

NUMÉRO 35

DÉCEMBRE 2020

RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE

ISSN 2292-4078



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de musique

NUMÉRO 35

DÉCEMBRE 2020

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE



faculté de
musique

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

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

Direction

Vincent Brauer, directeur, rédacteur et réviseur

Comité de lecture

Louise Mathieu, Université Laval

Françoise Regnard, Arts² - École supérieure des Arts de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles

Autres experts sollicités selon les sujets traités

ISSN 2292-4078

Dépôt légal — 2020

Bibliothèque et Archives Canada

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 35

DÉCEMBRE 2020

NUMÉRO SPÉCIAL

*L'écoute de l'œuvre musicale :
des représentations aux savoirs sur l'œuvre*

**Journée d'études
Université Toulouse - Jean Jaurès, 22 février 2019**

En partenariat avec

Le Laboratoire Lettres, Langages et Arts (LLA CREATIS)
Université Toulouse - Jean Jaurès

La Structure Fédérative de Recherche / Apprentissage - Enseignement - Formation (SFR-AEF)
INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées

Directeurs

Frédéric Maizières (INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, Université Toulouse - Jean Jaurès)
Odile Tripier-Mondancin (INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, Université Toulouse - Jean Jaurès)
Stéphane Escoubet (Université Toulouse - Jean Jaurès)

SOMMAIRE

Appel d'article et protocole de rédaction	
L'écoute de l'œuvre musicale : des représentations aux savoirs sur l'œuvre ¹ <i>Frédéric Maizières, Odile Tripier-Mondancin et Stéphane Escoubet</i>	1
Écoute musicale : passive, active ou interactive ? Mécanismes et impacts cognitifs <i>Marion Pineau-Girard</i>	7
L'écoute « musicale » et l'œuvre-objet <i>Nicolas Marty</i>	21
Appréhender l'œuvre musicale par ses réceptions ordinaires : propositions méthodologiques et étude de cas <i>Stéphane Escoubet</i>	45
Les représentations partagées d'auditeurs novices du <i>finale</i> du <i>Carnaval des animaux</i> de Camille Saint-Saëns <i>Frédéric Maizières</i>	61
La situation d'écoute musicale au collège : vers la co-construction de connaissances secondaires <i>Odile Tripier-Mondancin et Frédéric Maizières</i>	89
L'enseignement explicite : une approche pertinente pour l'enseignement de l'écoute d'œuvre au collège ? <i>Marie-Céline Huguet</i>	119
Problématiser un commentaire comparé d'œuvres musicales écoutées : scénarios de formation <i>Jessica Desbrosses et Odile Tripier-Mondancin</i>	145
Sommaire des numéros 1 à 34 de la revue	171

1 Hormis le texte d'introduction, tous les articles de ce numéro spécial ont été soumis au comité de lecture.

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 31 DÉCEMBRE

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

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

PROTOCOLE DE RÉDACTION

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

1. Le texte de l'article 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	[...]

L'ÉCOUTE DE L'ŒUVRE MUSICALE : DES REPRÉSENTATIONS AUX SAVOIRS SUR L'ŒUVRE

Frédéric Maizières
Odile Tripier-Mondancin
Stéphane Escoubet

Les contributions de ce numéro 35 de la revue font suite à deux journées d'étude (14 février 2018 et 19 février 2019) portées par le laboratoire LLA CRÉATIS, par l'UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche, Education, Formation Travail Savoir) de l'université Toulouse Jean Jaurès et par la SFR-AEF (Structure Fédérative de Recherche, Apprentissage Education Formation), de l'INSPE (Institut National Supérieur de Professorat et d'Éducation) Toulouse Occitanie-Pyrénées. L'objectif de ces journées était de favoriser un dialogue entre des chercheurs qui s'intéressent à l'écoute d'œuvres dans des contextes généralement cloisonnés, comme par exemple l'espace privé et l'espace scolaire. Il s'est agi plus particulièrement de questionner les liens entre l'écoute dans les pratiques ordinaires (privée, voiture, communautaire, etc.) et l'écoute telle qu'elle peut être parfois institutionnalisée, dans les structures de formation primaire, secondaire, universitaire.

La dernière enquête de l'IFPI (*International Federation of the Phonographic Industry*, 2018) met en évidence « à quel point la musique est essentielle pour les gens de tous horizons » (p. 3). Déjà en 2008, une des dernières enquêtes sur *Les pratiques culturelles des Français à l'heure du numérique* montrait comment « les facilités offertes par les équipements nomades et le caractère naturellement multitâche de l'ordinateur ont favorisé une certaine musicalisation de la vie quotidienne, permettant à une partie importante de la population jeune de vivre dans un bain musical plus ou moins permanent » (Donnat, 2009, p. 5).

Plus particulièrement, chez les 11-17 ans, l'écoute de la musique enregistrée est non seulement la deuxième activité la plus pratiquée quotidiennement dans le cadre privé (Octobre et Berthomier, 2011), mais c'est aussi l'une des activités fondatrices de l'éducation musicale dans l'école généraliste, depuis plus d'un siècle.

Au sein de l'école comme à l'extérieur, la pratique de l'écoute musicale confronte l'auditeur à ses goûts, à son analyse, à ses questionnements, à des formes de compréhension du monde sonore et musical ; c'est aussi le postulat sous-jacent dans les *curricula* de collège (MEN, 2008, 2015).

Si de nombreux travaux en psychologie de la musique, en sociologie et en didactique ont été et sont menés en matière d'écoute et de perception (Imberty, 1979, 2001 ; Castellengo, 1994 ; Mialaret, Pistone, 1994 ; Pineau et Tillmann, 2001 ; Mialaret, 2001 ; Terrien, 2006 ;

Mili, 2014 ; Gaillard, 2009 ; Maizières, 2014, Tripier-Mondancin, 2015, Tripier-Mondancin et Maizières, 2015 ; Dauban, N. *et al.*, 2018), peu abordent ce qui se joue dans le glissement, « l’aller-retour » entre pratiques ordinaires (écouter de la musique chez soi, dans la voiture) et pratiques d’écoute institutionnalisées à l’école. Or, le passage des représentations ou connaissances primaires, au sens de la psychologie cognitive, aux connaissances secondaires mérite d’être mis en regard du processus de compréhension souhaité par l’école, ou, plus largement, des processus cognitifs et affectifs en jeux. Dans quelle mesure le glissement, par la verbalisation (le langage), des représentations intra-individuelles aux représentations partagées et explicites, quel que soit le milieu (privé des pratiques de loisirs ou institutionnel d’enseignement-apprentissage), quel que soit le statut de l’auditeur (fan, amateur, sujet-apprenant), représente-t-il un processus de compréhension de l’œuvre ?

Si ces différentes relations à l’œuvre musicale (écoute sociale, écoute institutionnelle) ont des fonctions différentes, qu’elles soient celle du divertissement, de la formation, du bien-être, de la thérapie, etc., on peut penser qu’elles mobilisent des processus communs. D’autre part, en montrant l’impact des représentations référentielles des auditeurs dans les processus perceptifs, les théories nous amènent à faire le lien entre ces différentes formes d’écoute auxquelles les auditeurs sont ou ont été confrontés à un moment de leur vie.

Quelle est l’impact de ce qui se joue dans le cadre des pratiques ordinaires d’écoute, sur la formation à l’écoute scolaire et universitaire ?

Inversement, quel est l’impact de ce qui se joue lors de l’écoute en milieu scolaire et universitaire, sur les pratiques ordinaires d’écoute ?

L’organisation des journées d’étude précitées s’est structurée autour de trois questions principales au carrefour des deux précédemment mentionnées :

1. Quels sont les mécanismes, les processus et les structures internes, impliqués dans le traitement d’une information sonore et musicale ? Quelles sont les avancées théoriques à ce sujet ?
2. Quels que soient les contextes et le statut de l’auditeur (fan, amateur, novice, expert, enseignant, apprenant), quels sont les processus cognitifs et affectifs en jeu dans le *continuum* entre confrontation et compréhension de l’œuvre musicale écoutée ? Quels sont les points communs, quelles sont les différences entre les processus engagés, la nature des représentations, quelle que soit l’œuvre ?
3. Comment s’opère le passage des représentations « primaires » (dans le sens où il n’y a pas eu de traitement explicite de l’information) aux représentations ou connaissances « secondaires », en tant qu’interprétation-compréhension de l’œuvre musicale écoutée ?

C'est à ces questionnements que tentent de répondre les différents auteurs des articles qui suivent. Les auteurs ont été invités à communiquer lors des journées d'étude dans l'idée de contribuer à ce numéro de la revue, parce qu'ils sont spécialisés dans des disciplines différentes (musicologie, psychologie, sciences sociales, psycho-acoustique, sciences de l'éducation). Ils sont dès lors en mesure d'apporter des regards et des références théoriques complémentaires, sur cette ambitieuse question de l'écoute de l'œuvre musicale qui représente un aspect important de la relation au monde et de sa connaissance.

L'ordre des contributions de ce numéro de la revue *Recherche en éducation musicale* suit l'articulation souhaitée par le comité scientifique en lien avec les trois questions ci-dessus.

Marion Pineau-Girard (musicologie) propose une synthèse très documentée des « mécanismes et effets cognitifs » de l'écoute musicale. En décrivant les processus cognitifs ou effets notoires qui peuvent intervenir dans le traitement de l'information musicale, l'auteure souhaite insister sur l'importance de la musique dans le développement des capacités mentales de l'individu et sur le plan éducatif.

Nicolas Marty (musicologie et psychologie) questionne les différentes manières d'écouter. Il souhaite, par sa contribution, proposer une adaptation de la conception de Kémâl Afsin au domaine des musiques contemporaines, plus particulièrement acousmatiques, objet de sa thèse (Marty, 2018). Sa réflexion vise à mettre en évidence la capacité des auditeurs à orienter leur écoute de diverses manières pour appréhender une œuvre selon différents angles, chacun apportant de nouvelles connaissances sur l'œuvre, mais aussi sur le son, sur l'écoute et sur l'auditeur.

Stéphane Escoubet (musicologie) est l'auteur d'une thèse (2015) sur la légitimation de la pop indépendante en France. Dans sa contribution, il propose une approche de l'œuvre musicale fondée sur l'étude des représentations de son public en tant qu'interprétation collective qui participe à la construction de l'œuvre en tant qu'objet culturel. C'est inspiré par les travaux du sociologue Jean-Pierre Esquenazi, qu'il esquisse les fondements d'une sociologie des représentations, appliquée à l'œuvre, dont les fondements ont déjà été largement établis, au sein des cultural studies et de la sociologie de l'art.

Les quatre contributions qui suivent sont consacrées à l'écoute en milieu de formation. Outre la diversité des approches théoriques, elles permettent d'aborder la question de l'enseignement de l'école primaire à l'université.

Frédéric Maizières (musicologie et sciences de l'éducation) ouvre ce volet par l'étude des représentations de communautés d'auditeurs novices (élèves de cycle 3 de l'école et étudiants de master non musiciens) à propos d'une œuvre musicale fréquemment abordée à l'école primaire. Les résultats de son enquête montrent notamment comment les représentations d'une œuvre se co-construisent au sein des communautés

d'auditeurs, dans des activités d'échange et de négociation, en mobilisant la mémoire et les références des auditeurs, y compris les représentations sociales. Les résultats montrent également l'impact des variables d'âge et de milieu dans la perception du sens d'une œuvre musicale.

Odile Tripier-Mondancin (musicologie et sciences de l'éducation) et Frédéric Maizières analysent une situation d'écoute issue d'un cours d'éducation musicale, dans une classe de cinquième de collège, à partir de sa captation vidéo. L'étude vise plus particulièrement à décrire et comprendre les différents types de connaissances enseignées, les processus d'apprentissage visés dans cette situation d'écoute musicale. Pour ce faire, ils s'appuient sur deux modèles théoriques empruntés à la psychologie cognitive. Les résultats montrent que, dans le cas étudié, les connaissances enseignées sont majoritairement déclaratives. L'enseignant met essentiellement en jeu des concepts et des connaissances générales, en vue de contribuer au développement de connaissances procédurales (savoir écouter, acquérir une méthode d'écoute) et moins des connaissances spécifiques à l'œuvre écoutée. L'un des deux modèles est discuté en regard de ces premières données.

Enfin les deux contributions qui suivent visent à mettre à l'épreuve des scénarios de formation en lien avec des problématiques et objectifs définis, propres à deux contextes différents (collège français et institut universitaire de formation des enseignants).

Marie-Céline Huguet (sciences de l'éducation) met à l'épreuve l'enseignement explicite tel que l'a conçu Rosenshine et que l'ont adapté à une discipline artistique Bissonnette *et al.* Les résultats de son étude suggèrent qu'il est possible d'utiliser l'enseignement explicite dans le domaine de l'écoute d'œuvre en classe de cinquième, mais que des aménagements liés à la gestion du temps seraient utiles. Sa contribution vise à donner des indications d'aménagement.

Jessica Desbrosses (musicologie) et Odile Tripier-Mondancin proposent une première analyse de la mise à l'épreuve de plusieurs méthodes, historiquement mobilisées par la musicologie, dans le contexte universitaire de la préparation à l'épreuve de commentaire comparé d'œuvres musicales du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) d'éducation musicale et de chant choral. Si l'épreuve représente un défi pour les étudiants, elle l'est tout autant pour le formateur qui doit leur transmettre une méthodologie leur permettant de relever des indices musicaux, de les comparer, enfin de problématiser. C'est le résultat de la mise à l'épreuve de scénarios de formation expérimentés auprès de quelques candidats, que livrent ici les auteures. Cette première étude exploratoire vise à poser des prolégomènes à une étude future, plus représentative des impacts de la formation sur les difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'écoute – analyse d'œuvres musicales à l'université.

Références bibliographiques

- Castellengo, M. (1994). La perception auditive des sons musicaux. Dans A. Zenatti (dir.), *Psychologie de la musique* (p. 55-86). Paris : PUF, Presses Universitaires de France.
- Dauban, N., Albenge, P., Florin, L., Pinquier, J., Sénac, C., Gaillard, P. et Guyot, P. (2018). Catégorisation libre d'extraits musicaux et analyse automatique. *Revue d'intelligence artificielle*, 2 (3), 1-16.
- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études*, 5 (5), 1-12.
- Escoubet, S. (2015). *La légitimation d'une pop indépendante en France. The Divine Comedy d'après Les Inrockuptibles : une étude de cas*. Thèse de doctorat en musicologie, université Paris-Sorbonne.
- Esquenazi, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres : de la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.
- Gaillard, P. (2009). Laissez-nous trier ! TCL-LabX et les tâches de catégorisation libre de sons. Dans D. Dubois (dir.), *Le sentir et le dire* (p. 189-210). Paris : L'Harmattan.
- Imbert, M. (1979). *Entendre la musique. Sémantique psychologique de la musique*. Paris : Dunod.
- Imbert, M. (dir). (2001). *De l'écoute à l'œuvre. Études interdisciplinaires. Actes du colloque tenu en Sorbonne les 19 et 20 février 1999*. Paris : L'Harmattan.
- Maizières, F. (2014). L'écoute musicale à l'école primaire en France : les œuvres que les enseignants déclarent enseigner. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (3), 537-556.
- Marty, N. (2018). *Conduites d'écoute – Expériences et représentations du temps, de l'espace et de la forme dans les musiques acousmatiques*. Thèse de doctorat en musicologie, Sorbonne Université.
- Mialaret, J.-P. (2001). Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs. Dans M. Imbert (dir.), *De l'écoute à l'œuvre. Études interdisciplinaires. Actes du colloque tenu en Sorbonne les 19 et 20 janvier 1999* (p. 99-112). Paris : L'Harmattan.
- Mialaret J.-P. et Pistone, D. (1994). *Analyse musicale et perception*. Paris : Observatoire musical français.

- Mili, I. (2014). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école : une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.] : P. Lang.
- Octobre, S. et Berthomier, N. (2011). L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse. *Culture études*, 6 (6), 1-12.
- Pineau, M. et Tillmann, B. (2001). *Percevoir la musique, une activité cognitive*. Paris : L'Harmattan.
- Roueff, O. et Pecqueur, A. (2009). *Écologie sociale de l'oreille. Enquêtes sur l'expérience musicale*. Paris : La Dispute.
- Terrien, P. (2006). *L'Écoute musicale au collège, fondements anthro-pologiques et psychologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Tripier-Mondancin, O. et Maizières, F. (2015). Anatomie et acceptabilité de la comparaison de deux enquêtes à propos des œuvres musicales écoutées de la maternelle, au collège (France). *Recherche en éducation musicale*, 32, 71-92.
- Tripier-Mondancin, O. (2015). Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques. *Éducation et didactique*, 9 (1), 81-105.

ÉCOUTE MUSICALE : PASSIVE, ACTIVE OU INTERACTIVE ? MÉCANISMES ET IMPACTS COGNITIFS

Marion Pineau-Girard

Marion Pineau-Girard est maître de conférences en musicologie à l'INSPE de Dijon. Elle enseigne l'éducation musicale aux étudiants de master, futurs professeurs des écoles. Elle travaille en collaboration avec le laboratoire d'études de l'apprentissage et du développement, UMR 5022, de l'Université de Bourgogne, dont les recherches portent sur la cognition musicale.

Résumé

L'objectif de cet article est de passer succinctement en revue les différentes étapes simultanées du traitement de l'information musicale, pour mettre en lumière des processus cognitifs ou effets notoires qui peuvent intervenir dans ce traitement, afin de donner un angle de vue différent au lecteur sur les potentialités du cerveau humain et sur l'importance de la musique comme moyen éducatif.

INTRODUCTION

L'écoute musicale est un phénomène complexe impliquant différents mécanismes cognitifs qui interagissent entre eux de façon simultanée, permettant à l'auditeur de se créer une représentation mentale de ce qui a été entendu, et de ressentir des émotions.

Parmi ces mécanismes, certains sont de nature plutôt sensorielle, correspondant à une analyse acoustique, comme le fait de déterminer la présence, la position et la nature des sons, de démêler le flux auditif qui parvient à l'oreille sous forme de vibrations, et de grouper les éléments en images sonores cohérentes. Par exemple, lors de l'audition d'un concert, nous sommes tous capables de distinguer les sonorités provenant de l'orchestre de celles provenant des auditeurs voisins, ou encore de distinguer les différents timbres et mélodies des instruments (au moins les plus saillants).

D'autres mécanismes impliquent des traitements cognitifs de plus haut niveau, qui peuvent se produire de façon plus ou moins implicite selon que l'auditeur possède ou non une formation musicale. Mais quoi qu'il en soit, le simple fait d'être plongé dans un bain culturel depuis sa naissance suffit à acquérir des connaissances sur la musique de sa culture. Ainsi, c'est *l'utilisation des connaissances en mémoire* qui va permettre à l'auditeur de reconnaître une œuvre spécifique, un timbre, un style, etc. (connaissances

sémantiques et épisodiques), de battre la pulsation, de ressentir le rythme et l'organisation métrique (connaissances rythmiques), de percevoir les phrases musicales et l'harmonie, ainsi que de sentir l'importance hiérarchique des notes et des accords dans une pièce musicale (connaissances mélodiques et harmoniques). Les *ressources attentionnelles* vont permettre à l'auditeur d'être davantage acteur de l'écoute, en l'aidant à se focaliser plus ou moins sur certains aspects de la pièce entendue, et à intégrer au fur et à mesure les éléments sonores dans une trame temporelle cohérente, trame qui contribue à la construction d'une représentation mentale de l'œuvre musicale. Enfin, le *ressenti d'émotions* en lien avec la musique écoutée est un mécanisme universel et spontané, lié à l'essence même de la musique et au plaisir qui lui est associé, tant pour les compositeurs que pour les auditeurs.

Nous passerons rapidement en revue les mécanismes de nature cognitive impliqués dans l'écoute musicale, puis nous reviendrons sur des effets plus notoires de la musique sur la cognition humaine.

LE RÔLE DE LA MÉMOIRE À LONG TERME LORS DE L'ÉCOUTE MUSICALE : CONNAISSANCES MÉLODIQUES ET HARMONIQUES

Toutes les sociétés humaines utilisent et pratiquent la musique¹. Ainsi, nous sommes plongés depuis notre naissance dans un univers musical en lien avec notre culture. Par exemple, les musiques occidentales utilisent un système tonal, construit sur la gamme majeure (ou mineure) qui est un sous-ensemble de 7 notes (parmi les 12 notes de la gamme chromatique). À l'intérieur de cette gamme, par exemple dans celle de *do* majeur, certaines notes ont une fonction plus importante que d'autres : la note *do*, appelée tonique, est la plus importante et donne son nom à la gamme. Vient ensuite la note *sol*, appelée dominante, puis la note *fa*, sous-dominante. Ces notes sont davantage présentes que les autres dans les pièces musicales². On retrouve une hiérarchie comparable entre les accords de la gamme (notes jouées simultanément et empilées par tierces — dans le cas des accords simples), et entre les différentes tonalités³. Ainsi, un auditeur entendant dès son plus jeune âge des musiques construites selon une grammaire musicale précise, apprendra de façon implicite ces règles et régularités. Il en est de même pour toute autre culture⁴, chacune possédant un système musical bien déterminé.

Lorsque l'on demande à des auditeurs adultes occidentaux de juger combien une note de la gamme, présentée après le contexte tonal de *do* majeur, va avec ce contexte, la hiérarchie

1 Voir la très récente analyse empirique interculturelle de Mehr et ses collègues (2019).

2 Voir l'ouvrage très complet de Huron (2006).

3 Pour une explication plus détaillée, voir Pineau et Tillmann (2001).

4 Voir le chapitre 2 de Tillmann, dans Bigand (2018).

qu'ils perçoivent respecte les règles de la hiérarchie du système tonal. Il en va de même pour la hiérarchie perçue entre les accords et entre les tonalités, que les auditeurs soient ou non musiciens (Krumhansl, 1990). Ainsi le simple fait d'entendre régulièrement de façon plus ou moins passive (sans forcément faire d'études musicales spécifiques) des musiques d'une culture donnée permet d'acquérir en mémoire des connaissances sur les règles du système musical. Ce phénomène est appelé acculturation.

DES CONNAISSANCES MUSICALES ACQUISES DEPUIS NOTRE PLUS JEUNE ÂGE

Afin de déterminer à quel moment ces connaissances musicales se mettent en place, des chercheurs (Lynch et Eilers, 1992) ont proposé à des auditeurs occidentaux (adultes, enfants d'un an, et bébés de 6 mois) de détecter des changements de notes dans des mélodies occidentales (gamme tonale) et des mélodies de Bali ou Java (gamme pelog). Les adultes et les enfants d'un an ont de meilleurs résultats dans le cas des mélodies occidentales, tandis que les bébés de 6 mois ont des résultats identiques dans les deux types de mélodies. Les très jeunes enfants ne sont donc pas encore influencés par leurs connaissances en mémoire, n'ayant pas encore acquis les règles du système tonal, et de ce fait ont une perception plus souple des musiques des autres cultures.

Afin de mettre en évidence l'influence des connaissances musicales inscrites en mémoire à long terme sur le traitement de l'information musicale, le paradigme de *l'amorçage harmonique* a été utilisé par différentes équipes de recherche (Bigand et Pineau, 1997 ; Schellenberg *et al.*, 2005). Le principe est de faire entendre aux auditeurs une série d'accords précédant un accord cible pouvant leur être plus ou moins relié sur le plan harmonique. La consigne donnée aux auditeurs est de se focaliser sur le dernier accord et de décider le plus rapidement possible si cet accord est consonant ou dissonant. Les résultats ont montré que dans le cas où cet accord est fortement relié harmoniquement à la suite d'accords entendue au préalable, son traitement est facilité, c'est-à-dire que le temps de réaction est plus court, et l'on observe moins d'erreurs que dans le cas où l'accord est moins relié au contexte harmonique.

Ces résultats sont répliqués, que les auditeurs soient novices ou musiciens experts, adultes ou enfants d'âge élémentaire (8-11 ans), et quelle que soit la tâche de décision sur le dernier accord entendu : jugement de consonance, de timbre instrumental, de syllabe (dans le cas où la séquence d'accords est chantée). Le contexte tonal entendu au préalable a donc bien une influence sur le traitement d'un accord cible, alors qu'a priori la tâche demandée n'a aucun rapport avec le contexte.

Ainsi les auditeurs possèdent des connaissances mélodiques et harmoniques, qui se mettent en place durant l'enfance. Il a été montré qu'ils possèdent également des connaissances sur le rythme et la métrique de leur culture.

LE RÔLE DE LA MÉMOIRE À LONG TERME : CONNAISSANCES RYTHMIQUES

Afin de mettre en évidence l'influence de l'acculturation musicale sur la perception de la métrique (organisation des temps forts et des temps faibles), des chercheurs (Hannon et Trehub, 2005) ont proposé des détections d'altérations temporelles dans des musiques simples (mesures à 4 temps) ou dans des musiques complexes (mesures à 7 temps) à des auditeurs adultes nord-américains ou bulgares et macédoniens, ainsi qu'à des bébés américains de 6 et 11 mois.

Les résultats montrent que les adultes américains, tout comme les bébés de 11 mois, détectent les modifications uniquement dans les musiques simples à 4 temps (correspondant à la culture américaine). À l'inverse, les adultes bulgares et macédoniens et les bébés américains de 6 mois détectent les changements dans les musiques simples et dans les musiques complexes, révélant dans le cas des adultes une influence de leur culture musicale de l'est, comportant beaucoup de structures complexes et, dans le cas des bébés, une flexibilité due à l'absence de connaissances musicales fixées en mémoire à cet âge.

Ainsi, l'acculturation musicale joue un rôle important dans le développement des compétences musicales durant l'enfance, d'où l'intérêt de sensibiliser les bébés très tôt à tous types de musiques.

LE RÔLE DE LA MÉMOIRE À COURT TERME DANS L'ÉCOUTE MUSICALE

Un problème inhérent à la musique est que l'expérience de l'auditeur est successive et irréversible, à la différence du traitement visuel (par exemple dans le cas de l'analyse d'un tableau, d'une photographie ou d'un paysage où l'œil peut revenir sur certains détails). Ainsi, l'auditeur découvrirait les événements musicaux par segments au travers de fenêtres temporelles de 5 à 10 secondes, qui lui permettraient de maintenir en mémoire à court terme les informations musicales entendues, afin de développer des attentes⁵ sur ce qui va suivre. Le pouvoir d'évocation de la musique dériverait de ses capacités à générer, suspendre, faire durer, prolonger ou au contraire violer ces attentes. La mémoire à court terme servirait donc à intégrer les événements sonores au fur et à mesure de l'écoute, et à faire le lien entre les informations locales (phrases musicales) et globales (différents mouvements ou parties, pièce entière), afin de parvenir à une représentation cohérente⁶ de l'œuvre musicale entendue.

5 Leonard Meyer est un des premiers à avoir évoqué les attentes musicales, en 1956.

6 La Théorie Générative de la Musique Tonale de Lerdahl et Jackendoff (1983) permet de modéliser sous forme d'arborescences les intuitions musicales de l'auditeur lors de l'écoute d'une pièce musicale.

LE TRAITEMENT DU LANGAGE FACILITÉ PAR LE RYTHME ?

Certains chercheurs se sont demandé si un *amorçage rythmique* pourrait avoir une influence sur le traitement de phrases langagières présentées juste après. Les neurones du cerveau fonctionnant par oscillation régulière, l'hypothèse est que si cette oscillation interne se synchronise avec les régularités externes⁷ présentes dans l'environnement (par exemple le son d'un métronome, le tempo d'une musique) l'attention de l'auditeur pourrait être guidée et ainsi faciliter le traitement de ce qu'il entend⁸, en développant des *attentes* à propos de l'occurrence temporelle des prochains événements.

Dans une expérience récente (Sidiras *et al.*, 2017), des mots bisyllabiques sont présentés à des enfants de 10 ans, qui doivent effectuer une tâche de reconnaissance. Les mots peuvent être présentés soit à la suite d'une pulsation régulière suivant le même espacement temporel que la diction de ces mots (condition rythmique), soit après une pulsation non régulière (condition non rythmique), soit à la suite d'une pulsation régulière dont les oscillations sont plus rapides que la diction des mots (condition non synchronisée). Les résultats montrent que les mots sont reconnus plus rapidement dans la condition rythmique : l'attention des enfants, orientée par la régularité rythmique de l'amorce, a facilité le traitement des mots.

Dans une autre étude, des phrases du langage pouvant être grammaticalement correctes (par exemple « nous verrons la neige tomber ») ou incorrectes (« elle a oublié sa violon »), sont présentées à des enfants présentant des troubles scolaires, à la suite de 30 secondes d'extrait de musique comportant un tempo régulier, ou à la suite de 30 secondes de bruits de l'environnement. Les résultats montrent que les performances d'enfants dyslexiques et dysphasiques sont améliorées dans le cas de l'amorce musicale (Bedoin *et al.*, 2016, 2017). Un effet favorable de l'amorce rythmique sur le traitement syntaxique du langage est retrouvé dans une autre étude avec des enfants sourds disposant d'un implant cochléaire⁹. Ainsi, le fait de guider l'attention par le biais d'une amorce régulière améliore la qualité de l'écoute et du traitement de l'information langagière.

7 Voir la théorie de la résonance neuronale de Large (2008), et l'étude de Nozaradan *et al.* (2012).

8 Voir la théorie dynamique de l'attention de Jones et Boltz (1989).

9 Un implant cochléaire est un dispositif électronique placé chirurgicalement afin d'améliorer l'audition en stimulant directement les terminaisons nerveuses de l'oreille interne (ou cochlée) au moyen d'électrodes.

ÉMOTIONS ET MUSIQUE

Durant l'écoute musicale, chaque auditeur est à même d'éprouver des émotions, ou du moins d'associer une émotion à un extrait musical entendu. Les auditeurs ne sont pas passifs durant l'écoute musicale, mais développeraient inconsciemment des attentes concernant l'évolution possible de la musique (en lien avec les connaissances inscrites en mémoire notamment). Les émotions pourraient naître de la façon dont le compositeur ou l'interprète comble ou au contraire frustre ces attentes¹⁰.

Différents modèles sur les émotions musicales ont été proposés, les premiers à deux dimensions, avec l'axe vertical représentant l'énergie (de la plus basse à la plus haute), et l'axe horizontal représentant la valence (négative à positive), délimitant ainsi quatre espaces émotionnels.

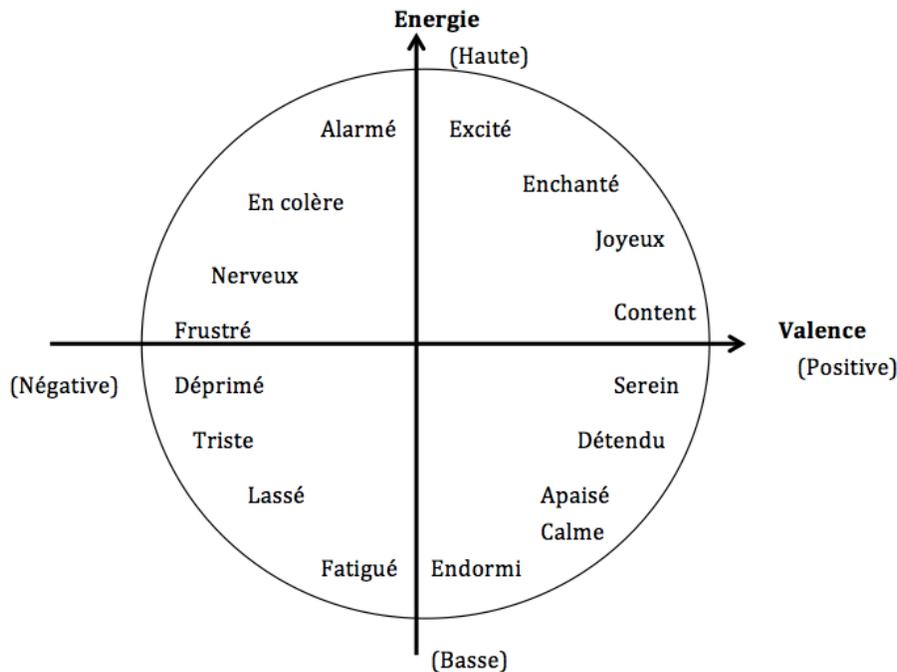


Figure 1. Représentation en deux dimensions des émotions musicales, adaptée des travaux de Russel (1980)

¹⁰ Ce point de vue peut être nuancé ou complété par le modèle théorique de Juslin et ses collègues en 2011, qui présente huit mécanismes sous-jacents pouvant rendre compte de l'induction des émotions musicales.

Une troisième dimension plus dynamique a été récemment proposée, avec l'axe du mouvement corporel induit par la musique¹¹.

La mise en place de la reconnaissance des émotions se produit relativement rapidement chez l'enfant, puisqu'à 9 mois, les bébés discriminent la valence positive ou négative de la musique. À 3 ans, ils peuvent la déterminer, et à 6 ans, les enfants sont capables d'identifier les émotions de base comparables à celles des adultes.

De plus, nous sommes capables d'une grande rapidité de reconnaissance des émotions, puisque 500 millisecondes suffisent pour identifier la valence d'un extrait musical (Peretz, Gagnon et Bouchard, 1998), et 100 millisecondes seulement permettent de déterminer si une musique est joyeuse (Bigand *et al.*, 2005). Il semblerait que le *tempo* (vitesse d'exécution du morceau) soit un facteur plus déterminant que le *mode* (correspondant aux notes de la gamme utilisée, qui peut être majeure ou mineure¹²) dans la reconnaissance des émotions dans la culture occidentale, surtout chez les jeunes enfants (Dalla Bella *et al.*, 2001).

Il semblerait que seules les émotions de base (joie, tristesse, colère) puissent être reconnues par des auditeurs dans la musique d'autres cultures (Balkwill et Thompson, 1999), en lien avec des indices psychophysiques présents dans les musiques entendues (*tempo*, complexité rythmique, complexité mélodique, hauteurs des notes).

D'autres chercheurs se sont intéressés aux pensées vagabondes pouvant apparaître durant l'écoute musicale (Taruffi *et al.*, 2017) : elles se manifesteraient davantage sous forme d'images que sous forme de mots, et seraient plus nombreuses durant l'écoute de musiques tristes. Leur contenu varierait suivant les musiques entendues : ces pensées seraient davantage tournées vers des éléments positifs, du mouvement, des personnes inconnues, de la musique, des éléments de bien-être lorsque les musiques sont gaies, et plutôt tournées vers soi, vers l'eau, la nature lorsque les musiques sont tristes. Dans une étude complémentaire, les chercheurs ont voulu savoir si le *tempo* était responsable des différences de contenu et de quantité de pensées vagabondes. Ils ont proposé aux auditeurs des musiques gaies-rapides et gaies-lentes, ainsi que des musiques tristes-rapides et tristes-lentes : les résultats font apparaître des différences significatives entre les musiques gaies-lentes et gaies-rapides, mais non entre les musiques tristes-lentes et tristes-rapides. Les pensées vagabondes étaient même plus nombreuses dans la condition triste-rapide que dans la condition gaie-lente : le *tempo* ne semble donc pas être le seul indice pris en compte lors des pensées spontanées.

11 Voir Bigand (2018), chapitre 4.

12 Nous n'évoquons pas ici les autres modes musicaux, utilisés moins fréquemment.

UNE ÉCOUTE RENDUE PLUS ACTIVE GRÂCE AU MOUVEMENT

Une étude pilote a montré l'influence du mouvement sur l'apprentissage de rythmes ambigus (Phillips-Silver et Trainor, 2005) chez les très jeunes enfants. Lors de la phase d'entraînement, deux groupes de bébés de 7 mois écoutaient un modèle rythmique ambigu : dans le premier groupe, les bébés étaient bercés tous les deux temps (de façon binaire). Dans le second groupe, ils étaient bercés tous les trois temps (de façon ternaire). Lors de la phase test, les bébés entendaient les deux versions auditives des modèles rythmiques, avec les accents correspondant aux deux interprétations (binaire ou ternaire). Il apparaît que les bébés préfèrent la version avec les accents correspondant aux mouvements sur lesquels ils ont été bercés. Les mêmes résultats sont retrouvés lorsque les bébés ont les yeux bandés. En revanche, cet effet n'est pas retrouvé si les bébés se sont juste contentés d'observer une tierce personne effectuer les mouvements dans la phase d'entraînement. Ces résultats ont été répliqués avec des auditeurs adultes.

Ainsi, la perception des accents rythmiques est influencée par le mouvement. Qui plus est, il est important de vivre le mouvement pour l'intégrer et mémoriser le rythme correspondant. Cette étude conforte l'importance de rendre l'écoute active avec le corps pour s'imprégner de la musique et favoriser les apprentissages.

Une autre expérience plus récente (Vongpaisal *et al.*, 2016) va dans le même sens, avec des enfants sourds implantés cochléaires auxquels on apprend des chansons. Les enfants sourds sont moins performants que les enfants normo-entendants lors de l'écoute musicale, car ils ont des problèmes de prise d'indices acoustiques saillants. En effet, malgré les progrès de la science dans le domaine de la surdité, les implants, s'ils sont très performants concernant la réhabilitation de la compréhension du langage, ne sont encore pas totalement au point dans le domaine de la musique, notamment des hauteurs perçues et du timbre, rendant ainsi difficiles les reconnaissances mélodiques et la vocalisation précise de la voix chantée. Dans cette étude, les enfants sont répartis en deux groupes : dans le premier, ils écoutent simplement des chansons pop-rock, et dans le second, ils écoutent ces mêmes chansons en étant incités à bouger librement. On leur propose ensuite une tâche d'identification d'extraits des chansons originales, d'extraits de chansons avec des fausses notes, et d'extraits adaptés pour piano et percussions.

Les résultats montrent que la mémorisation est meilleure dans la condition : écoute couplée à des mouvements libres. De plus, l'analyse des mouvements montre que les enfants sourds se sont synchronisés avec la structure temporelle des chansons. Ainsi, bouger librement sur les musiques a favorisé la mémorisation, rendant l'écoute plus active.

ÉCOUTE INTERACTIVE ET DIMENSION SOCIALE

Avant un an, les compétences musicales des bébés sont multiples : ils sont capables de percevoir le rythme, le tempo de séquences musicales, ils bougent en entendant la musique, et peuvent reconnaître des mélodies plusieurs mois après leur exposition initiale. Toutes ces compétences permettent aux bébés de jouer un rôle actif dans les interactions musicales avec les adultes. Les jeunes enfants sont particulièrement sensibles à la *familiarité* et à la *synchronisation interpersonnelle*, qui ont des répercussions sociales dans leur comportement. Ils vont préférer des mélodies pour enfants, plus hautes en fréquence fondamentale, plus expressives émotionnellement, plus lentes et plus régulières en tempo. Ces chansons régulent d'ailleurs mieux l'humeur des enfants que le langage parlé. Qui plus est, les bébés ont une préférence pour les mélodies familières, même si elles sont chantées par un étranger (Mehr et Spelke, 2017 ; avec des bébés de 11 mois), et vont aider préférentiellement un adulte qui a chanté des mélodies familières (Cirelli et Trehub, 2017 ; avec des bébés de 14 mois) — dans la situation expérimentale, le chercheur fait tomber « accidentellement » un objet et observe si l'enfant le ramasse spontanément pour le lui redonner. La familiarité permet ainsi aux jeunes enfants d'orienter leur comportement social. Il en est de même pour la synchronisation : à 14 mois, les bébés aident préférentiellement un adulte qui a bougé en synchronie avec eux, et à 12 mois les bébés vont choisir un ours en peluche qui a bougé en même temps qu'eux plutôt qu'un autre qui n'était pas synchronisé (Cirelli, 2018).

Ainsi, bouger de façon synchrone avec les enfants et leur chanter des mélodies familières pourrait signaler une appartenance de groupe. Ce jeu musical interactif et vivant ne peut pas être remplacé par une écoute passive de musique enregistrée.

Une autre étude avec des enfants de 4 ans montre l'importance du jeu interactif sur l'*empathie* et la *cohésion sociale* (Kirshner et Tomasello, 2010) : les enfants commencent par participer, par paires, à 3 minutes de jeu interactif avec un adulte. L'idée est de tourner autour d'une mare fictive pour réveiller les grenouilles qui s'y trouvent. Dans la *condition musicale*, les enfants dansent, chantent et jouent avec des grenouilles-guiros (petites percussions à gratter) sur la base d'un chant nouveau, facile à apprendre, en se synchronisant sur la pulsation avec l'adulte. Dans la *condition non musicale*, le contexte est semblable, à savoir que les enfants sont placés en situation d'interaction avec un adulte pendant la même durée et sur le même thème, mais les mouvements ne sont pas dansés, les phrases sont parlées au lieu d'être chantées, et les grenouilles sont utilisées sans bâton pour les gratter.

Chaque paire d'enfant participe ensuite à deux interactions sociales par paires, sans adulte. La première permet de mesurer l'*aide spontanée* : les enfants ont pour mission de transporter des billes d'un point à un autre pour « nourrir » les poissons de la mare. Durant le transport, le tube de l'un des enfants se défait (étant truqué à l'avance) : les chercheurs

mesurent l'aide spontanée de l'autre enfant, qui essaie ou non de réparer le tube de la victime et/ou de lui ramasser ses billes. Les résultats comparent les performances des deux groupes d'enfants (condition musicale versus condition non musicale), et les scores des filles sont comparés à ceux des garçons. Il apparaît que l'aide spontanée est largement supérieure dans la condition musicale, surtout lorsqu'il s'agit de filles, mais la différence des genres est équivalente dans les deux conditions. De plus, dans la condition musicale, même lorsque les enfants ne proposent pas d'aide, ils présentent plus d'excuses à leur partenaire, faisant preuve de davantage d'empathie.

La seconde interaction sociale concerne *le test de coopération* : il s'agit d'une résolution de problème (« nourrir » avec des billes de faux bébés poissons dans deux petits aquariums) avec un dispositif qui requiert deux actions simultanées, pouvant être actionné individuellement (mais nécessitant d'être bien coordonné et prenant plus de temps), ou à deux (en coopérant pour rendre l'action plus efficace). Les résultats ont fait apparaître beaucoup plus de coopération dans la condition musicale, surtout chez les filles, et également plus de communication entre les enfants de chaque paire. À l'opposé, les modes de jeu sont plus individuels dans la condition non musicale, surtout chez les garçons. Le fait de se synchroniser dans une action musicale commune est à l'origine de ces différences de comportement entre les deux groupes d'enfants : la pratique musicale collective rend le sentiment de cohésion et d'appartenance sociale plus fort, tout en permettant le développement de l'empathie et de l'entraide. Ce résultat montre l'importance d'utiliser la musique très tôt chez le jeune enfant, dans le milieu familial, préscolaire et scolaire, pour le plaisir qu'elle apporte et ses bienfaits sur le plan social et humain notamment, sans parler de ses multiples effets positifs sur la cognition humaine¹³.

EN CONCLUSION

Toutes les sociétés humaines étant « musicales », chaque individu a pu écouter de la musique de façon plus ou moins passive depuis sa naissance, et ainsi acquérir des connaissances sur le système musical de sa culture, de la même façon que le jeune enfant apprend sa langue maternelle par imprégnation. Nous avons vu que les connaissances musicales peuvent avoir des implications sur le traitement d'événements musicaux, a priori sans lien avec le contexte présenté, et même sur le traitement de phrases du langage (effets d'amorçage).

L'écoute peut être plus active, en fonction de l'attention accordée par l'auditeur, de son objectif, et de son implication cognitive et corporelle : le mouvement peut consolider l'apprentissage en inscrivant en mémoire les gestes ou les ressentis, en lien avec la musique entendue.

13 Pour une revue complète des bienfaits de la musique, voir Bigand (2018).

Enfin, la pratique musicale en synchronie et de façon collective permet de toucher la dimension sociale en développant la cohésion de groupe. L'écoute devient alors interactive et empathique. Les vertus de la musique sont donc à souligner une fois encore, même si les pédagogues, artistes, chercheurs en cognition musicale en sont d'ores et déjà convaincus.

Références bibliographiques

- Balkwill, L.-L. et Thompson, W. F. (1999). A Cross-Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and Cultural Cues. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 17 (1), 43-64. <https://doi.org/10.2307/40285811>.
- Bedoin, N., Brisseau, L., Molinier P., Roch D. et Tillmann, B. (2016). Temporally Regular Musical Primes Facilitate Subsequent Syntax Processing in Children with Specific Language Impairment. *Frontiers in Neuroscience*, 10, art. 245.
- Bedoin, N., Besombes, A.-M., Escande, E., Dumont, A., Lalitte, P. et Tillmann, B. (2018). Boosting syntax training with temporally regular musical primes in children with cochlear implants. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 61 (6), 365-371.
- Bigand, E., Vieillard S., Madurell, F., Marozeau, J., Dacquet, A. (2005). Multidimensional scaling of emotional responses to music: The effect of musical expertise and of the duration of the excerpts. *Cognition and Emotion*, 19 (8), 1113-1139.
- Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Éditions Belin.
- Bigand, E. et Pineau, M. (1997). Context Effects on Musical Expectancy. *Perception and Psychophysics*, 59, 1098-1107.
- Cirelli, L. K. et Trehub, S. E. (2017). Infant prosocial behavior toward singing and non-singing partners. Paper presented at *Society for Music Perception and Cognition*, San Diego, CA.
- Cirelli, L. et Trehub, S. (2018). Rhythm and melody as social signals for infants. *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Dalla Bella, S., Peretz, I., Rousseau, L. et Gosselin, N. (2001). A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. *Cognition*, 80 (3), B1-B10.
- Hannon, E. et Trehub, S. (2005). Tuning in to musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *PNAS*, 102 (35), 12639-12643.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation* (2006-08683-000). The MIT Press.
- Jones, M. R. et Boltz, M. (1989). Dynamic attending and responses to time. *Psychological Review*, 96 (3), 459-491.

- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D. et Lundqvist, L.-O. (2011). How does music evoke emotions? Exploring the underlying mechanisms. Dans P. N. Juslin et J. Sloboda (dir.), *Handbook of Music and Emotion*. Oxford University Press. <https://philpapers.org/rec/JUSHDM>
- Kirshner, S. et Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364.
- Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. New York : Oxford University Press.
- Large, E. W. (2008). Resonating to musical rhythm: Theory and experiment. Dans S. Grondin (dir.), *The Psychology of Time* (chap. 6, p. 189-232). Emerald Group Publishing.
- Lerdahl, F. et Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge : MIT Press.
- Lynch, M. et Eilers, R. (1992). A study of perceptual development for musical tuning. *Perception and Psychophysics*, 52 (6), 599-608.
- Mehr, S. A. et Spelke, E. S. (2017). Shared musical knowledge in 11-month-old infants. *Developmental Science*, 21 (4). <https://doi.org/10.1111/desc.12542>.
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., Lucas, C., Jacoby, N., Egner, A. A. et Hopkins, E. J. (2019). Universality and diversity in human song. *Science*, 366 (6468).
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago University Press.
- Nozaradan, S., Peretz, I. et Mouraux, A. (2012). Selective neuronal entrainment to the beat and meter embedded in a musical rhythm. *Journal of Neuroscience*, 32 (49), 17572-17581.
- Peretz, I., Gagnon, L. et Bouchard, B. (1998). Music and emotion: perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage. *Cognition*, 68 (2), 111-141.
- Phillips-Silver, J. et Trainor, L. J. (2005). Feeling the beat: movement influences infant rhythm perception. *Science*, 308 (5727), 1430.
- Pineau, M. et Tillmann, B. (2001). *Percevoir la musique, une activité cognitive*. Éditions L'Harmattan.

- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Schellenberg, G., Bigand, E., Poulin-Charronnat, B., Garnier, C. et Stevens, C. (2005). Children's implicit knowledge of harmony in Western music. *Developmental Science*, 8 (6), 551-566.
- Sidiras, C., Iliadou, V., Nimatoudis, I., Reichenbach, T. et Bamiou, D.-E. (2017). Spoken Word Recognition Enhancement Due to Preceding Synchronized Beats Compared to Unsynchronized or Unrhythmic Beats. *Frontiers in Neuroscience*, 11, art. 415.
- Taruffi, L., Pehrs, C., Skouras S. et Koelsch, S. (2017). Effects of Sad and Happy Music on Mind-Wandering and the Default Mode Network. *Scientific Reports*, 7 (1), 14396.
- Vongpaisal, T., Caruso, D. et Zhicheng, Y. (2016). Dance Movements Enhance Song Learning in Deaf Children With Cochlear Implants. *Frontiers in Psychology*, 15 juin.

L'ÉCOUTE « MUSICALE » ET L'ŒUVRE-OBJET¹

Nicolas Marty

Nicolas Marty est docteur en musicologie (Sorbonne Université, 2018) et titulaire d'une licence de psychologie. Ses recherches portent sur l'écoute des musiques acousmatiques et sur la perception de la musique. Il a notamment publié chez Delatour un ouvrage collectif autour des liens entre analyses et écoutes des musiques électroacoustiques. Il a été ingénieur de recherche au LEAD (Université de Bourgogne). Il a étudié la composition instrumentale et acousmatique au Conservatoire de Bordeaux, obtenu ses Diplômes en 2016, puis administré l'association Octandre pour les musiques électroacoustiques de 2016 à 2019. Il pratique et enseigne le tájì quán, et milite pour les droits des animaux.

Résumé

Les théorisations de l'écoute musicale ont eu tendance à hiérarchiser les manières d'écouter, mettant en avant une écoute intéressée par les détails et en adéquation avec les intentions du compositeur. Dans ce sens, l'œuvre est considérée comme un flux d'informations plus ou moins objectives, auxquelles l'auditeur se rapporte d'une manière plus ou moins adaptée, c'est-à-dire plus ou moins experte. Ma contribution s'intéresse en particulier à l'ouvrage *Psychopédagogie de l'écoute musicale* (2009) de Kémâl Afsin, dans lequel la hiérarchie des différentes manières d'écouter est présentée implicitement comme une fonction naturelle du cerveau humain. La mise en regard de ce type de conception avec les propositions des musiques contemporaines permettra de proposer une autre expertise possible pour les auditeurs, dans la capacité à orienter son écoute de diverses manières pour appréhender une œuvre selon différents angles, chacun apportant de nouvelles connaissances sur l'œuvre, mais aussi sur le son, sur l'écoute et sur l'auditeur.

¹ Cet article est une version révisée d'un chapitre de ma thèse de doctorat (Marty, 2018), qui pousse plus loin la question de l'écoute autour des musiques acousmatiques et des différentes manières d'écouter une même œuvre.

INTRODUCTION

Dans les années 1960, Adorno a introduit le terme d'« écoute structurelle » dans son *Introduction à la sociologie de la musique*. L'écoute structurelle semblait dominer les « types d'attitudes musicales » tels que le « bon auditeur », l'« auditeur émotionnel » ou l'« indifférent à la musique » (Adorno, 2009, p. 15-30). Lauxerois affirme qu'on s'est souvent insurgé contre l'« écoute structurelle » de manière à mettre en valeur une écoute « moins directionnelle », plus libre, moins orientée vers l'audition experte — tout en remarquant qu'on s'est plutôt insurgé contre une idée fautive de cette « écoute structurelle », fondée uniquement sur la lecture de l'*Introduction à la sociologie de la musique* où en apparaît la première mention (Lauxerois, 2003, p. 87)². D'ailleurs, même le mot « écoute » ne serait pas adapté, Adorno employant exclusivement le terme *hören* (ouïr) et non *zuhören* ou *anhören* (écouter), ce qui révèle pour Lauxerois une neutralisation de la différence entre l'entendre et l'écouter : en fait, le concept proposé par Adorno serait bien loin du sens qu'on pouvait vouloir lui donner en le traduisant. De plus, quant à la hiérarchie des écoutes, Adorno aurait fait « marche arrière » lui-même, quelques années après la parution originale de son *Introduction à la sociologie de la musique*, dans *Schöne Stellen* (« Beaux passages » — Adorno, 1997, cité par Lauxerois, 2003, p. 90) :

Conscient des objections qu'on n'a sans doute pas manqué de lui faire à l'époque, Adorno s'explique d'emblée sur les raisons historiques qui ont guidé sa première approche de la question dans *Introduction à la sociologie de la musique* : la notion d'écoute structurelle, dit-il, avait avant tout une fin critique et visait à dénoncer cette tendance à l'atomisation et à la passivité naturaliste que commençait à imposer l'industrie culturelle, notamment par le détour de la musique de variétés. L'« écoute structurelle » devait faire pièce à cette « écoute atomisée » (*das atomistische Hören*) qui devenait alors la règle et le style de l'écoute contemporaine. Pourtant, avance alors Adorno, les choses « se sont renversées » : il s'agit maintenant de récuser tout autant, et à l'opposé, une écoute prétendument cultivée qui devient dominante ; elle est le fait de l'idéal musicologique de type néoclassique et historiciste, qui se réclame d'une objectivité à laquelle Adorno reproche d'être du style « machine à coudre ». Sa suffisance est d'autant plus insupportable qu'elle se revendique comme une écoute totale, qui procède d'une erreur radicale sur l'idée de totalité, laquelle menace la musique elle-même. Pareille prétention méconnaît que la totalité n'est pas la somme des parties, et qu'elle n'est pensable que comme processus, comme articulation et jeu du détail. (Lauxerois, 2003, p. 90-91)

2 « Certes, il est bien légitime de récuser toute perspective normative, privilégiant l'orthodoxie d'une écoute qui se voudrait analyse et synthèse à la fois, pour s'imaginer devenir adéquate à ce que l'œuvre lui aurait déjà prescrit ; impossible de réduire le phénomène de l'écoute musicale à cette écoute prétendument experte au nom de laquelle toutes les autres formes d'écoute se verraient renvoyées à leur insuffisance ou à leur nullité ; impossible de ne pas lui opposer la plasticité féconde de ces autres écoutes qui, de la distraction à tous les modes d'arrangement, laisseraient libre champ à la finitude des signatures subjectives. Mais s'en tenir à la seule *Introduction à la sociologie de la musique* pour juger de la pensée d'Adorno, c'est raisonner un peu court, parce que c'est faire l'impasse sur des textes importants des années soixante, la plupart encore non traduits, où cette pensée se métamorphose et dont l'éventail enrichit, voire modifie singulièrement la perspective. »

C'est cet intérêt pour le détail qui caractérise alors l'« ouïr structurel », plutôt que la prétention d'une appréhension totale de l'œuvre. Si l'œuvre « prescrit » dans une certaine mesure son écoute, c'est qu'on peut y trouver un certain nombre de détails, qui sont ordonnés dans le temps d'une certaine manière, sans que cela ne soit la seule écoute valable de l'œuvre.

Cette mise au point effectuée, il nous est maintenant possible d'aborder la question sous un autre angle : dans quelle mesure les théories sur la cognition, la philosophie et la pédagogie de la musique, considèrent-elles l'œuvre comme un objet fini, doté d'une structure déterminée qu'il faudrait percevoir pour avoir saisi l'œuvre dans son entier ?

L'ŒUVRE EN TANT QU'INFORMATION, OBJET ET STRUCTURE

Retour sur les modélisations cognitives

En 2003, Imberty s'opposait à la considération de l'auditeur comme « réceptacle passif » d'un objet-œuvre fini (Imberty, 2003, p. 7-8). Il semblait alors avoir réorienté son approche, alors qu'il avait d'abord repris dans les années 1980 les « schèmes de tension et de détente » proposées par Francès (1958) en y ajoutant les concepts de « schèmes de résonance émotionnelle » et de « schèmes de spatialité », qui permettaient selon lui de déterminer « l'ensemble des représentations en jeu dans les associations verbales à la musique, à travers les grands types de structures qui président à la variété des œuvres et des styles » (Imberty, 1981, p. 4). Deux choses apparaissaient dans ces propos. En premier lieu, les schèmes sont explicitement liés aux associations verbales employées par Francès et Imberty dans leurs travaux : il s'agit donc bien d'un travail sur la réception et la représentation par les auditeurs, dont les limitations méthodologiques sont claires. En second lieu, la deuxième partie de la phrase semble pointer vers la correspondance entre les schèmes (c'est-à-dire les représentations mentales) et les « grands types de structures » musicales : alors qu'Imberty a cherché en 2003 à se détacher des modèles de l'œuvre-objet, et qu'il s'est attaché par la suite à préciser le caractère *amodal* des « schèmes » liés aux « affects de vitalité » (Imberty, 2010), ses travaux dans les années 1980 semblaient faire l'amalgame entre modes de réception et structures musicales. Dans ce sens, il s'agissait d'une correspondance entre signifiant et signifié, au moins autant que d'une prise en compte de différentes perceptions possibles de l'œuvre.

Dans un domaine parallèle, après avoir présenté un large modèle cognitif, dans lequel les objets sont définis par un processus complexe de comparaisons et de jugements dynamiques, Chouvel reste dans l'ensemble très proche d'une segmentation structurelle en cellules, motifs et thèmes, avouant que la méthode de l'analyse cognitive demanderait un substrat informatique pour être réellement applicable, bien que l'aspect théorique en soit très porteur (Chouvel, 2006, p. 65-74). Il s'intéresse en fait à la structure induite, au flux

d'*informations* musicales, plutôt qu'à la manière dont l'auditeur pourrait orienter son attention dans l'œuvre et choisir, dans une certaine mesure, de prendre ou non en compte certains éléments³. Il fait d'ailleurs plus loin le lien direct entre le style d'écoute et le style d'œuvre, deux éléments qu'il voit comme « indissociables », puisqu'il faudrait éduquer l'écoute pour un nouveau style d'œuvre (Chouvel, 2006, p. 97). Cette perspective informationnelle apparaît encore dans la description de la « fatigue » par « saturation temporelle », qui fait que l'auditeur pourrait traiter de moins en moins d'informations au fil du temps (Chouvel, 2006, p. 162)⁴.

Bien que les approches récentes de la perception de la musique mettent plus l'accent sur les situations d'ambiguïté cognitive qui constituent la majorité des situations d'écoute et demandent à être résolues par l'auditeur⁵, la considération du stimulus musical comme une

3 Bien entendu, l'orientation de l'attention et la prise en compte de certains éléments plutôt que d'autres pour former une représentation mentale reste un attribut qu'on observerait peut-être plus facilement chez des personnes dont l'expertise leur permettrait de détecter de nombreux éléments — alors que les auditeurs novices auraient peut-être plus tendance à laisser leur attention se porter sur les traits familiers de ce qu'ils entendent. Cela ne signifie pas que ces novices *ne peuvent pas* orienter leur attention et sélectionner des éléments, que ce soit à la première écoute ou lors d'écoutes répétées. Il s'agit plutôt de dire qu'en-deçà d'une formation auditive et musicale, c'est une *prise de conscience* qui serait nécessaire à ces auditeurs novices pour ouvrir la possibilité d'une orientation de l'attention.

En fait, il m'a été donné d'observer à de nombreuses reprises la manière dont des personnes pouvant par ailleurs avoir une formation musicale avancée (que ce soit en tant qu'instrumentistes, compositeurs ou musicologues) se plaçaient souvent en sujet passif (et en sujet lambda) lorsqu'ils décrivaient leur expérience d'écoute : « le compositeur nous fait ressentir ça et ça », « là il ajoute une nappe qui reprend l'attention », « là c'est quelque chose qui nous rappelle ce qu'il y avait avant », etc. Voir Marty (2020) pour une discussion plus détaillée sur les propos tenus par les auditeurs.

4 Afin d'illustrer des cas extrêmes (du point de vue des œuvres), il prend l'exemple de l'école américaine répétitive : dans le cas d'un matériau extrêmement riche, la conscience musicale, « délivrée, par l'évidence de la répétition, de ses velléités macro-structurelles, peut se concentrer sur la richesse micro-structurelle, jusqu'au son lui-même », tandis qu'à l'autre extrême, avec un matériau extrêmement pauvre, l'attention se portera plus vers le suspens, la durée — ou l'exaspération, selon les cas (Chouvel, 2006, p. 165). Une remarque s'impose : quelle que soit la richesse « intrinsèque » du matériau (si l'on peut définir une telle qualité indépendamment d'un jugement préalable), l'attention *peut* se porter sur la macrostructure, la durée, le « jusqu'où », ou sur la microstructure, le contenu, le « quoi ». Cependant, on peut comprendre qu'il semble difficile de s'intéresser à la microstructure dans des œuvres répétitives qui conservent un langage strictement modal/harmonique dans lequel la structure infra-notale n'est pas composée.

5 Pour McAdams, au-delà des applications compositionnelles envisageables aux observations expérimentales sur l'ambiguïté cognitive, l'intérêt des recherches en psychologie de la musique réside donc dans la possibilité pour les *musicologues* de s'intéresser à la richesse des ambiguïtés cognitives et la pluralité des expériences envisageables pour une même œuvre (McAdams, 2015, p. 53-54).

information se retrouve fréquemment dans les interprétations cognitivistes⁶. C'est le cas chez Baboni (2007), compositeur inspiré par les sciences cognitives, la théorie de l'information, le structuralisme, l'intelligence artificielle et la morphogénèse. Pour lui, la théorie de l'information, détachée des préoccupations de la psychologie, « est quelque chose de très pragmatique, pour pouvoir calculer, donner des quantifications à l'information transmise par la phrase musicale, qu'elle soit écrite sur n'importe quel support : soit sur partition, soit sur support vinyle ou analogique, ou numérique, du son » (entretien avec l'auteur le 27 septembre 2013). Cette relation à la « phrase musicale » implique une pratique particulière de la composition, mais surtout, pour ce qui nous intéresse ici, une interprétation spécifique des processus de perception. En effet, pour Baboni, si la segmentation perceptive du langage est guidée par un sens externe et arbitraire,

en musique, en revanche, la segmentation est issue d'elle-même. Il n'y a pas d'autre cause [...] que la segmentation proposée par le compositeur. Donc la segmentation chez l'auditeur est issue de la cause que le compositeur a insérée [...] Elle donne l'unanimité. (entretien avec l'auteur le 27 septembre 2013)⁷

Unanimité ne signifie cependant pas exclusivité, et pour Baboni, toute segmentation musicale plausible pour une personne le serait automatiquement pour les autres. On peut donc trouver, même dans le cadre d'une approche de la musique comme flux d'informations (chez un compositeur), la prise en compte de la possibilité d'une multiplicité de segmentations, correspondant peut-être à divers modes d'écoutes.

Phénoménologies de la musique

Les approches se réclamant de la phénoménologie révèlent, elles aussi, une conception de l'œuvre comme objet fini. Rappelons que la phénoménologie est un courant philosophique développé notamment en Allemagne et en France dans la première moitié du 20^e siècle, avec les travaux de Husserl puis de Merleau-Ponty, pour ne citer qu'eux. De manière générale, il s'agit pour cette discipline d'étudier les *essences* des phénomènes en mettant de

6 Deutsch ouvre la troisième édition de son ouvrage collectif *The Psychology of Music* en affirmant que « le but de cet ouvrage est d'interpréter les phénomènes musicaux en termes de fonctions mentales — de caractériser les manières que nous avons de percevoir, de nous remémorer, de créer, d'interpréter et de réagir à la musique » (Deutsch, 2013, p. xiii : « *The aim of this book is to interpret musical phenomena in terms of mental function—to characterize the ways in which we perceive, remember, create, perform, and respond to music.* »). Il apparaît que la psychologie de la musique telle qu'elle la conçoit s'intéresse à la perception, en tant que réception déterminée, plus ou moins passive et automatique, des stimuli, ainsi qu'à la mémorisation et à la pratique instrumentale, mais pas à l'acte d'écoute. Sur 17 articles contenus dans cet ouvrage, aucun n'est dédié à l'écoute, tandis que 5 portent spécifiquement sur les auteurs.

7 Cette assertion est discutable : la musique, comme le langage verbal, implique des normes, des habitudes qui en dictent la segmentation, les attentes, etc.

côté tout ce que la pensée naturelle y impose, sans pour autant le refuser par principe : c'est l'*epochè*, la réduction phénoménologique. Une phénoménologie authentique se distinguerait donc clairement d'une approche subjectiviste, la seconde étudiant un « pour-soi » tandis que la première dépasserait la distinction entre « en-soi » et « pour-soi », entre l'objectif et le subjectif. Husserl distingue dans ce sens les lois de la nature (objectives), telles que « tous les corps sont lourds », des lois éidétiques générales (*eidōs* = essence), telles que « toutes les choses matérielles sont étendues ». Alors que les premières présupposent que le sujet assume une « position d'existence » (ici, l'existence de la nature), les secondes ne nécessitent pas cette position assumée (Husserl, 1985, p. 30). En fait, pour qu'un corps soit lourd, il doit exister dans un milieu qui, comme la nature, lui dicte cette loi ; au contraire, les choses matérielles sont étendues « par essence », sans condition d'existence. On retrouve cette différence, par exemple, entre le travail du physicien — qui s'appuie sur l'observation — et celui du géomètre — qui manipule des abstractions (Husserl, 1985, p. 32). Si l'existence du géomètre n'implique pas celle du physicien, il serait bien difficile au physicien d'exister pleinement sans l'apport du géomètre (Husserl, 1985, p. 34).

En ce qui concerne la musique, Lescourret (2013) prône un retour à une phénoménologie plus authentique que les approches subjectivistes plus récentes. Cependant, bien que posant des fondations théoriques pour une phénoménologie de la musique, elle ne propose pas d'application concrète (musicologique, analytique, esthétique, etc.) de son approche. Pradelle part quant à lui de questions philosophiques abstraites pour les appliquer à une phénoménologie des œuvres musicales. Il distingue tout d'abord trois orientations complémentaires de l'approche phénoménologique, selon que celle-ci s'intéresse à l'écoute musicale, aux actes (plus ou moins passifs) de constitution progressive de l'œuvre, ou au contexte, à l'« horizon herméneutique » depuis lequel l'œuvre est entendue (Pradelle, 2013, p. 279-280). Pour lui, dans la perspective d'une fusion de ces trois orientations, « c'est le langage musical qui commande la structure temporelle de l'audition » (Pradelle, 2013, p. 285). Aussi, de la même manière qu'on ne peut pas comprendre la physique d'Aristote en la comparant aux méthodes plus récentes comme si elle n'en était qu'une anticipation, il serait nécessaire pour la théorie musicale de ne pas confondre les formes anciennes de musique pour des anticipations de la musique tonale, et de

ne pas projeter extrinsèquement sur un type de musique des schèmes de pensée et des modes d'écoute antérieurs ou postérieurs [...] Il en résulte un principe phénoménologique régulateur : si l'essence singulière de l'œuvre prescrit son mode d'écoute, il faut *adopter le*

mode d'audition — donc de conceptualité — adéquat aux perspectives intrinsèques d'une musique. (Pradelle, 2013, p. 288-290)⁸

Pour Pradelle, la « bonne » *époque* implique donc de « mettre en suspens toute modalité d'écoute postérieure qui [...] est hétérogène ou étrangère [à l'œuvre], refuser de projeter sur l'œuvre une conceptualité élaborée en marge d'elle, afin de l'aborder dans ses perspectives intrinsèques » (Pradelle, 2013, p. 290). Il conclura plus loin en insistant sur ce point : « les œuvres prescrivent non seulement un mode d'écoute, mais un mode de pensée adéquat » (Pradelle, 2013, p. 296-297).

Une telle position, de la part d'un phénoménologue, pourrait faire penser que l'entreprise d'hypothèses fondées sur des cadres de pensée extérieurs à l'œuvre étudiée serait vouée à l'échec — ou tout du moins, à la corruption de l'essence de l'œuvre. Affirmer cela reviendrait pourtant à situer l'œuvre dans l'objet (partition, enregistrement, traces diverses) et l'objet dans sa production. Meric (2012), dans le cadre de sa thèse sur l'appréhension de l'espace sonore, propose une critique poussée de ce qu'on appelle « phénoménologie » dans le cadre de la musicologie. Pour lui, ce genre d'analyse ne se fait généralement qu'à partir des *donnés*, des objets « contenus » dans l'œuvre. « La phénoménologie pourrait alors paradoxalement se résumer à un subjectivisme épuré à vocation universelle (intersubjective) qui reste à la surface apparente des œuvres » (Meric, 2012, p. 147), parfois même en prétendant être un outil pour la sémiologie, ce qui peut sembler dommageable, puisque la phénoménologie, au lieu de rester dans son domaine sans préconçu,

devient un outil permettant de décrire des objets déjà structurés, bien délimités et bien identifiés : en d'autres termes, ils sont déjà dans l'espace et dans le temps et ne créent pas ces derniers [...] On en revient ainsi à une étude de phénomènes, mais ceux-ci, au lieu d'être les résultats d'un regard, d'une perception (et bien qu'ils soient souvent sincèrement, mais naïvement, considérés comme tels), sont issus de hiérarchies et de classements antérieurs au regard présent. Ils ne naissent pas d'une réduction, d'une *époque* : ils ont été discernés bien avant elle. (Meric, 2012, p. 154-155, son italique)

8 Pradelle donne pour exemple la différence fondamentale entre une musique modale, impliquant une écoute polyphonique dans laquelle la notion de tonique concerne l'ensemble des stabilités fournies par la basse (il parle donc ici d'une musique modale développant une ou plusieurs voix mélodiques sur un bourdon, comme c'est le cas par exemple de la musique traditionnelle arménienne pour duduk), et une musique tonale, impliquant une écoute accordique dans laquelle la tonique est un accord vers lequel le développement harmonique tend à nous amener ou à nous ramener.

C'est ce qui arrive chez Pradelle malgré la perspective critique qu'il adopte. En effet, l'adéquation entre « langage musical », « mode d'écoute » et « structure temporelle de l'audition », présenté comme un présupposé théorique, n'en est pas moins discutable. Cependant, bien qu'il puisse être problématique dans le cadre de la phénoménologie, le refus d'appliquer des modes de pensée récents à une musique ancienne se comprend tout à fait dans une perspective musicologique ou pédagogique à visée historique.

Métaphores musicologiques et analytiques

Si la psychologie de la musique et la phénoménologie semblent parfois mettre l'accent sur la part de détermination de l'écoute par l'œuvre musicale en tant qu'objet fini, la musicologie est elle aussi concernée. Mailman, inspiré par les propos de Lakoff et Johnson (2003), s'intéresse à l'utilisation du langage dans le cadre de la théorie musicale, sous l'angle de la métaphore : la musique n'étant pas un objet physique (au-delà de sa trace acoustique que l'on peut aujourd'hui fixer), toute discussion qui la concerne est nécessairement une abstraction mentale et donc une métaphore (Mailman, 2010, p. 5, note 8). Les métaphores devraient être considérées non plus seulement d'un point de vue artistique, esthétique, mais aussi d'un point de vue cognitif, en tant que « mécanisme cognitif par lequel toute pensée abstraite (du langage quotidien au raisonnement mathématique) émerge de l'expérience physique » (Mailman, 2012)⁹.

Les métaphores concernent aussi bien les discours musicologiques que l'écoute. Bonnet, chercheur au Groupe de Recherches Musicales, refuse la réalisation d'une ontologie du son, qui consisterait à fixer celui-ci, à le rendre « audible » via des modèles de discours et de pensée, plutôt que « sonore » pour lui-même (Bonnet, 2012). Une telle position met à mal la recherche musicologique dans son entier. Cependant, cela n'est pas l'objet de Bonnet, qui soulève une problématique philosophique et épistémologique, sans pousser plus en avant la question de l'applicabilité de ses positions dans le champ musicologique. Son but, en fait, est l'ouverture de l'écoute, passant outre les discours formatés et

9 « *[Metaphor] is the cognitive mechanism by which all abstract thought (from everyday speech to mathematical reasoning) arises from physical experience* ». L'écoute est appréhendée, dans cette perspective, uniquement à travers le filtre métaphorique constitué par d'autres actions. Mailman propose par exemple d'étudier l'écoute comme :

- enregistrement (comme si l'auditeur recevait l'information musicale non altérée),
- adaptation (selon la perspective écologique qui veut que le système perceptif s'adapte à l'objet, recherche des caractères spécifiques ou porte son attention de manière globale),
- improvisation (avec une orientation spontanée et volontaire de l'attention),
- computation (sur le modèle du traitement informatique),
- digestion (selon la nature tactile de la musique, son déroulement et sa modification au fil du temps),
- méditation (impliquant une concentration intense et profonde),
- ou voyage (lié à la nature référentielle, affective et évocatrice du son).

formatant, pour se laisser la pleine liberté de se situer, de se repérer, de saisir le son dans ses divers aspects sensibles. Pour lui,

Quand l'écoute ne devient plus que vérification, décodage, lecture, elle perd sa fonction primale d'entendre tout ce qui se présente, tout ce qui apparaît, pour ne plus capter que ce qui *lui parle*. L'écoute, soumise aux bombardements discursifs, devient alors une fonction autoritaire à la mesure du caractère dogmatique des discours qui l'utilisent. (Bonnet, 2012, p. 140)

Après avoir dédié un chapitre à plusieurs manières d'« appréhender le son », partant des modes d'écoute décrits par différents auteurs pour en extraire la distinction entre une approche « événementielle » (formaliste) et une approche « phénoménologique » (laissant le son prendre le dessus), il propose une troisième approche, « schizologique », pour affirmer le caractère fondamentalement inconciliable des deux autres (Bonnet, 2012, p. 55-73) — ce qui ne signifie pas que l'une ou l'autre soit invalidée, mais que les deux ne peuvent s'appliquer simultanément¹⁰. C'est peut-être là la contradiction fondamentale de Bonnet, pris à son propre jeu. Alors qu'il refuse la définition d'une « essence » du son, qu'il oriente son ouvrage vers un refus des positions « d'autorité » qui dictent une approche du son, il s'intéresse bien particulièrement au « devenir » de celui-ci, au son dans « sa » temporalité, dans « son » déroulement, aux dépens du formalisme (ou des divers formalismes). Cela apparaît très clairement dans la conclusion, quand il affirme que « le son n'a pas de nature, le son est un devenir » (Bonnet, 2012, p. 221), sans sembler

10 Les descriptions des deux approches initiales sont proposées par Bonnet, lui permettant d'établir une opposition de principe qui sous-tend tout son ouvrage, entre formalisme dogmatique et liberté d'écoute. Les termes choisis, ainsi que leurs descriptions, semblent distordus pour arriver à ces fins. Une distinction plus fine, et moins dogmatique, justement, est proposée par Mailman à propos de la musique. Les métaphores « statiques » dominent dans la théorie musicale relative à la forme — c'est la vision architectonique, qui parle notamment de « structure » ou d'« architecture », qui « segmente » l'œuvre en « parties » ou en « sections », et qui rejette les aspects dynamiques sous le prétexte qu'ils sont moins contrôlables et moins précis (Mailman, 2010, p. 3-4.). Mailman note cependant que les années passées ont vu la prolifération de nouvelles métaphores « dynamiques », influencées notamment par la théorie transformationnelle et par l'émergence d'esthétiques processuelles au 20^e siècle (Mailman, 2010, p. 3-4, p. 26). C'est sous cet angle qu'il abordera pour sa part la question de la « forme dynamique temporelle », avec une théorie dynamique, c'est-à-dire une théorie « qui prend en compte le mouvement, le changement, le processus ou l'énergie (en tant que mouvement, changement ou processus potentiel) tels qu'ils se présentent dans le déroulement d'une œuvre ou d'une interprétation » (Mailman, 2010, p. 8 : « *A theory (or analysis) is a dynamism theory (or analysis) to the extent that it asserts motion, change, process, or energy (potential motion, change or process) as existing in the course of a piece or performance, as it elapses* »). Cela n'exclut pas la présence d'éléments statiques tels que les motifs, qui serviront cependant par la suite à motiver une transformation (Mailman, 2010, p. 128). De plus, bien qu'il préfère une approche dynamique, qu'il considère comme plus proche des tendances cognitives (Mailman, 2010, p. 145-146), Mailman reconnaît les bienfaits de l'approche statique qui permet de conceptualiser la musique et d'en parler en dehors de son déroulement — de pouvoir mieux la contrôler, en somme (Mailman, 2010, p. 135) — et la possibilité d'une interaction entre les deux approches (Mailman, 2010, p. 151), dans l'idée d'enrichir l'expérience d'écoute et de lui offrir plusieurs alternatives.

conscient qu'il s'agit là aussi d'une position de principe, d'autorité, impliquant un rapport bien spécifique au son, à son déroulement, à son appréhension, à son écoute.

Si l'on retient les raisons du refus d'une ontologie du son, il reste cependant pertinent de questionner l'usage non critique du langage, du discours, des modèles. Ceux-ci déterminent en effet une manière de segmenter, d'identifier, d'écouter, en fournissant des cadres de pensée et de perception. Le discours, nécessairement métaphorique quand il s'applique à un objet abstrait, est aussi conditionnant :

La compréhension d'un univers sonore comme étant toujours déjà fragmenté s'insinue dans une circulation tautologique à double sens : elle nourrit une intention d'écoute, une disposition d'écoute visant le son en tant que fragmenté, elle devance donc l'écoute, et y trouve dans le même temps confirmation et légitimation. Une telle circulation peut ainsi se réduire à la formule suivante : « Quand j'entends un objet que j'ai visé en tant qu'objet, j'obtiens la confirmation que c'était bien un objet que je devais m'attendre à percevoir ». (Bonnet, 2012, p. 89)

Pour revenir vers la musique, on peut prendre l'exemple de la conférence de Jérôme Ducros (2012), invité par Karol Beffa dans le cadre de sa chaire de création artistique au Collège de France en 2012. Ducros part d'une ontologie de la musique comme langage, comme communication, avec des codes définis et des attentes, pour montrer comment un fragment tonal composé par lui le matin même est parfaitement « compréhensible » par le public (qui peut prévoir ce qui va se passer ensuite et reconnaître des incongruités), tandis que ce même public n'est pas particulièrement choqué par une pièce de Schoenberg dans laquelle le pianiste a transposé l'ensemble de la main gauche tout en gardant la main droite telle qu'elle était écrite par le compositeur. Pour Ducros, cela montre l'incompatibilité entre l'écriture dodécaphonique et la perception. *La musique est un langage constitué de hauteurs et de durées, qui doit être compris*. La conférence de Ducros montre bien comment une telle métaphore, constituée en position ontologique, peut faire dérailler des débats esthétiques en prises de position dogmatiques et inadaptées à des cadres formels tels qu'un séminaire au Collège de France.

INFLUENCES SUR LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCOUTE MUSICALE

Métaphores musicologiques et positions ontologiques soulèvent déjà des questions dans le domaine de l'analyse et de la théorie musicale, mais c'est peut-être vis-à-vis de la pédagogie que les conséquences peuvent en être les plus importantes. C'est ce que montrait déjà la conférence de Ducros. Un deuxième exemple en serait les « exercices d'écoute » (*listening exercises*) accompagnant l'ouvrage *Listening to Western Music* de Wright (2011) : assez ironiquement, ces exercices s'intitulent par exemple « entendre les mélodies » (*hearing melodies*), « entendre les rythmes » (*hearing rhythms*), « entendre les mètres » (*hearing meters*), « entendre le majeur et le mineur » (*hearing major and minor*), etc., la notion d'écoute disparaissant des intitulés pour y être remplacée par l'orientation

vers une détection de caractères musicaux spécifiques. Les recherches qui seront mentionnées ici s'ancrent en fait dans le domaine de la pédagogie et des pratiques d'enseignement destinées à des enfants et des adolescents, cadrées par les programmes et textes d'accompagnement, plutôt que dans une volonté de recherche plus fondamentale sur l'écoute.

Dans des recherches spécialisées en pédagogie de la musique, l'écoute est plutôt étudiée du point de vue des représentations et schèmes cognitifs. Chez Mialaret (2003) ou chez Terrien (2006) par exemple, on s'intéresse à amener les élèves de leurs propres représentations vers celle du professeur, leur permettant d'obtenir des connaissances sur l'œuvre en tant qu'objet préexistant ainsi qu'une capacité à analyser celle-ci de manière abstraite en l'incluant dans son esthétique. Si le but défendu par Mialaret est louable, les préconisations qu'il propose peuvent être problématiques : en effet, il s'agirait pour l'enseignant, en permettant aux enfants de comparer leurs modes d'écoute entre eux, de les amener vers un mode d'écoute spécialisé (celui que « vise » l'enseignant) permettant l'établissement de connaissances sur l'œuvre. En fait, bien que la subjectivité des enfants soit prise en compte, elle ne devient ici qu'un intermédiaire vers l'intersubjectivité et l'acquisition de connaissances. Bien qu'une telle approche soit nécessaire dans une certaine mesure auprès d'un public dont l'objectif peut être d'acquérir des connaissances et de se spécialiser (universités, conservatoires, etc.), il ne faudrait surtout pas que de tels propos induisent la représentation selon laquelle l'écoute spécialisée est un niveau supérieur, l'écoute figurative n'étant qu'une étape de verbalisation infantile qui disparaîtrait par la suite pour laisser sa place à des propos experts — ce que, jusqu'ici, rien ne permet d'affirmer¹¹.

À la suite de Mialaret, Terrien s'inspire du modèle développé par Francès et Imberty avec la notion de *schème*, s'intéressant aux émotions vécues ou *communiquées* dans la musique. Pour lui, les émotions « secondaires » ou « vicariantes » seraient déduites par l'auditeur à partir de l'analyse de son ressenti afin de savoir « ce que le compositeur a induit par la construction de son œuvre » (Terrien, 2006, p. 28-29). C'est en verbalisant ces émotions, en les prêtant au débat, que les élèves vont pouvoir construire des savoirs (Terrien, 2006, p. 79) : en confrontant sa verbalisation à celle des autres, « l'auditeur interroge à nouveau son écoute et approfondit sa perception de la musique », il cherche dans la musique ce qui peut justifier son émotion, sa verbalisation, et « rappelle [donc] en lui des connaissances antérieures » qui vont lui permettre d'enrichir son savoir de celui des autres (Terrien, 2006,

11 À vrai dire, comme je l'ai montré par ailleurs (Marty, 2017), l'écoute figurative ne semble pas se limiter à une forme de verbalisation, mais relève bien d'une expérience d'écoute construite, qu'il serait possible de développer dans son propre sens. Plutôt que d'induire cette représentation selon laquelle les novices s'exprimeraient par image tandis que les experts auraient la capacité de commenter de manière plus objective, plus informée, on pourrait même tirer bénéfice du langage figuratif employé par les auditeurs, afin de leur faire prendre conscience de diverses manières de décrire le son, correspondant à diverses manières de s'y rapporter et de l'observer.

p. 80). Dans cette perspective, on peut remarquer qu'il s'agit pour les non-experts de développer une expertise spécifique, recherchée et accompagnée par le professeur, plutôt qu'une meilleure compréhension (et donc d'une meilleure possibilité de contrôle) de sa propre écoute. En d'autres termes, l'auditeur apprend à manier les concepts et références qui lui permettront d'organiser et d'analyser ce qu'il entend selon un modèle spécifique. Très clairement, pour Terrien, « le but est d'entendre et de reconnaître les éléments qui composent la musique. L'auditeur s'y prépare en ravivant inconsciemment toutes ses connaissances » (Terrien, 2006, p. 114). Aussi, bien que la notion d'émotion soit très présente chez Terrien, la visée pédagogique reste attachée à un but distinct de l'écoute elle-même, lié aux demandes institutionnelles : l'apprentissage et la perception des informations musicales¹².

Des préjugés sur la musique contemporaine s'ajoutent à cette conception informationnelle chez Afsin, responsable jusqu'en 2015 de l'Unité d'enseignement et de recherche en pédagogie et psychologie de la musique à la Haute École Pédagogique de Lausanne. Celui-ci souligne l'importance des liens entre les différentes « informations » musicales reçues et de la mémoire pour la structuration des événements, au cours de laquelle l'auditeur s'approprierait plus ou moins les matériaux utilisés par le compositeur au fil de l'*écoute active* (Afsin, 2009, p. 35-37). Son programme pédagogique repose sur une conception hiérarchique de l'écoute, qui passerait d'une « affectivité d'arrière-plan », d'un « degré inférieur », à une « affectivité de premier plan », d'un « degré supérieur », au fil de l'apprentissage des éléments cognitifs liés à l'œuvre — ce qu'Afsin justifie par une observation à l'IRMf de « l'intensification encore plus importante des zones d'activation hémisphérique (droite et gauche) et [de] l'élargissement des zones représentant l'activité émotionnelle » après l'apprentissage (Afsin, 2009, p. 42). En fait, pour lui,

Il faut souligner que lors d'un premier stade de l'apprentissage, l'ensemble des processus perceptifs et cognitifs inconscients détermineront une réaction émotionnelle qui prendra le rôle d'un précurseur motivationnel de l'apprentissage conscient des éléments cognitifs. Cet état représente la primauté chronologique de l'émotion sur la cognition.

Dans un deuxième stade d'apprentissage, ce sont, cette fois, les éléments de cognition maîtrisés qui deviennent source d'émergence pour les émotions, ce qui suggère une primauté de la cognition sur les émotions. (Afsin, 2009, p. 42)

Cette perspective présenterait un intérêt majeur si elle ne sous-tendait pas une conception hiérarchique des éléments de cognition impliqués dans l'écoute, qui pourrait avoir tendance à entériner la conception hiérarchique de l'écoute dans les institutions liées à l'enseignement.

12 C'est ce qui apparaît encore dans la proposition de Terrien à la conférence EMS12 à Stockholm, où il étudie le lien entre les intentions du compositeur, les éléments musicaux, leur perception par les auditeurs et la façon dont ceux-ci l'expriment (Terrien, 2012).

En effet, la première définition affirme que l'« écoute active » est introduite par une « organisation consciemment planifiée », « dans laquelle il y aura un engagement mental alimentant encore des réactions émotionnelles » (Afsin, 2009, p. 47). Cette définition paraît donc ouverte à de nombreuses possibilités. Cependant, Afsin y applique vite un modèle hiérarchique :

En revanche, nous mettons en doute le fait que chaque type d'écoute musicale soit d'emblée assimilé à un processus d'*écoute active* de niveau supérieur, car, selon notre classification d'un type d'écoute à l'autre, c'est-à-dire du niveau d'attention globale au niveau de l'assimilation optimale, l'activité cérébrale des sujets peut différer quelque peu, soit dans un sens progressif. (Afsin, 2009, p. 48)

Le sérieux de ce raisonnement reste douteux : on juge une différence dans l'activité cérébrale des sujets comme relevant d'une progression, sans que soient précisées les modalités de mesure, ni la nature de l'activité cérébrale, ni même les critères du jugement effectué — en fait, la méthodologie de ces mesures n'est absolument pas décrite dans l'ouvrage. Mais Afsin poursuit : du degré inférieur au degré supérieur, il propose, après une étude « approfondie » (dédiant quelques lignes à chaque type d'écoute décrit), un schéma hiérarchique (Afsin, 2009, p. 77), empilant le « niveau d'indifférence », l'écoute « intuitive », l'écoute « empathique »¹³, l'écoute « descriptive, imagée », l'écoute « analytique et culturelle » et l'écoute « intérieure ». La flèche qui accompagne le schéma est très explicite sur l'idée que plus l'on s'approche de l'écoute intérieure, plus l'écoute serait « active ».

Le programme pédagogique lié à cette conception est intéressant pour les musiques tonales et a prouvé son efficacité (formation à la perception des hauteurs, des rythmes, des mètres et de l'harmonie tonale [Afsin, 2009, p. 79-111], entraînement à la reconnaissance de thèmes en passant par l'affectivité et l'imaginaire pour faciliter l'accès aux structures et à l'analyse). Cependant, la perspective qui le concerne est biaisée par la volonté d'entraîner des *musiciens* plutôt que des *auditeurs* : s'il est effectivement possible d'entraîner l'écoute selon la hiérarchie proposée (la quantité d'exemples fournis dans l'ouvrage le démontre sans peine), cela ne signifie en rien que *cette hiérarchie* soit la seule valide d'un point de vue cognitif et neurologique (ce que pourrait faire penser l'ancrage apparent des observations et des pratiques d'Afsin dans les neurosciences) ni même qu'une hiérarchie

13 On peut noter l'emploi du concept d'« écoute empathique », qui n'est pas référencé à Delalande (1998) bien qu'il désigne une conduite proche, orientée sur les sensations et émotions générées par la musique (et bien que d'autres travaux de Delalande soient référencés dans l'ouvrage). La similarité est d'autant plus apparente que la tripartition centrale (niveau 2, 3, 4), laissant de côté le manque d'attention et l'écoute intérieure, recoupe clairement la tripartition de Delalande (l'écoute descriptive et imagée correspondant en partie à l'écoute figurative ; l'écoute analytique et culturelle à l'écoute taxinomique).

soit nécessaire (au-delà de la pratique pédagogique guidée par les directives des différentes structures d'enseignement¹⁴).

Par contraste, la méconnaissance et la mise à l'écart patente des musiques contemporaines apparaît d'emblée dans la discussion des concepts schaeffériens par Afsin : sous-titrant son ouvrage *Entendre, écouter, comprendre* (trois des quatre concepts de Schaeffer [1966] pour l'écoute), il rejette en quelques lignes les propos tenus par Schaeffer en les comparant à la définition de l'écoute donnée par le dictionnaire *Robert 2008*, selon lequel écouter serait volontaire, à la différence d'entendre (Afsin, 2009, p. 44). Une simple lecture de Schaeffer met pourtant à mal cette comparaison, ce dernier s'appuyant sur une des étymologies du mot « entendre » — « *tendre vers* » — et non sur sa définition du dictionnaire (qui pouvait d'ailleurs être différente quarante ans avant la parution du *Robert 2008...*)¹⁵.

Alors que les musiques tonales étaient traitées avec rigueur, dans toute leur étendue et leur variété, le programme pédagogique concernant la musique contemporaine est exposé sur seulement neuf pages (Afsin, 2009, p. 237-245), dont six concernent l'éveil à la *créativité*, qui occupe aussi l'intégralité du chapitre suivant. Tout au long de l'ouvrage, les musiques des différentes époques sont présentées avec l'introduction d'éléments de compréhension, d'histoire et d'esthétique, dont les mérites pour l'apprentissage sont vantés. En ce qui concerne les musiques contemporaines, il semblerait qu'Afsin ne prenne en compte aucun de ces éléments, leur préférant une approche fondamentalement subjective dans laquelle les élèves devaient produire des « œuvres picturales interprétatives en corrélation avec l'objet

14 La pratique pédagogique dans les différentes structures d'enseignement fait en effet exception à l'idée qu'une hiérarchie des écoutes n'est pas nécessaire : l'enseignement y étant orienté vers un but particulier, c'est bien entendu l'écoute adaptée à ce but qui sera mise en avant, au détriment d'autres types d'écoutes qui trouveraient peut-être leur place ailleurs. On pourrait imaginer que l'écoute imaginaire ou empathique soit favorisée dans des classes de dessin ou de danse, par exemple, ou encore dans le cadre d'ateliers de musicothérapie, dont le but pourrait être de développer un type d'expression chez l'auditeur plutôt que de lui faire acquérir des connaissances spécifiques sur la musique écoutée. On pourrait encore mentionner la formation des garagistes, des acousticiens, et de nombreux autres corps de métier, qui les entraîne à repérer certains éléments et à écouter certaines caractéristiques sonores de manière plus fine que la plupart des gens, impliquant là aussi une hiérarchie. Mais il s'agit alors d'une hiérarchie à l'intérieur d'un type d'écoute particulier, penché sur la constitution locale du son, alors que les hiérarchies mentionnées précédemment en lien avec la musique opposent les types d'écoute selon la représentation cognitive — caricaturalement, on pourrait dire en reprenant les types d'écoute proposés par Afsin : en tant que structure (plus ou moins intériorisée), histoire, sensations, impression globale ou fond sonore. Il est rassurant de voir qu'aujourd'hui, les émotions des élèves à l'écoute de la musique sont de mieux en mieux prises en compte, et pas uniquement pour les orienter vers l'acquisition de connaissances strictement objectives.

15 Schaeffer met ainsi de côté un certain nombre d'autres étymologies, en plus de la définition du dictionnaire. Il est toutefois mal venu de la part d'Afsin de rejeter des propos nuancés et justifiés par Schaeffer sur de nombreuses pages en les recontextualisant en quelques lignes d'après ses propres préférences.

sonore proposé » (Afsin, 2009, p. 259)¹⁶, ainsi que des improvisations ou créations sonores collectives.

De plus, l'un des « objectifs généraux de la créativité sonore » mentionnés fait apparaître une conception de la musique contemporaine qui peut laisser perplexe : les improvisations et créations picturales et sonores préparées en vingt minutes¹⁷ par des novices leur permettraient notamment de « s'habituer aux standards de constructions sonores de notre temps » (Afsin, 2009, p. 241)¹⁸. Et poursuivant plus loin : puisque « selon Francès, la musique atonale est par certains aspects conceptuelle et non perceptuelle [...] il peut paraître surprenant, quoique nécessaire, de "déconstruire" le système de perception que nous avons élaboré, si l'on veut que les sujets puissent accéder à une certaine musique dite *contemporaine* » (Afsin, 2009, p. 266). La mention d'une « déconstruction » sans *reconstruction* met encore en évidence un préjugé fondamental sur l'écoute des musiques contemporaines. On voit bien comment une telle conception peut porter préjudice à la recherche et aux pratiques pédagogiques dédiées à ces musiques. Afsin ne s'y pose pas la question de ce que deviendrait l'œuvre si on encourageait l'élève à rester dans son propre mode d'écoute tout en cherchant à l'aider à développer ce mode d'écoute en le comprenant¹⁹. Une telle formule ne concernerait pas nécessairement la formation en musique et/ou en musicologie, mais pourrait participer à développer l'intérêt des auditeurs pour diverses manières d'écouter, sans notion de hiérarchisation ou de normalisation des manières d'écouter.

Il me semble pourtant qu'une formation explicite spécifique serait tout à fait envisageable pour de nombreuses œuvres du 20^e siècle (et pour chacun des types d'écoute mentionnés par Afsin, bien que lui ne développe pas dans ce sens) — si ce n'est pour les enfants, au moins pour les adolescents et les adultes, dont les capacités métacognitives sont plus développées. La musique de Iannis Xenakis, par exemple, nécessite souvent, pour être appréciée pleinement, que l'attention se décroche de l'articulation locale pour embrasser un

16 Il est notable qu'Afsin parle d'« objet sonore » plutôt que de « musique » ou d'« œuvre musicale » pour les œuvres dodécaphoniques, alors qu'il parle des productions graphiques d'élèves comme des « œuvres picturales ».

17 Tout au long du chapitre exposant les activités destinées à développer la créativité sonore (Afsin, 2009, p. 247-259 — création d'une pièce de trois à quatre minutes sur le thème des machines, sonorisation d'un poème, interprétation sonore d'une œuvre picturale et interprétation picturale de musiques atonales), on propose aux sujets une limite de quinze à vingt minutes.

18 Les autres objectifs mentionnés, plus adaptés aux pratiques proposées, sont de « susciter la pensée intuitive, imaginative et intégrative ; apprendre à libérer et à gérer ses ressources expressives ; acquérir la capacité d'affronter l'inconnu et de maîtriser l'inattendu [...] écouter et intervenir au juste moment lors des productions sonores ; etc. ».

19 Il serait d'abord nécessaire de comprendre le mieux possible un certain nombre de modes d'écoute, ainsi que leurs fonctionnements propres, avant d'espérer pouvoir les enseigner. Ma thèse de doctorat cherchait à avancer dans cette voie (Marty, 2018).

empan temporel plus large (et, qui plus est, que l'attention ne s'intéresse pas tant aux hauteurs qu'à la matière émergente) — ce qui a peut-être peu de chance de se produire spontanément dans une population qui a été acculturée de manière explicite à l'écoute des musiques tonales pendant plusieurs mois²⁰. Il serait également possible de s'intéresser aux œuvres d'Éliane Radigue ou de la première période de Gérard Grisey pour introduire des conceptions différentes du temps, d'étudier les œuvres de Iannis Xenakis ou de Pauline Oliveros pour parler de la matière sonore, d'aller voir chez Pierre Henry ou Bernard Parmegiani pour envisager des développements de l'écoute « empathique », de lire et d'écouter Luc Ferrari, Trevor Wishart ou Elizabeth Anderson, pour voir émerger une grande variété de types d'écoutes descriptives et imagées.

D'un point de vue tout à fait pragmatique, peut-être que dans l'état actuel des choses, aucune structure d'enseignement ne serait intéressée par la réalisation d'un projet comme celui dont je viens d'esquisser les contours, dont les débouchés semblent incertains : à quoi bon enseigner une forme d'écoute qui ne mène à aucune application pratique ? L'apprentissage de la détection des informations musicales a une pertinence indéniable pour l'apprentissage de la musique et la compréhension de son histoire.

Cependant, la notion même d'« informations » musicales, toute utile qu'elle puisse être à l'adaptation de l'écoute à de nombreux styles musicaux, n'est qu'une manière possible d'aborder l'écoute — une manière intimement liée à la notion fragile de « communication » entre la personne qui compose et la personne qui écoute²¹. Il suffit d'observer que les personnes « non expertes » (qui ne connaissent la musique que par exposition, par apprentissage implicite) sont aussi compétentes que les personnes expertes pour de nombreuses tâches²², pour constater que l'apprentissage lié aux « informations musicales » est utile surtout pour les personnes intéressées par l'histoire et par l'analyse de la musique. L'apprentissage de l'écoute se fait donc en grande partie par la simple exposition à des styles de musique variés.

20 Il fait peu de doute qu'Afsin connaît assez les musiques contemporaines pour comprendre l'intérêt d'une reconstruction, et que sa proposition de « déconstruction » est une première étape dans la pédagogie de l'écoute de ces musiques. Mais cela n'est précisé nulle part dans son ouvrage, qui réduit au maximum la part dédiée aux musiques contemporaines, parlant de « déconstruction » des acquis offerts par les chapitres précédents, plutôt que d'imaginer (ou de mentionner) une voie parallèle ou même un approfondissement nécessaire.

21 Voir notamment Mailman (2010) pour une discussion en profondeur de cette notion.

22 Grâce à des tâches implicites et à des stimuli musicaux, Bigand et Poulin-Charronnat (2006) ont pu montrer que le degré d'expertise ne permettait pas de prédire les compétences comme on aurait pu le penser : experts et non-experts traitaient aussi rapidement et automatiquement les fonctions harmoniques, repéraient aussi difficilement une structure présentée dans un ordre aléatoire, discriminaient aussi bien les canons sériels et non sériels après un apprentissage implicite et avaient des émotions aussi variées quelle que soit la durée des extraits écoutés.

Les choses deviennent intéressantes quand des personnes exposées à certains styles de musique commencent à écouter d'autres styles dont les codes habituels sont très différents de ce à quoi elles sont habituées — et quand, par hasard ou par chance, ces personnes, avec leurs codes que l'on pourrait penser « inadaptés », trouvent quand même du plaisir dans ces musiques qui leur sont inhabituelles. Plus étonnant encore : les cadres de perception semblent en partie transférables d'un art à l'autre (au moins métaphoriquement et dans un souci de représentation d'un extrait global), comme on le voit dans les témoignages d'écoute recueillis par Antonio Alcázar face à trois extraits de musique acousmatique²³.

On peut déjà signaler deux domaines où les résultats d'un enseignement des « conduites d'écoute » seraient applicables. D'une part, l'analyse musicale se trouve considérablement enrichie par la prise en considération des conduites d'écoute, avec ou sans consultation d'auditeurs réels. D'autre part, on peut imaginer une application du point de vue du développement personnel de l'auditeur : apprendre à faire évoluer sa propre écoute, pas uniquement en relation avec la culture générale musicale, mais avec la recherche active des possibilités perceptives et cognitives relatives à l'attention et à la représentation, est une expérience extrêmement enrichissante²⁴.

CHANGER L'ÉCOUTE, UNE UTOPIE MUSICOLOGIQUE ?

C'est peut-être chez Lachenmann qu'on trouvera le parallèle le plus évident à un tel projet. Refusant l'utilisation d'un « langage intact » dans une visée de « consommation » ou de communication, le compositeur chercherait à « rendre audible, [à] rendre possible, [à] rendre consciente, bref [à] élargir notre expérience d'écoute au lieu de satisfaire une attente auditive » (Lachenmann, 2000, p. 116). Contrairement à ce qu'on pourrait avoir tendance à

23 C'est ce qu'on voit par exemple dans le témoignage de γ8 après l'écoute de *Le cauchemar de l'éléphant blanc* (1989-1993) de Michel Redolfi : « [...] Plus que d'écouter, je l'ai presque écouté avec la possibilité d'une lecture graphique du son que j'écoutais ; il m'a semblé me délecter avec une œuvre picturale, dont tu sais que c'est mon domaine [...] Plus précisément, je l'ai vécu comme si je regardais un tableau. Un tableau plat, grand, qui m'emène d'un endroit à l'autre. Le peintre a attiré mon attention sur quatre points qu'il veut que je regarde, j'ai dirigé mes yeux vers un endroit particulier et puis je l'ai lu linéairement comme si je regardais une œuvre d'art, appréciant ou me complaisant avec une œuvre plastique, plane, de peinture. [Je lui demande s'il pourrait détailler cette association, cette visualisation, ces points marquants...] Comme je te dis, j'ai aimé parce que c'était un délice. Comme si tu étais en face d'un monde de couleurs, avec une composition particulière et parfois un signal que j'ai interprété comme la sonnerie d'un signal qui pourrait être en peinture comme l'éclairage d'un tableau ou les contrastes de noir et blanc. » (Alcázar, 2004 ; traduction et original en espagnol disponibles dans Marty, 2018, p. 736).

24 Je peux en témoigner personnellement, ayant appris progressivement à contrôler mon écoute dans une certaine mesure au fil de mes recherches, avec la lecture de différents témoignages d'écoute sur une même œuvre ainsi qu'avec diverses tentatives pour appliquer à la perception sonore des modes de représentations habituellement associés à un autre sens.

penser, il ne s'agit pas pour Lachenmann de rechercher des sons nouveaux et incongrus pour eux-mêmes, ni de critiquer le système en place et le « beau son d'orchestre », mais de rendre consciente l'écoute en la déstabilisant, en lui proposant des structures sur lesquelles elle n'a pas de prise facile (Lachenmann, 2000, p. 131) — ce qui implique nécessairement « une réflexion (*Auseinandersetzung*) technique et compositionnelle sur ce qu'un matériau musical a de préformé » (Lachenmann, 2000, p. 118-119). On ajoutera : ...ainsi que sur l'évolution de ces aspects préformés au fil du temps — ce à quoi Lachenmann remédie en prônant la libération de la perception sans que celle-ci n'ait besoin de se soumettre à de nouvelles règles, de nouvelles hiérarchies préformées (Lachenmann, 2000, p. 144).

Qu'en est-il alors de Lachenmann vis-à-vis de la distinction entre l'œuvre et l'écoute ? C'est certainement chez lui qu'elle semble être la plus clairement établie : l'œuvre est une structure sonore sur laquelle l'écoute automatique ne doit pas avoir de prise ; l'écoute, redécouverte et conscientisée, est une manière de structurer le matériau, une aventure sonore en soi. Certes, ici encore, c'est l'œuvre qui induit l'écoute. Mais la distinction est réelle en ce que l'écoute redécouverte n'est plus seulement attachée à l'œuvre à laquelle elle se rapporte d'abord, mais la dépasse en se généralisant à une conscience de l'écoute, à une conscience des différentes manières, actives, de se rapporter au son, sur les plans perceptif et cognitif.

Russolo avec son *Art des Bruits*, Debussy avec la suspension partielle des tensions et des détentes au profit d'un « bout à bout de couleurs », Schaeffer avec l'« écoute réduite », Lachenmann avec son détournement du familier pour aider à la prise de conscience, sont autant de propositions d'écoutes nouvelles au fil du 20^e siècle. Pour Chouvel, il s'agit là d'*utopies de compositeurs* (Chouvel, 2014). Malgré la quantité de productions cherchant à faire évoluer ou à changer l'écoute, l'habitus (la « territorialité » rassurante des attentes usuelles) existe et existera toujours — que ce soit pour les auditeurs, avec leurs attentes spécifiques quant à ce qu'est la musique, notamment, ou pour les compositeurs, avec la tentation d'établir un système d'écoute différent des habitudes, mais tout aussi figé au bout du compte.

La question de fond est donc de savoir quelle écoute est adéquate à l'œuvre, et de comprendre comment une telle adéquation peut s'avérer possible dans les limites de notre humanité. Cette adéquation, nous l'appellerons « l'écoute ouverte », par opposition à « l'écoute réduite » du *Traité des objets musicaux*. Ouverte parce que la très grande diversité des styles et des propositions musicales qui nous sont soumises au début du vingt-et-unième siècle ne peut pas se contenter d'une adéquation ponctuelle, mais elle plaide pour une versatilité qui ne signifie pas « glisser sur la surface », mais au contraire s'immerger dans la spécificité. L'écoute ouverte demande une véritable expérience de l'altérité. (Chouvel, 2014)

Pour Chouvel, ce n'est pas aujourd'hui aux philosophes, qui ne peuvent que décrire le langage, de tenter de changer les choses. C'est encore aux compositeurs de défier le régime de l'habitus, de renouveler le langage musical pour bousculer l'oreille, pour bousculer

l'écoute. Mais c'est aussi aux auditeurs d'accepter leur part de responsabilité, faute de quoi le changement de l'écoute reste en effet une utopie compositionnelle.

Après tout, c'est peut-être aujourd'hui désormais à l'auditeur, s'il veut rester libre, de se défier des habitus qui lui sont trop facilement proposés, de se mettre à son tour en recherche, de travailler à découvrir, ailleurs que dans l'évidence, ce qui importe, de s'imposer non plus comme consommateur passif, comme victime de la propagande esthétique de son temps, mais comme acteur, passionné, de sa vie musicale. (Chouvel, 2014)

Un tel changement peut en effet paraître utopique pour des compositeurs, dont le médium d'expression est principalement la musique qui, loin de parler pour elle-même (sans quoi de tels débats sur l'écoute n'existeraient pas), peut nécessiter des explications, des discours, une philosophie dédiée, une pédagogie. C'est là que la musicologie entre en jeu : les musicologues ont la possibilité de décrire, d'explicitier les processus de la musique et de l'écoute (avec l'aide des psychologues et psychoacousticiens), et d'étudier dans quelle mesure une pédagogie peut en rendre compte, afin de rendre disponible, pour les auditeurs intéressés (il serait bien compliqué d'obliger cette voie pour qui que ce soit), une littérature diversifiée sur l'écoute en tant que processus actif, volontaire et varié. Si le changement de l'écoute reste encore une utopie pour les compositeurs, c'est en partie parce que la musicologie et les disciplines qui en découlent ne prennent pas toujours en charge la question de l'écoute, peut-être à cause des difficultés engendrées par la réalisation de recherches interdisciplinaires.

Pour autant, d'autres chercheurs réalisent un travail remarquable en ce qui concerne une pédagogie de l'écoute ouverte au développement de l'oreille dans plusieurs directions, au-delà des formes et des paramètres usuels de la musique. À titre d'exemple, on peut mentionner l'ouvrage *Making Music with Sounds* de Landy (2012), réalisé dans le cadre du projet *EARS2*, à destination des enseignants d'écoles primaires et de collèges, et dont l'objet est de fournir des directions pour l'enseignement des musiques électroacoustiques. Landy va plus loin que l'enseignement technique ou que la détection des morphologies des objets sonores selon des modèles déjà définis, et propose aux élèves de réaliser des partitions d'écoute de paysages sonores selon divers modèles, de la description verbale à la partition séquentielle, en passant par différents types de partitions spatiales, mettant en avant autant de rapports à la forme musicale des paysages sonores.

En fait, c'est le *choix* qui est au centre de mon propos. En guise de conclusion à cet article, la figure 1 propose donc une modélisation des facteurs déterminant l'écoute, en y intégrant le choix, du côté du compositeur ainsi que du côté de l'auditeur. Pour l'auditeur, c'est le choix de construire sa propre culture en écoutant des esthétiques variées, en se renseignant sur l'histoire de la musique, en se prêtant à des promenades sonores et à d'autres pratiques de découvertes des paysages sonores, et bien d'autres choses. Mais c'est aussi le choix, grâce à la culture engrangée de cette manière, d'écouter une symphonie de Mozart comme

si c'était un paysage sonore, d'écouter les premiers *Klavierstücke* de Stockhausen comme s'ils figuraient les mouvements d'une marionnette désarticulée, d'écouter certaines œuvres de Sciarrino ou de Nono comme si le silence avait une présence et une masse. C'est aussi le choix d'ouvrir la fenêtre et d'écouter le monde comme s'il était composé. En fait, c'est le choix de faire un compromis entre l'origine de ce qu'on écoute et ses propres capacités de représentation mentale et de construction de sens. Des capacités qui ne demandent qu'à être développées par la pratique.

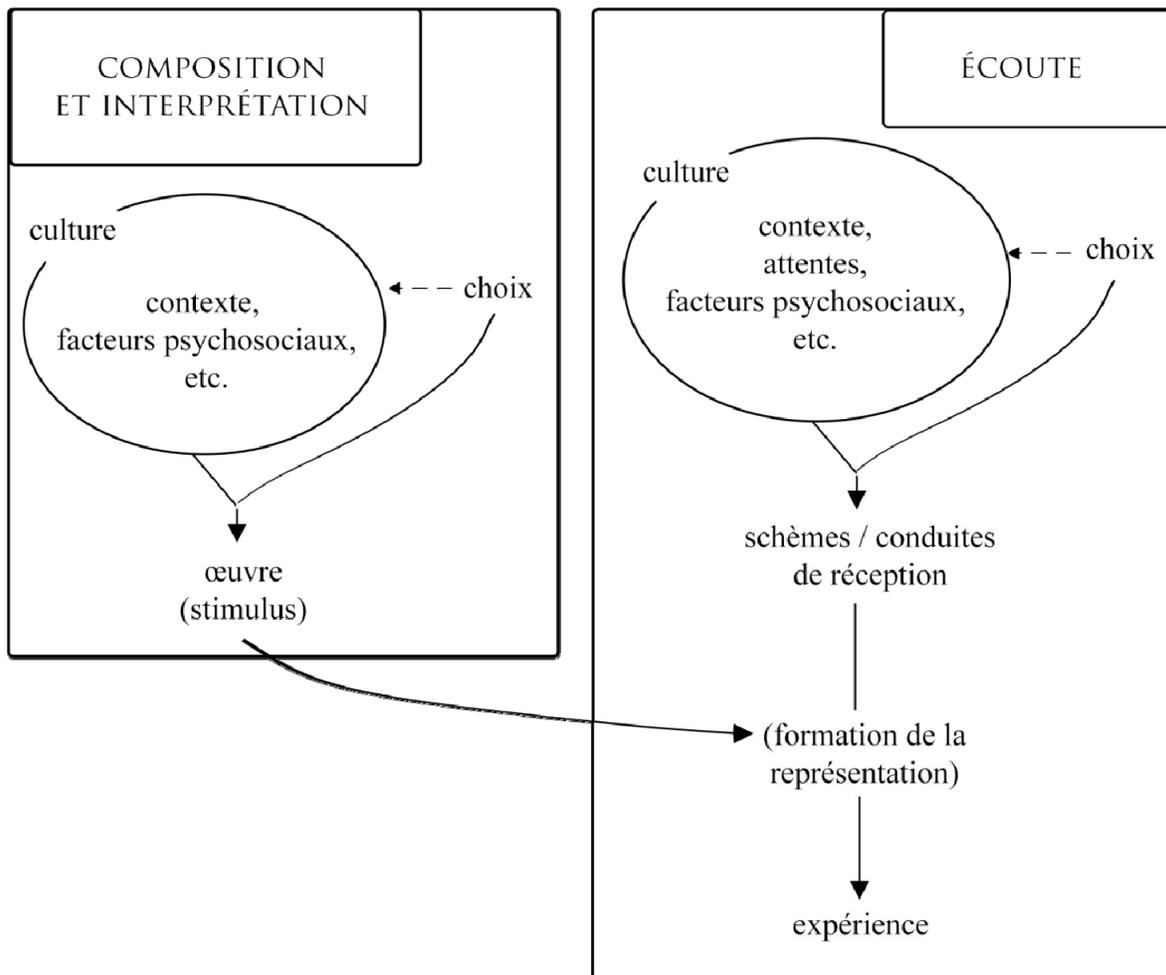


Figure 1. Le rôle de l'auditeur dans la détermination de sa propre écoute

Références bibliographiques

- Adorno, T. W. (1997). *Schöne Stellen* (1965). Dans R. Tiedemann (dir.), *Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften Bd. 18., Musikalische Schriften V* (p. 695-718). Francfort : Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2009). Types d'attitudes musicales. Dans T. W. Adorno, *Introduction à la sociologie de la musique* (p. 15-30). Genève : Éditions Contrechamps.
- Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale — Entendre, écouter, comprendre*. Bruxelles : DeBoeck.
- Alcázar, A. (2004). *Análisis de la música electroacústica — género acusmático — a partir de su escucha*. Thèse de doctorat en musicologie, Université de Castilla La Mancha.
- Baboni-Schilingi, J. (2007). *La musique hypersystémique*. Paris : MIX.
- Bigand, E. et Poulin-Charronnat, B. (2016). Are we 'experienced listeners'? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100, 100-130.
- Bonnet, F. J. (2012). *Les mots et les sons — un archipel sonore*. Paris : Éditions de l'éclat.
- Chouvel, J.-M. (2006). *Analyse musicale — Sémiologie et cognition des formes temporelles*. Paris : l'Harmattan.
- Chouvel, J.-M. (2014). Changer l'écoute. Une utopie compositionnelle. *Filigrane. Musiques, esthétique, sciences, société*, 17 (Musique et Utopie). Récupéré le 28 février 2014 du site *Filigrane* : <http://revues.mshparisnord.org/filigrane/index.php?id=648>.
- Delalande, F. (1998). Music analysis and reception behaviours: *Sommeil* by Pierre Henry. *Journal of New Music Research*, 27 (1/2), 13-66.
- Deutsch, D. (2013). Preface. Dans D. Deutsch, *The Psychology of Music — Third Edition* (p. xiii-xvii). Waltham : Academic Press.
- Ducros, J. (2012, décembre). *L'atonalisme. Et après ?* Conférence au Collège de France, Paris. Récupéré le 16 juin 2015 du site Web du Collège de France : <http://www.college-de-france.fr/site/karol-beffa/seminar-2012-12-20-15h00.htm>.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.

- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie* (3^e éd., trad. Paul Ricoeur [de *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 1913]). Paris : Gallimard.
- Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps, sémantique psychologique de la musique*, tome 2. Paris : Dunod.
- Imberty, M. (2003). Avant-propos. Dans M. Imberty (dir.), *De l'écoute à l'œuvre — études interdisciplinaires* (p. 7-14). Paris : l'Harmattan.
- Imberty, M. (2010). Souvenirs et réflexions autour de *La perception de la musique*. Dans L. Guirard (dir.), *50 ans de psychologie de la musique* (p. 149-163). Montauban : Alexitère.
- Lachenmann, H. (2000). L'écoute est désarmée — sans l'écoute. Dans P. Szendy (dir.), *L'écoute* (p. 115-146). Paris : l'Harmattan.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago / Londres : Chicago University Press.
- Landy, L. (2012). *Making Music with Sounds*, New-York / Londres : Routledge.
- Lauxerois, J. (2003). À bon entendeur : petite note sur « l'écoute structurelle ». *Circuit : musiques contemporaines*, 14 (1), 87-102.
- Lescourret, M. A. (2013). L'œuvre musicale — Approche phénoménologique. Dans J.-M. Chouvel et X. Hascher, *Esthétique et cognition* (p. 243-258). Paris : Publications de la Sorbonne.
- Mailman, J. B. (2010). *Temporal Dynamic Form in Music — Atonal, Tonal and Other*. Thèse de doctorat en musicologie, University of Rochester, New-York.
- Mailman, J.B. (2012). Seven Metaphors for (Music) Listening: DRAMaTIC. *Journal of Sonic Studies*, 2 (1). Récupéré le 23 novembre 2013 du site *Journal of Sonic Studies* : <http://journal.sonicstudies.org/vol02/nr01/a03>.
- Marty, N. (2017). Narration, narrativité et narrativisation en musique. Dans *Écriture picturale, écriture musicale de la littérature et des arts (Modernités 41)*, p. 177-193. Bordeaux : TELEM.
- Marty, N. (2018). *Conduites d'écoute — Expériences et représentations du temps, de l'espace et de la forme dans les musiques acousmatiques*. Thèse de doctorat en musicologie, Sorbonne Université.

- Marty, N. (2020). *Quand l'écoute fait l'œuvre – L'étude des conduites d'écoute de 1979 à aujourd'hui*. Sampzon : Delatour.
- McAdams, S. (2015). *Perception et cognition de la musique*. Paris : Vrin.
- Meric, R. (2012). *Appréhender l'espace sonore. L'écoute entre perception et imagination*. Paris : l'Harmattan.
- Mialaret, J.-P. (2003). Vers une didactique de l'écoute. Dans M. Imberty (dir.), *De l'écoute à l'œuvre — études interdisciplinaires* (p. 99-112). Paris : l'Harmattan.
- Pradelle, D. (2013). Pertinence de l'approche phénoménologique de la musique ? Dans J.-M. Chauvel et X. Hascher, *Esthétique et cognition* (p. 279-298). Paris : Publications de la Sorbonne.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Paris : Seuil.
- Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège*. Paris : l'Harmattan.
- Terrien, P. (2012). *De la composition à la réception, une identité de sens et de signification*. Communication à la conférence EMS-12, Stockholm. Récupéré le 29 octobre 2014 du site Web d'EMS : <http://www.ems-network.org/spip.php?article 360>.
- Wright, C. (2011). *Listening to Western Music — 6th edition*. Boston : Schirmer — Cengage Learning.

APPRÉHENDER L'ŒUVRE MUSICALE PAR SES RÉCEPTIONS ORDINAIRES : PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉTUDE DE CAS

Stéphane Escoubet

Professeur agrégé au département Musique de l'université Toulouse-Jean Jaurès depuis 2004, Stéphane Escoubet y intervient principalement en analyse musicale et au sujet des musiques actuelles. Docteur de l'université Paris-Sorbonne, il a soutenu en 2015 une thèse de musicologie au sujet de la légitimation de la pop indépendante en France.

Résumé

Cet article aborde une approche de l'œuvre musicale fondée sur l'étude des représentations de son public. Cette réception n'est pas envisagée comme l'appréciation variable d'une œuvre dont la physionomie serait immuable, mais comme une interprétation collective qui participe à la construction de l'œuvre en tant qu'objet culturel. Bien qu'une telle approche ait été peu développée dans un contexte musical, ses fondements ont déjà été largement établis, au sein des *cultural studies* et de la sociologie de l'art. Y fait défaut, en revanche, une réelle prise en compte des caractéristiques de l'œuvre, une dimension qui peut être utilement éclairée avec le concours de compétences musicologiques. Après un bref état de la recherche, sont esquissés les fondements d'une sociologie des représentations appliquée à l'œuvre, directement inspirés des travaux de Jean-Pierre Esquenazi. Enfin, le propos est illustré par une étude de cas menée selon cette perspective.

Abstract

This article discusses an approach of the musical work based on the study of its audience's representations. This reception is not considered as the variable evaluation of a work whose features would remain unchanged, but as a collective interpretation which takes part in the construction of the work as a cultural object. Although such an approach has been little developed in a musical context, its foundations have already been widely established, within the fields of cultural studies and sociology of art. However, what is lacking is a real awareness of the tangible features of the work, an aspect that can be worthily enlightened with the help of musicological expertise. After a brief state of research, the basis of a sociology of representations applied to the work are outlined, which are directly inspired from Jean-Pierre Esquenazi's research works. The point is finally illustrated by a case study consistent with this perspective.

Mots clés : réception, sociologie de l'art, publics, représentations sociales, musiques populaires

INTRODUCTION

Les travaux qui se sont attachés à appréhender l'œuvre musicale à travers sa réception apparaissent encore peu nombreux. Nous ne faisons pas ici référence à l'accueil critique reçu par une œuvre musicale ou sa « fortune »¹, mais à la manière dont elle est appréhendée par ses publics ordinaires, dans un contexte donné. Au sein de la seule musicologie cette perspective occupe une place encore plus marginale, l'œuvre étant principalement appréhendée du point de vue de l'analyste (d'après ses caractéristiques musicales supposées intrinsèques), ou des acteurs qui prennent part au processus de création (compositeurs, musiciens, etc.). C'est une approche complémentaire que nous mettrons ici en avant : celle qui s'intéresse à la manière dont une œuvre musicale est perçue par ses amateurs, dans le cadre de sa diffusion publique.

Nous verrons que les *cultural studies* et la sociologie de l'art offrent les fondements d'une démarche de ce type. Les compétences musicologiques y ont néanmoins toute leur place, dès lors que l'on considère que les caractéristiques musicales ne comptent pas pour quantité négligeable dans cette relation entre œuvres et publics. Enfin nous proposerons à titre illustratif un bref compte-rendu de recherches menées dans le cadre de notre thèse en musicologie (Escoubet, 2015). Elles visaient à appréhender l'œuvre du groupe de *pop* britannique The Divine Comedy telle que perçue par les amateurs français de *pop* indépendante dans les années 1990 et 2000.

BREF ÉTAT DE LA RECHERCHE

Rares sont les travaux musicologiques qui se sont intéressés à la réception de l'œuvre musicale telle que nous l'entendons ici. Non qu'il n'y soit pas question de réception évidemment, mais celle-ci est généralement distinguée de l'œuvre « elle-même », considérée plutôt comme l'appréciation variable d'une œuvre qui serait, quant à elle, objectivement fixée. Conformément à ce qu'Antoine Hennion et Joël-Marie Fauquet pointaient au sujet des études sur la réception de J.-S. Bach, on y observe en effet une tendance à « séparer d'un côté les œuvres [...] et de l'autre les modalités d'un goût pour ses œuvres, comme si seules variaient, dans le temps et l'espace, la connaissance et l'appréciation par des publics divers d'une musique elle-même fixée » (Hennion et Fauquet, 2000, p. 16).

Plusieurs travaux musicologiques présentent néanmoins des affinités avec la démarche que nous suggérons ici. C'est le cas de ceux de Nicholas Cook, plus particulièrement un article concernant la perception de la forme musicale du point de vue de l'auditeur (Cook, 1987). Dans le cadre de sa thèse, Jean-Marie Jacono s'était intéressé aux révisions du *Boris*

1 Voir notamment Lacombe et Southon (2016), au sujet de la réception de l'œuvre de Francis Poulenc.

Godounov de Moussorgsky, envisagées comme autant de mises en conformité de l'œuvre aux goûts et aux conceptions politiques de ses publics (Jacono, 1992). Catherine Rudent, quant à elle, a consacré une part de ses travaux à l'étude du rôle de la presse musicale dans la construction du sens attribué aux œuvres, et à sa relation avec leurs caractéristiques sonores (Rudent, 1997, 2002). Cette relation entre éléments sonores et significations constitue par ailleurs l'objet des études de nature sémiologique, telles que celles de Serge Lacasse et Philip Tagg dans le domaine des musiques populaires (Lacasse, 2000 ; Tagg, 2012).

La perspective d'une approche de l'œuvre par sa réception n'en demeure pas moins largement négligée dans le champ musicologique. Il en est tout autrement au sein des sciences sociales : selon une partition disciplinaire bien connue, les questions touchant au domaine de la réception ont été souvent considérées comme leur apanage (Hennion, 1998). C'est ce à quoi se sont attachées nombre d'études anglo-saxonnes consacrées à l'étude de réceptions ordinaires dans le cadre des cultures populaires. Elles affichent assez largement une parenté avec les *cultural studies*, pionnières en la matière. Dès les premiers travaux (tels que ceux de Dick Hebdige, Phil Cohen ou Paul Willis en ce qui concerne la musique), les *cultural studies* introduisaient une rupture fondamentale avec un cadre de réflexion dominant, réduisant les pratiques des publics ordinaires à une posture passive, caractéristique de l'aliénation des masses par les industries culturelles². À ces publics était alors concédé une part de libre arbitre, voire un potentiel de résistance aux valeurs dominantes. Plus encore, ces travaux ont eu le mérite d'établir une distinction entre les « messages » que la culture de masse était présumée véhiculer et l'interprétation des publics. Comme le résumaient Mark Duffett et Koos Zwaan, « la question n'est pas ce que l'objet ou la performance *fait* aux fans, mais ce qu'ils font *avec* » (Duffett et Zwaan, 2016, p. 2).

De cette tradition disciplinaire initiée par les *cultural studies* découlent les *reception studies* et *fan studies*, qui émergent au début des années 1990 avec les travaux d'Henry Jenkins, Lisa Lewis ou Camille Bacon-Smith³. Le volet musical de ces *fan studies* (plus particulièrement représenté par Daniel Cavicchi, Steve Bailey, Erika Doss et Mark Duffett) présente le plus d'affinités avec la perspective qui nous occupe, les études s'articulant le plus souvent autour d'œuvres précises⁴. Privilégiant l'option ethnographique, la réflexion menée a le grand mérite de reposer sur des fondements empiriques. On peut néanmoins regretter que l'attention portée aux pratiques des publics se traduise par de si faibles égards

2 Nous faisons ici allusion à une optique typiquement associée à l'École de Francfort (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin).

3 Voir plus particulièrement Jenkins (1992).

4 Pour un aperçu de ce domaine de recherche, voir plus particulièrement le numéro de la revue *Participations* qui lui est consacré : *Participations : Journal of Audience & Reception Studies*, 9 (2), 2012.

pour les caractéristiques de l'œuvre, telles que perçues par ces derniers. Symétriquement au paradigme esthétique dominant en musicologie, c'est cette fois l'œuvre qui paraît plongée dans l'ombre de ses amateurs. On peut avoir l'impression curieuse que ces derniers développent des pratiques et des sociabilités presque indifférentes aux propriétés de l'objet de leur passion commune.

En France, la perspective d'une approche de l'œuvre par sa réception a été majoritairement portée par la sociologie de l'art, plus particulièrement par une sociologie des œuvres qui émergeait au milieu des années 1980 (voir notamment Moulin, 1986). Depuis 1999 ces initiatives ont été fédérées par le groupement de recherche OPuS (devenu GDRI OPuS 2)⁵. Bien que la musique y ait été peu représentée, d'importants jalons ont été posés en la matière.

Il s'agit au premier chef d'une sociologie de la médiation proposée par Antoine Hennion, illustrée notamment au sujet de « l'invention » de Bach comme canon d'un goût musical classique en formation (Hennion, 1993, 2000). Plus modestement, Esteban Buch proposait un programme de « sociologie des œuvres musicales telles qu'écoutées par quelqu'un » (Buch, 2012). Dix ans plus tôt, il avait livré une contribution aux études sur la réception de la *Neuvième symphonie* de Beethoven (Buch, 1999). D'autres travaux français se sont intéressés à la question de la réception (ou la médiation) des œuvres musicales hors du canon classique, tels que ceux d'Olivier Roueff ou Wenceslas Lizé sur le jazz en France (Roueff, 2013 ; Lizé, 2009), Stéphanie Molinero sur le rap (Molinero, 2009), ou Christian Le Bart sur les fans des Beatles (Le Bart, 2000).

Parmi l'ensemble des propositions apparentées à une sociologie de l'art ou de la culture, nous retiendrons particulièrement une sociologie de l'interprétation chez Jean-Pierre Esquenazi (Esquenazi, 2007). Bien que la musique ne fasse pas partie des domaines culturels abordés par l'auteur (il s'agit principalement du cinéma et autres productions audiovisuelles), ses propositions s'avèrent tout à fait transposables. Dans le prolongement des travaux de Michael Baxandall (Baxandall, 1985, 1991), c'est à partir de commentaires de l'œuvre que l'auteur tâche de dégager ce qu'il désigne comme une « interprétation » (c'est-à-dire la manière dont elle est définie et évaluée par une communauté de goût), d'éclairer les conditions de production de cette interprétation (son contexte, ses présupposés et autres catégories de perception), ainsi que les caractéristiques ostensibles de l'œuvre sur lesquelles elle s'appuie. Il nous semble que la notion de « représentations » (associées à l'œuvre) pourrait utilement se substituer à celle d'« interprétation » : la première a le mérite de renvoyer à un appareil théorique clairement établi, au sein du corpus d'études des représentations sociales ou celui des *cultural studies*⁶. De cette

5 La sociologie des œuvres constituait l'objet du colloque inaugural de l'OPuS. Voir Majastre et Pessin (2001).

6 Voir notamment Rouquette et Flament (2003), et Hall, Evans et Nixon (2013).

méthodologie d'étude de l'œuvre en réception nous retenons deux principaux axes, détaillés ci-après.

LES REPRÉSENTATIONS ASSOCIÉES À L'ŒUVRE MUSICALE

Nous nous intéressons pour lors à ce qui constitue le cœur de la démarche suggérée par Jean-Pierre Esquenazi, soit l'étude des représentations associées à une œuvre musicale par ses publics. Il apparaît tout d'abord que ce projet n'a de sens que si l'on prend acte d'une pluralité des interprétations de l'œuvre, et que ne soient pas disqualifiées celles émanant du commun des amateurs. Cette optique diverge en effet d'un paradigme esthétique selon lequel l'œuvre musicale serait dotée d'un sens ultime (bien que jamais pleinement mis à nu), intimement lié aux intentions du compositeur, et inscrit dans une matérialité de l'œuvre (partition, enregistrement). Cette perspective suppose généralement une inégale distribution des compétences requises pour un « juste » déchiffrement de l'œuvre : l'expertise du musicologue (ou du compositeur) garantit une lecture a priori plus pertinente que celle du commun des amateurs. Les postulats auxquels nous faisons allusion étaient formulés en ces termes par Theodor Adorno :

On présuppose que les œuvres sont quelque chose qui est objectivement structuré et qui possède une signification propre, quelque chose qui s'ouvre à l'analyse et peut être perçu à différents degrés de justesse. (Adorno, 1994, p. 9)

De même, Hans Robert Jauss remettait en cause l'intérêt d'une étude menée sur la réception d'un texte de Brecht auprès de jeunes lycéens, ne s'agissant pas de « véritables lecteurs », à même d'adopter une lecture pleinement esthétique du texte (Jauss, 1975, p. 332). Cette disqualification des interprétations ordinaires n'est pas non plus étrangère aux premières heures de la sociologie de l'art. Ainsi, c'était avant tout à l'aune de l'écart qui les séparait du « juste » regard de l'esthète que Pierre Bourdieu définissait les modes de perception illégitimes des néophytes (Bourdieu, 1968).

L'approche que nous suggérons est fondée sur des postulats foncièrement divergents. Est écartée l'idée d'un sens de l'œuvre, plein et indivisible, inscrit dans sa matérialité ; la perspective retenue est celle d'une multiplicité d'interprétations, s'appuyant sur les propriétés de l'œuvre. Le sens de l'œuvre n'y est pas considéré comme une réalité intrinsèque, mais comme le produit circonstanciel d'une activité d'interprétation. Tel que le formulait Pierre Bourdieu, « le discours sur l'œuvre n'est pas un simple adjuvant, destiné à en favoriser l'appréhension et l'appréciation, mais un moment de la production de l'œuvre, de son sens et de sa valeur » (Bourdieu, 1992, p. 285). Sur un plan méthodologique, cette perspective invite à aborder l'œuvre par les discours qu'elle suscite, en considérant à l'instar de Jean-Pierre Esquenazi que « le sens d'une œuvre, ce sont ses descriptions effectuées par ses interprètes » (Esquenazi, 2007, p. 84).

Si l'étude des représentations associées à l'œuvre introduit d'évidence une relativisation de la lecture de l'œuvre, elle ne s'en remet pas pour autant à l'infini morcellement des subjectivités individuelles. Elle s'intéresse aux représentations *collectivement* associées à une œuvre musicale, aux éléments de consensus (le plus souvent imparfaits) qui se dégagent au sein des discours sur l'œuvre.

Cette convergence sociale des représentations a été largement commentée, notamment au sein du corpus d'études des représentations sociales. Dans la perspective qui nous occupe, cette convergence tient en partie au fait que des individus dotés d'un même bagage culturel tendent à appréhender une même œuvre de manière analogue, selon des catégories de perception communes — de l'ordre de ce que Jauss qualifiait d'« horizon d'attente »⁷. Cette convergence s'élabore également par le biais des interactions sociales qui se nouent autour de l'œuvre : des échanges entre amateurs (discussions à l'occasion des concerts, forums en ligne, réseaux sociaux, etc.) ou des diverses formes de médiation exercées par les instances culturelles ou médiatiques. Ces communications linguistiques, directes ou médiatisées, ont ainsi été considérées comme une voie privilégiée d'élaboration des représentations sociales (Molinier *et al.*, 2002, p. 13). Ces éléments de consensus dans l'appréhension d'une œuvre découlent aussi, dans bien des cas, d'une autorité exercée par le discours d'instances de consécration (académies, jurys, système d'enseignement, revues spécialisées, etc.) — sans pour autant réduire le discours des amateurs à un simple écho de ces discours « autorisés ».

Aborder l'œuvre par ses commentaires permet de se situer d'emblée dans la *relation* entre des œuvres et des publics, de dépasser le clivage disciplinaire que nous esquissions plus haut : celui qui sépare d'un côté des analyses décontextualisées de l'œuvre « elle-même », de l'autre un examen des pratiques des publics indifférent aux propriétés de l'œuvre. En effet, les commentaires de l'œuvre ne rendent pas uniquement compte de leur objet apparent (l'œuvre), mais indissociablement de l'identité de ceux qui les formulent (journalistes, médias, institutions culturelles, publics enquêtés, etc.), des destinataires qui y souscrivent, ainsi que d'un contexte de production de ces commentaires (enjeux économiques, symboliques, catégories de perception, etc.). Selon le terme retenu par Jean-Pierre Esquenazi, ces discours constituent une forme de « paraphrase » de la communauté de goût qui les partage (Esquenazi, 2007, p. 84-87). Cette logique est commune aux représentations sociales dans leur ensemble (voir notamment Seca, 2001, p. 33). Elle nous amène à nous intéresser, indissociablement, à l'identité du public qui adhère à ces représentations. En somme, l'objet d'une étude de l'œuvre par ses réceptions ordinaires n'est ni l'œuvre, ni son public, mais la relation qu'ils entretiennent.

7 Soit « l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle suppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne » (Jauss, 1990, p. 49).

LA PRISE EN COMPTE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ŒUVRE

Si la sociologie de l'art ou les *cultural studies* offrent les fondements d'une étude des représentations associées à l'œuvre, il en est tout autrement en ce qui concerne la prise en compte de ses caractéristiques sensibles. Cela tient pour partie à des limites de compétences, à des enjeux disciplinaires, dans certains cas à de franches réticences théoriques. Du côté de la sociologie critique, les considérations au sujet des propriétés de l'œuvre ont souvent été assimilées à des croyances qui tendent à masquer les véritables enjeux et les relations objectives qui sous-tendent l'activité artistique. Ainsi pour Pierre Bourdieu, une analyse « interne » de l'œuvre relèverait — selon un jeu de mots emprunté à Nietzsche — « du dogme de l'immaculée perception »⁸. Or, il apparaît tout aussi problématique de faire l'économie de la dimension sensorielle de l'expérience musicale, de réduire le goût à des causalités externes, indifférentes aux objets en question (Hennion, 1993, p. 122 et suiv.). Évacuer cette part sensorielle de l'exercice du goût revient en effet à considérer, selon la formule d'Antoine Hennion, Sophie Maisonneuve et Émilie Gomart, « que tout compte dans le goût pour le vin ou la musique, sauf le vin lui-même ou les notes entendues » (Gomart, Hennion et Maisonneuve, 2000, p. 157).

Ces réticences quant à la prise en compte des caractéristiques de l'œuvre nous semblent viser avant tout une conception « objectiviste » que l'on entrevoyait plus haut sous la plume de Theodor Adorno, assimilant l'œuvre à un objet dont les propriétés intrinsèques peuvent être objectivement mesurées par l'analyste. Elle n'est pas étrangère, par ailleurs, à une sociologie de l'œuvre telle qu'entendue par Esteban Buch ou Jean-Marie Jacono. Le produit d'une analyse « interne » y est considéré comme un référent stable, mis en regard de ses interprétations particulières. Esteban Buch envisage en effet l'analyse musicale comme un « protocole de description d'un objet, au même titre que ceux employés pour rendre compte de n'importe quel représentant du monde des choses » (Buch, 2012, p. 136). Il y aurait donc l'œuvre d'un côté (en tant qu'objet), ses interprétations de l'autre. Chez Jean-Marie Jacono, l'analyste est supposé « dégager un sens » de référence, ensuite comparé « avec la perception de l'œuvre par des groupes sociaux, dans un cadre historique précis » (Jacono, 2012, p. 153).

Quelle que soit sa pertinence par ailleurs, cette approche s'avère tout à fait incompatible avec la perspective qui nous occupe, puisqu'elle ne permet pas de rendre compte des caractéristiques *effectivement perçues* par des auditeurs particuliers, dans un contexte donné. Comme le rappelait notamment Nicholas Cook ou Philip Tagg, l'expérience des auditeurs ne saurait en effet être confondue avec les structures mises en évidence par l'analyse musicale (Cook, 1987 ; Tagg, 2012, p. 196-198). Les assimiler reviendrait notamment à admettre un mode d'écoute (actif et analytique) éloigné des pratiques dominantes des amateurs, ne serait-ce qu'en raison de la tension cognitive très

8 Propos rapportés par Berardi (2009), p. 30.

contraignante qu'il suppose (Pecqueux, 2009, p. 4). Comme Nicholas Cook l'illustre au sujet du cas schenkerien, l'analyse musicale n'est pas un simple « protocole de description d'un objet » (selon l'expression d'Esteban Buch), mais un mode d'interprétation des œuvres traduit sous la forme objectivée d'un système d'analyse (Cook, 1998, p. 92-93 ; Cook, 2007).

Pour autant l'outillage musicologique s'avère précieux pour éclairer de quelle manière les représentations des publics trouvent prise dans certaines propriétés perçues de l'œuvre, dès lors que cet outillage est mobilisé dans le cadre d'une étude fondée, de nouveau, sur des données empiriques. Parmi ces dernières, Jean-Pierre Esquenazi examinait les traits ostensifs invoqués par les discours sur l'œuvre⁹. C'est à cette même « réalité sonore de la pièce décrite » que Catherine Rudent s'intéressait au sein de la presse musicale française du début des années 1990, afin de mesurer leur rôle dans la catégorisation du paysage musical (Rudent, 2000). Harris M. Berger, quant à lui, s'appuyait sur l'observation de terrain et une campagne d'entretiens pour aborder les scènes heavy metal, rock et jazz de la ville d'Akron, Ohio (Berger, 1999). Il mettait notamment en œuvre une forme d'analyse musicale collaborative (c'est-à-dire impliquant des membres des scènes musicales concernées) de morceaux produits dans le cadre de ces scènes musicales. L'auteur l'envisageait comme une voie privilégiée d'accès à un mode d'écoute indigène (Berger, 1999, p. 120). De manière analogue à ce qui est pratiqué en ethnomusicologie, il s'agit en somme de rendre compte d'une perception éémique des caractéristiques de l'œuvre.

Comme le notait Harris M. Berger, s'intéresser à la manière dont des auditeurs perçoivent une œuvre musicale invite également à reconsidérer le périmètre des dimensions sensorielles à prendre en compte (Berger, 1999, p. 19 et suiv.). S'il s'agit d'envisager l'ensemble des éléments à partir desquels les amateurs se forgent une représentation de l'œuvre, force est de constater qu'ils ne se réduisent pas à la seule dimension auditive. Quand bien même elle occuperait le centre de l'attention, elle ne se présente jamais en l'absence d'éléments que l'on pourrait qualifier de « paramusicaux », tout autant susceptibles de conditionner l'interprétation des auditeurs : les pochettes de disques, les représentations (audio)visuelles des artistes, les discours sur l'œuvre, les interactions entre amateurs, etc. Cette hétérogénéité de l'expérience des publics a été largement documentée par le biais ethnographique. À l'issue d'une enquête sur l'expérience esthétique des amateurs de musique classique, Émilie Gomart, Antoine Hennion et Sophie Maisonneuve soulignaient ainsi la diversité des « prises et modes d'entrée » sur la musique (Gomart, Hennion et Maisonneuve, 2000, p. 121). Dans l'optique qui nous occupe, l'œuvre ne se résume donc pas à une réalité sonore : elle « est » aussi un corps et des attitudes qui se donnent à voir, des discours, des contextes et dispositifs de mise en présence avec ses publics, des relations sociales qui se nouent autour d'elle. C'est d'ailleurs parce que

⁹ Selon l'auteur, « les descriptions doivent invoquer des traits distinctifs de l'objet auxquels chacun doit pouvoir se référer afin de justifier l'appréhension et le jugement proposés » (Esquenazi, 2007, p. 81).

l'œuvre n'est pas un isolat sonore, pas tant objet qu'expérience, qu'elle est chargée de sens. Dans la perspective qui nous occupe, l'œuvre gagne à être envisagée, semble-t-il, en ces termes.

UNE ÉTUDE DE CAS

C'est dans la perspective que nous venons de décrire que s'inscrivent les recherches que nous avons menées au sujet de l'œuvre du groupe de pop britannique The Divine Comedy telle que perçue par les amateurs français de pop indépendante dans les années 1990 et 2000 (Escoubet, 2015). De manière analogue aux travaux menés par Jean-Pierre Esquenazi, nous avons abordé sa réception française à travers un ensemble de discours tenus à son sujet. Notre corpus principal était constitué de l'ensemble des références au groupe britannique parues dans les pages du magazine *Les Inrockuptibles*, ainsi que de son site internet, de 1991 à 2010. Ce choix était motivé par le fait que le magazine avait joué un rôle de premier plan dans la médiation de l'œuvre qui nous intéresse, comme du genre musical dans lequel elle s'inscrit. Nous nous sommes également intéressés au contenu du principal fanzine français consacré à The Divine Comedy, ainsi qu'à celui du principal webzine francophone¹⁰. Des entretiens ont été menés auprès de fans du groupe, visant à affiner nos hypothèses concernant les caractéristiques ostensibles retenues par ces amateurs.

Des représentations associées à l'œuvre de Divine Comedy se dégageait notamment une affiliation avec le domaine de la « musique classique » (selon l'expression employée par les acteurs). Or, d'un point de vue extérieur, cette relation paraissait pour le moins ténue. Le contenu de notre corpus textuel et les entretiens menés ont permis d'éclairer cette dimension. Était impliquée une certaine représentation de la « musique classique », celle d'amateurs de pop se tenant à distance respectueuse des musiques savantes, comme plus largement du pôle classique de la culture légitime. En dépit des connotations rébarbatives ou conservatrices associées à la musique classique, son étrangeté garantissait la singularité de Divine Comedy, de son statut d'outsider, insensible à la mode, et débordant les canons du genre pop.

Le caractère « classique » des morceaux s'avérait avant tout associé aux arrangements qualifiés d'« orchestraux ». Dans certains cas ils impliquaient effectivement la présence d'un orchestre, mais dans la plupart des cas ce caractère « orchestral » semblait renvoyer à la prédominance d'instruments acoustiques également présents dans un contexte classique

¹⁰ Dénommé *5.4 (de génie)*, ce fanzine n'eut cependant qu'une existence éphémère (1997-1999). Le webzine est le suivant : *A Short Site about The Divine Comedy*, www.ashortsite.com (consulté le 05 septembre 2019).

(section de cordes ou de vents, hautbois, clarinette, etc.)¹¹, qui prennent le pas sur les sonorités idiomatiques du rock (guitares, basse, batterie). Ce caractère « classique » tenait aussi, pour les enquêtés, à ce qui était ressenti comme une hypertrophie de l'instrumental (par rapport à la voix), sur un plan diachronique (de longues plages instrumentales) comme synchronique (la voix est « submergée » par la densité de l'instrumental). Cette inflation instrumentale fait sens dans le contexte d'une culture auditive où la voix règne habituellement sans partage au centre de l'attention. Nous avons également constaté que « musique classique » et musiques de film tendaient à être confondues sur ce plan. Les sonorités « orchestrales » présentes chez Divine Comedy étaient manifestement identifiées comme des propriétés typiques de ces deux catégories musicales, faiblement distinguées.

Par ailleurs, conformément à une tendance dominante au sein des musiques populaires, les commentaires de l'œuvre se confondaient assez largement avec un portrait du compositeur et leader du groupe, qui les incarne publiquement (Neil Hannon). Ce dernier était décrit comme un homme ordinaire, fragile, peu charismatique, transcendé par l'ampleur ou la grandiloquence de ses opus. Significativement, le titre du principal fanzine français consacré à Divine Comedy (*5.4 de génie*) faisait allusion à la fois à la petite taille de Neil Hannon (5 pieds, 4 pouces) et à son image de démiurge, non sans dérision. Il s'agit d'un *topos* de la presse rock, dont l'une des occurrences les plus similaires concerne le producteur américain Phil Spector¹². L'un comme l'autre ont été décrits comme des hommes de petite taille, au physique malingre, à la personnalité peu assurée hors du cadre de leur activité artistique.

Ce *topos* est d'autant plus récurrent dans le contexte du rock indépendant. Conformément à ce qu'observait Matthew Bannister, il participe à y planter une masculinité cérébrale supposée se distinguer des standards de virilité dominants, et conforme à un modèle de réussite privilégié par les classes moyennes « intellectuelles » — parmi lesquelles se recrute la majeure partie des amateurs de pop indépendante (Bannister, 2006, p. x et xv). Dans les pages des *Inrockuptibles* comme dans le discours des fans, les traits physiques ou psychologiques peu gratifiants prêtés à Neil Hannon traduisaient également une forme de dérision à l'égard de ce qui constitue, pourtant, une œuvre appréciée. Cette apparente désacralisation de l'artiste, omniprésente dans l'espace de la pop indépendante, correspondait à un mode d'attachement vécu comme légitime¹³. Elle permettait en effet de

11 Entre autres dans un contexte classique, puisque ces éléments d'instrumentation appartiennent aussi aux musiques populaires, notamment jusqu'aux années 1960.

12 Voir notamment Nik Cohn (1992).

13 Une forme de démythification analogue à celle qu'observait Philippe Teillet dans les pages de *Rock & Folk* au tournant des années 1980 (Teillet, 2002, p. 320-321).

se dissocier du stéréotype de la groupie idolâtre et de ses passions triviales (d'ordre sentimental ou érotique), fondées sur l'apparence et le charisme de l'artiste¹⁴.

En ce qui concerne ces traits physiques ou psychologiques prêtés à l'artiste, les journalistes comme les enquêtés s'en référaient en toute logique aux représentations (audio)visuelles de l'artiste, et à leurs expériences personnelles dans le cadre de concerts. Étaient pointés plus particulièrement sa taille, sa maigreur, sa pâleur, sa blondeur (qui lui confèreraient une apparence juvénile), le caractère gauche de ses prestations scéniques (à l'appui d'anecdotes). Il était étonnamment peu question, en revanche, du personnage planté par les paroles des chansons. Quant à la consistance ou la grandiloquence prêtée aux opus, elle renvoyait en bonne partie chez les enquêtés au caractère « orchestral » pointé plus haut. Dans le cadre de la pop, les instruments concernés (cordes ou vents en pupitres ou en solo) sont habituellement confinés à un rôle périphérique au sein des arrangements. Leur place dans les enregistrements de Divine Comedy était perçue comme une forme d'inflation instrumentale, jugée grandiloquente. Il semble que cette association était pour partie indirecte : c'était parce que ce type de tableau sonore évoquait la « musique classique », ou une certaine musique symphonique de cinéma, que lui était prêté le même caractère emphatique que ces dernières.

Cette étude, qui visait à aborder une œuvre pop à l'aune de sa réception, nous a pour le moins permis de mesurer l'écart qui peut séparer différentes appréhensions d'une même œuvre musicale, à l'instar de ce que J.-P. Esquenazi soulignait dans le domaine audiovisuel. Au cours de cette étude nous avons souvent constaté que les lectures retenues par la presse musicale ou les fans divergeaient de notre lecture personnelle de l'œuvre, et ce, en dépit de notre propre expérience d'amateur de pop indépendante. Sans doute ces hiatus tenaient-ils pour partie à notre bagage académique, peu représentatif des amateurs du genre¹⁵, ainsi qu'à notre faible familiarité initiale avec les propos tenus sur le groupe nord-irlandais. Au contact des fans, à la lecture de la presse et des fanzines, nous avons appris à entendre l'œuvre d'une autre manière. Nous avons en cela emprunté un chemin voisin de celui du fan, de ses écoutes nourries des échanges au sujet de l'œuvre, non sans analogie avec le parcours de l'apprenant en éducation musicale. Si elles conservent toute leur pertinence, les compétences d'analyse du musicologue occupent une toute autre place dans ce type d'approche : elles ne sont pas là pour arbitrer une physionomie « objective » de l'œuvre, mais repérer le plus précisément possible ce que les amateurs y entendent, où s'attarde leur attention, quels détails sonores s'avèrent les plus déterminants dans leur impression générale.

14 Un archétype de passion illégitime plus particulièrement incarné, dans le contexte des années 1990, par les groupies de *boy bands* ou *girl bands*.

15 L'affiliation de The Divine Comedy à la « musique classique », telle que mentionnée plus haut, en est une parfaite illustration. Compte tenu de notre parcours académique, nous n'entretenions pas le même rapport à l'univers de la musique classique que la plupart des amateurs de pop, n'en avons pas la même représentation.

Cette approche compréhensive de l'œuvre musicale ouvre en cela de riches perspectives, qui éclairent à la fois et indissociablement des musiques et des écoutes. Cette démarche nous semble d'autant plus précieuse pour aborder les musiques populaires les plus dévalorisées, dont l'apparente inconsistance glisse entre les doigts de l'analyste : ces incompréhensions représentent autant d'invitations à tendre l'oreille dans la même direction que leurs publics.

Références bibliographiques

- Bannister, M. (2006). *White Boys, White Noise: Masculinities and 1980s Indie Guitar Rock*. Aldershot, Burlington : Ashgate.
- Baxandall, M. (1991). *Formes de l'intention*. Nîmes : Éd. Jacqueline Chambon.
- Baxandall, M. (1985). *L'œil du Quattrocento*. Paris : Gallimard.
- Berger, H. M. (1999). *Metal, Rock and Jazz: Perception and the Phenomenology of Musical Experience*. Hannover : Wesleyan University Press.
- Bailey, S. (2005). *Media Audiences and Identity: Self-Construction in the Fan Experience*. New York : Palgrave.
- Berardi, J.-C. (2009). *Prolégomènes à une sociologie de l'art : les formes élémentaires de l'échange artistique et son procès*, tome 1. Paris : L'Harmattan.
- Buch, E. (1999). *La Neuvième de Beethoven. Une histoire politique*. Paris : Gallimard.
- Buch, E. (2012). Pour une sociologie des œuvres musicales telles qu'écoutées par quelqu'un. Dans E. Brandl, C. Prévost-Thomas et H. Ravet (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France*, tome 2 (p. 133-142). Paris : L'Harmattan.
- Cavicchi, D. (1998). *Tramps Like Us: Music and Meaning among Springsteen Fans*. New York : Oxford University Press.
- Cohn, N. (1992). Phil Spector. Dans A. DeCurtis et J. Henke (dir.), *The Rolling Stone Illustrated History of Rock & Roll* (p. 177-187). New York, Toronto : Random House.
- Cook, N. (1987). Musical Form and the Listener. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 46 (1), 23-29.
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- Cook, N. (2007). *The Schenker Project: Culture, Race, and Music Theory in Fin-de-siècle Vienna*. New York : Oxford University Press.
- Doss, E. (1999). *Elvis Culture: Fans, Faith and Image*. Lawrence : University Press of Kansas.
- Duffett, M. (dir.) (2015). *Fan Identities and Practices in Context: Dedicated to Music*. Londres, New York : Routledge.

- Duffett, M. et Zwaan, K. (2016). New Directions in Music Fan Studies: Editorial Introduction. *IASPM Journal*, 6 (1), 1-6.
- Escoubet, S. (2015). *La légitimation d'une pop "indépendante" en France : The Divine Comedy d'après Les Inrockuptibles, une étude de cas*. Thèse de doctorat en musicologie, université Paris-Sorbonne.
- Esquenazi, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres : de la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.
- Gomart, E., Hennion, A. et Maisonneuve, S. (2000). *Figures de l'amateur : formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La Documentation Française.
- Hall, S., Evans, J. et Nixon, S. (dir.) (2013). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres : Sage.
- Hennion, A. (1998). D'une distribution fâcheuse : analyse sociale pour les musiques populaires, analyse musicale pour les musiques savantes. *Musurgia*, 5 (2), 9-19.
- Hennion, A. (1993). *La Passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié.
- Hennion, A. et Fauquet, J.-M. (2000). *La grandeur de Bach : l'amour de la musique en France au XIXe siècle*. Paris : Fayard.
- Jacono, J.-M. (1992). *Les révisions de "Boris Godounov" de Moussorgski : transformations musicales et transformations sociales*. Thèse de doctorat en musicologie, université Aix-Marseille 1.
- Jacono, J.-M. (2012). Pour une sociologie des œuvres musicales. Dans E. Brandl, C. Prévost-Thomas et H. Ravet (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France*, tome 2 (p. 143-154). Paris : L'Harmattan.
- Jauss, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Londres, New York : Routledge.
- Lacasse, S. (2000). *'Listen to My Voice': The Evocative Power of Vocal Staging in Recorded Rock Music and Other Forms of Vocal Expression*. Thèse de doctorat en musicologie, Université de Liverpool.
- Le Bart, C. (2000). *Les fans des Beatles : sociologie d'une passion*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Pecqueux, A. et Roueff, O. (dir.) (2009). *Écologie sociale de l'oreille. Enquêtes sur l'expérience musicale*. Paris : EHESS.
- Majastre, J.-O. et Pessin, A. (dir.) (2001). *Vers une sociologie des œuvres*. Paris : L'Harmattan.
- Mattelart, A. et Neveu, E. (2008). *Introduction aux Cultural Studies*. Paris : La Découverte.
- Molinero, S. (2009). *Les publics du rap. Enquête sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Moulin, R. (dir.) (1986). *Sociologie de l'art*. Paris : La Documentation française.
- Pecqueux, A. (2009). L'écoute-en-action. Dans O. Roueff et A. Pecqueux (dir.), *Écologie sociale de l'oreille. Enquêtes sur l'expérience musicale* (p. 149-186). Paris : EHESS.
- Roueff, O. (2013). *Jazz, les échelles du plaisir. Intermédiaires et culture lettrée en France au vingtième siècle*. Paris : La Dispute.
- Rouquette, M.-L. et Flament, C. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Rudent, C. (2002). Comprendre les musiques à succès : *Tostaky* de Noir Désir. *Musurgia*, 9 (2), 44-58.
- Rudent, C. (1997). L'apport de la presse spécialisée dans l'analyse des musiques populaires modernes : quelques exemples. *Les Cahiers de l'OMF*, 2, 36-55.
- Rudent, C. (2000). *Le discours sur la musique dans la presse française : l'exemple des périodiques spécialisés en 1993*. Thèse de doctorat en musicologie, université Paris-Sorbonne.
- Tagg, P. (2012). *Music's Meanings: A Modern Musicology for Non-Musos*. New York, Huddersfield : The Mass Media Scholar's Press.
- Teillet, P. (2002). Les cultes musicaux : la contribution de l'appareil de commentaires à la construction de cultes, l'exemple de la presse rock. Dans P. Le Guern (dir.), *Les cultes médiatiques : culture fan et œuvres cultes*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LES REPRÉSENTATIONS PARTAGÉES D'AUDITEURS NOVICES DU *FINALE* DU *CARNAVAL DES ANIMAUX* DE CAMILLE SAINT-SAËNS

Frédéric Maizières

Frédéric Maizières est docteur en sciences de l'éducation, maître de conférences en musicologie à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de Toulouse et membre permanent du laboratoire LLA-Créatis de l'Université Toulouse Jean Jaurès et de la Structure Fédérative de Recherche (SFR-AEF-Apprentissage, Education, Formation) de l'INSPE de Toulouse.

Actuellement, ses travaux en didactique de l'enseignement musical visent à décrire et comprendre :

- les pratiques enseignantes dans l'enseignement généraliste, plus particulièrement les valeurs qui président aux choix des enseignants en termes de pédagogie et de répertoires enseignés ;
 - les formats de connaissances, les stratégies d'enseignement et les processus d'apprentissage en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage en chant et en écoute à l'école ;
 - les représentations de l'œuvre musicale d'auditeurs « novices » (élèves de l'école primaire, futurs professeurs des écoles primaires), et les processus, perceptifs, cognitifs et affectifs mobilisés.
-

Résumé

L'étude vise à décrire et comprendre les représentations de l'œuvre musicale d'auditeurs novices (non-musiciens). L'objectif est de mettre en évidence les processus perceptifs, cognitifs et affectifs mobilisés et la compréhension de l'œuvre qu'ils génèrent à partir de ce que les auditeurs disent de ce qu'ils ont perçu et ressenti à l'issue de plusieurs écoutes de l'œuvre. La comparaison des représentations d'élèves de cycle 3 de l'enseignement généraliste en France et d'étudiants de master qui se destinent à enseigner à ces mêmes élèves, nous amène à confronter ces différentes populations aux mêmes œuvres dans les mêmes conditions.

L'analyse des représentations partagées de l'œuvre d'auditeurs novices, quel que soit leur âge, montre comment des auditeurs sans formation musicale spécifique mobilisent des connaissances à l'état implicite qui leur permettent l'accès à l'œuvre et au discours sur l'œuvre.

INTRODUCTION

L'étude vise à décrire et comprendre les représentations partagées d'une œuvre musicale d'auditeurs novices dans le cadre de l'école. Cette étude est fondée sur des résultats de recherche et sur une thèse.

En ce qui concerne les résultats de recherche, un certain nombre d'études, en France et à l'étranger, montrent que l'enseignant généraliste se sent peu outillé pour enseigner la musique et peut négliger les activités musicales dans sa classe (Alten, 1995 ; Suchaut, 2002 ; Baillat et Mazaud, 2002 ; Holden et Button, 2006 ; Wiggins et Wiggins, 2008 ; Jacquard, 2009 ; Maizières, 2009 ; Jahier, 2011 ; Joliat, 2011 ; Mili, 2014), particulièrement l'activité d'écoute (Maizières, 2011). Les raisons déclarées pointent le manque de formation et la conviction qu'il faut être musicien pour enseigner la musique. D'autres études sur l'écoute de la musique montrent que l'auditeur non-musicien peut acquérir des connaissances par exposition répétée à des pièces musicales (Tillmann *et al.*, 2000 ; Bigand et Delbé, 2008), et que « des auditeurs sans formation musicale ("non musiciens") entendent la musique de façon similaire à des auditeurs » ayant suivi un cursus d'études musicales (Bigand, 2004).

Ensuite, nous posons la thèse qu'à l'école l'accès à l'œuvre d'art doit s'appuyer sur les références mentales du sujet auditeur avant tout autre savoir venu de l'extérieur. Il n'y a pas de plus grande frustration pour un auditeur que de s'entendre dire : « ah mais comment tu n'as pas entendu ... ! » tel instrument, telle modulation, tel retour d'une ligne mélodique, telles qualités rythmiques d'un accompagnement, etc. C'est une frustration que j'ai pu ressentir en tant qu'auditeur ou que j'ai pu percevoir chez les apprenants lorsque l'enseignant tente d'imposer des savoirs qui s'éloignent des représentations des élèves (Maizières, 2016).

Toutes ces raisons nous amènent à recueillir, dans le cadre de l'école et de la formation, les représentations d'œuvres musicales diverses (baroque instrumentale, vocale contemporaine, électroacoustique, etc.) d'auditeurs novices, afin de comprendre ce qu'il est en capacité de percevoir. Quelle est la représentation de l'œuvre que l'auditeur novice élabore au cours et à l'issue de son écoute ? De quel capital perceptif dispose l'auditeur novice ? Comment ses connaissances, parfois à l'état implicite, lui permettent d'accéder à la compréhension de l'œuvre écoutée et d'en rendre compte ?

Dans la présente étude, nous analysons les représentations partagées du *finale* du *Carnaval des animaux* de Saint-Saëns d'élèves de cycle 3 (CM2 et 6^e) et d'étudiants de Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) premier degré, soit des étudiants qui se destinent au métier de professeur des écoles.

Après un rappel de quelques fondements théoriques indispensables sur la perception de la musique, nous exposons, dans une première partie, les raisons qui nous amènent à parler de

représentations des auditeurs, lorsqu'il s'agit de décrire et comprendre ce qu'ils ont perçu et ressenti à l'écoute d'une œuvre dès lors qu'ils en rendent compte. Ensuite, nous décrivons et analysons les représentations partagées d'auditeurs novices confrontés à la même œuvre dans les mêmes conditions. Enfin, dans une dernière partie, nous analysons plus spécifiquement la nature et la fonction de ces représentations.

CADRE CONCEPTUEL

La perception de la musique

Les nombreux travaux sur la perception sonore et musicale qui ont vu le jour en psychologie, notamment ceux de Francès (1958/1984), Zenatti (1969/1975, 1994), Sloboda (1985), McAdams et Bigand (1994), Imberty (2001), McAdams (2015), etc., mettent en évidence les mécanismes perceptifs que l'auditeur mobilise pour accéder à la compréhension de l'œuvre musicale. Pour les psychologues de la musique, la perception a essentiellement une fonction cognitive d'interprétation des informations sensorielles. Elle suppose une activité de traitement des informations et correspond donc à une conception constructiviste. Les auteurs montrent comment « les processus perceptifs et cognitifs sont [...] fortement imbriqués les uns dans les autres » (McAdams, 2015, p. 17).

Le processus de perception auditive est décrit comme un enchaînement d'étapes qui va de l'encodage sensoriel à la compréhension du message véhiculé par le son (langage, musique, reconnaissance d'une source sonore), en passant par l'extraction d'attributs auditifs — mélodique, rythmique, harmonique, dynamique, timbral, etc. (McAdams et Bigand, 1994).

Les théories cognitivistes proposent des modèles inspirés par les résultats de la neurophysiologie, les concepts de l'automatique, et d'une manière plus générale de l'intelligence artificielle, selon lesquels les connaissances sont progressivement extraites et organisées à partir des stimuli, selon un double processus. L'étude de la perception nous amène alors à distinguer les traitements guidés par le stimulus, qui sont de type ascendants, et des traitements guidés par nos représentations ou nos concepts, qui sont de type descendants (McAdams, 2015). L'étude des processus perceptifs mobilisés par le sujet auditeur vise à comprendre l'articulation entre ce qui relève des informations sensorielles directement issues de la stimulation et ce qui relève de ses connaissances antérieures sur le monde et de ses attentes.

Ce double processus amène à prendre particulièrement en considération que « la représentation que l'auditeur est en capacité d'élaborer à l'écoute d'une œuvre musicale dépend de ses expériences antérieures, vécues implicitement au contact d'événements sonores ou explicitement à la suite d'une formation » (McAdams, 2015, p. 24).

Les représentations de l'œuvre musicale

Dans nos études précédentes, lorsqu'il s'est agi de rendre compte de la compréhension et des processus perceptifs mis en œuvre lors de la confrontation d'un auditeur à une œuvre musicale, les termes « savoir sur l'œuvre » ou « connaissance de l'œuvre » ou « forme de connaissance » que nous avons utilisés, nous sont vite apparus problématiques (Maizières, 2016). En effet, comment considérer le résultat, mais aussi les processus cognitifs et affectifs dont l'auditeur parle majoritairement sous la forme connotative plus que dénotative, subjective plus qu'objective, interrogative plus qu'affirmative ?

De manière générale, le concept de représentation prend une place importante dans les sciences cognitives, y compris lorsqu'il s'agit d'étudier les aspects cognitifs de l'audition, plus particulièrement les processus d'acquisition de données (la perception) et les processus de développement des connaissances — reconnaissance, compréhension, interprétation (McAdams, 1994, 2015). Ce concept nous apparaît particulièrement adapté lorsqu'il s'agit de décrire et comprendre ce qu'un auditeur perçoit et ressent à l'écoute d'une œuvre dès lors qu'il en rend compte. On ne peut véritablement parler d'une connaissance de l'œuvre dans ce cas, mais plutôt d'une représentation, compte tenu du fait que la compréhension-interprétation de l'auditeur n'est pas confrontée à une source scientifique. Il connaît l'œuvre dans le sens où il en a pris connaissance par l'écoute, mais cette connaissance dépend uniquement de son propre capital perceptif, cognitif et affectif. Pour cette raison, il nous apparaît utile, dans le cadre de notre étude, de distinguer les concepts de perception et de représentation.

La représentation peut être définie comme « produit et processus d'une activité mentale par laquelle le sujet reconstitue le réel » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 82). Précisons qu'à ce stade de notre réflexion, nous rejoignons les auteurs qui considèrent qu'« opposer représentation mentale et représentation sociale n'[a] guère de sens puisque la plupart des représentations [du sujet] se construisent dans les interactions entre celui-ci et son milieu, lui-même inséré dans une société » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 83 ; Chombart de Lauwe et Feuerhahn, 2003, p. 340). En s'interrogeant sur la forme sociale ou individuelle, les auteurs remarquent que même dans le cas de la représentation individuelle, celle-ci est marquée par l'influence du milieu social et culturel.

Les théories montrent que lorsqu'il s'agit de comprendre le processus de perception, dans ses dimensions cognitives et affectives, l'importance des expériences antérieures apparaît fondamentale (McAdams, 2015). Si les connaissances acquises antérieurement et stockées dans la mémoire à long terme, autrement appelées dans les sciences cognitives « représentations » (Denis et Dubois, 1976) permettent à l'auditeur d'accéder à l'œuvre qu'il écoute, c'est grâce à la mémoire de travail qu'il peut interpréter les informations reçues et en rendre compte en l'absence de l'œuvre.

Des géographes, dont Bédard (2016), distinguent la perception (relation primaire par les sens, en présence de l'objet) et la représentation (relation secondaire par l'esprit, en l'absence de l'objet). Même si les processus peuvent être temporellement très proches, voir simultanés et par certains aspects indissociables, la distinction entre perception et représentation nous paraît importante dans le cadre de notre étude, en ce sens que nous n'analysons pas ce que l'auditeur perçoit et ressent, mais ce qu'il dit de ce qu'il a perçu et ressenti. Nous passons ainsi du temps présent au temps passé, d'un milieu en présence à un milieu en l'absence de l'objet, d'un cadre intra-individuel à un cadre social. Ce dernier point nous permet un rapprochement avec le modèle sociogénétique de Moscovici (1961) et les processus « d'objectivation » et « d'ancrage » :

L'objectivation renvoie à la façon dont l'objet nouveau, va, par le biais des communications à son propos, être rapidement simplifié, imagé et schématisé [...] Les différents aspects de l'objet sont ainsi détachés du champ auquel ils appartiennent pour être appropriés par les groupes qui, en les projetant dans leur univers propre, peuvent mieux les maîtriser. Ces éléments sélectionnés vont former ce que Moscovici appelle un noyau figuratif [...] L'ancrage complète le processus d'objectivation [...] Selon un mode élémentaire de production de connaissance qui repose sur un principe d'analogie, l'objet nouveau va être assimilé à des formes déjà connues, des catégories familières. (Moliner et Guimelli, 2015, p. 24)

Le concept de « noyau figuratif » et le « processus d'objectivation » proposés par Moscovici (1961) sont repris ensuite par Abric dans sa théorie du « noyau central » (1976), dont le fondement « est de considérer que, dans l'ensemble des éléments cognitifs qui constituent la représentation, certains [appelés éléments centraux] vont jouer un rôle différent des autres [éléments périphériques] » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 27).

Selon Abric (1984), les représentations sociales répondent à plusieurs fonctions, notamment les fonctions de « savoir » et les fonctions « identitaires » qui permettent la communication et les échanges sociaux à l'intérieur d'un groupe social spécifique.

Enfin, dans le domaine de l'art, psychologues et sociologues s'accordent sur la place fondamentale des expériences du sujet dans sa relation avec un style, un genre, une œuvre spécifique, compte tenu de l'impact de l'environnement social. Les travaux s'intéressent à la manière dont les références issues des expériences antérieures du sujet lui permettent l'accès à la compréhension d'un langage artistique (McAdams, 2015). Le goût pour un genre musical est clairement associé à une expérience qui est la conséquence de rencontres répétées (Hennion *et al.*, 2000).

Il est toujours difficile de « vagabonder » au sein d'un champ conceptuel majeur et polydisciplinaire sans risquer de réduire des principes théoriques à la fois différents et relativement proches. Nous souhaitons seulement montrer en quoi le concept de représentation à partir des différentes approches théoriques qui le définissent peut nous

aider à comprendre le discours d'un auditeur qui s'exprime sur ce qu'il a perçu et ressenti à l'écoute d'une œuvre musicale.

LES REPRÉSENTATIONS COMMUNES DE L'ŒUVRE DE SAINT-SAËNS (NUAGES DE MOTS)

Méthodologie

L'étude exploratoire vise à recueillir les représentations d'une œuvre musicale entendue dans le cadre de la formation générale (école, université), par des auditeurs non-spécialistes ou novices. Leur formation musicale se limite à l'enseignement de la musique à l'école généraliste, compte tenu de ce que cette formation peut être aléatoire (Baillat et Mazaud, 2002), sans exclure que quelques auditeurs peuvent ou ont pu pratiquer la musique dans le cadre privé.

Les données sont recueillies dans cinq groupes : trois classes d'élèves de cycle 3 de l'école (CM2, n = 13 ; 6e1, n = 29 ; 6e2, n = 27) et deux groupes d'étudiants de master MEEF premier degré (E1, n = 12 ; E2, n = 12), soit 93 auditeurs. Pour la présentation des résultats, nous désignons les groupes comme suit : CM2, 6e1, 6e2, E1 et E2. Le choix des classes est aléatoire. Il est soumis à deux principes : l'accord de l'enseignant et le caractère ordinaire de la classe. En ce qui concerne les étudiants, le recueil de données s'effectue lors du premier cours d'une unité d'enseignement destinée à faire découvrir la discipline éducation musicale, soit avant toute formation.

Tous les groupes entendent l'œuvre 5 fois en alternance avec une tâche d'écriture individuelle (3 à 5 mots ou idées sur l'œuvre), une tâche d'échange des mots et une tâche de négociation des représentations communes en groupes restreints de 4 auditeurs et enfin un débat collectif en vue de comparer les représentations de chaque groupe restreint (voir tableau 1).

Tableau 1. Protocole de recueil de données

1ère écoute de l'extrait sans consigne
2 ^e écoute à la suite de laquelle les auditeurs écrivent individuellement 3 à 5 mots ou idées sur l'œuvre
Par groupe restreint, les auditeurs partagent, confrontent leurs mots, leurs idées (5 minutes)
Interruption des échanges pour une 3 ^e écoute
Poursuite des échanges par petits groupes (5 minutes)
Constitution de 2 listes avec (1) les mots, les idées qui mettent tout le groupe d'accord et (2) les mots, les idées qui ne mettent pas tout le groupe d'accord (5 minutes)
Interruption des échanges pour une 4 ^e écoute
Poursuite des échanges
Communication des listes à la classe entière
5 ^e écoute
Synthèse collective

L'œuvre écoutée dans cette étude est issue du *Carnaval des animaux*, célèbre « fantaisie » pour orchestre composée par Camille Saint-Saëns en 1886. Il s'agit de la dernière pièce d'une suite de 14 mouvements de courte durée, s'inspirant chacun d'un animal et jouant avec virtuosité avec des citations facétieuses. L'instrumentation est originale : 2 pianos, 2 violons, alto, violoncelle, contrebasse, flûte, clarinette, célesta et xylophone. L'orchestration est différente pour chaque mouvement, l'orchestre étant au complet pour le dernier mouvement. Le final se présente comme un « défilé général de la ménagerie, [dans lequel] on réentend les « images sonores » de la plupart des animaux [...] sur un rythme de ronde allègre » (Tranchefort, 1986, p. 668).

Les données analysées sont issues de la transcription intégrale des échanges qui ont été enregistrés. L'étude des représentations s'appuie sur trois lectures des échanges. Ce sont d'abord les éléments caractéristiques des représentations qui émergent des nuages de mots réalisés à l'aide du logiciel TAGUL. Si le principe du nuage de mots ne constitue pas un dispositif d'analyse quantitative et qualitative sans défaut, il a l'avantage de dégager rapidement, dans le cas des représentations, des champs lexicaux représentatifs qui nous servent de base pour l'analyse thématique. Dans un deuxième temps, l'analyse lexicographique de ces mêmes échanges à l'aide du logiciel TROPES, met en évidence les similitudes entre les différents groupes. Enfin, l'analyse thématique des échanges permet de comprendre, au moins de s'interroger sur le contenu, l'origine et la fonction de certaines représentations communes.

Analyse des champs lexicaux : « musique instrumentale à programme »

Dans les trois cas (CM2, 6^e et Master1), on observe des champs lexicaux relatifs à « la musique instrumentale à programme ».

La question des *instruments*¹ apparaît centrale, c'est même le mot le plus important dans le cas des étudiants. Pour les élèves, c'est le mot *musique* qui apparaît le plus utilisé, mais nous verrons qu'il est majoritairement relié à l'univers des instruments. Dans les 3 cas, le *piano* apparaît nettement dans le repérage des instruments, à côté de *la flûte*, du *violon*, de *la trompette* (CM2), du *violon*, de *la flûte* et de *la trompette* (6^e), des *percussions*, du *violon*, de *la flûte* et des *cuvres* (étudiants). Il est à noter que dans les 3 cas, la trompette ou les cuivres apparaissent alors qu'ils sont absents de la formation de Saint-Saëns.

La seconde idée qui caractérise les représentations est celle de programme, dans le sens d'une « musique d'essence narrative, évocatrice, descriptive ou illustrative, donc renvoyant à une donnée "extramusicale" » (Vignal, 1999, p. 682). En effet, de nombreuses références citées montrent que les auditeurs associent cette musique à une *histoire*, mot qui apparaît très nettement chez les étudiants et les élèves de l'école primaire, mais beaucoup d'autres mots illustrent ce lien : *ballet*, *dessin animé*, *film* dans le cas des étudiants, *film*, *comédie musicale* dans la classe de CM2, *film*, *dessin animé*, *aventure* et *opéra* dans les classes de 6^e. Enfin, les auditeurs mentionnent des références plus précises en termes d'œuvres : *Disney*, dans les trois cas, *Blanche-Neige*, *Cendrillon*, *Laurel et Hardy*, *Mary Poppins* (CM2), *Alice au pays des merveilles*, *Peter Pan*, *Mary Poppins*, *La belle et le clochard* (6^e) et *Pierre et le loup*, *Casse-Noisette*, *Tom et Jerry* (étudiants). Il est à noter que même si l'univers de Disney et du dessin animé est très apparent dans les discussions, aucun auditeur ne fait référence au film *Fantasia* (2000) qui s'appuie sur huit œuvres de musique savante, dont le *finale* du *Carnaval des animaux* de Saint-Saëns. Enfin, notons, qu'en dehors de *Mary Poppins* cité dans les classes de CM2 et 6^e, les titres retenus dans la synthèse des échanges sont différents d'un groupe à l'autre.

C'est encore un champ lexical relatif à des images ou des atmosphères : forêt, blizzard, neige, vague, tempête, Noël, princesse, fantastique (CM2), fête, Noël, fête, animaux, nature, rêve, magie (6^e) et impression, ambiance, bal, péripétie (étudiants), qui témoigne de ce lien entre la musique entendue et un élément extra-musical.

Le registre des émotions est exprimé également avec le terme *émotion*, mais c'est surtout la perception de la *joie* qui fait l'unanimité. Néanmoins, l'expression de la joie peut être nuancée par des émotions moins positives : *méchant* (CM2), *bizarre*, *peur* (CM2 et 6^e), *obscur*, *sombre* (étudiants), et *triste*, *tristesse* (étudiants et 6^e).

1 Dans ce texte, l'italique est réservé aux seuls propos des auditeurs.

Enfin, un champ lexical est relatif au mouvement pour désigner une musique qui pourrait prendre place sur une *scène* : *comédie musicale, danser* (CM2), *opéra, cirque* (6^e), *ballet, scène* (étudiants), ou dont le thème extra-musical pourrait être en lien avec le caractère rythmique : *tourbillon, rapide, danse* (CM2), *course, poursuite, vole, vitesse, carnaval, manège* (6^e) et *rythme, rythmé, rapide, mouvement* (étudiants). L'univers de la danse est très présent dans les trois cas où le terme même et ceux qui sont associés apparaissent : *danse, danser, danseu.r.se, bal, ballet*.

Nuage de mots - CM2 : n = 13



Nuage de mots - élèves de 6^e : n = 56



résultats et de manière générale, l'italique est utilisé dans le cas d'un mot ou d'un ensemble de mots cités par les sujets observés et les guillemets encadrent les mots issus du logiciel Tropes, mais non apparents sous cette forme dans les propos des auditeurs. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'occurrences relevées dans le *verbatim*.

Les élèves de CM2 (n = 13)

Après le mot *musique* (46), qui arrive en tête des citations, en tant que nom sujet (par exemple, *la musique me fait penser à*), apparaît le terme *classique* (30). La première référence aux instruments arrive en troisième position avec les « instruments à cordes » (*violon, violoncelle*) (25), suivie du *piano* (21), des « instruments à percussion » (20) (*xylophone, triangle et cloche*), des « instruments à vent » (*trompette et flûte traversière*) (13), des termes *orchestre* (11) puis *instrument* (8) dans un sens général, par exemple, *plusieurs instruments*.

En ce qui concerne les nombreuses références extra-musicales, si les éléments naturels sont très présents, c'est la fête de *Noël* qui est la plus citée (26), suivie de *la neige* (18), *la forêt* (16), et enfin les éléments (*blizzard, orage, brume, vent*). La référence à une *histoire* est mentionnée 23 fois. Cette référence à un programme dans la musique est renforcée par l'utilisation des termes *comédies* (12), *film* (10) et plus précisément encore, par la mention de contes ou de scénarios de fiction : *Blanche-Neige* (11), *Laurel et Hardy* (6), *Cendrillon* (5), *Mary Poppins* (4).

L'univers de « la danse » apparaît en troisième position (13) avec les mots *danse* (*spectacle de danse*), *danseuse* auquel on peut ajouter le terme *rythme* (7), faisant surtout référence au *tempo rapide* de la musique.

Enfin, l'univers des « sentiments » qui fait référence à *la joie* (4), au *suspense* (5), apparaît relativement peu.

Les élèves de 6^e (n = 56)

Comme dans la classe de CM2, c'est d'abord le terme « musique » qui apparaît 54 fois, en tant que nom commun pour désigner l'objet écouté. Vient ensuite le terme *dessin animé* (23) auquel on peut associer le mot *film* (22) confirmant l'analogie perçue entre l'œuvre de Saint-Saëns et la musique cinématographique.

Du côté de l'univers musical, la priorité donnée aux instruments n'est pas aussi nette que dans les autres cas, mais l'addition de toutes les occurrences relatives à ce domaine montre qu'elle est bien présente : *piano* (22), « instrument à cordes » (13), pour *violon, contrebasse, harpe*, le seul mot « instrument » (12), « instrument à percussion » (9) pour

batterie, tambour, caisse claire, triangle, « instrument à vent » (12), pour *trompette, saxophone, flûte et orchestre* (7).

Outre les termes *dessin animé* et *film*, mentionnés ci-dessus, l'univers extra-musical est illustré par les termes, *Noël* (21) (*musique de Noël*), *opéra* (19), *Disney* (15), *aventure* (6), *Alice au pays des merveilles* (5), *animal* (4), *poursuite* (4), *Peter Pan* (4), *Mickey* (4), *La fée clochette*, *La belle et le clochard*, *Mary Poppins* (3). Même si ces derniers termes apparaissent relativement modestement dans la discussion, ils confirment tous les références à l'univers de la fiction plutôt enfantine.

Les sentiments sont peu évoqués, en dehors de la *joie* exprimée à 4 reprises. Enfin, l'univers du rythme et de la danse ne sont pas non plus apparents, en dehors du mot *danse* mentionné 3 fois.

Les étudiants de Master MEEF Professeurs des écoles (n = 24)

Les références utilisées confirment la priorité donnée aux instruments (voir Nuage de mots), dont le terme arrive en première position (85), auquel s'ajoutent, dans l'ordre décroissant, « instrument à cordes » (78), *orchestre* (68), « instrument à percussion » (55) avec *triangle, cymbale, grosse caisse et percussion* (38), *piano* (37) et « instrument à vent » (36), avec *clarinette, hautbois, saxophone et trompette*. La présence des termes *cuivres* (18) et *flûte traversière* (18) placent l'univers des instruments à vent au troisième plan après les cordes (cordes et piano) et les percussions.

La référence au « rythme » (54) qui suit concerne les mots *rythme* et *tempo (rapide)* et confirme l'importance du cadre rythmique par rapport à celui de la mélodie. L'univers du rythme de la musique est encore appuyé par les termes *mouvement* (12), *danse* (12), *entraînant.e* (11), *rythmée* (7). Le terme *mélodie* apparaît seulement 5 fois, majoritairement pour préciser la répétition (*mélodie qui est répétée*). L'univers de l'espace est encore discuté par les étudiants avec les termes *tonalité* (9) et *harmonie* (7), en tenant compte du fait que le terme *tonalité* est plutôt utilisé dans le sens de « couleur » (*tonalité différente, ils changent de tonalité*) ou même de « nuances » (*tonalité crescendo et decrescendo*).

À côté du champ lexical lié à la musique, c'est celui du programme de la musique ou des éléments extra-musicaux qui arrive en deuxième position dans les discussions. Cet univers est illustré, entre autres, par les termes *histoire* (45), *Disney* (23), *dessin animé* (17), mais aussi, *film* (16), *suspense* (12), *Casse-Noisette* (10), *conte* (7), *Pierre et le loup* (7), *Tom et Jerry* (7), *aventure* (5), pour les plus cités.

Le champ lexical lié aux émotions et aux impressions apparaît ensuite avec les mots *impression* (25), par exemple, *l'impression de mouvement, l'impression que quelqu'un*

courait, joie-joyeux (20), *émotion* (12), *suspense* (12), *tristesse* (5), *ambiance* (5), *entraînant et énergique* (16), pour les plus cités.

L'ÉMERGENCE DES REPRÉSENTATIONS COMMUNES

Dans cette quatrième partie, nous montrons, comment ces représentations communes aux trois populations émergent au cours des échanges.

De la reconnaissance des instruments à la représentation d'une formation orchestrale

L'identification d'une formation orchestrale apparaît dans tous les cas, mais à des degrés divers. Celle-ci ne fait aucun doute chez les étudiants où le terme *orchestre* apparaît dans tous les groupes et est retenu dans les synthèses (voir Nuage de mots). Si la mention *orchestre* apparaît, elle est précisée par la caractéristique *symphonique* chez les étudiants, dans les trois groupes du cas E1, alors que la mention symphonique n'apparaît pas dans le cas E2. Ce concept n'est cependant pas connu de tous puisqu'à trois reprises la question est posée par un étudiant différent, par exemple : *je ne sais pas c'est quoi la différence* [entre orchestre et orchestre symphonique] (E1-Gr2). La référence à l'orchestre symphonique n'est pas apparente dans le groupe E2 dans lequel la présence des cuivres n'est pas retenue. Y-a-t-il un lien causal ?

Pour les élèves de 6^e, le concept d'orchestre semble connu, mais n'apparaît pas systématiquement. Dans la classe de 6e1, le terme est cité dans deux groupes sur les quatre et apparaît dans la synthèse dans les éléments retenus, alors que le terme est mentionné dans deux groupes de 6e2, mais n'est pas retenu dans les éléments avec lesquels tout le groupe est d'accord. Par deux fois, dans les échanges, la formation orchestrale précède et/ou suit la référence à l'univers fantastique ; doit-on y voir un lien ? Par exemple :

- moi déjà ça m'a fait penser à un dessin animé / après une musique genre un orchestre et après ça m'a fait penser à l'univers fantastique / et après à une surprise de Noël (6e2-Gr4).

Dans cet exemple, l'élève, dans une même proposition, juxtapose la référence à la formation orchestrale à l'univers du dessin animé et la fête de Noël.

Dans la classe de CM2, le terme orchestre apparaît dans deux groupes sur les quatre et ne fait pas l'unanimité dans l'un de ces groupes puisque le mot apparaît à la fois dans les mots avec lesquels tout le groupe est d'accord et les mots avec lesquels tout le groupe n'est pas d'accord. De plus la mention du terme *orchestre* suscite très peu de réactions des autres locuteurs, ou seulement des questions du type : *l'orchestre là où il y a quelqu'un qui dirige avec une baguette* (CM2-Gr4) ?

Si, dans les trois populations, le terme *orchestre* n'est pas unanimement mentionné, notamment en CM2 et en 6^e, l'idée de diversité des instruments est retenue dans tous les cas, particulièrement la présence du *piano*, du *violon* et de la *flûte*.

L'identification du piano ne fait aucun doute, le terme apparaît dans tous les groupes et toutes les synthèses. En revanche, la question du double piano (*plusieurs*) apparaît seulement dans un groupe d'étudiants (E1-Gr1) et dans un groupe de 6e1 :

- alors moi j'ai mis les mêmes trucs que Charly sauf la batterie, pour le piano j'ai mis piano électrique car j'ai entendu plusieurs pianos et je pense que c'est électrique (6e1-Gr6).

Il est intéressant de noter que l'élève *Charly* qui parle avant et qui déclare *faire du piano dans la vraie vie*, n'est pas l'élève qui identifie la présence de *plusieurs pianos*. Leur présence est mise en lien avec la qualité électrique de l'instrument. Y-a-t-il un lien causal entre la perception du timbre électrique et celle de la présence de plusieurs instruments ?

Enfin, si la présence des cuivres et/ou de la trompette est apparente dans tous les cas, l'analyse des *verbatim*s montre que l'identification est loin de faire l'unanimité. En CM2, deux groupes sur les quatre en parlent, un seul groupe (Gr3) est d'accord. En 6e1 leur présence est discutée dans 3 groupes restreints (Gr 1, 4 et 6) et fait apparaître des désaccords (Gr1). Chez les étudiants, la présence des cuivres fait l'objet d'un accord qui repose sur une seule proposition dans le cas E1-Gr3 et seul le groupe E2-Gr1 met en discussion la présence de la trompette pour aboutir à un désaccord. L'analyse des *verbatim*s nous permet de faire l'hypothèse que ces derniers instruments peuvent faire aussi l'objet de représentations erronées :

- *et par cuivres vous entendez quoi ?*
- *ben les cymbales par exemple*
- *d'accord*
- *je ne suis pas d'accord avec toi / pour moi c'était plus : les cuivres style saxophone tout ça*
- *ça c'est plutôt les vents non ? (E1-DC).*

Le lien extra-musical et l'univers de l'imaginaire

L'analyse lexicographique met particulièrement en évidence l'univers du fantastique dans les représentations des auditeurs. Tous les groupes citent des contes portés au cinéma par les studios Disney : *Alice au pays des merveilles*, *Mary Poppins*, *La belle et le clochard*, *Cendrillon*, etc.

Quelques éléments des échanges nous permettent de mieux comprendre le lien entre l'œuvre de Saint-Saëns et l'univers du dessin animé. Par exemple dans la classe de CM2, le lien entre *Blanche-Neige* et l'œuvre écoutée est causé par le caractère *joyeux* de la musique qui rappelle à un élève la musique du film *Blanche-Neige (j'ai une très bonne mémoire)*, notamment l'univers de la *forêt* et ses personnages fantastiques (*lutin*) :

- mais non ça fait penser à la forêt qui / tu vois dans Blanche-Neige par exemple on entend bien quand même / je me rappelle peut-être que j'aime pas du tout ce dessin animé mais je m'en rappelle quand même j'ai une très bonne mémoire pour les musiques et je me rappelle carrément que Blanche-Neige / c'est à peu près ça (CM2-Gr4)

Dans la classe de 6^e où les mêmes films sont cités, la référence à *Alice au pays des merveilles* semble être provoquée par le mouvement rapide (*course poursuite*) et le caractère *joyeux* de la musique de Saint-Saëns. On y retrouve l'univers imaginaire (*rêve*) peuplé des éléments de l'enfance (*lapin, fête foraine, bonbon, animaux*) :

- moi j'ai marqué course poursuite au fait j'ai pensé à Alice au pays des merveilles quand Alice elle poursuivait le lapin / après j'ai mis fête foraine / parce que à un moment c'était joyeux et ça m'a fait penser aux bonbons / après j'ai marqué rêve car on aurait dit un rêve / après j'ai marqué autre dimension car on dirait qu'il y a des trucs parallèles et après j'ai marqué animaux / parce que du coup j'ai pensé que c'était un animal (6e1-Gr3).

Enfin, les étudiants relient aussi la musique de Saint-Saëns à l'œuvre de Disney, en raison, notamment, de l'orchestration (*un gros orchestre*), mais aussi des émotions suscitées (*méfiance, sombre*) :

- ça me dit quelque chose / tu sais aux vieux Disney quoi / oui effectivement y'a plein de : un gros orchestre comme ça / mais je ne pense pas que ça soit Blanche-Neige je ne sais pas trop / ça me fait penser à des trucs / ça me fait penser à une histoire pis après y'a des moments où c'est plus : y'a plus de méfiance tu vois (E2-Gr 2).

Dans le cas des étudiants, de nombreuses déclarations au cours des échanges mettent en évidence le lien avec la référence au cinéma animé (*Tom et Jerry*) et les caractéristiques de la musique. Outre la couleur orchestrale : *après souvent dans ces morceaux-là l'orchestre on dirait vraiment qu'il y a une histoire à chaque fois (Gr A1-2)*, les arguments concernent :

- le mouvement rapide : en tous cas il est vachement rythmé : quoi / et on sent c'est pour ça qu'on dirait qu'il y a des péripéties / ça c'est vrai que ça raconte une histoire tu pourrais caler une histoire dessus (E1-Gr3),

- les plans sonores ou le contraste : et après y'a deux : aussi / deux ambiances / quand c'est dans les aigus c'est un peu gai et quand ça va dans les graves / c'est un peu plus sombre (E2-Gr1).

Ces mêmes caractéristiques musicales, mouvement rapide, contraste entre les thèmes ou les sections, sont également mis en évidence dans les classes de CM2 et de 6^e.

L'impression de mouvement

Étymologiquement le mouvement renvoie au latin *movimentum*, *de movere*, soit une action du corps. Dans la musique ce qui relève du mouvement est relatif au rythme.

Dans la classe de CM2, en dehors du tempo rapide (*ça va vite*) retenu dans la synthèse, le mouvement est souligné à partir du terme *danse*, mais dans un seul groupe (Gr4). C'est davantage à partir des images perçues que l'idée de mouvement est exprimée, par exemple : *genre des gens qui marchent dans la forêt tout joyeux* (CM2-Gr4).

Les élèves de 6^e retiennent l'idée de la course, d'une poursuite :

- bien moi j'ai dit que ça me fait penser à une personne qui court à l'usine du Père Noël avec des lutins qui font des cadeaux. À la musique d'un film et à une personne qui arrive en retard (6e2-Gr4).

Dans cette proposition, on peut penser que l'image de la *personne qui arrive en retard*, est induite par la perception du tempo rapide de la musique.

En plus des mots retenus pour la synthèse, comme *ballet* ou *festif* par exemple, certaines propositions illustrent l'emploi de vocabulaire lié au mouvement (*vite*, *vitesse*).

Le mouvement de la musique est davantage mis en évidence dans les groupes d'étudiants, comme on a pu le voir dans le nuage de mots et l'analyse lexicographique avec le vocabulaire lié notamment au sentiment, mais aussi celui lié au rythme de la musique. Cette simple proposition qui ouvre le débat dans un groupe montre que l'*impression de mouvement* est explicitement mise en évidence à l'issue de la deuxième écoute de l'œuvre :

-j'ai mis espèces de phrases en déconstruction enfin bon/heu : pianiste soliste / entraînant / orchestre / accélération / impression de mouvement vif/vivant / joie (E1-Gr2).

La répétition et l'alternance

La perception de la structure de l'œuvre n'est pas mise en évidence par l'analyse lexicographique des échanges, sauf du côté des étudiants avec les mots *thème* et *refrain*. La répétition d'un thème et l'alternance sont mentionnées explicitement à de nombreuses reprises dans les discussions, même si les mots pour le dire changent : *et on semble entendre une mélodie qui se répète comme un refrain* (E1-Gr3) ou encore : *et répétition parce que y'a des trucs qui reviennent* (E2- Gr3).

Si la structure de l'œuvre n'est pas discutée par les élèves, elle semble perçue, au moins implicitement. En effet, on remarque que certains auditeurs mettent en évidence à la fois la répétition et l'alternance entre deux thèmes ou phases ou parties, parfois en passant par des images, comme cet élève de CM2 qui parle des *gentils* et des *méchants* après avoir décrit l'alternance du jeu pianistique avec les autres instruments :

- moi ce que j'ai écouté c'est une sorte de chef d'orchestre / c'est comme si il dirigeait xx³ musique / du coup au départ moi j'ai mis qu'au début c'est le pianiste après la flûte et le violon c'est reparti avec le pianiste et le violon et on repart / c'est ce que j'ai marqué (CM2-Gr4).

Puis, plus tard dans l'échange, ce même élève (Lorenzo), qui est nommément désigné par un autre, tente avec l'image *gentil/méchant* de souligner l'alternance et la répétition (*gentil*) :

- au début xx est gentil et tout / et après il xx méchant puis ils remettent les gentils / ça fait une sorte d'histoire quoi j'imagine bien. Ce à quoi un autre élève lui répond : t'as beaucoup d'imagination Lorenzo (CM2-Gr4).

Dans la classe de 6^e, la mise en évidence d'une structure avec répétition et alternance est moins saillante, c'est plutôt l'idée de changement qui est débattue dans plusieurs groupes.

Le sentiment de joie nuancé

Dans tous les cas, le sentiment de joie est retenu (voir Nuage de mots). La joie perçue dans cette œuvre peut être exprimée par des images de situations sociales plutôt reliées au plaisir : *la fête, Noël, la danse, la couleur, les bonbons* (6^e). Néanmoins, ce sentiment peut être nuancé par certains auditeurs pour dire que si le sentiment de joie émane de cette œuvre, certains passages contrastent par leur caractère et expriment des sentiments, au moins une *ambiance* (étudiants) : *obscur, sombres, tristes, graves*.

3 xx : indique un mot difficilement perceptible à l'écoute des enregistrements.

L'analyse des échanges montre que l'idée n'est pas facile à exprimer ; par exemple, dans le cas des étudiants, on voit bien que les mots pour décrire ces nuances diffèrent en fonction du ressenti de chacun :

- *moi je suis d'accord avec émotions mais passages obscurs : c'est un peu synonyme obscur de peur / et moi quand j'entends cette musique : y'a des passages : beaucoup plus / enfin / peut-être moins joyeux que d'autres mais moi je les vois comme des passages à suspense mais pas*
- *mais obscur mais c'est en ça / plus froid*
- *plus grave*
- *oui c'est ça plus froid mais pas dans le sens peur*
- *non*
- *y'a une zone d'ombre (E1-DC)*

L'idée de suspense est également mentionnée par les élèves de CM2, pour qui le sentiment de joie est unanime et n'est pas explicitement remis en cause. Pourtant, dans les discussions, et on l'a vu avec l'idée des gentils et des méchants exprimée par l'élève Lorenzo (voir section précédente), des images moins gaies sont proposées (*on traverse un blizzard* - CM2-Gr4).

Dans le cas des élèves de 6^e, le sentiment de joie est également contrasté par différents autres sentiments à valence moins gaie (*peur, tristesse*) : *du coup moi dans émotions j'avais peur, joie et tristesse* (6e1-Gr6). En tous cas, la question fait débat.

Le « style » classique

Dans les trois cas, même si, comme on l'a vu, des références plus récentes sont proposées en termes de musiques cinématographiques, la musique de Saint-Saëns entre dans la catégorie « musique classique ». Néanmoins, le terme classique ne renvoie pas explicitement au style, dans le sens musicologiquement admis d'une période qui se situe entre le baroque et le romantisme, puisqu'aucun compositeur ni aucune œuvre de cette époque ne sont cités, en dehors de *Mozart* cité 3 fois dans la classe de CM2, mais sans être spécifiquement relié à cette œuvre.

Le terme classique apparaît dans 3 des 4 groupes de CM2. Le terme renvoie explicitement à une catégorisation temporelle : *la musique vieille c'est souvent de la musique classique* (Gr3) et instrumentale : *la musique classique c'est souvent sans parole* (Gr4).

Dans les classes de 6^e, le terme n'est retenu que dans une classe (6e1) ; en revanche, dans les deux cas, l'idée de musique non récente est reliée à la musique cinématographique ancienne, comme par exemple les *films muets* (6e2), les *vieux dessins animés* ou les *vieux trucs* (6e2-Gr5), *une vieille musique*, les *vieux films*, les *films d'avant* (6e1-Gr3).

Le style classique est retenu dans le cas 1 des étudiants, mais ce court extrait issu de la synthèse finale montre là encore un emploi du terme dans le sens commun de musique pour orchestre qui ne serait pas d'aujourd'hui :

- nous on l'a mis dans classique parce que c'était des instruments qui [entrent] dans un orchestre et qu'il n'y avait pas de transformation derrière / c'était une autre définition de classique mais je ne pense pas que ce soit la bonne (E1-DC).

Les œuvres et les compositeurs cités illustrent encore comment le terme classique est relié à la musique des instruments non actuelle : *je sais que Vivaldi il a fait beaucoup de musique avec des orchestres et des violons* (E1-Gr1). Et d'ailleurs ce même compositeur est juxtaposé à une œuvre qui lui est postérieure d'un siècle et demi : *moi aussi ça me fait penser à Vivaldi ou Casse-Noisette* (E1, DC), sans que cela ne suscite de question.

DISCUSSION : DES REPRÉSENTATIONS COMMUNES AUX TROIS POPULATIONS

Le « noyau figuratif » ou « noyau central » des représentations

L'analyse des échanges et des idées retenues pour la synthèse nous permet de mettre en évidence un ensemble d'éléments qui constituent de manière significative les représentations partagées des auditeurs de l'œuvre de Saint-Saëns, qu'ils soient élèves de CM2, de 6^e ou étudiants de Master. Nous avons vu comment l'idée de « musique orchestrale à programme » à partir des termes, *musique, instruments (différents, plusieurs) et histoire* caractérise l'œuvre écoutée, sans faire jamais référence à son utilisation dans le film *Fantasia* (2000). À cette idée générale qui émerge des échanges dans tous les groupes et apparente dans toutes les analyses, peut être ajoutée l'idée d'une musique fondée sur le mouvement (*rythme, danse, ballet, etc.*) et dont le sentiment de *joie* perçu est nuancé.

L'analyse des discussions montre comment l'objet peut être décrit de manière simplifiée, imagée, schématique (Moscovici, 1961). En effet, les auditeurs ne parlent pas explicitement « d'œuvre pour orchestre à programme ». On a pu voir que le terme orchestre est visiblement connu, pourtant, il n'est pas utilisé dans tous les petits groupes. Les termes « à programme » ou « musique descriptive » ne sont pas utilisés parce qu'ils ne font sans doute pas partie des références lexicales des auditeurs, au moins pour le premier terme. Néanmoins l'idée est exprimée à partir du terme plus commun d'*histoire*, dans le sens de récit portant sur des événements ou des personnages réels ou imaginaires ou d'aventures : *ça raconte une histoire* (CM2-débat). Enfin, l'objet écouté n'est quasiment

jamais désigné par le terme « œuvre ». Le mot apparaît seulement 2 fois dans les échanges dans un groupe d'étudiants (E2-Gr2), alors qu'il est systématiquement utilisé dans les consignes données aux auditeurs (*vous allez écouter une œuvre...*). L'objet est quasiment unanimement désigné par le terme générique *musique* : *la musique est, la musique fait penser à*, etc. Nous sommes bien ici en présence de « critères normatifs qui concordent avec le système de valeurs du groupe » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 23), lié au processus d'objectivation (Moscovici, 1961). Ce point est intéressant et renvoie aux conceptions sociales de la musique et de l'art (Leroy, 2016, p. 133) : l'objet musical écouté est-il une œuvre ? La question se poserait-elle de la même façon pour une peinture ou une sculpture ?

Dans la théorie du noyau central, les auteurs distinguent parmi les éléments cognitifs qui constituent la représentation, « les éléments centraux » et « les éléments périphériques ». En référence à Flament (1989), Moliner considère que « le noyau central peut se comprendre comme la partie abstraite de la représentation (Moliner, 1988) [et] le système périphérique [...] comme la partie concrète et opérationnelle » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 27). Cette autre distinction nous permet d'analyser les références au *dessin animé*, à *Disney* et aux œuvres citées comme des éléments périphériques de la représentation à relier au concept de « programme » de la musique, exprimé par le terme *histoire*, dans le sens « où ils en sont la traduction concrète » (Lo Monaco et Lheureux, 2007, p. 59).

Les représentations dépendantes du système de valeurs du groupe : des différences entre les enfants et les adultes et entre les auditeurs du XIX^e siècle et ceux d'aujourd'hui

Les différentes acceptions de la représentation cognitive proposées par Denis et Dubois (1976) dans l'article précité, soit « l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites au plan de ses structures mentales », ou le renvoi « à une certaine expérience subjective » (Denis et Dubois, 1976, p. 543 et 544) nous permettent de comprendre certaines différences entre les populations. Dans notre cas, nous distinguons les enfants des classes de cycle 3 qui ont entre 9 et 11 ans et les étudiants à leur entrée en première année de master qui ont au moins 22 ans⁴. On peut alors supposer une quantité plus importante de références cognitives chez les étudiants, compte tenu de leur âge.

Cette quantité peut s'observer à la longueur et à la densité des échanges et à la quantité des termes utilisés (voir ci-haut l'analyse lexicographique). Mais c'est aussi en termes qualitatifs que cette différence apparaît. L'analyse montre que les auditeurs, dans tous les cas, ont visiblement bien cerné certaines intentions du compositeur - œuvre orchestrale plutôt descriptive dans l'univers du fantastique, même si les termes *carnaval* (1), *animaux* (6), *défilé* (0), etc., sont peu ou pas utilisés, les auditeurs perçoivent l'univers en

4 Note d'information 07.30, MEN-DEPP, juin 2007, « Deux titulaires d'une licence sur trois poursuivent en master en 2005 ».

mouvement relatif à un sujet extra-musical. Néanmoins, les images mentales mobilisées pour décrire l'œuvre écoutée diffèrent d'une population à l'autre. Pour les enfants, c'est l'univers de l'enfance (*Noël, lutin, animaux, bonbon, forêt, fête foraine*, etc.) qui est au centre de leur discussion. Dans les deux cas (CM2 et 6^e), les enfants font référence au film *Mary Poppins* qui met en scène l'univers de la magie et de l'enfance à travers le personnage d'une nurse. On peut penser que ces univers sont mobilisés en tant qu'« image mentale [correspondant] à l'évocation par l'individu de certains aspects du monde appartenant à son expérience antérieure » (Denis et Dubois, 1976, p. 544). La musique de Richard M. Sherman et Robert B. Sherman pour la version du film *Mary Poppins* de 1964, la seule que peuvent connaître les élèves de CM2 au moment du recueil de données en mai 2017, ou celle de Marc Schaiman pour la version de 2018 que peuvent connaître les élèves de 6^e au moment du recueil de données en février 2019, appartiennent à l'univers de la comédie américaine. On ne peut que s'appuyer sur les éléments extra-musicaux pour faire l'hypothèse d'images, en tant qu'« expérience subjective consciente » (Denis et Dubois, 1976) pour évoquer la musique de Saint-Saëns.

Du côté des adultes, si l'univers du dessin animé et de Disney est également relié à l'œuvre écoutée, c'est plus en termes d'ambiances, de couleur orchestrale, de mouvement, etc. ; le lien avec la musique est davantage explicite et ne passe pas forcément par des images extra-musicales.

Si les auditeurs font de nombreux liens entre la musique de Saint-Saëns et l'univers cinématographique de Disney, on peut toutefois s'interroger sur l'absence de référence au film *Fantasia* (2000), alors que, comme nous l'avons précisé, l'œuvre de Saint-Saëns y est citée. On peut penser que les auditeurs ont été confrontés à ce film, mais sans souvenir explicite, et que c'est la mémoire inconsciente du film *Fantasia* qui amène tous les groupes à faire référence à l'univers du dessin animé à travers un certain nombre de contes portés au cinéma par les studios Disney. Du côté des étudiants, plusieurs auditeurs déclarent que la musique est connue, mais sans préciser l'origine. Cette connaissance est-elle générée par une confrontation antérieure à la musique de Saint-Saëns ou par analogie avec d'autres œuvres ?

On peut aussi penser que les auditeurs ne connaissent pas le film *Fantasia* et que ce sont les propriétés de l'œuvre de Saint-Saëns qui leur *font penser* à l'univers, au sens large et dont il conviendrait d'en préciser certains aspects, des musiques de dessins animés de Disney. L'hypothèse d'un lien entre le *Carnaval des animaux* et les musiques des studios Disney peut être envisagée au regard de propriétés similaires entre les deux répertoires : une couleur orchestrale, un thème répété, l'alternance, le mouvement, les nuances, etc., mises en évidence par les auditeurs dans cette étude. Enfin, Rossi (2016) nous rappelle que des œuvres du compositeur français sont citées au cinéma, et pas seulement par les studios Disney. Saint-Saëns est également l'auteur de la première musique de film en 1908 avec la

composition de la musique pour le film muet *L'Assassinat du Duc de Guise*. Peut-on alors parler de l'écriture cinématographique de Saint-Saëns ?

Enfin, si l'œuvre est présentée comme un divertissement léger et satirique en 1886, au moins dans les intentions du compositeur (Tranchefort, 1986), elle n'est pas perçue comme telle par des auditeurs non-musiciens au XXI^e siècle.

La représentation en tant que savoir de sens commun : *musique classique*

On parle, à propos de représentations, de « savoirs de "sens commun" ». Moliner et Guimelli remarquent que « c'est bien dans les conversations ordinaires que s'exprime le mieux le "bon sens" partagé par le plus grand nombre » (2015, p. 9). La question du terme *classique* associé à la musique nous semble bien illustrer la représentation sociale de la musique savante en tant que savoir « naïf ». Les représentations sociales se « construisent, se transmettent et évoluent selon des règles relativement éloignées de la rationalité scientifique » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 8) et sont d'abord des instruments de compréhension de l'environnement social.

Le musicologue Sadie remarque que, suivant le sens commun, la musique classique reste difficile à définir et qu'un emploi abusif de ce terme amène à caractériser toute la musique « dite "sérieuse" », entendons par là, la musique qui ne serait pas destinée à la seule fin de la fête et du divertissement, tout genre et toute époque confondus (Sadie, 1990, p. 159). Ajoutons à la caractéristique « sérieuse », musique jouée par des instruments acoustiques tels qu'on les rencontre dans l'orchestre symphonique : cordes, vents, percussions. On a vu que la formation de type orchestre était plus ou moins explicitement identifiée, et la description des instruments, dans les trois populations, fait référence aux trois familles avec notamment la présence du violon, de la flûte et des percussions.

Il semble aujourd'hui, qu'en dehors des musicologues et des musiciens spécialisés, tout le monde s'accorde sur le terme « musique classique », y compris dans les publications sérieuses destinées à démocratiser la musique savante, comme, par exemple, la collection *Deutsche Grammophon* qui publie *Les chefs d'œuvres de la musique classique* allant de Bach à Debussy. Historiquement, Saint-Saëns (1835-1921) appartient à l'époque post-romantique, même si sa classification reste souvent indéterminée (Reverdy, 1983/1998, p. 959). Dans cette étude, dans tous les cas, les auditeurs ont parlé de « classique » pour l'œuvre de Saint-Saëns.

CONCLUSION

Dans cette contribution, il s'est agi de mettre à l'épreuve le concept de représentation dans l'objectif d'analyser la compréhension d'une œuvre entendue cinq fois par des auditeurs novices. L'étude vise à décrire et comprendre ce que des auditeurs novices perçoivent et ressentent à l'écoute du *finale* du *Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns. Elle vise plus particulièrement à mettre en évidence les connaissances, souvent à l'état implicite, des auditeurs, mobilisées dans l'interprétation de l'œuvre musicale écoutée.

Dans cette étude, tous les auditeurs ont été confrontés dans les mêmes conditions à l'œuvre et en ont débattu au sein de groupes restreints puis collectivement. Les données ont été recueillies dans 5 groupes soit 93 auditeurs novices sélectionnés dans des classes ordinaires de cycle 3 de l'école et de master MEEF premier degré de l'université.

L'analyse des représentations de l'œuvre de Saint-Saëns fait apparaître une convergence entre les auditeurs, qu'ils soient élèves de CM2, collégiens ou étudiants. Un certain nombre de représentations communes semblent constituer le « noyau figuratif » des représentations de l'œuvre émergeant de la perception et des échanges entre les auditeurs : musique orchestrale à programme. L'analyse des échanges nous permet de mettre en évidence des éléments plus périphériques des représentations, notamment ceux relatifs à l'œuvre cinématographique de Disney, explicitement mentionnés par les auditeurs. Pour autant, le lien reste assez obscur. Est-ce la musique ou le scénario de la fiction qui permet ces liens avec l'œuvre écoutée ? Et dans les deux cas, comment ce lien peut-il être exploité au sein de la classe pour que la rencontre avec l'œuvre réponde aux prescriptions de l'école ?

Enfin, certaines propositions semblent davantage liées à l'âge des auditeurs, comme par exemple les univers mentaux de référence autour de l'enfance et l'utilisation plus fréquente des images pour les plus jeunes. L'étude nous a permis d'observer également que l'identification de la chronologie de l'œuvre est explicite du côté des adultes ; en revanche, il semble que les capacités perceptives des plus jeunes auditeurs ne leur permettent pas, en si peu de temps d'écoute, d'avoir une image mentale de la structure de l'œuvre, même si des propositions montrent qu'ils ont perçu, au moins implicitement, une chronologie (*au début, après, à un moment, etc.*).

Il n'est pas question de généraliser, ni de faire une comparaison quantitative entre les groupes. Le nombre d'occurrences de chaque mot retenu n'a de signification que de manière très relative puisqu'il n'est pas considéré proportionnellement au nombre de sujets par population. De plus, certains exemples montrent que c'est la proposition d'un auditeur (cas de *Lorenzo* en CM2). Néanmoins cette proposition n'est pas contestée. On peut faire l'hypothèse que c'est parce qu'elle ne vient pas en conflit avec les représentations des autres auditeurs du groupe et que les sujets sont sur un mode de compréhension partagée.

Il n'est pas pour autant question de prétendre que parce qu'un exemple est montré, ce résultat donne à penser que c'est ce que tous les élèves sont en capacité de faire. Bien au contraire, et c'est la portée de cette étude, qui vise à montrer les capacités de l'auditeur novice à mobiliser des connaissances, y compris à l'état implicite, pour entrer en contact avec une œuvre. L'étude vise à faire prendre conscience aux enseignants et aux futurs enseignants (cas des étudiants) que la représentation de l'œuvre dépend du capital référentiel propre à chaque individu. Enfin, l'étude vise à appuyer la thèse que lors de la rencontre avec l'œuvre dans la classe, le savoir est du côté de l'élève.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école primaire de Jules Ferry à nos jours*. Issy-Les-Moulineaux : Editions 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.
- Bailly, A. S. (1985). Distances et espaces : vingt ans de géographie des représentations. *L'Espace géographique*, 14 (3), 197-205.
- Bédard, M. (2016). Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie. *Cahiers de géographie du Québec*, 60 (171), 531-549.
- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 1, 71-87.
- Bigand, E. (2004). L'oreille musicale experte peut-elle se développer par l'écoute passive de la musique ? *Revue de Neuropsychologie*, 14 (1-2), 191-221.
- Bigand, E. et Delbé, C. (2008). Apprentissage implicite en musique : Théorie et Modèles. *Intellectica*, 48 (1), 13-26.
- Chombart de Lauwe, M.-J. et Feuerhahn, N. (2003). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 340-360). Paris : PUF.
- Denis, M. et Dubois, D. (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. *L'année psychologique*, 76 (2), 541-562.
- Francès, R. (1958/1984). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Hennion, A., Maisonneuve, S. et Gomart, E. (2000). *Figures de l'amateur : formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La Documentation Française.
- Holden, H. et Button, S.-W. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *The British Journal of Music Education*, 23 (1), 23-38.
- Jacquard, S. (2009). *Les enseignants de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

- Jahier, S. (2011). Les enseignants du primaire et l'éducation musicale. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 115-124). Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 141-152). Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2016). *Les fonctions de la musique et de l'art. Bilan critique et esquisse théorique*. Paris : éditions Delatour France.
- Lo Monaco, G. et Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de psychologie sociale, APSU*, 1, 55-64.
- McAdams, S. (1994). La reconnaissance de sources et d'événements sonores. Dans E. Bigand et S. McAdams (dir.), *Penser les sons* (p. 157-213). Paris : PUF.
- McAdams, S. (2015). *Perception et cognition de la musique*. Paris : Vrin
- McAdams, S. et Bigand, E. (1994). *Penser les sons : Psychologie cognitive de l'audition*. Paris : PUF.
- 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 et Didactique*, 5 (2), 53-64.
- Maizières, F. (2016). L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. *Éducation et Didactique*, 10 (1), 77-96.
- Maizières, F. (2018). Émotion et compréhension de l'œuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E.*, 155, 471-480.
- Mili, I. (2014). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école : une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Berne : Peter Lang.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.

- Reverdy, M. (1983/1998). Les contemporains français de Debussy. Dans Jean et Brigitte Massin (dir.), *Histoire de la musique occidentale* (p. 959-966). Paris : Fayard.
- Riviere-Honegger, A., Cottet, M. et Morandi, B. (2015). Connaître les perceptions et les représentations : quels apports pour la gestion des milieux aquatiques ? *ONEMA*, 2015, *Comprendre pour agir*, 979-10-91047-35-7. Récupéré le 15 juillet 2019 de : <http://www.onema.fr/Perceptions-representations-et-gestion-des-milieux-aquatiques?archives=2015>.
- Rossi, J. (dir.) (2016). *La musique de film en France*. Lyon : Symétrie Recherche.
- Sadie, S. (1990). *La musique. Une initiation* (traduit de l'anglais par Marie-Françoise Dispa). Paris : Bordas.
- Sloboda, J.-A. (1985). *L'esprit musicien* (traduit de l'anglais par Marie-Isabelle Collard). Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.
- Suchaut, B. (2002). La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes. *JREM- Université Paris-Sorbonne*, 1 (2), 3-22.
- Tranchefort, F.-R. (1986). *Guide de la musique symphonique*. Paris : Fayard.
- Tillmann, B., Bharucha, J. et Bigand, E. (2000). Implicit Learning of Tonality: A Self-Organizing Approach. *Psychological Review*, 107, 885-913.
- Turbé S. (2017). Mesurer les degrés d'engagement dans les mondes musicaux. Du public au non-public de musique metal. Dans *Revue ¿ Interrogations ?*, N°24. Public, non-public : questions de méthodologie. Récupéré le 28 août 2019 de : <https://www.revue-interrogations.org/Mesurer-les-degres-d-engagement>.
- Vignal, M. (dir.) (1999). *Dictionnaire de la musique*. Paris : Larousse.
- Wiggins, R.-A. et Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9 (12). Récupéré le 14 avril 2011 de : <http://www.ijea.org/v9n12/>.
- Zenatti, A. (1969/1975). *Le développement génétique de la perception musicale*. Monographies françaises de psychologie, XVII. Paris : CNRS.
- Zenatti, A. (dir.) (1994). *Psychologie de la musique*. Paris : PUF.

LA SITUATION D'ÉCOUTE MUSICALE AU COLLÈGE : VERS LA CO-CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES SECONDAIRES

Odile Tripier-Mondancin

Frédéric Maizières

Odile Tripier-Mondancin est maître de conférences à l'INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), Université Toulouse-Jean Jaurès. En tant que docteur en sciences de l'éducation et de la formation et en musicologie, elle est membre permanent du Laboratoire LLA, CREATIS (ÉA 4152), membre associé de la SFR AEF (Structure Fédérative de Recherche, Apprentissage, Éducation, Formation) et de l'UMR MA 122 EFTS (Unité Mixte de Recherche, Éducation, Formation, Travail, Savoirs) de l'Université Toulouse Jean Jaurès. Cinq dimensions traversent ses recherches : l'histoire de l'éducation musicale scolaire dont celle des curricula, les valeurs et le rapport aux valeurs des enseignants d'éducation musicale, dans leurs liens avec les choix qu'ils sont amenés à faire dans le champ des pratiques enseignantes, l'épistémologie de la recherche.

Résumé

Cette nouvelle étude vise à comprendre les savoirs en jeu dans l'activité d'écoute telle qu'elle est enseignée au collège, plus précisément à mesurer la part des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales mobilisées lorsque l'élève est confronté à une œuvre musicale en classe. L'objectif principal de cette activité scolaire vise la connaissance d'un certain nombre d'œuvres et plus particulièrement leur compréhension. L'hypothèse selon laquelle l'activité d'écoute d'œuvres développe des connaissances déclaratives, qui ramenées aux programmes contribueront à la construction de la compétence à « percevoir » au sens de prendre conscience est posée. À la question des équilibres entre différents formats de connaissances observables, s'ajoutent les questions de la nature de ces connaissances, des stratégies d'enseignement, des processus d'apprentissage visés et enfin celle du rôle des différents acteurs. L'étude est sous-tendue par la mise à l'épreuve de deux modèles cognitivistes, l'un emprunté à l'approche fonctionnelle des connaissances humaines et le « cadre intégratif » développé par McAdams. Les résultats de notre étude de cas semblent confirmer l'hypothèse de départ.

INTRODUCTION

En France, comme dans bien d'autres pays, l'éducation musicale est une discipline obligatoire de la maternelle à la fin du collège. Elle vise le développement et l'acquisition d'un certain nombre de compétences et donc de capacités et de connaissances (MEN, 2008, 2015). Pour autant, la recherche s'intéresse peu aux différents types de connaissances enseignées-apprises. Tripiet-Mondancin note que : « L'absence d'étude sur ces sujets nuit cruellement à la connaissance de la forme scolaire de la culture musicale. Ce déficit conduit notamment la sociologie des pratiques culturelles à avoir tendance à oublier que les élèves sont confrontés à des savoirs musicaux, d'une manière générale à des répertoires [d'œuvres musicales], du début à la fin de leur scolarité obligatoire » (Tripiet-Mondancin, 2015, p. 82). Les analyses sociologiques explicatives qui découlent de ces omissions en seraient parfois plus nuancées (*ibid.*, p. 82). Aussi, comme nous l'avons fait pour l'activité vocale (Tripiet-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015 ; Maizières et Tripiet-Mondancin, 2018), l'analyse d'une situation d'écoute d'œuvre musicale nous permet, dans la présente contribution, de décrire les différents types de connaissances en jeu en éducation musicale. Dans cette étude de cas (classe de 5^e de collège), nous examinons principalement les connaissances en jeu et les processus d'apprentissage visés lors de l'écoute d'œuvres musicales. Nous cherchons à mesurer d'un point de vue temporel, les équilibres entre les savoirs qui relèvent plutôt de la « pratique » (connaissances qualifiées de procédurales par les psychologues des apprentissages), ou plutôt d'une forme de théorisation (connaissances déclaratives). Ces connaissances déclaratives et procédurales peuvent être générales ou particulières à certaines œuvres. Nous avons montré précédemment en quoi cette distinction historique demeure problématique. À la question des équilibres entre les différents types de connaissances observables, de leur nature, s'ajoutent les questions, de leur état, implicite ou explicite, des stratégies d'enseignement (SE) proposées par l'enseignant, des processus d'apprentissage (PA) visés pour les élèves.

Ces différentes études de cas que nous menons s'inscrivent dans un projet plus large visant (1) à mieux connaître et comprendre ce qui est enseigné-appris, dans les différentes activités du cours d'éducation musicale, (2) à rapprocher et à mettre en discussion des modèles *a priori* conciliables, empruntés à la psychologie cognitive, (3) à consolider une méthodologie de recherche d'analyse des pratiques de classe à partir de films d'étude. Ces points seront discutés.

Au modèle cognitiviste déjà emprunté dans l'étude citée plus haut (Inhelder *et al.*, 1992 ; Bastien et Bastien-Toniazzo, 2004 ; Tricot et Musial, 2008 ; Tricot, 2011, 2014 ; Musial, Pradère et Tricot, 2012), nous ajoutons le « cadre intégratif » développé par McAdams (2015), au carrefour de la musicologie et de la psychologie cognitive. Ce cadre vise à montrer les processus impliqués dans la « perception et la production sonores ». À l'instar de McAdams, nous nous intéressons au « fait musical comme acte d'écoute et de compréhension » (2015, p. 15, 22-23).

La lecture des prescriptions (MEN, 2008) donne à penser que l'activité d'écoute d'œuvres musicales engage des connaissances déclaratives (théoriques) plutôt que procédurales (pratiques). L'élève est amené à élaborer de nouvelles connaissances essentiellement déclaratives et à transformer des connaissances anciennes, voire à l'état implicite. Comme dans d'autres disciplines, l'enseignement de l'éducation musicale à l'école vise le développement de savoirs que l'élève ne peut développer seul, dans le cadre de pratiques sociales, ou d'écoutes privées. L'écoute à l'école contribue à installer une forme spécifiquement scolaire d'une activité que l'élève peut vivre dans le cadre privé.

Après avoir énoncé les enjeux de l'activité d'écoute en éducation musicale au collège (contexte de l'étude) et rappelé le cadre cognitiviste qui nous sert de référence, nous présentons quelques éléments théoriques sur la perception du sonore au musical. Les aspects méthodologiques déjà développés (Tripier-Mondancin *et al.*, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018) sont rappelés. Nous décrivons ensuite les résultats de cette étude de cas d'une situation d'écoute, en sept points.

Enfin nous discutons des limites des modèles mobilisés en regard de ce qui se joue lors de l'écoute d'une œuvre musicale dans le cadre spécifique de l'école, comme notamment la place et la caractérisation au sein des différents types de connaissances, de ce qui relève du ressenti, de l'action d'écouter l'œuvre ou de bouger certaines parties du corps lors de la diffusion de la musique.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE : ENJEUX ET PRINCIPES DE L'ÉCOUTE MUSICALE DANS LES CURRICULA

Sans entrer dans une analyse exhaustive des programmes de collège et des ressources qui les accompagnent, pour laquelle nous renvoyons aux travaux de Tripier-Mondancin (2008, 2010 a, b, 2018) et d'Eloy (2015), nous notons que, de 1977 à nos jours, des principes récurrents cadrent l'activité d'écoute, même si parfois les mots pour le dire changent.

Dès les premières décennies du XX^e siècle, en lien avec le courant pédagogique dit d'éducation nouvelle et les pédagogies musicales actives (Orff, Martenot, Jaques-Dalcroze, Willems), l'idée d'une « éducation à et par la musique » s'impose dans l'enseignement général. L'enseignement général se démarque d'un enseignement de la musique, tel qu'il peut être enseigné dans les conservatoires et les écoles de musique, dans l'objectif de former des musiciens professionnels. Ce n'est que dans les programmes de 1977 qu'apparaissent clairement ces orientations pédagogiques pourtant déjà ancrées dans les conceptions de certains musiciens et pédagogues : l'enseignement de la musique à l'école généraliste prend alors de la distance avec un enseignement axé sur le solfège en tant qu'étude des signes écrits de la musique, définitivement abandonné dans les programmes de collège de 1985. Il s'agit alors moins de transmettre des connaissances qualifiées de théoriques, à l'élève, que de l'amener à construire lui-même un savoir qui prend sa source

dans la pratique collective. En éducation musicale, cette orientation nous semble particulièrement bien résumée par le triplet « Sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin » que mentionnent les programmes de 1977 et de 1985, principe toujours sous-jacent, même s'il n'est plus mentionné sous cette forme dans les séries suivantes (1995-1997-1998, 2008 et 2015). Ainsi, dans les documents qui accompagnent les programmes de 1995 à 1998 sont précisées, entre autres, certaines modalités de l'activité d'écoute. On peut lire, par exemple, qu'il est important de rendre d'abord l'élève « disponible » « pour s'imprégner du climat de l'œuvre », puis à « l'issue de cette première écoute, les élèves seront invités à s'exprimer » sur ce qu'ils ont perçu et ressenti (MEN, 1995b). C'est ensuite à partir de ces premières représentations individuelles partagées et d'écoutes réitérées de l'œuvre que l'analyse est co-construite par les élèves aidés des consignes de l'enseignant (MEN, 1997b). Dans les programmes de 2008, la présentation de l'activité d'écoute s'appuie sur un schéma (MEN, 2008) qui modélise d'une certaine manière les principes souhaités être mis à l'œuvre ces cinquante dernières années (1977 à 2015). Ce schéma (MEN 2008 ; Tripiet-Mondancin *et al.*, 2015) donne à voir comment « Sensations - Émotions » et « Points de vue techniques » sont associés dans la démarche qui part de l'écoute du sonore et de la musique pour aboutir à la « compréhension de la musique ». La prise en compte de la sensibilité, des émotions, des « matériaux sonores », de leurs « relations » est posée à la fois comme fin et comme moyen, le tout permettant de développer des « connaissances, des capacités et des attitudes », autrement qualifiées de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des programmes antérieurs. Le schéma donne également à voir ce que la psychologie qualifie de processus d'apprentissage : l'écoute en tant que « attention et concentration », prise de conscience, verbalisation et production au sens de faire la musique, en parler, la « comprendre » (MEN, 2008).

La plupart de ces principes sont théorisés dans les deux modèles que nous présentons ci-après : la boucle des apprentissages élaborée par Tricot (2008), mise à l'épreuve en éducation musicale par Tripiet-Mondancin *et al.* (2015, p. 37), ainsi que le cadre intégratif pour la perception et la cognition musicales de McAdams (2015) (voir schéma 1).

CADRE THÉORIQUE

Une théorie de la connaissance : rappel des concepts, exemples dans l'activité d'écoute

Pour comprendre les raisons pour lesquelles nous convoquons ce premier cadre théorique, nous renvoyons le lecteur aux deux articles déjà cités plus haut (Tripiet-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015 ; Maizières et Tripiet-Mondancin, 2018). La psychologie cognitive, dès les années 1980, distingue, dans une forme de *continuum*, les connaissances déclaratives, des connaissances procédurales. Les premières permettent de comprendre des états du monde. Les secondes concernent des actions sur le monde, comme des savoir-

faire, des gestes techniques, des automatismes (Anderson, 1983, 1985, cité par Fijalkow, 1995 ; Anderson *et al.*, 2001, cité par Tricot, 2011). À cette première dimension, déclaratif-procédural, s'articule la dimension général-particulier. À partir de cette double articulation, déclaratif, procédural, général, particulier, Tricot (2011) et Musial *et al.* (2012) distinguent :

- 1) trois types de connaissances déclaratives : les concepts (connaissances déclaratives générales), les connaissances spécifiques et les traces littérales (connaissances déclaratives particulières) ;
- 2) trois types de connaissances procédurales : les méthodes (connaissances procédurales générales), les savoir-faire et les automatismes (connaissances procédurales particulières).

Par ailleurs, l'histoire de l'homme, que ce soit à l'échelle de l'évolution de *l'homo sapiens* ou d'une vie, montre que tous ces formats de connaissances peuvent être appris sans enseignement, c'est-à-dire implicitement, par confrontation et par adaptation à des formes de régularités. Elles sont qualifiées de connaissances primaires par opposition aux connaissances dites secondaires acquises explicitement dans le cadre d'une instruction (Geary, 2008, et Sweller, cités par Tricot, 2014, p. 81). Apprendre la musique n'échappe pas à cette possibilité. La musique tonale, par exemple, comporte des régularités à la fois dans les matériaux employés et les relations qu'entretiennent ces matériaux. Des recherches suggèrent que des expositions répétées aux musiques tonales, en l'absence d'explicitation, conduisent à une réelle expertise de celles-ci (Bigand et Delbé, 2008 ; Tillmann, Bharuccha et Bigand, 2000 ; Tillmann, Madurell, Lalitte et Bigand, 2005). Ainsi, l'individu pourra faire la différence entre une tonalité majeure et une tonalité mineure mais sans pouvoir mettre des mots ou décrire ce sur quoi est fondée la différence. Un autre exemple de connaissance apprise implicitement, cette fois procédurale, pourrait être la suivante : l'individu sait plaquer un accord parfait majeur (connaissance procédurale) mais il ne sait pas ce qu'il joue et il ne sait pas comment il fait pour le jouer. Dans ces cas, on parlera de connaissances primaires acquises implicitement. D'une manière générale, les connaissances apparues tardivement dans l'histoire de l'homme, qualifiées de connaissances secondaires (par exemple le langage écrit), s'acquièrent plus rapidement et plus facilement grâce à un apprentissage explicite, dans une institution dévolue à l'enseignement. Ces connaissances secondaires sont aujourd'hui nécessaires à la vie en société.

Pour élaborer et transformer ces différents types de connaissances, pour favoriser le passage de connaissances de l'état implicite à un état explicite, selon Tricot *et al.*, au moins sept processus d'apprentissage, autrement dit, sept manières qu'a l'individu d'apprendre, sont impliqués : l'imitation, l'adaptation, l'automatisation, la mémorisation littérale, la procéduralisation, la prise de conscience-compréhension, la conceptualisation.

Contrairement aux programmes de 2008 qui proposent une démarche générale (« conduite perceptive ») incluant divers aspects de la situation d'enseignement apprentissage, la modélisation des formats de connaissances et des processus d'apprentissage de Tricot *et al.* ne fait pas de place aux sensations et aux émotions. En effet, pour ces psychologues, les émotions ne s'opposent pas aux connaissances, mais elles constituent un autre aspect de la relation au monde et à soi.

Cette modélisation des connaissances et des processus d'apprentissage peut constituer un cadre d'analyse d'une situation d'écoute d'œuvre.

Du stimulus à la perception : quelques éléments théoriques

La musique est considérée par les psychologues cognitivistes comme une activité de synchronisation mentale et corporelle qui englobe, composition, exécution et écoute (McAdams, 2015, p. 15). Plus particulièrement, McAdams s'intéresse à « l'acte d'écoute et de compréhension » au sens de perception et de cognition. Ces dernières ont pour fonction l'échantillonnage d'informations sensorielles, l'organisation de celles-ci en événements, en objets, en messages, la recherche de compléments d'informations, l'interprétation en fonction de l'expérience passée de l'auditeur et du contexte d'écoute. Pour le cognitiviste, percevoir permet au sujet qui écoute le stimulus d'élaborer des connaissances sur la musique. Pour ce faire, les processus impliqués sont l'attention, la mémoire, le langage, la pensée, le raisonnement.

Certains des processus sont qualifiés d'ascendants (traits en pointillés dans le schéma 1), c'est à dire conduits directement par les données sensorielles. Ainsi le son qui stimule le tympan va, au terme de différents traitements (analyse et groupement des signaux, calcul des attributs ou paramètres auditifs), générer une représentation mentale. D'autres sont qualifiés de descendants (traits pleins, schéma 1). Cela signifie que les connaissances culturelles déjà acquises par le sujet influencent à la fois sa perception « dès l'entrée des informations sensorielles dans le système auditif », mais aussi sa planification des actions en tant que musicien en train de jouer ou de chanter (McAdams, 2015, p. 24).

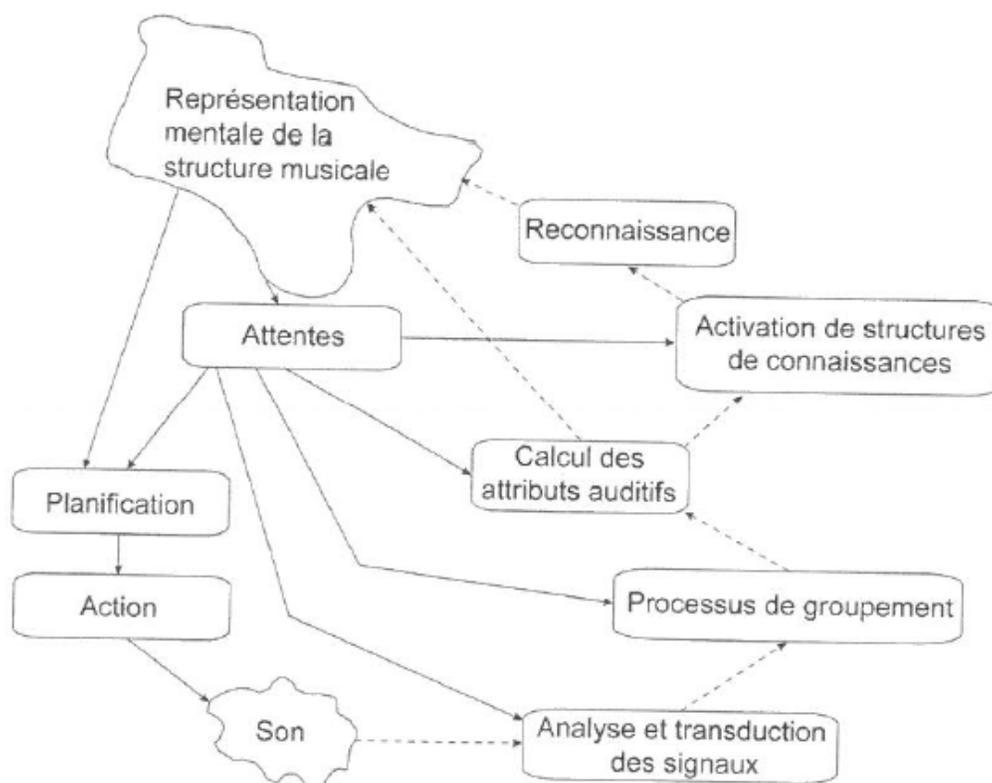


Schéma 1. Cadre intégratif pour la perception et la cognition musicales (McAdams, 2015, p. 23)

Cette conception est proche de celle développée dans les *curricula* d'éducation musicale depuis plus d'un siècle. Par exemple, le préambule du récent programme d'éducation musicale pour le cycle 4 mentionne l'idée selon laquelle : « deux champs de compétences organisent le programme [...] celui de la production et celui de la perception [...] Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement. » (MENESR, 2015). Ces processus correspondraient respectivement dans le modèle de McAdams aux processus ascendants (perception) et descendants (production).

MÉTHODOLOGIE : ANALYSE DES INTERACTIONS ET ANALYSE FILMIQUE

La présente étude porte sur une séquence menée en classe de 5^e dans un collège. Nous nous consacrons aux 14 minutes et 49 secondes d'écoute et d'analyse d'œuvre issue d'une séance de 55 minutes dont nous avons analysé antérieurement l'activité vocale (Tripier-Mondancin *et al.*, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018).

Pour rappel, le recueil des données s'est fait, en plan large fixe, à l'aide d'une caméra équipée d'un objectif grand angle. Un entretien post-observation a complété les données filmiques afin de mieux comprendre en particulier les objectifs, les stratégies d'enseignement de l'enseignant. La séance a été intégralement transcrite, tant au niveau verbal que non verbal (gestes, rythmes frappés, écriture au tableau, par ex.). Le traitement des données est réalisé à l'aide du logiciel Transana¹.

Le découpage en épisodes constitue l'étape suivante. Dès que la prise en charge du savoir passe du professeur à l'élève, un nouvel épisode est créé. Chaque épisode est codé en fonction de la base de données de mots clés constituée par les auteurs, en référence :

- aux six formats de connaissance du modèle de Tricot *et al.* susmentionné : concept, connaissance spécifique, trace littérale, méthode, savoir-faire, automatisme ;
- aux processus d'apprentissage visés : conceptualisation, procéduralisation générale et particulière, compréhension / prise de conscience, compréhension / mise en application, imitation, automatiser ;
- aux aspects et stratégies d'enseignement (par exemple, diffusion de l'enregistrement de l'œuvre, questionnement, explication, note écrite au tableau, récapitulation des réponses des élèves, feed-back) ; sur ces aspects absents des deux modèles empruntés, les auteurs de la présente contribution ont choisi eux-mêmes les mots clés ;
- à la prise en charge de l'avancée du savoir soit par le professeur soit par l'élève.

Une même phrase peut être codée en tant que mention d'un ou de plusieurs formats de connaissances. Dans ce cas, le même épisode se trouve codé autant de fois que le nombre de formats de connaissances relevé. Il en est de même pour les processus d'apprentissage et les stratégies d'enseignement qui dans le même épisode, suivant sa longueur, peuvent être multiples. D'autres courts épisodes peuvent ne relever d'aucun format de connaissance. Le calcul des durées, ramené à un pourcentage de temps tient compte de ces

¹ Ce logiciel permet, entre autres, de synchroniser le film avec la transcription des interactions verbales et non verbales, de découper en épisodes, de coder (David Woods, 2000, Université du Wisconsin).

cas de figure. La validité des codages à chacune des étapes est vérifiée par accord inter-juge entre les deux chercheurs. En cas de désaccord un troisième chercheur est sollicité.

C'est donc à la fois une approche quantitative (occupation temporelle) et qualitative (nature des connaissances, des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage) que nous adoptons. Les résultats de cette étude sont bien évidemment non généralisables puisqu'ils ne reposent que sur un seul cas.

RÉSULTATS

La situation d'écoute d'œuvre dans le cours d'éducation musicale : présentation du synopsis

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, l'étude porte sur une séquence de 14 minutes et 49 secondes d'écoute et d'analyse d'œuvre issue d'une séance de 50 minutes au cours de laquelle s'enchaînent une activité vocale, une activité instrumentale et une activité d'écoute. C'est cette organisation que l'enseignant observé adopte dans cette séance (voir tableau 1).

Tableau 1. Synopsis du cours dont est extraite l'activité d'écoute analysée

Synopsis des activités : un temps de classe optimisé, plus réduit pour l'écoute (14 min 49 s) que pour le vocal (23 min)	
00 min 00 s à 01 min 42 s	Entrée et installation des élèves
01 min 43 s	Activité vocale 1. Révision de la première strophe du chant <i>Le batteur chanteur</i> , Éric Noyer 2. Enseignement-apprentissage par répétition-imitation de la seconde strophe 3. Enchaînement des deux strophes
24 min 04 s	Activité instrumentale dans l'objectif d'ajouter un contrechant (flûte) et une rythmique (batterie) à la chanson apprise
34 min 48 s	Activité d'écoute : découverte de l'œuvre <i>Sweet Home Chicago</i>, Blues Brothers, issue du genre musical <i>Rhythm 'n' blues</i> ; reprise de R. Johnson (1936) en 1980, fin du film jouée par les Blues Brothers
50 min 00 s	Fin de l'activité

L'activité d'écoute qui prend appui ce jour-là sur l'œuvre *Sweet Home Chicago*, dans la version interprétée par les Blues Brothers (1980), apparaît relativement réduite. En effet, elle s'enchaîne à une activité vocale plus longue (23 minutes) et à une courte activité instrumentale (10 minutes) (voir tableau 1). Le cours est articulé explicitement de la part de l'enseignant autour de la question du genre musical que l'on appelle le « blues » déjà expérimenté dans la pratique du chant *Le batteur chanteur* d'Éric Noyer et la pratique de la flûte à bec qui vise la production d'un contrechant pour cette même chanson. Il faut donc considérer l'activité d'écoute comme un élément de la situation d'enseignement-apprentissage autour du blues. Précisons que, pour permettre aux élèves de s'approprier l'œuvre dans le temps et de multiplier les liens avec les autres activités, son exploitation se poursuit sur plusieurs séances.

Le synopsis de l'activité montre quatre moments d'écoute de l'œuvre totale ou fractionnée. Les deux premières écoutes sont précédées d'un moment au cours duquel l'enseignant revient sur les notions clés d'improvisation et de jazz, donne les consignes. Les écoutes sont toujours suivies d'un temps de recueil des représentations (voir tableau 2).

Tableau 2. Synopsis de la situation d'écoute analysée ; description des différents moments-clés

Minutage	Catégorisation ou étiquetage des différents « moments-clés » de la situation	Minutage	Descriptif des stratégies d'enseignement et des tâches demandées aux élèves
00 min 00 s	Démarrage de l'activité d'écoute, annonce du titre et des objectifs	00 min 00 s	P [= l'enseignant] fait prendre le cahier aux élèves et situe le thème des cours à venir par rapport au déroulé annuel ; il note le titre de la leçon au tableau
		01 min 59 s	P fait deviner le terme improvisation comme principe caractéristique du jazz aux élèves, explique qu'ils en feront et en quoi cela consiste
		02 min 39 s	P annonce l'écoute ; donne les consignes ; vérifie si elles sont comprises ; donne une méthode pour prendre des notes au brouillon sur ce qui est entendu, perçu
03 min 49 s	1 ^{re} écoute de l'œuvre et recueil des représentations	03 min 49 s	1 ^{re} écoute de l'œuvre
		05 min 35 s	Recueil des représentations concernant « le style »
		05 min 51s	Explication sur le style <i>rhythm 'n' blues</i> par l'enseignant
		06 min 54 s	Recueil des impressions sur le caractère festif ou intérieur, recueilli de la musique écoutée
		07 min 54 s	Recueil des représentations concernant « l'effectif instrumental »
10 min 57 s	Trois écoutes fractionnées successives de l'œuvre en vue de faire repérer la structure	10 min 57 s	Consigne d'écoute concernant « la structure »
		11 min 38 s	Début de la 2 ^e écoute
		12 min 14 s	Recueil des représentations concernant la structure (changement de section)
		12 min 36 s	3 ^e écoute et repérage du retour de la section 1
		13 min 12 s	Recueil des représentations et approfondissement / structure : changements, similarités
		13 min 33 s	4 ^e écoute et suite du recueil des représentations
		14 min 28 s	Recueil des représentations
14 min 49 s	Fin de l'activité		

L'activité d'écoute : une prédominance des connaissances déclaratives plutôt que procédurales

Sur les 14 minutes 49 secondes de cette partie de cours analysée, les connaissances déclaratives, c'est à dire les connaissances spécifiques à l'œuvre *Sweet Home Chicago*, additionnées aux concepts ainsi qu'aux traces littérales (voir schéma 2), apparaissent prédominantes dans cette situation de découverte de l'œuvre. En effet, elles sont présentes à hauteur de 76,1 % du temps didactique de la séance alors que les connaissances procédurales n'occupent que 23,99 % du temps.

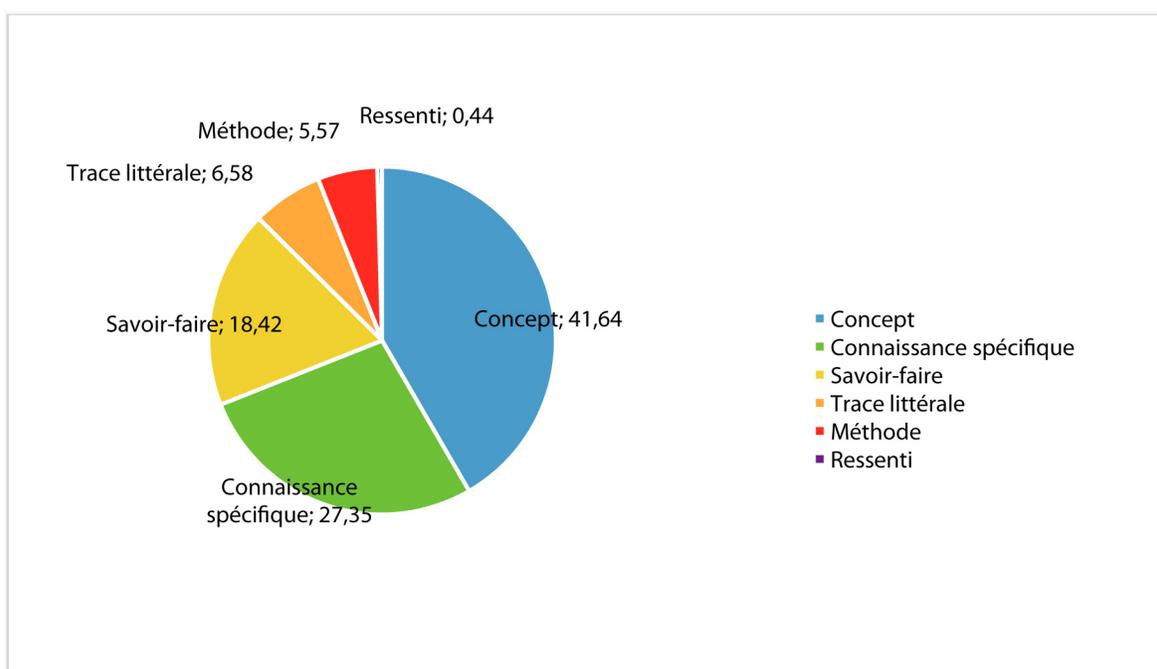


Schéma 2. Temps consacré aux différents formats de connaissances (en pourcentage du temps)

De manière plus détaillée, on remarque que, dans cette situation, ce sont davantage les concepts qui sont présents d'un point de vue temporel (41,64 %), suivis des connaissances spécifiques (27,35 %).

En ce qui concerne les concepts, c'est à dire les connaissances déclaratives généralisées à partir de l'œuvre abordée, ils portent sur le *style jazz*², les genres musicaux *rhythm and blues et blues*, la structure, la grille (*blues*), les sections rythmique et mélodique,

2 En italique : les mots employés par l'enseignant ou par les élèves.

l'improvisation, la musique écrite, l'effectif instrumental. C'est l'enseignant qui les emploie à l'oral, plus rarement les élèves, ce qui n'empêche pas que certains comprennent ce dont il est question. En effet, l'utilisation pertinente de ce vocabulaire spécialisé, par les élèves qui répondent aux questions de l'enseignant, montre la présence de traces littérales témoignant des références acquises et de leur compréhension, comme par exemple la notion d'*improvisation* (voir extrait 1).

En ce qui concerne les connaissances spécifiques relatives à l'œuvre écoutée, elles portent sur l'identification, par les élèves, des instruments joués (*guitare électrique, batterie, guitare basse, piano, trombone, saxophones, voix*), ainsi que sur le détail de la structure de l'œuvre (*phrases, strophes, parties*).

Du côté des connaissances procédurales spécifiques, on observe la mise en situation d'écoute ou d'un savoir-écouter, au sens « d'action de prêter attention » (voir CNRTL³), dès lors qu'élèves et professeur sont confrontés au son. Cette action vise à faire verbaliser aux élèves leurs représentations de l'œuvre *Sweet Home Chicago* ; par cette opération, peu à peu l'élève prend conscience de savoirs sur l'œuvre.

Un deuxième type de savoir-faire, plutôt du fait de l'enseignant, d'après la capture filmique, concerne la réaction corporelle à la musique que l'on peut qualifier de « savoir-bouger », en l'occurrence, se mouvoir sur la pulsation écoutée (03 min 51 s à 05 min 35 s), lever un bras pour signaler un changement ou le retour d'un élément musical comme la relance chromatique en fin de grille (12 min 36 s).

Enfin, du côté des connaissances procédurales générales ou méthodes, elles sont liées :

- 1) à la manière de catégoriser ou de trier les rôles des instruments entendus,
- 2) à la manière de structurer la prise de notes au brouillon puis dans le cahier, les connaissances spécifiques et les concepts, et
- 3) aux méthodes d'écoute que l'enseignant souhaiterait que les élèves acquièrent, selon ses déclarations lors de l'entretien.

3 Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

Tableau 3. Formats de connaissance, processus d'apprentissage, d'après Tricot et Musial (2008), et Tricot (2018), exemplifiés à l'aune de la situation analysée

<i>Formats de connaissances à l'état implicite (je sais ce que c'est) ou à l'état explicite (je sais le décrire)</i>	<i>Définition et exemples</i>	<i>Processus d'apprentissage correspondant</i>
Concept	Connaissance déclarative générale, loi, principe, théorème. Par exemple : style jazz, genres musicaux ; blues, rhythm and blues, la structure, la grille (blues), les sections rythmique et mélodique, l'improvisation, etc.	Conceptualisation
Connaissance particulière ou spécifique	Connaissance déclarative particulière d'un fait, d'une situation, d'un état ponctuel du monde, représentation, etc. (ce que l'on comprend, ce dont on prend conscience). Par exemple : le titre de l'œuvre Sweet Home Chicago, le nom des instruments utilisés	Compréhension
		Prise de conscience
Trace littérale	Connaissance déclarative particulière, savoir par cœur qui correspond littéralement à la connaissance apprise. Par exemple : la connaissance du terme et de la définition du procédé d'improvisation	Mémorisation littérale
Méthode	Procédure générale, action physique ou mentale transférable dans des contextes différents. Par exemple l'application de procédures pour se mettre en situation d'écouter et d'entendre, de discriminer une nouvelle œuvre, seul ou à plusieurs, en lien avec un référentiel d'analyse d'œuvre musicale	Procéduralisation (application)
Savoir-faire contrôlé	Procédure particulière contrôlée, non transférable (action physique et opération mentale). Par exemple : écouter, prêter attention à la musique, bouger sur la musique	Procéduralisation (application) Attention (prêter) Imitation Adaptation
Automatisme	Procédure particulière associant but et situation, dont le déclenchement est irrépessible, non contrôlé et ne peut être interrompu. Par exemple : taper du pied, bouger, se mouvoir en lien avec la pulsation, selon le tempo d'une œuvre	Automatisation

Des connaissances déclaratives générales plutôt que particulières

Dans la séance observée, l'objectif de l'enseignant ne semble pas tant être la connaissance de l'œuvre particulière, que sa connaissance pour développer des connaissances plus générales soit les concepts liés à son genre, son style ou sa structure. C'est ce que semble confirmer l'entrée dans l'activité qui consiste, pour l'enseignant, à annoncer, à écrire au tableau et à faire écrire dans le cahier le titre de la séquence et son objectif (*on va s'intéresser à la grille blues*) :

P : on va noter le titre de notre quatrième grand thème que l'on va travailler jusqu'à la fin de l'année / quatrième grand thème / (*P va vers le tableau et écrit : Séquence numéro 4*) / on va s'intéresser / à la grille blues (*écrit au tableau*) / est-ce qu'il y a un mot que vous avez déjà entendu ? /

Es : blues /

P : dans le titre / blues / la grille blues (*poursuit en écrivant*) et la notion / alors ceux qui pratiquent le jazz / y'en a je sais qu'il y en a qui pratiquent le jazz ici est-ce que dans la musique de jazz / assez souvent / peut-être pas toujours mais assez souvent / la musique est toute écrite / est-ce qu'elle est toujours écrite la musique de jazz / est-ce que toutes les parties jouées sont écrites ?

Es : non /

P : qu'est-ce qui intervient dans le jazz comme notion ?

Es : l'improvisation /

P : l'improvisation / très bien alors on va s'intéresser à la grille blues et la notion d'improvisation (*écrit et encadre le titre*) / vous-même vous essayerez d'improviser / on travaillera sur des réservoirs très simples de notes et on va voir qu'on peut improviser / parce que vraiment ce qu'il faut retenir c'est que l'improvisation c'est pas je joue une note que je veux quand je veux / il y a une liberté mais c'est une liberté contrôlée l'improvisation

Extrait n°1.

Introduction à l'activité : 00 min 00 s à 02 min 37 s

(note de lecture : P = désigne l'enseignant, E, un élève, Es, plusieurs élèves, /...)

Puis après avoir rappelé aux élèves le principe de l'improvisation et leur avoir expliqué qu'ils improviseraient avec la flûte, l'enseignant donne les consignes d'écoute suivantes :

P : alors à ce titre-là je vous passe un extrait / cet extrait / vu que vous avez le titre de la séquence et vu la chanson que l'on prépare / vous me direz quel style / si vous reconnaissez le style / musical / d'accord ensuite on va s'intéresser à l'effectif instrumental c'est quoi l'effectif ?

E : c'est tout ce qu'il y a comme instruments

P : voilà c'est tout ce qu'on entend / zidane fait partie de l'effectif de l'équipe de France / d'accord / section rythmique (*P écrit au tableau*) / quand on a donc des musiques amplifiées / on va / pour s'aider / différencier la section rythmique et la section mélodique / ça aide / [question élève non entendue] / non mais vous n'écrivez rien sur le cahier vous savez que c'est sur le brouillon comme ça que vous travaillerez / je vous ferai copier (*P écrit au tableau*) je vous donnerai un petit résumé plus tard / section rythmique section mélodique vous êtes d'accord / on essaie de repérer les instruments et de les classer comme ceci /

E : XXX / (non perceptible)

P : non vous laissez ça vous savez que vous copierez le résumé ou je vous en donnerai un on verra ça je vous fais entendre ceci on écoute (*démontre l'écoute*)

Extrait 2.

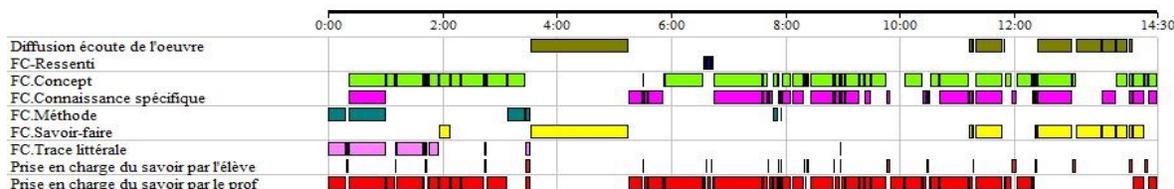
Énoncé des consignes d'écoute : 02 min 39 s à 03 min 49 s

Durant ces quatre premières minutes d'entrée dans l'activité d'écoute, c'est principalement l'enseignant qui parle pour :

- 1) annoncer les objectifs relatifs aux concepts de *jazz*, de *grille blues*, d'*improvisation* et d'*effectif*, et
- 2) donner les consignes d'écoute relatives à la procédure d'identification (*vous me direz si vous reconnaissez*), de catégorisation (*on essaie de repérer les instruments et de les classer comme ceci*) des connaissances spécifiques relatives au style musical, à l'effectif instrumental de l'œuvre étudiée.

Durant ces quatre premières minutes, la participation de quelques élèves se limite à quatre réponses courtes : *blues*, *non*, *improvisation* et *c'est tout ce qu'il y a comme instrument*. Ces quatre réponses peuvent être analysées comme des connaissances (générales) mémorisées par les élèves qui ont répondu (trace littérale) et qui appliquent donc la méthode proposée.

Le graphe 1 issu du traitement des données sur Transana, permet de visualiser les enchaînements, les concomitances entre les différents formats de connaissances et leur prise en charge soit par l'enseignant soit par certains élèves. Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que nous prenons en compte, lors du codage des épisodes, l'expression du ressenti au sein des formats de connaissances, à la différence du modèle de Tricot et Musial qui n'y font pas référence (voir graphe 1). Nous discutons de la limite de ce choix (voir ci-après).



Graphe 1. Formats de connaissances issus du traitement des données, opéré sur Transana

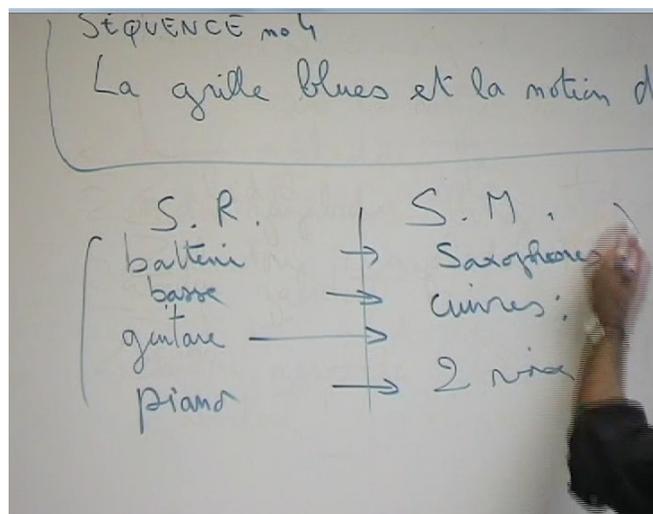
Après une première écoute de l'œuvre durant 1 minute 45, et suite à la réponse d'un élève à propos du style (*c'est du style rock*, 05 min 50 s), l'enseignant définit durant 2 minutes le genre *rhythm and blues*, dont la connaissance est nouvellement abordée dans cette classe et auquel appartient l'œuvre écoutée :

P : c'est pas mal / c'est un petit peu du rock oui / en fait ce qu'on vient d'entendre ça s'appelle du *rhythm and blues* le *R and B* / ce terme c'est quelque chose que vous utilisez tout le temps ce terme / *R and B* en ce moment / ben ça c'est les racines / c'est le *rhythm and blues* / le *rhythm and blues* / alors comment il est le *rhythm and blues* rapidement / ben tout simplement les noirs américains / jusque-là vous avez entendu parler du blues / d'accord / le blues chant de plainte chant de douleur des noirs américains des esclaves / d'accord qui travaillaient beaucoup fatigués c'était surtout un chant de lamentation de plainte / d'accord / les noirs vont quitter les champs / les esclaves noirs vont quitter les champs / et gagner des villes / d'accord ils ont le droit d'aller en ville quand même / et ils vont rencontrer la musique jazz / donc ils vont prendre la musique des orchestres jazz et ils vont garder leur culture blues / seulement c'est plus une musique de plainte / est-ce que vous avez envie de / de vous recueillir sur cette musique-là ?
Es : **non**
P : **est-ce** que c'est une musique / heu intérieure / est-ce que c'est une musique / non ?
Es : **non**
P : oui ou non ?
Es : **non**
P : non / là on est dans une musique festive c'est pour faire la fête / ça y est le blues c'est fait pour faire la fête / c'est plus pour dire j'ai mal je souffre / d'accord / donc on rencontre les ensembles de jazz c'est pour ça qu'on va mettre en valeur l'effectif instrumental on va voir / que ce sont des instruments que l'on rencontre dans les ensembles de jazz / et le blues quitte la plainte (*rappelle à l'ordre un élève*) quitte la plainte la douleur l'expression de la plainte et de la douleur pour devenir la fête / d'accord et ça s'appelle le *rhythm and blues* / le *rhythm and blues* est quasiment à la base de presque tout ce que vous écoutez actuellement / il a donné le rock et les / même les rappeurs actuels / pour les simples vont chercher dans le *rhythm and blues* et le jazz pour travailler d'accord / ça reste une racine extrêmement importante / ok / je vous écoute pour l'effectif instrumental

Extrait 3. Explication du style *rhythm 'n'blues* : 05 min 51 s à 07 min 54 s

Dans cet extrait, on assiste clairement à ce qui pourrait s'apparenter à une définition ou une première approche du *style rhythm and blues* par l'enseignant. Il en donne l'origine, ses caractéristiques et ses influences, faisant ainsi le lien avec la réponse de l'élève. Au cours de cette explication, ce n'est pas l'œuvre en tant que connaissance particulière qui est considérée, mais bien le concept de *rhythm and blues* et de sa filiation avec le blues.

Quant aux connaissances spécifiques, elles sont essentiellement observables à partir des consignes d'écoute de l'enseignant et des réponses des élèves au sujet de l'œuvre écoutée. Ces connaissances spécifiques concernent, dans cette première séance, les instruments et leur fonction, les voix, ainsi que la structure détaillée de l'œuvre, en lien avec des connaissances plus générales comme par exemple la section rythmique. Elles font l'objet d'une récapitulation au tableau (08 min 02 s à 10 min 25 s) (voir photogramme 1).



Photogramme 1. Récapitulation au tableau de l'identification et catégorisation de la fonction des instruments (SR : section rythmique, SM : section mélodique)

Des savoir-faire plutôt que des méthodes ?

Le savoir-faire auditif (« prêter attention »), régulièrement sollicité (*on écoute* ; voir extrait 2) durant cette situation, correspond à un tiers du temps de la séance (5 min 15 s), dont 3 minutes 55 secondes d'écoute de l'enregistrement, sans parler, en quatre moments (1 minute 45 secondes ; 35 secondes ; 35 secondes ; 1 minute). C'est la première fois dans cette classe que les élèves sont confrontés à cette œuvre. L'écoute vise à répondre à des consignes sur le style, le repérage des instruments et leur classement selon leur fonction (voir extrait 2). Il est difficile d'analyser si ce savoir-faire lié à l'écoute relève uniquement d'un format de connaissance procédurale particulière contrôlée et non d'une méthode générale « d'écoute-analyse ». Si cette méthode n'est pas mobilisée, il est possible qu'elle soit en cours d'élaboration en tant que procédure complexe de suite d'opérations mentales, en vue d'interpréter-comprendre une œuvre pour la connaître et la reconnaître. C'est ce que confirme l'enseignant lors de l'entretien : pour lui le plus important est de donner des méthodes d'écoute aux élèves afin qu'ils soient peu à peu autonomes dans l'écoute-analyse quelle que soit l'œuvre écoutée.

Ressenti, émotions : format de connaissance, stratégie d'enseignement ou bien processus d'apprentissage ?

Au cours de ses explications, l'enseignant fait brièvement appel au registre des émotions ou du sensible, autrement dit de l'esthétique au sens étymologique (voir extrait 3). D'après

les échanges, c'est davantage pour caractériser le style étudié que pour amener les élèves à véritablement exprimer leur ressenti (émotionnel) que l'enseignant pose la question : *est-ce que vous avez envie de vous recueillir sur cette musique-là ?* Les émotions que peut susciter la musique chez les élèves sont considérées, dans cette séance, comme un moyen d'interpréter et de comprendre la musique, comme le préconisent les programmes depuis plusieurs décennies.

Un processus d'apprentissage prédominant : la compréhension

L'exposé de connaissances générales par l'enseignant, avant toute tâche d'écoute confiée aux élèves, semble induire l'idée selon laquelle les processus de conceptualisation et de compréhension sont prioritairement visés. Les résultats montrent que le processus d'apprentissage, le plus nettement visé par l'enseignant, est la compréhension. Ce processus d'apprentissage est sollicité à plusieurs niveaux. C'est d'abord une prise de conscience (32,93 % du temps) des événements sonores, suivie par l'élaboration d'une représentation de l'œuvre écoutée (32,42 %). C'est également une compréhension des connaissances générales énoncées par l'enseignant, transposées en connaissances spécifiques en lien avec l'œuvre, qui est visée (21,68 %) : l'effectif instrumental, la structure, le retour de la grille harmonique, le rôle de chaque instrument, rôle qui se modifie notamment lors des improvisations (voir photogramme 1). En ce qui concerne le processus de mémorisation, sa place paraît plus négligeable (4,46 %). Enfin, lorsque les élèves sont en situation d'écoute, on peut penser qu'ils mettent en application une méthode (écouter pour analyser selon les consignes données) ou qu'ils enrichissent la procédure en consolidant un savoir-faire, celui d'écouter la musique pour la comprendre. On aurait une double procéduralisation générale et particulière, mais sans pouvoir l'observer explicitement.

Nous avons vu que l'expression du degré de ressenti apparaît assez peu dans cette séance, en dehors de la question de l'enseignant sur le caractère du blues comparé à celui du *rhythm and blues* (voir extrait 3). Nous qualifions ce processus d'apprentissage, absent du modèle de Tricot *et al.*, de formulation d'un jugement du degré esthétique (musique plus ou moins *festive/intérieure*) (0,3 % du temps).

Trois stratégies d'enseignement prédominantes : expliquer, schématiser, faire écouter

L'analyse des stratégies d'enseignement confirme que nous sommes bien en présence d'un enseignement fondé majoritairement sur les connaissances déclaratives notamment en raison des stratégies d'explication. Nous avons regroupé autour de cette étiquette *stratégie d'explication*, les aspects de l'enseignement qui concernent les concepts et connaissances spécifiques, la production d'analogies (effectif instrumental et équipe de France ; voir extrait 2), la présentation de la place et des objectifs de la séquence en regard du

programme de l'année. Les explications occupent un quart du temps d'enseignement (voir schéma 3) en alternance avec des questions posées par l'enseignant (7 %).

L'utilisation du tableau, parfois concomitante aux explications, occupe également un quart du temps (24 %), au cours duquel l'enseignant dessine, représente par des flèches, catégorise (voir photogramme 1). Les flèches représentées par l'enseignant indiquent qu'un même instrument peut, selon sa fonction, être analysé comme faisant partie de la section rythmique et/ou de la section mélodique.

La stratégie d'enseignement qui correspond à la diffusion de l'enregistrement de l'œuvre occupe un cinquième du temps de la séquence (18,95 %).

À ces trois stratégies dominantes, s'ajoute simultanément parfois celle qui consiste à faire des gestes, comme donner à voir le marquage de la pulsation, comme indiquer le retour de la grille (10,51 % du temps).

Dans la situation d'écoute analysée, nous observons également l'utilisation de feed-back (8,97 % du temps), essentiellement appratifs (*l'improvisation / très bien* - extrait 1) ou encore de feed-back interrogatifs, selon les distinctions de Bourg (2012). Une dernière stratégie d'enseignement consiste à institutionnaliser le savoir à partir des réponses des élèves (3 % du temps).

Cette analyse des stratégies d'enseignement montre un enseignement que l'on peut qualifier de transmissif, même s'il donne fréquemment la parole à l'élève (voir graphe 1).

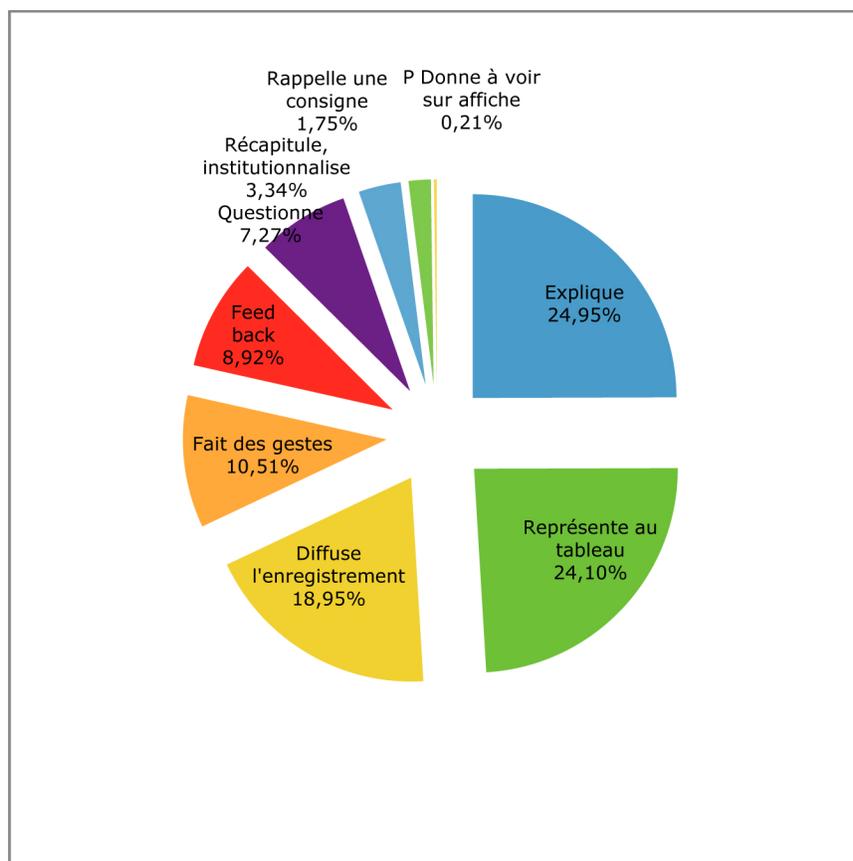


Schéma 3. Pourcentage de temps occupé par les différentes stratégies d'enseignement

DISCUSSION

Pendant les 14 minutes 49 secondes que dure l'activité d'écoute, tous les formats de connaissances et les processus d'apprentissage du modèle emprunté sont mobilisés, en dehors du processus d'imitation (Musial *et al.*, 2012 ; Tricot, 2011, 2014, 2018).

Ces résultats amènent des questions au-delà de cette séance, et d'une manière générale :

- L'activité d'écoute vise-t-elle plutôt des connaissances générales sur la musique ou plutôt la connaissance d'œuvres spécifiques ? Les programmes parlent explicitement des deux, mais la question mérite d'être posée ;
- L'activité d'écoute vise-t-elle davantage à développer des connaissances déclaratives sur l'œuvre et la musique, ou des procédures (savoir-faire, méthode), pour être en capacité d'écouter toutes les musiques en général ?

- Comment le ressenti de l'œuvre, la mise en mouvement corporelle entrent-ils dans la démarche d'ensemble ?

Une démarche plutôt déductive

Notre analyse en regard du modèle cognitiviste montre que chez cet enseignant, ce sont majoritairement, dès le début de la séance, les connaissances déclaratives générales qui sont en jeu et moins les connaissances particulières liées à l'œuvre étudiée, bien présentes cependant. Elles occupent respectivement 41,64 % contre 27,15 % du temps didactique. Ce résultat confirme l'objectif annoncé et est caractéristique d'une démarche que nous qualifions de descendante au démarrage de l'activité, autrement qualifiée de déductive (du général au particulier), ou encore d'approche *top down*. Il s'agit, en effet pour les élèves, de repérer dans l'œuvre étudiée les concepts précédemment définis. Durant cet épisode, les connaissances en jeu sont essentiellement proposées par l'enseignant. C'est ce qu'illustrent les trois extraits de la transcription (extraits 1 à 3) et ce que montre le graphe 1, où durant pratiquement 6 minutes sur les 14 minutes 49 secondes de la séance, c'est l'enseignant qui donne les consignes (voir extrait 2), explique l'objectif et définit les trois concepts d'improvisation (voir extrait 1), d'effectif instrumental et de *style rhythm and blues* (voir extrait 3).

Il est possible qu'à d'autres moments (03 min 49 s, 11 min 38 s, 12 min 36 s, 13 min 33 s), l'élève soit censé mobiliser un processus de type ascendant dès lors qu'il est laissé seul face à l'œuvre diffusée.

Durant cette situation, l'élève est placé dans une boucle du général au particulier puis du particulier au général. C'est la généralisation qui est souhaitée. En témoigne le travail de ces concepts dans les autres activités, et les objectifs que l'enseignant déclare au cours de l'entretien.

Des difficultés d'analyse ou les limites du modèle cognitiviste dans le cas de la musique

L'analyse montre la difficulté à caractériser et délimiter parfois les formats de connaissances procédurales (savoir-faire, automatisme ou méthode) relatifs à « l'écoute ». Ces trois formats sont sans doute en jeu à des niveaux différents et selon les élèves, mais l'observation permet difficilement d'accéder à une distinction aussi fine. L'analyse nous permet seulement de dire que durant près de quatre minutes sur les 14 minutes 49 secondes que compte la séance, les élèves sont en situation d'écouter et d'élaborer une représentation de l'œuvre ou d'un extrait. On peut penser que durant ces quatre minutes, les élèves mobilisent leurs savoir-faire, voire leurs méthodes, liés à l'écoute-analyse de la musique. On ne peut le vérifier qu'à partir de ce que les élèves déclarent avoir perçu après avoir écouté l'œuvre.

Comme pour le chant (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018), l'observation de la séance d'écoute donne à voir deux états de connaissances, explicite et implicite, rendant l'analyse, dans certains cas, délicate. Il est par exemple, difficile d'interpréter avec certitude les connaissances transmises implicitement — inconsciemment — ou explicitement — délibérément — par l'enseignant au travers de gestes qui apparaissent régulièrement au cours de la situation et qui font ou ne font pas l'objet d'une verbalisation (Tricot, 2014 ; Tripier-Mondancin *et al.*, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018). En effet, certains gestes de l'enseignant peuvent s'analyser *a priori* comme un savoir-faire qui induirait des informations données à voir à l'élève. Par exemple, au cours de l'écoute de l'œuvre, lorsque l'enseignant marque corporellement la pulsation de la musique ou qu'il semble indiquer le changement de section par un mouvement de tête, l'élève reçoit des informations relatives au tempo et à la structure. Dans le premier cas, nous ne sommes pas certains que l'enseignant marque la pulsation consciemment, puisqu'aucun des protagonistes n'en a parlé et que « bouger au son de la musique est irrépessible » (Peretz, 2018, p. 97). Nous avons donc classé les connaissances induites par les gestes de cet épisode dans les connaissances en l'état implicite. Dans le second cas, on peut considérer la connaissance induite comme étant à l'état explicite, autrement dit l'enseignant fait ce geste consciemment pour donner une information, dont il est question juste après.

La place du ressenti et de sa verbalisation nous interroge également : est-ce une connaissance, un processus d'apprentissage et/ou une stratégie d'enseignement ? On l'a vu, pour les psychologues, le ressenti fondé sur les émotions est un moyen de réguler la relation de l'individu au monde, ce n'est pas une connaissance. Pour autant, y a-t-il un lien entre le ressenti de l'auditeur et sa compréhension de l'œuvre. Les travaux de Maizières semblent le montrer (Maizières, 2018). Dans ce cas, l'expression du ressenti pourrait être placée du côté des processus d'apprentissage.

D'autre part, du côté de la didactique de l'écoute musicale, telle qu'elle apparaît dans les programmes, l'expression du ressenti et des émotions semble également être pensée comme un moyen pour accéder à la compréhension de l'œuvre.

Des études en neurosciences et en psychologie de la musique montrent que « les œuvres musicales ont une structure expressive suffisamment puissante pour imposer des états émotionnels communs à un grand nombre d'auditeurs » (Bigand, 2008, p. 133 ; Samson et Dellacherie, 2010 ; Fernando *et al.*, 2014). Ces études induiraient-elles que le ressenti, les émotions seraient davantage du côté des connaissances primaires et que ce n'est que leur expression parlée (procédure) et leur prise de conscience (processus d'apprentissage) qui conduiraient celui qui les exprime à des connaissances secondaires liées à la compréhension de l'œuvre ? Ou bien le ressenti, les émotions pourraient-ils correspondre à un processus pour conduire à des connaissances ?

Un processus de compréhension de la musique spécifique, distinct de la compréhension des mots ?

Bien que la question du sens du texte ne soit pas abordée, nous faisons sciemment un parallèle entre le processus de compréhension tel que décrit par Tricot et le processus visé par l'enseignant dans le cadre de l'écoute-analyse de l'œuvre musicale. Par compréhension de la musique nous entendons la recherche de liens entre le ressenti, les représentations et des propriétés de l'œuvre, comme la recherche des caractéristiques du *rhythm and blues* écouté, de sa structure, à l'aide de mots pour les dire. Ce morceau véhicule un sens d'un point de vue linguistique mais ce n'est pas ce sur quoi l'enseignant attire l'attention des élèves ce jour-là en particulier. C'est plutôt la compréhension de ce que dégage cette musique, soit une forme d'énergie festive, en raison de son instrumentation, de ses phrasés, de ses rythmiques, du retour régulier de la grille blues (12 mesures en l'occurrence). Même si cette structure répétitive est peut-être en lien, tel un figuralisme, avec l'insistance avec laquelle le héros de la chanson essaie de faire en sorte que sa « chérie » (dans l'original de Johnson), ou son frère (dans la version des Blues Brother), revienne à Chicago. L'enjeu en termes de compréhension pour les élèves ne se joue pas à ce niveau linguistique mais bien symbolique : la musique fait-elle signe ? Rappelons que le texte commence par *Come on Baby* ?

EN GUISE DE CONCLUSION : ADAPTATION DU MODÈLE À LA SITUATION DE L'ÉCOUTE MUSICALE

Cette étude visait à décrire les différents types de connaissances enseignées durant l'activité d'écoute en éducation musicale, leur nature, les équilibres, mais aussi les processus d'apprentissage visés en lien avec les stratégies d'enseignement proposées. En outre, il s'agissait dans cette contribution de stabiliser une méthode pour traiter et analyser les données recueillies. Les résultats montrent que la place occupée par les connaissances déclaratives générales et particulières est importante (voir côté gauche du schéma 4). Pour cette raison, nous avons représenté dans le modèle les cases correspondantes aux connaissances déclaratives plus grandes (côté gauche du schéma 4) que celles des connaissances procédurales (côté droit). Mais l'analyse met aussi en évidence l'omniprésence de connaissances procédurales, comme le savoir-écouter, le savoir-décrire, le savoir-exprimer, le savoir-ressentir, parfois délicates à distinguer. Il reste donc à les mesurer encore plus finement. Par exemple, à quel moment peut-on dire que l'élève sait écouter la musique en général, une œuvre en particulier, en dehors des réponses verbales et non verbales aux questions de l'enseignant ? Dans la situation analysée, c'est le processus de compréhension des connaissances générales, relayé par des prises de conscience successives des éléments de l'œuvre, qui est très largement visé.

La modélisation proposée par Tricot semble adaptée à l'analyse des formats de connaissance lors de l'activité d'écoute en éducation musicale. Néanmoins, Tricot et *al.* ne font pas figurer l'expression du ressenti, la formulation d'un jugement esthétique qui pourtant revêtent une fonction importante lors de l'écoute, comme les programmes le mentionnent et les théories le montrent. Il s'agira de s'interroger sur la place à leur attribuer. Nous proposons une adaptation provisoire du modèle en regard de cette étude (voir schéma 4).

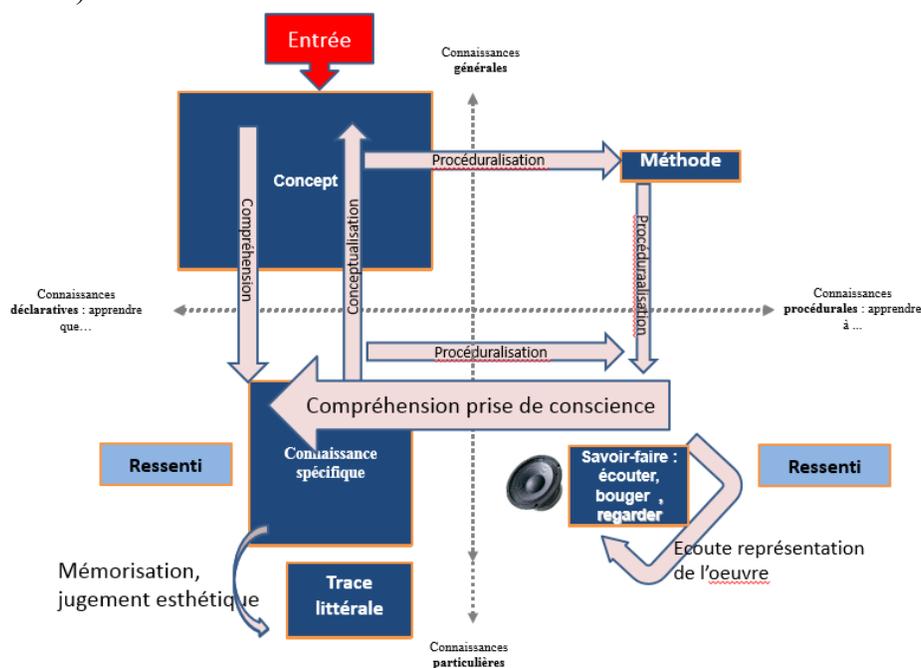


Schéma 4.

Récapitulation des équilibres entre formats de connaissances (rectangles bleu marine), processus d'apprentissages (flèches). La case rouge indique l'entrée dans l'activité observée, avec cet enseignant. La taille des cases et des flèches symbolise le rapport en termes de grands équilibres d'occupation du temps (modèle adapté de celui de Tricot et Musial, 2008 et Musial *et al.*, 2012)

Nous prenons conscience des limites de cette étude de cas qui donne à voir un enseignant dans une situation, dans une classe, à un moment de l'année scolaire. Elle a le mérite de donner à voir une démarche d'enseignement et des élèves qui apprennent. Elle nous permet de mettre au point et de développer une méthode de traitement et d'analyse de données filmiques. Elle a l'inconvénient de figer un enseignant sur une pratique très brève. Ainsi, il serait opportun d'observer à nouveau ce même enseignant sur plusieurs heures d'écoute, sur d'autres problématiques, sur d'autres objectifs. On pourrait s'interroger sur l'impact de

la refonte des programmes et de l'ancienneté acquise sur les connaissances enseignées, les processus d'apprentissage visés et sur les stratégies des enseignants.

Références bibliographiques

- Bastien, C., Bastien Toniazzo, M. et Richard, J.-F. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Bigand, E. (2008). Les émotions musicales. *Pour la Science*, 373, 132-138.
- Bigand, E. et Delbé, C. (2008). Apprentissage implicite en musique : Théorie et Modèles. *Intellectica*, 48 (1), 13-26.
- Bourg, A. (2012). Analyse comparée des cours individuels et collectifs dans l'apprentissage instrumental. Dans F. Madurell (dir.), *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien* (p. 163-202). Laval : Aedam musicae, ADDM 53.
- Eloy, F. (2015). *Enseigner la musique au collège : cultures juvéniles et culture scolaire*. Paris : PUF.
- Fernando, N., Egermann, H., Chuen, L., Kimbembé, B. et McAdams, S. (2014). Musique et Émotion. Quand deux disciplines travaillent ensemble à mieux comprendre le comportement musical humain. *Anthropologie et Sociétés*, 38 (1), 167-191.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale contextuelle. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 15, 121-146.
- Inhelder, B., Cellérier, G., Ackermann, E. et Karmiloff-Smith, A. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant : recherche sur les microgenèses cognitives*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Maizières, F. (2018). Émotion et compréhension de l'œuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E.*, 155, 471-480.
- Maizières, F. et Tripiet-Mondancin, O. (2018). Ce qui « fait pratique », ce qui « fait théorie » dans l'enseignement-apprentissage du chant au collège. Dans O. Tripiet-Mondancin et P. Canguilhem (dir.), *Théorie / pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical*. Toulouse : PUM.
- McAdams, S. (2015). *Perception et cognition de la musique : Les conférences Alphonse Dupront*. Paris : Vrin.
- MEN (1977). Arrêté des 17 mars et 26 mars 1978). Programme d'éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges. C - Musique. D - Compléments à la musique. 1 Danse. 2 - Art dramatique. 3 Poésie. Paris : CNDP.

- MEN (1985). Arrêté du 14 novembre (supplément au BO n° 44 du 12 décembre). Classe de sixième et cinquième. Nature et objectifs. Instructions. Programmes Éducation musicale de la 6^e et 5^e. Classes de 4^e et 3^e. Éducation musicale. Nature, Objectifs (communs aux 6^e et 5^e). Programmes. Paris : CNDP.
- MEN (1995a). Arrêté du 22 novembre, JO du 30 novembre, BO du 28 décembre). Programme du cycle d'adaptation Éducation musicale : classe de 6^e. Paris : JO.
- MEN. (1995b, 22 novembre). *Complément de l'arrêté. Accompagnement des programmes de 6^e*. Paris.
- MENRT (1997, 10 janvier). *Complément de l'arrêté. Accompagnement des programmes du cycle central de 5^e - 4^e*. Paris.
- MEN (2008). Arrêté du 9-7-2008, Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de 6^e, de 5^e, de 4^e et de 3^e du collège. BO spécial 6.
- MENESR. (2015). Arrêté du 9 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.
- Musial, M., Pradère F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.
- Samson, S. et Dellacherie, D. (2010). La neuropsychologie des émotions musicales. Dans R. R. Kolinsky, J. Morais et I. Peretz (dir.), *Musique, langage, émotion*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*. Paris : Odile Jacob.
- Tillmann, B., Bharucha, J. J. et Bigand, E. (2000). Implicit learning of tonality: a self-organizing approach. *Psychological Review*, 107 (4), 885-913.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P. et Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Tricot, A. (2011). Apprentissages et enseignement. *Médiadoc*, 7, 2-6.
- Tricot, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 18, 79-90.

- Tricot, A. (2018). En finir avec l'opposition théorie / pratique en enseignement ? Une contribution de la psychologie cognitive. Dans O. Tripiet-Mondancin et P. Canguilhem (dir.), *Théorie et pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (p. 67-78). Toulouse : PUM.
- Tricot, A. et Musial, M. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? 1^{re} Partie. *Technologie - Sciences et Techniques Industrielles*, 156, 20-27.
- Tripiet-Mondancin, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. Thèse de doctorat en musicologie, Sciences de l'éducation, université de Toulouse-II-Le Mirail.
- Tripiet-Mondancin, O. (2010a). Changes in Conceptions of Music Education in Junior High School Curricula during the Twentieth Century in France. *IJCDSE (International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education)*, 1 (1), 43-52.
- Tripiet-Mondancin, O. (2010b). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris : L'Harmattan.
- Tripiet-Mondancin, O., Maizières, F. et Tricot, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en éducation musicale. Apports de la psychologie cognitive. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 56, 33-48.
- Tripiet-Mondancin, O. (2015). Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques. *Education et didactique*, 9 (1), 81-105.
- Tripiet-Mondancin, O. (2018). A distinção histórica teoria-prática no ensino musical da França : abordagem global e zoom sobre os currículos do ensino médio. Dans A. Sternivou et M. A. Toledo Nascimento (dir.), *Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo : formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana* (p. 40-82). Sobral Gráfica e Editora.
- Tripiet-Mondancin, O. et Canguilhem, P. (dir.) (2018). *Théorie / pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical*. Toulouse : PUM.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE : UNE APPROCHE PERTINENTE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOUTE D'ŒUVRE AU COLLÈGE ?

Marie-Céline Huguet

Marie-Céline Huguet est professeur d'éducation musicale et de chant choral dans un collège de l'académie de Poitiers. Elle exerce également une activité de formatrice académique depuis 2017. Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation obtenu à l'IREDU (Institut de recherche en économie de l'éducation, sous la direction de Marie Duru-Bellat), elle poursuit des recherches en tant que chercheuse indépendante. Ses thématiques de recherche sont les inégalités sociales de réussite scolaire, les effets des pratiques musicales collectives sur l'estime de soi des élèves de collège et l'enseignement explicite.

Résumé

Cet article étudie la possibilité d'appliquer le modèle de l'enseignement explicite, conçu par Rosenshine et diffusé par Bissonnette *et al.*, à une discipline artistique, l'éducation musicale, et plus précisément à l'enseignement de l'écoute d'œuvre. En effet, dans ce domaine comme dans les autres disciplines enseignées au collège, les pratiques pédagogiques utilisées par les professeurs gagnent à être les plus efficaces possibles afin d'optimiser les apprentissages des élèves. Les résultats suggèrent qu'il est possible d'utiliser l'enseignement explicite dans le domaine de l'écoute d'œuvre en classe de cinquième, mais que des aménagements liés à la gestion du temps seraient utiles. L'étude montre par ailleurs que l'utilisation de cette méthode amène l'enseignante observée à modifier les contenus enseignés qui sont davantage centrés sur l'acquisition de savoir-faire que de savoirs. Enfin, des pistes de réflexion dans les domaines de la formation des enseignants et de la recherche sont proposées.

INTRODUCTION

Les sciences de l'éducation ont établi depuis les années 1960 l'existence de plusieurs types de facteurs influençant la réussite scolaire des élèves : des facteurs individuels, tels que les caractéristiques des élèves, et des facteurs contextuels, tels que l'effet établissement et l'effet classe (Suchaut, 2012, p. 6). Si les recherches attribuent plus de 70 % de la variance des acquisitions entre élèves sur une année scolaire aux facteurs individuels, l'ampleur des effets contextuels varie, quant à elle, de moins de 4 % pour l'effet établissement, à environ 14 % en ce qui concerne l'effet classe au début du collège en France (Duru-Bellat et Mingat, 1988, et Grisay, 1997, cités par Attali et Bressoux, 2002, p. 32-33 ; Suchaut, 2012, p. 8).

Plus précisément, les études attribuent la plus grande partie de cet effet classe à l'effet enseignant (Suchaut, 2012, p. 8 ; Talbot, 2012, p. 1). Elles ont par ailleurs mis en évidence une différence d'efficacité entre enseignants, qui relève essentiellement de leurs pratiques pédagogiques telles que leurs attentes, la qualité de leur feedback ou encore leur structuration des activités pédagogiques (Bressoux et Pansu, 2004, p. 199 ; Bressoux, 2012, p. 210 ; Hattie, 2017, p. 27 ; Cusset, 2011, p. 6).

Ainsi, des chercheurs tirent la sonnette d'alarme sur le fait que certaines approches sont largement répandues et préconisées alors que leur efficacité n'a pas été validée scientifiquement, voire alors que des études ont montré depuis de nombreuses années que des alternatives plus efficaces existaient (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 99-102). L'enjeu est de taille car l'utilisation d'une méthode moins efficace qu'une autre constitue un gaspillage de ressources, aussi bien en termes financiers, qu'en termes de temps ou encore d'énergie investie, et au final un enfant qui ne progresse pas. Il est donc important de s'appuyer sur des données probantes, c'est-à-dire des résultats obtenus en mesurant les effets des pratiques au niveau élève, et cela avec des méthodes scientifiques adaptées (Bressoux, 2004, p. 41).

Ainsi une classification en quatre niveaux a été établie (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 91), différenciant les recherches qui relèvent de la théorisation (niveau 1), de celles qui expérimentent sur le terrain (niveaux 3 et 4). De nombreuses études de niveaux 3 et 4 menées en Amérique du Nord sur les écoles et les enseignants efficaces ont permis de mettre en évidence les caractéristiques d'un enseignement efficace et de proposer une méthode : l'enseignement explicite¹ (EE).

1 Dans la suite de cet article l'enseignement explicite sera le plus souvent désigné par EE.

Si différentes variantes de l'EE existent (Rayou, 2018, p. 104-105 ; Bissonnette *et al.*, 2005), nous nous sommes intéressés aux travaux de Steve Bissonnette. Celui-ci s'appuie sur les travaux de Barak Rosenshine et propose une démarche articulant plusieurs niveaux d'explicitation. Citant Rosenshine (Rosenshine, 1986, p. 60, paragr. 2), Bissonnette signale que cette pédagogie s'applique à de nombreux domaines (Bissonnette *et al.*, 2005, p. 108, paragr. 3). De plus, il a précisé récemment que l'EE s'applique à des disciplines diverses (Bocquillon, Bissonnette et Gauthier, 2019, p. 26, paragr. 2), et « dans les contextes où le niveau de guidance requis est élevé » (Bocquillon *et al.*, *ibid.*, paragr. 3). L'éducation musicale comportant des activités où un niveau de guidance élevé peut s'avérer utile, nous nous sommes interrogés sur la pertinence de cette approche pour les disciplines artistiques et notamment pour l'éducation musicale.

En effet, si les programmes d'éducation musicale axent les cours sur la pratique (production et écoute), de nombreuses compétences sont à acquérir : « Par le travail de la perception, celui de l'écoute de la musique, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique ; ils apprennent à identifier des relations [...] entre plusieurs œuvres ; ils acquièrent des repères structurant leur culture artistique et apprennent à s'y référer [...] ils développent leur esprit critique en exprimant des avis personnels. » (B.O., 2015). Il s'agit donc de savoirs (compréhension des notions musicales, vocabulaire, aspects culturels), de savoir-faire (vocaux, auditifs, corporels et métacognitifs) et de savoir-être (comportement, tolérance, estime et confiance en soi, etc.). L'acquisition de ces compétences multiples, reliées au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, nécessite des pratiques pédagogiques efficaces au même titre que celles développées dans les autres disciplines.

Des deux grands pôles qui traversent le cours d'éducation musicale, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à celui de l'écoute. En effet, l'écoute musicale fait l'objet de recherches fructueuses en sciences cognitives et en neurosciences (Peretz, 2018 ; Bigand, 2018). Celles-ci ont fait évoluer les connaissances sur les compétences développées à différents âges, et leurs modalités d'acquisition par apprentissage implicite sont également mieux connues. À la lumière de ces recherches, nous disposons donc d'éléments pour une meilleure compréhension des compétences qu'ont développées les élèves avant même de recevoir une éducation musicale à l'école, notamment dans le domaine de l'écoute — compétences tonales précoces par exemple (Tillmann *et al.*, 2005, p. 66, paragr. 2). Or, l'EE vise le développement de compétences de difficultés croissantes. Il est donc important de disposer de connaissances sur le développement de l'écoute musicale des enfants.

Par ailleurs, l'EE utilise les résultats obtenus en neurosciences (importance de l'attention, des conditions et processus de mémorisation par exemple). Articulant ainsi différentes approches complémentaires, il est intéressant d'étudier si l'EE peut apporter des éléments

de réflexion visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement de l'écoute d'œuvre en milieu scolaire. Ainsi, la question est de savoir 1) si les enseignants en éducation musicale ont connaissance de la pédagogie appelée « enseignement explicite », tel que défini par Bissonnette ; 2) s'ils l'utilisent dans leurs cours ; et enfin 3) si ce type d'enseignement explicite est une approche pertinente pour enseigner l'écoute d'œuvre en éducation musicale. Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, une étude qualitative a été menée au deuxième semestre de l'année scolaire 2018-2019 dans l'académie de Poitiers.

Dans une première partie nous présenterons l'EE tel que le préconise Steve Bissonnette ; dans une seconde partie, nous présenterons l'étude menée et ses principaux résultats ; enfin, dans une troisième partie nous discuterons ces résultats et proposerons des perspectives de recherche et de formation pour les enseignants.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Le concept d'enseignement explicite

Bissonnette et son équipe ont étudié dans une mega-analyse les résultats de nombreuses recherches menées dans les salles de classes depuis les années 1970 (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Ces études montraient que les écoles « efficaces » comptaient davantage d'enseignants considérés eux-mêmes comme efficaces. Or, il s'avérait que ceux-ci mettaient en œuvre, de manière constante, des stratégies semblables. Ainsi, les facteurs d'un enseignement efficace ont-ils pu être dégagés à partir de la pratique de terrain.

S'appuyant sur les recherches existantes, Rosenshine et Stevens (1986) ont établi ce que Bissonnette et ses collègues considèrent comme étant la « première formalisation d'un modèle d'enseignement efficace basé sur la recherche empirique » (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 7, paragr. 2). Ces chercheurs qualifient les stratégies employées d'« enseignement explicite ». Sur la base de nombreux travaux dont ceux de Rosenshine et Stevens, Gauthier, Bissonnette et Richard ont décrit un modèle d'EE en trois temps qu'ils nomment le modèle PIC : Préparation-Interaction-Consolidation (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, cités par Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 7).

Le modèle PIC

Les trois temps du modèle PIC sont la préparation, l'interaction entre le professeur et les élèves et la consolidation des acquis. Pour commencer, au cours de sa préparation, l'enseignant précise les objectifs d'apprentissage visés, dégage les idées maîtresses du curriculum et les connaissances préalables utiles, et établit une progression des difficultés. Puis, lors de la phase d'interaction, il respecte trois étapes.

Tout d'abord, l'ouverture de la leçon au cours de laquelle il mobilise des stratégies générales afin de capter l'attention des élèves, leur présenter les objectifs, montrer l'intérêt de ceux-ci et activer les connaissances préalables. Ensuite, trois stratégies spécifiques à l'EE sont mises en œuvre.

La première est le modelage, au cours duquel l'enseignant explique le contenu aux élèves et exécute devant eux toute la démarche qu'il souhaite leur inculquer. Dans ce but, il donne des exemples et des contre-exemples, mais surtout il met un « haut-parleur sur sa pensée », c'est-à-dire qu'il verbalise « les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, cités par Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 8).

La seconde stratégie est la pratique guidée. Il s'agit alors de permettre aux élèves de reproduire la démarche qui vient de leur être présentée. Un nombre suffisant d'exercices devra alors être réalisé sous le contrôle de l'enseignant qui interroge fréquemment, et donne des rétroactions constantes afin que les élèves obtiennent un fort taux de réussite.

L'enseignant pourra alors passer à la troisième stratégie, la pratique autonome, qui permettra à l'élève de parvenir à l'automatisation de ses apprentissages. La clôture de la leçon consiste alors à identifier les « essentiels » (concepts, stratégies ou attitudes travaillés qui sont à retenir).

La dernière étape est celle de la consolidation des apprentissages. Elle pourra être réalisée par l'intermédiaire des devoirs donnés aux élèves, des révisions espacées dans le temps (hebdomadaires et mensuelles) ainsi que par les différents types d'évaluation (formative, sommative). Enfin le transfert des apprentissages devra également être vérifié.

Ainsi, si la plupart de ces stratégies sont connues des enseignants, l'efficacité du modèle tiendrait à leur articulation rigoureuse². Par ailleurs, rappelons que l'EE prend en compte les recherches sur la mémorisation : progression des difficultés pour alléger la mémoire de travail ; révisions espacées afin d'assurer la consolidation des acquis ; sur-apprentissage permettant l'automatisation des acquis et leur transfert (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p. 10 ; Rosenshine, 1986, p. 2, paragr. 3). Cet élément est un autre des atouts contribuant à l'efficacité du modèle³.

-
- 2 Par ailleurs, ce modèle s'accompagne d'un EE des comportements permettant d'établir un climat favorable au travail et à l'apprentissage, aspect qui ne sera pas pris en compte dans cette étude.
 - 3 Notons que la démarche vise à faire réussir 80 % des élèves, deux autres niveaux d'intervention plus individualisés étant prévus pour les élèves qui ne réussissent pas dans le cadre du cours (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 115).

Un modèle soumis à la critique

Cependant, des critiques appellent à nuancer le propos quant à la supériorité de ce modèle par rapport à d'autres approches.

Un premier élément de réflexion vient de la polysémie du terme « explicitation » qui peut recouvrir des contenus variés allant du but visé aux processus cognitifs à l'œuvre en passant par les « arrière-plans » des savoirs (Rayou, 2008, p. 104). Ainsi, selon Rayou, il revient aux enseignants de déterminer ce qui est à expliciter et comment y parvenir (*ibid.*, p. 105) : dans cette perspective ce n'est pas nécessairement l'enseignant qui explicite mais cela peut être les enfants eux-mêmes (*ibid.*, p. 103).

Un autre élément de réflexion concerne les variables prises en compte dans les études scientifiques. Ainsi, l'efficacité de l'EE aurait surtout été démontrée à partir de recherches portant sur des apprentissages élémentaires (Paquay, 2008, p. 161 et 165-166), ou encore sur des disciplines très structurées telles que le calcul ou l'écriture. En revanche cette efficacité serait moins nette sur des disciplines telles que la composition par exemple. Certains chercheurs s'interrogent donc sur l'efficacité de l'EE dans des situations d'enseignement-apprentissage moins fortement structurées. Plus précisément, Rayou et Carette questionnent son effet sur le développement de compétences au sens d'« aptitude qu'a un élève à utiliser ce qu'il a appris dans de nouvelles circonstances » (Carette, 2008, paragr. 11 ; Rayou, 2008).

Un dernier élément de réflexion est d'ordre méthodologique. En effet, Bissonnette préconise l'EE en s'appuyant sur les résultats d'études qui en prouvent l'efficacité mais qui, parallèlement, mettent en cause l'efficacité des autres pratiques testées. Or, Carette considère que de telles études de type « processus-produit » seraient inadaptées à l'évaluation des compétences des élèves, ce qui ne permettrait pas d'étudier l'efficacité des pratiques pédagogiques constructivistes par exemple sur cet objet et, par conséquent, amènerait à sous-estimer leur efficacité (Carette, 2008, paragr. 66). Inversement, l'EE serait préconisée sur la base d'une généralisation considérée comme abusive de résultats obtenus à partir de recherches portant sur des apprentissages élémentaires (Paquay, 2008) ou sur des disciplines très structurées.

Or, Bissonnette réfute point par point ces diverses critiques, s'appuyant sur des résultats de recherches valides et maintes fois reproduits ; défendant l'importance de la compréhension et de la mémorisation des connaissances, préalables incontournables à leur transfert (Gauthier *et al.*, 2007, p. 10, paragr. 5) ; défendant, comme Rosenshine, le fait que l'EE puisse être utilisé pour développer des procédures cognitives complexes (Rosenshine, 2019, p. 13, paragr. 2). De plus, Bissonnette s'appuie sur des études de niveau 3 et 4⁴, ce

4 Rappelons qu'il s'agit d'études effectuées au niveau des élèves et avec une méthodologie pertinente (voir l'explicitation dans l'introduction de cet article).

qui selon lui n'est pas le cas de ses détracteurs. À l'issue de l'ensemble de ces critiques, notons que les chercheurs finissent néanmoins par se rejoindre sur deux points : tout d'abord le fait que les recherches montrent bien que les élèves défavorisés bénéficient d'un enseignement plus explicite (Rayou, 2018, p. 105 ; Cèbe et Picard, 2009, p. 29, paragr. 2), ensuite qu'il est bénéfique de combiner plusieurs approches en fonction des objectifs et des situations (Paquay, 2008, p. 165 ; Bocquillon, Bissonnette et Gauthier, 2019, p. 27, paragr. 2).

Or, notre recherche porte sur l'activité d'écoute d'œuvre, activité qui comprend de nombreuses compétences de haut niveau mêlant à la fois la maîtrise d'un vocabulaire spécifique, de capacités de discrimination ou de mémorisation par exemple (Drake et Rochez, 2000-2002, p. 27-31 ; Ribière-Raverlat, 1997, p. 21-48). Par ailleurs, les programmes officiels visent une complexification, sur les quatre années du collège, de ces compétences et des situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Il est donc intéressant dans notre étude d'observer si les compétences développées en éducation musicale dans le domaine de l'écoute d'œuvre sont compatibles avec un EE.

UNE ÉTUDE SUR L'ÉCOUTE D'ŒUVRE AU CYCLE QUATRE DU COLLÈGE

Méthodologie

L'objectif de notre étude visait à alimenter la connaissance relative aux domaines d'application de l'enseignement explicite, mais aussi à offrir aux enseignants un moyen supplémentaire de développer efficacement les compétences de leurs élèves. Il nous fallait donc savoir si les enseignants utilisaient cette approche pédagogique, et observer sa mise en application. L'étude prévoyait donc un temps de formation des enseignants à l'EE prôné par Bissonnette, dans le cas où celui-ci ne serait pas utilisé. En l'absence de dispositif institutionnel sur lequel adosser notre étude, nous avons conçu un design de recherche prenant en compte nos diverses contraintes, et choisi de faire une étude de cas incluant un éventuel temps de formation.

Par ailleurs, les travaux de Bucheton et de son équipe ont montré la diversité des préoccupations et des postures des enseignants au cours d'une même séance de cours⁵.

5 Ces chercheurs ont élaboré un modèle dit du *multi-agenda* qui définit cinq invariants de l'activité enseignante sur lesquels se fondent les gestes professionnels : « piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, tisser le sens de ce qui se passe, étayer le travail en cours et [faire cela] avec pour cible un apprentissage [...] » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32). Bucheton définit également six postures, qui sont autant de schèmes que le professeur mobilise en situation, et qu'il a construit au travers de son histoire sociale, personnelle et scolaire : posture de contrôle, de contre-étayage, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher-prise et posture dite du « magicien » (Bucheton, 2009, 2006, cité par Bucheton et Soulé, 2009, p. 38, dernier paragr.).

Dans le but d'appréhender les modalités fines de la pratique enseignante, nous avons choisi l'observation externe par vidéo, permettant un relevé précis des événements et de leur durée.

Une triangulation de méthodes classiquement utilisées dans ce type de recherche a été utilisée : un questionnaire (constitué de questions ouvertes permettant d'obtenir des informations pratiques sur le service de l'enseignante (horaires, niveau des classes, etc.), une phase d'observation suivie d'un temps de formation, l'étude des documents de cours destinés aux élèves (afin de cerner les objectifs du cours), et un entretien final semi-directif (permettant de vérifier auprès des enseignants la pertinence des interprétations).

La finalité de l'étude n'était pas dévoilée : l'enseignant savait seulement que l'étude portait sur la conduite de l'activité d'écoute, et s'engageait à suivre la formation et à appliquer une nouvelle approche le cas échéant. Par ailleurs, le professeur devait choisir le moment de sa séquence le plus significatif de son enseignement. Pour contrer la potentielle variabilité intra-individuelle de la pratique, nous avons prévu deux séances d'observation initiale, et une troisième permettant d'observer la mise en œuvre de l'EE après formation. Les observations gagnaient à être réalisées auprès de plusieurs classes pour tenir compte d'un possible effet des classes. Dans un souci de faisabilité, nous avons réalisé une étude de cas unique, auprès d'une enseignante exerçant depuis vingt ans, récemment arrivée de Paris dans l'académie de Poitiers, exerçant dans trois établissements et volontaire pour participer à l'étude.

L'étude d'un seul cas est suffisant car notre objectif était de contribuer à une meilleure compréhension des avantages et difficultés liés à l'utilisation de l'EE. Notons que la validité de cette étude est renforcée par le fait que l'observation est fondée sur une grille répertoriant les étapes précisées dans le modèle PIC. Enfin, une analyse qualitative descriptive des données a été réalisée.

L'étude a été menée en fin d'année scolaire 2018-2019 en Charente-Maritime. Elle a porté sur cinq classes de niveau cinquième. Les vidéos ont été obtenues à l'aide d'une tablette placée en fond de classe et permettant de voir en grand angle l'ensemble des élèves autorisés à participer à l'étude. Les classes ont été filmées entre le 16 mai et le 11 juin 2019, trois dans un collège urbain, deux dans un collège rural. Le tableau 1 résume les cours suivis par chaque classe.

Tableau 1. Cours suivi par chacune des cinq classes de l'étude
(note de lecture : les classes N° 1 et N° 2 ont suivi le 1^{er} cours le 16 mai)

Dates	Cours suivi par les différentes classes				
	Collège urbain			Collège rural	
	Classe N° 1	Classe N° 2	Classe N° 3	Classe N° 4	Classe N° 5
16 mai	1	1			
21 mai				1	1
23 mai	2	2	1		
28 mai				2	
6 juin		3	2		
11 juin				3	3

Ont été relevés pour le déroulement du cours : les échanges entre le professeur et les élèves, le timing des diverses activités et celui des moments de diffusion de la musique. L'utilisation des stratégies de l'EE a été analysée à partir des items du modèle PIC (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, cités par Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019). Nous avons ensuite étudié si ces étapes étaient mises en œuvre.

La pratique pédagogique de l'enseignante

Nous nous sommes tout d'abord intéressés à la pédagogie mise en œuvre par l'enseignante afin de déterminer si elle utilisait l'EE ou non.

Généralités

La séquence est organisée en sept cours dont certains comportent des temps d'évaluation. Chaque cours fait l'objet d'une fiche distribuée aux élèves. La séquence aborde une problématique centrale (« Quelles sont les caractéristiques de la musique africaine ? ») qui est mentionnée en titre sur chaque fiche d'écoute. La problématique est traitée au travers des notions travaillées lors de l'écoute d'œuvre, en lien avec le projet d'interprétation (les élèves apprennent le chant « Bambali » en dialecte africain). Chaque séance est axée sur l'acquisition d'une ou plusieurs notions. L'ensemble des séances aura permis aux élèves de découvrir différentes facettes de la musique africaine⁶.

⁶ D'un point de vue musical les notions traitées sont la technique responsoriale, l'unisson, la polyphonie, l'ostinato, la polyrythmie et le yodel. D'un point de vue plus culturel, les notions abordées sont le métissage musical, Jean-Sébastien Bach, six instruments africains et les griots.

Certaines des notions abordées sont centrales et mises en évidence dans des encarts sur les fiches (« ce que je dois retenir »), d'autres sont périphériques. L'étude porte sur les trois premiers cours qui visent les notions de technique responsoriale, d'unisson, de polyphonie et d'ostinato. Les fiches d'écoute à compléter en cours donnent le vocabulaire et les définitions, des photos, les exercices qui seront proposés pendant la séance et des encarts mettant en relief les notions centrales à retenir.

L'analyse des fiches permet de relever certains éléments tendant à montrer que l'enseignement dispensé n'est pas un EE à proprement parler. Ainsi, tout d'abord, les notions centrales abordées dans la première fiche sont nombreuses (trois) ; ensuite, une progression dans la complexité des notions aurait été possible dans la perspective d'un EE (par exemple en travaillant l'unisson avant la polyphonie et en terminant par la technique responsoriale qui peut alors mêler les deux notions précédentes) ; enfin, les fiches sont axées sur l'acquisition des nouvelles notions et ne semblent pas réinvestir systématiquement les notions travaillées les semaines précédentes : la consolidation des acquis n'est donc pas prévue de manière systématique comme cela est préconisé dans l'EE. Cependant, si les fiches sont de précieuses traces écrites, elles ne permettent pas de savoir comment est menée la séance en présence des élèves, ni ce qui est verbalisé. Il était donc important de filmer les séances afin d'étudier la phase d'interaction entre le professeur et sa classe.

La pratique pédagogique de l'enseignante d'un point de vue global

L'enseignante donne un enseignement fortement structuré en raison de sa posture, des rituels institués, de l'organisation des séances et du déroulement des activités.

Ainsi, la pédagogie utilisée est centrée sur l'enseignante qui alterne trois postures : la posture de contrôle, par laquelle elle gère l'avancée des tâches de manière très cadrée ; la posture d'enseignement, par laquelle elle formule les savoirs ; et la posture dite du « magicien », par laquelle elle capte momentanément l'attention des élèves, sans nommer la notion — à l'aide de traits d'humour ou par la manière de présenter les exercices (Bucheton et Soulé, 2009). L'adoption de plusieurs postures et le passage de l'une à l'autre au fil des cours concordent avec les résultats de Bucheton sur les pratiques enseignantes (*ibid.*, p. 31, paragr. 4).

Par ailleurs, nous notons que le but du guidage exercé est de chercher à rendre les élèves actifs cognitivement, en les incitant sans cesse à réfléchir, à participer, à s'exercer et à résumer ce qui est dit. Ces interventions se font dans le cadre de rituels intégrés par les élèves qui les exécutent sans hésitation. En effet, plusieurs rituels cadrent l'entrée en classe (accueil, faire silence, rester debout, attendre l'autorisation de s'asseoir), ainsi que l'activité d'écoute (écoute sans consigne de l'extrait entier, lever la main pour dire ce que l'on a remarqué, répondre collectivement aux questions posées sur la fiche d'écoute,

résumer à la demande de l'enseignante les notions abordées, participer aux exercices collectifs, faire les exercices individuels). Les rituels sont similaires pour toutes les classes ainsi que le déroulement des activités et les fiches de cours.

Ainsi, le déroulé du cours est le même dans toutes les classes, proposant les mêmes activités, dans le même ordre, basées sur les mêmes fiches de cours avec les mêmes questions posées. Cela amène l'enseignante à traiter les mêmes contenus dans toutes les classes. Les différences proviennent principalement de quatre facteurs : le fait de devoir faire de la discipline dans certaines classes ou au cours de certaines séances ; les questions posées par les élèves (demandes de précision, questions diverses sans forcément de rapport direct avec les notions travaillées) ; des activités supplémentaires proposées aux classes plus disciplinées et réceptives (activité rythmique avec de petites percussions ; organologie) ; des modifications apportées par le professeur afin d'optimiser son enseignement (choix de documents plus adaptés, manière de s'exprimer, etc.).

Nous observons donc que l'enseignante planifie une séquence de cours qu'elle utilise avec toutes les classes d'un même niveau, faisant varier le contenu à la marge. En l'occurrence, elle ajuste les extraits écoutés et la manière de présenter les notions en fonction des réactions des élèves, dans le but d'améliorer l'efficacité de son enseignement. Cet ajustement constant du cours est également conforme aux résultats de Bucheton (Bucheton et Soulé, 2009). En revanche, les éléments qu'elle perçoit comme satisfaisants et la version optimisée du cours (celle obtenue après s'être adaptée aux réactions des élèves) peuvent être repris sans aucune modification (présentation des notions, phrases, trait d'humour, etc.). Certains traits d'humour ou phrases explicatives sont ainsi identiques (« pour votre culture personnelle sachez qu'il s'agit de l'obamba, un dialecte traditionnel africain »).

Nous constatons donc qu'à partir d'une trame identique, l'enseignement reçu par les élèves pourra être légèrement différent d'une classe à l'autre. En l'occurrence l'enseignante est amenée à consacrer davantage de temps à la discipline dans les classes du collège rural que dans les classes du collège urbain. De même, les classes du collège rural ne bénéficient pas de présentation des instruments, ni d'utilisation de percussions. Ce résultat est intéressant car si certaines activités peuvent être ajoutées à des classes calmes, l'essentiel du cours (l'enseignement des notions centrales) est présenté de manière très similaire d'une classe à l'autre.

Entre enseignement explicite et enseignement traditionnel

Dans la mesure où les classes reçoivent un cours qui suit le même déroulé, nous avons analysé plus finement le premier cours d'une des classes, la classe N° 2⁷, dont le synopsis figure dans le tableau 2.

Tableau 2. Synopsis de l'activité d'écoute lors du premier cours de la classe N° 2

Durées	Premier cours de la classe N° 2
3'05	Écoute du morceau « Sankanda » (extrait de <i>Lambarena, Bach to Africa</i>)
2'08	Remarques des élèves
8'17	Réponses aux questions de la fiche d'écoute
3'02	Explication des trois nouvelles notions
0'15	Résumé des trois nouvelles notions
5'43	Exercices collectifs
(2'43)	(les élèves chantent sur le dernier extrait)
22'30	Durée totale de l'activité

Afin d'étudier si des éléments de l'EE sont utilisés dans la situation d'enseignement-apprentissage observée, nous avons utilisé les principaux éléments du modèle PIC⁸ défini précédemment.

7 La seule classe qui a pu effectuer tout le protocole demandé.

8 Légende s'appliquant aux tableaux 3 et 4 : item mis en œuvre (X) ; item partiellement mis en œuvre (/).

Tableau 3. Mise en œuvre des items du modèle PIC (Planification-Interaction-Consolidation) lors du premier cours (A1) et lors du troisième cours (A2)

Temps forts et actions proposées dans le modèle PIC d'EE		A1	A2	
Préparation	Préciser les objectifs d'apprentissage		/	
	Idées maîtresses du curriculum et connaissances préalables ⁹	X	X	
	Organiser le curriculum du simple au complexe		X	
Interaction	Ouverture de la leçon	Capter l'attention	X	X
		Présenter l'objectif		/
		Justifier l'intérêt de l'objectif		
		Activer les connaissances préalables	X	X
	Conduite de la leçon	Le modelage		
		Présenter le contenu d'apprentissage d'une façon précise et concise	/	X
		Exemples et contre-exemples		
		Mettre un « haut-parleur » sur sa pensée		X
		La pratique guidée		
		Tâches semblables à celles du modelage	X	X
		L'enseignant questionne fréquemment	X	X
		Rétroactions constantes	X	X
		La pratique autonome		
Multiples occasions de s'exercer	/	/		
Clôture de la leçon	Extraire formellement les concepts, stratégies, attitudes essentiels à retenir	/		
Consolidation	Devoirs			
	Révisions hebdomadaires et mensuelles			
	Évaluations formatives et sommatives	/	/	
	Vérifier les transferts des apprentissages			

9 Il s'agit des connaissances préalables nécessaires aux nouveaux apprentissages.

L'enseignante utilise dans son cours dix des dix-neuf items du modèle, soient 53 % des actions considérées comme importantes pour assurer un EE efficace (voir tableau 3, modèle A1). Parmi les items qui ne sont pas utilisés figurent des actions essentielles en EE : présenter l'objectif d'apprentissage et son intérêt, organiser le curriculum du simple au complexe, et surtout mettre un « haut-parleur sur sa pensée » ainsi que consolider les acquis. D'autre part, si des exemples et contre-exemples sont bien donnés, ils ne le sont pas durant ce qui correspond à la phase de modélisation mais au moment des exercices effectués collectivement. Or le choix de ce moment tardif dans le cours, reproché notamment à l'enseignement de type « traditionnel » (Gauthier *et al.*, 2007, p. 11), a son importance puisqu'il amène potentiellement certains élèves à installer des erreurs qui auraient pu être immédiatement évitées si les exemples et contre-exemples avaient été donnés dès la phase de présentation de la notion.

Dans une approche plus qualitative, nous observons que dans la phase de pratique guidée certaines catégories ne sont que partiellement mises en œuvre. Ainsi, si les tâches pratiquées sont bien les mêmes que celles présentées au moment de l'apprentissage, les élèves ne disposent pas a priori de procédure à suivre ou de stratégie à mettre en œuvre pour réussir la tâche comme cela aurait été le cas en EE.

Par ailleurs, si le feedback est constant (l'enseignante corrige les réponses et donne des éléments d'explication), d'une part tous les élèves ne reçoivent pas de feedback individualisé et, d'autre part, le mode de contrôle de la compréhension ne permet pas de s'attarder sur les difficultés rencontrées par les élèves ni, par conséquent, de leur donner les moyens de les dépasser. De même, si l'enseignante résume les concepts abordés, elle n'extrait pas les « stratégies et attitudes essentielles à retenir » (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 8, paragr. 2). Or, ce qui différencie les professeurs efficaces des autres est le fait qu'ils mettent en œuvre les six moments pédagogiques répertoriés, de façon constante et systématique (Rosenshine, 1986, p. 3, paragr. 2). Nous pouvons donc faire l'hypothèse que si une catégorie d'actions est bien appliquée¹⁰ par l'enseignante, son efficacité ne sera vraisemblablement pas optimale si tous les ingrédients n'ont pas été appliqués ou s'ils le sont de manière inadéquate.

Concernant les stratégies pédagogiques, l'enseignante met en œuvre plusieurs stratégies spécifiques¹¹ préconisées en EE, ainsi que plusieurs stratégies générales¹² (voir tableau 4) considérées comme efficaces — vérifier la compréhension, maintenir un rythme soutenu (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 28, paragr. 1).

¹⁰ Par exemple, si les fiches possèdent des encarts permettant de mettre en exergue les notions centrales à retenir, elles ne précisent pas que l'élève doit être capable de les repérer auditivement : cette compétence, qui est travaillée en exercices, relève d'un objectif implicite.

¹¹ Stratégies utilisées lors de phases clés du modèle.

¹² Stratégies utilisables lors de toutes les phases du modèle.

Ainsi, si une majorité de ses actions pédagogiques est considérée comme efficace, la professeure ne met pas véritablement en œuvre un enseignement « explicite ». Elle n'applique cependant pas non plus un enseignement de type traditionnel : long temps accordé à l'exposé de la leçon mais peu à la pratique guidée, élèves supposés retenir « ce qui a été dit tel quel », peu de rétroaction ou une rétroaction trop tardive, lorsque les erreurs sont cristallisées (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p. 11). En effet l'enseignante observée sollicite constamment les élèves et les engage à être actifs cognitivement, à participer, à réfléchir et accorde une place à la pratique et dans une certaine mesure à la rétroaction.

Tableau 4. Stratégies générales utilisées lors du premier cours (A1) et lors du troisième cours (A2)

Stratégies générales	A1	A2
Maximiser le temps d'apprentissage scolaire		X
Assurer un taux élevé de succès		X
Favoriser des modalités de regroupement efficaces		
Vérifier la compréhension	/	X
Maintenir un rythme soutenu	/	X

L'objectif de notre travail est d'étudier si l'EE est une méthode pédagogique adaptée à l'éducation musicale. À ce stade de la recherche nous constatons donc qu'une partie des actions préconisées en EE sont déjà mises en œuvre dans le cours d'éducation musicale de l'enseignante observée. Il est donc intéressant d'étudier si l'ensemble du modèle est pertinent dans le cadre de l'écoute d'œuvre.

La mise en œuvre du modèle PIC

Pour des raisons externes à l'étude, seules trois des cinq classes ont bénéficié du troisième cours. Les deux classes qui ont reçu un cours élaboré selon les principes de l'EE étaient celles du collège rural ; tandis que la classe du collège, au public plus favorisé, a reçu un cours « classique ». Ce cours a consisté en une révision de deux notions travaillées pour le contrôle ou examen (unisson et polyphonie).

Comme pour les séances précédentes le déroulé du cours en EE est similaire dans les deux classes (N° 4 et N° 5). En revanche ce déroulé est très différent de celui de la troisième classe (classe N° 2). Le tableau 5 montre en effet que dans cette classe l'enseignante ne consacre que 5'21 à l'activité d'écoute. En revanche, dans les deux classes dans lesquelles elle met en œuvre un EE, elle consacre respectivement 23'38 et 29'30 minutes à cette activité, ce qui est cohérent lorsque l'EE est utilisé (Gauthier *et al.*, 2005, p. 112, paragr. 1). Plusieurs éléments expliquent donc une telle différence.

Tout d'abord le fait que l'enseignante applique toutes les étapes de l'EE. Ainsi, alors que dans la classe N° 2 elle ne fait que rappeler les définitions des deux notions à réviser puis passe immédiatement aux exercices d'application, dans les classes N°s 4 et 5 elle commence par une présentation des objectifs, puis une phase de modelage, avant de faire pratiquer les élèves lors des phases de pratique guidée et de pratique autonome.

Ensuite, l'enseignante a choisi de séparer les deux notions à réviser, ce qui double le temps alloué à l'activité. Enfin, n'étant pas familiarisée avec cette méthode, elle doit se l'approprier. Ainsi, entre les deux cours mettant en œuvre l'EE, des évolutions sont déjà sensibles : l'enseignante cherche par exemple moins ses mots avec la classe N° 5 qu'avec la classe N° 4 lors du modelage — le modelage dure alors une minute de moins (1'17 au lieu de 2'19).

Cependant, s'intéresser au temps, facteur important pour l'apprentissage, nécessite de dépasser l'aspect quantitatif et de prendre en compte le temps d'engagement des élèves dans la tâche et la qualité de l'enseignement (Attali et Bressoux, 2002, p. 43).

Concernant la qualité de l'enseignement, le tableau 3 (modèle A2) montre que l'enseignante respecte les grandes phases préconisées dans le modèle PIC : annonce de l'objectif de l'activité ; réactivation des connaissances ; modelage ; pratique guidée ; pratique autonome. Ainsi 68 % des items du modèle sont désormais appliqués alors que ce taux n'était que de 53 % à la première séance de cours. Si tous les items ne sont pas appliqués, nous constatons donc néanmoins une augmentation de 28 % du nombre d'actions mises en œuvre (+15 points).

Ainsi, plusieurs phases importantes ont été prises en compte telles que la présentation des objectifs d'apprentissage et le « haut-parleur sur la pensée » de l'enseignant lors du modelage.

Tableau 5. Synopsis et durée des activités d'écoute lors des cours donnés la troisième semaine

Enseignement habituel		EE			
Classe N° 2		Classe N° 4		Classe N° 5	
0-1'40	Rappel unisson/polyphonie	0 – 0'31	Annonce des objectifs	0 – 1'33 (dont 1'23 de discipline)	Annonce des objectifs
1'40-5'21	5 exercices	0'31 – 2'19 (1'48)	Représentations et définition de l'unisson	1'33 – 5'06 (3'33)	Représentations et définition des mots fraise et unisson
		2'19 – 4'38 (2'19)	Modelage	5'06 – 6'23 (1'17)	Modelage
		4'38 – 10'54 (6'16)	Pratique guidée	6'23 – 12'33 (6'10)	Pratique guidée
		10'54 – 13'48 (2'54)	Pratique autonome	12'33 – 14'48 (2'15)	Pratique autonome
		13'48 – 15'58 (2'10)	Représentations et définition polyphonie	14'48 – 17'50 (3'02)	Représentations et définition polyphonie
		15'58 – 17'04 (1'06)	Modelage	17'50 – 20'30 (2'40)	Modelage
		17'04 – 19'13 (2'09)	Pratique guidée	20'30 – 27 (6'30)	Pratique guidée
		19'13 – 23'38 (4'25)	Pratique autonome	27' – 29'30 (2'30)	Pratique autonome
		23'38 – 26'27 (2'49)	Écoute « plaisir » ¹³	29'30 - fin (vidéo arrêtée)	Écoute « plaisir »

13 L'écoute « plaisir » est pour l'enseignante une écoute sans consigne d'écoute imposée.

Nous observons que plusieurs actions ont été qualitativement améliorées. Tout d'abord, la leçon a été focalisée sur deux notions centrales à l'exclusion de toute autre. De plus, ces notions sont présentées dans un ordre croissant de difficulté (unisson puis polyphonie). Ensuite, un modelage a été effectué, l'enseignante proposant une stratégie d'écoute aux élèves. Ainsi, après avoir réactivé la notion, l'enseignante donne-t-elle immédiatement, à chaque fois, un *modus operandi* aux élèves :

« Alors je vais vous montrer comment moi je fais pour savoir, quand un groupe chante ou joue d'un instrument, comment je fais moi pour savoir si ils sont à l'unisson ou pas. Et bien c'est très simple, moi je me pose la question : « Est-ce que moi toute seule j'arriverais à chanter à moi toute seule ce que fait ce groupe-là ? D'accord ? » (Classe N° 5, cours 3)

« Alors, moi comment je fais pour déceler si un morceau est en polyphonie ? Comme pour l'unisson en fait, c'est la démarche inverse : je me demande si, à moi toute seule, je suis capable de chanter la partie chantée ou une mélodie d'instrument. » (Classe N° 4, cours 3)

Lors de la pratique guidée, l'enseignante revient constamment à l'utilisation de cette stratégie pour permettre de conclure à la présence ou à l'absence d'unisson ou de polyphonie : la pratique guidée permet ainsi aux élèves de vraiment effectuer les mêmes tâches que celles présentées lors du modelage. Enfin, par rapport aux deux premiers cours, l'enseignante passe beaucoup plus de temps à prendre en compte les difficultés des élèves, et s'efforce de dépister ceux qui n'ont pas réussi les exercices, pour les aider.

En revanche, certains items du modèle manquent encore ou ne sont pas mis en œuvre de manière optimale. Ainsi les exemples et contre-exemples ont bien été utilisés, mais seulement lors de la phase de pratique guidée plutôt que pendant la phase de modelage. Enfin, la leçon n'est pas clôturée par l'extraction des concepts, stratégies et attitudes travaillés, et la phase de consolidation n'est pas abordée. Ces quelques limites à la mise en œuvre des actions préconisées pourront donc en atténuer la portée.

Nous observons également en termes de qualité de l'enseignement, que l'enseignante fait évoluer son cours entre la classe N° 4 et la classe N° 5, en remplaçant deux extraits, à propos desquels les élèves avaient eu des difficultés à identifier la notion de polyphonie, par deux autres qu'elle estime plus pertinents (voir tableau 6).

Tableau 6. Modifications apportées dans la liste des morceaux écoutés dans la classe N° 4 puis dans la classe N° 5 lors du cours utilisant l'EE

Classe N° 4			Classe N° 5		
Durées	Ôtés	Morceaux écoutés	Morceaux écoutés	Ajouts	Durées
1'23		<i>Lambarena</i>	<i>Lambarena</i>		0'26
1'36		Chant grégorien	Chant grégorien		1'37
1'40		Chœur des gamins	Chœur des gamins		1'12
1'16		Polyphonie corse	Canon de voix lyriques	X	0'52
0'56	X	<i>Je pars</i>	Canon Pachelbel vocal	X	1'29
1'20	X	<i>Libérée, délivrée</i> (dans une version polyphonique)	Polyphonie corse		2'41
1'04		<i>Diamonds in the sky</i> (dans une version polyphonique)	<i>Diamonds in the sky</i> (dans une version polyphonique)		1'28
3'43		Écoute « plaisir »	Écoute « plaisir »		3'43
12'58		Durée totale d'écoute	Durée totale d'écoute		13'28

Nous notons que la révision aboutit à un excellent taux de bonnes réponses, puisque la réponse orale demandée est massive et juste pour tous les élèves visibles. Cependant, les réponses des élèves sont moins assurées dans les deux classes lorsque les questions portent sur des polyphonies. Ainsi, à l'écoute d'un trio de voix lyriques qui entrent en canon, un élève n'identifie pas qu'il ne s'agit pas d'un unisson.

De même, un peu plus tard, tous les élèves n'identifient pas que cet exemple est une polyphonie. Enfin, lorsque l'enseignante fait écouter une polyphonie corse, peu d'élèves se prononcent. Il semble donc qu'à ce stade de l'apprentissage tous les élèves n'aient pas totalement intégré les notions, ou ne soient pas en mesure d'appliquer avec succès la stratégie proposée par l'enseignante. En effet, certains élèves peuvent être gênés par des éléments que nous pouvons qualifier de « parasites ». L'enseignante s'en rend compte en questionnant deux élèves qui peinent à identifier une polyphonie :

- « Alors, X. et son voisin, expliquez-moi pourquoi vous pensez que c'est un unisson alors ?
- Parce qu'ils disent les mêmes syllabes ensemble.
- Ah, d'accord je vois ce que tu veux dire : ils font le même rythme en même temps c'est ça ?
- Oui.
- Ok. »

Cet échange permet à la professeure de comprendre que l'homorythmie de l'extrait induit une incertitude chez l'élève, et ainsi de l'aider à dissocier la notion visée de la notion parasite. Ainsi il est intéressant de constater que le passage à l'EE a amené l'enseignante à davantage prendre en compte les difficultés des élèves, et à chercher le moyen de les aider à les dépasser.

Par ailleurs, ce passage à une pédagogie explicite amène également l'enseignant à s'interroger sur la manière de présenter le contenu à faire passer (fond). En effet, il ne s'agit plus dans la phase de modelage de faire passer des connaissances mais des savoir-faire. Or, ces compétences sont acquises par les enseignants dès leur formation initiale, c'est-à-dire, dans le cas de la musique, dès leur enfance : il peut alors s'avérer difficile pour eux non seulement de concevoir que les élèves aient des difficultés à détecter certaines notions, mais encore de trouver la manière de leur permettre d'effectuer l'action demandée.

Ainsi, dans le but d'aider une élève à distinguer un unisson d'une polyphonie, l'enseignante échange avec l'élève :

« Alors X. Est-ce que tu as entendu que...heu...pour moi ça me semble tellement logique que j'ai un peu de mal à... » (Classe N° 5, cours 3)

L'enseignante reviendra finalement au *modus operandi* proposé et, en lui faisant réécouter l'extrait, réussira à faire comprendre la notion à l'élève.

Ainsi, cette analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage montre que l'utilisation d'un EE dans le cadre de l'enseignement de l'écoute d'œuvre au cycle quatre du collège est possible, et amène l'enseignante à prendre conscience que certains aspects de l'apprentissage qu'elle considérait implicitement comme acquis pouvait être travaillés (proposer des *modus operandi*, davantage de feedback individualisé, des moyens pour aider

les élèves à percevoir les éléments musicaux). Cependant, l'analyse ainsi que les propos de l'enseignante lors de l'entretien post-observation, montrent que des obstacles à la mise en œuvre de cette pédagogie peuvent être relevés.

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Au terme de cette étude nous avons donc pu observer que l'enseignante ne mettait pas en œuvre un enseignement explicite tel que répertorié dans le modèle PIC : elle ne connaissait pas cette approche, n'ayant été informée de son existence ni en formation initiale, ni en formation continue. Cela n'est guère étonnant pour trois raisons : tout d'abord un problème d'accès et d'utilisation des résultats de recherche diffusés en formation (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 2, paragr. 3-4) ; ensuite le relatif désintérêt de la recherche française envers le sujet de l'efficacité des pratiques enseignantes (Suchaut, 2012, p. 8, paragr. 1 ; Talbot, 2012, p. 9 ; Attali et Bressoux, 2002, p. 9-10) ; enfin le fait que les chercheurs français utilisent l'explicitation dans une perspective différente de celle de Bissonnette et soient réticents à l'approche par instruction directe, ce qui ne les porte pas à la diffuser. Cette nuance est importante car c'est au cœur de la mise en œuvre fine des pratiques pédagogiques que peuvent se créer les différences d'efficacité.

En ce qui concerne la pertinence du modèle PIC pour l'enseignement de l'écoute, l'enseignante exprime le sentiment d'une meilleure réussite des élèves avec cette pratique. Cependant, elle attribue ce progrès au temps supplémentaire qu'elle a accordé à l'activité. L'enseignante déclare avoir trouvé cette approche très intéressante dans la plupart de ses étapes, à l'exception de l'annonce de l'objectif ainsi que de la récapitulation qui ne lui semblent pas être des phases indispensables. Cependant, elle considère ce modèle trop chronophage dans la mesure où le cours comprend d'autres activités et que le temps est compté.

Nous constatons donc que la question du temps est centrale dans le discours de l'enseignante. Cependant, il lui serait possible d'optimiser son utilisation en réfléchissant plus en détail dans la phase de préparation à la manière de présenter la phase de modelage, ou encore à l'efficacité des extraits musicaux choisis (canon vocal à 3 voix versus polyphonie corse ; voir tableau 6). Ce type de nuances aboutit à des différences quantitatives et qualitatives de temps de pratique.

Bissonnette quant à lui propose que les professeurs qui n'ont qu'une seule heure hebdomadaire adaptent la démarche en l'étalant sur plusieurs séances. Par ailleurs, il déclare très clairement qu'il ne s'agit pas de faire exclusivement de l'instruction directe : il s'agit de prendre en compte les caractéristiques des élèves et celles de la notion travaillée pour analyser quel niveau de guidance est nécessaire et ainsi choisir entre enseignement direct ou approche par découverte (Bissonnette *et al.*, 2019, p. 27, paragr. 2). En éducation musicale il pourrait donc s'agir pour les enseignants, et en fonction de leurs

objectifs, d'alterner l'EE avec une approche partant des ressentis des élèves pour les guider vers l'élaboration collective de connaissances¹⁴ (Cussy, 2014, p. 37, paragr. 2 ; Talbot, 2012, p. 10, paragr. 1). Par ailleurs, l'écoute est en lien étroit avec l'activité de chant au sein de laquelle l'enseignant peut être amené à réinvestir la notion visée et à l'explicitier. La question de l'efficacité des acquisitions par ces diverses activités se pose alors (Tripiier-Mondancin *et al.*, 2015, p. 45, paragr. 1).

Enfin, le temps intervient dans le processus de mémorisation. Ainsi, l'enseignante pourrait optimiser les acquis de ses élèves en leur donnant des devoirs comme le préconise l'EE. Dans ce cadre, l'utilisation de l'outil informatique offre des perspectives intéressantes pour l'éducation musicale. En effet, des plateformes pédagogiques permettent de proposer des exercices avec son et image, avec rappel expansé personnalisé ou encore bénéficiant d'une correction personnalisée (feedback proche) qui permettent de consolider les acquis. Au-delà, des travaux réalisés en MAO (musique assistée par ordinateur) peuvent être menés en classe et réinvestis à la maison, ce qui permettrait un réinvestissement des connaissances et compétences potentiellement très intéressant.

Comme nous venons de le voir, la prise en compte du temps est importante dans la conception et dans la conduite d'un enseignement. Cependant, d'autres facteurs dont les processus sont moins faciles à appréhender sont à l'œuvre. Pour en faire une analyse la plus pertinente possible, des connaissances issues de champs de recherche variés sont utiles (Suchaut, 2012, p. 8, paragr. 2). Ainsi, il semble qu'une formation plus approfondie à l'EE serait utile afin que l'enseignante observée saisisse mieux les tenants et aboutissants de toutes les composantes du modèle PIC et les introduise dans sa pratique. En effet, l'EE présente l'avantage de prendre en compte de nombreux résultats de recherches relatifs au processus de mémorisation, à l'implicite véhiculé par l'école ou encore à l'importance d'enseigner les stratégies métacognitives. Cependant, pour mesurer la portée de chaque étape de cet enseignement, il est nécessaire d'avoir des connaissances dans un certain nombre des champs de recherche sur les résultats desquels elles reposent. Le problème plus général qui apparaît donc ici est celui de la formation des enseignants, de leur accès aux résultats de recherche et de leur utilisation (Bressoux, 2017, p. 131), dans le but de modifier leurs croyances et de faire évoluer l'efficacité de leurs pratiques (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 4).

À cet égard, impliquer les enseignants dans l'élaboration des outils qu'ils utilisent (outils pratiques ou conceptuels) semble être un puissant vecteur de développement professionnel (Cèbe et Goigoux, 2018, dernier paragr. ; Bressoux, 2017, p. 124, dernier paragr.) notamment parce qu'il y a des apports théoriques. Il nous semblerait donc intéressant de pouvoir mener une recherche de plus grande ampleur qui, d'une part comporterait un volet de formation à l'enseignement explicite beaucoup plus conséquent, et d'autre part,

14 Voir Pascal Terrien : *L'écoute musicale au collège*, 2006, L'Harmattan.

impliquerait davantage les enseignants dans la réflexion relative à la pertinence et à la manière de mettre en œuvre cet enseignement dans les activités d'écoute.

CONCLUSION

Ainsi, l'analyse de plusieurs situations d'enseignement-apprentissage sur un même niveau par une enseignante expérimentée a permis de mettre en évidence que l'EE n'était pas connue de cette enseignante, mais qu'il est applicable à l'enseignement de l'écoute d'œuvre au collège, moyennant quelques aménagements liés à la gestion du temps disponible, et aux autres activités à pratiquer dans une même séance. Si de nombreux aspects peuvent être explicités, il apparaît que l'utilisation de cette approche amène notamment la professeure à enseigner les mécanismes cognitifs impliqués dans les savoir-faire visés, alors que ceux-ci étaient implicitement considérés comme acquis auparavant.

Or, pour mener à bien ce type de démarche il est important que les enseignants soient formés aux connaissances scientifiques disponibles tant d'un point de vue général (processus cognitifs, effet enseignant, stratégies d'enseignement efficaces, etc.), que du point de vue musical (développement de capacités auditives par exemple). Ainsi, la formation continue doit permettre aux enseignants qui sont sur le terrain d'acquérir les connaissances récentes, mais il est également intéressant de développer l'analyse de pratique. En effet, ce type de démarche réflexive permet aux enseignants de s'interroger sur l'efficacité de leur pratique et de la faire ainsi évoluer. Enfin, la place des nouvelles technologies est également à redéfinir à la lumière des recherches récentes.

Ces différentes pistes de travail donneraient utilement matière à des expérimentations afin d'en évaluer l'efficacité. Ainsi, la tendance actuelle à l'établissement de partenariats entre les praticiens de terrain et les chercheurs est à développer, sans omettre des études plus quantitatives. Celles-ci permettant d'établir des relations de causalité et ainsi de faire évoluer les pratiques sur la base de données probantes. En effet, malgré un nombre important d'études démontrant l'efficacité de l'EE dans les disciplines générales, des recherches pourraient être utilement menées dans les disciplines artistiques et notamment en éducation musicale.

Références bibliographiques

- Attali, A. et Bressoux, P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Récupéré le 16 septembre 2019 du site *Research gate* :
https://www.researchgate.net/publication/44831824_L'Evaluation_des_pratiques_educatives_dans_les_premier_et_second_degrees#pf40
- Bigand, E. (2018) *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris : Belin.
- Bissonnette S., Bocquillon, M. et Gauthier C. (2019). L'injonction à « enseigner plus explicitement » n'est pas conforme à l'EE de Rosenshine. La dérive des cousins français. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, printemps 2019, 58-62.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, janv-mars 2005, 87-141.
- Bocquillon, M., Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2019). L'Enseignement Explicite. Une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre. *Apprendre et enseigner aujourd'hui* (Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec), 25-28.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2004). Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation* (1^{re} éd., chapitre 11, p. 185-204). Paris : Dunod.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 2 (12), 208-2017.
- Bressoux, P. (2017). *Practice-based research* : une aporie et des espoirs. *Éducation et didactique*, 11 (3), 123-134. Récupéré le 20/01/20 de :
<http://journals.openedition.org/educationdidactique/2870>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48. Récupéré le 19/05/2020 de :
<https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- B.O. spécial n° 11 du 26 novembre (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Récupéré le 16/09/2019 du site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) :
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>

- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93. Récupéré le 02/01/2021 de : <https://journals.openedition.org/rfp/851>
- Cèbe, S. et Picard, P. (2009). Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. *Dialogues*, 134, 25-29.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? Centre d'analyse stratégique. *Note d'analyse*, 232, juillet 2011. Récupéré le 18/05/2020 de : <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/na-qsociales-232.pdf>
- Cusset, P.-Y. (2014). Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes. Document de travail n° 2014-01. *France stratégie*, août 2014.
- Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) (2016). Enseigner plus explicitement. Situation et gestes professionnels au quotidien. Bureau de l'enseignement prioritaire. France. Récupéré le 22 septembre 2019 du site *DGESCO* : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf
- Drake, C. et Rochez, C. (2000-2002). *Développement et apprentissage des activités et perceptions musicales*. Rapport pour le programme « Ecole et sciences cognitives ». Ministère de la Recherche.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège. *Les Cahiers de l'IREDU*, 2 (45).
- Gauthier, C., Bissonnette S. et Bocquillon M. (2019). L'Enseignement explicite : une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, printemps 2019, 7-10.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ? Un état de la recherche. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse* (p. 363-383). Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain. Récupéré le 19/05/20 du site *formapex* : <http://formapex.com/telechargementpublic/gauthier2006a.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *L'enseignement explicite. La gestion des apprentissages*. Ed. De Boeck.

- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Note d'Information du Ministère de l'Éducation Nationale*, 97-26.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses universitaires du Québec.
- Paquay, L. (2008). Y a-t-il UNE bonne façon d'enseigner ? Mise en question de la thèse de C. Gauthier. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2008 (19), 157-169.
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique : nouvelles des neurosciences*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87, 97-107.
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école. Écoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43, 60-69. Récupéré du site *formapex* : <http://formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1986c.pdf>
- Rosenshine, B. (2019). Explicit instruction. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8 (2), 12-14.
- Suchaut, B. (2012). L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. Conférence sur l'évaluation, Grenoble, France. Récupéré le 16/09/2019 de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00675958v2>
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6 (18), 129-140.
- Tillmann, B., Madurell F., Lalitte P. et Bigand E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Tripier-Mondancin, O., Maizières, F. et Tricot, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en éducation musicale. Apports de la psychologie cognitive. *Spirale*, 56 (1), 33-48.

Remerciements

Nous tenons ici à remercier Monsieur Charton, IA-IPR en éducation musicale de l'académie de Poitiers, pour son soutien à cette étude. Nous remercions également monsieur Bouverat et monsieur Roy, Principaux des collèges dans lesquels se sont déroulés les cours filmés, de nous avoir autorisées à mener cette étude dans leur établissement. Enfin, nous adressons nos plus vifs remerciements à l'enseignante qui a accepté de se prêter à cette expérimentation ainsi qu'à Odile Tripier-Mondancin pour son aide précieuse aux divers stades de cette recherche.

PROBLÉMATISER UN COMMENTAIRE COMPARÉ D'ŒUVRES MUSICALES ÉCOUTÉES : SCÉNARIOS DE FORMATION

Jessica Desbrosses
Odile Tripier-Mondancin

Jessica Desbrosses est enseignante agrégée de musique. Titulaire d'un master recherche sur la dramaturgie wagnérienne sous l'influence de la tragédie antique, elle a publié pour le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) une méthodologie pour l'épreuve de leçon des agrégations interne et externe de musique, ainsi qu'une méthodologie pour l'épreuve de culture musicale et artistique de l'agrégation interne de musique.

Résumé

L'épreuve de « commentaire comparé d'extraits musicaux enregistrés » est, en France, au programme de l'admissibilité du CAPES externe d'éducation musicale et de chant choral depuis la session 2011. Souvent associé à de l'analyse auditive, le commentaire d'écoutes exige de solides connaissances en histoire de la musique, des capacités techniques, des compétences méthodologiques et des capacités rédactionnelles dans le cadre de l'écrit de l'épreuve. Les rapports de jury du concours insistent sur la nécessité d'acquérir ces connaissances mais également sur l'importance de les organiser en construisant une problématique et un plan. Si certains ouvrages abordent le commentaire d'écoute et sa méthodologie, à notre connaissance, aucun d'entre eux ne traite le commentaire sonore comparé, problématisé.

Cette épreuve est donc complexe car elle nécessite de nombreuses compétences et des connaissances qualifiées par les psychologues de secondaires, dans le cas présent de haut niveau. L'épreuve de commentaire sonore comparé représente donc un défi pour les étudiants mais également pour le formateur qui doit transmettre aux étudiants une méthodologie efficace lors de leur préparation.

Nous analyserons les contenus des ouvrages abordant le commentaire d'écoutes à travers le prisme des attentes des épreuves issues des rapports de jury. Nous proposerons ensuite des scénarios de formation, expérimentés auprès des candidats, avant de discuter des impacts de ces propositions.

INTRODUCTION

L'épreuve de commentaire sonore apparaît, en France, au concours de recrutement du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) d'éducation musicale et chant choral dans la maquette de 1972 (arrêté promulgué le 5 juillet, paru au JO du 17 août 1972, p. 8842). D'abord intitulée « Contrôle de l'oreille – Commentaire sonore » en 1972 et en 1976, cette épreuve écrite devient une épreuve orale en 1991, sous l'appellation de « Commentaire sonore ». Lors de la révision de la maquette du concours en 2000, le commentaire sonore est à nouveau réalisé par les candidats¹ à l'écrit sous la désignation « Épreuve technique 2 – Commentaire sonore » (Tripiier-Mondancin, 2010, p. 137). Depuis 2011, elle porte le nom de « Commentaire comparé d'extraits musicaux enregistrés », au sein de « L'épreuve de technique musicale » (Bourdin, 2011, p. 2). Bien que cette épreuve ait évolué dans son intitulé et dans sa forme, elle a toujours été présente dans les maquettes ; par conséquent, nous pouvons penser qu'elle permet d'apprécier certaines compétences jugées par le recruteur, indispensables, pour enseigner la musique en collège ou en lycée.

Pour réussir cette épreuve, les auteurs des rapports de jury du concours du CAPES d'éducation musicale et chant choral insistent sur la nécessité d'acquérir des connaissances historiques et esthétiques, mais également sur l'importance de les organiser en construisant une problématique et un plan². S'il existe des ouvrages musicologiques abordant le commentaire sonore, aucun ouvrage à notre connaissance, sur la littérature examinée³, n'aborde le commentaire comparé et très peu développent une méthodologie mettant en jeu la problématisation du commentaire sonore telle qu'elle semble attendue dans les rapports de jury du concours.

Si cette épreuve est complexe pour les étudiants, elle peut donc également représenter un défi pour le formateur qui doit transmettre aux étudiants concernés une méthodologie efficace lors de la préparation.

Dans le cadre de cette première étude exploratoire, après avoir exposé les attentes de cette épreuve, à la lecture des rapports de jury, nous analysons les contenus des différents ouvrages traitant du commentaire sonore. Nous exposons ensuite des scénarios de

1 Nous utilisons le terme « candidat » lorsqu'il est question du concours et le terme « étudiant » quand il s'agit de la formation.

2 Les deux épreuves écrites d'admissibilité du CAPES (« épreuve de culture musicale et artistique » et « épreuve de technique musicale ») sollicitent de la part du candidat des compétences en matière de problématisation à partir de documents sonores diffusés. Nous décidons ici de n'aborder que l'épreuve de « commentaire comparé d'extraits musicaux enregistrés ».

3 Vingt-deux ouvrages relatifs au commentaire sonore ont été lus. Nous les mentionnons dans la section intitulée « Ouvrages musicologiques en lien avec les enjeux de cette épreuve » de cet article.

formation expérimentés auprès d'étudiants. Enfin, nous discutons des impacts, en examinant les retours des étudiants (n = 5) sur les méthodes et les outils proposés tout en les comparant à leurs résultats lors des différentes évaluations. Les limites de cette première étude sont discutées en vue de pouvoir la répliquer et la développer auprès d'un nombre d'étudiants plus conséquent.

ATTENDUS DE L'ÉPREUVE DE « COMMENTAIRE COMPARÉ D'EXTRAITS MUSICAUX ENREGISTRÉS » DU CAPES

Maquette de l'épreuve

La dernière maquette de l'épreuve écrite de « commentaire comparé d'extraits musicaux enregistrés » du CAPES d'éducation musicale et chant choral date de 2013 :

Plusieurs extraits musicaux sont diffusés successivement et à plusieurs reprises. Le candidat en réalise un commentaire comparé dans le cadre d'une problématique de son choix, pertinente au regard des extraits diffusés et reliée aux programmes de collège ou de lycée. Il veille, en introduction de son propos, à brièvement présenter et justifier la problématique choisie. (Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du CAPES - JORF n° 0099 du 27 avril 2013)

Les extraits, au nombre de trois, ne sont pas identifiés et sont diffusés à quatre ou cinq reprises⁴ dans un temps imparti de deux heures. Ils peuvent être issus de toute l'histoire de la musique et dès lors provenir de musiques de tradition écrite ou de tradition orale. Ils concernent donc des domaines très vastes, tant d'un point de vue géographique, historique que stylistique.

L'idée de comparer à l'écrit des œuvres musicales à partir de leur écoute est apparue pour la première fois au CAPES d'éducation musicale et chant choral lors de la session 2011. Elle imposait alors une problématique au candidat :

Cette partie de l'épreuve comporte [...] un commentaire comparé : dans le cadre d'une problématique issue des programmes de collège ou de lycée et formulée par le sujet, le candidat réalise le commentaire comparé de plusieurs extraits musicaux enregistrés. Un ou plusieurs extraits peuvent être identifiés. Les extraits musicaux sont diffusés successivement et à plusieurs reprises. (Bourdin, 2011, p. 7)

Si, en 2011, le candidat devait essentiellement construire un plan pour répondre à une problématique imposée, depuis 2013, il doit désormais définir lui-même la problématique de son commentaire. Face à cette nouvelle exigence, c'est donc une nouvelle démarche méthodologique qui doit être mise en œuvre lors de cette épreuve tant pour les étudiants qui se présentent au concours que pour les formateurs.

4 Cinq diffusions lors des sessions 2011 à 2016 et quatre diffusions depuis la session 2017.

Rapports de jury : « Compétences attendues »

Les rapports de jury du CAPES d'éducation musicale et de chant choral depuis la création de l'épreuve de commentaire comparé mentionnent plusieurs « compétences attendues »⁵ que nous synthétisons en quatre grands domaines indispensables à la réussite de cette épreuve.

Savoirs culturels

Y. Bourdin, IA-IPR (Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional) et rédacteur du rapport de 2011, déplorait de « graves lacunes culturelles » (2011, p. 26). En particulier, le candidat doit enrichir sa culture musicale afin de maîtriser les grandes œuvres du répertoire. V. Maestracci, IGEN (Inspecteur Général de l'Éducation Nationale) et président du jury en 2015 et E. Michon, IA-IPR et président du jury en 2016, insistent sur la nécessité pour le candidat de développer « des savoirs culturels sur la musique et les arts » (Michon, 2016, p. 36). Dans le rapport de 2017, Michon explicite cette idée en prenant pour exemple une des œuvres du sujet de commentaire comparé :

Le jury s'est étonné du si petit nombre de candidats capables d'identifier la *Symphonie Héroïque* qui, au regard des deux autres extraits proposés, faisait fonction d'extrait fortement référencé. Il est impératif que tout candidat à des fonctions de professeur d'éducation musicale possède des points d'ancrage culturels forts ; est-il besoin de préciser ici que les neuf symphonies de Beethoven en font partie ? (Michon, 2017, p. 31).

Au-delà des « grandes œuvres du patrimoine » (Michon, 2017, p. 31), le candidat doit disposer de références musicales personnelles inscrites dans des contextes esthétiques et historiques variés. Cette culture musicale, à la fois analytique et historique doit se traduire également par une maîtrise des genres musicaux et des caractéristiques stylistiques propres à chaque période, associée à un vocabulaire technique adapté à chaque contexte.

Un premier ensemble de connaissances est attendu. Les psychologues dès les années 1980 les qualifient de connaissances déclaratives : ce sont des savoirs sur la musique qui permettent de mieux la comprendre. Ces connaissances peuvent être générales à un ensemble d'œuvres, comme lorsqu'il est question de genres musicaux, de styles (Anderson, 1983, 1985, cité par Fijalkow, 1995). Elles peuvent aussi être particulières à une œuvre précise comme la *Symphonie héroïque*, ou les neuf symphonies de L.V. Beethoven. Ces connaissances doivent être élaborées et/ou transformées ou encore approfondies, par les étudiants, durant la formation.

⁵ Nous ne traiterons ici que trois de ces quatre compétences : nous nous concentrerons sur les « savoirs culturels », les capacités techniques et la méthodologie. Nous n'aborderons pas l'expression écrite.

Capacités techniques en lien avec les connaissances déclaratives

En lien avec les savoirs culturels, le candidat doit développer des capacités techniques, autrement dit, des savoir-faire ou connaissances procédurales (pour la psychologie). Comme le rappelle Michon dans le rapport de jury de la session 2016, à travers l'épreuve de commentaire comparé, « il s'agit bien d'une épreuve d'analyse » (Michon, 2016, p. 37). Aussi, le candidat au concours doit être capable d'identifier et donc d'écouter attentivement⁶, pour pouvoir dénommer précisément les différents paramètres musicaux des œuvres proposées. Le rapport de jury de la session 2018 donne ainsi un premier conseil méthodologique : « Réfléchir à l'utilisation d'un tableau qui faciliterait au brouillon la prise de note détaillée d'un maximum d'éléments musicaux — paramètres, structure... » (Michon, 2018, p. 20). Cette proposition de tableau s'apparente à une grille d'écoute paramétrique qui permettrait de répertorier puis de comparer un certain nombre de caractéristiques des œuvres du corpus⁷. Ainsi la description, la caractérisation et l'identification des matériaux entendus sont des étapes nécessaires pour analyser les extraits.

De plus, un « outillage technique maîtrisé » (Michon, 2018, p. 20) est attendu : les relevés musicaux écrits sur portée (mélodiques, rythmiques et/ou harmoniques) « renforcent l'analyse développée » et servent « l'argumentation dans le cadre de la problématique choisie » (Michon, 2018, p. 20).

Ces capacités techniques ou connaissances procédurales sont étroitement articulées aux connaissances déclaratives attendues. Associées aux connaissances générales et particulières, elles permettent, par exemple, de contextualiser les œuvres proposées et donc de les comparer.

Compétences méthodologiques

Dès la première série d'écoutes, les trois œuvres proposées doivent être mises en perspectives : leur étude comparée est indispensable en vue de la problématisation de la pensée. Cette démarche est essentielle à la réussite de l'épreuve. En outre, elle rejoint les attendus de fin de cycle 4 des programmes d'éducation musicale et chant choral (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015). En effet, dans le champ de compétence « échanger, partager, argumenter et débattre », les élèves doivent être amenés à « problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres ».

6 Pour la distinction entre connaissances procédurales, déclaratives, générales et particulières, nous renvoyons le lecteur à la contribution, dans ce numéro, de Tripiet-Mondancin et Maizières. Pour ce qui est du traitement de l'information musicale, nous renvoyons le lecteur à celle de Marion Pineau.

7 De nombreux ouvrages d'analyse musicale proposent des grilles d'écoute afin d'analyser les œuvres de manière systématique. Ces grilles d'écoutes seront détaillées dans la section intitulée : « Méthodologie de recherche » de cet article.

Maestracci, dans le rapport de jury de la session 2015, insiste sur l'idée selon laquelle la problématique est parfois confondue avec la thématique⁸ commune aux trois extraits :

Il apparaît ainsi souvent une confusion entre les notions de problématique, de question et de thématique. La première [...] exige nuance et pondération pour cheminer dans des réflexions contradictoires qui peuvent toutes être étayées et contredites : elle est la condition d'une réflexion ambitieuse et mobilisatrice pour son auteur comme pour son lecteur. (Maestracci, 2015, p. 18)

C'est souvent l'élaboration de cette problématique qui pose problème aux candidats. Par opposition à la thématique, qui serait statique, la problématique « induit la dynamique de la pensée » (Maestracci, 2015, p. 18). Cette notion étant au cœur de l'épreuve de commentaire sonore comparé, le rapport de jury de la session 2015 précise la définition du terme « problématique » et explicite les attentes de l'épreuve :

Dans l'examen d'une question fondamentale, la problématique permet de penser ensemble des éléments hétérogènes ou contradictoires. Elle appelle une argumentation, une validation d'hypothèse et une réponse originale. Fruit d'une élaboration théorique, elle correspond à une construction. (Desplanques, 1994, cité par Maestracci, 2015, p. 18)

Si cette première définition sous-entend la notion d'antithèse présente au sein d'une problématique, la deuxième définition proposée rappelle la nécessité pour le candidat de disposer de connaissances explicites pour pouvoir problématiser :

Problématiser nécessite de se situer dans un champ de questionnements intellectuellement légitimes. Il faut avoir des connaissances pour se poser des problèmes. (Falcy *et al.*, 1997, cité par Maestracci, 2015, p. 18)

La problématique est donc induite par des questionnements issus de l'analyse comparée des extraits qui génère des connaissances. C'est à travers un plan argumentatif et directionnel, qui souligne la logique des idées, que le candidat peut y répondre.

Si cette attente méthodologique est proche de celle de la dissertation, le temps imparti à l'épreuve est très court. Cela demande au candidat lors du concours une grande efficacité dans sa réflexion, une gestion du temps rigoureuse et donc des méthodes.

Il est donc nécessaire pour le formateur de mettre en place une méthodologie spécifique à la préparation à cette épreuve afin de transmettre aux étudiants des méthodes et des outils de travail efficaces.

8 La thématique correspondrait à un objet commun aux trois extraits : « La thématique [...] n'interroge pas, elle ne fait qu'ouvrir la porte à un déroulé des savoirs permettant de balayer [...] un chant de connaissances ("le dialogue", "les procédés de répétition", "l'espace sonore", "le discours musical") ». (Maestracci, 2015, p. 19).

OUVRAGES MUSICOLOGIQUES EN LIEN AVEC LES ENJEUX DE CETTE ÉPREUVE

Bien que plusieurs ouvrages musicologiques⁹ soient consacrés au commentaire d'écoute, peu d'entre eux abordent la question de la problématisation. Nous avons choisi de classer ces ouvrages à travers le prisme des compétences attendues dans les rapports de jury.

Des grilles d'écoute pour aider au développement des savoirs et des capacités techniques

Une partie de ces ouvrages propose une analyse systématique des paramètres musicaux, prenant alors appui sur des grilles d'écoute.

Ainsi, dans son article « Grille d'Écoute ! », C.-H. Joubert (1992) définit les paramètres essentiels pour parvenir à situer l'extrait écouté dans l'espace et dans le temps. L'auditeur doit relever la « matière » (1992, p. 24) musicale de l'œuvre, correspondant à l'effectif et aux modes de jeux utilisés, ainsi que sa « fabrication » (*ibid.*, p. 25), se rapportant au langage et aux techniques caractéristiques d'une époque. De la même manière, la forme et la fonction des œuvres contribuent à l'identification d'une sphère spatio-temporelle. Cependant, dès le début de son article, Joubert indique que sans savoirs préalables, ce travail s'avère complexe.

Pour pallier cette complexité, d'autres ouvrages associent d'emblée à la grille d'écoute des connaissances indispensables à l'identification des paramètres musicaux. Ainsi, C. Abromont, dans le *Petit précis du commentaire d'écoute* (2010), définit six « fondamentaux » pour parvenir à « identifier le compositeur » et à situer l'œuvre dans une esthétique précise. L'auditeur doit alors « déterminer l'effectif », « situer le langage », « retranscrire le caractère », « trouver le genre », « relever le matériau » et « dégager la forme » (*ibid.*, p. 19).

La plupart des ouvrages conseillant une grille d'écoute proposent une étude de la formation instrumentale¹⁰, de la structure, du langage et de l'écriture harmonique. Cette dernière conduit ainsi à la reconnaissance d'un genre musical. Cependant, certains musicologues suggèrent une analyse différente, parfois plus spécialisée.

9 Nous reportons les références complètes dans la bibliographie : Abromont (2010) ; Afsin (2009) ; Belle (2005) ; Bigand, Madurell et McAdams (1998) ; Bras (2013) ; Chouvel (1994) ; Delième (2004) ; Denizeau (2009) ; Fayolle (1998) ; Fischer (1998) ; Guillard (2005) ; Gut et Pistone, D. (1985) ; Imbert (1998, 2001) ; Joubert (1992) ; Madurell (1997) ; Mialaret et Pistone, D. (1994) ; Pistone, D. (2008) ; Pistone, P. (2018) ; Plantard (1998) ; Sprogis (1998) ; Szendy (2000).

10 L'étude de la vocalité est incluse dans ce paramètre.

Ainsi, S. Gut et D. Pistone, dans *Le commentaire musicologique du grégorien à 1700 : principes et exemples* ciblent les caractéristiques de la musique ancienne (1985).

De son côté, J.-Y. Bras, dans *La troisième oreille : pour une écoute active de la musique* (2013), recommande d'étudier, au-delà des grilles paramétriques habituelles, les aspects interprétatifs de l'œuvre.

J.-M. Chouvel, dans son article « Analyse musicale et temporalité » conseille à l'auditeur de repérer les « éléments nouveaux » et les « éléments répétés » et propose différentes représentations de la forme d'une œuvre (1994, p. 65). Cette distinction entre nouveauté et répétition repose sur la « position temporelle [des événements] dans le déroulement » de l'œuvre (p. 65). Ainsi, par exemple, le retour d'un thème dans une sonate sera considéré comme un « fond de répétition » quand le développement sera lui appelé « front de découverte » (*ibid.*, p. 65)¹¹.

L'accent mis dans ces ouvrages sur les études paramétriques ne concernent qu'une seule œuvre et non pas la comparaison de plusieurs. Un savoir est intrinsèquement historiquement situé (Fabre, 2008, p. 540). C'est ce qui invite l'auditeur à situer l'œuvre dans une sphère spatio-temporelle. Or, cette identification stylistique, bien qu'indispensable, constitue rarement une problématique : elle ne porte guère de contradiction comme le demandent les rapports de jury de 2015 et ne peut donc pas constituer un fil conducteur pertinent lors de l'épreuve de commentaire sonore comparé du CAPES. S'il est évidemment nécessaire de situer chaque extrait, d'autant que les trois extraits proposés au CAPES n'ont jusqu'à présent jamais été issus des mêmes périodes ou esthétiques, cela ne peut pas tenir lieu d'unique réponse à la problématique.

À notre connaissance, un seul article aborde le commentaire sonore comparé : dans « Perception et forme », Michel Fischer (1998) propose deux études comparées de compositeurs du XX^e siècle. Ainsi, la *Valse* op. 23 d'Arnold Schönberg est mise en perspective avec la *Sonate pour piano* d'Igor Stravinsky, et *Arcana* d'Edgard Varèse est comparée à *De natura sonoris* de Krzysztof Penderecki. Cependant cette étude concerne principalement l'aspect formel des œuvres.

Le commentaire comparé représente donc un défi pour l'étudiant qui dispose finalement de peu de ressources musicologiques pour améliorer ses capacités à comparer, pourtant essentielles à la réussite de l'épreuve.

¹¹ Chouvel explique qu'il « est possible de distinguer deux types d'évènements [...] du fait de leur position temporelle dans le déroulement : le premier concerne les éléments nouveaux et le second les éléments répétés [...] nous proposons la dénomination de "front de découverte" pour le premier type, et de "fond de répétition" pour le second » (*ibid.*, p. 65).

Comparaison, problématisation : ouvrages en lien avec ces attendus méthodologiques

Seuls trois ouvrages issus de la revue de littérature que nous avons effectuée traitent de l'argumentation ou de la problématisation du commentaire sonore. Dans « Le commentaire d'écoute, bilan et perspectives », F. Madurell, encourage l'auditeur à repérer les « éléments les plus saillants » (1997, p. 61) et à développer une « solide argumentation » (*ibid.*, p. 60). Ainsi, l'étudiant doit s'appuyer sur l'analyse précise de l'extrait pour justifier ses idées. Cela exclut alors les analyses qui décriraient l'extrait de manière linéaire¹².

D. Pistone, dans *Le commentaire auditif de spécialité : recherche et propositions* (2008), donne également des pistes méthodologiques et insiste sur la cohérence de l'argumentation de l'étudiant. Elle lui conseille d'organiser son écoute en repérant les saillances mais également les ruptures, c'est-à-dire les changements qui peuvent apparaître au sein de la progression temporelle d'une œuvre. De plus, elle encourage à développer son esprit de synthèse lors de l'organisation de son commentaire.

Si ces deux ouvrages fournissent quelques indications méthodologiques, ils ne traitent explicitement ni du commentaire comparé, ni de la notion de problématique ou encore de la construction d'un plan.

En revanche, P. Pistone aborde la notion de problématisation dans un cours en ligne intitulé *Quelques clés pour l'analyse musicale et la dissertation*¹³, à destination des étudiants en licence de musicologie de l'université de Bordeaux, tel qu'indiqué sur le site.

L'analyse d'une œuvre artistique permettra très souvent de soulever un paradoxe, une ambiguïté dichotomique contenue dans l'ouvrage et sur laquelle s'appuiera toute la problématique.

En soulignant l'importance d'un paradoxe, P. Pistone demande à ses étudiants de problématiser leur analyse de l'œuvre en soulevant une dualité.

Il est à noter que ce cours concerne l'analyse musicale de partition et non pas l'analyse auditive d'une œuvre. Il convient ici de revenir sur la notion de comparaison. D'après la définition du Centre National de Ressources textuelles et Lexicales (CNRTL)¹⁴, il s'agit de « mettre en évidence des rapports de ressemblance ou de différence » entre les œuvres proposées. Cette comparaison engendre alors la problématisation de l'écoute.

12 Cet article ayant été publié en 1997, il concerne donc le commentaire oral d'un seul extrait.

13 Récupéré le 12 décembre 2018 de : <http://www.vivaarte.fr/bordarts/pages/licence3/quelquesclespourlanalyse/quelquesclespourlanalyse.htm>

14 Récupéré en décembre 2018 du site CNRTL : cnrtl.fr/definition/comparer

Si pour problématiser, les rapports de jury préconisent une mise en présence « d'éléments hétérogènes ou contradictoires », P. Pistone recommande aux étudiants de trouver un « paradoxe ». Nous avons en amont préféré utiliser le terme « antithèse ». Il paraît alors intéressant de spécifier ici ces définitions. La notion de bon sens semble être au fondement du paradoxe comme en témoigne cette définition du *Dictionnaire de l'académie française*¹⁵ : « proposition contraire à l'opinion commune ou à la vraisemblance ». Si elle peut bien être à l'origine d'une problématique, la notion « d'opinion commune » ne semble pas pour autant indispensable à la création de la problématique.

Aussi, nous décidons d'utiliser le terme « antithèse », qui correspond à une « figure par laquelle on rapproche en les opposant deux mots, deux expressions, deux idées contraires, pour leur donner plus de relief »¹⁶. L'opposition entre deux concepts peut alors être à l'origine d'une problématique. Si cette problématique peut prendre la forme interrogative d'une question, voire de plusieurs (une générale et d'autres plus particulières), elle peut également être présentée sous la forme affirmative d'une hypothèse, réponse provisoire à une question. Dans tous les cas, les connaissances vont fonctionner comme des arguments pour construire et résoudre ces questions ou ces problématiques (Fabre, 2008).

Nous pouvons donc observer un déficit d'ouvrages permettant de préparer spécifiquement les étudiants au commentaire sonore comparé du CAPES d'éducation musicale et chant choral. Si la méthodologie du commentaire auditif est abordée, c'est essentiellement dans le cadre de l'analyse d'une seule œuvre. La littérature concernant le commentaire sonore comparé et problématisé est quant à elle presque inexistante.

Si la multiplicité des compétences à acquérir représente une difficulté pour l'étudiant, cela constitue également un sujet complexe pour le formateur qui doit prévoir d'articuler un travail sur les connaissances explicites liées à l'histoire de la musique, sur les capacités techniques et sur la méthodologie visant la problématisation à partir d'œuvres comparées.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Mise en place d'un scénario de formation

Afin de préparer les étudiants à l'épreuve de commentaire sonore comparé, dans le cadre de la deuxième année de master MEEF¹⁷ éducation musicale et chant choral, en prenant en considération la totalité des compétences attendues, un scénario de formation composé de

15 Récupéré en décembre 2018 du site *CNRTL* : cnrtl.fr/definition/academie8/paradoxe

16 Récupéré en décembre 2018 de : cnrtl.fr/definition/antith%C3%A8se

17 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

quatre phases a été mis en place. En amont de ces étapes, il est nécessaire d'analyser la maquette de l'épreuve avec les étudiants et d'explicitier les attentes détaillées dans les rapports de jury : les compétences attendues sont recensées avec eux et la notion de problématisation leur est expliquée.

Une grille d'écoute volontairement délimitée à la composition

La première étape, consiste à fournir à l'étudiant une grille d'écoute à double entrée (tableau 1) dans laquelle il doit confronter les trois œuvres non identifiées grâce aux paramètres retenus.

Cette étape devrait permettre à l'étudiant de développer des capacités techniques, tout en approfondissant ce que les rapports de jury qualifient de savoirs culturels. Nous avons élaboré cette grille sur les fondements proposés par Abromont (2010). Cette grille comptabilise six paramètres : l'effectif de l'œuvre, la vocalité et la transmission¹⁸ du texte lorsque l'extrait comporte des voix, le langage, le genre, l'écriture, ainsi que la structure et la forme. Le caractère¹⁹, qui faisait partie des fondamentaux pour Abromont, a volontairement été supprimé afin d'éviter toute subjectivité et de permettre à l'étudiant de se concentrer sur l'analyse objective des extraits à l'aide d'éléments musicaux factuels, extraits de la composition et non pas de l'ordre de la réception. Si le caractère venait à être mentionné, l'étudiant devrait veiller à toujours l'étayer par l'analyse paramétrique de l'œuvre.

En effet, les rapports de jury demandent au candidat de « faire preuve d'une pensée nuancée » (Michon, 2017, p. 31) et si une impression subjective suite à l'écoute ne peut pas être éliminée, elle doit toujours être justifiée, comme le précise Maestracci dans le rapport de jury de 2015 :

Il en va de l'épreuve de commentaire comparé comme de l'éducation à la perception notamment au collège : le cheminement va du subjectif à l'objectif ; s'il se nourrit de la sensibilité de l'auditeur, il ne peut s'y cantonner et doit rapidement la questionner pour aboutir à des observations techniques incontestables permettant de « comprendre » la musique. (Maestracci, 2015, p. 20)

18 Par vocalité, Abromont entend qu'il s'agit de repérer les « différentes formations vocales » (2010, p. 22). Il propose également d'examiner le rapport entre « musique et texte » (*ibid.*, p. 50), qu'il aborde dans la partie concernant le « caractère ». Nous avons choisi de réunir « les différentes formations vocales » et le rapport entre « musique et texte » au sein de notre grille d'écoutes sous l'appellation « vocalité ». Abromont se place davantage du point de vue du compositeur que de l'interprète. Il inclut dans le rapport texte/musique, l'écriture syllabique, mélismatique, le figuralisme.

19 Pour Abromont, le « caractère » comprend la dimension expressive souhaitée par les compositeurs. L'étudiant doit donc « retracer la dimension expressive des éléments analysés » (p. 47). Abromont rappelle également l'aspect subjectif de ce caractère et la nécessité d'éviter une certaine naïveté.

La triangulation de l'ensemble des paramètres doit permettre à l'étudiant de situer les trois extraits dans des esthétiques, des époques et aires géographiques précises (dernière ligne du tableau 1). Ainsi, nous faisons le postulat que pour chaque œuvre abordée, l'auditeur révise les caractéristiques liées à son esthétique et perfectionne donc ses savoirs culturels. En inscrivant les trois extraits proposés dans les colonnes, la comparaison paramétrique des œuvres proposées devient évidente.

Tableau 1. Grille donnée aux étudiants en tant que méthode d'écoute sur la base des travaux d'Abromont (2018)

	Extrait 1	Extrait 2	Extrait 3
Effectif instrumental et/ou vocal			
Vocalité et transmission du texte			
Structure et forme			
Écriture			
Langage			
Genre			
Style, époque, aire géographique			

Dans un premier temps, la grille est complétée collégalement afin de pouvoir discuter avec les étudiants des différents paramètres et qu'ils parviennent à les identifier. Puis dans l'objectif de faire émerger la thématique du corpus, les étudiants sont amenés à surligner les points communs aux trois extraits. Ce travail d'abord collectif est ensuite réalisé de manière individuelle.

Carte heuristique/mentale

L'étape suivante est destinée à favoriser la mise en œuvre des compétences des étudiants relatives à la méthodologie visant à faire émerger la problématique puis le plan du commentaire comparé.

En utilisant un schéma heuristique, aujourd'hui qualifié de carte mentale²⁰, l'étudiant interroge la ou les thématique-s identifiée-s grâce à la grille d'écoute. Dans un premier temps, l'étudiant est invité à élaborer des questions à partir des données recueillies dans le tableau croisé (tableau 1) ; ce faisant, l'étudiant commence à problématiser son écoute. Voici par exemple les questions posées par les étudiants dans le cadre d'une thématique concernant la voix.

- La vocalité est-elle au service de la transmission d'un message ?
- La voix est-elle porteuse d'un texte / d'un message ?
- Est-ce que le compositeur prolonge le sens du texte ?
- La compréhension du texte est-elle essentielle dans ces trois extraits ?
- Quel est le rapport entre la voix parlée et la voix chantée ?
- Le texte est-il mis en valeur ?
- Quels effets musicaux sont utilisés pour transmettre le texte ?
- Quel est le lien entre le texte et la musique ?
- La musique est-elle au service du sens du texte ?
- L'accompagnement a-t-il pour rôle d'illustrer le texte ?
- De quelles manières le texte est-il mis en musique ?
- La musique doit-elle accompagner le sens du texte ?
- La voix est-elle toujours porteuse de sens ?
- Le texte doit-il toujours être intelligible ?
- Quelles sont les fonctions de la voix ?
- Comment est utilisée la voix ?
- Est-ce la voix ou le texte qui porte le sens ?
- La répétition s'oppose-t-elle à l'intelligibilité du texte ?
- La voix peut-elle avoir un sens au-delà des mots ?
- Peut-on combiner narration et virtuosité en musique ?
- La préoccupation pour le timbre peut-elle structurer l'œuvre aux dépens de la forme poétique du texte ?
- La forme poétique prévaut-elle sur l'écriture musicale ?
- Les recherches timbriques peuvent-elles transmettre le sens du texte ?
- La virtuosité nuit-elle au texte ?
- Le texte peut-il devenir prétexte ?

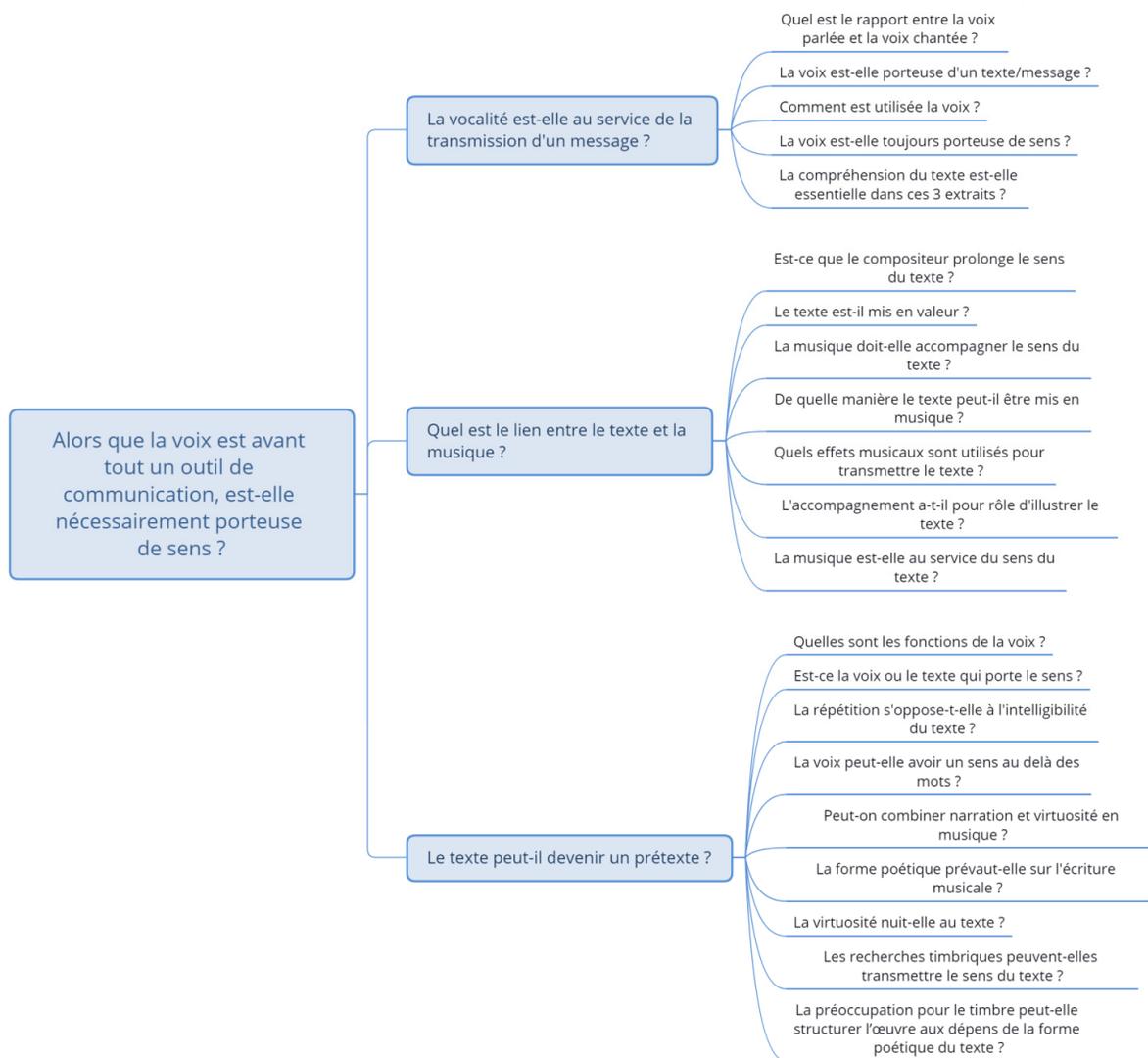
Ce questionnement dynamique mettant en discours les trois extraits proposés²¹ permet, après avoir explicité chaque question posée, vérifié la précision des termes employés en regard de ce que chacun veut exprimer, mesuré le statut général ou particulier de la question, de soulever une antithèse : l'opposition entre le texte, habituellement porteur de sens et sa transmission qui n'est pas toujours intelligible sera à l'origine d'une

20 Définition de l'office québécois de la langue française : « Représentation graphique de la conception mentale, qui permet de structurer sa pensée et ses idées à propos d'un objet particulier ». Récupéré de : http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx ?Id_Fiche=26500565

21 Les trois extraits sont *Le galop* d'Henri Duparc, *Everything in its right place* de Radiohead et *Slogans* de Maurice Ohana.

problématique. L'organisation des questions (carte mentale 1) donne alors lieu à des premiers axes, qui correspondront à un plan argumentatif :

Carte mentale 1 : exemple d'organisation des questions pour créer un plan



Ce travail est à nouveau réalisé collégialement. Le postulat est que ces discussions permettent aux étudiants de développer leurs compétences méthodologiques, et plus particulièrement leurs compétences rédactionnelles en matière de formulation de questions.

Travail individuel

Suite à ces deux premières étapes correspondant à l'explicitation de la méthodologie de l'épreuve, la troisième phase correspond à un travail individuel réalisé, pour commencer, dans le cadre du cours. Un sujet de commentaire comparé est proposé aux étudiants, qui remplissent alors leurs grilles d'écoute et réalisent leurs propres cartes mentales. Une aide personnalisée est apportée aux étudiants afin de repérer leurs difficultés et de proposer une réponse méthodologique adaptée. Il est ainsi possible d'identifier précisément les problèmes rencontrés par les étudiants pour ensuite les orienter dans leur travail personnel : l'étudiant doit-il travailler davantage sur des grilles d'écoute ? Est-ce le questionnement ou les références historiques qui lui posent problème ? L'étudiant a-t-il des lacunes concernant les caractéristiques techniques de certains genres musicaux ?

Travail dans les conditions du concours

La dernière étape correspond à la réalisation d'un commentaire comparé dans les conditions du concours, dans le temps imparti de deux heures. La correction individuelle du travail demandé permet ensuite aux étudiants de retravailler et d'améliorer leur travail.

L'hypothèse selon laquelle un travail organisé selon ces quatre étapes chronologiques permet aux étudiants de perfectionner leurs compétences en vue de leur réussite à l'épreuve de commentaire comparé est posée.

Utilité des outils proposés / méthodes de travail : appréciation par les étudiants

Suite au travail mis en place à partir des quatre méthodes-outils proposées (voir plus haut) nous avons soumis un questionnaire aux étudiants visant à recueillir leur appréciation de l'utilité de ces différents outils. Au sein de ce questionnaire, il était demandé de hiérarchiser ces quatre outils (tableau 2) puis de répondre à trois questions ouvertes : pouvez-vous préciser quelle(s) méthode(s) vous a/ont le plus aidé et pourquoi ? Avez-vous d'autres suggestions pour améliorer la méthodologie du commentaire comparé ?

Tableau 2. Questionnaire proposé aux étudiants

Hiérarchisez de 1 à 4 les différents outils méthodologiques utilisés lors des cours de commentaire comparé (1 étant le plus efficace selon vous, 4 le moins efficace)

Grille d'écoute	
Carte mentale	
Aide individuelle	
Travail dans les conditions du concours	

DESCRIPTION DES RÉSULTATS, DISCUSSION

Hierarchisation par les étudiants des outils proposés

Cinq étudiants inscrits en Master 2²² ont rempli le questionnaire suite aux douze heures de cours consacrées à la préparation à l'épreuve de commentaire comparé (voir tableau 3). L'ordre des propositions faites aux étudiants dans le questionnaire (voir tableau 2) respecte la chronologie de la méthodologie proposée lors des cours. En revanche pour l'exposé des résultats (voir tableau 3), nous classons les méthodes dans l'ordre dans lequel elles ont été hiérarchisées par les étudiants. Pour faciliter la compréhension du lecteur, nous indiquons dans la première ligne du tableau 3, entre parenthèses, l'ordre dans lequel les méthodes-outils ont été proposées.

Tableau 3. Hierarchisation des différents outils par les étudiants (du plus efficace [1] au moins efficace [4])

	Grille d'écoute (1)	Aide individuelle (3)	Carte mentale (2)	Travail dans les conditions du concours (4)
Étudiant 1	1	3	4	2
Étudiant 2	1	2	3	4
Étudiant 3	1	3	4	2
Étudiant 4	2	1	3	4
Étudiant 5	2	1	1	3

On remarquera particulièrement que, si la carte mentale a été le second outil utilisé dans les cours, il est proportionnellement moins bien évalué que l'aide individuelle. Par ailleurs, le travail dans les conditions du concours est celui qui introduit le plus d'écart entre les étudiants : les étudiants 2 et 4 se sentent plus en difficulté dans les conditions du concours. C'est aussi l'outil qui recueille les avis les plus contrastés.

22 Il s'agit des étudiants ayant validé leur master 1 mais ayant échoué au concours du CAPES ou qui ne souhaitent pas passer le concours pour diverses raisons mais obtenir toutefois un master en lien avec l'éducation, l'enseignement (étudiants étrangers par exemple). Ces étudiants bénéficient donc d'un parcours adapté, sous la forme d'unités d'enseignement spécifiques, pour repasser le CAPES lors de leur deuxième année de Master ou tout simplement pour parfaire leurs compétences en la matière. Dans tous les cas, ces étudiants doivent satisfaire au contrôle de connaissance de ces UE.

Nous pouvons remarquer que la grille d'écoute est plébiscitée par les étudiants devant l'aide individuelle. Aussi nous pouvons penser que la grille d'écoute a eu davantage le temps d'être assimilée par les étudiants car elle a été travaillée plus longtemps.

Le travail à l'aide de la carte mentale semble poser davantage de problèmes hormis pour l'étudiant 5. Cela paraît logique car il correspond à la problématisation qui, d'années en années, nous paraît être l'étape la plus complexe de cette méthodologie. En effet, elle demande un entraînement régulier pour parvenir à questionner efficacement la thématique abordée. De plus, beaucoup d'étudiants ayant déjà échoué une fois au CAPES se sentent en difficulté, voire en échec, au moment de problématiser et de construire un plan de dissertation, comme en témoigne l'étudiant 4 : « Le commentaire dans les conditions du concours me frustre lorsqu'on en fait en cours, car j'ai l'impression de ne pas progresser, et je préférerais passer du temps sur l'analyse, le plan, l'introduction, trouver une problématique ».

Une remarque intéressante est faite concernant la carte mentale dans une des questions ouvertes. Si les étudiants la considèrent comme l'outil le plus difficile à exploiter, les étudiants 1 et 4 pensent néanmoins qu'elle est intéressante à utiliser à la maison afin d'acquérir des automatismes pour hiérarchiser les idées, problématiser et construire un plan. Il semble en effet que l'utilisation faite en cours de cet outil ne peut suffire pour mettre en place des réflexes méthodologiques et qu'elle demande, de la part de l'étudiant, non seulement un travail personnel régulier, mais surtout approfondi dans un temps non limité. En travaillant sur une carte mentale à la maison, les étudiants peuvent prendre le temps qui leur est nécessaire pour organiser leur commentaire comparé, sans subir la pression des étudiants qui réfléchissent plus rapidement qu'eux. Deux étudiants sur les cinq souhaiteraient travailler davantage sur la constitution de plans et il semble que l'utilisation de la carte heuristique²³ puisse les y amener. Il est important de signaler que ce n'est pas réellement l'utilisation de la carte mentale qui est complexe, mais davantage le travail de questionnement et de hiérarchisation des idées en rapport avec la problématisation réalisée avec cette carte mentale.

Les réponses des étudiants aux questions ouvertes (Pouvez-vous préciser quelle(s) méthode(s) vous a/ont le plus aidé et pourquoi ? Avez-vous d'autres suggestions pour améliorer la méthodologie du commentaire comparé ?) laissent apparaître que l'échange et la mise en commun des savoirs lors de l'élaboration de la grille d'écoute est ce qui leur semble le plus bénéfique. Le protocole pourrait peut-être introduire une étape de travail qui amènerait les étudiants à élaborer eux-mêmes des grilles d'écoute, en fonction de lectures d'ouvrages musicologiques, en lien avec l'évolution de l'histoire de la musique, et avec les techniques d'analyse des œuvres. Plus généralement, quel que soit le domaine investigué, les techniques d'enquêtes historiques (qui, quoi, où, quand, comment, combien, pourquoi)

23 Cette carte heuristique est réalisée avec l'outil informatique.

pourraient les aider à élaborer eux-mêmes ces grilles outils. Cette nouvelle étape leur permettrait à la fois d'acquérir les connaissances nécessaires à l'analyse auditive, de construire la méthode de recueil des données et enfin de débiter le processus de problématisation.

L'aide individuelle est également appréciée, car elle permet aux étudiants d'avancer à leur rythme et de travailler sur les difficultés propres à chacun. L'aide individuelle et la carte mentale sont hiérarchisées de manière similaire par les cinq étudiants, si ce n'est que la carte est évaluée comme un peu moins efficace.

Le travail dans les conditions du concours apparaît nécessaire aux étudiants même s'il est complexe car il leur permet de se situer individuellement et il leur apprend à gérer leur temps. Cependant, pour les étudiants qui rencontrent des difficultés importantes, le travail en temps réel peut les amener à se décourager surtout dans le cas où cette modalité de travail arrive trop tôt dans l'année. Cela peut donc expliquer que certains étudiants (le 2^e et le 5^e) classent cet outil de manière défavorable dans le questionnaire proposé.

L'acquisition d'automatismes concernant la méthodologie peut parfois prendre beaucoup de temps et nous savons que les étudiants qui se présentent au concours en disposent assez peu compte tenu du travail important qui les attend pour s'y préparer. Il est à noter que cette méthodologie possède des limites liées au nombre d'étudiants assistant aux cours. En effet, si la grille d'écoute, la carte mentale et le travail dans les conditions du concours peuvent se faire en grand groupe, l'aide individuelle ne peut vraiment être efficace que lorsque le travail se fait en groupe réduit. C'est la raison pour laquelle ce travail a essentiellement été mené avec le groupe de Master 2 MEEF.

Résultats des étudiants aux différentes épreuves

Suite aux douze heures de cours²⁴ concernant le commentaire comparé, les étudiants ont été évalués lors du contrôle de connaissances du premier semestre. Cet examen correspondait à un commentaire comparé réalisé dans les conditions du concours. Nous proposons ici de mettre en regard les notes obtenues lors des évaluations du premier semestre, la note obtenue à l'écrit du concours et le résultat au concours (voir tableau 4).

24 En deuxième année de master, le nombre d'heures pour préparer cette épreuve et d'une manière générale pour toutes les unités d'enseignement, est bien moins important qu'en première année, compte tenu des stages à effectuer.

Tableau 4. Notes obtenues en master et résultats au concours du Capes

	Note obtenue lors du contrôle de connaissances /20 (décembre 2019)	Note à l'écrit du concours /12 convertie /20 (avril 2019)	Résultat (juillet 2019)
Étudiant 1	7	$3,94/12 = 6,56/20$	Admissible
Étudiant 2	13	$7,49/12 = 13,23/20$	Admis
Étudiant 3	14	$4,08/12 = 6,8/20$	Admis
Étudiant 4	7,5	Non connue	Non Admis
Étudiant 5	7	$5,65/12 = 9,41/20$	Admissible

La comparaison de ces résultats a ses limites. En effet, la note obtenue au concours comprend à la fois l'épreuve de commentaire comparé et l'épreuve de transcription. Nous ne disposons pas des notes détaillées pour chacune de ces sous-épreuves. Aussi, si ces notes ne peuvent être qu'indicatives du niveau des étudiants, elles restent relatives étant donné que nous n'en connaissons pas les détails.

L'étudiant 3 (qui avait échoué à cette épreuve l'année précédente) a réalisé plus d'une dizaine de commentaires comparés d'abord sans temps limité, puis en temps réel au cours du semestre. Cela semble s'être traduit par une acquisition des automatismes méthodologiques et des compétences attendues pour la réussite de l'épreuve, comme en témoigne sa note obtenue lors du contrôle de connaissances. Les étudiants 1, 4 et 5, qui rencontraient des difficultés importantes, ont essentiellement réalisé le travail durant le cours, sans terminer les commentaires proposés à la maison. Aussi, le travail n'a pas été assez approfondi pour progresser efficacement et pour acquérir les compétences nécessaires pour le concours. L'étudiant 2 semblait le plus avancé dans son travail au début de l'année et sa réalisation de quelques commentaires comparés en temps réel lui a permis d'approfondir ses compétences méthodologiques et de consolider ses acquis. La note obtenue au concours semble confirmer la qualité de son travail.

Les étudiants 2 et 5 ont jugé moins efficace le travail dans les conditions du concours, mais le 5 est celui qui a le plus apprécié le travail à l'aide de la carte mentale. Ils ont cependant les meilleurs résultats de cette promotion (admis avec 13,23/20 et admissible avec 9,41/20) sur les cinq.

CONCLUSION

Les attentes de cette épreuve correspondent à des connaissances que les psychologues qualifient de secondaires (Geary, 2008, et Sweller, 2008, cités par Tricot, 2014, p. 81). Elles sont en effet acquises grâce à un effort conscient dans un temps long. S'il semble y avoir très peu de références aux connaissances primaires apprises par immersion et par adaptation, dans la littérature musicologique, les rapports de jury les suggèrent d'une certaine manière en mentionnant un « cheminement du subjectif à l'objectif » (Maestracci, 2015, p. 20) nourrit par la sensibilité de l'auditeur. C'est l'occasion pour nous de revenir sur la grille d'écoute proposée aux étudiants pour en faire une analyse critique. La majorité des ouvrages musicologiques consultés ainsi que les rapports de jury mettent à distance le point de vue du récepteur et plus particulièrement le ressenti subjectif de l'auditeur (processus esthétique chez Nattiez, 1987). Cependant, il serait pertinent, au risque d'alourdir la charge de travail, dans le cadre de la formation des étudiants, de les amener à s'exprimer sur ce sujet et à tisser des liens entre (1) leurs ressentis, (2) les paramètres compositionnels perçus lors de l'analyse des extraits (niveau neutre chez Nattiez), (3) les finalités poursuivies par le compositeur (processus poétique chez Nattiez et qui pourrait par exemple être exprimé sous la forme d'hypothèses) mais encore (4) les choix interprétatifs. Nous pourrions ainsi vérifier si la problématisation peut aussi surgir des correspondances ou de la distance entre ces différents niveaux. Allons plus loin encore ; comme le propose Maizières, nous pouvons faire l'hypothèse selon laquelle « la compréhension d'une œuvre relève de la correspondance entre l'intention expressive du compositeur, l'expérience émotionnelle de l'auditeur et les propriétés immanentes de l'œuvre. » (2018, p. 474). Il serait alors intéressant de mesurer l'apport d'un travail sur ces correspondances avec les étudiants dans le cadre de la préparation à l'épreuve de commentaire sonore comparé.

Pour approfondir ce travail méthodologique et si le temps le permettait, il serait intéressant de revenir davantage sur la définition de la problématisation en demandant aux étudiants de produire leur propre définition à partir de lectures. Cela pourrait leur permettre de s'imprégner de ce concept et de le maîtriser davantage et au formateur de vérifier le degré de compréhension de celui-ci. De plus, un travail approfondi sur les techniques de rédaction pourrait être mené.

Nous prévoyons de répliquer le protocole avec de nouvelles promotions d'étudiants et d'autres groupes (agrégation interne, master MEEF première année) pour en vérifier l'acceptabilité et pour renforcer les premiers résultats obtenus qui ne sont bien évidemment pas généralisables, dans une visée de meilleure compréhension.

À ce sujet, la première question soumise aux étudiants mériterait d'être divisée clairement en deux questions : (1) Pouvez-vous préciser quelle(s) méthode(s) vous a/ont le plus aidé ? (2) Si oui, pour quelles raisons cette/ces méthode(s) vous ont aidé ? En effet, certains

étudiants oublient de répondre à la seconde alors même que leurs réponses nous permettraient de cerner au mieux leurs difficultés dans l'exercice complexe de la problématisation.

De plus, cette démarche méthodologique pourrait être adaptée à d'autres épreuves nécessitant une problématisation à partir d'écoutes d'œuvres, comme l'épreuve de culture musicale et artistique du CAPES d'éducation musicale et de chant choral, l'épreuve orale de Mise en situation professionnelle du même CAPES, l'épreuve de commentaire sonore (commentaire comparé et commentaire d'une seule œuvre identifiée) de l'agrégation interne de musique ou encore l'épreuve orale de leçon de l'agrégation interne de musique.

Cet exercice de comparaison d'œuvres existe également en littérature comparée. Certains enseignants font le constat que du fait de l'exigence de comparaison, cet exercice est difficile car il nécessite des capacités de synthèse, d'organisation, d'observation et une culture littéraire assurée²⁵. Aussi, il serait intéressant de se pencher sur les méthodologies développées dans ce domaine afin de repérer les éléments qui pourrait être transposables dans le commentaire musicologique.

25 Récupéré de : <https://www.etudes-litteraires.com/commentaire-compare.php>

Références bibliographiques

Sources

- Bourdin, Y. (2011). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2011 : http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/capes2011-rapport.pdf
- Maestracci, V. (2012). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2012 : https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2012-capes-ext-rapport.pdf
- Maestracci, V. (2013). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2013-1 : https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2013-capes-ext-rapport.pdf
- Maestracci, V. (2014). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2014 : https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2014-capes-externe-rapport.pdf
- Maestracci, V. (2015). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2015 : https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2015-Capes-Externe-Rapport.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du CAPES - JORF n°0099 du 27 avril 2013
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Arrêté du 9 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015
- Michon, E. (2016). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2016 : http://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2016-capes_externe-rapport.pdf

Michon, E. (2017). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2017 : https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2017-capes-externe-rapport.pdf

Michon, E. (2018). Rapport CAPES CAFEP – section éducation musicale et chant choral – session 2018 : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/24/7/Rj-2018-capes-externe-em-chant-choral_998247.pdf

Ouvrages

Abromont, C. (2010). *Petit précis du commentaire d'écoute*. Paris : Fayard.

Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale*. Bruxelles : De Boeck.

Belle, S. (2005). L'approche auditive comme outil méthodologique. Dans F. Madurell (dir.), *Les pratiques d'écoute individuelles, Actes de la rencontre du 22 mars 2003* (Série Conférences et séminaires, vol. 20, p. 15-19). Paris : Observatoire musical français.

Bigand, E., Madurell, F. et McAdams, S. (1998). Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute. *Musurgia*, 5 (1), 71-81.

Bras, J.-Y. (2013). *La troisième oreille : pour une écoute active de la musique*. Paris : Fayard.

Chouvel, J.-M. (1994). Analyse musicale et temporalité. Dans D. Pistone et J.-P. Mialaret (dir.), *Analyse musicale et perception* (Série Conférences et séminaires, n° 1, p. 49-73). Paris : Observatoire musical français.

Deliege, I. (2004). La perception de la musique. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 2 : Les savoirs musicaux* (p. 359-389). Arles : Actes Sud, Cité de la Musique.

Denizeau, G. (2009). Du comparatisme dans la transdisciplinarité. Dans D. Pistone (dir.), *5es Rencontres de l'Observatoire musical français. Musicologies d'aujourd'hui* (Série Conférences et séminaires, n° 41, p. 27-32). Paris : Observatoire musical français.

Fabre, M. (2008). Problématisation des savoirs. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (1^{re} éd., p. 539-541). Paris : Quadrige-PUF.

- Fayolle, C. (1998). La formation auditive à l'université Paris Sorbonne : une expérience d'enseignement global. Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale contextuelle. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 15, 121-146.
- Fischer, M. (1998). Perception et forme. Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5, p. 76-82). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Guillard, G. (1982/2005). *Manuel pratique d'analyse auditive et de commentaire d'écoute*. Paris : Transatlantiques.
- Gut, S. et Pistone, D. (1985). *Le commentaire musicologique du grégorien à 1700 : principes et exemples*. Paris : H. Champion.
- Imberty, M. (1998). Stabilité et instabilité : comment l'auditeur organise-t-il la progression d'une œuvre musicale ? Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5, p. 33-43). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Imberty, M. (2001). *De l'écoute à l'œuvre, études interdisciplinaires, Actes du colloque à la Sorbonne les 19 et 20 février 1999*. Paris : L'Harmattan.
- Joubert, C.-H. (1992). Grille d'écoute ! *Marsyas*, 23, 24-26.
- Madurell, F. (1997). Le commentaire d'écoute, bilan et perspectives. *Musurgia*, 3 (4), 56-77.
- Maizières, F. (2018). Émotion et compréhension de l'œuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E.*, 155, 471-480.
- Mialaret, J.-P. et Pistone, D. (1994). *Analyse musicale et perception*. Paris : Observatoire musical français.
- Nattiez, J.-J. (1990). Le Mécanisme de l'invention dans l'élaboration de la sémiologie musicale. *Études françaises*, 263, 23-28.

- Pistone, D. (2008). *Le commentaire auditif de spécialité : recherche et propositions*. Paris : Observatoire musical français.
- Pistone, P. *Quelques clés pour l'analyse musicale et la dissertation*. Récupéré le 12 décembre 2018 de :
<http://www.vivaarte.fr/bordarts/pages/licence3/quelquesclespourlanalyse/quelquesclespourlanalyse.htm>
- Plantard, B. (1998). Le regard de l'ouïe. Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Sprogis, E. (1998). Pédagogie de l'écoute : le feed-back impossible. Dans C. Fayolle et A. Tacaille (dir.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute, Actes des journées d'études des 13 février 1995 et 2 avril 1996* (Série Conférences et séminaires, n° 5). Paris : Université de Paris-Sorbonne.
- Szendy, P. (dir.) (2000). *L'écoute*. Colloque tenu à l'IRCAM en avril 1999. Paris : L'Harmattan / Ircam-centre Pompidou.
- Tripier-Mondancin, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris : L'Harmattan.

SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 34 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 *Recherche en éducation musicale*
 Raymond Ringuette 1

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

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

JFREM 2004 41

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

Compte rendu
 Jocelyne Lebel 45

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

Numéro 22 Janvier 2004

Sommaire

Appel d'article

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

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

Numéro 23 Janvier 2005

Sommaire

Appel d'article

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

VOLET INTERNATIONAL

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

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

Numéro 24 Août 2006

Sommaire

Appel d'article

Actes du colloque tenu lors de l'inauguration du Laboratoire de recherche en pédagogie du piano, le 14 octobre 2005 au département de

musique de l'Université d'Ottawa : « L'élaboration d'outils pour la recherche en pédagogie du piano »

Directeur de la publication des actes du colloque : Gilles Comeau

Recherche scientifique et pédagogie du piano Gilles Comeau	1
L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano Alain Desrochers, Gilles Comeau, Nisreen Jardaneh, Isabelle Green-Demers	13
<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

Numéro 31

Janvier 2014

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

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

Numéro 32

Mars 2015

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

Regards épistémologiques sur la recherche en éducation musicale

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

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

Numéro 33

Juillet 2016

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

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

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

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

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

Numéro 34

Août 2019

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

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

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