieux comprendre la pratique artistique et alimente notre questionnement par rapport aux apprentissages qui s'y réalisent et aux stratégies d'interventions à privilégier.

RÔLE DU CHERCHEUR DANS LA COLLECTE DE DONNÉES

Le troisième enjeu auquel nous voulons réfléchir dans cet article porte sur l'importance du rôle du chercheur dans la collecte de données. Pour ce faire, nous allons tout d'abord illustrer comment nous avons favorisé la prise de parole chez des adolescents lors d'entrevues individuelles. Par la suite, nous allons souligner la nécessité d'adapter la démarche méthodologique, afin de susciter un dialogue entre adolescents lors de groupes de discussion.

Favoriser la prise de parole chez des adolescents lors d'entrevues individuelles

Lorsqu'il s'agit de procéder à des entrevues individuelles avec des adolescents, il s'avère essentiel de tenir compte tant de leur facilité que de leur difficulté à s'exprimer. C'est pourquoi la manière d'établir le contact et de préparer cette étape de collecte de données est en quelque sorte cruciale dans une recherche de type qualitatif comme celle que nous avons menée en relation avec le concept de motivation (Théberge, 2006a, b). Par exemple, nous avons demandé aux élèves inscrits en musique de se présenter avec leur instrument lors des entrevues individuelles. Ils nous en ont parlé et nous ont décrit succinctement son fonctionnement. Ils nous ont expliqué leurs motivations à s'inscrire en musique en s'y référant constamment (Benoît, 2005). Les élèves d'arts plastiques se sont présentés avec leur portfolio, ce qui a grandement servi à alimenter leurs propos. Les élèves d'art dramatique pouvaient avoir en leur possession un accessoire appartenant à l'un de leurs personnages. Les élèves en danse pouvaient se présenter avec des photos de spectacles qu'ils avaient réalisés.

Cette façon de procéder a permis de se donner des références communes. En arts plastiques et en danse, par exemple, lorsqu'un élève faisait allusion à l'une de ses productions, il était possible d'interagir ensemble à partir de ce que nous avions sous les yeux. C'était plus facile comme chercheur de comprendre de quoi il s'agissait et d'adapter les questions aux besoins d'expression de l'élève. Pour les musiciens, le fait d'avoir l'instrument sur place a facilité le contact et a donné l'occasion de comprendre à quel point le choix de l'instrument

est une motivation importante dans le phénomène d'identification qui se produit. Les témoignages suivants en sont des exemples :

> Au tout début, je voulais jouer du trombone, mais quand j'ai entendu le son du tuba… j'ai vu ça comme un défi. J'ai trouvé que ce serait drôle de voir un p'tit gars comme moi jouer une grosse affaire de même.
>
> […] le cor français ça m'a comme… ça m'a donné l'inspiration à écouter de la musique d'une autre façon.
>
> Tu choisis ça pour toi-même… tu le choisis pas parce que tu penses que ton ami va aimer ça ou parce que ta mère a va être fière de toi... Si tu choisis cet instrument-là, c'est toi qui vas le jouer. C'est toi qui vas l'aimer. C'est ta mission à toi, pas à tout le monde.

Claes (2003) insiste sur le potentiel de réflexion de l'adolescent. En ce sens, la tenue de projets de recherche peut être une excellente occasion pour des adolescents de faire valoir leurs points de vue. Il est aussi important de tenir compte de la manière dont les adolescents formulent leurs idées et opinions. C'est pourquoi, nous avons procédé à l'analyse du contenu des entrevues individuelles immédiatement après les avoir terminées. Ainsi, lors des groupes de discussion qui ont suivi, nous avons pu reprendre explicitement certaines formulations exprimées en entrevues lorsqu'ils parlaient de leurs motivations. Nous avons transcrit ces formulations sur des cartons pour permettre aux élèves de les lire et d'en discuter. Ces derniers étaient fiers de constater que nous avions intégré leurs propos au dispositif de recherche.

Susciter un dialogue entre adolescents lors de groupes de discussion

À cause de contraintes d'horaire scolaire, les groupes de discussion devaient avoir lieu dans un laps de temps de 75 minutes et ne regrouper que sept à dix adolescents à la fois. Comme le précise Geoffrion (2003), il importe de favoriser la prise de parole de chaque participant lors de la tenue d'un groupe de discussion. C'est pourquoi nous avons adapté la démarche méthodologique en privilégiant une conception selon laquelle l'être humain est un « interprète actif de son univers » (Blowers et O'Conners, 1996 : 1) et offre la possibilité d'explorer la façon dont il construit le monde et ses objets d'étude. Il en arrive ainsi à avoir des construits personnels qu'il est possible d'élucider, d'expliciter et de discuter (Kelly, 1955 ; Jankowicz, 2004 ; Philion, 2005).

Nous avons également mis en place un dispositif faisant appel au jeu. Dès le début des groupes de discussion, chaque participant recevait 7 cartes numérotées de 1 à 7 qui lui servaient à donner un ordre prioritaire aux motivations identifiées lors des entrevues. Selon les règles établies, tous devaient attendre afin d'être prêts à montrer leur carte ensemble. Il était aussi clairement entendu qu'il ne s'agissait pas d'en arriver à un consensus et que toutes les réponses étaient également valables. Lorsqu'il y avait polarisation d'idées, nous reprenions les termes utilisés par les participants afin de les clarifier, avant de dessiner

schématiquement chacun des éléments de polarisation sur l'une des feuilles apposées à un mur. De cette manière, nous pouvions tous voir ensemble un même symbole qui servait de représentation visuelle et alimentait la discussion. Ce dispositif visait à établir un dialogue entre les participants pour mieux comprendre ce qui justifie leurs choix. En musique, par exemple, il a ainsi été possible d'approfondir la signification que peut prendre le fait d'être membre d'une harmonie ou le plaisir de jouer seul :

> J'ai commencé à aimer la musique quand on a joué ensemble, quand tout le monde jouait toute l'harmonie ensemble. Ça, c'est quand j'ai vraiment commencé à aimer ça et quand j'ai fait mon choix de rester…
>
> […] je sais que j'ai quelque chose à améliorer, pis là ce soir-là je vais travailler sur ça, pis là le lendemain, je vais l'avoir…

C'est donc en collaboration avec les participants que nous avons passé en revue chacune des catégories, en présentant les motivations sur des cartons et en notant sur des feuilles attachées au mur les éléments de polarisation qui émergeaient de la discussion. Les données recueillies lors des entrevues individuelles et celles des groupes de discussion se sont ainsi avérées complémentaires et le dispositif de jeu mis en place a servi à détendre l'atmosphère et à favoriser la participation de chacun.

CONCLUSION

Dans cette recherche, les exemples qui servent à expliciter les trois enjeux auxquels nous réfléchissons au sujet d'interdisciplinarité en éducation artistique tiennent compte de la distinction que fait Legendre (2005) entre interdisciplinarité pédagogique, interdisciplinarité instrumentale et interdisciplinarité scientifique. Cette distinction est trop peu prise en considération en recherche et dans le contexte scolaire. Alors que la pratique artistique professionnelle s'exerce de plus en plus en interdisciplinarité, il devient essentiel en éducation de considérer les disciplines artistiques dans leur spécificité et leur complémentarité. Le choix de concepts et de modèles sous-jacents à l'enseignement de la musique, des arts visuels, de l'art dramatique/théâtre et de la danse dans l'analyse de données contribue à approfondir la signification de l'expérience de participants à la recherche, qu'il soient artistes en formation continue ou élèves inscrits à des programmes spécialisés en arts.

Cependant, il importe de reconnaître que la possibilité de recherche interdisciplinaire scientifique est tributaire du contexte éducationnel où a lieu la collecte de données. S'il y a rivalité entre disciplines artistiques, c'est-à-dire que la promotion de l'une peut nuire à l'enseignement des autres, il devient difficile pour les enseignants de ne pas avoir de parti pris, puisque leur survie professionnelle en dépend. Ces situations obligent aussi les élèves à faire un choix qui n'est pas uniquement en relation avec leurs intérêts principaux et leurs habiletés, mais qui est relatif aux contraintes contextuelles. La réflexion que nous portons

sur ces trois enjeux rend donc plus explicite les contraintes inhérentes au contexte des écoles comme lieu de recherche, et accentue la nécessité d'adapter la démarche méthodologique afin de faire preuve d'imagination dans les dispositifs de collecte de données.

Références bibliographiques

Anadón, M. et Gohier C. (2001). « La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique ». *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, sous la dir. de M. Lebrun, p. 19-41. Montréal : Logiques.

Association canadienne d'éducation de langue française. *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.
En ligne : www.acelf.ca/c/fichiers/Cadreorientationconstructionidentitaire.pdf (page consultée le 18 avril 2007).

Benoît, J. (2005). « La motivation d'élèves de 9e et 10e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario ». Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.

Blowers, G. H. et O'Connor, K. P. (1996). *Personal Construct Psychology in the Clinical Context*. Ottawa : University of Ottawa Press

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.

Collins, M. A. et Amabile, T. M. (1999). « Motivation and creativity ». *Handbook of Creativity*, édité par E. J. Sternberg, p. 297-312. Cambridge : Cambridge Press University.

Côté, Y. (2006). « Tête d'artiste et tête d'enseignant : un état bicéphale causant parfois des migraines ». Dossier : À l'école des arts. *Vie pédagogique*, 141 (novembre-décembre) : 8-12. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2e éd.). Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Education.

Csikszentmihalyi, M. (1988). « Society, culture, and person: a systems view of creativity ». *The nature of creativity*, édité par R. J. Sternberg, p. 325-339. Cambridge, Massachusetts : Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1994). « The domain of creativity ». *Changing the world. A Framework for the Study of Creativity*, édité par D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi et H. Gardner, p. 135-158. Westport, Connecticut et London : Praeger.

Csikszentmihalyi, M. (1999). « Implications of a systems perspective for the study of creativity ». *Handbook of Creativity*, édité par R. J. Sternberg, p. 313-335. Cambridge, Massachusetts : Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2001). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. Cambridge : Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.

Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2000). *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work.* New York : Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2001). *Conditions for Optimal Development in Adolescence: An Experimential Approach.* Lawrence Erlbaum Assoc.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research.* Rochester : The University of Rochester Press.

Fourez, G. (2001). « Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité ». *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, édité par Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda, p. 67-84. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

Geoffrion, P. (2003). « Le groupe de discussion ». *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, édité par B. Gauthier, p. 333-356. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). Présidé par Paul Inchauspé. *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Hébert, P. (2001). « Multidisciplinarité et historicité ». *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaire en art*, sous la dir. de G. Laramée, p. 136-145. Trois-Rivières : Éditions d'art le Sabord.

Jankowicz, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids*. Chichester, West Sussex, England : John Wiley & Sons Ltd.

Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York : Norton.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Lenoir, Y., Rey, B. et Fazenda, I. (2001). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lowe, A. (2002). « Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : Apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, V (1-2) : 93-116.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach.* Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Office des affaires francophones. *Faits saillants. Profil des francophones dans l'est de l'Ontario*. En ligne : www.ofa.gov.on.ca/francais/stats/est2005-fs.html (page consultée le 17 avril 2007).

Patton, M. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.

Phillion, R. (2006). « Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en formation ». Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa.

Poupart, J. (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires, p. 173-206. Montréal : Gaëtan Morin.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being ». *American Psychologist*, 55 (1) : 68-78.

Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Stokrocki, M. (2006). *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures.* National Art Education Association.

Théberge, M. (2006a). « Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien ». *Éducation et francophonie*, XXXIV (1) : 133-147. En ligne : www.acelf.ca/c/revue/index.php (page consultée le 14 avril 2007).

Théberge, M. (2006b). « Le rôle de responsables de troupes dans des productions théâtrales au secondaire ». *The Universal Mosaic of Drama/Theatre: The IDEA 2004 Dialogues*, p. 109-117.

UNESCO (2006). *Appel international pour la promotion de l'éducation artistique et la créativité à l'école.* En ligne : http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (page consultée le 24 avril 2007).

Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Ratelle, C., Léonard, M., Blanchard, C., Koestner, R., Gagné, M. et Marsolais, J. (2003). « Les passions de l'âme : on obsessive and harmonious passion ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4) : 756-767.

LE MUSICIEN ÉDUCATEUR ET LA RÉFORME ÉDUCATIVE AU QUÉBEC : UN REGARD SUR LA PENSÉE DE L'ENSEIGNANT

Mercè Vilar
Louise Mathieu
Maria Teresa Moreno

Après des études au Conservatoire supérieur de Barcelone, Mercè Vilar parfait sa formation auprès de plusieurs pédagogues dont, notamment, I. Segarra et J. Chapuis. Elle est titulaire d'un doctorat en pédagogie appliquée de l'Universitat Autònoma de Barcelone où elle est actuellement rattachée à titre de professeure de didactique de la musique. Ses recherches portent sur l'enseignement de la musique à l'école obligatoire et sur la formation et le développement professionnel des enseignants. Elle a aussi enseigné dans diverses écoles de musique de même qu'à l'école primaire.

Professeure titulaire à la Faculté de musique de l'Université Laval (Québec), Louise Mathieu est titulaire du diplôme supérieur de la méthode Jaques-Dalcroze de l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève (Suisse) et d'un doctorat ès arts de la New York University (New York, É.-U.), dans le cadre duquel elle a soumis une thèse sur le processus d'improvisation en musique et en danse. Elle s'intéresse particulièrement à l'étude des rapports entre la musique et le mouvement corporel de même qu'au processus de création.

Diplômée du Conservatoire supérieur de Barcelone en piano, flûte à bec et matières théoriques, María Teresa Moreno est également titulaire d'une maîtrise en éducation musicale de l'Université Laval et d'un doctorat (Ph.D.) en éducation musicale de l'Université McGill. Professeure adjointe à la Faculté de musique de l'Université Laval, elle s'intéresse notamment à la perception auditive et à ses possibilités de développement, autant chez les plus jeunes que chez les adultes.

Résumé

Nous présentons ici les résultats préliminaires d'une enquête menée auprès d'enseignants de la musique à l'école primaire, à la suite de la réforme du curriculum qui a eu lieu au début des années 2000 au Québec. Nous aborderons la conception que les enseignants ont de la réforme, les incidences de cette dernière sur leurs pratiques éducatives et la formation qu'ils ont reçue au cours de son implantation. Nous discuterons également de l'importance d'une initiation à la recherche dans les programmes de formation à l'enseignement ; la recherche étant ici conçue comme un outil de réflexion et de remise en question permettant à l'enseignant de poser un regard sur sa propre pratique et facilitant l'adaptation aux transformations du système éducatif.

En 1997, à la suite du rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation, le ministère de l'Éducation du Québec faisait connaître les grandes orientations de la réforme qui allait s'amorcer dans le système éducatif québécois. « La société québécoise dans son ensemble, et non seulement le monde scolaire, est dès lors invitée à relever un défi de taille : faire prendre à l'éducation le virage du succès. L'objectif principal consistera à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. Pour ce faire, le plan d'action ministériel vise à accroître la réussite éducative des élèves de sorte que, en 2010, 85% des élèves d'une génération obtiennent un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60% un diplôme d'études collégiales et 30% un baccalauréat » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [en ligne], 2005). La réalisation de ce plan d'action allait exiger des changements profonds dans les programmes d'études, les cheminements scolaires et l'organisation de l'enseignement.

S'appuyant sur le modèle socioconstructiviste, les principes pédagogiques seront dès lors revus, à la faveur du développement des compétences. Comme le souligne Perrenoud : « Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à "entrer en phase" avec la situation » (Perrenoud, 2004 : 70). Cette approche transforme les rôles traditionnels de l'enseignant et de l'élève. L'enseignant devient le « médiateur entre l'élève et les savoirs […] Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (*Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire, enseignement primaire*, 2001 : 6). L'enseignant devra donc s'approprier ce nouveau rôle et s'investir dans la mise en oeuvre des changements proposés par la réforme du curriculum.

Au printemps de l'année 2005, tout juste au moment où la première promotion d'élèves de l'école primaire ayant été formés dans le cadre de ce nouveau programme arrivait à la fin de son parcours, nous avons procédé à une enquête auprès d'enseignants de la musique à l'école primaire afin de recueillir leur opinion sur la réforme, sa mise en œuvre dans le milieu et ses incidences sur leur tâche de travail. Cette étude, réalisée sur une courte période et menée avec très peu de moyens, est une première tentative de description de l'expérience vécue par ces enseignants de la musique au cours des premières années d'implantation de la réforme.

Trois questions principales ont servi de cadre aux entrevues :

1. Quelle conception les enseignants de la musique ont-ils de la réforme et de ses concepts-clés ?

2. Quelles ont été les incidences de la réforme sur les tâches et les pratiques éducatives des enseignants de la musique ?

3. Quelle formation les enseignants de la musique ont-ils reçue au cours de l'implantation de la réforme dans leur milieu, et que pensent-ils des moyens qui ont été utilisés pour ce faire ?

L'entrevue semi-structurée a été choisie comme moyen pour cerner la pensée des enseignants ; cette approche flexible favorise l'expression individuelle et suscite l'émergence d'appréciations personnelles sur des aspects du sujet abordé que la personne interviewée considère importants. Sept enseignants spécialistes de l'enseignement de la musique à l'école primaire ont été retenus pour l'enquête[1]. Le choix de ce petit nombre d'enseignants s'est imposé étant donné les ressources limitées dont nous disposions pour la réalisation du projet. La sélection des enseignants a été faite par les chercheurs à partir de critères leur permettant de recruter des profils variés, ce qui correspond, selon Goetz et Lecompte (1988), à un échantillonnage de type intentionnel. Ces enseignants sont rattachés à des établissements scolaires publiques et francophones de la région métropolitaine de Québec ; un de ces établissements est situé dans un milieu défavorisé. Tous les enseignants sélectionnés peuvent être considérés comme des témoins privilégiés de la réforme puisqu'ils étaient en poste dès le début de son implantation dans le milieu scolaire. Deux d'entre eux comptent près de 30 ans d'expérience d'enseignement dans le milieu, 4 en comptent près de 20, et un autre, 11. Il faut également souligner que, au moment de l'implantation, deux des enseignants qui ont participé à l'enquête assumaient, en plus de leur tâche d'enseignement proprement dit, une autre fonction : le premier était conseiller pédagogique et responsable de la formation d'autres enseignants et le second, délégué syndical. Nous considérons que leur point de vue peut apporter des dimensions particulières aux questions soulevées par cette étude.

Les entrevues ont été réalisées entre les mois de mai et juin 2005 et elles ont été enregistrées avec le consentement des personnes interviewées. L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel *N'Vivo* (version 2.0) à la suite d'une catégorisation faite par les chercheurs en deux temps : dans un premier temps, les catégories ont été identifiées de façon indépendante et individuelle ; dans un second temps, les chercheurs ont comparé leurs résultats respectifs et se sont entendus collectivement sur les catégories retenues.
Les résultats présentés aujourd'hui sont préliminaires. Par ailleurs, nous avons choisi de nous limiter aux résultats qui nous semblent pouvoir susciter de l'intérêt relativement à la thématique proposée dans le cadre de cette table ronde.

1 Nous remercions particulièrement M^me^ Yvaine Gagnon qui a collaboré au recrutement des enseignants qui ont participé à la recherche.

Les deux premières questions touchaient à la façon dont les répondants conçoivent la réforme, ses concepts-clés et ses incidences sur les tâches et les pratiques éducatives des enseignants de la musique. Les réponses reçues portent sur le rôle de l'enseignant, le rôle de l'élève, les compétences disciplinaires et l'évaluation.

Les répondants considèrent que la conception du rôle de l'élève est modifiée dans le nouveau programme et que cela constitue un des principaux changements apportés par la réforme. Ils parlent d'une approche « centrée sur l'élève » qui les incite à reconsidérer le rôle de l'enseignant.
En ce qui concerne le programme d'étude de la musique et les compétences disciplinaires, ils considèrent que le principal changement réside dans le fait que, dorénavant, un meilleur équilibre devrait s'établir entre l'interprétation, l'appréciation et la création.

Les répondants discutent en outre de l'évaluation. Selon eux, dans le modèle socioconstructiviste, l'évaluation doit porter davantage sur le processus de réalisation des activités en classe que sur le produit final. Ils disent avoir de la difficulté à mettre en pratique ce qui est souhaité et soulignent que ces difficultés sont dues au grand nombre d'élèves qu'ils ont sous leur gouverne (400 à 500 élèves). Certains répondants considèrent aussi qu'il n'y a pas d'orientation claire et précise dans le curriculum concernant l'évaluation des compétences proprement dites.

Par ailleurs, malgré le fait que les répondants considèrent que la réforme a apporté des changements, ils soulignent, paradoxalement, que dans leur champ disciplinaire ces changements sont mineurs ou quasi inexistants puisque, selon eux, les enseignants de la musique œuvraient déjà dans le respect des principes prônés par la réforme avant son implantation.

Pour ce qui est de la question portant sur la formation qu'ils ont reçue lors de l'implantation, ils se disent insatisfaits du peu de formation et du type de formation offerte. À leur avis, le contenu des ateliers était trop théorique et se résumait à la lecture de guides et de manuels. Ils ont également souligné que les enseignants ont exercé des moyens de pression en vue de boycotter l'implantation de la réforme, en ne participant pas aux sessions de formation.

Force est de constater que la réforme et son implantation ont suscité du mécontentement auprès des enseignants. Les raisons de cette insatisfaction, bien qu'elles ne soient que brièvement invoquées par les répondants, nous amènent néanmoins à réfléchir sur le rôle prépondérant du gouvernement et de ses diverses instances dans la mise en place d'une réforme. Dans le domaine de la musique, compte tenu du contexte, des enseignants en poste et de l'approche pédagogique retenue, les moyens utilisés pour son implantation étaient-ils appropriés ? Un enseignement musical « centré sur l'élève », ouvert aux domaines généraux de formation et ayant recours à la collaboration de l'équipe-école est-il

réalisable lorsque l'enseignant rencontre en moyenne 400 à 500 élèves par semaine, et ce, dans deux ou même trois établissements scolaires différents ?

Nous avons également noté que les répondants ont eu de la difficulté à définir les fondements de la réforme, de même qu'à identifier et décrire les principaux aspects qui la caractérisent ; c'est pourquoi nous pensons que la recherche conçue comme un outil de réflexion et de remise en question pourrait permettre à l'enseignant de poser un regard sur sa propre pratique et faciliter son adaptation aux transformations du système scolaire. À notre avis, il serait souhaitable d'intégrer une composante axée sur la recherche dans les programmes de formation à l'enseignement afin de favoriser le développement de l'aptitude à la réflexion et à la remise en question chez le futur enseignant et d'amener celui-ci à porter un regard plus objectif sur sa pratique éducative et à réfléchir à *ce* qu'il fait, *comment* il le fait et *pour quoi* il le fait. La recherche pourrait aussi fournir aux enseignants en exercice de solides outils pour améliorer leur pratique quotidienne. Il serait donc souhaitable qu'elle soit intégrée aux programmes de formation continue des enseignants. Nous croyons également à la nécessité de développer des projets de recherche regroupant à la fois chercheurs et praticiens.

Nous terminerons cet exposé en laissant la parole à une enseignante qui a participé à notre enquête :

> Les gens sont très réfractaires, de nature, aux changements […] mais c'est pour ça que je pense que, quand on amène un gros changement comme ça, il faut prendre le temps de le préparer et de préparer les gens, puis de les inclure dans le processus de décisions. S'ils ne sont pas inclus, ils ne vont pas adhérer, c'est certain.

Références bibliographiques

Goetz, J. P. et Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (édition originale en anglais ; Academic Press, 1984). Madrid : Morata.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne : www.mels.gouv.qc.ca/ (page consultée en mai 2005).

Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

VINGT ANS D'ENSEIGNEMENT ÉLARGI DE LA MUSIQUE EN SUISSE : UN CHEMINEMENT VERS L'INTERDISCIPLINARITÉ

Madeleine Zulauf

Anciennement chef de projets au Centre vaudois de recherches pédagogiques (Lausanne), Madeleine Zulauf est actuellement directrice du bureau Formation Musique Recherche Zulauf. Elle est également professeure à la Haute école des arts de Berne et au Centre de formation des enseignants de la musique — Île-de-France. Ses recherches portent sur les aspects interdisciplinaires de l'éducation musicale, sur le développement musical de l'enfant ainsi que sur les systèmes nationaux de formation.

Résumé

L'expérience d'« enseignement élargi de la musique » (EEM), qui s'est déroulée en Suisse de 1988 à 1991, était basée sur l'hypothèse peu différenciée, selon laquelle une éducation musicale intensive peut globalement améliorer les performances des élèves, notamment dans les autres disciplines scolaires. Dès 1991, l'EEM s'est poursuivi dans certaines classes helvétiques. De la mesure des effets de l'éducation musicale, l'intérêt s'est alors déplacé vers la mise au point de pratiques diversifiées et efficaces d'enseignement. Actuellement, l'EEM s'oriente vers l'interdisciplinarité, cependant que la recherche investigue les représentations des enseignants concernés et tend à développer la collaboration chercheurs-enseignants.

INTRODUCTION

L'« éducation musicale » reçoit généralement la part congrue dans les programmes scolaires et nombreux sont les enseignants et les musiciens à déplorer que son potentiel éducatif soit ainsi sous-utilisé. Mais il arrive parfois que cette « discipline Cendrillon » sorte de l'ombre dans laquelle la confinent ses sœurs, les disciplines dites « principales ». Tel a été le cas, en Suisse, à la fin des années 1980, grâce à l'expérience intitulée « Enseignement élargi de la musique » (EEM), qui s'est préoccupée de « mesurer » les effets de l'enseignement musical sur différentes capacités et performances des enfants, surtout dans les autres disciplines scolaires. Depuis lors, l'EEM s'est perpétué dans plusieurs cantons suisses et, sous une forme renouvelée, il connaît actuellement un regain d'intérêt dans la région Nord-Ouest du pays. Bien évidemment, cette démarche a donné et donne encore lieu à toute une série de recherches et de publications scientifiques.

Notre objectif est, ici, d'analyser l'évolution qui a eu lieu, durant ces 20 dernières années, dans la manière de concevoir cette démarche. Cela revient à dire que nous allons nous

focaliser sur le développement des « représentations », chez les différents acteurs impliqués, concernant la dimension interdisciplinaire de la musique. Il ne va donc pas s'agir d'un résumé factuel, mais bien d'une analyse plus subjective de l'histoire de l'EEM en Suisse.

UN MODÈLE DE CONSTRUCTION DU SAVOIR

L'importance et la valeur heuristique du concept de « représentations » en psychologie et en pédagogie ne sont certainement plus à démontrer[1]. Il nous semble par contre indispensable de préciser que, ce qui nous intéresse ici, ce ne sont pas les représentations en tant que telles, mais le lien intime qu'elles entretiennent avec l'action. Ce lien a souvent été mis en évidence, par exemple par Charlier qui considère que les représentations sont « des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites » (Charlier, 1989 : 46). Quelques années plus tard, le même auteur émet l'idée que voici : « Un changement de pratique pourrait être considéré comme un apprentissage expérientiel ; il intégrerait non seulement un changement comportemental mais aussi un changement de valeur, de sentiment, de connaissance. » (Charlier, 1998 : 84)

Ainsi, changement de pratique et changement dans les représentations — que celles-ci soient de l'ordre des valeurs, des sentiments ou des connaissances — iraient de concert et seraient fonction des expériences du sujet. Dans cette perspective, les connaissances ne sauraient être considérées comme absolues, mais seraient bel et bien liées à un contexte et susceptibles d'évoluer en fonction des résultats des actions du sujet.

Nous postulons donc que la construction du savoir résulte d'un mouvement de va-et-vient entre trois niveaux : les « représentations », qui déterminent les « actions », lesquelles provoquent des « effets » qui viennent, en retour, modifier les actions et influencer les représentations (voir figure 1).

1 Les Journées francophones de recherche en éducation musicale, qui se sont déroulées à Paris en 2001 et 2002, ont d'ailleurs exploré la thématique des représentations, celles des élèves et celles des enseignants (Regnard et Cramer, 2003).

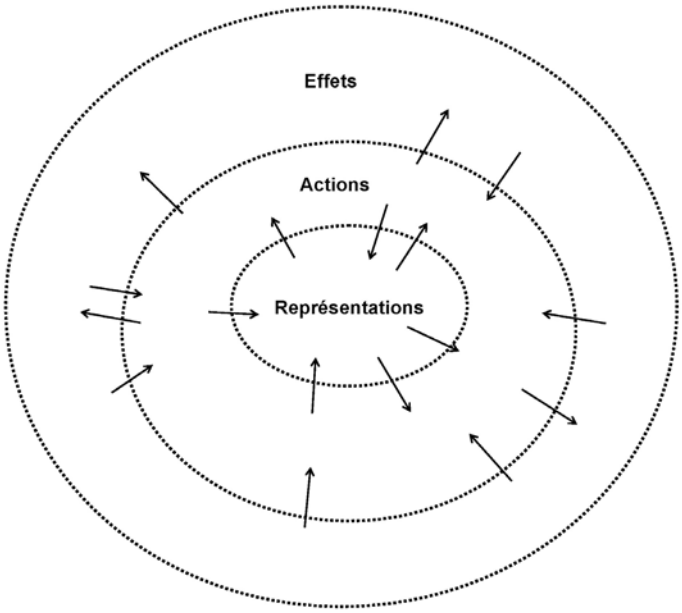


FIGURE 1. La construction du savoir : un processus de va-et-vient

Nous considérons que ce modèle peut s'appliquer aussi bien à la démarche scientifique qu'à la démarche enseignante ou aux activités de M. et Mme tout le monde. Sans forcément en adopter le vocabulaire et sans en reprendre l'idée d'un isomorphisme complet entre construction du savoir savant et construction du savoir commun, nous nous inscrivons donc bien dans le mouvement de la « science-action ». Voici, par exemple, la manière dont Serre décrit le processus de compréhension du réel : « La personne recherche parmi ses expériences passées un modèle d'action… qui l'amène à faire une lecture des éléments de la situation (problématique)… et à agir d'une certaine façon (hypothèses)… qui s'avère efficace ou non (vérification). » (Serre, 1992, cité dans Wittorski, 2001 : 113-114)

Ce modèle va maintenant nous servir à analyser la manière dont les représentations concernant la dimension interdisciplinaire de la musique ont évolué dans la démarche EEM. Et nous tenterons de dégager les rôles qu'ont joués différents acteurs — notamment les enseignants et les chercheurs — dans ce développement.

Bien évidemment, cette évolution des représentations ne s'est réalisée que progressivement et certainement pas pour toutes les personnes concernées au même moment. Mais nous pouvons quand même distinguer trois étapes : tout d'abord l'étape initiale, dominée par une représentation encore peu différenciée, voire syncrétique, puis l'étape dans laquelle les

représentations se sont multipliées et affinées, et enfin l'étape actuelle, qui nous semble marquée par une volonté d'articulation des différentes représentations entre elles[2].

LE POINT DE DÉPART : UNE REPRÉSENTATION ENCORE PEU DIFFÉRENCIÉE

L'enseignement élargi de la musique (EEM) a été introduit en Suisse dès 1988, au travers d'une expérience largement inspirée des fameuses classes de musique Kodaly hongroises, mais aussi d'expériences similaires qui venaient de se dérouler dans les pays germanophones limitrophes, l'Allemagne et l'Autriche. L'expérience EEM a été initiée par le Groupe de travail intercantonal pour un enseignement élargi de la musique à l'école (GTIEME), constitué essentiellement de formateurs d'enseignants de musique. Leur représentation de départ peut être formulée comme suit : la musique recèle de très grands pouvoirs formateurs pour les êtres humains qui la pratiquent, mais ces pouvoirs sont négligés par l'école. Forts de cette représentation, que l'on peut d'ailleurs considérer plutôt comme une représentation sociale[3] que comme une représentation cognitive individuelle, ils ont réussi à convaincre les autorités scolaires suisses[4] et celles de neuf cantons de réaliser une vaste expérience destinée à mettre en évidence les bienfaits de l'éducation musicale. C'est ainsi qu'a pu être mis sur pied, de 1988 à 1991, le dispositif que voici :

- 46 classes expérimentales de la scolarité obligatoire, appariées à autant de classes contrôle ;
- chaque classe expérimentale offre aux élèves 4-5 leçons hebdomadaires de musique, alors que les classes contrôle en restent à la dotation normale, à savoir 1-2 leçons hebdomadaires ;
- les leçons de musique supplémentaires ne sont pas rajoutées à l'horaire des écoliers, mais le temps est pris sur la dotation horaire d'autres disciplines, appelées « branches donatrices » (par exemple : une période de cours est prise au français, une période aux mathématiques et une période aux sciences naturelles) ;
- les enseignants de musique s'engagent sur une base de volontariat ;

---

2 Il va également sans dire que, dans ce survol, nous allons malheureusement devoir laisser dans l'ombre bon nombre d'informations et d'événements.

3 La « Collection d'arguments » présentée par le GTIEME (document non daté) est éloquente de ce point de vue là : il y est fait appel tant aux philosophes de l'Antiquité qu'à l'idée de la complémentarité des deux hémisphères cérébraux, aux déclarations de musiciens tout comme aux propos d'illustres pédagogues.…

4 Plus précisément, les initiateurs ont obtenu le soutien de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), une instance qui regroupe tous les « ministres » cantonaux de l'éducation.

- les enfants des classes d'expérience ne sont pas sélectionnés (ni d'après leurs intérêts ni d'après leurs capacités), mais les parents doivent donner leur accord.

L'hypothèse de départ formulée par les initiateurs du projet[5] était que, après trois ans d'enseignement élargi de la musique, les élèves des classes d'expérience se seraient développés plus avantageusement que leurs camarades des classes contrôle dans nombre de domaines, allant de l'intelligence à la créativité, et qu'ils se montreraient plus performants qu'eux sur le plan scolaire, jusques et y compris dans les branches donatrices.

Malheureusement, ces initiateurs n'avaient énoncé aucune recommandation quant à la manière d'enseigner l'éducation musicale dans les classes d'expérience afin que les effets espérés se produisent. Le « plus » d'éducation musicale n'était pratiquement défini qu'en termes quantitatifs (nombre de périodes hebdomadaires, durée de l'expérience, nombre de classes participantes).

Quant à la vérification de l'hypothèse, elle avait été confiée à deux équipes de chercheurs en éducation[6], chargés de réaliser les tests et les recueils de données nécessaires. Il leur était demandé de comparer les enfants des classes expérimentales à ceux des classes contrôle avant le début de l'expérience (pré-test) et à la fin de celle-ci (post-test).

Les chercheurs n'ont toutefois pas tardé à manifester leur perplexité et leur malaise face à une hypothèse formulée de manière aussi générale et devant la faiblesse du design expérimental proposé. C'est ainsi que nous avions personnellement déploré l'idée selon laquelle : « […] l'enseignement de la musique, quel qu'il soit (et quel que soit l'âge des enfants) devrait avoir une influence sur (presque) toutes les capacités des enfants, sans énonciation préalable d'une hypothèse précise sur le mécanisme de cette action » (Zulauf, 1990 : 7).

À l'époque, les chercheurs voyaient dans le manque de différenciation du projet non seulement l'empressement des initiateurs à prouver les bienfaits de l'éducation musicale mais aussi le fait qu'ils étaient peu au courant des procédures scientifiques. Comme si le problème résidait dans des représentations divergentes concernant la méthodologie d'évaluation. En effet, ainsi que nous l'avons mentionné, les initiateurs voulaient se focaliser uniquement sur la mesure des effets de l'EEM (donc sur le 3^{e} niveau de la figure 1), alors que les chercheurs voulaient considérer ces effets en tant que variables

5 Cette hypothèse figure notamment dans le *Projet-cadre pour une évaluation de l'expérience d'enseignement élargi de la musique à l'école*, que le GTIEME a adopté en septembre 1987.

6 Une équipe a travaillé à l'Université de Fribourg, sous la direction de J. L. Patry. Elle était au bénéfice d'un financement de la part du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) et a procédé à l'évaluation dans la partie germanophone du pays. L'autre équipe, rattachée au Centre vaudois de recherches pédagogiques et dont nous faisions partie, s'est occupée des classes francophones dans le canton de Vaud.

dépendantes que l'on ne pouvait décemment interpréter sans information sur le traitement (donc sur ce qui se passait au niveau des « actions »). Les chercheurs ont donc essayé de pallier au déficit initial du projet d'évaluation en recueillant des données sur ce « traitement », par exemple sur les activités musicales effectuées dans les classes. Ils ont aussi multiplié les sources d'information en recueillant les opinions des enseignants mais aussi celles des enfants et de leurs parents, dans l'espoir que les résultats de l'expérience en seraient d'autant plus riches et que leur interprétation en serait d'autant plus nuancée et fiable.

Les résultats de l'expérience n'ont pas confirmé l'hypothèse de ses initiateurs : les enfants des classes expérimentales ne se sont, dans l'ensemble, pas montrés plus performants que leurs camarades des classes contrôle dans la plupart des mesures effectuées au post-test (Bonnet et Zulauf, 1992 ; Patry et *al.*, 1993 ; Weber, 1993 ; Zulauf, 1994). En soi, ces résultats auraient donc pu provoquer le rejet pur et simple de l'idée que la musique peut avoir des effets sur les capacités des enfants et sur leurs performances dans d'autres disciplines scolaires, et par conséquent l'abandon de toute démarche EEM en Suisse. Mais les choses se sont passées différemment…

Il faut tout d'abord relever que, chez certains des initiateurs de l'expérience, mais surtout dans les medias, l'on a assisté à une dénégation des véritables résultats de l'expérience et, donc, à une non-remise en cause de la représentation de départ. Cette résistance est d'ailleurs typique des représentations sociales qui, selon Moscovici, constituent « […] des « systèmes » de préconceptions, d'images et de valeurs, qui ont leur propre signification culturelle et [qui] subsistent indépendamment des expériences individuelles ; elles incluent automatiquement la prévision de déviances possibles » (Moscovici, 1986 : 43). Fischer précise par ailleurs que « La transformation opérée par les représentations se traduit comme un travail de naturalisation de la réalité sociale, car elle interprète les éléments sociaux en les biaisant. » (Fischer, 1987 : 118)

Nous comprenons ainsi mieux comment ont été possibles les nombreuses distorsions apportées lors de la diffusion des résultats de l'expérience, et dont voici un petit florilège :

- la généralisation à l'ensemble de la population d'expérience de quelques résultats positifs observés dans certaines classes ;

- la dévalorisation des résultats trouvés et la formulation, a posteriori, d'hypothèses nouvelles, par exemple celle consistant à dire que les effets de l'éducation musicale intensive ne se manifesteraient chez les élèves que plusieurs années après la fin de l'EEM ;

- l'énoncé d'une réserve à propos de la bonne volonté de certains chercheurs, que l'on a soupçonnés de ne pas assez connaître et aimer… la musique !

- l'interprétation abusive de résultats annexes, par exemple le fait de considérer que les enfants des classes d'expérience avaient effectivement obtenu de meilleurs résultats que ceux des classes contrôle, en se basant uniquement sur l'avis de quelques enseignants ;

- la scotomisation de résultats intéressants, par exemple les effets différenciés selon le sexe des élèves ou encore les bénéfices observés, chez les enfants des classes d'expérience, dans un domaine particulier, soit celui de l'organisation des formes visuelles ;

- l'invention de résultats inédits : nous avons pu lire, par exemple, que les enfants des classes d'expérience étaient devenus plus performants en lecture que ceux des classes contrôle, alors même que la capacité de lecture n'avait pas été testée !

Nous n'osons pas nous hasarder ici dans une explication concernant l'origine de cette représentation sociale sur les effets de la musique. Nous ne pouvons que constater qu'elle est fort tenace et que, chez certaines personnes, elle a donc perduré, sans se différencier, au-delà de l'expérience EEM[7].

Nous en tirons la conclusion qu'une représentation, surtout une représentation sociale, ne peut guère évoluer par la simple exposition de faits, fussent-ils scientifiques. Communiquer les observations réalisées au niveau le plus superficiel, celui des effets, semble donc ne pas être suffisant pour modifier les représentations qui se trouvent, elles, au niveau le plus profond et le plus basique.

Pourtant cette représentation sociale a, dans l'ensemble, été suffisamment ébranlée, notamment auprès des autorités scolaires, pour que l'on n'assiste pas à une reconduction, à l'identique, du modèle EEM. Il n'y a donc pas eu de généralisation de cette démarche au niveau suisse. Par contre, comme nous allons le voir, la démarche s'est poursuivie.

UNE ÉTAPE DE TRANSITION : LA DIFFÉRENCIATION DES REPRÉSENTATIONS

L'expérience EEM avait été lancée dans le but de promouvoir l'éducation musicale, en cherchant à faire la preuve de ses retombées positives sur les autres branches. On était alors bien loin d'une conception interdisciplinaire. Pour s'en convaincre, il suffit de localiser les termes de cet énoncé sur la figure 1 : si l'éducation musicale s'y retrouve uniquement au niveau des « actions », les autres disciplines se voient, de fait, colloquées uniquement au niveau des « effets ». Cela signifiait une disqualification à la fois des autres disciplines par rapport à la musique — dans la mesure où elles ne pouvaient que bénéficier

7 Le « mythe » des effets magiques de la musique est d'ailleurs toujours bien vivace, en Suisse comme ailleurs, ainsi qu'en témoigne la facilité de pénétration, dans les esprits, du prétendu « Effet Mozart ».

« passivement » des apports de l'éducation musicale — et de l'éducation musicale elle-même. Ainsi les performances proprement musicales des élèves semblaient ne pas intéresser les initiateurs de cette expérience et elles n'ont d'ailleurs pas été mesurées.

Mais cette façon « utilitariste » de concevoir l'éducation musicale n'était bien sûr pas la seule à sous-tendre les pratiques des enseignants qui conduisaient une démarche EEM avec leur classe. Nombreux étaient ceux qui s'étaient coulés dans le moule de l'expérience avant tout parce qu'elle leur donnait l'occasion d'enseigner la musique de manière plus soutenue que d'habitude (Zulauf, 1990). Et, même s'ils ont été confrontés à certaines dures réalités de l'expérience — notamment les collaborations parfois difficiles avec les enseignants qui devaient « sacrifier » une période d'enseignement au profit de la musique — ils en ont en général tiré un bilan positif sur le plan personnel. Et ils ont été de plus en plus nombreux à revendiquer que les bénéfices retirés par les élèves sur le plan musical — que ce soit sur le plan des compétences ou du vécu artistique — constituaient un objectif au moins aussi valable que les bénéfices extramusicaux[8].

En cela, ils ont été rejoints par les élèves et leurs parents qui ont massivement fait part de leur satisfaction face à la nouvelle répartition des branches scolaires mise en place durant l'expérience. Il a par ailleurs été démontré que ce dispositif était viable puisque, à défaut de faire prendre de l'avance aux élèves dans les disciplines autres que la musique, il ne leur faisait pas non plus, dans l'ensemble, prendre du retard (Bonnet et Zulauf, 1992 ; Patry et *al.*, 1993).

Tous ces éléments se sont conjugués pour que, à partir de 1991, les autorités scolaires de plusieurs cantons donnent aux établissements et aux enseignants qui le souhaitaient, la possibilité d'ouvrir des classes EEM. Commence alors, en Suisse, une période de transition d'une dizaine d'années environ, durant laquelle des enseignants vont développer leurs projets sur un mode plus confidentiel, sans qu'il y ait de modèle imposé, de coordination des procédures ou de publications de synthèse au niveau national.

Dès lors, une vue d'ensemble de ce qui s'est passé est difficile à établir. Il nous est par exemple impossible de savoir combien de classes ont, alors, pratiqué un EEM. Nous pouvons toutefois affirmer que, d'une manière générale, l'intérêt n'était plus dirigé vers les effets de l'éducation musicale mais plutôt vers les pratiques pédagogiques. Comment organiser et réaliser un EEM dans un établissement scolaire ? Quelles activités sont les plus efficaces avec les élèves ? Comment diversifier l'enseignement de la musique ? Et surtout, comment combiner l'éducation musicale avec les autres branches scolaires ? Telles étaient en effet les préoccupations des responsables de formation et des enseignants (voir notamment Cslovjecsek, 1999).

8 On retrouve là la discussion portant sur les conceptions « utilitaire » et « esthétique » de l'éducation musicale, qui a tant fait couler d'encre, spécialement chez les philosophes de l'éducation musicale.

La recherche s'est également penchée sur ces problématiques. Ce faisant, elle a résolument tourné le dos aux approches quantitatives, typiques d'un « contexte de justification », pour se tourner vers des approches qualitatives, dans un « contexte de découverte » (Ackermann, 1996 ; Zulauf, 1997 ; Tschudi et Hegner, 2005).

Petit à petit, les expériences personnelles se sont donc accumulées et quelques partenariats entre enseignants se sont développés. Nous sommes alors bien loin des spots éblouissants de l'expérience EEM initiale et bien plus près des réalités de l'enseignement. Au fil des pratiques et des échanges sur les pratiques, « celles qui marchent bien et celles qui marchent moins bien », la représentation de départ a pu s'estomper. L'éducation musicale n'est plus conçue comme étant isolée des autres disciplines que, par ailleurs, elle serait censée servir. Les tenants d'un EEM ont réorienté leur intérêt vers les liens multiples que l'éducation musicale peut, au quotidien, tisser avec les autres disciplines.

L'ÉVOLUTION ACTUELLE : VERS UNE ARTICULATION DES REPRÉSENTATIONS

Comme nous l'avons dit, les projets mis en œuvre durant la période transitoire l'ont été d'abord de manière isolée, mais certains réseaux ont commencé à se mettre en place. À notre connaissance, le réseau le plus développé à l'heure actuelle se trouve dans la région Nord-Ouest du pays (cantons d'Argovie, de Soleure, de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne).

La conception de ce qu'est l'EEM y est certes encore ancrée dans l'histoire récente de cette démarche en Suisse. Par exemple, les documents publiés par les autorités scolaires ne manquent pas de se référer à l'expérience originelle qui s'était déroulée de 1988 à 1991. Pourtant, c'est désormais bien d'une nouvelle manière de voir l'EEM qu'il s'agit.

Il n'est en effet plus question de favoriser la dotation horaire de la musique au détriment des autres disciplines[9], mais de chercher à intégrer musique et autres disciplines dans l'approche pédagogique. Étant donné que l'on ne procède plus à un véritable remaniement de la répartition horaire des disciplines, les parents n'ont d'ailleurs plus à donner leur accord ; ils sont généralement informés par l'enseignant que celui-ci va faire la place belle à la musique et qu'il va l'utiliser également dans d'autres disciplines.

Cette conception nouvelle de l'EEM rejoint en fait des expériences et des réflexions menées dans d'autres pays (Lowe, 1998a, 1998b ; Bolduc, 2006 ; Zdzinski et *al.*, 2007). On ne s'interroge plus seulement sur « ce que l'éducation musicale peut apporter aux autres disciplines », mais sur la manière dont on peut conjuguer la musique et telle ou telle autre discipline pour favoriser l'apprentissage des élèves. Cela correspond à « un […] modèle du curriculum interdisciplinaire davantage basé sur des similitudes entre les

9 À vrai dire, cette ancienne façon de faire est encore proposée de manière optionnelle, mais plus aucun établissement scolaire ne l'adopte.

matières sur le plan des concepts, des processus d'apprentissage et des habiletés techniques et cognitives » (Lowe, 2002 : 231).

Ce qu'il est par ailleurs intéressant de relever, c'est que, dans le réseau EEM du Nord-Ouest de la Suisse, la construction même de ce nouveau savoir interdisciplinaire s'appuie sur plusieurs instances.

Tout d'abord, des réunions à l'intention des enseignants pratiquant un EEM sont offertes régulièrement : ils peuvent y échanger leurs pratiques et leur vécu.

Par ailleurs la formation des enseignants s'est développée : la Haute école pédagogique (HEP) du Nord-Ouest offre désormais un cours post-grade sur la manière d'intégrer la musique dans l'enseignement. À ce propos, notons l'évolution qui s'est marquée dans les conceptions des responsables de l'EEM. Les initiateurs de l'expérience suisse avaient bien organisé des cours pour les enseignants engagés dans la démarche. Mais ces cours visaient essentiellement à développer les compétences musicales des enseignants et à élargir la palette des activités musicales qu'ils pouvaient proposer à leurs élèves. Dans la formation offerte maintenant par la HEP du Nord-Ouest, c'est bien l'intégration de la musique et des autres disciplines qui est au centre des réflexions.

Enfin, la HEP a lancé un programme de recherche qui veut tirer les leçons du passé et dont on attend qu'il enrichisse les connaissances et aide au développement des pratiques. On souhaite en effet prendre en considération le mouvement de va-et-vient entre les trois niveaux de la figure 1. Non sans ambition, ce programme vise à cerner le passage des représentations aux pratiques et des pratiques aux effets, mais veut aussi se préoccuper du « retour d'information », depuis les effets vers les représentations (Zulauf, 2006).

C'est donc tout naturellement que les enseignants sont désormais mis au centre des préoccupations de la recherche. Pour l'instant, deux travaux exploratoires ont été consacrés à leurs représentations. Nous nous sommes intéressés tout d'abord à la manière dont ils conçoivent certains aspects de l'EEM, par exemple leurs propres besoins en formation, ce qui nous a d'ailleurs permis de constater, non sans surprise, que l'« ancienne » représentation de l'EEM est encore à l'œuvre chez certains (Cslovjecsek et Zulauf, 2006). Par ailleurs, une étude vient d'être réalisée sur la satisfaction professionnelle des enseignants pratiquant un EEM. Il en est ressorti que cette satisfaction est bien présente chez ces enseignants et qu'elle se fonde sur un renforcement réciproque des sentiments de plaisir (le plaisir de faire de la musique, le plaisir de faire partager sa passion de la musique avec les élèves…) et de compétence professionnelle (le fait de se sentir toujours plus compétent pour organiser un enseignement novateur) [Kägi, 2007].

Les prochaines recherches se fixent comme objectif d'établir une typologie des enseignants, basée sur leurs conceptions de la dimension interdisciplinaire de la musique.

Et nous espérons pouvoir, à terme, nous orienter davantage vers un processus de recherche-action. En effet, des actions menées en collaboration par des chercheurs et des enseignants semblent désormais le meilleur moyen d'articuler entre elles les représentations des uns et des autres, d'en observer les effets et, partant, de faire évoluer conjointement connaissances scientifiques et pratiques d'enseignement. Ainsi peut-on espérer toujours mieux cerner et toujours mieux exploiter le potentiel interdisciplinaire de l'éducation musicale.

Références bibliographiques

Ackermann, C. (1996). « Wie ist Musikunterricht in Lehrplänen begründbar? Theoretische Begründungsansätze und exemplarische Realisierung in Lehrplänen ». Theoretische Proseminararbeit. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Zürich, Suisse.

Bolduc, J. (2006). « Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle ». Thèse de doctorat. Université Laval, Québec, Canada.

Bonnet, C. et Zulauf, M. (1992). *Entre Notes. Trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Charlier, B. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Université.

Cslovjecsek, M. (1999). « Erweiterter Musikunterricht im Kanton Solothurn ». *Schulblatt*, 10 : 17-20.

Cslovjecsek, M. et Zulauf, M. (2006). *Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor? Pilotstudie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts im Kanton Aargau*. Aarau : Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung.

Fischer, G. N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod ; Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Kägi, M. (2007). « Erweiterter Musikunterricht gleich erweiterte Berufszufriedenheit? Eine Feldstudie über die Auswirkungen von EMU auf die Lehrpersonen ». Travail de

diplôme. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zofingen, Suisse.

Lowe, A. (1998a). « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : Avantages pour l'apprentissage de ces deux matières ». *Revue des sciences de l'éducation,* 24 (3) : 621-646.

Lowe, A. (1998b). Integration of Music and French: A Successful Story / L'intégration de la musique et du français : une réussite pédagogique. *International Journal of Music Education,* 32 : 33-52.

Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. *Textes de base : Les représentations sociales,* sous la direction de W. Doise et A. Palmonari, p. 34-80. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Patry, J. L. et *al.* (1993). *Musik Macht Schule. Bericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung. Über den Schulversuch "Bessere Bildung mit mehr Musik"*. Universität Freiburg, Pädagogisches Institut, Freiburg, Suisse.

Regnard, R. et Cramer, E. (Dir.) (2003). *Apprendre et enseigner la musique : Représentations croisées.* Paris : L'Harmattan.

Serre, F. (1992). « La science-action, le rapport entre la science et la pratique professionnelle ». *Changement planifié et développement des organisations : Méthodes d'intervention, consultation et formation,* sous la direction de R. Tessier et Y. Tellier, p. 395-422. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Spychiger, M. (1992). « Zwischen Mythos und Realität: Aussermusikalische Wirkungen von Musikunterricht ». *Psychologie in Erziehung und Unterricht,* 39 : 243-252.

Tschudi, D. et Hegner, S. (2005). *Klingende Zahlen, schwingende Wörter: Praktische Umsetzung des Erweiterten Musikunterrichts.* Erkundungsprojekt im Rahmen von "Alltag & Wissenschaft". Pädagogische Hochschule, Luzern, Suisse.

Weber, E. et *al.* (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen : Die Blaue Eule.

Wittorski, R. (2001). « Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle ». *Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social,* sous la direction de M. P. Mackiewicz, p. 107-118. Paris : L'Harmattan.

Zdzinski, S.F. et *al.* (2007). « Attitudes and practices of Japanese and American music teachers towards integrating music with other subjects ». *International Journal of Music Education Research,* 25 (1) : 55-71.

Zulauf, M. (1990). *Cinq périodes à la clé. Observation de la première année d'expérience d'enseignement élargi de la musique*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Zulauf, M. (1994). « Three-Year Experiment in Extended Music Teaching in Switzerland: The Different Effects Observed in a Group of French-Speaking Pupils ». *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 119 : 111-121 (Special Issue: The 14th ISME Research Seminar, Nagoya, Japan, July 18-24, 1992).

Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Zulauf, M. (1998). « Cendrillon n'est pas devenue princesse… mais elle va au bal chaque année ». *Revue musicale suisse,* 10 : 8-9.

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

SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 25 DE LA REVUE

CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 1 Septembre 1982

Sommaire

Présentation, Lucien Brochu 5

Recherche de Howard G. Tappan sur le chant choral et le rendement scolaire, présentée par Michel Aucoin 21

Recherche de Mario S. Abril sur la polymétrie et les chiffres indicateurs, présentée par Luc Bernard 25

Recherche de Charles H. Wood sur l'utilisation de stimuli en lecture à vue, présentée par Nicole Delisle 33

Recherche de Gary R. Sudano sur la théorie esthétique et l'éducation musicale, présentée par Marie Landry-Losier 43

Recherche de Henry H. Smith sur l'identification auditive et le développement auditif, présentée par Guy LeFrançois 53

Recherche de Stanley L. Schleuter sur les traits de personnalité, les aptitudes et la formation musicales, présentée par Lucie Longpré 61

Recherche de Burton R. Hoffmann sur l'utilisation de l'opéra au niveau primaire, présentée par Yves Patry 65

L'informatique, la pédagogie musicale et le laboratoire d'informatique musicale de l'Université Laval, Yolande Pélissier 73

Recherche de Janice K. G. Hodges sur les aspects pédagogiques du Mikrokosmos de Béla Bartok, présentée par Brigitte Prévost 85

Numéro 2 Septembre 1983

Sommaire

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

Introduction 5
La théorie du symbolisme 12
Le symbolisme artistique 27
L'illusion : principe de la création artistique 47
La puissance du symbole artistique 93
Conclusion 109
Bibliographie 111

Les sources de la pensée de Susanne Langer, Jean-Claude Paquet 113

L'influence de Susanne Langer dans les programmes d'éducation musicale du Québec, Raymond Ringuette 125

Numéro 3 Mars 1984

Sommaire

Recherche de Jonathan D. Horton sur l'enseignement du solfège en sixième année, présentée par Monique Boivin 5

Recherche de Walter J. Jones sur le duo pour flûtes traversières en France au XVIII^{e} siècle, présentée par Nicole Boivin 11

Recherche de Robert M. De Yarman sur le développement des habiletés rythmiques et tonales à la maternelle, présentée par Nicole Delisle 21

Recherche de Raymond Ringuette sur la formation des musiciens éducateurs à l'Université Laval, présentée par Marie Landry-Losier 35

Recherche de Lewis A. Phelps sur l'opéra et le chant choral au niveau secondaire, présentée par Odette Létourneau-Corriveau 43

La recherche en éducation musicale en France, Jean-Pierre Mialaret 53

Recherche de Edgar J. Thompson sur l'enseignement de la lecture rythmique assisté par ordinateur, présentée par Yolande Pélissier 73

Recherche de Richard W. Lucht sur l'enseignement du piano instrument fonctionnel, présentée par Céline Potvin 79

L'enseignement de la danse au primaire, Brigitte Prévost 91

Recherche de Gary A. Sigurdson sur la présentation de concerts d'orchestre à des élèves de cinquième année, présentée par Lucie Rodier 103

Recherche de James E. Croft sur l'éducation esthétique dans le cadre des cours d'orchestre d'harmonie, présentée par Réal Vautour 115

Numéro 4 Septembre 1984

Sommaire

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

Numéro 5 Janvier 1985

Sommaire

Recherche de Margaret L. Stone sur les origines de la diffusion des méthodes Orff et Kodaly, présentée par Francine Déry 5

Recherche de Reta R. Phifer sur l'enseignement des formes musicales au primaire, présentée par Maryse Forand 27

Recherche de J. Jefferson Cleveland sur l'état de la musicothérapie au Massachusetts, présentée par Hélène Grondines 45

François Delalande, *La musique est un jeu d'enfant* : 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, *Le cerveau et la musique* 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 19

Enquête auprès des finissants de niveau secondaire afin d'établir les circonstances reliées au phénomène d'abandon des études en éducation musicale

Denise Jamison 21

Guide 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 29

Description 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 33

Analyse 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, Louisette 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, Louisette Lavoie 57

Neuropédagogie et enseignement du piano : élaboration de critères d'analyse des méthodes pour enfants débutants
Marc Lafontaine 71

Numéro 12 Janvier 1993

Sommaire

Appel d'article 7

Mot du directeur de la revue 9

Actes du colloque « L'enseignement de la musique assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? » tenu à l'École de musique de l'Université Laval le samedi 4 avril 1992 11

Mot du président du comité organisateur, Louis Daignault 13

Allocution de bienvenue
François Demers, doyen de la Faculté des arts de l'Université Laval 15

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

Après-MIDI : Hypermédia ?
Louis Daignault 25

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

Écouter, entendre
Nil Parent 35

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

Description des ateliers
Logiciels en formation auditive
Judith Cornellier-Sanschagrin 49

Sonographe ou jeu sonore imagé
Marc-André Demers 49

Discrimination auditive des paramètres sonores
Maurice Périard 49

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

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

Introduction à Hypercard
François Belleau 50

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

Enseignement interactif de la théorie musicale au secondaire
Edmour Bélanger 51

Musicologie et ordinateur
Yves Chartier 51

Table ronde « L'enseignement musical assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? » 53

Rôle de l'ordinateur dans la pédagogie musicale au primaire et au secondaire
Denise Hébert 55

L'ordinateur change-t-il notre façon de penser et de faire la musique ?
Jean-Claude Paquet 63

Éducation musicale et technologie : typologie pour la recherche
Jacques Rhéaume 69

L'EMAO, luxe ou nécessité dans la formation des maîtres ?
Gilles Simard 75

Allocution de clôture
Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval 77

Numéro 13 Novembre 1994

Sommaire

Appel d'article

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

Responsable : Raymond Ringuette

Introduction 1

Allocution d'ouverture
Michel Gervais, recteur de l'Université Laval

Communications
Crescendo - decrescendo
R. Murray Schafer 3

Silences, silence
Gilles Tremblay 12

La protection juridique contre l'agression sonore
Lorne Giroux 19

Le vrai langage jaillit du silence
Lise Gobeil et André Renaud 53

Première table ronde « Musique d'ambiance et droits et libertés individuelles » 69
Jacques Boulay
Pierre Dansereau
Lorne Giroux
Maryvonne Kendergi
R. Murray Schafer
Animateur : Florian Sauvageau

L'écoute de la musique fortement amplifiée représente-t-elle une menace pour l'acuité auditive ?
Raymond 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 *Sonances*, juillet 1985)
Jacques Boulay 155

Numéro 14 Janvier 1996

Sommaire

Appel d'article

Études sur l'anxiété reliée à l'exécution musicale
André Picard et David R. Bircher 1

Étude d'une application créative musicale avec l'ordinateur
Louis Bureau 29

Numéro 15 Janvier 1997

Sommaire

Appel d'article

Étude exploratoire d'une approche coopérative en musique
Gaétan Boucher 1

L'utilisation d'un séquenceur MIDI par un spécialiste de l'enseignement de la musique au niveau primaire : étude de cas
Bryan Rancourt 29

Définitions de l'acquis musical et de l'aptitude musicale d'après deux grands courants de théories d'apprentissage : théories associationnistes et théories de champ
Paul Richard 41

The effects of vocal music on young infants : mother tongue versus foreign language
Jolan Kovacs-Mazza 55

Processus, produits et composition musicale assistée par ordinateur
Louis Daignault 65

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 16 Janvier 1998

Sommaire

Appel d'article

La notion d'appui vocal : analyse et critique de certaines ambiguïtés couramment véhiculées dans la littérature de la pédagogie vocale
Guylaine Tittlit 1

L'intégration d'un babillard électronique dans l'enseignement universitaire
Sylvain Caron 35

Numéro 17 Janvier 1999

Sommaire

Appel d'article

Mélodia 3 : essai et validation d'un système conseiller pour l'acquisition de trois stratégies d'analyse de la mélodie dans un contexte de dictée musicale
Judith Cornellier-Sanschagrin 1

L'écoute de la musique à haute intensité : un aspect de la pollution sonore
Renaud Bouillon 39

Élaboration d'un programme de piano adapté aux aînés
Judith Cornellier-Sanschagrin et Francine Dufour 51

Numéro 18 Janvier 2000

Sommaire

Appel d'article

Pertinence de la recherche en enseignement pour l'éducation musicale en milieu scolaire
Denis Simard et Clermont Gauthier 1

L'oreille absolue : analyse historique et psychologique
María Teresa Moreno Sala 27

Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le samedi 16 octobre 1999 : « Comment gérer son stress en situation de concert ou d'examen » 51

Ateliers et communications
Nature, contrôle et pédagogie du trac (première partie)
Dominique Dubé 53

Nature, contrôle et pédagogie du trac (deuxième partie) : une « pédagogie de l'appropriation » comme approche éducative de l'anxiété reliée à l'exécution musicale
André Picard 65

Comment préparer les élèves en piano pour un examen, un concours ou une audition publique ?
Francis Dubé et Michèle Bédard 81

Lampenfieber : la fièvre au corps
Ursula Stuber 87

Apprivoiser le trac : s'apprivoiser soi-même
Lise Petit et Michel Ducharme 97

Le musicien « dé-traqué »
Chantal Masson-Bourque 103

Numéro 19 Janvier 2001

Sommaire

Appel d'article

Nouveau volet international
Raymond Ringuette 1

Programmation et création musicale au secondaire
Louis Daignault et Frédéric Murray 3

Teaching Boys to Sing Through Their Voice Change : In Search of Practical Tools for the Classroom and Choir Rehearsal
Patricia Abbott 23

Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le dimanche 22 octobre 2000 : « Est-ce que ça vaut encore la peine d'enseigner la musique ? » 35

Allocution de bienvenue
Raymond Ringuette 37

Communications et ateliers
L'enseignement de la musique… Est-ce que ça vaut la peine ?… Oui, mais à condition que…
François Baby 39

L'enseignement de la musique a-t-il encore sa place de nos jours ?
Jean-Nicolas Boursiquot 45

Encore la peine… Quelle peine ?
Chantal Masson-Bourque 49

Enjeux et défis d'une école de musique privée
Danielle Nicole 53

La musique classique : une fenêtre ouverte sur le bon et le beau
Martin Paquet 57

L'enseignement de la musique et quelques concepts actuels en sciences de l'éducation
Jacques Rhéaume 61

Quelques bonnes raisons d'enseigner la musique : une approche philosophique
Denis Simard 67

L'enseignement de la musique : plus pertinent que jamais
Georgette Sinclair Desgagné 73

Compte rendu de la plénière
Judith Cornellier-Sanschagrin 77

VOLET INTERNATIONAL

La formation des enseignants de la musique
Françoise Regnard 81

Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts
Marie-Hélène Popelard 83

Annexe 1. Édouard Manet (1832-1883) / Paul Valéry (1871-1945)
Laure Muller 99

Annexe 2. Les correspondances sensorielles chez Scriabine : *Prométhée et Mystère*
Laure Muller 107

Numéro 20 Janvier 2002

Sommaire

Appel d'article

Le marteau sans maître 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 Beaugé 1

Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse
Michel Aucoin 33

Numéro 23 Janvier 2005

Sommaire

Appel d'article

Figurativité et pédagogie du chant
Bérengère Mauduit 1

VOLET INTERNATIONAL

Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) 2005 21

L’auto-évaluation dans la formation d’enseignants de domaines culturels : amorce d’une réflexivité dans la validation des acquis de l’expérience
Evelyn Cramer et Françoise Regnard 23

Numéro 24 Août 2006

Sommaire

Appel d'article

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

Directeur de la publication des actes du colloque : Gilles Comeau

Recherche scientifique et pédagogie du piano
Gilles Comeau 1

L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano
Alain Desrochers, Gilles Comeau, Nisreen Jardaneh, Isabelle Green-Demers 13

MIDIator: 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 Padagogy
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 *praxialiste*, si David J. Elliott prenait en compte les critiques formulées à son égard ?
Sylvain Jaccard 31

L'écoute mozartienne contribue-t-elle au développement cognitif : « L'effet Mozart », un mythe ou une réalité ?
Jonathan Bolduc 63