

NUMÉRO 29

JANVIER 2012

RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de musique

NUMÉRO 29

JANVIER 2012

RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE



faculté de
musique

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

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

Comité de direction :

Raymond Ringuette, directeur de la revue
Vincent Brauer, rédacteur et réviseur

Comité de lecture :

Louise Mathieu, Université Laval
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Françoise Regnard, CeFEdeM Île-de-France
Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles

ISSN 0844-5923
Dépôt légal — 2012
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 29

JANVIER 2012

SOMMAIRE

Appel d'article et protocole de rédaction

Trente années de *Recherche en éducation musicale*
Raymond Ringuette

1

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

7

La place du corps dans l'apprentissage sonore
Hervé Girault

29

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

47

Sommaire des numéros 1 à 28 de la revue

65

APPEL D'ARTICLE

Toute personne désireuse de soumettre un article au comité de lecture du prochain numéro de la revue *Recherche en éducation musicale* est cordialement invitée à faire parvenir par courriel son texte intégral (voir le protocole de rédaction ci-après), accompagné d'un résumé et d'une notice biographique d'environ 150 mots chacun, à :

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

DATE LIMITE : LE 1^{er} DÉCEMBRE 2012

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

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

PROTOCOLE DE RÉDACTION

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

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

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

Correspondances des normes bibliographiques APA anglaises et françaises

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

TRENTE ANNÉES DE *RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE*

Raymond Ringuette

Directeur de la revue *Recherche en éducation musicale*

En septembre 2012, notre revue entrera déjà dans sa trentième année d'existence, et l'on ne pourrait poser un regard de satisfaction et de fierté sur le chemin déjà parcouru sans exprimer une vive reconnaissance envers tous les intervenants qui ont permis jusqu'à présent sa publication régulière. Consacrée dès ses débuts à la recherche en éducation musicale et à la diffusion des résultats des études menées dans ce domaine, elle portera successivement les titres de *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale* (1982-1987), *Recherche en éducation musicale au Québec* (1989-1997) et finalement, *Recherche en éducation musicale* (depuis 1998). Titres et contenus étant intimement liés, l'orientation de cette publication subira au cours de ces trente ans plusieurs métamorphoses visant essentiellement les deux objectifs suivants : une ouverture progressive sur les différents foyers de la recherche en éducation musicale à travers le monde, ainsi qu'une vulgarisation en langue française et à grande échelle de ses résultats.

À cet effet, la création en 2001 du nouveau « Volet international » allait sans nul doute constituer l'évènement le plus décisif de la démarche pressentie. À la faveur d'un accroissement nécessaire et profitable des échanges entre milieux francophones œuvrant dans un même domaine mais selon des perspectives diverses et variées, les premiers fruits d'une collaboration établie avec le CeFEdeM Île-de-France (Centre de formation des enseignants de la musique) donnait en effet le coup d'envoi à une nouvelle série de publications faisant intervenir de nombreux éducateurs-chercheurs, issus de pays et de milieux professionnels différents et désireux de faire connaître leurs projets et réalisations.

Il y a lieu de rappeler ici que, selon ces divers milieux d'intervention, le concept même d'*éducation musicale* revêt des significations différentes, notamment en ce qui a trait à l'importance que l'on accorde à la musique dans le curriculum scolaire, au rôle et aux tâches du musicien éducateur, au milieu dans lequel il est appelé à œuvrer, au type de formations offertes, aux objectifs visés par les programmes concernés et enfin, à la place attribuée à la recherche dans ce domaine. Autant de variables et de lieux de réflexion qui devaient être pris en considération et accueillis de manière la plus objective possible.

C'est dans cette perspective qu'une réorganisation progressive du comité de lecture, dont il faut souligner ici le rôle essentiel, a été envisagée. Ce comité compte aujourd'hui quatre membres, représentant les principaux pays francophones que sont la Belgique, le Canada, la France et la Suisse. Les pages qui suivent permettront aux lecteurs de faire plus ample connaissance avec ces personnes qui, dans l'ombre, assurent non seulement l'appréciation et la sélection des articles soumis mais contribuent indubitablement à la notoriété et à la pérennité de la revue *Recherche en éducation musicale*.

LOUISE MATHIEU

Membre du comité de lecture

Professeure à la Faculté de musique de l'Université Laval (Québec), Louise Mathieu est titulaire d'un doctorat ès arts de la New York University (New York) dans le cadre duquel elle a soumis une thèse sur le processus d'improvisation en musique et en danse. Elle a également obtenu le diplôme supérieur de la méthode Jaques-Dalcroze de l'Institut Jaques-Dalcroze (Genève).

Outre l'enseignement des branches dalcroziennes, elle donne des cours de méthodologie de la recherche et dirige des projets de recherche en éducation musicale. Elle est régulièrement invitée à donner des cours de maître et des conférences au Canada, aux États-Unis, en Europe et en Asie. Elle a dirigé des ensembles musicaux et chorégraphié et mis en scène plusieurs œuvres musicales.

Elle s'intéresse notamment à l'étude des rapports entre la musique et le mouvement corporel (développement musical et corporel, qualité de présence en interprétation, mise en scène), au processus de création et aux méthodologies qualitatives de recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique. Membre du comité de lecture de la revue *Recherche en éducation musicale*, elle contribue au développement de la recherche en éducation musicale et à sa diffusion en langue française.

LUCIE MOTTIER LOPEZ

Membre du comité de lecture

Lucie Mottier Lopez a été enseignante primaire dès 1986, puis formatrice d'enseignants et accompagnatrice de projets pédagogiques liés à l'implantation des cycles d'apprentissage dans le canton de Vaud en Suisse. En 2000, elle a été assistante de recherche à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique à Neuchâtel, puis assistante à plein temps à l'Université de Genève dès 2001.

Elle a obtenu, en 2005, un doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'apprentissage situé en lien avec des microcultures de classe à l'école primaire. Elle a effectué un post-doctorat à Louvain-la-Neuve, en Belgique, qui a débouché sur un ensemble d'études de pratiques d'évaluation par portfolio dans différents lieux de formation à l'enseignement. Elle est actuellement maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Son domaine d'intervention et de recherche porte sur les processus d'apprentissage et d'enseignement et sur les pratiques d'évaluation, notamment du point de vue de leur rôle dans la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Elle est l'auteure de nombreux chapitres d'ouvrages et d'articles scientifiques. Ses livres les plus récents sont : *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (De Boeck, 2007), *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques* (Peter Lang, 2008), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (De Boeck, 2009). Son site Internet : www.unige.ch/fapse/people/mottier/index.html.

FRANÇOISE REGNARD

Membre du comité de lecture

Après avoir collaboré, en Belgique et en France, à la conception et à la mise en place de formations à l'enseignement, Françoise Regnard est directrice du Centre de formation des enseignants de la musique (CeFEdeM) Île-de-France depuis sa création (1990).

Pianiste, docteur en sciences psychologiques et de l'éducation et ayant enseigné durant de nombreuses années à la fois la formation musicale et les sciences de l'éducation, elle a créé en 1985, avec une collègue, une classe expérimentale de formation musicale à l'Académie de musique de la Ville de Bruxelles en collaboration avec le compositeur Henri Pousseur.

Ses recherches et publications actuelles portent notamment sur l'identité du musicien-enseignant, les systèmes d'évaluation et les dispositifs professionnalisants de formation à l'enseignement.

BERNARD REY

Membre du comité de lecture

Ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, Bernard Rey a commencé sa carrière comme professeur de philosophie au Québec, puis en France. Il s'est ensuite consacré à la formation des enseignants en IUFM, puis à l'université. Il est actuellement professeur émérite à l'Université Libre de Bruxelles dont il a longtemps dirigé le Service des sciences de l'éducation.

Ses recherches portent sur les pratiques d'enseignement, sur les modalités scolaires de transmission et sur la manière dont elles structurent les savoirs transmis. Membre de la Commission de pilotage du système éducatif de la communauté francophone de Belgique, il intervient fréquemment comme expert pour l'évaluation des curricula scolaires, tant dans les pays développés que dans les pays en développement.

Il est l'auteur, entre autres, des ouvrages suivants : *Les compétences transversales en question* (1996, Paris : ESF), *Faire la classe à l'école élémentaire* (1998, Paris : ESF), *Discipline en classe et autorité de l'enseignant* (2004, Bruxelles : De Boeck), *Les compétences à l'école* (en collaboration avec V. Carette, A. Defrance et S. Kahn ; 2003, Bruxelles : De Boeck) et *Savoir enseigner dans le secondaire* (en collaboration avec V. Carette ; 2010, Bruxelles : De Boeck).

VINCENT BRAUER

Rédacteur et réviseur

Vincent Brauer enseigne la formation auditive à la Faculté de musique de l'Université Laval depuis 2004. Au cours des dernières années, il a pris part à l'élaboration et à la réalisation de plusieurs projets de recherche directement liés à cette discipline. Ces projets dont les résultats ont été présentés lors de divers congrès internationaux ont notamment permis de développer des liens avec plusieurs universités d'Amérique du Sud, plus particulièrement en Argentine et en Colombie.

Organiste de formation, il étudie auprès de Xavier Darasse, Francis Chapelet et Jean Boyer en France, puis au Québec auprès d'Antoine Bouchard à l'Université Laval où il obtient une maîtrise en interprétation-orgue. Grâce à diverses bourses, il effectue, par la suite, plusieurs stages de perfectionnement en Europe auprès de Montserrat Torrent, spécialiste en musique espagnole ancienne. Il a donné de nombreux concerts au Canada et en Europe et a enregistré à diverses reprises pour Radio-Canada et Radio Española.

Durant bon nombre d'années, il a collaboré activement à la publication du *Répertoire des données musicales de la presse québécoise*, sous la direction de Lucien Poirier. Les deux premiers volumes de ce répertoire qui couvrent respectivement les périodes 1764-1799 et 1800-1824 sont accessibles en version électronique à www.nosracines.ca. Il est également rédacteur et réviseur de la revue *Recherche en éducation musicale*, publiée par la Faculté de musique de l'Université Laval.

EXPRESSION ET PRODUCTION DU TIMBRE AU PIANO SELON LES TRAITÉS

Conception du timbre instrumental exprimée par les pianistes et professeurs dans les ouvrages à vocation technique et pédagogique

Michel Bernays

Michel Bernays est doctorant en musicologie à la Faculté de musique de l'Université de Montréal, sous la direction de Caroline Traube, et membre des centres de recherche BRAMS, CIRMMT et OICRM. Après des études en ingénierie des télécommunications, puis une maîtrise en sciences cognitives et en informatique musicale, il migre de la France au Québec pour étudier, selon l'approche interdisciplinaire inhérente à la musicologie systématique, l'expression et le contrôle gestuel du timbre au piano. Il y analyse les nuances de geste au clavier (telles que retranscrites par les mouvements des touches et marteaux) dont se servent les pianistes pour exprimer une vaste palette de timbres, usuellement décrite, transmise et verbalisée sous forme de métaphores imagées ou multimodales. Les descripteurs de timbre les plus fréquemment employés au sein de la communauté pianistique sont alors corrélés aux caractéristiques musicales du geste. Ces travaux ont été présentés dans plusieurs colloques et congrès internationaux.

Résumé

L'interprétation au piano, dans toute sa richesse expressive, conjugue facultés techniques et intentions artistiques. Ces dernières se manifestent notamment dans l'affection du timbre, composante musicale éthérée mais indéniable et manifeste sur un instrument au son aussi riche que le piano. Les traités et autres écrits pianistiques abordent empiriquement la question du timbre. Sa nature est difficile à établir précisément. Elle peut être associée directement à l'instrument, dont les caractéristiques intrinsèques affectent le son de manière unique. Mais au-delà, le pianiste, par son geste et son toucher, possède l'outil de génération du timbre. L'expression du timbre trouve son origine dans la conception mentale, le sens musical, la « bonne oreille » et les images exprimables en métaphores par le professeur de piano. Ce processus permet alors au pianiste de canaliser le sens timbral invoqué par l'œuvre interprétée et l'exprimer conformément aux intentions musicales du compositeur, tout en y appliquant sa propre vision esthétique.

INTRODUCTION

Le jeu des pianistes virtuoses, empreint de nuances et de subtilités soulignant l'expressivité de l'interprétation, s'offre à l'auditeur telle une manifestation de génie. Derrière cette aisance et ce naturel souvent apparents chez les plus grands pianistes de ces deux derniers siècles (Chopin, Liszt, Rachmaninov, Busoni, Field, Cortot, Horowitz, Schnabel, Rubinstein, Richter, Gould, Brendel, Agerich, etc. — liste tellement loin d'être exhaustive !), se cache beaucoup de travail, d'acquisition de la technique d'une part, mais aussi sur le plan artistique, pour réussir à exprimer au mieux la sensibilité au service de l'œuvre interprétée. Pourtant, toutes ces heures de labeur n'auraient que peu d'intérêt si elles n'étaient pas mises à profit de la façon la plus judicieuse pour obtenir les meilleurs résultats : concentration, gestion du temps, application sont des prérequis à tout travail efficace. Cependant, chacun aura sa propre manière d'aborder la pratique de l'instrument. Tout au long de la formation, chacun aura eu sa propre courbe de progression, ses blocages, ses illuminations...

C'est là que se manifeste le rôle du professeur : savoir trouver la bonne méthode, les bons conseils pour favoriser au mieux le développement du pianiste en apprentissage dont la virtuosité latente cherche une voie d'expression pour y être canalisée. Tout le monde ne dispose bien sûr pas des capacités physiques et mentales sollicitées par le jeu du piano au plus haut degré de l'interprétation. Mais les grands pédagogues ont su, grâce à leur vaste expérience, identifier empiriquement des méthodes techniques capables d'aider au mieux l'interprète.

Ces idées se retrouvent compilées dans les traités, où des maîtres reconnus, souvent eux-mêmes pianistes à la solide réputation, laissent ainsi une trace écrite de leurs préceptes et théories. La diversité des expériences empiriques vécues par différents professeurs ouvre la voie à bien des idées et méthodes, parfois conservatrices et ancrées dans la tradition et les plus anciens courants de l'interprétation pianistique, parfois relié au *Zeitgeist*, à la limite de l'effet de mode, et enfin, plus rarement, révolutionnaires et prédisant ou influençant le futur de l'interprétation.

Parmi les sujets traités (des plus mécaniques aux plus abstraits), la question du timbre, composante musicale essentielle mais encore peu abordée en ce qui concerne la musique pour piano antérieurement au XX^e siècle, se pose parfois : quelles indications et conseils donner pour que le pianiste puisse à la fois trouver son « son », et le moduler pour donner de chaque pièce une interprétation expressive colorée par le timbre *ad hoc* ? La gageure se pose même sur le plan de la communication : comment réussir à exprimer quelque chose d'aussi subtil et abstrait que le timbre ?

De façon encore plus pragmatique, il conviendra tout d'abord de s'interroger sur ce que les traités entendent par timbre : les définitions, les termes abondent, comment y discerner un

consensus ? La question essentielle concernera alors la source de ce timbre : à quel niveau de la production sonore se manifeste-t-il ? Et quelle est à ce niveau l'évolution de la pensée des pianistes, compositeurs, professeurs, telle que mise en évidence dans les traités ?

Pour ce faire, nous procéderons à une analyse critique des traités les plus réputés parus depuis l'orée du XX^e siècle, concernant de fait une version suffisamment moderne de l'instrument pour la considérer techniquement comparable aux pianos actuels. Nous y adjoindrons les points de vue élicités par d'éminents pianistes au cœur de recueils d'entretiens, ainsi que les études et analyses musicologiques pertinentes quant à notre problématique. Nous nous appuyerons a fortiori sur les auteurs détaillant le travail sur le timbre ou la sonorité, les subtilités du geste pianistique et leur intégration holistique dans le processus d'interprétation.

Ces élaborations empiriques seront alors mises en perspective avec les résultats scientifiques récents, auxquels nos propres recherches souhaiteront contribuer par une description quantitative des relations entre expression du timbre et geste pianistique¹.

Nous verrons que selon les traités, au sujet de l'approche de l'instrument lui-même, du geste (mains, puis bras et corps), et même au plan de l'abstraction (conception mentale, sens musical et oreille, critères esthétiques et intégration à l'œuvre), la pensée dominante a fluctué.

TIMBRE

La notion de timbre, vis-à-vis de tout phénomène sonore, s'avère relativement naturelle à appréhender. Ainsi, dans le cas de la voix humaine, nous pouvons aisément reconnaître sa nature catégorielle de voix (timbre-identité), distinguer qui parle en associant le timbre à une personne (timbre-individualité), et déterminer l'état émotionnel, les intentions du locuteur (timbre-qualité) (Marozeau, 2004, p. 11). Cependant, dès lors que l'on cherche à analyser plus en détail le paramètre timbral, on se heurte vite à sa complexité et à une certaine intangibilité. Les recherches en psychoacoustique dans ce cadre ont permis d'élaborer plusieurs définitions, sans pour autant parvenir encore à un consensus scientifiquement satisfaisant. La définition de référence, proposée par l'*American Standard Institute* en 1960, ne se fonde que sur ce que le timbre n'est pas :

Le timbre est l'attribut de la sensation auditive par lequel un auditeur peut différencier deux sons présentés simultanément à la même intensité et hauteur.²

1 Voir Bernays et Traube, 2011.

2 « Timbre is that attribute of auditory sensation in terms of which a listener can judge that two sounds similarly presented and having the same loudness and pitch are dissimilar ». ANSI, USA Standard Acoustical Terminology. American National Standards Institute, New York.

Le timbre est ici évalué en tant que phénomène perceptif, c'est-à-dire un artefact issu de l'organisation et de la structuration mentales d'une information du monde extérieur sous la forme de sensation ou de mémoire³. Ainsi difficilement quantifiable, il n'est pas surprenant que, pour l'étude du timbre, l'empirisme prévale. Murray Campbell souligne ces difficultés dans sa définition du timbre pour le *New Grove Dictionary of Music and Musicians* :

Terme décrivant la qualité tonale d'un son ; une clarinette et un hautbois jouant la même note à la même intensité produisent ainsi des timbres différents. Le timbre est un attribut plus complexe que la hauteur ou l'intensité, qui peuvent être représentées par une échelle unidimensionnelle (aigu-grave pour la hauteur, fort-faible pour l'intensité) ; la perception du timbre est une synthèse de plusieurs facteurs, et dans la synthèse sonore un effort considérable a été consacré à la création et l'exploration d'espaces de timbre multidimensionnels. Le spectre fréquentiel d'un son, et en particulier la façon dont croît l'amplitude de différents partiels lors de l'attaque, est de prime importance dans la détermination du timbre.⁴

Musicalement, le timbre est évidemment un paramètre non négligeable dans la construction de l'œuvre musicale. Il est porteur de forme (McAdams et Deliège, 1988) et constitue un fondement des principes d'orchestration, du choix d'instruments. Dans la musique pour piano aussi, le timbre ne saurait être éludé. Heinrich Neuhaus le souligne ainsi (Neuhaus, 1971, p. 63) :

Puisque la musique est le son, la préoccupation majeure de n'importe quel interprète devrait être le travail sur le son.

On constate cependant l'absence d'un système de notation ou de modèle théorique consacré au timbre dans la musique occidentale⁵.

Il convient de noter ici les diverses appellations qui se réfèrent au même phénomène. Si la littérature scientifique emploie aujourd'hui essentiellement le mot « timbre », il faut noter que des travaux séminaux comme ceux de Helmholtz (1862/1954) ou Ortmann (1929) parlent de « sonorité » (« *tone* ») ou de « qualité sonore » (« *tone-quality* »). Les termes « son » ou « sonorité » sont fréquemment employés par les musiciens, de même que la

3 Voir Hajda *et al.*, 1997, p. 254-255.

4 « A term describing the tonal quality of a sound; a clarinet and an oboe sounding the same note at the same loudness are said to produce different timbres. Timbre is a more complex attribute than pitch or loudness, which can each be represented by a one-dimensional scale (high–low for pitch, loud–soft for loudness); the perception of timbre is a synthesis of several factors, and in computer-generated music considerable effort has been devoted to the creation and exploration of multi-dimensional timbral spaces. The frequency spectrum of a sound, and in particular the ways in which different partials grow in amplitude during the starting transient, are of great importance in determining the timbre.» (Campbell, 2001).

5 Il existe cependant pour le Guqin, instrument à cordes chinois, une notation très riche consacrant une centaine de symboles au timbre (van Gulik, 1969).

référence aux « couleurs »⁶, et ce, qu'il s'agisse de musique classique, de jazz, de musiques actuelles ou populaires. Tobias Matthay (1913, p. 167-168) fait la distinction entre la coloration (« *tone-colouring* ») et l'inflexion (« *tone-inflection* »), attribuant l'inflexion aux formes d'expression de son, durée et rythme, entre notes, par l'interprète, alors que la couleur est réservée à l'instrumentation (par le compositeur), considérée à un niveau macrostructurel, incluant intentions et mouvement.

Quel que soit le terme qui le désigne, l'importance de ce concept reste indéniable, dans la pratique comme dans l'apprentissage. Ainsi, pour Neuhaus, grand pédagogue ayant notamment formé Sviatoslav Richter, « les trois-quarts de mon enseignement sont consacrés au travail du son » (Neuhaus, 1971, p. 65).

Que peut-il donc y avoir de si exigeant à acquérir pour cet instrument, qui demande un tel investissement ? Nous allons voir que la nature même du piano, et sa construction, ont déjà un rôle à jouer.

INSTRUMENT

Apparu au XVIII^e siècle sous la forme du *piano forte* mis au point par Bartolomeo Cristofori, le piano prend sa forme moderne dans les années 1820, sous l'impulsion des facteurs Pleyel et Érard, notamment grâce à l'invention par ce dernier du mécanisme de double échappement. Cependant, les progrès techniques se sont prolongés ensuite, au point qu'Ernest Closson (1944, p. 53), au sujet de l'histoire du piano, s'est exprimé ainsi sur les transformations de l'instrument :

On peut dire que le piano actuel, tel que nous le pratiquons et l'entendons, remonte à peine au commencement du siècle et qu'il est déjà très éloigné des claviers dont disposèrent les grands virtuoses d'autrefois, tout particulièrement au point de vue de la puissance et de la richesse du timbre, le *ff* d'autrefois atteignant à peine le *mf* d'aujourd'hui ; le Pleyel joué par Chopin n'a plus rien de commun avec ses descendants.

Le principe de fonctionnement du piano consiste à déclencher grâce au clavier à 88 touches (en général) la frappe de marteaux feutrés sur les cordes. Entre clavier et marteau, un mécanisme de leviers (voir figure 1) permet de propulser le marteau en mouvement balistique (perte de contact entre mécanisme et marteau) juste avant qu'il ne percute les cordes (de une à deux cordes par note dans les graves, trois dans les aigus). Le marteau peut ainsi retomber et ne reste pas bloqué en étouffant la corde. Le double échappement sur les pianos à queue permet, à l'aide d'un ressort et d'un levier supplémentaire, d'accélérer le remplacement du mécanisme, ce qui permet de répéter rapidement une même note. Un étouffoir bloque les cordes tant que la touche n'est pas enfoncée. Les pédales (*forte*

6 On pensera à l'ouvrage intitulé *Sound Color* (Slawson, 1985).

dégageant l'étouffoir et libérant ainsi la résonance par sympathie des autres cordes, *una corda* déplaçant l'alignement des cordes et marteaux pour atténuer la force du son), et la table d'harmonie propageant la vibration des cordes complètent le système. Le piano est donc un instrument à cordes frappées, qui appartient à la fois à la famille des cordes et à celle des percussions.

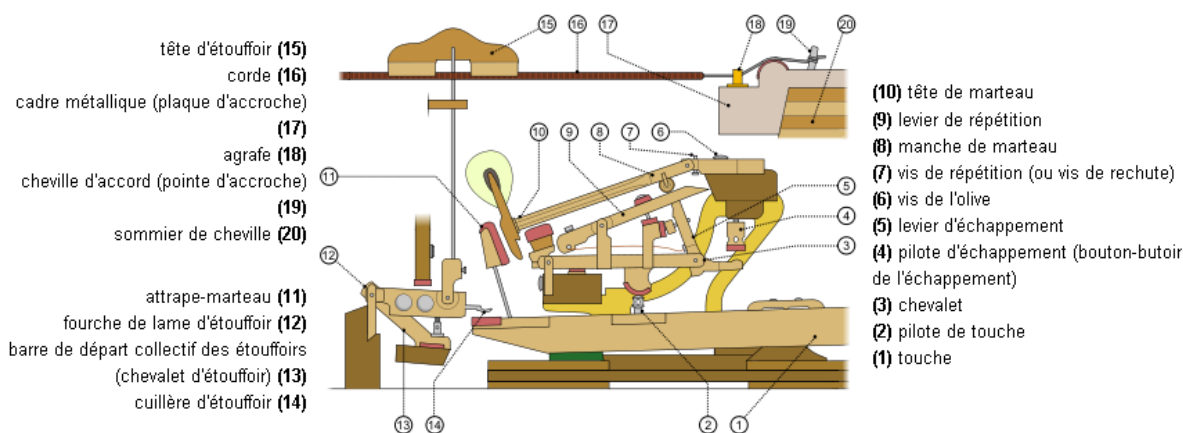


FIGURE 1. Mécanisme du piano à queue, de la touche à la corde : système à double échappement (Remesz et Bechstein, 2006)

Dans son analyse de Busoni, Claude Desfray (2004, p. 9) commente ainsi les progrès techniques apportés au piano :

L'évolution de la facture du piano depuis le début du XIX^e siècle laisse apparaître une préoccupation constante : le contrôle de l'artiste sur la qualité du son produit est très inférieur au contrôle que peut en avoir le violoniste ou l'instrumentiste à vent. Cette frustration a progressivement été compensée par des progrès techniques considérables : le double échappement qui permet de répéter des notes très rapidement et assure un meilleur contrôle du phrasé. L'introduction de matériaux métalliques (cadres, sommiers...) permet de gagner de la puissance et une plus grande précision. Les cordes croisées enrichissent la résonance des harmoniques. L'ajout de la pédale douce *una corda* qui décale les marteaux vers la gauche permet d'obtenir un son plus lointain.

Malgré toutes ces améliorations, la capacité de contrôle du timbre par l'instrumentiste ne s'impose pas comme une évidence. Ainsi le pianiste Émile Bosquet⁷ résume laconiquement que « la seule variable dont l'exécutant dispose est la vitesse du marteau. La variété prodigieuse des effets qu'un virtuose obtient à son piano est due à la gamme de vitesses différentes qu'il est capable d'imprimer aux marteaux, tout le reste est littérature ». Il est,

⁷ Cité par Ott, 1987, p. 195.

dans cet état d'esprit, logique de souligner la primauté sur le timbre de caractéristiques structurelles inhérentes à l'instrument et indépendantes de l'interprète : matériau, modes de fabrication, pays d'origine et style du facteur, cordes, puis accordage. La différence entre pianos est aussi mise en exergue par Matthay, entre un instrument au son brillant et à marteaux durs et un piano à marteaux plus doux (question de feutres), plus tolérant pour les pianistes au « mauvais son », mais aussi moins aigu dans son potentiel de coloration timbrale.

Cependant, même si la réalité de ces influences sur le timbre est indéniable, l'interprète garde son rôle dans la production du timbre, d'abord parce que, comme le fait remarquer Berlioz (1925, p. 12), « le piano, au point de perfectionnement où nos habiles facteurs l'ont porté aujourd'hui, peut être considéré sous un double point de vue : comme instrument d'orchestre ou comme étant lui-même un petit orchestre complet ». Ce dernier effet se révèle en particulier dans la réduction au piano d'œuvres orchestrales, via laquelle, par adaptation préalable des partitions, le pianiste parvient à émuler les parties d'instruments d'orchestre. De même, Rubinstein commentait : « vous croyez que [le piano] est un seul instrument ? C'est une centaine d'instruments » (Neuhaus, 1971, p. 64), illustrant tant la richesse sonore que la subtilité dynamique de l'instrument, donnant au pianiste une large influence sur le son.

L'interprétation joue de ce fait un rôle essentiel dans la production du timbre. Encore faut-il que l'interprète se manifeste comme tel : « tout le monde sait jouer mais rare sont ceux qui savent interpréter » (*ibid.*, p. 28). Le pianiste de concert John Browning l'explique ainsi (Noyle, 1987, p. 29) :

[Le piano] n'est pas un instrument qui possède un caractère de son spécial et entièrement sien. Le piano fera ce que l'on veut en faire, mais il n'a en soi que peu de caractère [...] [L'interprète] doit donner du caractère au piano.

Il convient donc de différencier le timbre **du** piano, issu de la conception de l'instrument, des matériaux utilisés, du savoir-faire de l'artisan, et le timbre **au** piano, contrôlé par l'interprète.

GESTE

Mains et toucher

La définition d'une « bonne » interprétation et des modalités techniques afférentes change selon les époques, les pianistes, les traités. Ainsi en va-t-il des méthodes de contrôle du timbre. Le geste y est un élément crucial, par lequel le pianiste crée son « son ». La pianiste Maria Curcio, disciple d'Artur Schnabel, est par exemple⁸ réputée capable, à l'écoute du son, d'identifier le geste générateur, et de déceler des erreurs de techniques dans le geste de ses élèves sans même regarder leurs mains. Les mains peuvent être des « "pattes de velours", disait Liszt après avoir entendu pour la première fois le pianiste Henselt qui possédait un son exceptionnellement velouté » (Neuhaus, 1971, p. 65).

Neuhaus (*ibid.*, p. 79) propose des recommandations techniques sur le toucher à adopter :

Pour obtenir une tonalité [sic] tendre, chaude et émouvante, il faut appuyer profondément et très intensivement sur la touche, maintenir [la distance main-clavier] proche du minimum en partant d'une position des doigts au niveau du clavier. Par contre, pour un son ouvert, coulant [...] il est indispensable d'utiliser toute la puissance de l'élan des doigts [...]

Tobias Matthay a développé des idées révolutionnaires, au début du XX^e siècle, en insistant notamment sur le toucher et un usage novateur de la main et des doigts. En particulier, il insiste sur le nécessaire contrôle du son, dans sa musicalité, et indique que la clé de la réussite en ce domaine passe par « l'application du juste degré de force requis pour chaque enfoncement de touche » (Matthay, 1913, p. 12), elle-même dépendante de la prise de conscience de la sensation de résistance opposée par la touche. Il résume ce sujet par les concepts de « sens d'effort musculaire » (« *work-sense* ») et de « sens de touche » (« *key-sense* »). En conséquence, il préconise d'éviter toute « frappe » du doigt sur la touche, au profit d'un contact doux, pour mieux jauger la sensation tactile, et applique ces conceptions dans l'enseignement, en demandant un professeur consciencieux, prêt à diagnostiquer toute faute de sonorité, puis expliquer à l'élève comment les éviter en respectant les règles de toucher (*ibid.*, p. 117).

Plus tard, il insistera encore sur l'incorrection d'un « frappé » de la touche, et sur la capacité de contrôle des variations de timbre induite par un toucher adéquat, citant en exemple la différence audible entre un accord plaqué rigidement en un vif mouvement de bras — un son qui « tue la musique » — et un accord joué avec le coude et l'avant-bras relâché — le son est alors dépourvu de « bruit désagréable » (« *nasty noise* »). Il dissocie également le timbre de la dynamique, incitant (à contre-courant des tendances naturelles fréquentes même chez les virtuoses) les pianistes à jouer *forte* avec relâchement et un toucher doux, pour améliorer le contrôle et la capacité de gradation dynamique — le

8 Cité dans Xardel, 2002, p. 63.

toucher « frappé » devrait dès lors être réservé au son volontairement « laid »... (Matthay, 1932, p. 135-139)⁹.

À la même époque en France, la grande pianiste Marie Jaëll développait sa méthode, inspirée de la physiologie naissante, qui met en exergue l'harmonie du toucher (Jaëll, 1897 et 1899). Elle défend la relation entre la partie du doigt en contact avec la touche et la couleur du son obtenu, et argue même de l'influence de l'orientation des lignes papillaires des empreintes digitales.

Le toucher s'est donc vu attribuer le rôle central pour la production du son/timbre à partir des années 1900.

Bras et corps

Pourtant le XX^e siècle sera aussi le théâtre du développement d'une école prônant, au-delà de la main, l'investissement des bras et du corps. À la toute fin du XIX^e siècle, Ludwig Deppe lança l'idée que le son ne devait pas être produit par la main seule, mais par l'action coordonnée de toutes les parties du bras.

L'utilisation du corps varie quant à elle totalement selon les écoles. Rubinstein prônait l'immobilisme du corps, l'assise la plus droite possible, et une concentration de tout le poids dans les mains. Au contraire, pour Neuhaus (1971, p. 77), « la première condition pour obtenir une belle sonorité est la complète liberté du bras et de la main, de l'épaule jusqu'au bout des doigts ».

TECHNIQUES

Mais le contrôle du timbre par le geste ne se limite pas aux considérations corporelles : les techniques d'accord, de rubato, le synchronisme et les considérations temporelles importent également.

Accords

L'accord peut se présenter comme une molécule sonore, composée de notes-atomes de matière musicale (Neuhaus, 1971, p. 67), métaphore intéressante pour souligner l'émergence de propriétés sonores et timbrales constructives au niveau d'une molécule, qui acquiert sa propre identité au-delà des notes qui la composent. Un accord *do-mi-sol* n'est donc pas la simple somme de ces trois notes le composant, ni semblable à la composante {*do-mi-sol*} dans un accord *do-mi-sol-sib*. Matthay remarque pour sa part l'importance de

⁹ Citant un article de sa propre plume paru dans *The Music Teacher*, mars 1931.

bien équilibrer la couleur sonore entre les notes de l'accord : la bonne combinaison des colorations de chaque note définit l'obtention de la sonorité voulue. C'est ce que Risset (2004, p. 146) met en avant, prenant exemple sur le célèbre pianiste Cortot :

On parle souvent de la sonorité d'un pianiste. Alfred Cortot était réputé pour sa sonorité exceptionnelle : lorsqu'il se mettait au piano après ses élèves lors de ses cours d'interprétation, il transfigurait le timbre du piano et donnait l'impression qu'il jouait sur un autre instrument. Or, pour chaque note, le pianiste ne peut contrôler que l'intensité et la durée d'enfoncement. Mais il peut doser les intensités respectives des notes d'un accord, et aussi les décaler insensiblement dans le temps.

Placer les notes dans le temps

On note de plus l'implication des décalages temporels entre chaque note de l'accord. Il est ainsi intéressant de noter la relation exprimée dans de nombreux ouvrages pianistiques entre la sonorité et le rythme, par exemple à travers la notion de « *time-spot* » (Matthay, 1932, p. 29), l'instant où la musicalité appelle à placer la note, et de prime importance pour le contrôle du son, au même titre que l'information haptique transmise par la résistance de la touche via la sensation tactile. Matthay insiste plus loin sur la continuité de l'interprétation, à la fois rythmique et timbrale, et particulièrement importante dans le cadre du *rubato*. Neuhaus reprendra plus tard ce point de vue, en insistant sur la liaison entre la sonorité et le rythme dans le *rubato*, expliquant qu'il « est impossible de déterminer le degré de liberté rythmique d'une phrase donnée sans avoir trouvé sa nuance correcte. La sonorité et le rythme vont toujours de pair, ils s'entraident, et c'est la main dans la main qu'ils arrivent à résoudre le problème de l'interprétation expressive ». En bref : « tout se tient » (Neuhaus, 1971, p. 61-62).

Dynamique

L'interdépendance entre timbre et dynamique est également soulignée. Ainsi, à l'échelle d'un passage, Matthay insiste sur la nécessité de présenter une variété suffisante de sonorités : savoir atteindre un *pianissimo* et un son très doux de façon à mieux faire ressortir le timbre dans le *forte*. Il met ainsi en garde les professeurs qui exigent le surenchérissement sur les sons les plus dynamiques, au lieu de rechercher le « contraste » (Matthay, 1913, p. 131).

Enfin, il est souvent souligné l'importance de la pédale pour le timbre, car « la pédale donne de la couleur » à l'interprétation, comme dit le pianiste John Browning (dans Noyle, 1987, p. 30).

CONCEPTION MENTALE

Au-delà de ces considérations techniques, physiques et musculaires, George Kochevitski a proposé à la fin des années 1960 une théorie de jeu pianistique inspirée de la physiologie et prenant en compte le rôle essentiel du système nerveux central (Kochevitski, 1967, p. 21-27). Pour ce qui relève du timbre, il dévalue les questions de mouvement et d'énergie appliquée à un rôle secondaire par rapport à la conception mentale. Walter Giesecking affirmera plus radicalement : « il est inutile de chercher la raison du beau son dans une position particulière des doigts ou une position de la main... »¹⁰.

C'est donc, pour la plupart des pianistes et pédagogues (*a fortiori* au XX^e siècle), dans la tête que se situe la clé pour obtenir le timbre adéquat dans l'interprétation. Kochevitski exprime ainsi que « la qualité du son d'un pianiste dépend principalement de sa conception mentale, son imagination interne du son à produire »¹¹. Selon lui, cette capacité de conception mentale ne passe pas par une analyse du geste : ainsi du cas de John Field, pianiste au timbre chantant dont la particularité était erronément corrélée au placement de ses doigts très perpendiculaires au clavier... Kochevitski critique d'autre part l'idée extrême selon laquelle la physionomie des mains serait la cause du son du pianiste, comme Leschetizky expliquant le son de Rubinstein par ses doigts larges et épais (hypothèse rejetée par Kochevitski comme totalement fantaisiste). Il conclut alors qu'« il est inutile de chercher la beauté du son dans quelque geste pianistique [...] [Les jeunes élèves] devraient écouter plutôt que regarder. La perception visuelle sans conception interne n'est pas d'un grand secours : elle peut conduire à des conclusions erronées ». Ou pour compléter la citation de Giesecking : « Je suis persuadé que la seule façon d'apprendre à produire un beau son passe par un entraînement systématique de l'oreille » (Kochevitski, 1967, p. 38).

Nous atteignons ici la fonction de l'enseignement. Or « le travail sur le son est difficile, car il est intimement lié à l'oreille musicale [...] En travaillant la sonorité au piano, nous agissons sur l'oreille en l'améliorant » (Neuhaus, 1971, p. 65). Pour Ludwig Deppe, il fallait « éveiller le sens de la beauté timbrale dans l'esprit des élèves »¹² par l'écoute consciencieuse de chaque son. Il s'opposait en cela aux méthodes d'autorité en cette fin du XIX^e siècle, incarnées par les préceptes de Czerny défendant le geste mécanique. Matthay, plus généralement, conseille aux élèves comme aux professeurs de penser le plus et le mieux possible, de faire preuve d'imagination pour concevoir l'interprétation et la sonorité, mentalement, en anticipation sur le son produit, et enfin d'appréhender l'interprétation, pour appliquer conjointement ton et rythme d'une manière naturelle, coulant au « rythme de la pensée » (Matthay, 1913, p. 3, 10 et 31, respectivement).

10 « It is useless to look for the reason of the beautiful tone in some particular finger position or hand position » (Kochevitski, 1967, p. 38).

11 *Ibid.*

12 Cité dans Kochevitski, 1967, p. 8.

La pratique et les répétitions deviennent, pour des pianistes de concert tels que Jorge Bolet ou André Watts¹³, une affaire mentale : l'essentiel se passe dans la tête. Léon Fleisher¹⁴ conseillait ainsi, face à une difficulté technique, de ne pas jouer, mais plutôt de chercher une image mentale directrice.

La conception mentale et l'oreille interviennent aussi dans un processus d'auto-analyse critique immédiate (*feedback*), mentionné par Kochevitski à travers un processus évolutif de construction de la conception interne du son, influencé par la sonorité générée (qui enrichit également l'imagination), image mentale qui lorsqu'elle est assez robuste et précise guide les fonctions motrices du jeu et contrôle bras, mains et doigts. Pour André Watts, il est ainsi important d'avoir la « capacité d'entendre et de juger ce qui est produit en même temps que de le jouer ».

Dans ce contexte, selon Vladimir Ashkenazy¹⁵, la mémorisation devient multimodale, combinaison des mémoires digitale, visuelle, auditive, mentale.

Selon Kochevitski (1967, p. 37), le timbre, ainsi intériorisé mentalement, « défie la description abstraite et doit être confirmé par l'illustration directe et la perception auditive ». Pourtant, il existe un recours à la verbalisation du timbre, d'usage courant, en particulier dans l'enseignement, comme en témoigne Neuhaus (1971, p. 71) : « nous autres, professeurs, avons constamment recours à des métaphores pour définir la façon de tirer de l'instrument la sonorité voulue ».

Au-delà de la seule métaphore, le pianiste peut aussi chercher l'imitation. En effet, « de tous les instruments, le piano est le meilleur acteur, car il peut jouer les rôles les plus différents » (Neuhaus, 1971, p. 72). Le pianiste peut notamment chercher à imiter la voix humaine, en éludant la nature percussive de l'instrument : « l'essentiel est de faire "chanter" le piano et non de le "frapper" » (Neuhaus, 1971, p. 68). John Browning¹⁶ cherche ainsi dans son jeu à « imiter un bon chant de *bel canto*, à la fois stylistiquement et en terme de son »¹⁷.

C'est alors le sens musical qui entre en action, à travers une idée musicale, une intention à exprimer, à l'aide de la technique. Selon Abbey Simon, pianiste de concert, il en va de même pour la pratique quotidienne, qui pour être efficace doit être portée par un concept

13 Interrogés par Noyle, 1987, p. 17 et 143, respectivement.

14 *Ibid.*, p. 145.

15 *Ibid.*, p. 8.

16 Cité par Noyle, 1987, p. 29.

17 Sur ce sujet, il est recommandé de se référer à Roudet, 2004.

musical¹⁸. Ceci doit être instillé dès le plus jeune âge, en insistant sur la convection des émotions (Neuhaus, 1971, p. 20) :

Il faut veiller à ce que l'enfant joue le plus tôt possible un air triste avec tristesse, joyeusement un air gai, solennellement un air solennel, et qu'il exprime le plus clairement possible son intention artistique.

Ceci correspond à l'introduction de la notion de caractère au sein de l'interprétation pianistique.

En conclusion de ces deux dernières parties, le travail pianistique peut être appréhendé à différents niveaux. Neuhaus (1971, p. 65) distingue ainsi trois parties :

[...] l'image esthétique, c'est-à-dire le simple contenu, l'expression [...] le son dans le tempo, la concrétisation, la matérialisation de l'image ; et la maîtrise de la technique en tant qu'ensemble des moyens nécessaires pour résoudre le problème de l'interprétation, dont fait partie la connaissance du mécanisme de l'instrument et de l'appareil musculaire et dynamique.

Cette citation englobe efficacement tous les concepts présentés jusqu'ici, concernant le phénomène de l'interprétation et en particulier la production du timbre. Cependant, il faut avoir conscience que le timbre, la sonorité, la production sonore, quel que soit son nom, n'est pas librement l'affaire du pianiste, de son interprétation et de sa sensibilité artistique : le compositeur a son mot à dire ! Nous allons donc discuter de la spécification du timbre par le compositeur dans la prochaine section.

LE COMPOSITEUR ET L'ŒUVRE

Il est ici inévitable de mentionner Debussy, compositeur et pianiste, et dans l'œuvre duquel le timbre tient un rôle prépondérant, plus que jamais auparavant. Nous n'aborderons ici que ses compositions pour piano. Pour exemple des indications placées sur partition, on pourra penser, dans ses *Préludes pour piano*, à la pièce *Des pas sur la neige* et à l'annotation de la première mesure : « ce rythme doit avoir la valeur sonore d'un fond de paysage triste et glacé »¹⁹, splendide évocation métaphorique. Debussy aura à lui seul su faire évoluer le traitement sonore du piano, utilisant le son comme un peintre la couleur et transformant le son du piano en un « orchestre de timbres » (Dubé, 2003, p. 28). À cette époque, la musique française put sans doute se caractériser par une expression portée par la couleur et la voix, et non par le *rubato* ou autres variations rythmiques. Au-delà des simples indications, l'écriture debussyste même impose l'expressivité timbrale adéquate. Ainsi dans la dernière page de *La cathédrale engloutie*, la ligne mélodique développée à la main

¹⁸ Interrogé par Noyle, 1987, p. 120.

¹⁹ Via Roy Howat, dans Smith, 1997, p. 86.

droite se noie dans la partie d'accompagnement à la main gauche, sonnante comme des vagues de cloches de cathédrale. Cet effet est quasiment irréplicable pour le pianiste, il coule de source depuis la partition²⁰.

Le timbre n'était cependant pas totalement absent des considérations des compositeurs avant l'arrivée de Debussy. Beethoven cherche par exemple à imiter la voix humaine dans le récitatif du premier mouvement de la *Sonate en ré mineur*, op. 31 n°2²¹. Liszt, dans ses transcriptions au piano, effectue un travail conscient de restitution du timbre orchestral. Et Chopin indique sur sa *Troisième sonate*, un jeu *allegro maestoso* : le « *maestoso* » y est une indication de timbre et de caractère. On constate cependant la progression réalisée dans l'appréhension du timbre en un demi-siècle, en pensant à la *Klangfarbenmelodie* (mélodie de timbre) développée par Arnold Schönberg dès 1911, et par laquelle le timbre est exploré en tant que protagoniste. Et ce n'était que le début...

Mais revenons au pianiste qui, ainsi plus ou moins guidé par le compositeur, doit savoir puiser dans l'œuvre les ressources nécessaires à la coloration timbrale de son interprétation. Pour ce faire, la structure de l'œuvre donne moult indices évocateurs. Le concertiste Cyprien Katsavis²² projette ainsi dans son interprétation les formes, sculptures ou architectures évoquées par l'œuvre. Ashkenazy²³ aborde une composition avec une vision d'ensemble, pour en dégager le sens que le compositeur souhaite communiquer, et transférer par son expressivité cette information communicationnelle. À un niveau de structure plus local, chaque phrase possède ses propres nuances (Jorge Bolet)²⁴. Mais Matthay (1913, p. 34) préconise toutefois de garder à l'esprit l'œuvre en tant que « continuum » de mouvement ou progression.

Ainsi se résume le rapport du son à l'œuvre (Neuhaus, 1971, p. 64) :

La beauté du son n'est pas une entité sensuelle statique, mais une notion dialectique. Le meilleur son, donc le plus beau, est celui qui exprime le mieux l'œuvre exécutée.

Le son n'est donc pas un fait isolé, mais doit s'ancrer contextuellement dans l'œuvre selon l'emploi qu'en recherche le compositeur. Conclusion (Neuhaus, 1971, p. 76) :

Le véritable travail du son ne peut se faire qu'en travaillant sur l'œuvre, sur la musique et ses éléments.

²⁰ Voir Roy Howat, dans Smith, 1997, p. 87.

²¹ Exemple mentionné dans Neuhaus, 1971, p. 68.

²² Cité par Xardel, 2002, p. 177.

²³ Cité par Noyle, 1987, p. 11.

²⁴ Cité dans *ibid.*, p. 17.

ESTHÉTIQUE

Revenons pour finir sur le fruit d'une conception mentale, guidée par l'œuvre et portée par la technique, c'est-à-dire la dimension artistique et esthétique de la production du timbre au travers de l'expressivité du pianiste. Ce serait là une définition extensible à toute la musique (Neuhaus, 1971, p. 76) :

Que signifie l'« image esthétique », sinon la musique elle-même, la matière sonore vivante, le discours musical avec ses lois, ses composantes que l'on nomme harmonie, polyphonie, etc... à la forme définie et au contenu poétique et émotionnel ?

C'est ainsi alors que s'exprime la technique comme outil au service de l'expression artistique, rapport résumé dans ce trait d'esprit (Neuhaus, 1971, p. 69) :

Est-il pianiste parce qu'il a une bonne technique ? Non bien sûr, il possède la technique parce qu'il est pianiste, parce qu'il sait exprimer par le son le contenu poétique, le sens profond, l'harmonie et les lois de la musique.

Cette expression est naturellement, et fréquemment, mise en comparaison avec la peinture. Matthey y retrouve la même nature du mouvement, par corrélation entre un « mouvement spatial sur la toile », du pinceau du peintre puis de l'œil du public, et le mouvement de la musique dans un « cadre temporel », défini par une séquence rythmique sur laquelle « s'étale la progression de l'image musicale » (Matthey, 1913, p. 32), et dont le timbre est la couche de peinture. Neuhaus (1971, p. 71) détaille le rapport au son :

Le jeu d'un grand maître fait souvent penser à un tableau aux multiples niveaux : les silhouettes au premier plan semblent sortir du cadre, alors qu'au fond les montagnes ou les nuages font tout juste une tâche bleue. Pensez par exemple au Perugin, à Raphaël, Claude Lorrain, Leonard de Vinci, qu'ils influencent votre jeu, votre sonorité !

Par son jeu, l'interprète peut ainsi varier les sonorités, de façon à créer des « perspectives sonores » permettant de distinguer dans la polyphonie ou l'harmonie comme les différents plans d'un tableau. Cela se manifeste chez les plus grands virtuoses (Neuhaus, 1971, p. 76) :

Le jeu de Busoni et de Hoffmann, de Cortot et de Petri, de Richter et de Guillels, de Sophronitski et d'Oborine, renferme aussi peu de similitude que la peinture du Titien et de Van Dyck, de Velasquez et du Greco, de Vroubel et de Serov. La variété du tableau sonore chez le virtuose est fonction de sa personnalité.

Le timbre, en tant que paramètre utilisé par le système auditif pour la ségrégation des flux sonores et le groupement des composantes en objets auditifs distincts²⁵, peut ainsi être mis à profit par les pianistes pour introduire différents plans dans leurs interprétations.

25 Voir Bregman, 1990.

CONCLUSION

Finally, the timbre proves itself first and foremost, according to pianists, a matter of sensation and of sensibility, necessitating in the first place the visualization of a mental image, inspired by the work interpreted, and through which the gestural functions to be solicited, according to procedures proper to the different schools, are produced to obtain the desired timbre. « La musique est un chaos à organiser pour trouver l'ineffable » disait Jankelevitch²⁶, et pour ce faire, d'après Horowitz, « la technique doit être utilisée comme mécanisme »²⁷, et complétée par le phrasé, les couleurs, les plans, le timbre donc, pour transcender la matière de l'instrument et induire l'émotion. Que d'avancées dans la subtilité du jeu au piano, jadis traité d'« instrument de charbonnier » par Voltaire²⁸ !

Berlioz, à propos d'un passage de la *Fantaisie sur la Tempête de Shakespeare*, porta hommage au piano :

Aucun autre instrument connu ne produirait cette sorte de grésillement harmonieux que le piano peut rendre sans difficulté et que l'intention sylphidique du morceau rendait là concevable.²⁹

Ainsi se pose le lien fondamental entre l'expressivité de l'interprétation et sa trace acoustique, le son, tout en explicitant la fonction formelle du timbre : organiser le matériau sonore pour en clarifier la forme (Neuhaus, 1971, p. 75) :

Ce que nous croyons être une belle sonorité est en fait autre chose, infiniment plus important. C'est l'expressivité de l'exécution, c'est-à-dire l'organisation du son dans le processus d'exécution de l'œuvre.

Ce respect envers l'empirisme et le talent créatif de l'interprète est néanmoins relativisé par l'exploration du timbre en tant qu'objet de recherches scientifiques. Depuis Helmholtz (1862/1954), de nombreux ouvrages ont traité du timbre musical de façon générale, essentiellement portée sur l'orchestration ou le timbre-identité des différents instruments. Sur le sujet du timbre au piano, deux études séminales de Ortmann (1929) et Seashore (1936 et 1937) ont su appliquer des méthodes scientifiques rigoureuses, pour explorer la relation entre le timbre au piano et le geste. En particulier, Ortmann a obtenu, grâce à un dispositif ingénieux reliant les touches du clavier à un dynamographe, des courbes retranscrivant le mouvement des touches en fonction du temps, et ce, pour différents types

²⁶ Cité par Xardel, 2002, p. 144.

²⁷ Mentionné par Cyprien Katsavis dans *ibid.*, p. 179.

²⁸ Correspondance à Mme Du Deffand, 1774.

²⁹ Berlioz, 1925, extraits ; www.hberlioz.com/Scores/BerliozTraite.html (consulté le 20/03/2008).

de qualités sonores (« *tone-qualities* ») telles que désignées par les expressions *velvety*, *crisp*, *bell-like*, *singing*...

Dans les recherches récentes, en marge de celles consacrées aux dimensions du timbre-identité des instruments (Plomp, 1970, 1976 ; Grey, 1977 ; Wessel, 1979 ; McAdams, 1995, etc.), il faut mentionner les travaux menés sur l'étude scientifique de l'interprétation au piano, par Repp (1997), Parncutt et Troup (2002) et Goebel (2003, 2005) notamment, visant à identifier quantitativement geste, toucher et articulation. D'autre part, la verbalisation du timbre musical est elle aussi l'objet d'études récentes de la part de Faure (2000), Stepanek (2006) ou Fritz *et al.* (2008). En 2005, le Colloque Interdisciplinaire de Musicologie (CIM05)³⁰, consacré au timbre musical, a permis de faire le point sur sa composition, son interprétation, sa perception et sa réception. En particulier, les articles (Bellemare et Traube, 2005) sur la description verbale du timbre au piano, ainsi que (Cheminée *et al.*, 2005) sur la verbalisation des sons du piano et leur analyse acoustique fournissent d'intéressantes informations sur le vocabulaire employé par les musiciens vis-à-vis du timbre et sur la robustesse de ce discours.

Il est donc possible, scientifiquement, de déterminer une relation directe entre geste et timbre, sans que cela n'ôte cependant quoi que ce soit au mérite de l'empirisme pratiqué par les pianistes : grâce à la prise de conscience de leurs sensations, ils ont su construire une méthode subjective, fondée sur leurs propres intuitions mentales, adaptée à leur propre univers musical. Une connaissance approfondie de la relation geste-timbre, que nos recherches s'efforcent de mettre à jour, reste cependant judicieuse dans le cadre de l'enseignement pianistique : une façon plus directe, analytique et objective pour le professeur de communiquer avec son élève, complétant par ce biais les descriptions métaphoriques.

30 Voir Caron *et al.*, 2005.

Références bibliographiques

- Barrière, J.B. (1991). *Le timbre, métaphore pour la composition*. Paris : C. Bourgois – IRCAM.
- Bellemare, M. et Traube, C. (2005). Verbal description of piano timbre : Exploring performer-dependent dimensions. *Actes du Colloque interdisciplinaire de musicologie (CIM05)*, Montréal, Canada, 10–12 mars.
- Berlioz, H. (1925). *Grand traité d'instrumentation et d'orchestration modernes*. Paris : H. Lemoine.
- Bernays, M. et Traube, C. (2011). Expression of piano timbre: Verbal description and gestural control. Dans *La musique et ses instruments : Actes du 5^e Congrès Interdisciplinaire de Musicologie (CIM09)*, Paris, France. Paris : Delatour (en préparation).
- Von Bismarck, G. (1974). Timbre of steady sounds: a factorial investigation of its verbal attributes. *Acustica*, 30 (3), 146-159.
- Bregman, A.S. (1990). *Auditory scene analysis: the perceptual organization of sound*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Campbell, M. et Emerson, J.A. (2001). Timbre (i), Timbre (ii). Dans *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, sous la direction de Stanley Sadie et John Tyrell. Macmillan, vol. 25, p. 478-479.
- Caron, C., Traube, C. et Lacasse, S. (rédacteurs) (2007). *Les cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, tome 9 (1–2), chapitre « Le timbre musical : composition, interprétation, perception et réception ».
- Cheminée, P., Gherghinoiu, C. et Besnainou, C. (2005). Analyses des verbalisations libres sur le son du piano versus analyses acoustiques. *Actes du Colloque interdisciplinaire de musicologie (CIM05)*, Montréal, Canada, 10–12 mars.
- Closson, E. (1944). *Histoire du piano*. Bruxelles : Éditions universitaires.
- Deschaussées, M. (1982). *L'homme et le piano*. Fondettes : Van de Velde.
- Desfray, C. (2004). Réflexions autour de la transcription de Bach à Busoni : La problématique émergente de la conquête du timbre. *Académie de Caen, compte-rendu du Stage National en éducation musicale*, Rouen, France, 8–10 novembre.

- Dubé, F. (2003). Les *Préludes pour piano* de Claude Debussy : une œuvre musicale qui favorise le développement musical et pianistique de tout étudiant de niveau universitaire. *Recherche en éducation musicale*, 21, 19-39.
- Faure, A. (2000). *Des sons aux mots, comment parle-t-on du timbre musical ?* Thèse de doctorat, Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Fritz, C., Blackwell, A.F., Cross, I., Moore, B.C.J. et Woodhouse, J. (2008). Investigating English violin timbre descriptors. *Actes de la 10^e International Conference in Music Psychology and Cognition (ICMPC10)*, Sapporo, Japon, 25–29 août.
- Goebel, W. (2003). *The role of timing and intensity in the production and perception of melody in expressive piano performance*. Thèse de doctorat, Institut für Musikwissenschaft, Karl-Franzens-Universität, Graz, Autriche.
- Goebel, W., Bresin, R. et Galembo, A. (2005). Touch and temporal behaviour of grand piano actions. *Journal of the Acoustical Society of America*, 118, 1154.
- Grey, J.M. (1977). Multidimensional perceptual scaling of musical timbres. *Journal of the Acoustical Society of America*, 61, 1270.
- Van Gulik, R.H. (1969). *The lore of the Chinese lute; An essay in the ideology of the Ch'in*. Tokyo : Sophia University et C.E. Tuttle Co.
- Guigue, D. (1994). Beethoven et le pianoforte : L'émergence d'une pensée des timbres comme dimension autonome du discours musical. *Revue de Musicologie*, 80 (1), 81-96.
- Hajda, J.M., Kendall, R.A., Carterette, E.C. et Harshberger, M.L. (1997). Methodological issues in timbre research. Dans I. Deliège et J. Sloboda (dir.), *Perception and Cognition of Music*. Londres : Psychology Press.
- Von Helmholtz, H.L.F. (1862/1954). *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music*. Édition allemande originale : 1862. Traduction anglaise par A.J. Ellis de la quatrième édition allemande (1877) : 1885. Seconde édition : 1954, New York : Dover Publications.
- Jaëll, M. (1897). *Le mécanisme du toucher : l'étude du piano par l'analyse expérimentale de la sensibilité tactile*. Paris : Colin A.
- Jaëll, M. (1899). *Le Toucher. Enseignement du piano basé sur la physiologie*. Leipzig, Paris : Breitkopf, Härtel, Costallat.

- Kentner, L. (1978). *Piano*, traduction française de Marie-Stella Pâris (éd. originale anglaise : 1976, Londres : MacDonal and Jane's). Paris : Hatier.
- Kochevitski, G. (1967). *The art of piano playing, a scientific approach*. Secaucus, N.J. : Summy-Birchard Music.
- Marozeau, J. (2004). *L'effet de la fréquence fondamentale sur le timbre*. Thèse de doctorat, Université Pierre et Marie Curie, Paris VI.
- Matthay, T. (1913). *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing* (éd. révisée). Boston, Mass. : Boston Music Co.
- Matthay, T. (1932). *The visible and invisible in pianoforte technique*. Oxford University Press.
- McAdams, S. et Deliège, I. (dir.) (1988). *La musique et les sciences cognitives*. Liège : P. Mardaga.
- McAdams, S., Winsberg, S., Donnadieu, S., De Soete, G. et Krimphoff, J. (1995). Perceptual scaling of synthesized musical timbres: Common dimensions, specificities, and latent subject classes. *Psychological Research*, 58, 177-192.
- Neuhaus, H. (1971). *L'art du piano*, traduit du russe au français par O. Pavlov et P. Kalinine. Luynes : Van de Velde.
- Noyle, L.J. (1987). *Pianists on playing, interviews with twelve concert pianists*. Metuchen, N.J. : Scarecrow Press.
- Ortmann O. (1929). *The physiological mechanics of piano technique: An experimental study of the nature of muscular action as used in piano playing and of the effects thereof upon the piano key and the piano tone* (réédition 1962). New York : Dutton.
- Ott, B. (1987). *Liszt et la pédagogie du piano, Essai sur l'art du clavier selon Liszt*. Issy-Les-Moulineaux : E.A.P.
- Parncutt, R. et Troup, M. (2002). Piano. Dans Parncutt, R., et McPherson, G. E. (dir.), *The science and psychology of music performance : Creative strategies for teaching and learning*, p. 285-302. New York : Oxford University Press.
- Plomp, R. (1970). Timbre as a multidimensional attribute of complex tones. Dans *Frequency analysis and periodicity detection in hearing*, p. 397-414.
- Plomp, R. (1976). *Aspects of tone sensation*. New York : Academic Press.

- Remesz, O. et “Bechstein”, A. (2006). Fortepian – mechanizm angielski : [fr.wikipedia.org/wiki/Fichier :Fortepian_-_mechanizm_angielski.svg](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Fortepian_-_mechanizm_angielski.svg) (consulté le 12/01/2009).
- Repp, B.H. (1997). Acoustics, perception, and production of legato articulation on a computer-controlled grand piano. *Journal of the Acoustical Society of America*, 102 (3), 1878-1890.
- Risset, J.C. (2004). Timbre. Dans J.J. Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle 2. Les savoirs musicaux*, p. 134-161. Paris : Actes Sud.
- Roudet, J. (2004). Du modèle vocal à l’illusion pianistique : les techniques du son romantique comme traits stylistiques. *Musurgia*, XI (1-2), 37-52.
- Samoylenko, E., McAdams, S. et Nosulenko, V. (1996). Systematic analysis of verbalizations produced in comparing musical timbres. *International Journal of Psychology*, 31 (6), 255-278.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Paris : Éditions du Seuil.
- Seashore, C.E. (1936). *Objective analysis of music performance*. University of Iowa Press.
- Seashore, C.E. (1937). Piano touch. *Scientific Monthly*, 45, 360-365.
- Slawson, W. (1985). *Sound color*. Berkeley : University of California Press.
- Smith, R.L. (dir.) (1997). *Debussy studies*. Cambridge University Press.
- Stepanek, J. (2006). Musical sound timbre : verbal description and dimensions. *Actes de la 9^e International Conference on Digital Audio Effects (DAFx-06)*, Montréal, Canada, 18-20 septembre, p. 121-126.
- Thompson, M.R. et Luck, G. (2008). Effect of pianists’ expressive intention on amount and type of body movement. *Actes de la 10^e International Conference in Music Psychology and Cognition (ICMPC10)*, Sapporo, Japon, 25-29 août, p. 540-544.
- Traube, C. (2004). *An interdisciplinary study of the timbre of the classical guitar*. Thèse de doctorat, McGill University, Montréal, Canada.
- Wessel, D. (1979). Timbre space as a musical control structure. *Computer Music Journal*, 3 (2), 45-52.
- Xardel, D. (2002). *Les pianistes : entretiens avec Dominique Xardel*. Paris : Seli Arslan.

LA PLACE DU CORPS DANS L'APPRENTISSAGE SONORE

Hervé Girault

Hervé Girault est professeur agrégé à l'école intégrée IUFM de l'Université de Nantes, docteur en Musique et musicologie de l'Université Paris IV Sorbonne, formateur de formateurs adultes, étudiants et enseignants, depuis 1990, formateur en Masters. Ses recherches portent sur les implications et la place du corps dans les apprentissages. La communication « Le Jeu de la voix », au colloque « La Voix et l'Éducation musicale » (Université Catholique de l'Ouest, juin 2010 ; actes à paraître chez L'harmattan), développait que la pratique de la voix, en diverses mises en œuvre collectives, ne saurait masquer qu'elle cherche d'abord à toucher la particularité de chaque voix. Elle est même le lieu où la voix se découvre plus qu'elle ne s'apprend, comme un pli. Hervé Girault est également compositeur, auteur de chansons et théâtre musical pour enfants, tel *Seulement*, petit théâtre de poche pour chœurs d'enfants (Nantes, mai 2000).

Résumé

L'acte pédagogique en éducation musicale qui invite l'élève à la manipulation est un acte concret, motivé par l'acte artistique du créateur. Le dialogue privilégié entre musique et arts visuels, à l'incitation de deux artistes, Pierre Henry et Jacques Villeglé, manifeste avec évidence qu'il n'y a pas de pratique d'écoute qui ne se réfère à une expérience gestuelle. Cet article se propose d'observer comment une attitude de musique concrète, croisant celle du pédagogue, éclaire la conceptualisation du sonore chez l'élève et lui permet d'accéder à la double dissociation entre geste, source sonore, et réalité sonore (le son). L'article montre comment la présence du corps occupe et garde une place centrale, au milieu des interactions des différents domaines du nouveau concept d'« Histoire des arts » défini dès l'école primaire, dans les processus d'appropriation et la construction initiale du sonore. L'histoire de l'élève mène alors à l'histoire de l'œuvre.

The act of teaching in music education that invites students to the manipulation is a concrete act, motivated by the artistic act of creation. The special dialogue between music and visual arts, the incentive of two artists, Pierre Henry and Jacques Villeglé, with clear evidence that listening practice always refers to a gestural experience. This article aims to see how an attitude of concrete music, crossing that of the teacher, informs the conceptualization of sound of the student, and provides him access to the double dissociation between gesture, sound source, and actual sound that emerges (sound). The article shows how the presence of the body occupies and maintains a key role in the interactions of different areas of the new concept of Art History in primary school set in the appropriation process and the initial construction of sound. The story then leads the student to the history of the work.

L'introduction de l'histoire des arts dans les programmes de l'Éducation nationale en France, tant pour le premier degré que pour le second degré, vient de manière aiguë replacer et relancer la réflexion pédagogique en direction des pratiques vivantes de la musique en milieu scolaire. Le texte officiel du Ministère¹ s'adressant tout à la fois à l'école, au collège et au lycée, affirme qu'il ne s'agit pas de remplacer les deux disciplines artistiques *Éducation musicale* et *Arts visuels* par un nouvel enseignement. Cependant, bien qu'étant deux disciplines obligatoires, leur enseignement souffre d'une très grande disparité dans la réalité des écoles primaires, l'intervention d'un musicien scolaire qualifié (tel issu d'un CFMI) restant un cas non généralisable. L'introduction de l'histoire des arts vient créer une situation nouvelle puisque cette articulation entre l'histoire des arts et les deux disciplines *Éducation musicale* et *Arts visuels* pourrait devenir incitatrice d'un enseignement trop souvent délaissé. Mais les nouvelles orientations ne pourraient aider au passage d'une histoire des arts, certes argumentée et processuelle mais frontale, à une pratique artistique réelle², que si se trouve sauvegardée la place du corps dans les apprentissages. C'est en essayant donc de tenir à la fois le versant artistique par la fréquentation de deux artistes, Pierre Henry et Jacques Villeglé, et de leur commun intérêt pour les arts de la rue, une attitude concrète, et le versant pédagogique, nourri d'interventions, de projets et d'observations en classes primaires³, qui cherche à transposer dans la pratique ce qui vient de l'artiste, que nous tentons ici de montrer comment la présence du corps occupe et garde une place centrale, au milieu des interactions des différents domaines de l'histoire des arts définis dès l'école primaire, dans la construction initiale du sonore.

Dans le dialogue engagé par Pierre Henry avec les artistes de son temps, dans l'invention du son lui-même, le corps constitue le médiateur, la conjonction de l'articulation musique – arts visuels. La gestualité depuis longtemps induite par le travail de Pierre Henry devient explicite dans l'apprentissage du son par le jeune enfant. Situé au cœur de cet apprentissage, selon le titre donné à notre deuxième partie, le geste en révèle les mécanismes, celui d'abord qui conduit à l'autonomie du son par rapport à toute source, celui ensuite qui agrandit son écoute et son imagination sonore. C'est là l'histoire du son dont l'enfant fait l'expérience, telle qu'il peut la transférer vers le domaine des arts visuels. Avec cette mise en perspective historique commence l'histoire des arts.

1 Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, École Collège Lycée, Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, p. 1.

2 Le texte utilise sept fois le mot « sensible » qui désigne tout à la fois une rencontre, un vocabulaire, une pratique, une découverte, une façon de parler. Le mot « pratique », dans la phrase « stimuler sa créativité, notamment en lien avec une pratique sensible », sera la seule occurrence dans l'ensemble du texte.

3 Dans le cadre de mon enseignement à l'IUFM-Université de Nantes.

RENCONTRE GESTUELLE MUSIQUE — ARTS VISUELS

L'exposition « La Comédie urbaine » du Centre Georges Pompidou, de septembre 2008 à janvier 2009, consacrée à Jacques Villeglé et à son art de l'affiche lacérée, a été accompagnée par la création d'*Un monde lacéré*, œuvre de Pierre Henry de 46'05", comme leur première rencontre à Poitiers en 1999 avait suscité celle des *Apparitions concertées*. Les sons s'y déployaient sur plus d'une heure (73'), établissant de subtiles connivences, certes avec le travail du plasticien, mais aussi avec le matériau « affiche », dans une alchimie de couleurs, de messages graphiques et anecdotiques, de matières sonores. Nous évoquerons pour la suite de cette réflexion les *Apparitions concertées* de 1999, dont il existe un CD édité lors de ces rencontres Henry-Villeglé.

Pierre Henry dans l'histoire des arts du XX^e siècle

Le travail de composition de Pierre Henry se situe au carrefour de pratiques artistiques nombreuses qui permettent de le situer dans la plus vive modernité. Pierre Henry est allé chercher le son, souvent au cinéma, saisissant l'essentiel, le mouvement même, la liberté de l'image sonore, un cinéma sans image : « Le cinéma est un regard. Ma musique, une écoute-regard »⁴. Il faut alors citer *Berlin, Symphonie d'une grande ville*, pour le film de Walter Ruttmann, les *Douze heures de la nuit* pour le film de Jean Baronnet, et *L'Homme à la caméra*, pour celui de Dziga Vertov, sans oublier une trentaine de musiques pour l'image. Spectacle et image se mêlent encore lorsque Pierre Henry se tourne vers le théâtre, avec *Kyldex* en 1973, collaborant avec Nicolas Schöffer et Alwin Nikolaïs.

La littérature constitue un autre domaine de sons, des sons surgissant des textes de la littérature contemporaine et ancienne (Victor Hugo, Roger Caillois, John Milton, *Livre des morts égyptiens*, Jehan Valentin Andreae, Marcel Proust, Lautréamont, Jean de la Fontaine, Antonin Artaud), des mots disloqués, reformés et projetés des poètes lettristes (Jacques Spacagna ou François Dufrêne).

La danse est sans doute la plus connue de ces rencontres, et la complicité avec Maurice Béjart, Carolyn Carlson, Alwin Nikolaïs, l'a révélé à lui-même : « Je me sens chorégraphe des sons ; les placer dans l'espace, les faire bouger... ils ont une activité corporelle » (Henry, 1996). En 1968, les Jerks de la *Messe pour le temps présent* constituent un événement majeur de la culture contemporaine.

Dès la fin des années 1950, et parallèlement à la danse, Pierre Henry eut l'occasion de collaborer avec des peintres. « Cette idée de composer pour un peintre n'est pas récente. Pendant les années 1960, un voisinage complémentaire avec des peintres a joué un rôle déterminant et fascinant dans mon parcours de musicien. Ce furent eux, à ce moment-là qui

4 Henry, Pierre, « Comme un cœur qui bat », dans *Le Monde* (Paris, 8 décembre 1994).

m'apportèrent outre leur amitié le moteur d'une renaissance musicale ». Pierre Henry évoque ainsi Arman, Jean Degottex, Georges Mathieu, Gio et Amaldo Pomodoro, Pierre Székely, Thierry Vincent, Wolf Vostell, auxquels il faut ajouter encore Raymond Hains et François Stoerckel. Pierre Henry avait participé à l'événement du 9 mars 1960, que suscita Yves Klein. Des empreintes bleues de femmes étaient figées dans leurs mouvements sur de grandes pages blanches, théâtralisation de l'œuvre en train de se faire. Yves Klein avait rêvé une *Symphonie monoton* à laquelle Pierre Henry voulait donner une transposition de la couleur unique dans un son unique. Pour le musicien, à cette occasion compositeur et chef d'orchestre, il s'agissait sans doute de retrouver par l'instrument la fréquentation du son électronique si souvent à l'époque d'une seule « couleur », par absence d'harmoniques.

Une telle expérience des disciplines artistiques implique la définition d'un concept sonore et musical capable d'entrer en dialogue avec chacun des arts cités à l'instant. Alors que l'histoire des arts à l'école invite plus à la transversalité thématique et à la mise en contexte de chaque thème, ou de chaque domaine, voire de l'œuvre d'art, les fréquentations « complémentaires » de Pierre Henry, le voisinage productif des arts, entraînent toute perspective historique à partir d'un point de vue bien différent, impliquant l'élève dans la fabrication de cette historicité. Autrement dit, l'élève est invité par les artistes en dialogue, à construire, à faire, à expérimenter, à toucher la matière sonore, à élaborer ainsi progressivement une histoire de ses propres événements à partir de laquelle il envisagera par l'intérieur de l'art l'histoire des arts. La définition du concept musical naît d'une interaction entre l'approche par l'intérieur du son et sa reformulation contextuelle. Car ce concept n'est pas évident, sauf à vouloir retomber dans les ressassées techniques d'écoutes-devinettes où l'élève est censé trouver ce qu'il ne connaît pas encore. L'expérience de Pierre Henry interroge donc la pratique de l'histoire des arts qui serait dissociée d'une mise en matière. Et quand bien même elle serait reliée à l'écoute, le travail du son vers sa réalisation acousmatique ne peut se passer d'une écoute bien faite, ou faire l'économie d'une écoute reliée, d'un mieux *écouter* par la mise en expérimentation de l'objet sonore, de l'objet tout court dans sa pure matérialité. À la manière de Montaigne, il faut donc préférer une écoute bien faite à une écoute bien pleine.

L'expérience compositionnelle de Pierre Henry, qui nous servira ici de support et de trame, se rapporte à la définition même d'« environnement » puisqu'il est à la fois sonore (selon le concept de « paysage sonore » de Murray Shaffer) et musical, par l'affleurement de messages de genres et de styles musicaux différents. Elle met en évidence comment cet environnement désigne le monde extérieur, et, ne pouvant échapper au mode interprétatif de l'écoute, résulte de la construction de l'écoute elle-même. Ainsi, en même temps, le jeune élève découvre et construit son environnement sonore par le crible de l'interprétation. Cette double acception est manifeste dans la posture du compositeur qui mêle sons électroniques et sons de nature, tels qu'en témoignent souvent, de manière emblématique, les prologues de ses œuvres : « Préhistoire » d'*Essai sur la ville* (1986), « Ouvert » dans *Antagonisme IV* (1996), « Prologues » pour *Une Tour de Babel* (1999) ou

encore « Premier apprentissage » du *Voyage initiatique* (2005). Mais à aucun moment, les acquis passifs de l'acculturation tonale et des musiques « actuelles » ne sont privilégiés. L'élève se trouve placé en face d'un monde connu/inconnu, dans lequel le corps devient le médiateur d'une conjonction possible. Visible, quittant l'invisibilité et l'inaudible d'une réponse verbale, le geste constitue, pour l'enseignant, dès la maternelle, une évaluation de l'appropriation du son, avant celle de l'écoute, car il est la première expression de l'affect et du ressenti. L'élève de cycle 1 appréhende l'objet par le geste, première exploration du son alors même qu'il ne peut rien en dire. Lors d'une activité instrumentale (d'objets divers), il restera peut-être muet au moment de la mutualisation et à l'invitation de l'enseignant (telle « montre-nous ce que tu as fait ») ; rien n'est plus urgent que d'observer ses gestes. La verbalisation viendra ultérieurement. Le chant spontané selon l'expression même de Guy Reibel met en évidence l'univers non cognitif dans lequel évolue le geste avec et par lequel l'élève accède à l'intelligence du sonore. Sans doute l'écoute musicale ne s'apprend pas sans la participation physique, gestuelle de l'apprenant. La sensation de contrastes (long/court, fort/faible...) est en ceci exemplaire qu'elle ne devient une notion que lorsque l'enfant a fait l'expérience d'éléments saillants par son corps, par la manipulation. Or Michel Imberty a souligné l'importance de ces acquis pour que se développe « une reconstruction mentale purement abstraite » (Imberty, 2001) dont les « moments ne sont pas déterminés uniquement par la structure musicale, mais aussi par le mode d'appréhension de la continuité temporelle par le sujet » (*ibid.*). Comment « l'émotion qui rend vivante la musique dans son dynamisme temporel » (*ibid.*) peut-elle être plus prégnante dans la compréhension des structures d'une œuvre et du son que par l'expérience du corps ?

L'apprentissage du concret

L'acte pédagogique qui invite l'élève à la manipulation est un acte concret. Il ne l'est pas seulement par choix pédagogique mais surtout en vertu de l'acte artistique du compositeur. L'action de l'élève ne s'en trouve pas pour autant dévaluée, sa secondarité devient première dans l'apprentissage, devant ce qui s'inscrira bientôt, par confrontation, par mise en perspective avec l'œuvre d'artiste, dans l'histoire de cet art des sons. Le concret de la musique « concrète », terme que revendique toujours Pierre Henry, rejaille sur l'auditeur appelé à être d'abord un écouteur. Car la manipulation, nécessaire et première pour apprendre, n'est pas l'objectif visé de l'acte même. Celui-ci est le son, son discernement, puis sa connaissance.

La démarche du musicien concret a toujours été d'aller à la recherche de l'objet, on pourrait presque dire d'aller au-devant du monde tant cette recherche est un engagement. Le terme « objet » revêt plusieurs significations qui méritent d'être distinguées. Depuis Pierre Schaeffer, l'objet sonore est un concept plus qu'un outil selon une écoute réduite, véritable *epochè* du monde sonore environnant. L'enregistrement le coupe de sa source, de la nature originelle, de son contexte, et le révèle à la fois dans son étrangeté et son

originalité. C'est alors qu'il devient un concept nommable et observable, un objet d'analyse. Étude phénoménale. Précisément, ce n'est pas celle-là qui, pour Pierre Henry, est première, car l'objet est d'abord matière. L'objet est ce que je heurte lorsque, enfant, je commence l'exploration du monde. Il est non thématique, non conceptualisé. Les œuvres d'Henry témoignent de la découverte de ces objets : le piano, primordial, qu'il truffe, comme John Cage quelques années auparavant, d'objets divers, pour en extraire des sons inouïs, non pour les jouer en concert comme Cage, mais pour les enregistrer. Viennent ensuite des « boîtes roulantes » qu'on laisse glisser sur un plan incliné, des pièces de monnaie qui tournent jusqu'à épuisement, balles diverses qui rebondissent sur quelque surface.

Les découvertes de la voix, instrument-objet qui le lie d'amitié avec les poètes lettristes, se trouvent prolongées en deux objets qui évoluent dans les parages. Ils viennent fonder un style et une renommée : le son larsen qui est presque un accident de la manipulation des appareils électroniques, et un grincement de porte que Pierre Henry jouera, travaillera comme un instrument-voix immortalisé dans ses *Variations pour une porte et un soupir* (1963). L'énumération des objets qui aujourd'hui peuplent sa maison de sons ne pourrait trouver sa place ici. Mais la leçon est claire : si tout objet intéresse le chasseur de l'écoute, le plus important est toujours le son qu'il produira.

Gestualité induite

Le corps est entièrement engagé dans l'attitude d'Henry face aux sons, à la bande, à ses appareils. On peut dire que la musique concrète tend à regagner le corps : « Schaeffer ne s'intéressait pas au public. Il voulait apprendre à écouter, mais ce n'était pas "une musique pour le corps". Petit à petit — et en parallèle avec Béjart — ma musique est devenue une musique pour le corps ! » (Henry, 1976).

Le nouvel instrumentarium, l'ensemble des appareils des premiers essais, réclament la participation physique du technicien. Et cette relation physique aux sons est clairement identifiée par ses appareils à gros boutons, par « le geste toujours, dans la création du son, une participation de tout le corps, et pas seulement du bout des doigts » (Chion, 1980). Il est impliqué dans le processus même de la fabrication du son, dans ce qui le fait advenir. Le son devient en quelque sorte un prolongement du corps, et à cause de cela il s'incarne puisqu'il est une « manifestation » de la présence du corps, le son devenant l'outil de son expression. Chion dit encore à sa manière cette musique du corps : « elle est geste avant même d'appeler le geste. Musique d'ailleurs faite en dansant, littéralement ; qui a vu Pierre Henry danser à sa console de diffusion, dans ses concerts, en aura une idée » (*ibid.*). Ainsi, si cette musique reste instrumentale, malgré la technologie dont on craignait en ses débuts, et au-delà, qu'elle n'envahisse les préoccupations des musiciens au détriment de la musique elle-même, c'est parce qu'elle garde la maîtrise du mouvement dans la fabrication du son. « La simplicité du fonctionnement mécanique du tourne-disque permet des

manipulations gestuelles, en faisant tourner les plateaux à la main, selon un rythme vivant donné par le geste » (Chion, 1980). Cette définition ne s'applique pas uniquement aux nouveaux instruments, tourne-disques, morphophone, magnétophones, etc., mais, de manière identique, aux objets-origines du son. C'est ainsi que les froissements de roseaux entendus dans les *Variations* proviennent d'un tas de roseaux rapporté au studio de la rue Cardinet, et dans lequel Pierre Henry s'était roulé « pour les faire "parler" avec tout son corps » (*ibid.*).

Cependant la matérialité du corps et de ses sensations ne constitue pas une fermeture, une réduction du monde au corps. Le corps se ferait plutôt l'instrument de ce qui le dépasse, l'excède. Le son en devient alors une transcendance qu'il s'agit de donner à percevoir. « Il me faut un contact physique étroit avec les matériaux. Mon corps doit les rendre sensibles » (Henry, 1979). L'appareil technologique est un outil dans la définition qu'en donnait Bergson, un prolongement de la main et de la pensée, un corps agrandi. La musique concrète est une musique instrumentale.

LE GESTE AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE DU SONORE

Ainsi la démarche du musicien Pierre Henry croise et vivifie celle du pédagogue qui fait l'expérience non de la musique mais de la manière dont l'élève accède à la conceptualisation du sonore. Les observations de l'activité de l'enfant avant celles de l'élève mettent en évidence le trajet qui se construit non d'un concept extérieur (le son, la hauteur, ou tout autre paramètre du son, élément de comparaison ou de classement, contextualisation et historicisation) vers un concept intérieur (mise en exercice, en « pratique », manipulation et expérimentation), mais du plus lointain, le non thématique, qui n'*ex-iste* que sous la forme d'une émotion, gestuelle, jusqu'à ce qui est thématique en histoire. Si l'élève doit d'abord expérimenter pour réfléchir ensuite, de manière secondaire, sur cette découverte, l'approche sensible et tactile du monde met en jeu une gestualité qui manifeste le fond de l'être. L'observation de l'élève dans son corps à corps avec le papier-affiche montre comment les multiples manières de déchirer le papier (hésitant, agressif, surpris, démonstratif, méticuleux, nerveux...) mettent en sons la vitesse du geste, la résistance du matériau, et expriment la manière d'être du joueur. Le jeu sollicite l'être. C'est à cause de cette observation que la présente conception pédagogique du jeu l'éloigne radicalement de l'éveil. Cette séance de papiers déchirés ne s'inscrit pas dans le dévoilement progressif d'une capacité (faire, écouter, comprendre, analyser la musique), ou du domaine musical lui-même (avec ses matériaux, ses paramètres et son langage) que l'enfant découvrira petit à petit car il est dès à présent totalement impliqué dans le son. Il n'y a pas lieu d'attendre, de remettre à plus tard la musique. L'élève est instrumentiste, à son degré, et participe pleinement, en qualité, à une activité musicale dont le sens oscille entre interprétation et création. Le jeu, dans son sens de jeu musical, a une finalité qui le dépasse parce qu'elle est advenante.

Définir le son

La gestualité de la musique concrète vient mettre en perspective le geste producteur du son et le geste comme signe du corps, comme trace de la vie affective et émotive de l'enfant, interférant constamment avec la perception de multiples signaux sonores, repères de temps, d'espace, de vie sociale. Elle constitue le lointain à partir duquel le son thématique de l'apprentissage se recueille, tel qu'il s'aperçoit dans la question « comment tu fais ? » d'un enfant découvrant les sons harmoniques d'une guitare, ou dans l'épisode significatif des premiers synthétiseurs obligés de réinjecter une certaine quantité de sons parasites, traces du geste, dans les sons de flûte ou de guitare...

Le terme « geste » n'a donc rien d'une métaphore lyrique qui affecte souvent le discours des musiciens. Il ne désigne pas l'action aperçue à partir de l'objet, mais à partir du corps. C'est le corps même de l'enfant qui est mis en mouvement avec la même spontanéité, la même réactivité qu'à ce moment très court où l'informulé du nourrisson, dans l'effort d'une articulation absente pour le moment de tout phonème, va passer au babillage. La recherche gestuelle devient le babillage du son à venir. Et avant même la verbalisation, la traduction par onomatopées constitue une sorte d'esquisse, un moyen de réaliser cet autre trajet que nous appellerons l'analyse. Geste et voix participent de ce fond qui unit le vécu à l'activité sonore. La pratique du son, selon le concept explicité auparavant de concret, signifie la présence du corps dans l'apprentissage musical à l'école, au collège. Pour accéder à l'objet, et accidentellement au son, l'élève construit de nombreux trajets entre les trois pôles de l'Entendre, Matériaux/sources – Sons/paramètres – Gestes/modes de jeu, mais qu'il n'identifie pas. Pour introduire l'élève à l'histoire des *Apparitions concertées* de Pierre Henry, la démarche pédagogique passe donc par l'exploration gestuelle des matériaux. S'il n'est pas possible de pratiquer les sons instrumentaux et orchestraux, les sons électroniques affichant pourtant la lacération, les sons d'objets métalliques, de cordes tendues, de tiges et de lames, de gaines cannelées, les sons d'eau, de souffle dans divers tuyaux, de papiers et cartons déchirés, raclés, entre-frottés, de chutes d'objets, restent accessibles (voir figure 1).

L'exploration se prolonge, se traduit, par une verbalisation, une nomination des gestes effectués, de la même manière que Michel Chion pouvait entendre dans les mouvements de *Futuristie* (1975), « Bruiteurs » et « Interpénétration », « le geste qui le fait, un geste alternatif ou circulaire de caresse, de remuement, de frottement, de grattage, de secouement » (Chion, 1980). La sollicitation déjà évoquée (« Montre nous... ») est alors prolongée par cette question « Comment s'appelle ce que tu as fait ? ». Aux gestes précédents de Chion s'ajoutent encore ceux de frapper, pincer, laisser tomber, faire vibrer, déchirer, crier, éternuer, souffler, briser, mais aussi, masquer, zébrer, coller, superposer, barioler, tuiler, qui suffisent à dresser des classes de sons. La verbalisation n'est pas la transposition en mots de l'*écouté*, mais le récit de son action. Quel que soit l'âge de l'élève, elle a pour conséquence une première dissociation, d'une part ce qui est source sonore,

d'autre part ce qui est geste, permettant l'identification d'un trajet. Chaque trajet devient distinct. Écouter n'est ainsi pas seulement mettre en relation mais d'abord dissocier.

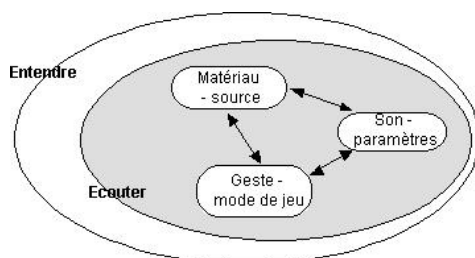


FIGURE 1. Tri-polarité du son

La fréquentation de la musique concrète et son introduction dans les processus d'apprentissage à l'école, permettent de penser la seconde dissociation qui reconnaît l'autonomie du son par rapport au couple matériau/geste, comme entité possédant ses qualités propres. Elle établit définitivement l'écoute dans son trajet d'analyse, conduit à faire le deuil de cette idée de l'enfant-musicien sans le savoir. Elle lui permet au contraire d'accéder à cette opération qui séparera le médiat de l'immédiat. Cette seconde dissociation introduit de la distance entre les trois pôles du son qui ne peut devenir indépendant, imaginable, que s'il possède sa propre existence. Elle achève un processus d'identification commencé depuis le moment de confusion des trois réalités chez le jeune enfant (voir figure 2).

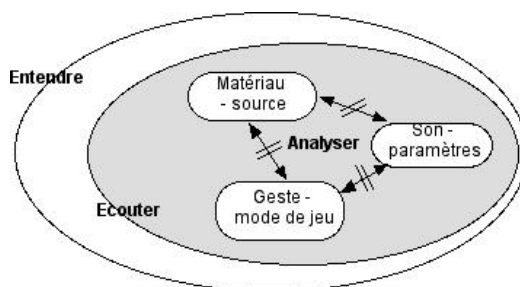


FIGURE 2. Dissociations

Toute situation qui consiste à masquer la source participe de cette distanciation. Telle est l'expérience faite par un groupe d'enfants de 4-5 ans, invités à explorer puis à enregistrer les sons de craquements de bouteilles plastiques compactées. Ce jour-là, ce groupe « musique » que je conduisais dans une journée « Arts à l'école », devait partager ses productions à l'ensemble des enfants en fin d'après midi. Le son diffusé a suscité simplement cette question de la part des producteurs eux-mêmes : « Qu'est-ce que c'est ? ». Dans ce cas précis, la source masquée est la condition première de l'écoute réduite de Schaeffer. L'auditeur est constamment conduit à se poser la question de l'origine

du son. Les ouvrages d'éveil musical raffolent souvent de ce type de jeu : objets cachés, jeu de l'intrus, jeux de reconnaissance dans l'espace... Pourtant ici, nous sommes loin de toute devinette car l'exactitude de la source reconnue n'est pas l'objectif de l'écoute. L'effort de discernement provoque l'imagination qui à nouveau élabore un trajet cette fois à revers, grâce à l'expérience acquise par matériaux et gestes.

Invention et création

La proposition pédagogique vise à comprendre la pratique musicale en partant à la fois de l'apprenant, de ses trouvailles, de ses sons, pour les mettre en perspective des œuvres et des hommes qui, à un degré existentiel différent, ont écrit la musique, et d'une compétence à atteindre décidée selon une progression mise en œuvre par l'enseignant. Elle vise à mettre au service de l'élève un processus organisé dont les différentes phases permettront de développer ce son surgi de l'écoute, de donner forme, pour le moment imprévisible, à sa sensibilité et à ses émotions, processus par lequel l'élève décide de son projet, « processus concret » donc (Lamorthe, 1989).

Les opérations sur la matière par le médiateur gestuel concourent à la formation d'images, évidemment non figuratives, mais de figuration, comme représentations mentales à partir des sensations du corps, qui éveillent l'imagination, kinésis comme représentation du corps en mouvement dans l'espace. C'est là une relation forte aux arts visuels car le geste qui conduit au son devient une transposition, une mise en sons du geste plasticien, une mémoire de ce qui s'est opéré avec la matière, relation organique donc et non une simple rêverie. La figuration dans l'apprentissage spatio-temporel est à la fois narrative (linéaire), intentionnelle (comme temps projeté), condensée (globalisante) et en situation dans l'espace (voir figure 3).

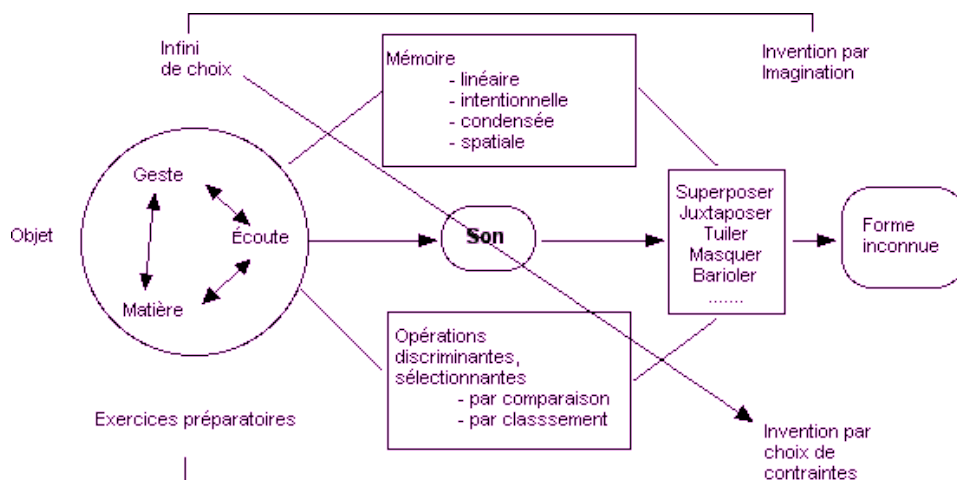


FIGURE 3. Apprentissage du son

Cette description du processus qui, de l'objet à une organisation sonore (forme), mène à l'appropriation de compétences, nous permet d'établir quelques positions.

- a) Le geste qui est un faire avant d'être un quelconque savoir constitue un fond polysémique et « poly-praxique » à partir duquel l'acteur accède à une organisation, dont les exigences qui en résultent suffisent à faire passer de l'immédiat (un ensemble sonore chaotique que l'habitude a appelé bruit) à la réalisation médiante, à la musique. Il n'en va pas autrement des sons et des matières que Pierre Henry fait apparaître dans son œuvre conjointe aux affiches lacérées de Jacques Villeglé. Il n'est qu'à entendre le traitement d'un son-tige vibrante, d'une son-corde de sitar indien, ou d'un son-trombone.
- b) Il n'y a pas de pratique d'écoute qui ne se réfère à un moment ou un autre à une expérience gestuelle. Le geste de la musique concrète constitue le lien qui unit ce fond immémorial de sensations, de vibrations, de mouvements, qui affectent le corps, à celui de l'activité médiante en construction, l'écoute qui mène à la différenciation des paramètres, à leur nomination. Acte volontaire à la performance différée, cette écoute médiante fonde précisément un trajet d'analyse qui la rend irréductible à la simple préhension du monde sonore. L'écoute du son se définit comme une élaboration à partir d'une expérience de matières et de gestes.
- c) La double-dissociation modifie la compréhension du monde sonore, cette opération parvenant à en transformer la perception. Ce qui est perçu se trouve recomposé mentalement en une entité sonore que l'imagination rend indépendante de sa source dès lors que l'auditeur se place dans une attitude d'écoute réduite. La compétence d'un auditeur, d'un écoutant, c'est sa capacité à constamment dissocier, à repérer, à segmenter, puis à synthétiser. L'écoute inventaire peut être très fruste, se limiter à la simple reconnaissance de « l'unité du geste instrumental ». Le pédagogue s'intéresse au passage à l'écoute reliée qui caractérise « l'écoute musicienne »⁵. Il s'ensuit que pour l'élève, manipuler c'est apprendre à écouter, à mieux écouter. Ce n'est qu'avec cette hypothèse sur le son que peut se bâtir tout discours sur la forme : apercevoir que l'affiche est donnée là, mais que le musicien continue à composer car tout est dans la succession des éléments, dans la déduction. Avant de pouvoir associer et déduire les sons, il faut en comprendre les qualités. L'œuvre de Pierre Henry propose de nombreux cas de déduction des sons : le rythme-roulement d'un train glisse vers celui d'une caisse-claire ; une voix mise en boucle fait surgir un rythme qui s'associe à celui d'une musique d'orchestre ou à la pulsation de sons-grillons. Les timbres des sons, des instruments, permettent toutes sortes d'associations : tel

5 Termes empruntés à Pierre Schaeffer, repris par Claire Renard, *Le Temps de l'espace* (Paris, Van de Velde), p. 59.

son de trombone devient sirène de navire, une corde de piano frisant devient une voix, un instrument, un son électronique...

- d) La démarche reconnue à travers l'œuvre de Pierre Henry ne supprime pas l'exercice. Pierre Henry lui-même aime à dire qu'il a fait ses gammes de porte pour penser ses *Variations*, ou des échelles de voix, des exercices de larsens. Pierre Schaeffer lui-même n'appelait-il pas le nouvel apprentissage du son *Solfège de l'objet sonore* ? Toute expérience devient une promesse d'écoute, et toute écoute un exercice pour une écoute future. Il n'y a pas lieu de séparer expérience et invention. L'élève s'approprie l'exercice non comme modalité d'une pédagogie téléologique, mais comme modalité de son activité. L'appropriation permet la variation, donc l'invention, et par elle, devient le *parti-pris* de l'élève.

De l'affiche lacérée à l'affiche sonore

Les collaborations successives Henry – Villeglé viennent illustrer cette démarche qui, de la découverte du son par le geste, accède à une invention sonore, à l'intersection d'un projet « Musique – Arts visuels ». L'affiche plastique décollée que remarque Villeglé vient à nouveau constituer une entrée dans l'apprentissage du son, en devenir une métaphore. Quelques analogies entre les deux pratiques constituent autant d'incitateurs de l'invention sonore.

La gestualité induite existe dans l'approche de l'objet tant sonore que plastique. Dans la phase d'appropriation d'un matériau donné, surtout lorsque les dimensions du support dépassent la taille de l'enfant, l'élève est immédiatement en état de mise en mouvement du corps. Villeglé lui-même danse devant son affiche dans les opérations délicates et déjà créatives de décolllement. La matière « papier » peut être légitimement saisie avant d'être comprise par l'élève dans la variété des déchirures et du potentiel de sons. Le geste partage en effet la responsabilité du résultat sonore avec la matière. En conférant une telle responsabilité au geste, et en travaillant cette matière ainsi délivrée de sa brutalité, pour accéder enfin à l'immatérialité du son, la musique concrète semble décrire le processus de la cognition musicale. Dans ce sens encore, le son concret est un son « réaliste », ce à quoi Pierre Henry n'a jamais renoncé. Les sources sonores des *Apparitions concertées* peuvent être entendues selon plusieurs points de vue, celui des sons environnementaux, de nature, du monde urbain, des instruments, des citations et des styles cités, des auto-citations pour l'auditeur plus habitué à suivre Pierre Henry, des voix. Les sons indistincts sont encore plus nombreux. On ne peut qu'émettre des hypothèses : tiges métalliques, plaques métalliques, sons de nature...

Comme nous venons de le voir, l'enjeu est ailleurs que dans la reconnaissance de timbres. La distance qui sépare désormais le son de sa source (matériau et geste) permet de porter attention aux caractéristiques du son. Ainsi, ce n'est pas la perception qui fonde la

reconnaissance, l'entendement de l'objet musical, mais l'opération de médiation, d'analyse qui détache sa réalité acoustique (c'est un son) de sa source sonore. On aperçoit ici toute l'importance de l'enregistrement (la captation numérique fait de l'ordinateur un outil indispensable à la réalisation de cette dissociation), nouvelle opération de différenciation, de médiation. Le recours à la technologie, à l'informatique, ne tue pas l'instrumentalité du son et l'implication du geste. Toute une classe de sons peut être établie à partir de sons des matières sélectionnées pour les activités des élèves, sons de papiers ou de cartons, non seulement dans des gestes communs (froisser, remuer, secouer, etc.), mais dans une recherche médiate par l'enregistrement : le geste initial d'un papier déchiré donne lieu à une gamme de sons déchirés. Par là-même, l'expérience du son enregistré et modifié, dans son attaque (coupée, masquée, échangée), dans sa durée (compressée, dilatée, fragmentée), son profil (par *fade in*, *fade out*, mis à l'envers : « *reverse* »), dans son espace (réverbération étroite, médium, large), dans les procédés de collage de duplication, de mise en boucle, fait accéder l'élève à un second niveau d'écoute, de reconnaissance de sources de sons. La jonction s'effectue avec le monde de Pierre Henry, qui peut être proposé en écoutes-confrontations. Le son-trombone dans ses *Apparitions* est maintenant étiré, transposé, le son arc musical est accéléré ou spatialisé, le son-sitar indien devient acide et métallique, un son frisant, le son-basson est transposé dans le grave, mis à l'envers...

Les relations entre musique et arts visuels deviennent telles que la musique avec Pierre Henry apparaît comme un art plastique. Que pourrait vouloir dire que Pierre Henry est un plasticien du son sinon que les connivences et les passages, grâce à la médiation du geste entre les deux arts, les rapprochent d'une manière inattendue ? Par là-même s'ouvre pour le pédagogue, un champ nouveau de transferts entre les deux disciplines *Musique* et *Arts visuels*, dépassant ce stade initial des premières opérations matière-gestes décrit précédemment. L'affiche devient un incitateur commun, un ensemble de collages, juxtaposés ou superposés. La superposition fait vite apparaître des couches d'images (affiches de chanteurs, de groupes rocks ou techno, de personnages politiques aussi) et de messages (annonces de concerts de styles et genres différents, slogans témoins de l'histoire sociale), donnant lieu parfois à des répétitions, sortes de boucles visuelles. Enfin, constitutifs de l'affiche chez Villeglé, la lacération, la déchirure. Le décollement qu'opère le plasticien n'entame pas la généalogie de l'affiche, le dénombrement et le décryptage des messages dans la polyphonie des déchirures. Il décolle puis retraite l'ensemble du fragment prélevé, il « comprend » sa généalogie, et s'intéresse aux formes, aux couleurs, aux épaisseurs, aux masques ou aux transparences. Ce sont là autant de mots pour un transfert vers le monde sonore. À l'instigation de l'art de Pierre Henry, qui ne pouvait en tout cela que trouver ses connivences, l'élève qui emprunte et expérimente cet art plastique se heurte à la résolution de quelques situations-problèmes. Tout d'abord, la matière superposée de l'affiche devient symbolique d'une superposition de moments de temps. Elle est une introduction à la forme et au temps musical. L'affleurement des couches d'affiches à travers les déchirures, déjà faites ou voulues par l'artiste, manifestent une pensée polyphonique. Mais alors que l'affiche déchirée par fragments n'entame pas l'idée de

continuité des collages successifs, et laisse libre cours à l'imagination du spectateur, comment rendre compte de cette épaisseur par une polyphonie de sons ? L'élève découvre que l'organisation plastique de l'« affiche » musicale suppose la transparence dans la superposition. Puis, la trame sonore, que gère la pratique du mixage, s'avère être à la fois un ajustement dans la superposition, et l'introduction d'une idée de perspective, de gradation de l'espace par la profondeur. L'organisation de cette dimension temps-espace-profondeur des *Apparitions concertées* de Pierre Henry fait souvent apparaître trois plans, un premier plan détache des objets identifiables, un plan intermédiaire instable met en scène divers mouvements panoramiques, d'espace, enfin un plan arrière plus flou suggère la profondeur. Quant à la lacération, il faudra encore se référer aux gestes qu'elle suggère ou provoque pour tenter de trouver une traduction, une translation sonore dans un bariolage de sons épars, discontinus, lacération sonore. Enfin, la production de fragments complexes en épaisseur permet à l'élève d'approcher quelques techniques d'invention et « d'écriture » du son concret, l'incrustation et le collage.

Geste et histoire des arts

À l'heure où l'histoire des arts fait son entrée dans le cursus éducatif, rappeler la participation active de l'élève, le développement de stratégies d'appropriation dans l'apprentissage, autrement dit instaurer l'invention et la création comme mode premier de l'approche et de la découverte de la musique, permettre la réduction de la distance entre une conception théorique et son application pédagogique, revêt aujourd'hui un caractère particulier. Ce « mode » est premier non par souci de hiérarchisation mais en vertu du développement même de l'enfant. En oubliant le corps dans la mise en place de l'acquisition sonore, et sans doute dans l'écoute, elle-même considérée comme objet ou illustration d'un moment de l'histoire des arts, tout le processus de l'écoute se trouve en difficulté. Ce processus selon le couple geste/matière commencé chez l'enfant, continué chez l'élève, qui cherche à enclencher l'apprentissage à partir de ce qu'il sait faire, rejoint la corrélation entre motivation scolaire et implication dans le déroulement même de l'apprentissage.

Dans cet exemple de dialogue Musique – Arts visuels, les découvertes de l'élève sont maintenant au point de départ d'un processus fédérateur. Après le schéma précédent qui figurait notre propos, centré sur l'apprentissage du sonore, ce second schéma propose une vue d'ensemble de transferts possibles de ce mode (non d'un modèle) d'apprentissage du son vers les autres domaines de l'histoire des arts. Son mode de connaissance procède du plus proche — le geste — vers le plus lointain, la mise en relation de domaines différents. Le processus décrit, depuis la gestualité initiale comme prise en compte du corps, devient transposable, qui, à l'entrée de tout choix, en constitue ici une donnée intrinsèque. C'est la raison pour laquelle le point d'entrée de ce graphe n'appartient à aucun domaine a priori.

Traversant une seconde fois l'espace de ces schémas, le passage de l'infini des possibles à la résolution de situations-problèmes par le choix de contraintes, signale la présence du processus d'historicisation. Loin d'être une analogie ou un simple jeu de mots, la narrativité par laquelle il passe devient la mise en mots, l'analyse du geste, d'autant qu'au-delà du son, elle s'élargit aux six domaines présents, dès lors que pour chacun les modalités premières d'actions ont été définies (voir figure 4) : Arts de l'espace, Arts du langage, Arts du quotidien, Arts du son, Arts du spectacle, Arts du visuels (domaines définis en septembre 2008 par le Ministère français de l'Éducation nationale).

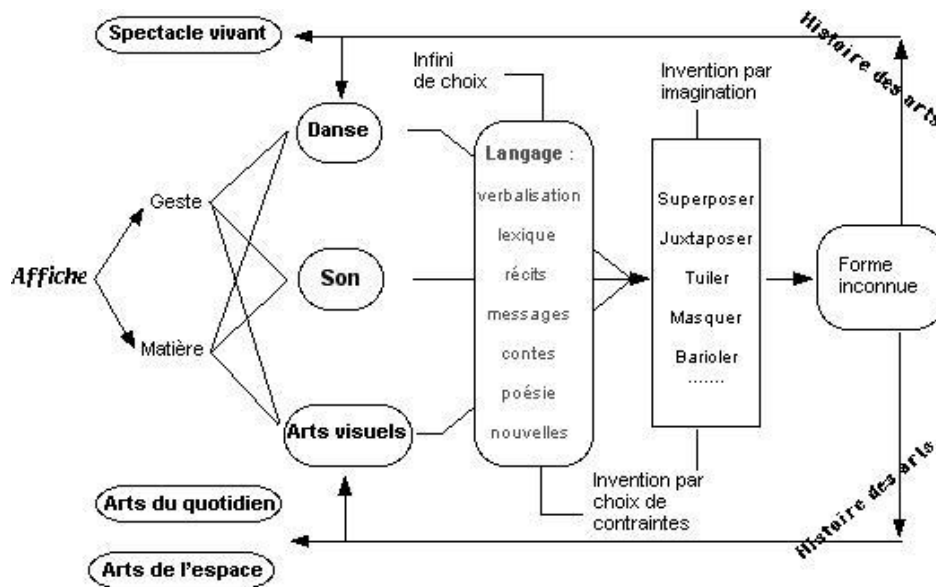


FIGURE 4. Processus d'historicisation

La mise en perspective historique apparaît comme un processus complexe et rejoint toute question quant à la réduction des distances culturelles entre élèves, entre enseignants et élèves. À cette seule différence près que dans ce travail, chacun a pu s'approprier l'apprentissage par la gestualité qui, elle, n'appartient qu'au corps propre. Et c'est par sa reconnaissance que l'élève peut s'impliquer jusqu'à la recherche de la contrainte, et l'extension vers d'autres espaces.

Depuis ce dialogue Henry – Villeglé, le contexte initié par les observations sonores et visuelles comme autant de références chronologiques, laissent apercevoir ces domaines : affiche et publicité (récolte d'images d'objets, de personnages), la danse (et les ballets de Maurice Béjart), messages divers et traces d'événements que renferment les affiches de Villeglé, l'espace de l'affiche elle-même né des paysages urbains, ses lacérations ses couleurs, ses slogans. C'est la raison pour laquelle, dans ce dernier schéma, la forme résultante de l'invention renvoie, ou constitue un retour (Arts visuels, Arts du son), à une confrontation, une mise en perspective d'autres domaines, pour de nouvelles découvertes.

Quel que soit le domaine envisagé, la pratique active des matériaux propres à chacun procède de la même exigence éducative, du même processus impliquant.

CONCLUSION

Le dialogue Villeglé – Henry est exemplaire de la rencontre des arts. Par quelques auto-citations d'œuvres légendaires comme la *Messe pour le temps présent*, la *Reine verte*, ou la *Symphonie pour un homme seul*, Pierre Henry contextualise lui-même la musique électronique et concrète, et rappelle aussi, peut-être même par sa simple présence, que l'histoire avait rêvé un moment à la réconciliation du public et de la musique savante. Une telle réconciliation est mise à l'épreuve de la culture de l'actualité. La musique de Pierre Henry croise l'actualité. Plus encore, son art de la référence, comme une citation mais en tant qu'objet sonore disponible pour l'imagination, tend à englober toute « musique actuelle ». En introduisant l'histoire, la musique de Pierre Henry développe d'abord une pensée du temps, qui sort l'élève du *hic et nunc* de l'actualité. L'entrée dans l'histoire des arts n'est pas une réécriture de l'histoire, mais l'ouverture, la confrontation, deviennent des nécessités dans le processus éducatif qui a éveillé ce désir de l'histoire. C'est la raison pour laquelle, comme discipline, l'histoire des arts ne peut être dissociée d'une véritable éducation artistique, sans quoi il ne s'agit là que d'une mise en connexion artificielle, dans laquelle l'avènement d'un nouveau domaine serait un enseignement asséné de l'extérieur, un nouvel avatar d'une pédagogie impositive, un nouvel oubli du corps.

Références bibliographiques

- Bosseur, J.-Y. (1998). *Musique et arts plastiques : interactions au XXème siècle*. Paris : Minerve.
- Céleste, B., Delalande, Fr. et Dumaurier, E. (1996). *L'enfant, du sonore au musical*. Paris : INA/GRM, Buchet/Chastel.
- Chion, M. (2000). « Comment tourner autour d'un objet sonore », dans *L'Écoute*. Paris : Les Cahiers de l'Ircam – L'Harmattan.
- Chion, M. (1980 ; nouvelle édition 2003). *Pierre Henry*. Paris : Fayard.
- Chouvel, J. M. (2001). « Analyse dynamique et écoute : modèle de l'œuvre ou métaphore du sujet ? », dans *De l'écoute à l'œuvre*, p. 53-62. Paris : L'Harmattan.
- Delalande, Fr. (1996). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : INA/GRM, Buchet/Chastel.
- Duplaix, S. « Cinq questions sur le son, entretien avec Jacques Villeglé », dans Catalogue de l'exposition *La comédie urbaine* (S. Duplaix, dir.). Paris : Centre Georges Pompidou, 2008.
- Girault, H. (2011). « Les affichages de Pierre Henry-*Apparitions concertées* : analyse d'un parcours ». *Musurgia*, XVII (3), 39-58.
- Henry, P. (1979, 1996). *Journal de mes sons*. Paris : Nouvelles Éditions Séguiet.
- Henry, P. (1996). *Une maison de son*, entretien avec Claude Samuel. Paris : Canal du Savoir, EDV 635, Arts et Éducation.
- Henry, P. (1999). Texte de présentation à l'exposition *Les murs ont des oreilles*. Poitiers : Le Confort Moderne.
- Henry, P. (2006). *Deux coups de sonnette*, Atelier de Création Radiophonique, France Culture, Radio-France, 04/12/05, CD, SIG 11053, HM CD 83, mars 2006.
- Imberty, M. (2001). « L'épistémologie du sens dans les recherches en psychologie de la musique », dans *De l'écoute à l'œuvre*. Paris : L'Harmattan.
- Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps*. Paris : Dunod.
- Lamorthe, I. (1989). *De la musique avant toute chose*. Paris : Magnard.

- Marclay, C. (2000). « Le son en image », dans *L'Écoute*, p. 85-112. Paris : Les Cahiers de l'Ircam – L'Harmattan.
- Mialaret, J. P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Mialaret, J. P. (2001). « Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs », dans *De l'écoute à l'œuvre*, p. 99-112. Paris : L'Harmattan.
- Molino, J. (1999). « La musique et l'objet », dans *Ouïr, entendre, écouter, comprendre après Schaeffer*, p. 119-136. Paris : INA/GRM, Buchet/Chastel.
- Murray-Schafer, R. (1979). *Le Paysage sonore*. Paris : Jean-Claude Lattès (2010) WildProject.
- Nancy, J. L. (2000). « Être à l'écoute », dans *L'Écoute*, p. 275-315. Paris : Les Cahiers de l'Ircam – L'Harmattan.
- Perez, T. et Thomas, A. (2000). *Danser les arts*. Nantes : CRDP.
- Piaget, J. (1981). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Reibel, G. (2006). *Jeu vocal, jeu spontané*. Paris : MK2.
- Renard, C. (1982). *Le Geste musical*. Paris : Hachette-Van de Velde.
- Villeglé, J. (1999). Catalogue de l'exposition *Affiches lacérées Le grand mix*. Poitiers : Le Confort Moderne.

JOUER À L'ÉCOLE : UNE ÉTUDE DE CAS EN ÉDUCATION MUSICALE

Louise Morand

Louise Morand est diplômée en musicologie de l'Université de Montréal (baccalauréat, maîtrise) et en enseignement collectif de la musique de l'Université du Québec à Montréal (baccalauréat) Elle a obtenu en 2011 un doctorat du Department of Integrated Studies in Education de l'Université McGill. Elle a été chercheuse et réalisatrice au réseau FM de la Société Radio-Canada, enseignante en musique au primaire pour la Commission scolaire des Affluents et chargée de cours en éducation musicale dans trois universités au Québec. Elle est membre du conseil d'administration de l'association Orff-Québec, dont elle a été présidente de 2003 à 2006. Ses intérêts de recherche concernent l'analyse comparée des différentes approches de pédagogie musicale, le théâtre musical pour enfants, la relation pédagogique, l'éducation à la démocratie, le jeu et les théories de l'apprentissage.

Résumé

La controverse qui existe dans le milieu de l'éducation à propos de la place que doit occuper le jeu à l'école traduit différentes valeurs et significations attribuées au jeu. Dans le contexte de l'influence grandissante d'un cognitivisme étroit en éducation et d'une crise de l'éducation musicale, cette étude vise à examiner les valeurs et les significations attribuées au jeu et le vécu d'une enseignante en musique au primaire qui s'identifie comme une intervenante valorisant le jeu dans son travail. La perspective de Daniel Stern (1989, 2002) sur le jeu social, avec ses concepts clés de régulation mutuelle et d'accordage sert de cadre théorique pour l'analyse des situations de jeu de l'enseignante avec ses élèves à l'école. Cette étude éclaire les significations, les pratiques et les enjeux relatifs à l'expérience de jeu de l'enseignante. Elle montre également la pertinence de la perspective de Daniel Stern sur le jeu social dans un contexte éducatif et fait valoir la place du jeu en éducation.

CONTEXTE IDÉOLOGIQUE

Le milieu de l'éducation est présentement divisé quand à l'importance que l'on doit accorder au jeu dans la scolarisation des jeunes. Zigler et Bishop-Joseph (2004) ont rapporté une baisse importante du jeu dans les programmes d'éducation préscolaires et primaires aux États-Unis et à travers le monde depuis la fin des années 1950. Ils associent cette baisse à l'importance accordée par les administrateurs scolaires aux performances cognitives évaluables par des tests au détriment des autres aspects du développement de l'enfant. Pour certains administrateurs scolaires, même la récréation devient taxée d'activité « improductive » donc inutile. Le fait qu'à Atlanta, aux États-Unis, une école primaire ait été construite sans cour de récréation reflète cette tendance (Zigler et Bishop-Joseph, 2006). Les effets négatifs de cette orientation strictement cognitiviste de l'éducation sont connus : bilan de réussite scolaire plus faible dans les milieux défavorisés et fragilisation de l'intégration scolaire marquée par une hausse des renvois d'école pour inconduite chez les enfants dès le préscolaire (Elkind, 2001 ; Golinkoff, Hirsh-Pasek et Singer, 2006 ; Pelligrini, 2005 ; Ziegler et Bishop-Joseph, 2006).

Au cours de mes 13 années d'enseignement de la musique au primaire dans le système scolaire public québécois, j'ai pu constater que le jeu à l'école demeure encore largement perçu selon la conception à la mode en biologie à la fin du XIX^e siècle (Groos, 1901) soit, l'opposition « travail-loisir ». Le jeu est l'activité libre, « improductive », le loisir que l'on accorde aux élèves en opposition au travail sérieux lié aux objectifs de performances académiques recherchées. Par cette même logique de productivité, les arts sont souvent associés au jeu en opposition à des matières dites « de base » comme l'apprentissage de la lecture, l'écriture et les mathématiques. L'éducation musicale traverse une crise dont ont témoigné certains chercheurs (Jorgensen, 2003). Cette crise se traduit au Québec par une baisse dramatique de la présence de la musique dans les programmes scolaires au primaire et au secondaire (FAMEQ, 2006). De plus, le nouveau guide pédagogique en musique, qui vise à harmoniser les pratiques d'enseignement avec les dispositions de la réforme mise de l'avant par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELSQ, 2001), est d'orientation cognitiviste (Anctil *et al.*, 2002). Cette orientation se traduit par une approche pédagogique par compétence axée vers l'acquisition de concepts et d'habiletés métacognitives. Ce nouveau paysage bouleverse les orientations traditionnelles des pédagogies actives du siècle dernier axées davantage vers la performance musicale, la transmission culturelle et le jeu.

Dans un ordre d'idées un peu différent, il existe aujourd'hui un discours discréditant le jeu parmi les penseurs qui militent pour la primauté de l'instruction dans l'éducation. Le jeu est perçu comme une technologie pédagogique, fruit d'une vision idéaliste de l'éducation, un « romantisme pédagogique » qui contrevient à la transmission culturelle (Egan, 2008 ; Solway, 2008). Baillargeon (2009) dénonce la dérive idéologique à la base de la récente réforme de l'éducation québécoise qui préconise une pédagogie de la découverte,

l'exploration et la créativité, au détriment de méthodes d'instruction directe qui ont fait leurs preuves et de la mise en œuvre de programmes bien construits. D'un autre côté, les chercheurs demeurent nombreux à faire valoir la place du jeu en éducation, surtout au préscolaire et au primaire. Les effets positifs évoqués sont le plaisir qu'il procure, son effet stimulant sur la participation en classe, les apprentissages informels qu'il permet de réaliser. Le jeu facilite la production narrative, la communication, l'apprentissage linguistique. Il est perçu comme un facteur d'équilibre émotionnel favorisant l'intégration scolaire et communautaire (Bredekamp et Copple, 1997 ; Brougère, 2005 ; Fromberg, 2006 ; Golinkoff, Hirsh-Pasek et Singer, 2006 ; Katch, 2001 ; Kennedy, 2005 ; Klugman et Smilansky, 1990 ; Lytle, 2003 ; Paley, 2004 ; Malaguzzi, 1998 ; Trageton, 2005 ; Van Hoorn, 2007 ; Ziegler et Bishop-Joseph, 2004, 2006).

Ces oppositions idéologiques au sein de la communauté des penseurs et praticiens de l'éducation reflètent des façons différentes de penser le jeu, de le comprendre et de le définir. Le regard que l'on porte sur le jeu a une incidence sur le rôle qu'on lui attribue en éducation. Il est donc important de clarifier les significations et les valeurs qui sont associées au jeu si l'on souhaite comprendre la place qu'il peut occuper dans le contexte scolaire. Il est également important de constater sur le terrain comment est vécu le jeu à l'école. D'une part pour être en mesure d'évaluer sa pertinence. D'autre part pour en apprendre davantage sur les conditions de sa réussite.

BUTS ET ORIENTATIONS DE L'ÉTUDE

Cette étude vise à examiner les significations attribuées au jeu et le vécu d'une enseignante en musique au primaire qui s'identifie comme une intervenante valorisant le jeu dans son travail. Cette recherche résulte de trois principales questions :

1. Quelles sont les valeurs et significations attribuées au jeu par une enseignante en musique au primaire qui s'identifie comme quelqu'un valorisant le jeu dans son travail ?
2. Quelles pratiques de jeu sont réalisées en classe et dans le milieu de travail ?
3. Quelles stratégies l'enseignante utilise-t-elle pour réaliser les différents aspects de sa tâche tout en conservant son orientation ludique ?

Le but de cette recherche est double. D'une part, elle vise à mettre en lumière des pratiques innovantes pouvant enrichir la pédagogie musicale et apporter des indications concrètes sur la manière d'exercer le jeu en éducation musicale au primaire. D'autre part, elle vise à examiner le jeu dans le contexte scolaire avec un regard nouveau. La perspective théorique de l'étude repose sur l'analyse du jeu social de Daniel Stern (1989, 2002). Stern est un psychiatre, psychanalyste, théoricien, professeur et chercheur qui s'est intéressé au

développement de l'intersubjectivité chez l'humain. Ses recherches ont porté sur le jeu entre les mères et leurs nourrissons. Stern définit le jeu social comme un phénomène de régulation mutuelle entre les partenaires dont le but premier est d'avoir du plaisir. En rupture avec la tradition cognitiviste qui considère le jeu sensorimoteur à la base du développement humain (Bruner, 1983 ; Piaget, 1959), Stern fait valoir que le jeu social est la forme dominante du jeu dès les premières semaines de la vie et que celui-ci perdure tout au long de l'existence.

Stern définit la régulation comme une modification de l'état psychique et somatique des partenaires à travers l'action conjointe où s'exerce un dosage de la stimulation qui permet au jeu de survenir et se déployer. Cette régulation s'effectue à travers un ajustement mutuel des partenaires qui perçoivent les affects de l'autre et sont capables d'y réagir de manière appropriée de façon à maintenir la participation dans l'échange ludique. Stern distingue deux types d'affects : les affects catégoriels qui sont bien définis, comme la joie, la tristesse, la colère, et les affects de vitalité. Ces derniers relèvent davantage de l'énergie que manifeste la personne, qui révèle par exemple son état d'esprit, son niveau d'éveil, d'excitation ou de fatigue. Si dans l'échange entre les partenaires la stimulation est trop forte, le jeu devient insupportable et il échoue. Si la stimulation ne suscite pas suffisamment d'intérêt pour motiver la participation, le jeu ne se développe pas. Stern appelle « accordage » cette capacité de percevoir et de réagir adéquatement aux affects de l'autre de manière à permettre au jeu de se développer et de se maintenir. Il précise que l'accordage n'est pas simplement un acte d'empathie. C'est un acte de communication qui crée le sens d'une réalité partagée.

Cette définition du jeu social, normative et fonctionnelle plutôt que formelle, cible pour la première fois un mécanisme de l'intersubjectivité au cœur du développement du jeu. Elle fait du jeu un phénomène qui relève à la fois des aspects neurobiologique, psychologique et socioculturel de l'humain. Elle situe le jeu au cœur de la relation intersubjective. Si le jeu est inné, il est aussi un phénomène émergent orienté par les aléas des expériences relationnelles. Cette perspective semble essentielle pour rendre compte adéquatement du jeu dans le contexte scolaire. En effet, comme l'ont souligné Binhgam et Sidorkin (2004), il n'y a pas d'éducation sans relation. Si le jeu doit avoir une place à l'école, c'est nécessairement par le biais de la relation pédagogique et de l'organisation scolaire, c'est-à-dire par la mise en œuvre concertée de la part des intervenants de l'éducation d'infrastructures, de programmes d'activités, d'approches pédagogiques et intersubjectives qui rendent le jeu possible. La perspective de Stern a aussi le grand mérite de resituer le plaisir comme le but premier du jeu, alors que la tradition cognitiviste tend à assimiler le jeu à la résolution de problèmes (Bruner, 1983, 1986 ; Jonnaert et Masciotra, 2004). Pour s'en convaincre, il suffit de jeter un coup d'œil sur Internet (quelques 33 100 000 titres y figurent sur le jeu et la résolution de problèmes).

La réalité du jeu social, que Daniel Stern a pu observer telle qu'elle se manifeste entre les mères et leurs nourrissons, doit nécessairement présenter des continuités et des transformations dans le contexte scolaire, avec des enfants plus vieux, des adultes qui ne sont pas leurs parents et qui ont une tâche éducative à accomplir. La façon dont l'enseignante réussit à capter l'attention des élèves, à susciter leur participation et le plaisir en classe découle nécessairement d'une capacité qu'elle a de percevoir leurs affects et d'y réagir de manière appropriée. Il s'agit vraisemblablement d'une capacité d'accordage. Le type de climat affectif qui s'établit en classe, l'influence réciproque des élèves et de l'enseignante qui favorisent le maintien de la participation, les apprentissages effectués, l'excitation et le plaisir vécus au quotidien sont des indicateurs de la régulation mutuelle qui s'établit à travers la relation pédagogique. C'est cette présence du jeu dans le travail d'une enseignante en musique au primaire, ses formes, ses stratégies, ses enjeux, que cette étude vise à analyser. La revue de la littérature ne dénombre aucune étude de cas sur le jeu en éducation musicale. La perspective de Daniel Stern sur le jeu social semble encore peu utilisée en éducation. La présente étude se veut donc une incursion sur un terrain peu fréquenté.

MÉTHODE

Cette étude se situe dans le courant socioconstructiviste de la recherche en science humaine. C'est une étude de cas descriptive exploratoire. Le choix d'une participante qui s'identifie comme quelqu'un valorisant le jeu dans son travail est un enjeu stratégique de cette recherche. Non pas pour valider une rhétorique favorable au jeu en éducation mais parce qu'une enseignante qui valorise le jeu est plus susceptible de posséder une expérience de jeu en classe et de pouvoir en témoigner. Un questionnaire préliminaire comportant quatre questions ouvertes et une demande de participation à l'étude a été envoyé aux enseignants en musique du primaire dans trois commissions scolaires. Les questions visaient à connaître le sens attribué au jeu par les enseignants et les types de jeux réalisés en classe avec leurs élèves. C'est à partir des réponses à ce questionnaire que la participante à cette étude, nommée Audrey, a été sélectionnée. C'est une enseignante qui possède 26 années d'expérience en éducation musicale au primaire et qui a reçu un prix de mérite professionnel de son employeur. Trois interviews semi-structurées d'environ une heure et demie ont été réalisées avec elle, ainsi qu'une journée d'observation en classe. Les données de l'étude proviennent également de la correspondance électronique et des communications téléphoniques échangées au cours de ce travail.

LIMITES DE L'ÉTUDE

Une limite de cette étude vient de ce qu'elle ne présente qu'un seul cas d'enseignante. Il n'est pas possible d'établir des généralisations par comparaisons concernant le jeu en éducation musicale sur la base de ce seul cas. Toutefois, le fait que la participante

s'identifie comme quelqu'un valorisant le jeu dans son travail, son expérience et la qualité de son témoignage apportent un contenu très riche à l'étude qui pourra servir à des recherches ultérieures. Cette étude de cas permet d'établir des correspondances entre des éléments théoriques concernant le jeu social et des situations réelles vécues dans le contexte scolaire. Les propos de la participante dévoilent les significations qui orientent sa pratique de jeu en classe. Ils indiquent le sens de son action. Ce témoignage peut inspirer et aider d'autres enseignantes à réaliser leur propre désir de jouer. Il aurait été souhaitable de pouvoir prolonger le temps d'observation en classe pour multiplier les exemples et approfondir davantage les enjeux entourant le développement du jeu avec les élèves. La réflexion sur le jeu en éducation soulève des questions d'éthique qui ne sont toutefois pas au centre de cette recherche. La primauté a été donnée ici à la praxis de l'enseignante et à ses propres repères à l'égard du jeu.

RÉSULTATS

Les données recueillies sur le terrain ont permis de répondre aux trois questions de l'étude. À la question concernant les significations et les valeurs attribuées au jeu par la participante, il ressort que la perspective d'Audrey sur le jeu est dominée par l'idée de la participation conjointe des élèves et de l'enseignante à travers les activités pédagogiques, dans le but d'apprendre et d'avoir du plaisir. Le plaisir et la participation font partie intégrante de la définition qu'elle donne du jeu : « Jouer veut déjà dire atmosphère agréable, des règles de jeu, implication ». Audrey considère le jeu comme un besoin fondamental chez l'humain : « C'est le premier geste de l'humain, le besoin de jouer ». Elle se considère comme participante à part entière dans le jeu avec ses élèves.

Les valeurs attribuées au jeu par Audrey révèlent une éthique de sollicitude (Brugère, 2006 ; Noddings, 2005). C'est par souci de répondre adéquatement aux besoins des jeunes, pour favoriser leur développement global et les sensibiliser à la culture qu'elle préconise une approche ludique en éducation musicale. Mais l'éthique de sollicitude n'est pas le seul facteur en cause dans sa motivation à cultiver le jeu en classe. Un autre élément déterminant vient de son propre besoin d'éprouver du plaisir dans son travail. Le fait de vivre des expériences plaisantes en classe entretient chez l'enseignante le plaisir d'enseigner. Audrey témoigne de la régulation mutuelle que procure le plaisir du jeu en classe :

On reçoit tout de suite leur feedback, comme quoi c'est bien, et en même temps nous autres on est bien content parce qu'on aime ça hein [...] Alors c'est bien, c'est eux autres [les élèves] notre motivation [...] Même si ça fait plusieurs années que j'enseigne, je me sens encore la jeune enseignante qui s'amuse avec les jeunes.

Un autre facteur justifiant le jeu pour Audrey est d'ordre pédagogique. Elle fait le constat qu'en vivant des expériences plaisantes à l'école, les élèves participent et apprennent

davantage. Le plaisir du jeu amène chez les jeunes une meilleure ouverture au contenu des cours : « La notion de plaisir tout en apprenant doit être présente sinon ça ne passe pas ». Pour Audrey, « le jeu a un effet disciplinaire ». Parce qu'il est structuré selon des règles claires et qu'il répond aux intérêts des jeunes, le jeu favorise la concentration et la participation qui permet de réaliser des apprentissages. Pour Audrey, le jeu fait partie de la relation pédagogique puisqu'il permet de capter l'attention des élèves. Audrey affirme qu'il y a une part d'intuition dans cette capacité de l'enseignante d'entrer en relation avec les élèves :

On ne joue pas tout le temps, puis en quelque part j'oserais dire que oui. Aussitôt que les jeunes entrent ici on s'organise pour avoir leur attention. Comment ? C'est spontané. Des fois, ça peut être un geste ou un silence, un mouvement ou un jeu rythmique [...] Le jeu est important. Et je pense qu'il est tout le temps présent.

Ce témoignage rend compte de la part d'accordage que l'enseignante pratique envers ses élèves pour capter leur attention et établir le sens d'une réalité partagée. L'aspect régulateur du jeu est manifeste dans la classe d'Audrey par la coopération observable des élèves.

En réponse à la question concernant les jeux réalisés en classe, cette étude a pu mettre en lumière une grande diversité de manifestations de jeu dans le contexte scolaire qui peuvent être classifiées selon des types de jeux déjà définis dans la littérature. C'est le cas du jeu de rôle. Dans ses interactions avec les élèves, Audrey change sa voix et mime des personnages. Par exemple, pour pratiquer les sons ascendants et descendants elle tient à la main le signe d'une flèche qu'elle monte et descend selon ce qui est souhaité et elle demande à l'élève qui s'apprête à jouer : « S'il vous plaît faites-moi monter ». Puis : « Ah ! Je pense que j'ai le vertige, s'il vous plaît, faites-moi descendre ». Audrey fait appel à l'imagination des jeunes en leur suggérant des rôles à jouer. Par exemple, pour réviser les éléments du langage musical, elle tend une baguette aux élèves et cherche un volontaire pour aller désigner les différents signes musicaux qui sont affichés au mur en disant : « Qui va être professeur à ma place ? » Lorsque l'élève s'est exécuté, elle reprend la baguette en disant : « Merci professeur ». Avant d'entamer une démarche de recherche, elle dit aux élèves : « On est des détectives ». Audrey crée des petits scénarios pour faire comprendre ses attentes. Pour obtenir le silence elle porte un crayon à son oreille et dit : « Mon petit crayon me dit que j'entends une voix ». Ces jeux de rôle traduisent un accordage de l'enseignante dans sa façon de communiquer avec les élèves. Audrey est consciente que ces petits jeux plaisent aux élèves et aident à capter leur attention et à maintenir leur participation.

Audrey fait encore preuve d'accordage en reconnaissant le désir des jeunes, petits et grands, d'explorer les différents instruments de musique pour le seul plaisir de jouer avec les objets et produire des sons. Ce type de jeu est réalisé par le biais de projets d'improvisation où les jeunes peuvent avoir accès à différents instruments et disposer de

temps pour les utiliser à leur guise. Par exemple, avec des groupes du troisième cycle (5^e et 6^e années), les élèves placés en équipe de 4 ou 5 pigent au hasard le nom des instruments et des éléments du langage musical qu'ils devront utiliser pour réaliser une courte improvisation. Un autre type de jeu bien présent dans la classe d'Audrey est le jeu d'exercice sensorimoteur qui se manifeste par l'intermédiaire de défis rythmiques et le jeu instrumental. Audrey accorde du temps de pratique instrumentale en classe, individuellement, en sous-groupes ou avec toute la classe, pour permettre aux jeunes d'exercer leurs habiletés dans l'exécution d'un répertoire choisi.

D'autres types de jeux réalisés en classe par Audrey relèvent de la résolution de problèmes. Il s'agit de stratégies de devinettes et de recherches qui visent encore à maintenir l'intérêt et la participation des jeunes : « Des fois, on peut faire des devinettes. Je peux jouer quelque chose et puis [je demande aux élèves] : Qu'est-ce que t'as remarqué ? Qu'est-ce que j'ai joué ? Y a-t-il quelqu'un qui peut me répéter ? ». Audrey voit l'avantage d'assigner un rôle actif à l'élève qui doit découvrir les éléments d'une pièce à apprendre plutôt que de donner toutes les réponses.

Audrey cultive le jeu avec les élèves en instaurant des défis et des concours. Ceux-ci servent autant à la réalisation des activités pédagogiques qu'à la gestion des comportements dans la classe et lors des déplacements. Par exemple, les activités de rangement des instruments sont réalisées en équipes sous forme de concours d'efficacité. Audrey donne des défis aux élèves lors des déplacements : « OK là il ne faut pas toucher au mur puis il ne faut pas que personne nous entende... puis là je fais des signes, alors on joue ensemble à être muets ». Audrey pratique un jeu de relaxation qu'elle appelle « le jeu des morts » où les élèves doivent démontrer le plus longtemps possible une posture totalement inerte. C'est parfois dans la façon de formuler ses demandes qu'Audrey adresse un défi aux élèves. Par exemple, avec une classe de 5^e année, pour réviser les parties de la contrebasse, Audrey place sa guitare devant le groupe et dit : « Je me demande bien quel élève a de la mémoire. Imagine qu'une guitare c'est une contrebasse. Qu'est-ce que tu te souviens des parties ? » Les élèves viennent à tour de rôle indiquer sur l'instrument une partie correspondante en la nommant. Cette manière active de réviser un contenu de programme traduit un accordage de l'enseignante avec les élèves puisqu'elle facilite leur participation à travers une consigne très concrète et qui leur donne également une occasion de bouger.

Le jeu musical occupe nécessairement une grande place dans les activités de la classe. Audrey a le souci de développer chez ses élèves une culture musicale et une sensibilité esthétique. Mais la musique est aussi perçue par l'enseignante comme un instrument d'intégration sociale et communautaire des élèves, et comme un outil de rayonnement culturel à l'école. C'est pourquoi Audrey valorise les concerts. Elle considère que ces événements artistiques spéciaux qui réunissent les parents et les enseignantes titulaires font

partie de la mission éducative de l'école. Ces événements sont également pour elle une source de valorisation et de plaisir à l'école :

Je pense qu'on est là pas juste au niveau des élèves mais au niveau de l'école. L'autre jour j'ai invité l'enseignante de quatrième année... Ça a motivé les jeunes... Elle dit, vous jouez bien vous êtes tous ensemble. C'est important pour l'image du jeune... J'ai toujours aimé ça [organiser des spectacles] J'ai une classe qui joue et tous les parents sont ici en trois rangées. On tasse les chaises. Envoie donc !

Les spectacles favorisent un écart plaisant par rapport aux routines du travail en classe.

Audrey accorde beaucoup d'importance aux fêtes scolaires, journées portes ouvertes et autres activités communautaires à l'école. Comme les spectacles, ce sont des occasions de réjouissances collectives. Audrey organise des jeux collectifs dans le cadre des fêtes scolaires. Elle participe à une nuit à l'école avec les enfants. L'enseignante témoigne de l'effet régulateur de ces activités qui lui permettent de mieux connaître ses élèves en les découvrant dans un contexte différent, et qui amènent les jeunes à s'impliquer dans leur milieu :

Ça développe le sentiment d'appartenance. Ils ont [les élèves] le goût de venir à l'école parce qu'il se passe quelque chose [...] Ah oui [il y a des répercussions en classe] parce que aussi nous on apprend à connaître ces élèves-là sous un autre jour [...] Puis après ça, quand on les croise on leur souligne : « Bravo ! Vous avez bien fait ça. » Je pense que ça donne une belle estime de soi.

Ces propos d'Audrey traduisent un accordage de l'enseignante envers les élèves. En reconnaissant la participation des jeunes et en leur communiquant son plaisir et sa gratitude, l'enseignante permet d'instaurer le sens d'une réalité partagée.

Même si Audrey définit le jeu comme une activité dirigée par des règles et qu'elle affirme que le jeu libre n'a pas de place dans sa classe, dans les faits elle tolère certains jeux spontanés entre les élèves dans la mesure où ils ne contreviennent pas à l'activité du groupe. Par exemple, lors d'un moment de transition, deux élèves mesurent leur force respective dans un jeu de poignets. Audrey porte face à ce genre d'activité en classe une attention sélective : « À un moment donné il ne faut pas tout gérer... Il y a des choses acceptables puis d'autres pas. Tu sais, c'est des enfants hein ! » Le jeu libre est présent dans la classe d'Audrey lorsqu'elle s'adonne elle-même à des jeux spontanés avec les élèves en favorisant des écarts plaisants par rapport aux règles de la classe, comme de se laisser aller à danser avec tout le groupe en regardant une scène d'un film musical. Le jeu spontané s'exerce aussi à travers l'humour dans ses relations avec les jeunes.

À ces manifestations directes de jeu avec les élèves en classe et à l'école s'ajoute une dimension ludique indirecte tout aussi essentielle. C'est le jeu de l'enseignante à travers sa propre créativité. Celle-ci s'exerce lorsqu'Audrey invente des nouveaux jeux et les

expérimente en classe, lorsqu'elle organise des projets, participe à des formations, collabore à un réseau d'enseignantes pour élaborer du nouveau matériel pédagogique. Audrey a témoigné du plaisir qu'elle retire de ces activités de développement pédagogique et professionnel qui font appel à sa créativité : « Ce qui est plaisant c'est la partie quand nous on crée, en tant qu'enseignante, vers quel projet on va amener nos élèves ». Ces activités sont liées à la relation pédagogique dans la mesure où elles sont inséparables de l'activité en classe avec les élèves. Elles trouvent leur raison d'être dans la présence de l'enseignante avec les élèves. Les activités de développement pédagogique et professionnel s'inscrivent donc dans une logique de jeu social en éducation. Audrey exprime l'effet régulateur de cette action créative en disant : « Je récolte ce que je sème ».

En réponse à la troisième question, concernant les stratégies privilégiées par l'enseignante pour réaliser les différents aspects de sa tâche tout en conservant son orientation ludique en classe, les données de l'étude montrent l'importance de l'accordage au cœur de la pratique professionnelle d'Audrey. Même si le concept d'accordage ne fait pas partie du discours d'Audrey, celle-ci témoigne de son adaptation constante aux élèves : « On est en adaptation, tout le temps, tout le temps ». Cet accordage d'Audrey avec les élèves se manifeste d'abord par une adaptation de sa manière de communiquer avec les enfants. Audrey place la communication au cœur de son action professionnelle : « Enseigner, dans le fond, enseigner c'est une communication avec les jeunes ». Cette adaptation de la communication prend des formes diverses qui visent à rendre concrètes ses intentions et à capter l'attention des élèves, comme donner une consigne en chuchotant, varier le timbre de sa voix ou dire « Mets tes yeux ici ». Audrey évite de trop parler pour engager rapidement les jeunes dans l'action. Elle a le souci de favoriser l'estime de soi des élèves en émettant des commentaires positifs, en faisant preuve de tact et d'humour : « Je dirais jamais aux jeunes : Vous êtes pas bons [rire] Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer ? C'est la façon de dire : On aurait pu faire mieux ».

Audrey adapte également sa communication afin de favoriser le respect dans les relations interpersonnelles. Elle évite la familiarité et les empiètements mutuels. Elle aborde la communication interpersonnelle comme une compétence à développer chez les jeunes : « Tu sais, il faut les rappeler [les élèves] à prendre leur distance. Puis ce n'est pas une distance éloignée. C'est une distance correcte. C'est sain, je trouve. » L'accordage se traduit encore par la réceptivité d'Audrey envers ses élèves. Audrey voit l'importance de prendre le temps d'écouter les jeunes pour obtenir leur coopération : « Il faut leur donner la chance de communiquer les jeunes [...] Parce que des fois, justement on les coupe trop [...] C'est là que des fois, le comportement s'ensuit. Il dégénère ».

L'écoute des élèves permet à Audrey de connaître à la fois leurs intérêts et leurs capacités et d'y répondre de manière à engager leur participation : « Il y a de l'intérêt ? Allons dans ce sens ». Le programme d'étude du ministère québécois de l'Éducation est pour elle un « aide-mémoire » qui nourrit son inspiration dans sa recherche d'activités. Son accordage

avec les élèves se manifeste à travers sa façon d'adapter les situations d'apprentissage de manière à faire vivre aux jeunes des réussites et conserver un climat de classe stimulant. Il n'y a pas, pour Audrey, d'opposition entre jeu et apprentissage. Elle est consciente que les jeunes ont des attentes face au contenu des cours de musique, un désir d'apprendre : « Je pense que c'est important qu'ils apprennent parce que les enfants, s'ils apprennent pas, c'est pas long qu'ils font le lien puis c'est comme pas important ». Le jeu n'est donc pas une alternative au programme d'étude mais une approche pour sa mise en œuvre.

Pour Audrey, la recherche du jeu passe par l'implication des jeunes dans les activités scolaires. Pour susciter cet engagement, elle favorise la responsabilisation des élèves. Les données de l'étude révèlent qu'Audrey sollicite l'implication des élèves en classe et par le biais des activités communautaires de l'école, de manière à créer un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. L'enseignante est consciente que les jeunes ont un désir d'être actifs dans leur milieu : « Les élèves sont toujours contents de participer et de faire. Ils ont beaucoup d'initiative [...] Spontanément je pense qu'ils organiseraient quelque chose à chaque semaine ». Audrey voit l'école comme une « mini-société » dans laquelle les enfants sont appelés à jouer un rôle actif. Elle pratique un accordage en offrant aux jeunes la possibilité d'exercer des choix face au programme d'activités, de prendre part à l'organisation de la classe et à l'évaluation : « Ils se sentent impliqués. Ils ont leur partie. Ils comprennent que, oui on a un programme à voir, mais ils ont leur partie aussi. Et on demande leur avis. Ils ne voient pas ça comme imposé ». Par exemple, avec des élèves de troisième cycle (5^e et 6^e années) elle a formé un comité de responsables de la gestion des guitares et de la préparation du local de musique. Avant l'entrée des élèves en classe, Audrey écrit son plan de cours au tableau à la manière d'un ordre du jour incluant un varia à la fin. Comme dans une séance de conseil d'administration, elle demande à un élève de faire la lecture de cet ordre du jour, qu'elle appelle « le menu », au début de la période et elle laisse les élèves décider démocratiquement ce qu'ils désirent inscrire au varia, pour le dernier cinq minutes d'activité. Lorsque les élèves ont des présentations à faire en classe, les auditeurs sont appelés à agir en tant qu'arbitres ou jury.

L'étude éclaire différents enjeux pédagogiques qui interviennent dans la réalisation du jeu à l'école. L'accordage d'Audrey se manifeste au travers de son aptitude à doser la difficulté des projets selon les capacités et le niveau d'excitation des élèves. Audrey ajuste la part de répétition et de nouveauté nécessaires pour entretenir la motivation des jeunes. Elle cultive la variété des approches pour stimuler leur intérêt. Par exemple, elle développe des projets intégrant les technologies de l'information (TICS), elle fait appel à des artistes à l'école, elle accorde une importance aux trois compétences du programme du MELSQ (interpréter, inventer, apprécier), elle alterne le travail de groupe avec le travail individuel ou en équipe.

Audrey adapte sa pédagogie pour répondre aux caractéristiques des élèves. Elle fait davantage de création avec des jeunes qui éprouvent des difficultés langagières ou

d'apprentissage pour les amener à développer plus de flexibilité avec l'imagination et parce que ceux-ci éprouvent davantage de difficultés avec le jeu d'ensemble et la mémorisation. Elle tient compte également du degré d'autonomie des élèves pour les engager ou non dans un travail en équipe. Pour développer la compétence des élèves à inventer des musiques, elle crée un contexte facilitant en développant des scénarios pouvant servir de base à une sonorisation. Ces scénarios comportent des actions simples (courir, marcher) et des émotions familières (la peur, la colère, le bien-être) qui peuvent être facilement transposées sur le plan sonore. L'accordage est également manifeste dans l'aptitude d'Audrey à partager la sensibilité esthétique des jeunes en trouvant un répertoire qui satisfait leurs goûts sans renoncer à des critères de qualité.

Audrey a identifié d'autres enjeux plus larges ayant un impact sur le développement du jeu dans son travail, notamment la stabilité de l'affectation de l'enseignante dans l'école, la qualité des relations de travail, la valorisation de la vie communautaire et culturelle à l'école. Ces facteurs ont une incidence sur le jeu parce qu'ils affectent la capacité d'organisation de l'enseignante, son niveau de stress et de fatigue. Par exemple Audrey constate que sa stabilité à l'école lui a permis de bien connaître les parents et de pouvoir rapidement faire appel à des bénévoles pour l'organisation de ses projets.

Pour Audrey, la personnalité de l'enseignante demeure un élément déterminant dans la capacité de jouer : « C'est notre personnalité qui nous amène sûrement à jouer avec les jeunes ». Elle cite des facteurs comme la capacité de reconnaître et d'apprendre de ses propres erreurs, le réalisme, une attitude positive et des valeurs à l'égard du jeu qui orientent l'action et donnent une motivation pour surmonter les difficultés, entretenir le désir de créer et expérimenter de nouvelles approches axées sur le jeu. Audrey témoigne de la part d'intuition et de spontanéité dans le développement du jeu avec les élèves :

Je suis au départ une personne positive. L'énergie des enfants me motive, la présence des enfants, leur sourire. Je suis bien en présence des enfants [...] On l'a fait [passer une nuit à l'école avec les enfants] spontanément parce qu'on avait le goût de le faire. C'est ça la motivation. On part un projet pourquoi ? Pour vivre des belles expériences. C'est la même chose en classe.

Audrey identifie la recherche et l'expérimentation comme des démarches au cœur du rôle de l'enseignante pour développer le jeu en classe. Elle témoigne de l'importance de toujours conserver l'esprit d'expérimentation qui marque les débuts de tout enseignant dans la profession : « Commencer à enseigner c'est tout le temps essayer. Mais je me dis qu'il faut garder ça. Même si on se trompe ». La recherche d'activités pédagogiques nouvelles est pour Audrey un des aspects les plus contraignants de son travail :

C'est long. Ça c'est le bout... le bout long. Sans jeu de mot, le bout long [rire] Ne serait-ce qu'au niveau du répertoire. Il faut toujours changer, se renouveler et adapter aux jeunes d'aujourd'hui. Il faut travailler fort pour ça hein !

Le manque de temps est vu par Audrey comme le principal obstacle au développement de nouveaux jeux. La mise au point d'une activité nouvelle peut parfois s'échelonner sur plusieurs semaines :

Dans ma construction de jeu je partage le temps puis je finis par le faire finalement. Mais ça a pris tout un mois ! Mais je l'ai fait pareil. Je pense qu'on finit par s'organiser. Quand on veut quelque chose, on le trouve le temps hein !

Audrey trouve dans le partage entre pairs et les activités de formation continue un soutien essentiel qui nourrit son inspiration et entretient sa motivation à expérimenter des idées nouvelles.

DISCUSSION

Cette étude montre la pertinence de la perspective de Daniel Stern sur le jeu social appliquée au contexte scolaire. Les phénomènes de régulation mutuelle et d'accordage sont bien présents entre l'enseignante et les élèves dans la relation pédagogique. Pour reprendre les termes de Stern, l'enseignante démontre son aptitude à percevoir les intérêts et les affects des élèves, à s'y ajuster et à communiquer de façon à créer le sens d'une réalité partagée dans le but d'avoir du plaisir en classe. D'un autre côté, les élèves s'approprient la responsabilité, les choix, le partage d'intérêts créés par l'enseignante pour agir dans le cadre de leur relation avec elle et avoir du plaisir. L'effet régulateur de cette dimension de jeu social à l'école se manifeste par le biais de la coopération des élèves en classe, le plaisir vécu en groupe et au travers des relations interpersonnelles. Mais la régulation est manifeste également dans les apprentissages réalisés à l'école. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel ou cognitif, mais ils sont également d'ordre somatique et moral. Les sentiments de plaisir, de confiance et d'intégration sociale vécus à l'école procurent un état somatique et un caractère moral qui se distinguent nettement de ceux qui accompagnent l'isolement, le stress, la frustration. Les études cliniques en psychopathologie du développement sont là pour en témoigner.

Reconnaître la valeur du jeu social en éducation nous conduit à replacer le jeu dans un contexte plus large. Il ne faut plus le considérer uniquement sous l'angle des performances cognitives qu'il permettrait de réaliser. Il faut se départir d'une vision linéaire de la transmission des connaissances pour aborder le jeu sous l'angle de la régulation qu'il permet d'instaurer, à court et à long terme, et qui favorise, tant chez les élèves que l'enseignante, l'avidité exploratoire, la communication, la participation dans le milieu. Comme le suggérait Gilles Brougère (2005), il faut « rompre avec une vision de l'éducation qui ne peut-être que le résultat d'un processus conscient et volontaire » (p. 143). Cette étude a montré qu'il existe beaucoup de spontanéité et d'intuition dans la démarche de l'enseignante qui s'accorde avec ses élèves et crée des nouveaux jeux. Mais l'étude témoigne également de ses efforts de recherche et d'expérimentation pour préparer

ses activités de manière à répondre aux besoins et intérêts des élèves sans renoncer à ses propres valeurs et objectifs professionnels. On ne pourrait plus parler de jeu social si l'enseignante devait abdiquer son rôle et ses valeurs pour servir uniquement les intérêts des jeunes. Le caractère mutuel du jeu dans le contexte scolaire implique la capacité de l'enseignante à conserver sa propre satisfaction à enseigner.

Cette étude montre que le jeu dans le contexte scolaire ne saurait être réduit à une technologie pédagogique enfermée dans un utilitarisme étroit. Elle ouvre de nouvelles voies de recherche axées sur l'étude de la régulation mutuelle et l'accordage en milieu scolaire, dans une perspective de développement global. Il faut étudier davantage les liens entre le développement socioaffectif des jeunes et les compétences cognitives. Il faut étudier davantage comment le développement affectif, par exemple les sentiments de confiance et d'appartenance, influence le développement cognitif à court et à long terme. C'est dire qu'il faut approfondir ce que Stern appelle le « système d'interprétation de l'humain » — la conscience spéciale que possède chaque être humain, qui gouverne les capacités d'attention, la motivation, l'excitation, l'avidité exploratoire, les intérêts particuliers. C'est par son ouverture à ces spécificités chez ses élèves, par la communication intersubjective qu'Audrey parvient à exercer une régulation adéquate favorable à l'apprentissage et au jeu social dans le contexte scolaire.

Il est significatif que la participante à cette étude témoigne d'une dimension communautaire de son travail. En soulignant l'importance des échanges entre pairs, de la formation continue, des activités communautaires à l'école ainsi que l'apport des parents et autres membres de la collectivité, Audrey rend compte du soutien qu'apporte la collaboration d'un réseau d'intervenants. Elle trace le portrait d'une communauté qui œuvre dans son ensemble au développement de l'enfant. Elle montre que l'enseignante n'exerce pas seule au sein de son équipe-école. Ses propres sentiments d'autonomie et d'appartenance à la communauté donnent une orientation à son travail en classe dans le sens de l'intégration sociale des jeunes. Ce cas nous procure un bon exemple des relations qui existent entre les dimensions socioaffective et cognitive dans le travail de l'enseignante et de la régulation mutuelle qui s'exerce au travers des échanges sociaux.

Comme l'a souligné Stern (2002), l'expérience du jeu ne pourra jamais se réduire à l'expérience pédagogique. Si le jeu peut exister à l'école, c'est dans la mesure où il subsistera en ce lieu un espace de liberté et de créativité dans les échanges entre les élèves, leurs enseignants et les autres intervenants dont le but premier est d'avoir du plaisir. La crise culturelle que nous traversons et ses manifestations perceptibles au travers des carences dans la scolarisation des jeunes (Bentolila, 2004 ; Desmurget, 2011) ne doivent pas nous faire oublier que l'école est d'abord pour les enfants, comme pour tous ceux qui y travaillent, un milieu de vie sociocommunautaire. Il est plus que jamais nécessaire de mener une réflexion approfondie sur la place que doit y occuper le jeu. Le point de vue de la participante à cette étude, qui fait valoir que l'intégration scolaire préfigure l'intégration

sociale de l'âge adulte, doit aussi être considéré. Il appartient à tous de faire en sorte qu'au-delà des curriculums et des visées éducatives, au-delà de la réussite et de l'échec, soit transmis ce trait d'une culture hautement civilisée qu'est la conscience partagée d'une école où il fait bon d'être avec les autres et de participer.

Références bibliographiques

- Ancil, M., Giroul, F. et La Belle, S. (2002). *Clac-Sons*. Montréal : Guérin.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Coll. *Champ Libre*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bentolila, A. (2004). *Tout sur l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Binhgam, C. et Sidorkin, A.M. (dir.) (2004). *No education without relation*. New York : Peter Lang.
- Bredenkamp, S. et Cople, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D.C. : National Association for the education of young children.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Brugère, F. (2006). La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes. *Esprit*, 321 (janv.), 123-140.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. (M. Deleau et J. Michel, trad.). Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Desmurget, M. (2011). *TV Lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Paris : Max Milo.
- Egan, K. (2008). Getting it wrong from the beginning: The mismatch between school and children's minds, p. 1-14. Retrouvé le 19/08/08 à : www.educ.sfu.ca/kegan/Wrong-article.html.
- Elkind, D. (1990). Academic pressures – too much, too soon: The demise of play. Dans Klugman, E. et Smilansky, S. (dir.), *Children's play and learning. Perspectives and policy implications*, p. 3-17. New York : Teachers College.
- FAMEQ (2006). *Enquête sur la situation de l'éducation musicale au Québec : L'enseignement de la musique disparaît de nombreuses écoles primaires*. Saisi le 11 août 2009 à : www.fameq.org/federation/communications/communiqués.html.

- Fromberg, D.P. (2006). Play's pathways to meaning. A dynamic theory of play. Dans Fromberg, D.P. et Bergen, D. (dir.), *Play from birth to twelve. Context, perspectives, and meaning* (2^e éd.), p. 159-166. New York : Routledge.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K et Singer, D.G. (2006). Why play = learning: a challenge for parents and educators. Dans Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. et Singer, D.G. (dir.), *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, p. 3-12. New York : Oxford University Press.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. et Singer, D.G. (dir.) (2006). *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York : Oxford University Press.
- Groos, K. (1901). The play of man (E.L. Baldwin, trad.). Dans Bruner, J.S., Joly, A. et Sylva, K. (dir.), *Play – its role in development and evolution* (1976), p. 68-83. New York : Basic Books.
- Jorgensen, E.R. (2003). What philosophy can bring to music education: Musicianship as a case in point. *British Journal of Music Education*, 20 (2), 197-214. Cambridge : Cambridge University Press.
- Jonnaert, P. et Masciotra, D. (dir) (2004). *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Coll. *Éducation-Intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Katch, J. (2001). *Under deadman's skin. Discovering the meaning of children's violent play*. Boston : Beacon Press.
- Kennedy, M. (2005). Put the "play" back in music education. Dans Bartel, L. (dir.), *Questioning the music education paradigm*, vol. 2, Canadian Music Educators' Association, p. 62-73. Toronto : Britannia.
- Klugman, E. et Smilansky, S. (dir.) (1990). *Children's play and learning. Perspectives and policy implications*. New York : Teachers College.
- Lytle, D.E. (dir.) (2003). *Play and educational theory and practice. Play and Culture Studies*, vol.5. Westport, CT : Praeger.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini. Dans Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G. (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach – advanced reflections*, p. 49-97. Westport, CT : Ablex.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Direction de la formation générale des jeunes, Gouvernement du Québec.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. (1^{ère} éd., 1992). New York : Teachers College Press.
- Paley, V.G. (2004). *A child's work. The importance of fantasy play*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Pelligrini, A.D. (2005). *Recess: Its role in development and education*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Solway, D. (2008). *Le bon prof. Essais sur l'éducation*. Montréal : Bellarmin.
- Stern, D.N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson* (A. Lazartigues et D. Pérard, trad.). Paris : PUF.
- Stern, D.N. (2002). *The first relationship. Infant and mother* (1^{ère} éd., 1977). Cambridge : Harvard University Press.
- Trageton, A. (2005). Play in lower primary school in Norway. Dans Lytle, D.E., McMahon, F.F. et Sutton-Smith, B. (dir.), *Play: An interdisciplinary synthesis*, p. 157-177. *Play & Culture Studies*, vol. 6. Lanham, Maryland : University Press of America.
- Van Hoorn, J. (2007). *Play at the center of the curriculum*. (4^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Zigler, E.F. et Bishop-Joseph, S.J. (2004). Play under siege: A historical overview. Dans Zigler, E.F. et Bishop-Joseph, S.J. (dir.), *Children's play: The roots of reading*, p. 1-13. Washington, DC : Zero to Three Press.
- Zigler, E.F. et Bishop-Josef, S.J. (2006). The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. Dans Singer, D.G., Golinkoff, R.M. et Hirsh-Pasek, K. (dir.), *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, p. 15-35. New York : Oxford University Press.

SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 28 DE LA REVUE
CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN
ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 1

Septembre 1982

Sommaire

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

Numéro 2

Septembre 1983

Sommaire

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

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

Numéro 3

Mars 1984

Sommaire

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

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

Numéro 4

Septembre 1984

Sommaire

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

Numéro 5

Janvier 1985

Sommaire

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

Recherche de Karl James Glenn sur le rôle de la télévision dans l'éducation musicale de la jeune enfance, présentée par Marie-Claude Paquette et Céline Potvin	63
Recherche d'Anne Walsh sur la vie et l'oeuvre de Claude Champagne, présentée par Michelle Paré	91
Recherche d'Earl Norwood sur la construction d'un test devant servir à mesurer l'habileté à percevoir la justesse des sons, présentée par Yolande Péliissier	101
Recherche de Dorothy S. Wilson sur la voie d'enfant, présentée par Alice Poulin	111
Recherche de James B. Conway sur les Études d'exécution transcendante de Liszt, présentée par Monique Rancourt	139
Recherche de Cecil Leeson sur les principes régissant la production du son au saxophone, présentée par Réal Vautour	143
Numéro 6	Juin 1986

Sommaire

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

Raymond Ringuette, responsable de l'équipe de recherche

Numéro 7	Janvier 1987
----------	--------------

Sommaire

François Delalande, Note sur la place d'une pédagogie des conduites musicales dans la formation musicale de l'enfant	5
Recherche de G.R. Doan sur l'influence du rôle des parents dans l'apprentissage du violon de leurs enfants, présentée par Nicole Delisle	15

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

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE AU QUÉBEC

Numéro 8

Janvier 1989

Sommaire

Présentation : Raymond Ringuette

Colloque sur la recherche en éducation musicale au Québec 11

Allocutions de bienvenue

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

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

Communications

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

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

Numéro 9

Janvier 1990

Sommaire

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

Numéro 10

Janvier 1991

Sommaire

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

Numéro 11

Janvier 1992

Sommaire

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

Numéro 12

Janvier 1993

Sommaire

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

Communications

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

Après-MIDI : Hypermédia ?
Louis Daignault 25

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

Écouter, entendre
Nil Parent 35

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

Description des ateliers

Logiciels en formation auditive
Judith Cornellier-Sanschagrin 49

Sonographe ou jeu sonore imagé
Marc-André Demers 49

Discrimination auditive des paramètres sonores
Maurice Périard 49

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

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

Introduction à Hypercard
François Belleau 50

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

Enseignement interactif de la théorie musicale au secondaire
Edmour Bélanger 51

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

Numéro 13

Novembre 1994

Sommaire

Appel d'article

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

Responsable : Raymond Ringuette

Introduction

1

Allocution d'ouverture

Michel Gervais, recteur de l'Université Laval

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

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

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

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

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

Sommaire

Appel d'article

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

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

Sommaire

Appel d'article

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

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

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 16

Janvier 1998

Sommaire

Appel d'article

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

Numéro 17

Janvier 1999

Sommaire

Appel d'article

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

Numéro 18

Janvier 2000

Sommaire

Appel d'article

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

Denis Simard et Clermont Gauthier 1

L'oreille absolue : analyse historique et psychologique

María Teresa Moreno Sala 27

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

51

Ateliers et communications

Nature, contrôle et pédagogie du trac (première partie)

Dominique Dubé 53

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

André Picard 65

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

Francis Dubé et Michèle Bédard 81

Lampenfieber : la fièvre au corps

Ursula Stuber 87

Apprivoiser le trac : s'apprivoiser soi-même

Lise Petit et Michel Ducharme 97

Le musicien « dé-traqué »

Chantal Masson-Bourque 103

Numéro 19

Janvier 2001

Sommaire

Appel d'article

Nouveau volet international

Raymond Ringuette 1

Programmation et création musicale au secondaire

Louis Daignault et Frédéric Murray 3

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

Patricia Abbott 23

**Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université
Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le dimanche 22 octobre
2000 : « Est-ce que ça vaut encore la peine d'enseigner la musique ? »**

35

Allocution de bienvenue

Raymond Ringuette 37

Communications et ateliers

L'enseignement de la musique... Est-ce que ça vaut la peine ?... Oui,
mais à condition que...

François Baby 39

L'enseignement de la musique a-t-il encore sa place de nos jours ?

Jean-Nicolas Boursiquot 45

Encore la peine... Quelle peine ?

Chantal Masson-Bourque 49

Enjeux et défis d'une école de musique privée

Danielle Nicole 53

La musique classique : une fenêtre ouverte sur le bon et le beau

Martin Paquet 57

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

Sommaire

Appel d'article

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

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

VOLET INTERNATIONAL

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

Numéro 21

Janvier 2003

Sommaire

Appel d'article

Nouvelle édition électronique de la revue <i>Recherche en éducation musicale</i> Raymond Ringuette	1
Élaboration de principes sur la mise en forme des messages musicaux dans les systèmes d'apprentissage multimédia interactif (SAMI) en éducation musicale Frédéric Murray	3
Les <i>Préludes pour piano</i> de Claude Debussy : une œuvre musicale qui favorise le développement musical et pianistique de tout étudiant de niveau universitaire Francis Dubé	19
JFREM 2004	41

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

Compte rendu Jocelyne Lebel	45
--------------------------------	----

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

Numéro 22 Janvier 2004

Sommaire

Appel d'article

Transposition didactique de la notion musicale de hauteur : du savoir au savoir à enseigner Pascal Beaugé	1
--	---

Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse Michel Aucoin	33
---	----

Numéro 23 Janvier 2005

Sommaire

Appel d'article

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

VOLET INTERNATIONAL

Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) 2005	21
---	----

L'auto-évaluation dans la formation d'enseignants de domaines culturels : amorce d'une réflexivité dans la validation des acquis de l'expérience Evelyn Cramer et Françoise Regnard	23
--	----

Numéro 24

Août 2006

Sommaire

Appel d'article

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

Directeur de la publication des actes du colloque : Gilles Comeau

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

Numéro 25

Août 2007

Sommaire

Appel d'article

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

Numéro 26

Septembre 2007

Sommaire

Appel d'article

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

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

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

Eutonie et kinésiologie : genèse et synthèse d'un projet multidisciplinaire. Évaluation de l'efficacité d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes Ursula Stuber, Nathalie Leclerc, Marie-Claude Dumoulin, Félix Berrigan, Martin Simoneau, Normand Teasdale	267
Enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique Marianne Théberge	279
Le musicien éducateur et la réforme éducative au Québec : un regard sur la pensée de l'enseignant Mercè Vilar, Louise Mathieu, Maria Teresa Moreno	295
Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : un cheminement vers l'interdisciplinarité Madeleine Zulauf	301
Numéro 27	Août 2009

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction	
Musique et habiletés cognitives au préscolaire Jonathan Bolduc	1
À quoi servent les mots en éducation musicale ? Laurent Guirard	17
Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique Jérôme A. Schumacher	43

Numéro 28

Décembre 2010

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

JFREM 2009. Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues les 7, 8 et 9 mai 2009 à l'Université d'Ottawa : « L'éducation musicale au XXI^e siècle : Quelle recherche ? Quelle formation ? »

Introduction

Denyse Blondin, Gilles Comeau et Louise Mathieu 1

Conférence d'ouverture

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

Formation corporelle du musicien : Quelle recherche ? Quelle formation ?

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

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

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

Pédagogie instrumentale : Quelle recherche ? Quelle formation ?

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

L'apprentissage de la lecture musicale
Gilles Comeau 83

Méthodes et approches pédagogiques : Quelle recherche ? Quelle formation ?

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

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

Identité professionnelle : Quelle recherche ? Quelle formation ?

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

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

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

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

Conférence de clôture

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

