

NUMÉRO 31

JANVIER 2014

RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE

ISSN 2292-4078



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de musique

NUMÉRO 31

JANVIER 2014

RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE



faculté de
musique

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

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

Direction :

Vincent Brauer, directeur par intérim, rédacteur et réviseur

Comité de lecture :

Louise Mathieu, Université Laval
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Françoise Regnard, Arts² - École supérieure des Arts de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles

ISSN 2292-4078
Dépôt légal — 2014
Bibliothèque et Archives Canada

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 31

JANVIER 2014

SOMMAIRE

Appel d'article et protocole de rédaction

Les répertoires vocaux enseignés à l'école primaire en France

Frédéric Maizières

1

Do fixe ou *do* mobile ? : un débat historique

Louis Daignault

23

Sommaire des numéros 1 à 30 de la revue

35

APPEL D'ARTICLE

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

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

DATE LIMITE : LE 1^{er} DÉCEMBRE 2014

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	[...]

LES RÉPERTOIRES VOCAUX ENSEIGNÉS À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE

Frédéric Maizières

Frédéric Maizières est enseignant en éducation musicale et en sciences de l'éducation à l'IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université Toulouse 2, ainsi que chercheur associé à l'UMR-EFTS de l'Université Toulouse 2.

Docteur en sciences de l'éducation (Université Nancy 2), ses recherches en didactique de l'éducation musicale dans le premier degré s'attachent plus particulièrement à l'observation des pratiques enseignantes. Cette problématique l'amène à questionner les concepts de « rapport à la musique », de « transposition didactique », de « rapport au savoir » et de « valeurs ».

Résumé

La pratique du chant apparaît comme l'activité dominante en éducation musicale à l'école primaire en France. La transposition didactique montre l'implication de l'enseignant dans la définition des savoirs à enseigner. Or, en l'absence d'indications précises dans les programmes, quelles sont les chants qu'il choisit de faire apprendre à ses élèves et pour quels objectifs ? Selon quels critères sélectionne-t-il les œuvres ?

Une enquête interacadémique dans 20 départements français, à laquelle 935 professeurs des écoles ont répondu, suivie d'entretiens semi-directifs auprès de 30 d'entre eux, vise à décrire et à comprendre les répertoires vocaux enseignés au regard des finalités que les enseignants poursuivent dans cette activité et des valeurs qu'ils rattachent à cet enseignement.

Les résultats mettent en évidence un répertoire, à la fois varié (nombreuses chansons citées une fois) et commun : un certain nombre de chansons plus fréquemment citées semblent appartenir durablement au répertoire scolaire.

Si le texte apparaît comme un critère permettant aux enseignants de justifier les finalités de l'activité vocale ou encore de justifier l'exclusion de certaines chansons au sein de leur classe, la musique, en revanche, semble représenter un facteur déterminant pour le choix d'une chanson à travers le goût (des enseignants et des élèves) déclaré par les enseignants.

INTRODUCTION

Discipline obligatoire, mais diversement enseignée (Suchaut, 2000), l'éducation musicale à l'école primaire en France s'appuie actuellement sur les deux pratiques du chant et de l'écoute (MEN, 2008). Néanmoins, les études montrent que c'est l'activité vocale qui domine dans de nombreux cas, au moins quantitativement, et le chant reste la « clé de voûte » de l'enseignement de la musique à l'école depuis ses débuts (Alten, 1995 ; Suchaut, 2000 ; Maizières, 2009, 2012). Pourtant, malgré la relative stabilité de cette pratique, l'apprentissage du chant a toujours suscité beaucoup d'appréhension de la part des enseignants chargés de l'assurer pour des raisons personnelles, pédagogiques, mais aussi liées au répertoire (Vaillancourt, 2010 ; Leroy, 2012 ; Jaccard, 2012).

Or, même si des publications régulières, y compris dans les formats actuels de la diffusion (sites académiques, par exemple) tentent d'apporter de l'aide aux enseignants, l'absence d'indications précises dans les programmes concernant les répertoires à enseigner¹ peut mettre les enseignants en difficulté. Aujourd'hui, les programmes prescrivent l'apprentissage d'un « répertoire » que l'élève est censé connaître de mémoire, mais aucune indication de titres n'est donnée, en dehors de l'étude de la *Marseillaise* en éducation civique comme « emblème de la république » (MEN, 2008, p. 14). Dans les programmes actuels, la recommandation pour le chant se limite à l'acquisition d'un « répertoire de comptines et de chansons issu de la tradition orale enfantine et [augmenté par] des auteurs contemporains » pour le cycle 1, et à la pratique de « chants divers, en canon et à deux voix », pour le cycle 3 (MEN, 2008).

C'est donc une liberté totale qui est laissée à l'enseignant qui s'appuie sur les œuvres de son choix.

Ainsi, en l'absence d'indications institutionnelles officielles et d'études sur les répertoires enseignés, on ignore ce que les enseignants font chanter aujourd'hui à leurs élèves. Qu'en est-il de la diversité plus ou moins suggérée par les programmes ? Qu'en est-il des chansons traditionnelles qui constituent le répertoire de la chanson enfantine depuis de longues décennies ? Qu'en est-il des chansons actuelles que les élèves connaissent par l'intermédiaire des médias ?

La présente recherche vise à décrire les répertoires qui sont chantés dans les classes de l'école primaire et à comprendre les critères de choix des enseignants.

Dans une première partie seront exposés le cadre théorique et la méthodologie pour aborder, dans une deuxième et une troisième partie, la réponse à la question centrale de cet

1 Le dernier texte d'accompagnement au programme qui proposait une liste de chansons possibles, appartenant essentiellement au répertoire traditionnel, date de 1980. Depuis cette date, les seules références dont dispose l'enseignant, sont les répertoires diffusés par les voies institutionnelles (Centre National de Documentation Pédagogique – CNDP, formation, sites académiques, etc.), associatives (*Approchants*, par exemple) ou commerciales.

article : quels répertoires vocaux sont enseignés dans les écoles primaires en France aujourd'hui et quels sont les critères de choix des enseignants ? Dans une quatrième partie, nous discuterons l'hypothèse que les professeurs des écoles primaires qui sont des enseignants généralistes et dont la formation professionnelle en musique est très réduite, s'appuient majoritairement sur des critères extra-musicaux (texte, thématique, intention civique ou morale) pour choisir.

CADRE THÉORIQUE

C'est le concept de la transposition didactique proposé par Verret (1975) et conceptualisé en mathématiques par Chevallard (1985) qui nous sert de cadre théorique. C'est à partir de ce concept que Chevallard pose explicitement la question du savoir à enseigner et du savoir enseigné. L'auteur distingue deux étapes dans le processus de transposition didactique : la transposition « externe » et la transposition « interne ». La transposition externe à la classe relève d'experts qui conçoivent les programmes et décident des savoirs à enseigner à un niveau donné. La transposition « interne » relève de l'enseignant qui organise l'enseignement au sein de sa classe. Comme nous l'avons déjà souligné dans le cas du chant, en l'absence d'œuvres imposées ou au moins suggérées par les programmes, c'est au professeur des écoles primaires que revient en totalité le choix des répertoires qu'il enseigne.

Enfin, la reformulation par Develay (1992) montre que le processus de transposition didactique ne se limite pas à la seule adaptation didactique d'un savoir de référence (pratiques et œuvres dans notre cas — la « didactisation »), mais inclut également les « *valeurs présentes en filigrane dans les contenus enseignés* » (p. 26 — l'« axiologisation »). Ainsi, plus encore dans le cas du chant où l'enseignant est libre de choisir le répertoire à enseigner, la question des valeurs qui président à leur choix paraît importante.

Dans le cadre de notre recherche, c'est davantage l'origine des savoirs enseignés (ici les chansons) sur lesquels l'enseignant conçoit son enseignement que nous allons questionner plutôt que la transposition du savoir dès lors qu'on l'enseigne.

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à la question des répertoires vocaux enseignés, une enquête par questionnaire et des entretiens paraissent indispensables. Précisons que le terme « répertoire » est ici utilisé dans le sens commun de corpus de chants que l'enseignant fait apprendre à ses élèves. L'enquête réalisée en 2011 vise à recueillir les données concernant les répertoires enseignés dans les classes aujourd'hui, à partir de la question ouverte : « Quels sont les titres des chansons que vous faites chanter régulièrement ? » Nous sommes conscients des limites d'un tel dispositif de recueil de données, mais les professeurs des écoles sont des enseignants généralistes et souvent peu formés à la

musique, et en l'absence de répertoire officiel de référence, il paraît difficile de poser la question autrement que par une question ouverte, générant une seconde difficulté relative aux raisons du choix des différentes chansons. Comment penser que les répondants vont expliquer pour chacune des chansons citées, parfois plus de dix, les raisons qui les amènent à la choisir ? Néanmoins, nous avons questionné les enseignants sur les raisons qui pouvaient les amener à ne pas choisir certaines chansons par une question ouverte.

La forme verbale de l'entretien nous paraît plus adaptée pour interroger l'enseignant sur ses critères de sélection, d'où la décision de procéder à une trentaine d'entretiens semi-directifs qui se sont déroulés au cours du premier semestre 2012.

Diffusée dans 20 inspections académiques départementales françaises², l'enquête a recueilli 935 réponses. On ne peut considérer cet échantillon de type non probabiliste, car fondé sur un appel au volontariat des participants³, comme représentatif de la population des enseignants du premier degré, mais il peut être regardé comme un échantillon « exemplaire » (Depelteau, 2000). Précisons que l'hypothèse que les enseignants qui ont répondu appartiennent très certainement à la catégorie des enseignants qui sont particulièrement impliqués dans la discipline, ne constitue pas un inconvénient majeur ici. Au contraire, les réponses d'enseignants peu investis dans l'enseignement de la musique à la question des savoirs enseignés, risquaient d'être très limitées.

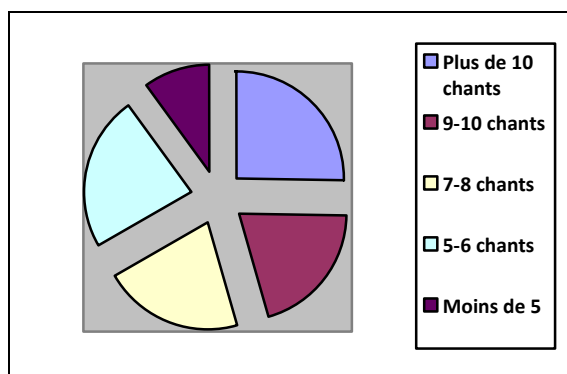
LES RÉSULTATS

Les résultats de l'enquête montrent que 99% des répondants déclarent enseigner le chant à des degrés divers certes (fréquence et nombre de chants abordés), mais aucun n'exclut cette activité de son enseignement. En ce qui concerne sa fréquence, l'activité chant est régulière et au moins hebdomadaire pour 80% des enseignants qui ont répondu à l'enquête, elle est occasionnelle pour 13% d'entre eux, et rare pour 5% d'entre eux.

Si 80% des enseignants déclarent chanter régulièrement, le nombre de chants appris dans l'année est très variable d'un enseignant à l'autre (voir graphique 1). Les résultats donnent 5 groupes d'enseignants, soit 23% qui apprennent 5-6 chants/an, 20,6% qui apprennent 7-8 chants/an et 20% qui apprennent 9-10 chants/an. Enfin, 25% des enseignants qui ont répondu apprennent à leurs élèves plus de 10 chansons dans l'année et 10% moins de 5.

2 Il s'agit des départements suivant : 02, 09, 12, 15, 24, 31, 32, 33, 44, 46, 47, 54, 60, 64, 66, 70, 80, 81, 82 et 93.

3 L'enquête a été diffusée directement par les inspections académiques qui en ont accepté le principe, à partir des adresses électroniques auxquelles nous n'avons pas accès. Il est impossible de savoir combien d'enseignants ont reçu ou lu le lien avec le questionnaire.



GRAPHIQUE 1. Répartition des enseignants par nombre de chants appris au cours d'une année

Il n'y a que deux tiers des répondants de l'échantillon total (n= 633) qui répondent à la question ouverte pour citer les titres des chansons qu'ils font « régulièrement apprendre à leurs élèves » (dix propositions possibles), 15% (n= 154) ne répondent pas à la question et 15% des répondants (n= 148) diffèrent leur réponse à la question complémentaire qui permettait de prolonger la liste des chants. Ces derniers déclarent leur incapacité à répondre précisément pour des raisons de diversité, sans autre précision pour 2% des répondants. La diversité est liée à un projet annuel pour 10% de l'échantillon total (n= 95) : « *Impossible de donner les titres puisque je prends un thème différent chaque année et choisis les chants adaptés* »⁴, dont la participation à un projet de rencontre chorale (7%).

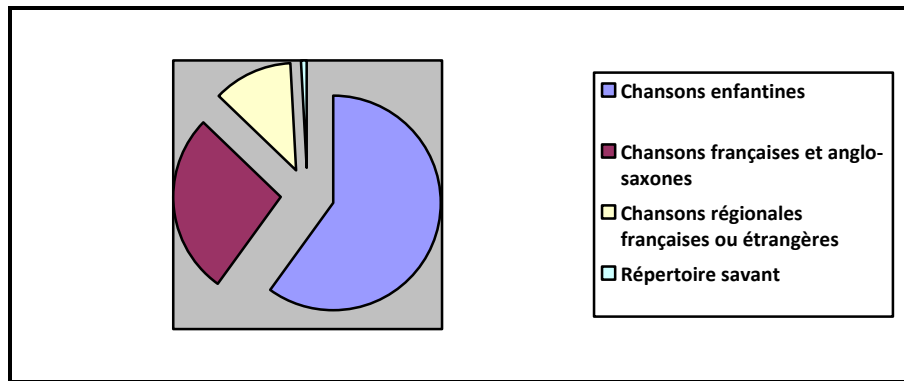
Néanmoins la majorité des répondants citent une liste de chants qu'ils « font régulièrement chanter ». L'analyse des réponses permet de recenser 1656 titres, dont seulement 40 sont cités au moins 12 fois, alors que la majorité des titres (1120/1656) ne sont cités qu'une seule fois. Cette première lecture met en évidence deux types de répertoire : un répertoire relativement « commun » et un répertoire dépendant de l'enseignant.

Vu la profusion des titres et le caractère isolé du plus grand nombre, il paraît évident qu'il y a intérêt à s'attarder sur les chansons fréquemment citées qui semblent constituer une référence en dépassant les situations locales (chansons régionales, projet de rencontres chorales) ou plus individuelles. Auparavant, voyons la répartition par genres et par auteurs les plus cités.

⁴ Les propos des enseignants, qu'ils soient écrits (réponses au questionnaire) ou oraux (entretien), sont cités entre guillemets et en italique.

Le répertoire chanté : catégorie par genres

La lecture du graphique ci-après (graphique 2) met en évidence le choix majoritaire de la chanson enfantine et des comptines qui concerne près des deux tiers des titres cités (60%). Un peu plus d'un quart des réponses concernent le répertoire de la chanson française et anglo-saxonne, et 12% des réponses correspondent au répertoire de la chanson régionale française (répertoire occitan) et étrangère, auquel s'ajoute le répertoire de la musique savante (*L'Alphabet* de Mozart, *Le chœur des gamins* de Bizet) de manière anecdotique (0,7%).



GRAPHIQUE 2. Répartition par genres

Le répertoire chanté : les auteurs-compositeurs et/ou interprètes

Étant donné qu'un certain nombre de réponses se limitent aux seuls auteurs (auteurs-compositeurs et/ou interprètes), il paraît intéressant de proposer une présentation des auteurs les plus cités. Celle-ci permet, entre autres, de mettre en évidence la fréquence des répertoires d'Henri Dès et d'Anne Sylvestre, par exemple, non apparent dans l'analyse des seuls titres les plus cités qui suit. Le terme « auteur » est ici utilisé de manière générique en raison de la confusion, dans certains cas, entre l'auteur-compositeur et l'interprète.

Les résultats (tableau 1) distinguent les auteurs (auteur-compositeurs et/ou interprètes) de chansons enfantines et de chansons françaises et anglo-saxonnes.

<i>Auteur-compositeur et/ou interprète</i>	<i>Genre</i>	<i>Nombre de citations</i>	<i>% (n=632)</i>	<i>Nombre de titres</i>
DÈS Henri (1940-)	CE	88	14%	39
SYLVESTRE Anne (1934-)	CE	83	13%	35
NOUGARO Claude (1929-2004)	ACI	78	12,3%	7
BRASSENS Georges (1921-1981)	ACI	76	12%	15
NOAH Yannick (1960-)	I	59	9,3%	6
LAPOINTE Bobby (1922-1972)	ACI	57	9%	8
AUFFRAY Hugues (1929-)	ACI	47	7,4%	6
TRENET Charles (1913-2001)	ACI	47	7,4%	11
WARING Steve (1943-)	ACI	40	6,3%	9
POHL Francine	CE	36	5,6%	2
HIGELIN Jacques (1945-)	ACI	34	5,3%	4
FERRER Nino (1934-1998)	ACI	34	5,3%	6
PERRET Pierre (1934-)	ACI	34	5,3%	6
GAINSBORG Serge (1928-1991)	ACI	33	5,2%	9
NATY BOYER Jean (1954-)	CE	32	5%	13
ALLWRIGHT Graeme (1926-)	ACI	31	5%	3
BEATLES Les (1962 à 1970)	ACI	31	5%	10
Les P'TITS LOUPS DU JAZZ (O. Caillard)	CE	30	4,8%	11
FERSEN Thomas (1963-)	ACI	29	4,5%	6
HENCHOZ Marie	CE	29	4,5%	5
GOLDMAN Jean-Jacques (1951-)	ACI	28	4,4%	10
RENAUD (1952-)	ACI	26	4,1%	6
CABREL Francis (1953-)	ACI	25	4%	7
MANNICK/AKEPSIMAS	CE	23	3,5%	9
GRÉGOIRE (1979-)	ACI	22	3,4%	2
DASSIN Joe (1938-1980)	I	19	3%	3
SALVADOR Henri (1917-2008)	ACI	19	3%	5
LECLERC Félix (1914-1988)	ACI	17	2,6%	3
JEAN RENÉ	CE	17	2,6%	7
HUMMENRY Jean (1946-)	CE	16	2,5%	5
VOULZY Laurent (1948-)	ACI	16	2,5%	2
CHÊNE Pierre	CE	15	2,4%	8
SCHNEIDER Alain (1955-)	CE	15	2,4%	8
DIMEY Dominique	ACI	14	2,2%	6
RIDAN (1975-)	I	14	2,2%	3
AZNAVOUR Charles (1924-)	ACI	13	2%	3
LOUVIER Éric	CE	13	2%	9
DUTEIL Yves (1946-)	ACI	12	1,8%	6
ALDEBERT	CE	11	1,7%	6
NÔ Jean	CE	11	1,7%	4

TABLEAU 1.

Les 40 auteurs-compositeurs et/ou interprètes les plus cités

Note de lecture : ACI (auteur-compositeur-interprète de chansons françaises et anglo-saxonnes), CE (auteur de chansons à destination des enfants)

Les données de l'enquête mettent en évidence une certaine stabilité du répertoire si on se réfère au répertoire des publications à destination du chant pour les enfants, proposé par Bustarret en 1986. La plupart des auteurs compositeurs et/ou interprètes cités dans ce tableau seraient chantés dans les écoles depuis les années 1980 au moins (Bustarret, 1986). Sur les 40 auteur-compositeurs et/ou interprètes présents dans le tableau, seulement 15 appartiennent exclusivement au monde de la chanson enfantine. Cela ne veut pas dire que la chanson enfantine est boudée, au contraire (graphique 1), mais, outre le répertoire de tradition orale, dont les comptines, les auteurs des chansons enfantines ne sont pas toujours cités, contrairement aux chansons françaises. De plus, le nombre de références qui leur sont attribuées est souvent bien supérieur à celui des auteurs-compositeurs-interprètes de chansons françaises, comme en témoigne l'exemple d'Henri Dès et d'Anne Sylvestre, à la fois par le nombre de citations, mais également par le nombre impressionnant de références leur correspondant (respectivement 39 et 35 titres).

En ce qui concerne le répertoire de la chanson française, il appartient majoritairement à la génération des « nouveaux » auteurs-compositeurs-interprètes (ACI) des années 1945-1958 ou des « nouveaux classiques » des années 1958-1968, selon la catégorisation de Fontana (2007). Contrairement à la chanson enfantine, ce qui caractérise les ACI de chansons françaises cités par les enseignants, c'est le nombre de citations correspond en grande partie à un, voire deux titres de leur répertoire. Par exemple, si Nougaro arrive en troisième position dans ce classement, c'est pour sa chanson *Armstrong* qui recueille 51 citations. En dehors de Brassens, Trenet, Gainsbourg et Ferrer, dont un certain nombre de chansons semblent appartenir au répertoire scolaire de façon plus marquée, les autres sont davantage cités pour un seul de leur titre. C'est la raison pour laquelle, nous poursuivons cette analyse, non plus à partir des auteurs, mais des titres des chansons qui pourraient constituer un répertoire scolaire de référence.

Notons auparavant la présence de la seule référence à la chanson anglo-saxonne avec les Beatles qui ne dément pas le phénomène de longévité qui marque le choix de certaines chansons du répertoire scolaire.

Le répertoire chanté : les 40 chansons les plus couramment citées

	<i>Titres</i>	<i>Auteur-compositeur et/ou interprète</i>	<i>Nombre de citations</i>	<i>% d'enseignants qui le citent (n= 633)</i>
1	<i>Armstrong (1967)</i>	C. NOUGARO	51	8%
2	<i>La Marseillaise (1792)</i>	Hymne national	46	7%
3	<i>La souris verte</i>	Traditionnel	35	5,5%
4	<i>La sorcière Grabouilla</i>	F. POHL	34	5,3%
	<i>Santiano (1961)</i>	H. AUFRAY	34	
	<i>À la claire fontaine</i>	Traditionnel et/ou version créole	20+14	
5	<i>Vive le vent (1960)</i>	F. BLANCHE	32	5%
6	<i>La maman des poissons (1969)</i>	B. LAPOINTE	29	4,6%
7	<i>Petit papa Noël (1946)</i>	R. VINCY/T. ROSSI	28	4,5%
8	<i>La croisade des enfants (1985)</i>	J. HIGELIN	25	3,9%
	<i>Le lion est mort (1961)</i>	H. SALVADOR/POW WOW	25	
	<i>Petit garçon (1968)</i>	G. ALLWRIGHT	25	
9	<i>L'as-tu vu ?</i>		24	3,7%
10	<i>La baleine bleue (1976)</i>	S. WARING	22	3,5%
	<i>Noël jazz</i>		22	
11	<i>Bubble Gum</i>	Canon	20	3,1%
12	<i>La chauve-souris (1999)</i>	T. FERSEN	19	3%
	<i>Colchiques dans les prés (1955)</i>	F. COCKENPOT	19	
	<i>Lily (1977)</i>	P. PERRET	19	
	<i>Pirouette cacahuète</i>	Traditionnel	19	
13	<i>Les lionnes (2000)</i>	Y. NOAH	18	2,8%
14	<i>Toi + Moi (2008)</i>	GRÉGOIRE	17	2,6%
15	<i>Aux arbres citoyens (2006)</i>	Y. NOAH	15	2,4%
	<i>Les Champs-Élysées (1962)</i>	Joe DASSIN	15	
	<i>J'ai demandé à la lune (2002)</i>	INDOCHINE	15	
	<i>La famille tortue</i>		15	
16	<i>J'ai du bon tabac</i>	Traditionnel et/ou canon	14	2,2%
	<i>Le jazz et la java (1962)</i>	C. NOUGARO	14	
17	<i>Le Chant des partisans (1942)</i>	J. KESSEL-M. DRUON-A. MARLY	13	2%
	<i>Les copains d'abord (1964)</i>	G. BRASSENS	13	
	<i>Les petits papiers (1972)</i>	S. GAINSBURG	13	
	<i>En sortant de l'école (1970)</i>	PRÉVERT-KOSMA	13	
	<i>Le pingouin</i>	M. HENCHOZ	13	
18	<i>Il faudra leur dire (1986)</i>	F. CABREL	12	1,9%
	<i>Makotoudé</i>	Traditionnel-canon	12	
	<i>Polyglotte</i>	H. DÈS	12	
	<i>Le pouvoir des fleurs (1992)</i>	L. VOULZY	12	
	<i>Promenons-nous</i>	Traditionnel	12	
	<i>Rock and roll des gallinacés</i>	A. CHAUMIE	12	
	<i>Vent frais</i>	Canon	12	

TABLEAU 2.

Titres des 40 chansons les plus couramment citées

La lecture du tableau 2 confirme que le chant à l'école s'inscrit dans une certaine tradition ; les chansons comme celles de Graeme Allwright, Bobby Lapointe, sont chantées dans les écoles depuis plus de 30 ans et même davantage pour Hugues Auffray et Steve Waring (Bustarret, 1986). Outre les chansons qui appartiennent au patrimoine : *À la claire fontaine*, *Une souris verte*, celles qui sont en passe de le devenir : *Colchiques dans les près*⁵, et les chansons patriotiques : *La Marseillaise* et *Le Chant des partisans*, la moitié des chansons françaises (10/20) appartiennent au répertoire des années 1960-70, contre seulement 6 des années 2000, la première d'entre elles arrivant en 12^e place.

Pour autant, le répertoire des chansons les plus citées montre l'utilisation de certains titres appartenant à la chanson actuelle : *J'ai demandé à la lune* du groupe Indochine, *Les lionnes* et *Aux arbres citoyens* de Yannick Noah, et *Toi + Moi* de Grégoire. Si certaines de ces chansons peuvent trouver leur place pour les thèmes traités, par exemple, *Aux arbres citoyens*, sur le thème très actuel de l'environnement, on peut s'interroger sur le choix de faire interpréter la chanson *J'ai demandé à la lune* à des élèves de l'école primaire, tant au niveau du texte que de la musique, si ce n'est par goût personnel de l'enseignant ou des élèves. Enfin, si la sélection des chansons les plus citées montre une certaine stabilité avec des titres chantés depuis deux, voire trois générations, la profusion des titres moins fréquemment cités concerne aussi des auteurs et/ou interprètes moins connus ou plus récents qui représentent le répertoire de la chanson pour enfants et à destination de l'école, par exemple, Alain Schneider, Marie Henchoz, Éric Louvier, Olivier Caillard, mais aussi de la chanson française comme Christophe Maé, Renan Luce, Ridan, Zaz.

Soulignons encore l'utilisation des chansons enfantines appartenant à la tradition orale qui restent très présentes dans le répertoire de l'école : *La souris verte*, *Pirouette cacahuète*, *À la claire fontaine*, *J'ai du bon tabac*, etc., parfois dans des interprétations plus rythmées, comme la version créole de *À la claire fontaine* ou la version en canon à 3 voix de *J'ai du bon tabac*.

L'analyse des titres les plus cités montre, dans le cas des chansons non exclusivement destinées aux enfants, des paroles dont le thème a certainement favorisé leur entrée dans le répertoire de référence : *Armstrong* pour Nougaro et *La croisade des enfants* pour Higelin. De manière générale, le thème des paroles semble un critère important dans le choix des chansons, comme nous le montre l'analyse ci-après.

5 À aucun moment les enseignants ne citent l'auteur de cette chanson qu'ils semblent ignorer, tant elle paraît appartenir au répertoire traditionnel français. Même sur Internet, les nombreux liens qui mènent à la chanson ne font pas toujours référence à son auteur.

Le répertoire chanté : les thèmes des chansons

Il n'est pas surprenant que la chanson à destination de jeunes élèves s'appuie sur des thématiques à la fois puisées dans l'univers de l'enfance (les animaux, les légendes) et en lien avec les concepts fondamentaux traités à l'école (le temps, l'espace). L'analyse des thèmes des 1600 références de chansons en langue française citées dans cette enquête ne montre pas une évolution radicale depuis 25 ans, si l'on compare avec l'étude de Bustarret en 1986. C'est le logiciel *Tropes*⁶ qui nous permet l'analyse thématique de l'ensemble des titres répertoriés que nous regroupons en thèmes (voir tableau 3).

⁶ Logiciel libre d'accès. Version du 19 décembre 2011 téléchargée. « Tropes est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione » (<http://www.tropes.fr/>).

Thèmes	Nombre de titres	
<i>Animaux</i>	241 dont :	mammifères [chats, lions, loups, rongeurs, éléphants...] (121), oiseaux (37), insectes [fourmis, papillons, araignées...] (28), reptiles (11), poissons, mollusques et coquillages (22)
<i>Caractéristiques</i>	180 dont :	apparence et beauté (12), couleurs (43), dimensions (91), dont petits (80)
<i>Nature-environnement et éléments (pluie, vent, neige, etc.)</i>	166 dont :	climat et météo [pluie, giboulées, vent, nuages...] (32), eaux, terre, feu (30), mer et littoral (10), espaces verts et végétation [jardins, savane, brousse, forêt] (35)
<i>Musique et danse</i>	159 dont :	chants, dont berceuses, canons, chansons, (75), types de musiques, dont jazz, rock (33), instruments [cordes, percussions] (13), danses (19)
<i>Alimentation et vie pratique</i>	131 dont :	aliments (65), dont confiseries, dessert (23), fruits (17), légumes (11), boissons (7), habitation (18), vêtements (10)
<i>Personnages et groupes sociaux</i>	123 dont :	enfants [bébé, enfant, fillette] (22), famille [grands-parents, père, mère] (39), hommes et femmes [monsieur, madame] (28), groupes sociaux [roi, reine, chevalier, empereur...] (25)
<i>Géographie, pays</i>	110 dont :	Afrique (12), Nord (5), sud, est, tropiques, Amérique [Texas, Harlem, San Francisco, Brésil] (12), Europe [Espagne, France, auvergnat, Nantes...] (55), Asie (7)
<i>Temps</i>	89 dont :	dates [année, jour, mois] (16), temps (7), fêtes (18), dont Noël, carnaval (9), journée [matin, soir] (11), saisons (28), vie et mort (11)
<i>Comportements et sentiments</i>	88 dont :	comportements [gentil, sage, tolérance...] (14), jugement [mauvaise, extraordinaire, bon, etc.] (17), sentiments [amitiés, copains, aimer, chagrin, tristesse] (50)
<i>Transports, aéronautique et Espace</i>	65 dont :	astronomie et espace [étoile, soleil, lune, planète...] (24), marine et transport maritime [bateau, marin] (12), transports urbain [voiture, moto, autobus, train] (17), voies et accès [chemin, rue, pont] (11)
<i>Le corps</i>	41 dont :	membres [mains, pieds] (17), tête [visage, œil, bouche, menton, dent] (17)
<i>Éducation</i>	24	écoles [maîtresse, rentrée, ...], langue [alphabet, grammaire]
<i>Légendes</i>	23 dont :	Père Noël (10), sorcières (8), fantômes et lutins (5)
<i>Sports et loisir</i>	18 dont :	jeux et jouets [balle, poupée, toupie] (10), sport et voyage (8)

TABLEAU 3. Thèmes des chansons et nombre de titres correspondant à chaque thème

Les thèmes restent très liés au monde de l'enfance (animaux, caractéristiques, légendes, personnages) et aux concepts transversaux de temps (calendrier, saisons, nombre), d'espace (géographie, nature-environnement) ou encore de genre, développés dans les programmes. Comme nous le remarquions précédemment, notre classement montre assez

peu de changement, si ce n'est pour le thème de la musique et de la danse où la mention de différents styles de musique, notamment les musiques issues des influences afro-américaines (jazz, rock, blues) semblent avoir pris une place importante, souvent en lien avec un des autres thèmes (33 titres cités). On chante couramment aujourd'hui *Noël jazz* ou le *Blues du loup* ou *des poux*, ou encore le *Rock and roll des gallinacés* ou *des tortues*.

Si le thème de Noël représente moins de titres aujourd'hui — Bustarret en mentionnait 75 en 1986 —, cela reste pourtant un des moments de l'année les plus propices à l'activité vocale. D'ailleurs 5 titres de Noël sont répertoriés dans les chants les plus cités : *Petit papa Noël*, *Vive le vent*, *Noël jazz*, *L'as-tu-vu* et *Petit garçon*.

Enfin, si Bustarret récapitule 16 mentions sur le thème de l'amour, 15 sur celui de l'amitié et 12 sur celui de l'antiracisme, pour notre part, un comptage un peu différent montre que les sentiments restent dans les préoccupations puisque 50 titres parlent d'amour, d'amitié, de copains, de chagrin, de tristesse.

Davantage que les thèmes dont l'analyse parle d'elle-même, c'est l'exclusion de certaines chansons, notamment pour le contenu des paroles, qui permet de comprendre la manière dont s'opère le choix des chansons par les enseignants.

Les chansons exclues du répertoire

Si l'enquête ne questionnait pas directement les enseignants sur leurs critères de choix, en revanche, elle posait explicitement la question des « chansons qui n'ont pas leur place à l'école ». Un peu plus d'un tiers des enseignants de l'échantillon (37%) déclarent exclure certaines chansons, 33% ne déclarent aucune restriction et 30% ne se prononcent pas.

L'analyse des réponses justifiant l'exclusion de certaines chansons (n= 369) montre des raisons très majoritairement associées aux paroles des chansons (77% des réponses) ; 18% des réponses concernent la culture (66/369), 8% concernent la musique (30/369) et 2% le goût de l'enseignant (7/369), étant entendu que certaines réponses s'attachent à plusieurs aspects.

Sept enseignants déclarent comme seule restriction leur goût personnel, mettant en avant cette nécessité pour transmettre un chant : « *Pour faire chanter et aimer chanter il faut soi-même apprécier le chant choisi* ».

L'argument de la musique est peu cité (30 fois) et peu explicité, en dehors de la tessiture, de l'ambitus (mais sans employer le terme) et du rythme (par rapport à la rapidité). Les arguments se limitent le plus souvent à « *l'intérêt musical* » ou à « *l'intérêt mélodique* » de la chanson : « *Les chants qui ne sont pas adaptés aux capacités vocales des enfants : tessiture trop grave, rythme trop complexe, débit de parole trop important* ». Dans ce cas les enseignants ne citent pas de titres en exemple.

Soixante-six enseignants excluent le répertoire des chansons à la mode pour des raisons, en apparence, culturelles : « *Je n'apprends pas aux enfants des chansons que l'on entend à la radio, partant du principe qu'ils les connaissent déjà* ». Mais cet argument peut être rejoint ou renforcé par des critères qualitatifs : « *l'école n'est pas la télé, elle n'a pas à faire les chansons stupides et médiocres sans beaucoup de mélodie ou de voix* ».

À ces 66 réponses qui concernent essentiellement la chanson française, il faut ajouter les enseignants qui désignent le rap comme un genre qui n'a pas sa place à l'école (répertoriés avec ceux qui citent le texte comme critère d'exclusion). Ils sont 37 enseignants à le désigner explicitement, mais dans ce cas, seules les idées véhiculées et la langue utilisée sont incriminées : « *Le rap, des chansons faisant allusion à la sexualité ou contraires à la législation en vigueur* ».

D'autres ne le citent pas explicitement, mais la description des critères d'exclusion fait largement penser à ces mêmes répertoires : « *Les chansons qui évoquent dans leurs textes : le sexe, la drogue, le suicide, le racisme... celles qui ont un langage avec des gros mots* ».

Ce sont effectivement les paroles et notamment les valeurs transmises par le contenu du texte qui sont décisives pour 284 enseignants qui émettent des restrictions. L'argument des valeurs transmises par le contenu est cité 179 fois explicitement (48% des réponses) ; un certain nombre de réponses y font allusion, mais les termes ne sont pas prononcés. L'argument de la langue est cité 93 fois explicitement⁷ (25%) et celui de la signification des textes 49 fois (13% des réponses).

Ainsi, les valeurs transmises par le texte représentent clairement le premier facteur d'exclusion. Les valeurs citées sont les valeurs républicaines de neutralité politique (40 occurrences), d'égalité (racisme – 24), de respect-tolérance (20), de moralité (38), de laïcité (25). Sont également cités les thèmes de la haine et de la violence (41), de la drogue (5), du crime et du viol (7).

S'il est difficile de hiérarchiser les valeurs citées, en raison des interférences entre certaines d'entre elles, les déclarations mettent en évidence le souci des enseignants d'éloigner les élèves d'une production culturelle susceptible de nuire aux valeurs humanistes que l'école est censée transmettre : « *Quand le texte n'est pas en adéquation avec les idées que doit défendre l'école : langage vulgaire, propagande raciale* ».

En deuxième position, c'est le critère de la langue avec notamment l'exclusion de textes qui ne respecteraient pas un vocabulaire et une syntaxe corrects : « *Il s'agit de respecter un minimum le niveau de langage... donc pas de vocabulaire trop familier, voire grossier* ».

Enfin, c'est la compatibilité des thèmes développés par les textes avec l'âge des enfants qui représentent un motif d'exclusion, en évitant des thématiques qui seraient davantage réservées aux adultes ou aux adolescents : « *Les chansons où le texte fait des allusions qui ne sont pas de l'âge des élèves (relations amoureuses par exemple)* ».

7 147 fois si l'on comptabilise toutes les réponses faisant allusion à la « vulgarité » et à la « grossièreté », sans autres précisions.

Les arguments relevés dans cette analyse corroborent les conclusions d'une étude québécoise qui vise à comprendre les critères de qualités d'un répertoire de chants pour l'école primaire. En ce qui concerne le texte, l'analyse de Vaillancourt montre que les professionnels de la chanson et de l'enseignement interrogés jugent la qualité littéraire d'une chanson à partir des « valeurs transmises », de la qualité de la langue, notamment la recherche d'un « vocabulaire étoffé » et de la signification des textes pour les enfants auxquels ils s'adressent (Vaillancourt, 2010). Cette même étude souligne également la plus grande difficulté à déterminer les critères de qualité musicale d'un chant, y compris pour des enseignants spécialistes.

Enfin, l'écart entre l'argument du texte et celui de la musique correspond aux résultats relatifs aux objectifs qui, nous allons le voir, montrent la priorité des objectifs accordés aux paroles des chansons (mémorisation, articulation) au détriment de la « justesse », par exemple, comme en témoigne cette déclaration : « *c'est plutôt une question de textes qui me limite dans mes choix, ne sachant pas vraiment ce qui est ou non acceptable en classe* ».

Les finalités de l'activité vocale

Les réponses à la question des finalités musicales de l'activité vocale montrent que le texte en lien avec le rythme représentent une préoccupation importante — dans l'ordre des finalités déclarées : le rythme ($\overline{Rg}1$ à 3 = 2,67), le rythme et l'articulation des paroles ($\overline{Rg}1$ à 5 = 3,80) et l'articulation des paroles ($\overline{Rg}1$ à 7 = 4,29). Les réponses à la question des finalités transversales et à la question complémentaire permettant d'élargir le choix des réponses attestent de la priorité accordée par les enseignants aux objectifs généraux, confirmant les résultats d'une enquête précédente où les professeurs des écoles primaires déclaraient en 1^{er} rang de réponses à 60% des compétences transversales et à 30% des compétences musicales (Maizières, 2009). Il s'agit des compétences cognitives : l'attention, l'écoute, la mémorisation, la concentration, des compétences psychosociales, plus particulièrement, la confiance en soi, l'autonomie : « *Savoir mettre sa voix et son corps en situation de communication. Permettre à l'élève d'être moins inhibé devant un public* », le respect de l'autre, le plaisir de l'activité collective (17% des réponses) : « *je travaille énormément le vivre ensemble : écouter, donner, recevoir, regarder, être regardé* ». Enfin, le chant est une activité au service de compétences transversales instrumentales (relatives à l'apprentissage de notions, de concepts transversaux) : « *le corps avec des comptines sur les doigts, les nombres, les saisons...* », plus particulièrement en référence à des liens interdisciplinaires ou davantage pluridisciplinaires (12%).

LES CRITÈRES DE CHOIX : RÉPONSES AUX ENTRETIENS

Pour les raisons exposées ci-dessus, la méthode de l'entretien nous semble plus adaptée à la question des choix. En effet, la profusion des références citées dans le questionnaire rendait difficile la forme de la question ouverte, trop fastidieuse, ou de la question en éventail, trop générale. Au cours de l'entretien, l'enseignant est interrogé sur les chansons mises en œuvre dans sa classe et sur les raisons de ses choix. Aussi, la forme semi-dirigée de l'entretien limite l'étude à l'analyse qualitative. Si les enseignants déclarent dans leurs propos certaines raisons qui les amènent à choisir tel chant, cela ne veut pas dire que d'autres raisons ne sont pas valables. Les résultats nous permettent de comprendre, à partir d'un certain nombre de critères, comment les enseignants choisissent leurs références en termes de chants à enseigner et de poser un certain nombre d'hypothèses relatives aux facteurs susceptibles d'expliquer ces choix mais pas de les vérifier.

L'analyse des entretiens nous amène à proposer trois catégories de critères de choix : la « familiarité » de l'enseignant avec les œuvres, l'« adhésion » des élèves à ces œuvres et les intentions didactiques (schéma 1).

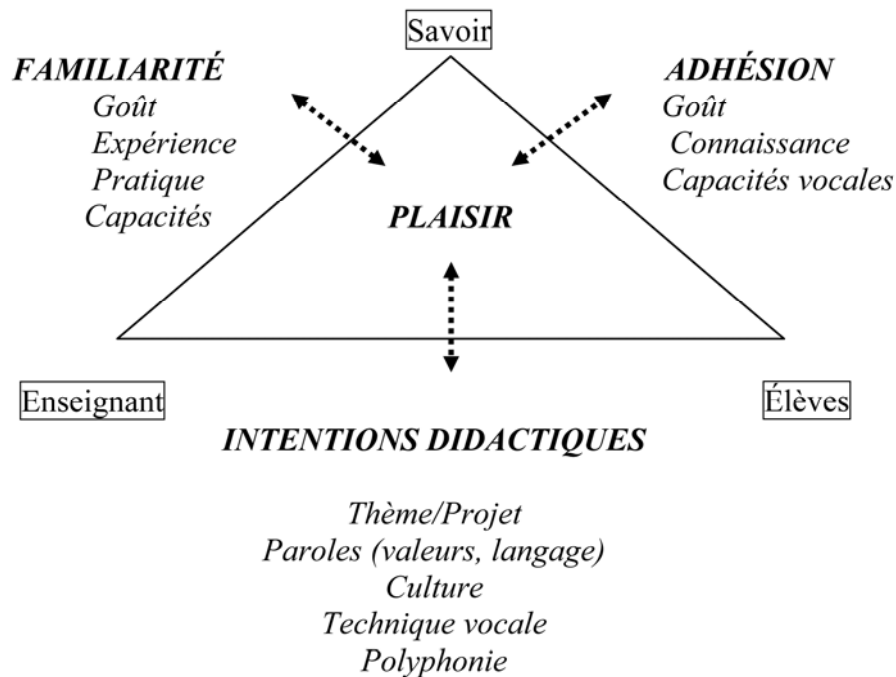


SCHÉMA 1.

Critères de choix des chansons par l'enseignant

La « familiarité » de l'enseignant avec la chanson est directement liée à son goût (« *Une chanson qui s'appelle Mister jazz, j'aime bien donc je leur transmets mon virus* »/E5)⁸ et/ou à sa culture personnelle (« *c'est à titre personnel que j'ai découvert Les Petits Loups du jazz que j'écoute beaucoup et que je fais écouter à ma fille* »/E14). La familiarité de l'enseignant avec une chanson peut être relative à une expérience privée antérieure (« *C'est mon adolescence* »/E1), scolaire (« *c'est des chansons que j'ai apprises moi à l'école, donc là y'a aussi l'affectif* »/E7), ou professionnelle (« *Alors elle [la chanson Trois esquimaux] est apparue [dans ma pratique] par la formation en fait que j'ai reçue à l'IUFM* »/E17). La familiarité avec un chant se manifeste également par la capacité à l'accompagner (« *Je fais souvent Santiano bon c'est très classique [...] je joue ce que j'ai dans les doigts si je puis dire* »/E2) ou à l'interpréter (« *c'est un canon que je trouve assez facile à faire. J'ai déjà essayé d'autres canons et je ne les maîtrise pas donc je préfère revenir à celle-là* »/E16). Dans ce cas, il semble que ce soit la musique qui soit déterminante, mais les enseignants s'expriment assez peu sur les critères musicaux en dehors du goût, du plaisir, de leur connaissance et de leur capacité à faire apprendre une chanson.

L'« adhésion » des élèves se traduit également par leur goût (« *après les enfants généralement accrochent beaucoup aussi, c'est la deuxième raison* »/E16), qui peut être lié à leur connaissance (« *celle-ci c'est parce que actuellement les élèves l'entendent* »/E12) et à leur capacité à la chanter « facilement ». Certains enseignants font même choisir les élèves (« *en général je leur fais écouter, je ne sais pas, une dizaine de chansons et puis c'est eux qui me disent laquelle ils préfèrent, je veux aussi que ça leur plaise* »/E10). Dans ce cas, les critères musicaux pour lesquels les élèves « accrochent » sont davantage explicites. Il est surtout question du rythme des chansons et de leur mouvement entraînant (« *c'est jazzy c'est sympa et les enfants adorent* »/E19), ainsi que du caractère répétitif de certains éléments mélodiques ou rythmiques de la chanson (« *j'ai remarqué que les enfants accrochent davantage avec des choses rythmées binaires, assez entraînantes avec un refrain facile à identifier, à répéter* »/E18).

En ce qui concerne les intentions didactiques qui déterminent le choix des chansons, c'est majoritairement le lien thématique avec une autre activité (« *Il y'a toujours un lien soit avec la découverte du monde soit avec le moment vécu* »/E13), ou plus rarement celui relatif à la poursuite d'un véritable projet (« *Alors l'éducation musicale dans ma classe elle a une place très importante parce qu'en fait elle est souvent le pivot du projet de classe* »/E3). Dans ce cas ce sont les paroles qui sont déterminantes, soit par rapport au sens, particulièrement les valeurs transmises (« *Armstrong parce que ça me paraît important de parler des différences et de l'acceptation des différences, pareil pour la chapelle de Harlem* »/E8), soit par rapport à la qualité linguistique (« *J'ai pu faire une très belle lecture lexicale du texte et donc ça devient une activité un peu transversale* »/E21). La seconde raison est culturelle, comme pour les œuvres à écouter, il y a, selon certains

8 Les entretiens sont numérotés dans l'ordre de passage : E1, E2, E3, etc.

enseignants, des « *incontournables* », soit parce qu'ils appartiennent au répertoire traditionnel (« *Frère Jacques tout simplement parce que c'est un chant traditionnel que tout le monde connaît* »/E25) soit parce qu'ils appartiennent au répertoire de la chanson française (« *Parce qu'il [Brassens] fait partie de la culture française, c'est un peu comme Joe Dassin, ce sont des auteurs un peu incontournables* »/E12).

Les autres intentions ne sont pas dépendantes d'un chant en particulier, mais relèvent des finalités exposées en général. Il s'agit d'objectifs techniques (posture, respiration, justesse, etc.), dont la polyphonie, et d'objectifs relatifs à la vie du groupe et au plaisir de chanter. Il convient néanmoins de s'attarder sur la notion de plaisir qui semble intrinsèquement liée à l'exercice du chant et qui motive aussi le choix des chansons. Il est difficile, dans ce cas, de déterminer un lien de causalité, tant le plaisir est lié à la fois à la pratique du chant et à l'outil choisi, comme le montre le choix avant tout déterminé par le goût de l'enseignant et celui des élèves. Les chansons doivent « plaire » à l'enseignant et aux élèves (« *ils adhèrent tout de suite* »/E25). Le plaisir est à la fois outil et finalité (« *Que eux prennent plaisir et éventuellement donne plaisir aux autres en chantant* »/E20).

DISCUSSION : UN RÉPERTOIRE DE « RÉFÉRENCE », LA DIVERSITÉ D'UN ENSEIGNANT À L'AUTRE, DES CRITÈRES DE CHOIX ASSEZ COMPARABLES

La description des savoirs déclarés être enseignés dans le cadre du chant à l'école primaire fait apparaître un répertoire à la fois varié (profusion des titres cités une seule fois) et stable dans l'histoire de la chanson à l'école (les chansons les plus citées sont majoritairement chantées depuis plusieurs décennies). Cette première observation nous amène à poser l'hypothèse de plusieurs types de comportements par rapport au choix des chansons :

- Les enseignants dépendants d'un répertoire préexistant (répertoire imposé par le projet, répertoire chanté depuis plusieurs générations) et les enseignants indépendants qui choisissent en fonction de leur goût, de leur culture et/ou de leur projet.
- Les enseignants « attachés à la tradition » et les enseignants plutôt tournés vers l'actualité. Toutefois si les premiers semblent exclure l'actualité, les seconds ne limitent pas toujours leur choix aux chansons plus à la mode.
- Les enseignants qui choisissent plutôt la chanson pour enfant et les enseignants qui choisissent plutôt la chanson française. Là encore, si la tendance est marquée, elle n'est pas exclusive et dépend surtout du cycle. Plus on avance dans les cycles et plus le répertoire comprend des chansons françaises. En revanche, au cours des entretiens, des enseignants (4/30) déclarent rejeter massivement les chansons pour enfants, les jugeant peu attrayantes (« *Je choisis volontairement de ne pas prendre des chansons j'allais dire gnangnan [...] c'est-à-dire toutes ces chansons avec des petits animaux qui font ceci et cela j'avoue que ça ne me*

passionne pas des masses »/E20). Cette dernière déclaration confirme l'impact du propre goût de l'enseignant sur ses choix.

En ce qui concerne les critères de choix déclarés, ils sont directement rattachés à la familiarité de l'enseignant avec l'œuvre, particulièrement son goût et sa connaissance, à l'adhésion des élèves et au thème des paroles en lien avec un projet ou simplement un thème pluridisciplinaire. Les enseignants choisissent majoritairement des chansons qui leur plaisent et qui plaisent aux élèves, accessibles vocalement (pour eux et pour les élèves) et dont le texte permet un lien thématique avec les autres activités. Les autres critères de choix sont généraux et non liés à une référence en particulier (la culture, la technique vocale, la vie de groupe, le spectacle de fin d'année) ou dépendants d'une expérience personnelle (pratique, expérience scolaire, professionnelle).

Il semble y avoir un hiatus entre les critères d'exclusion d'une chanson et les objectifs poursuivis pour l'activité chant, et les critères de choix déclarés par les enseignants. Lorsqu'il s'agit d'exclure une chanson ou de déclarer les objectifs de l'activité, c'est l'argument des paroles qui apparaît prioritaire. Mais lorsqu'il s'agit d'exprimer les critères de choix d'une chanson, c'est le critère musical qui semble entrer en jeu. Même si l'enseignant ne l'explique pas et même peut-être ne le conscientise pas, c'est la musique qui semble déterminante. Il est alors question d'expérience, d'émotion, de souvenir, d'« affectif » et non plus de la signification du texte ou de sa qualité linguistique. On peut faire l'hypothèse que le plaisir avec lequel les enseignants déclarent chanter et enseigner une chanson est activé directement par le facteur musique. Ainsi, il serait intéressant de savoir ce qui musicalement, à travers le goût des enseignants, caractérise une chanson susceptible d'être étudiée en classe.

L'analyse des résultats de cette étude ne nous permet pas de répondre totalement à la question qui consistait à déterminer la part des critères musicaux et celle des critères extra-musicaux dans le choix des enseignants, tant les deux types de critères sont imbriqués. Il faut à la fois que la chanson plaise et que les paroles aient du sens ou au moins ne comportent pas de propos incompatibles avec les valeurs de l'école pour qu'une chanson soit choisie. Si l'un des deux critères manque, la chanson pourrait être exclue. Les critères liés aux paroles sont clairement objectivés (valeurs transmises par le texte, qualité de la langue), néanmoins ils peuvent être des critères d'exclusion avant d'être des critères de choix : « *Je fais attention au texte, même quand il est dit dans une langue étrangère* ». En revanche, les critères liés à la musique sont peu objectivés et ne concernent pas, la plupart du temps, un objectif d'apprentissage mais des critères affectifs (le goût, le plaisir). Ainsi, on peut faire l'hypothèse, que la pratique vocale à l'école primaire relève davantage de la transposition de la pratique sociale en tant qu'activité et moins en tant que savoir savant, comme a pu le conceptualiser Martinand, dans le cas des sciences technologiques (1986). S'il y a bien transposition d'une pratique sociale, la relation avec le savoir (technique vocale, connaissance des œuvres) semble peu objectivée et même parfois peu envisagée. La pratique vocale est liée à l'apprentissage d'un répertoire, souvent à destination de la

prestation publique de fin d'année qui représente le projet concret, comme en témoignent les réponses différées à la question des répertoires dans le questionnaire et les propos tenus au cours des entretiens. En revanche, peu d'enseignants ne sont allés explicitement sur la question des savoirs lorsqu'il s'est agi pour eux d'expliquer les raisons de leur choix. C'est davantage encore les valeurs qu'ils rattachent à l'éducation qui expliquent certains choix (valeurs des idées relayées par le texte, valeurs psychosociales de l'activité vocale). Quant à la transposition musicale d'une chanson, les propos se sont surtout bornés aux limites d'une chanson (une chanson abandonnée car trop difficile) plutôt qu'à ses intérêts mélodiques, rythmiques ou stylistiques.

CONCLUSION

Cette étude permet de répondre à la question des répertoires chantés dans les écoles primaires et à celle des critères de choix par les enseignants. Toutefois, les raisons personnelles (goût, expérience, adhésion, accessibilité) étant très majoritaires lorsqu'il s'agit des choix musicaux, une approche clinique nous semble intéressante à envisager pour approfondir cet aspect. Les enseignants n'étant pas musiciens souvent, il leur est difficile d'expliquer ce qui les touche dans une chanson et ce qu'ils trouvent musicalement intéressant, ainsi que les raisons pour lesquelles une chanson leur paraît accessible et celles pour lesquelles les élèves adhèrent, en dehors du caractère rythmique et répétitif. Pourtant ce sont tous ces aspects, associés aux qualités littéraires du texte, qui permettraient d'établir les contours d'un répertoire susceptible de constituer une référence et donner lieu à une diffusion et à une formation. Deux éléments qui semblent manquer cruellement aux enseignants, particulièrement aux plus démunis en connaissances musicales.

Références bibliographiques

- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école primaire de Jules Ferry à nos jours*. Issy-Les-Moulineaux : Éditions E.A.P.
- Baillat, G. et Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et formation*, 40, 95-120.
- Bustarret, A.-H. (1986). *La mémoire enchantée*. Zech, P. (éd.), *Enfance heureuse*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique* (2^e éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Johsua). Grenoble : La pensée sauvage.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : De Boeck Université.
- Develay, M. (1992/2004). *De l'apprentissage à l'enseignement* (6^e éd.). Paris : ESF.
- Fontana, C. (2007). *La chanson française*. Paris : Hachette.
- Jaccard, S. (2012). L'aporie de l'injonction « chante ». Dans P. Terrien et J.-L. Leroy, *La voix et l'éducation musicale* (p. 109-122). Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2010). L'apprentissage de la voix : rapport d'enquête sur les « usages » dans le système éducatif et les représentations des enseignants. Dans B. Calmettes (coord.), *Actes du colloque international « Regards des didactiques sur les pratiques et la formation des enseignants »*. Toulouse, IUFM-Université Toulouse 2.
- Maizières, F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.
- Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Éducation & Didactique*, 5 (2), 53-64.
- Maizières, F. (2012). Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Éduquer/Forme*, 43, 13-34.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Paris-Berne : Peter Lang.
- MENESR (2006). Le socle commun des connaissances et des compétences. En ligne : <http://eduscol.education.fr/>

MEN (2008). France : Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). *Les nouveaux programmes de l'école primaire*.

Suchaut, B. (2000). *La musique à l'école primaire. Analyse des pratiques enseignantes*. Iredu-CNRS et Université de Bourgogne.

Vaillancourt, J. (2010). L'enseignement de la musique au primaire : sélection d'un répertoire chanté. *Recherche en éducation musicale*, 28, 105-117.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré-Champion.

DO FIXE OU DO MOBILE ? : UN DÉBAT HISTORIQUE¹

Louis Daignault

Titulaire d'un doctorat en éducation musicale (Ph.D.) de la Northwestern University (Illinois), Louis Daignault a obtenu des bourses d'excellence du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Spécialiste en créativité et en informatique musicale, il a notamment été conférencier invité du Special Research Interest Group in Creativity (MENC, Kansas City, 1996). Il a été directeur et enseignant dans plusieurs écoles de musique privées et camps musicaux du Québec, et a assumé les fonctions de professeur responsable de la technologie musicale à la Faculté de musique de l'Université Laval, de 1996 jusqu'à son décès en 2000.

RÉSUMÉ

La solmisation relative, contrairement au solfège à hauteurs fixes, utilise les syllabes *do, ré, mi, etc.*, non pas pour désigner les sons absolus mais les degrés relatifs de la gamme. Un *do*, dans le solfège à hauteurs fixes, est invariable en terme de hauteur absolue, mais indifférencié dans ses fonctions ; il peut être tonique, dominante, sensible, etc., d'une tonalité donnée. Un *do* mobile, à l'inverse, est variable dans sa hauteur absolue, mais constant dans sa fonction.

Le but de cette recherche consiste à mettre en lumière le principe modal (où le *do* est mobile), mais sous un angle historique, autour d'un débat en France entre les tenants de ce principe et les défenseurs du solfège à hauteurs fixes. L'exposé comporte trois parties : 1) survol historique du principe modal (origine et évolution des syllabes *do, ré, mi, etc.*) ; 2) un résumé du débat en France aux XVIII^e et XIX^e siècles ; 3) une définition des principales limites du principe modal.

« Les actuels créateurs de systèmes d'enseignement musical, et les créateurs à venir, ont eux-mêmes grand profit à prendre conseil de l'histoire, à connaître la chaîne continue qui les relie avec ceux qui ont cherché, avant eux, les solutions possibles, puisque aussi bien, en pédagogie, « découvrir » ne consiste qu'à mettre en lumière, à rajeunir un vieux mode d'enseignement, ou même simplement à faire passer dans la pratique ce qui n'était pas encore sorti de la théorie. » (Chevais, 1931 : 3631)

¹ Non disponible en version électronique jusqu'à ce jour, l'article reproduit ici a été publié dans le numéro 11 (p. 9-22) de la présente revue qui portait alors le titre : *Recherche en éducation musicale au Québec*.

INTRODUCTION

Historiquement, les syllabes *do, ré, mi*, etc., ont servi à désigner deux réalités musicales différentes : les hauteurs absolues et relatives. Un son fixe en hauteur absolue, étalonné par un diapason, représente un nombre donné de vibrations ou « hertz ». Un tel son est facilement identifiable, par exemple, sur un piano ou sur un xylophone. Il serait inconcevable, en revanche, de considérer un son relatif en lui-même, sans un cadre de référence, une tonalité par exemple. En hauteur relative, un son se définit uniquement en fonction de ses rapports avec d'autres sons.

Arnold Bentley, dans un article paru dans le *Journal of Research in Music Education* (1959), pose la question en ces termes : *do* fixe ou *do* mobile ? Dans la musique tonale, un *do* fixe est invariable en terme de hauteur absolue, mais indifférencié dans ses fonctions ; il peut être tonique, dominante, sensible, etc., d'une tonalité donnée. Un *do* mobile, à l'inverse, est variable dans sa hauteur absolue, mais constant dans sa fonction.

Le solfège à hauteurs fixes, généralement connu et pratiqué, consiste à chanter et à nommer les notes d'une mélodie selon leurs hauteurs absolues. La solmisation relative par contre, qui utilise les syllabes *do, ré, mi*, etc., non pour désigner des sons fixes mais les degrés de la gamme, met en application le principe modal qui se résume à ce que toutes les tonalités majeures et mineures sont ramenées à deux seuls modes : le mode majeur dont l'unique gamme est *do, ré, mi, fa, sol, la, si, do*, et le mode mineur ayant *la, si, do, ré, mi, fa, sol[#], la*, comme gamme modèle. Pour les besoins de la présente recherche, les notions de solmisation relative (Chailley, 1965), de principe modal (Chevais, 1931), ou de solfège par transposition (Kleinman, 1974), malgré les nuances qu'il conviendrait d'apporter, sont considérées comme équivalentes ; dans tous les cas, le *do* est mobile.

Le but de cette recherche consiste à mettre en lumière le principe modal, mais sous un angle historique, autour d'un débat en France aux XVIII^e et XIX^e siècles, entre les tenants de ce principe et les défenseurs du solfège à hauteurs fixes. Comme le dit Chevais : « C'est autour de ce principe modal — principe essentiel, fondamental de la méthode — qu'eurent lieu toutes les discussions, souvent très âpres entre les partisans et adversaires de la réforme. » (Chevais, 1931 : 3645)

L'exposé comporte trois parties : 1) un survol historique du principe modal ; 2) un résumé du débat autour du principe modal en France, aux XVIII^e et XIX^e siècles ; 3) une définition des principales limites du principe modal. Précisons que les résultats présentés dans cet article sont le fruit d'une recherche amorcée dans le cadre du cours *Histoire de l'éducation musicale*, à l'École de musique de l'Université Laval. Plutôt qu'une analyse approfondie, le lecteur y trouvera, avant tout, un condensé des principales opinions exprimées à l'époque sur cette question théorique.

Survol historique du principe modal

Dans la théorie musicale du Moyen Âge, l'étendue du registre sonore s'obtenait non pas en superposant les octaves, mais en « imbriquant » trois hexacordes. Un hexacorde est une gamme de six sons construite avec la séquence d'intervalles suivante : ton, ton, demi-ton, ton, ton. Pour aider le chanteur à se remémorer cette séquence caractéristique, d'usage courant à l'époque, Gui d'Arezzo (v. 980 - v. 1050) eut l'idée d'utiliser les syllabes *ut, ré, mi, fa, sol, la*, extraites d'une hymne à St-Jean-Baptiste², en les associant, dans l'ordre, à chacun des sons de l'hexacorde. Dans ce système pédagogique, l'hexacorde le plus grave commençait sur *sol* et finissait sur *mi* d'où le terme *solmisation*³.

Bentley compare le système de Gui d'Arezzo à une échelle glissante qui se déplace sur les hexacordes. Les syllabes *mi* et *fa*, qui représentaient le seul demi-ton de la séquence d'intervalles, agissaient à la manière d'un pivot que l'on appliquait sur la mélodie à l'endroit approprié : les autres syllabes se plaçaient alors d'elles-mêmes autour de ce point central (Bentley, 1959). Quand l'étendue d'un chant dépassait celui de l'hexacorde, désigné par les syllabes *ut, ré, mi, etc.*, on opérait une mutation ou muance. Cette dernière consistait à chanter deux noms de note différents pour un même son, puis à reprendre les notes de l'hexacorde mais à une autre hauteur (Chevais, 1931 : 3633). À l'origine, on le voit, les syllabes *ut, ré, mi, etc.*, étaient relatives et n'avaient pas comme fonction de désigner des hauteurs absolues. Les sons fixes de l'échelle musicale étaient représentés par les lettres *A, B, C, D, E, F, G*, et seul le *B* pouvait être altéré : il était bécarre dans l'hexacorde commençant sur *G*, bémol dans celui débutant sur *F* et absent de l'hexacorde ayant *C* pour note de départ⁴.

Les syllabes *ut, ré, mi, etc.*, n'étaient pas les seules en usage au Moyen Âge. La série *tri, pro, de, nos, te, ad*, par exemple, connut également un certain succès (Henderson, 1969 : 2). Par ailleurs, de nombreux professeurs de chant, au cours de l'histoire, ont tenté de modifier le système de solmisation inventé par Gui d'Arezzo. En effet, en raison de la difficulté que représentent les muances, le besoin se fit sentir d'un nouveau système, mieux adapté à la gamme de sept sons et aux nombreuses altérations (Blum, 1968 : 7). Le premier

2 « Lorsqu'il utilise les syllabes : *ut, ré, mi, fa, sol, la*, pour désigner les six sons de l'hexacorde correspondant aux lettres *C, D, E, F, G, A*, ce n'est pas pour substituer un nom à un autre, mais pour une raison de formation auditive, pour permettre de retrouver le son de l'une des notes en recherchant l'intonation correspondante dans une mélodie connue. Et s'il a choisi, à dessein, les phrases de l'hymne à St-Jean, « *ut quant laxis* », c'est que le son initial de chaque phrase, correspond aux six sons de la série musicale. » (Chevais, 1931 : 3632)

3 Les verbes solmiser et solfier ont tous deux comme but d'indiquer le *sol* comme note de départ. Le mot solfège a pour origine les notes *sol* et *fa* et fait référence à la gamme de sept sons (Framery, 1818 : 377).

4 Pour une vue d'ensemble du système hexacordal de Gui d'Arezzo, voir le tableau accompagnant l'article « Hexachord », dans *The New Harvard Dictionary of Music*, éd. Harvard University Press Reference Library, 1986, p. 377.

système incluant une septième syllabe se retrouve dans le *Musica Practica* (1482) de Bartolomeo Ramos de Pareja (v. 1440 - v. 1491) (Henderson, 1969 : 291). Hubert Waelrant (v. 1517-1595) inventa un nouveau système appelé « bocédisation », où une série de consonnes était appliquée à des voyelles déjà connues (Blum, 1968 : 7). Boisgelou fut un des premiers à proposer douze syllabes adaptées à la musique chromatique, mais sa proposition eut moins de succès que l'idée même qui fut reprise très souvent. Les Allemands, par exemple, ont appliqué aux lettres déjà en usage les voyelles *is* pour les dièses et *es* pour les bémols. Nicolas-Étienne Framery, vers 1785, a proposé d'utiliser la voyelle *a* pour les notes « naturelles », *e* pour les dièses et *o* pour les bémols, etc. (Chevais, 1931 : 3635).

Le système de Gui d'Arezzo a traversé l'histoire, malgré les différents moyens proposés pour le remplacer. D'abord conçu pour une musique basée sur l'hexacorde, il s'est transformé et adapté à l'échelle heptatonique et aux fonctions tonales qui ont émergé graduellement. L'ajout de la septième syllabe *si* a eu lieu vers la fin du XVI^e siècle, et la substitution d'*ut* par *do* s'est opérée durant le XVII^e siècle (Blum, 1968 : 5).

La première réforme importante du système de Gui d'Arezzo, ayant une portée pratique, a pris forme dans le *fasola* (Blum, 1968 : 7). Thomas Morley (1557-1602), entre autres, a défendu ce système, car il jugeait l'emploi des nuances trop compliqué (Kleinman, 1974 : 5). Dans le *fasola*, les syllabes *ut* et *ré* sont abandonnées et la combinaison *mi-fa*, contrairement au système original où elle désignait n'importe quel demi-ton, sert à désigner la relation sensible-tonique. La gamme majeure s'écrit comme suit : *fa, sol, la, fa, sol, la, mi, fa*. Les syllabes consécutives *la-fa* représentent le demi-ton entre les troisième et quatrième degrés de la gamme. Déjà à la fin du XVI^e siècle, le *fasola* était en usage en Suisse, en Allemagne et en Angleterre (Blum, 1968 : 8). Vers la fin du XVIII^e siècle aux États-Unis, la *Shape notation* est inventée. Les quatre syllabes du *fasola*, dans la musique écrite, sont alors associées à des formes caractéristiques : le *fa* est représenté par un triangle, le *sol* par un cercle, le *la* par un carré et le *mi* par un losange (Blum, 1968 : 41-42).

Le point culminant du système de Gui d'Arezzo a pris forme dans la méthode anglaise de solmisation désignée sous le nom de *Tonic solfa*. Il s'agit, selon Kleinman, du développement le plus important de la solmisation mobile moderne (Kleinman, 1974 : 123). Le *tonic solfa* a été inventé par John Curwen (1816-1880) qui s'est inspiré, pour une large part, des idées de Sarah Ann Glover (1785-1867). Le nom même de ce système indique le rôle important qu'y joue la tonique, en tant que centre d'attraction de la musique tonale. Le principe modal s'applique à fond : toutes les gammes majeures sont ramenées à une seule, celle de *do*. Les syllabes *do, ré, mi*, etc., sont utilisées de façon mobile, comme à l'origine. Ce nouveau système était destiné à devenir, dans le dernier quart du XIX^e et la première décennie du XX^e siècle, la base de l'enseignement musical dans les écoles primaires en Angleterre (Blum, 1968 : 135).

Débat autour du principe modal en France

Parallèlement à l'évolution des syllabes mobiles, une autre manière s'est répandue, consistant à désigner les sons fixes par des lettres (Blum, 1968 : 10). Comme le fait remarquer Chailley, c'est dans l'incohérence que s'est effectuée la scission entre syllabes relatives et lettres absolues, à peu près au XVIII^e siècle. Les syllabes et les lettres en étaient venues à se doubler inutilement ; les pays latins n'ont gardé que les syllabes tandis que les pays germaniques ont conservé les lettres (Chailley, 1965 : 26). En France, déjà au milieu du XVIII^e siècle, les syllabes *do*, *ré*, *mi*, etc., étaient couramment associées à des sons en hauteurs absolues, et avaient perdu leur fonction première de désigner des hauteurs relatives.

En 1742, Jean-Jacques Rousseau présenta son *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique* à l'Académie des Sciences. L'année suivante parut *Dissertation sur la musique moderne*, destiné au grand public. Lors de la parution de ces ouvrages, l'intérêt pour la solmisation relative en France avait à peu près disparu. Les écrits de Rousseau ont contribué à relancer le débat.

L'article « solfier » de son *Dictionnaire de la musique* (1767) a été repris intégralement dans l'*Encyclopédie méthodique : musique, tome II* de Framery en 1818. Cet article est très révélateur des idées de Rousseau sur le sujet qui nous intéresse. Rousseau exprime d'abord sa préférence : « Il y a diverses manières de solfier ; à savoir, par nuances, par transposition et au naturel. La première méthode est la plus ancienne ; la deuxième est la meilleure ; la troisième est la plus commune en France. » (Rousseau, cité par Framery, article « solfier », p. 376)

Après avoir décrit sommairement le système de Gui d'Arezzo, Rousseau critique le solfège dit *au naturel*, où les syllabes *do*, *ré*, *mi*, etc., sont associées à des sons fixes.

La manière de solfier établie en France par l'addition du si vaut assurément mieux que tout cela ; car, la gamme se trouvant complète, les nuances deviennent inutiles, et l'analogie des octaves est parfaitement observée. Mais les musiciens ont encore gâté cette méthode par la bizarre imagination de rendre les noms des notes toujours fixes et déterminés sur les touches du clavier. (Rousseau, cité par Framery, article « solfier », p. 376)

Ut, *ré* ne sont point ou ne doivent point être telle ou telle touche du clavier, mais telle ou telle corde du ton. Quant aux touches fixes, c'est par des lettres d'alphabet qu'elles s'expriment. La touche que vous appelez *ut*, je l'appelle C ; celle que vous appelez *ré*, je l'appelle D. Ce ne sont pas des signes que j'invente, ce sont des signes tout établis, par lesquels je détermine très nettement la fondamentale d'un ton. Mais ce ton une fois déterminé, dites-moi de grâce, à votre tour, comment vous nommez la tonique que je nomme *ut*, et la deuxième que je nomme *ré*, et la médiate que je nomme *mi* ? Car ces noms, relatifs au ton et au mode, sont essentiels pour la détermination des idées et pour la justesse des intonations. (Rousseau, cité par Framery, article « solfier », p. 377)

Dans sa *Dissertation sur la musique moderne*, Rousseau porte un jugement encore plus sévère sur le « solfège au naturel ».

En général, ce qu'on appelle chanter et exécuter au naturel est peut-être ce qu'il y a de plus mal imaginé dans la musique ; car si les noms des notes ont quelque utilité réelle, ce ne peut être que pour exprimer certains rapports, certaines affections déterminées dans les progressions des sons. Or, dès que le ton change, le rapport des sons et la progression changeant aussi, la raison dit qu'il faut changer les noms des notes en les rapportant par analogie au nouveau ton, sans quoi l'on renverse le sens des noms, et l'on ôte aux mots le seul avantage qu'ils puissent avoir, qui est d'exciter d'autres idées avec celle des sons. (Rousseau, *Dissertation sur la musique moderne*, p. 75. Cité par Kleinman, 1974, p. 95)

Enfin, Rousseau critique ses compatriotes en ces termes : « Qu'on y réfléchisse bien, & l'on trouvera que ce que les musiciens français appellent *solfier au naturel*, est tout-à-fait hors de la nature. Cette méthode est inconnue chez toute autre nation, & sûrement ne fera jamais fortune dans aucune [...] » (Rousseau, cité par Framery, article « solfier », p. 377)

À la suite de l'article « solfier », signé par Rousseau dans *l'Encyclopédie méthodique*, paraît un second article du même nom, écrit cette fois par Jérôme Joseph de Momigny, un des auteurs de l'encyclopédie. Ce dernier répond à Rousseau :

Malgré que Rousseau ait dit que *solfier au naturel* est tout-à-fait hors de nature, & que cette méthode ne feroit jamais fortune dans aucune nation, elle est presque la seule qui soit généralement mise en pratique dans le monde musical. Ce n'est pas la seule prédiction de Rousseau qui n'obtient pas son accomplissement. (De Momigny, cité par Framery, article « solfier », p. 378)

Pierre Galin⁵ a repris en grande partie les idées de Rousseau dans son *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*, publiée en 1818. Mais Galin a-t-il réellement continué le travail de Rousseau ? De nombreux auteurs le croient ! Favre dit, à ce propos : « Dans la multiplicité des expériences éducatives tentées durant le premier tiers du XIX^e siècle, se détache une curieuse résurgence du système imaginé en 1742 par Jean-Jacques Rousseau. » (Favre, 1980 : 125)

Pour sa part, Pagès dit de Galin : « Quoi qu'ait dit Galin de son indifférence à l'égard des diverses écritures musicales, on voit bien qu'il préfère celle de Rousseau, puisqu'il s'attache à la perfectionner. » (A. Pagès. *La méthode musicale Galin-Paris-Chevé*, Paris, 1860, p. 17. Cité par Kleinman, 1974, p. 99)

À quelques endroits dans son ouvrage, Galin cite Rousseau. Ces références sont liées directement à l'utilisation de chiffres pour l'écriture musicale. Kleinman cite un extrait de

5 Pierre Galin a vécu de 1786 à 1821. Il a été professeur de mathématique et instituteur dans une école de sourds-muets de Bordeaux, tout en développant sa méthode d'enseignement musical (Fétis, 1878 : 385-386).

lettre expédiée par Sarah Ann Glover à John Curwen, en Angleterre en 1855, qui indique que la méthode Galin-Paris-Chevé était perçue par eux, comme une modification du système de Rousseau : « Have you seen anything of a modification of Rousseau's system of figures by the firm, as it may be called, of Galin-Paris-Chevé ? » (Kleinman, 1974 : 140). Les idées de Galin concernant le principe modal sont clairement exposées dans son ouvrage de 1818.

Ces syllabes lui rappelleront-elles chacune un son fixe, une intonation déterminée [...] Non, il n'en sera pas ainsi : un *fa*, un *sol*, ne seront pas pour lui des qualités absolues comme le *vert* ou le *rouge*. Ce seront des qualités relatives au ton qu'il voudra prendre pour chanter. (Galin, 1818 : 25-26)

C'est donc cette relation qu'il faut faire connaître aux élèves ; or, pour qu'ils la connaissent dans tous les tons, il suffit qu'ils la sachent bien dans un seul qui soit le type originaire des autres. D'un ton à l'autre, il n'y a rien de changé que les noms des notes ; mais les rapports demeurent les mêmes [...]. (Galin, 1818 : 28)

[L'élève] s'est élevé jusqu'aux idées générales de *tonique*, de *médiate*, de *dominante*, de *sensible*, etc. ; et ce sont vraiment ces idées qu'il entend désigner par les noms *ut*, *mi*, *sol*, *si*, etc. (Galin, 1818 : 26)

La mort prématurée de Galin en 1822 décida un de ses élèves, Aimé Paris⁶, à consacrer sa vie à la propagation des idées de son maître. En 1835, celui-ci rédigea une deuxième édition de l'œuvre de Galin, mais ce n'est qu'en 1862, sous la plume d'Émile Chevé⁷, que parut la troisième et dernière édition, sous le nom de « méthode Galin-Paris-Chevé ».

Paris et Chevé ont mis beaucoup de zèle à défendre et à promouvoir leur méthode. L'extension rapide du mouvement galiniste provoque certains remous et, comme le rapporte Favre, « des contestations sérieuses s'élèvent en particulier du côté de l'enseignement officiel, qui réagit assez vivement » (Favre, 1980 : 128). Blum a tiré certaines phrases de la collection de lettres intitulée *La routine et le bon sens* d'Émile Chevé. Ce dernier parle de « cette monstruosité du ton absolu » et précise que tout système basé sur cette idée de son absolu « [...] est un système faux, sans fondements [...] et [que] ce système doit être renversé sans pitié » (Blum, 1968 : 99).

Le musicologue belge dit de Émile Chevé : « M. Chevé ne se pique pas de politesse envers ses adversaires dans ses libelles : il n'y fait preuve que de violence. Au surplus, le public a laissé passer inaperçu ces recueils d'arguties illisibles. » (Fétis, 1878 : 274)

6 Aimé Paris est mort en 1866. Il fut l'un des propagateurs les plus ardents du système de notation chiffrée et l'inventeur de nombreux procédés de pédagogie musicale (Fétis, 1878 : 304).

7 Émile Chevé, né en 1804, a pratiqué la médecine avant de se consacrer à l'enseignement de la musique. Il a écrit de nombreux ouvrages de pédagogie musicale basés sur la méthode de Pierre Galin (Fétis, 1878 : 274).

Pagès rapporte les propos suivants d'Aimé Paris :

On n'a fait à M. Paris qu'un reproche, la violence de ses ripostes contre les défenseurs de l'ancienne méthode. « Je n'ai point à m'excuser dit-il, dans une de ses nombreuses brochures, l'âpreté de mon langage. De tous les hauts exemples dont j'ai tâché de faire ma règle de conduite, celui qui m'a le plus frappé, c'est celui du fils de Dieu, chassant à coups de verge les vendeurs du temple. » (A. Pagès, *La méthode musicale Galin-Paris-Chevé*, Paris : 1860, p. 24. Cité par Kleinman, 1974, p. 120)

Les propos de Kleinman illustrent bien l'ampleur qu'a pu prendre le débat autour de cette fameuse méthode et de son principe modal :

Voici les abîmes sans espoir où nous précipite l'école galiniste — n'importe quoi, à n'importe quel prix, pour éviter les syllabes fixes et la terminologie ordinaire pour dénoter les rangs des notes dans la gamme [...] Acceptons le fait que les galinistes méritèrent leur réputation de maîtres zélés ; on n'en est pas pour autant obligé d'excuser les insultes — pour lesquelles Paris et É. Chevé étaient tout aussi renommés — contre les professeurs du conservatoire qui refusaient de vouloir adopter leur méthode, voire même de la prendre au sérieux. (Kleinman, 1974 : 119)

Alors que le *tonic solfa* se développait et s'implantait en Angleterre, les galinistes rencontraient de la résistance en France et devaient se battre pour faire accepter leurs idées, surtout par les milieux d'enseignement officiels. La bête noire des galinistes, selon l'expression de Kleinman (1974 : 99), était Guillaume-Louis Bocquillon Wilhem⁸, dont la méthode d'enseignement, basée sur le solfège à hauteurs fixes, a été dominante en France jusqu'aux environs de 1880 (Blum, 1968 : 96).

Limites du principe modal

Le principe modal, tel que préconisé par ses principaux défenseurs, est un procédé de pédagogie élémentaire, destiné à être utilisé non par des musiciens professionnels, mais par des amateurs ou débutants. Comme le mentionne Chailley : « Les pédagogues anglais s'en rendent parfaitement compte, et ne tiennent le "*Tonic solfa*" que pour un procédé de pédagogie élémentaire qui rend des services aux débutants et que l'on abandonne à partir d'un certain degré. » (Chailley, 1965 : 26)

De plus, la solmisation relative vaut pour une musique simple et surtout non modulante. À l'époque de Rousseau, l'avenir chromatique de la musique n'était pas encore clairement dessiné. Curwen cependant, environ un siècle plus tard, en pleine époque de chromatisme, inclura dans le *tonic solfa* des syllabes spéciales pour les notes altérées. Toutefois, ces syllabes comme le souligne Kleinman, seront souvent trop compliquées pour être mises en

⁸ Guillaume-Louis Bocquillon Wilhem est né en 1781. Nommé directeur général de l'enseignement dans toutes les écoles primaires de Paris en 1835, il fut désigné par le gouvernement, l'année suivante, pour l'inspection universitaire du chant (Fétis, 1878 : 462).

pratique (Kleinman, 1974 : 26). Chailley explique : « Le système modifié, dit "*Tonic solfa*", est conçu pour une musique tonale majeure non modulante, et fonctionne à merveille dans ce cadre. Veut-on moduler ou même exprimer simplement la moindre altération accidentelle, le système grince. » (Chailley, 1965 : 26)

Par ailleurs, le principe modal qui vise à faciliter l'apprentissage de la musique vocale, en éliminant l'usage des altérations, a son corollaire : la simplification du système d'écriture musicale. Or celui-ci, réduit à de simples chiffres par exemple, ne peut certes pas convenir à la musique instrumentale. De façon générale, le système de notation chiffré de Rousseau, développé plus tard par Galin, est fort simple : le 1 indique la tonique, le 5 la dominante, le 3 la médiante, etc. Cette manière de procéder allait de pair avec le principe modal en soulignant la fonction tonale de chacune des notes ainsi désignée. Pougin dit à ce propos :

On ne s'explique pas comment un homme de l'intelligence de Rousseau ait pu s'obstiner à ne pas reconnaître que c'est précisément ce procédé de transposition initiale, plus facile sans doute pour le chant, qui rendait son système absolument inapplicable aux instruments. (Pougin, 1901 : 27)

Rameau a aussi émis une opinion sur le système chiffré de Rousseau, ainsi que ce dernier en témoigne dans ses *Confessions*.

Vos signes sont mauvais en ce qu'ils exigent pour chaque intervalle, une opération de l'esprit, qui ne peut suivre la rapidité de l'exécution. La position de nos notes se peint à l'œil sans le recours de cette opération. Si deux notes, l'une très haute, l'autre très basse, sont jointes par une tirade de notes intermédiaires, je vois du premier coup d'œil que l'une est jointe à l'autre par degrés conjoints ; mais, pour m'assurer chez vous de cette tirade, il faut nécessairement que j'épelle tous vos chiffres, l'un après l'autre, le coup d'œil ne peut suppléer à rien — l'objection me parut sans réplique, dit Rousseau, et j'en convins à l'instant. (J.J. Rousseau, *Confessions*. Cité par Chevais, 1931, p. 3645)

Le point de vue d'un contemporain de Paris et Chevé, fait écho à la perception que les musiciens de cette époque pouvaient avoir des procédés pédagogiques mis de l'avant par les galinistes. Cette opinion de Berlioz est parue dans le feuilleton du *Journal des débats*, le 19 février 1861 :

En ce cas, c'est deux études pour une, que vos élèves seront obligés de faire. Ils auront mis trois mois à apprendre la lecture des chiffres, il leur en faudra six pour celle des notes : total, neuf mois au lieu de six, qu'ils eussent employés à apprendre LES NOTES tout d'abord ; ou, au moins huit mois, si l'on veut admettre que l'étude préliminaire des chiffres a pu hâter leurs progrès dans celle des notes. Ce sera donc toujours au moins deux mois de perdus. (*Journal des débats*, 1861. Cité par Kleinman, 1974, p. 122)

Enfin, un problème spécifique s'est posé en France, dû au double emploi des syllabes *do*, *ré*, *mi*, etc. Les protagonistes du principe modal ont voulu redonner à ces syllabes leur fonction première de désigner des hauteurs relatives, mais l'usage était déjà tout autre en leur pays, et une seule et même nomenclature servant à désigner deux notions différentes

ne pouvait que prêter à confusion. Ce fait, sans aucun doute, n'a pas aidé leur cause et a constitué une limite importante à l'essor de leurs méthodes⁹. Les Anglais n'ont pas eu ce problème puisqu'ils ont réintroduit l'usage des syllabes mobiles *do, ré, mi*, etc., à côté de celui des lettres *A, B, C*, etc., qui étaient déjà toutes désignées pour représenter les sons fixes. Les syllabes et les lettres avaient leur fonction respective et rendaient le système parfaitement cohérent, sans ambiguïté de termes. Chailley expose bien le problème que rencontre tout système musical modifié ou mis de l'avant, qui va à l'encontre des habitudes ou des réflexes :

Des milliers de musiciens ont appris et continuent à utiliser une nomenclature ancrée dans leur mémoire depuis 900 ans environ. Fût-il cent fois supérieur, aucun système édifié dans l'abstrait ne peut plus s'y substituer purement et simplement ; seule peut réussir une adaptation ou une correction **tenant compte du système en vigueur**, et ses chances seront en proportion inverse du nombre de réflexes qu'il faudra modifier. (Chailley, 1966 : 18)

CONCLUSION

L'emploi des syllabes *do, ré, mi*, etc., pour désigner des sons fixes est devenu familier sinon machinal. Les sons, matière impalpable et volatile par excellence, sont nommés, fixés, et pour le musicien professionnel, ceci facilite grandement la pratique de son métier. Pour l'enfant ou le débutant toutefois, il en va autrement. Cette réalité des sons fixes n'a pour lui aucun sens immédiat (sauf exception) et un air de musique demeure essentiellement le même, qu'il soit en *sol*, en *do* ou en *la* bémol. Selon Chailley, la hauteur absolue est la mise en œuvre d'éléments purement conventionnels de mémorisation, tandis que la hauteur relative, en revanche, constitue l'essence de la musique (Chailley, 1965 : 26).

9 Wilhem a réussi à contourner ce problème en utilisant les chiffres romains I, IV et V, pour désigner les degrés forts de la gamme (majeure), qui était représentée comme suit : 1 2 3 IV V 6 7 I (ou VIII). Ainsi, les syllabes *do, ré, mi*, etc., servaient à désigner les sons fixes comme le voulait l'usage et les chiffres, utilisés en tant que procédé pédagogique, permettaient d'enseigner les hauteurs relatives sans confusion de termes, et sans négliger l'apprentissage des notes sur la portée (Chevais, 1931 : 3637). Wilhem s'est inspiré de Rousseau et de Galin pour élaborer son système chiffré. Comme le dit Chevais : « Il alla même, lui qui est à rompre des lances avec Galin et ses partisans, jusqu'à utiliser les chiffres — arabes et romains — et jusqu'à faire chanter les mots un, deux, trois, quatre, cinq..., en partant de n'importe quel son pris comme tonique. Il y trouva une utilisation plus logique du système de JJ. Rousseau et de Galin, un moyen de traiter les modulations sans cesser d'appeler un *la* son du diapason. » (Chevais, 1931 : 3636)

Il est intéressant de noter que la méthode Wilhem a eu une influence au Québec, au XIX^e siècle. Deux auteurs de manuels de théorie musicale s'en sont inspirés : John Follenus, qui a publié à Montréal en 1851 *Wilhem 's Universal Method of Teaching Class Singing* et Charles-Honoré Laverdière dont l'ouvrage *Exercices sur la méthode Wilhem* est paru à Québec en 1863 (Grégoire-Reid, 1987).

Les tenants du principe modal ont fait une critique importante du solfège à hauteurs fixes : celle de ne pas tenir compte des rapports entre les sons, des hauteurs relatives, des relations tonales (Kleinman, 1974 : 169). Par ailleurs, ce solfège que nous utilisons encore de nos jours n'est pas parfait ! Comme le fait remarquer Chailley, on solfie d'une façon, on pense d'une autre : en *sol* majeur par exemple, nous solfions *mi, fa*, sur l'intervalle d'un ton, mais sous-entendons *fa* dièse (Chailley, 1965 : 26). Quand on sait que les syllabes *mi, fa*, à l'origine, avaient précisément pour but d'indiquer le demi-ton, on se questionne à la suite de Chailley sur la valeur pédagogique d'un tel système (Chailley, 1966 : 18).

Les principaux propagateurs du principe modal n'étaient pas musiciens. Rousseau était philosophe, Galin était mathématicien et instituteur dans une école de sourds-muets, Paris était avocat, Chevé pratiquait la médecine et Curwen était pasteur, imprimeur et  diteur (Kleinman, 1974 : 169). En un sens, ils étaient peut-être plus près des difficultés rencontrées par les débutants que les musiciens professionnels qui, bien souvent, suite à un long entraînement, ont peine à concevoir autre chose que les hauteurs absolues (Chailley, 1965 : 26). Ils ont eu, tout au moins, le mérite d'insister sur un point essentiel en pédagogie musicale : l'importance d'enseigner les hauteurs relatives !

Puisse le présent article avoir jeté un peu de lumière sur le principe modal qui, encore aujourd'hui, risque d'être méconnu. Et à bien y réfléchir, le débat est-il vraiment clos ?

Références bibliographiques

- Bentley, Arnold (1959). Fixed or Movable Do? *Journal of Research in Music Education*, 7, 163-168.
- Blum, Beula Blanche Eisenstadt (1968). *Solmization in Nineteenth-Century American Sight-Singing Instruction*. Thèse de doctorat. The University of Michigan, Ann Arbor, États-Unis.
- Chailley, Jacques (1965/1966). Solmisation relative ou solfège absolu. *L'éducation musicale*, (décembre 1965), 26-27, et (février 1966), 18.
- Chevais, Maurice (1931). L'enseignement musical à l'école. Dans A. Lavignac et L. de Laurencie (dir.), *Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire*. Paris : Delagrave.
- Favre, Georges (1980). *Histoire de l'éducation musicale*. Paris : La pensée universelle.
- Fétis, Joseph-François (1878). *Biographie universelle des musiciens* (2^e éd.). Paris : Firmin Didot et Cie.
- Framery, Nicolas Étienne, Guinguené, Pierre Louis et de Momigny, Jérôme Joseph (1818). *Encyclopédie méthodique*. Paris : Veuve Agasse.
- Galin, Pierre (1818). *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*. Paris : Rey et Gravier.
- Grégoire-Reid, Claire (1987). *Les manuels de théorie musicale publiés au Québec entre 1811 et 1911*. Mémoire de maîtrise. Université Laval, Québec, Canada.
- Henderson, Robert Vladimir (1969). *Solmization Syllables in Musical Theory, 1100 to 1600*. Thèse de doctorat. Columbia University, New-York, États-Unis.
- Kleinman, Sidney (1974). *La solmisation mobile : de Jean-Jacques Rousseau à John Curwen*. Paris : Heugel & Cie.
- Pougin, A (1901). *Jean-Jacques Rousseau musicien*. Paris : Fischbacher.
- Randel, Don (dir.) (1986). *The New Harvard Dictionary of Music*. Cambridge, Mass. et Londres : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rousseau, Jean-Jacques (1768). *Dictionnaire de musique*. Paris : Veuve Duchesne.

SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 30 DE LA REVUE
CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN
ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 1

Septembre 1982

Sommaire

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

Numéro 2

Septembre 1983

Sommaire

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

Introduction	5
La théorie du symbolisme	12
Le symbolisme artistique	27
L'illusion : principe de la création artistique	47
La puissance du symbole artistique	93
Conclusion	109
Bibliographie	111

Les sources de la pensée de Susanne Langer, Jean-Claude Paquet 113

L'influence de Susanne Langer dans les programmes d'éducation musicale du Québec, Raymond Ringuette 125

Numéro 3

Mars 1984

Sommaire

Recherche de Jonathan D. Horton sur l'enseignement du solfège en sixième année, présentée par Monique Boivin 5

Recherche de Walter J. Jones sur le duo pour flûtes traversières en France au XVIII^e siècle, présentée par Nicole Boivin 11

Recherche de Robert M. De Yarman sur le développement des habiletés rythmiques et tonales à la maternelle, présentée par Nicole Delisle 21

Recherche de Raymond Ringuette sur la formation des musiciens éducateurs à l'Université Laval, présentée par Marie Landry-Losier 35

Recherche de Lewis A. Phelps sur l'opéra et le chant choral au niveau secondaire, présentée par Odette Létourneau-Corriveau 43

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

Numéro 4

Septembre 1984

Sommaire

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

Numéro 5

Janvier 1985

Sommaire

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

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

Numéro 6 Juin 1986

Sommaire

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

Raymond Ringuette, responsable de l'équipe de recherche

Numéro 7 Janvier 1987

Sommaire

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

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

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

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE AU QUÉBEC

Numéro 8

Janvier 1989

Sommaire

Présentation : Raymond Ringuette

Colloque sur la recherche en éducation musicale au Québec 11

Allocutions de bienvenue

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

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

Communications

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

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

Numéro 9

Janvier 1990

Sommaire

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

Numéro 10

Janvier 1991

Sommaire

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

Numéro 11

Janvier 1992

Sommaire

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

Numéro 12

Janvier 1993

Sommaire

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

Communications

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

Après-MIDI : Hypermédia ?
Louis Daignault 25

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

Écouter, entendre
Nil Parent 35

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

Description des ateliers

Logiciels en formation auditive
Judith Cornellier-Sanschagrin 49

Sonographe ou jeu sonore imagé
Marc-André Demers 49

Discrimination auditive des paramètres sonores
Maurice Périard 49

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

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

Introduction à Hypercard
François Belleau 50

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

Enseignement interactif de la théorie musicale au secondaire
Edmour Bélanger 51

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

Numéro 13

Novembre 1994

Sommaire

Appel d'article

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

Responsable : Raymond Ringuette

Introduction 1

Allocution d'ouverture
Michel Gervais, recteur de l'Université Laval

Communications	
Crescendo - decrescendo R. Murray Schafer	3
Silences, silence Gilles Tremblay	12
La protection juridique contre l'agression sonore Lorne Giroux	19
Le vrai langage jaillit du silence Lise Gobeil et André Renaud	53
Première table ronde « Musique d'ambiance et droits et libertés individuelles »	69
Jacques Boulay Pierre Dansereau Lorne Giroux Maryvonne Kendergi R. Murray Schafer Animateur : Florian Sauvageau	
L'écoute de la musique fortement amplifiée représente-t-elle une menace pour l'acuité auditive ? Raymond 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-Sanschagrin	77
VOLET INTERNATIONAL	
La formation des enseignants de la musique Françoise Regnard	81
Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts Marie-Hélène Popelard	83
Annexe 1. Édouard Manet (1832-1883) / Paul Valéry (1871-1945) Laure Muller	99
Annexe 2. Les correspondances sensorielles chez Scriabine : <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 Béregère 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 Thériault	279
Le musicien éducateur et la réforme éducative au Québec : un regard sur la pensée de l'enseignant Mercè Vilar, Louise Mathieu, Maria Teresa Moreno	295
Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : un cheminement vers l'interdisciplinarité Madeleine Zulauf	301
Numéro 27	Août 2009

Sommaire

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

Numéro 28

Décembre 2010

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

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

Numéro 29

Janvier 2012

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

Trente années de *Recherche en éducation musicale*

Raymond Ringuette 1

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

Michel Bernays 7

La place du corps dans l'apprentissage sonore

Hervé Girault 29

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

Louise Morand 47

Numéro 30

Janvier 2013

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

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

Andrée Lessard et Jonathan Bolduc 1

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

André Picard 21

