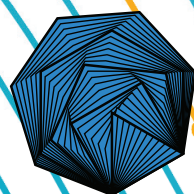


Les Cahiers

de la Société québécoise de
recherche en musique

VOLUME 23 – N° 1 – 2022

Moments charnières en recherche musicale



SOCIÉTÉ
QUÉBÉCOISE
DE RECHERCHE
EN MUSIQUE

Moments charnières en recherche musicale

AU SOMMAIRE DE CE NUMÉRO

Éditorial.	7
Vanessa Blais-Tremblay, Danick Trottier, Ons Barnat	
Remodeler le récit traditionnel de l'histoire de la musique : outils théoriques et pratiques	11
pour l'enseignement universitaire Sandria P. Bouliane, Sarah-Anne Arseneault, D. Linda Pearce, Margaret E. Walker	
Progression des apprentissages dans l'acquisition de savoirs nécessaires à l'improvisation au clavier:	27
le cas de Il Transilvano (1593-1609) de Girolamo Diruta Fabio Falcone	
Dancefloor, prédrink et after : la construction d'une oreille techno par l'expérience collective	53
et le corps au sein de la scène techno montréalaise Elsa Fortant	
Qu'est-ce que le son diégétique dans le jeu vidéo ? Une introduction à la perspective vidéoludique	65
et au problème de la catégorisation Nicholas Séguin	
Créer aux marges de l'art et du service. La dramaturgie sociale d'un travail compositionnel contemporain	75
Irina Kirchberg	
Professionnalisation, discours et représentations des compositrices de musique contemporaine au Québec:	89
Étude de la portée Ariane Couture	

Comptes rendus

Solenn Hellégouarch	115
<i>Musique, cinéma, processus créateur. Norman McLaren et Maurice Blackburn. David Cronenberg et Howard Shore.</i>	
Jason Julliot	
Sylvie Pébrier	118
<i>Réinventer la musique dans ses institutions, ses politiques, ses récits</i>	
Eugénie Tessier	

NOTES

Les chercheur·euses désirant proposer un article aux *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique* sont invité·es à communiquer avec l'équipe de rédaction à l'adresse suivante : lescahiersdelasqrm@gmail.com avant de soumettre un article. Pour tout autre renseignement, veuillez-vous référer au protocole de rédaction, disponible sur le site Internet de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM) : <https://www.sqrm.qc.ca>. Avant d'être publié, chaque texte fait l'objet d'une évaluation de la part du comité scientifique et de lecteur·rices externes.

La revue est disponible en libre accès sur la plateforme électronique Érudit (<https://www.erudit.org/fr/revues/sqrm/>). Pour devenir membre de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM) (<https://www.sqrm.qc.ca/devenez-membre/>), veuillez compléter le formulaire d'adhésion disponible sur le site Internet de la SQRM.

Pour se procurer un numéro d'archives (volumes 1 à 9) ou tout autre numéro en version papier, il faut contacter la direction de la SQRM à info@sqrm.qc.ca.

La revue est financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (programme Soutien aux revues scientifiques) et est produite par la Société québécoise de recherche en musique.

Adresse postale : Société québécoise de recherche en musique
Département de musique de l'Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8

Adresse physique : Département de musique de l'Université du Québec à Montréal
1440, rue Saint-Denis, local F-4225
Montréal (Québec) H2X 3J8
Téléphone : 514-987-3000, poste 3391
info@sqrm.qc.ca

Avant d'être publié, chaque texte fait l'objet d'une évaluation de la part du comité scientifique et de lecteurs externes.

Les opinions exprimées dans les articles publiés par *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique* n'engagent que leurs auteur·rices.

Société québécoise de recherche en musique, 2024.



<https://www.facebook.com/lasqrm>



<https://www.instagram.com/lasqrm/>

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec et
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 1480-1132 (Imprimé)

ISSN 1929-7394 (En ligne)

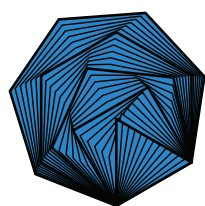
ISBN 978-2-924803-29-5 (Imprimé)

ISBN 978-2-924803-26-4 (En ligne)

© Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique, Printemps 2022, Copyright 2024

Tous droits réservés pour tous les pays.

***Moments charnières
en recherche musicale***



SOCIÉTÉ
QUÉBÉCOISE
DE RECHERCHE
EN MUSIQUE

NUMÉROS DES *CAHIERS DE L'ARMuQ* PARUS

1. Avril 1983 : Actes du premier colloque, Montréal, Université de Montréal, 13 mars 1982
2. Mai 1983 : Répertoire des membres de l'ARMuQ, rédigé par Irène Brisson
3. Juin 1984 : Actes du deuxième colloque, Montréal, Université de Montréal, 11 mars 1983
4. Novembre 1984 : Nationalisme et musique au Canada français (1860-1945), dossier préparé sous la direction de Lucien Poirier
5. Mai 1985 : Musialogues : Maryvonne Kendergi, dossier réalisé par Louise Bail Milot
6. Septembre 1985 : Actes du troisième colloque, Montréal, Université de Montréal, 10 mars 1984
7. Mai 1988 : Actes du quatrième colloque, Montréal, Université de Montréal, 10 mars 1985
8. Mai 1987 : Actes du cinquième colloque, Québec, Université Laval, 2-4 mai 1986
9. Mai 1988 : Catalogue collectif des archives musicales au Québec, dossier préparé par Anicette Bolduc
10. Juin 1988 : Actes du sixième colloque, Québec, Conservatoire de musique du Québec, 8-10 mai 1987
11. Septembre 1989 : Actes du septième colloque, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 6-8 mai 1988
12. Avril 1990 : Actes du huitième colloque, Outremont, École de musique Vincent-d'Indy, 6-7 mai 1989
13. Mai 1991 : Actes du neuvième colloque, Toronto, Westbury Hotel et University of Toronto, 20 avril 1990
14. Mai 1992 : Actes du dixième colloque, Chicoutimi, Conservatoire de musique du Québec, 18 mai 1991
15. Mai 1994 : Actes du onzième colloque, Montréal, Université du Québec à Montréal, 28 mai 1992
16. Juin 1995 : Actes du douzième colloque, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 7 mai 1994
17. Juin 1996 : Actes du treizième colloque, Montréal, Université McGill, 1-2 juin 1995
18. Décembre 1996 : Actes du treizième colloque (suite et fin), Montréal, Université McGill, 1-2 juin 1995

NUMÉROS DES *CAHIERS DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE RECHERCHE EN MUSIQUE* PARUS

- Vol. 1, n^{os} 1-2, décembre 1997 : Actes du colloque « Serge Garant (1929-1986), figure marquante de la modernité au Québec », Université de Montréal et Université de Sherbrooke, 26 octobre – 2 novembre 1996
- Vol. 2, n^o 1, juin 1998 : Conférences présentées au colloque « Musiques et sociétés », Montréal, Université de Montréal, 4-5 octobre 1997
- Vol. 2, n^o 2, novembre 1998 : Meslanges à la mémoire de Lucien Poirier, sous la direction de Simon Couture
- Vol. 3, n^{os} 1-2, septembre 1999 : Authenticité : Modernité, création, liberté, Actes du colloque « La pratique musicale doit-elle être authentique ? » Québec, Université Laval, 7-8 novembre 1998
- Vol. 4, n^o 1, juin 2000 : Hommage à Gilles Potvin, Mélanges sur la musique vocale, sous la direction de Marie-Thérèse Lefebvre
- Vol. 4, n^o 2, décembre 2000 : Présences de la musique, Florilège en contrepoint, 1997-2000.
- Vol. 5, n^{os} 1-2, décembre 2001 : Rumeurs urbaines, Actes du colloque « Musiques dans la rue », Montréal, Université du Québec à Montréal, 13 au 13 octobre 2000
- Vol. 6, septembre 2002 : Écrire sur la création musicale québécoise, sous la direction de Michel Gonneville
- Vol. 7, n^{os} 1-2, décembre 2003 : « Un œil vers le passé, une oreille sur le présent »
- Vol. 8, n^o 1, septembre 2004 : Actes du colloque « Patrimoine et modernité », 15 au 17 novembre 2002
- Vol. 8, n^o 2, juin 2006 : Réminiscences
- Vol. 9, n^{os} 1-2, octobre 2007 : Le timbre musical : Composition, interprétation, perception et réception
- Vol. 10, n^o 1, décembre 2008 : Les musiques du Québec
- Vol. 10, n^o 2, septembre 2009 : Réflexions sur la recherche-crédation
- Vol. 11, n^{os} 1-2, mars 2010 : Éthique, droit et musique/Ethics, Law and Music
- Vol. 12, n^{os} 1-2, juin 2011 : Musique de Gilles Tremblay/Opéra et pédagogie
- Vol. 13, n^{os} 1-2, septembre 2012 : Danse et musique : Dialogues en mouvement
- Vol. 14, n^o 1, mai 2013 : L'imaginaire du Nord et du froid en musique : Esthétique d'une musique nordique
- Vol. 14, n^o 2, automne 2013 : La passion de la recherche (à la mémoire de Maryvonne Kendergian)
- Vol. 15, n^o 1, printemps 2014 : L'apprentissage et l'enseignement de la musique : Regard francophone international
- Vol. 15, n^o 2, automne 2014 : Le style et l'idée : De la fonction à la perception, de la typologie à la pratique
- Vol. 16, n^{os} 1-2, automne 2015 : Transferts culturels et autres enjeux stylistiques
- Vol. 17, n^o 1, printemps 2016 : Apprentissage et enseignement de la musique au 21^e siècle : L'apport des sciences et des technologies
- Vol. 17, n^o 2, automne 2016 : S'affirmer, s'exprimer, s'engager
- Vol. 18, n^o 1, printemps 2017 : Regard sur la relève : Nouvelles avenues en recherche
- Vol. 18, n^o 2, automne 2017 : À la croisée des chemins
- Vol. 19, n^o 1-2, automne 2018 : Florilège de la recherche sur la musique du Québec (1997-2006)
- Vol. 20, n^o 1, printemps 2019 : Classicisme, néoclassicisme et autres découvertes
- Vol. 21, n^o 1, printemps 2020 : Musique et oppression : Contextes européens. Autour de Mozart en Autriche annexée
- Vol. 21, n^o 2, automne 2020 : La relève : hors des sentiers battus
- Vol. 22, n^o 1-2, automne 2021 : La musique et le genre

Les Cahiers

de la Société québécoise de
recherche en musique

VOLUME 23 – N° 1 – 2022

RÉDACTION EN CHEF

Ons Barnat (Université du Québec à Montréal)

Vanessa Blais-Tremblay (Université du Québec à Montréal)

Danick Trottier (Université du Québec à Montréal)

SECRÉTARIAT DE RÉDACTION

Elsa Fortant (Institut national de la recherche scientifique)

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Audrey-Kristel Barbeau (Université du Québec à Montréal)

Joëlle Bissonnette (Université du Québec à Montréal)

Jean Boivin (Université de Sherbrooke)

Sandria P. Bouliane (Université Laval)

Marion Brachet (Université de Tours)

Sylvain Caron (Université de Montréal)

Valérie Dufour (Université Libre de Bruxelles)

Olivier Julien (Sorbonne Université)

Sylvia L'Ecuyer (Université de Montréal)

Serge Lacasse (Université Laval)

Fabrice Marandola (Université McGill)

Christopher Moore (Université d'Ottawa)

Patrice Nicolas (Université de Moncton)

Valerie Peters (Université Laval)

Catherine Rudent (Sorbonne Nouvelle)

Olivier Senn (Haute École de Musique de Lucerne)

Caroline Traube (Université de Montréal)

DIRECTION GÉNÉRALE

Amélie Moïse

MAQUETTE ET MISE EN PAGE

Bruno Deschênes

COUVERTURE

iStockPhoto.com

DISPONIBLE

érudit

Promouvoir et diffuser la **recherche** et la **création**
Promoting and disseminating **research** and **creation**

www.erudit.org

sodep
revues culturelles
québécoises

www.sodep.qc.ca

Québec 

Fonds de recherche – Nature et technologies
Fonds de recherche – Santé
Fonds de recherche – Société et culture

<https://frq.gouv.qc.ca>

Éditorial

Moments charnières en recherche musicale

VANESSA BLAIS-TREMBLAY

Université du Québec à Montréal

DANICK TROTTIER

Université du Québec à Montréal

ONS BARNAT

Université du Québec à Montréal

On dit que c'est dans les grandes périodes de transition que l'on apprécie le plus ce que l'on perd, et qu'on rêve le mieux à ce qui n'est pas encore advenu. La recherche musicale et le milieu de l'édition scientifique n'échappent pas à cette maxime, alors que les périodes de transition nous forcent à nous projeter dans un avenir marqué par l'incertitude.

Il y a tout juste un peu plus de dix ans, à l'automne 2013, le professeur et musicologue Jean Boivin prenait les rênes des *Cahiers de la SQRM* avec un numéro hommage à Maryvonne Kendergi, première présidente de la Société québécoise de recherche en musique (alors ARMuQ). Intitulé «La passion de la recherche (à la mémoire de Maryvonne Kendergi)», ce numéro daté de l'automne 2013 (vol. 14, n° 2) allait marquer un nouvel épisode dans l'histoire de la revue, non seulement parce qu'il déposerait une empreinte durable sur la destinée de Jean Boivin, qui y officiera comme rédacteur en chef pendant une décennie, mais aussi parce que la revue s'appropriait à ce moment-là une conception plus large de la recherche musicale, autant du côté des approches mises de l'avant que de celui des thèmes abordés. Ce numéro de l'automne 2013 en est la preuve, alors que les articles publiés couvrent des sujets aussi divers que le contrepoint, le chanteur de folklore Charles Marchand (1890-1930), une création récente de François Dompierre, le hip-hop *Old School* et encore bien d'autres. Jean Boivin n'aura eu de cesse au cours de ces années d'insuffler à la revue un rythme énergétique et une identité propre, afin de maintenir une ligne éditoriale des plus rigoureuses et de diffuser des recherches à la hauteur des standards qui prévalent dans le milieu scientifique québécois et au-delà. Seize numéros plus tard, on ne peut qu'insister sur la grande qualité de son

travail et sur le rôle fédérateur qu'il a joué en mobilisant la communauté scientifique en musique autour de la production de la revue (comité scientifique, évaluation, demandes de subventions, accompagnement des auteur·rices, etc.). La relève musicale, qui a eu droit à un numéro entier (2017, vol. 18, n° 1), a été au cœur de ses préoccupations, de même que la mise à l'honneur de l'héritage de l'ARMuQ/SQRM (2018, vol. 19, n°s 1-2) — conjuguant ainsi passé, présent et futur. Pour toutes ces raisons, nous tenons à le remercier chaleureusement pour le mandat qu'il a pris en charge et relevé avec brio au cours de ces dix dernières années. Dans cette optique, nous souhaitons, ce qui va de soi, lui dédier le présent numéro.

La transition entre le rédacteur en chef sortant et la nouvelle équipe de rédaction, composée de trois professeur·es du Département de musique de l'Université du Québec à Montréal, s'est faite de façon naturelle grâce à une implication et collaboration de longue date. Au cours des dix dernières années d'activités de la revue, le professeur Danick Trottier contribuait déjà activement à son développement, notamment à titre de membre du comité scientifique depuis 2014 et de directeur, puis co-directeur invité des numéros «Éthique, droit et musique» (2010, vol. 11, n°s 1-2) et «Regard sur la relève: nouvelles avenues en recherche» (2017, vol. 18, n° 1). Le professeur Ons Barnat a quant à lui occupé la fonction de président de la SQRM de 2019 à 2021 et a été membre de son conseil d'administration de 2021 à 2023. Enfin, avec le soutien rapproché du rédacteur en chef sortant, la professeure Vanessa Blais-Tremblay, également membre du conseil d'administration de la SQRM entre 2019 et 2021, a piloté les deux derniers numéros de la revue à titre de rédactrice invitée, où paraissent des articles issus

d'un cycle de conférences lié au réseau *DIG! Différences et inégalités de genre dans la musique au Québec*, dont elle assure la direction scientifique. La nouvelle équipe de rédaction éprouve un grand sentiment de fierté, mélangé à un vif sens du devoir, quant au fait d'accueillir les *Cahiers de la SQRM* au Département de musique de l'UQAM, consolidant ainsi le partenariat qui lie cette institution à la Société québécoise de recherche en musique qui loge en nos murs.

À trois pour porter le développement de la revue, notre méthode de travail et en particulier les modalités de fonctionnement interne diffèrent nécessairement d'une direction monocéphale. Les outils de co-travail en ligne qui ont vu une accélération fulgurante de leur développement à l'aune de la pandémie de Covid-19 rendent aujourd'hui possibles un degré de collaboration et un dynamisme jusqu'alors inédits, comme en fait état l'exercice de co-écriture à la base du présent éditorial. Au cœur et à la coordination de notre équipe, nous accueillons avec bonheur la doctorante Elsa Fortant au poste de secrétaire de rédaction, dont le leadership, le flair, les habiletés en vulgarisation scientifique et les grandes qualités organisationnelles sauront assurer aux *Cahiers* une vitesse de croisière optimale. Nous tenons également à souligner notre immense joie de retrouver la doctorante Catherine Harrison-Boisvert parmi l'équipe des *Cahiers*, qui prendra en charge la révision linguistique par l'entremise de son entreprise d'édition *Les travailleuses du texte*. Bruno Deschênes, qui cumule une longue expérience dans la mise en page et la maquette de la revue, nous accompagne aussi dans le défi de faire évoluer la revue vers de nouveaux horizons, de même que l'équipe administrative de la SQRM pour tout ce qui touche au rayonnement et à la mise en marché de la revue. Enfin, l'entente qui lie la revue à la plateforme *Érudit* est toujours à l'ordre du jour et nous tient à cœur, comme la diffusion numérique et en libre accès constitue un facteur d'émancipation scientifique incontournable pour une revue comme la nôtre.

Ce qui nous conduit à évoquer les priorités sur lesquelles nous concentrerons nos efforts au cours des années à venir. Celles-ci seront nécessairement le reflet de la composition de notre équipe tout en s'inscrivant dans la mission unique portée par les *Cahiers* depuis maintenant plus de quatre décennies. Depuis ses débuts, la revue est un vecteur de diffusion de premier plan pour les travaux de la relève en recherche musicale. Nous nous inscrivons dans cette très honorable tradition avec la mise à disposition d'une trousse de ressources en soutien à la première publication scientifique, qui comprend un outil de visualisation de toutes les étapes du processus de publication échelonnées dans le temps, une boîte à outils visant à soutenir l'effort de rédaction (incluant un canevas pour l'élaboration d'un plan de rédaction), un document explicatif du processus d'évaluation scientifique

qui comprend des conseils pour accueillir une rétroaction, un aide-mémoire, ainsi qu'un suivi de proximité de la part de la co-direction des *Cahiers*. Le cadre du concours pour le Prix Relève de la recherche en musique de la SQRM nous permettra d'offrir aux lauréat-es un premier accompagnement dans l'édition d'un numéro de revue, de même que le Concours de conférences (anciennement Concours Présences de la musique) servira de tremplin aux premières publications scientifiques des personnes étudiantes dont la candidature aura été retenue. Enfin, le nouveau protocole des *Cahiers* offre des recommandations en matière d'écriture inclusive qui favoriseront la formation continue de nos chercheur-es émergent-es, ainsi que de ceux et celles de plus grand rayonnement artistique et scientifique.

Tout en souhaitant maintenir l'interdisciplinarité, le dialogue interuniversitaire et les relations de mutualisation avec les milieux de pratique et de création qui ont fait la réputation des *Cahiers* tout au long de leur existence, nous encouragerons particulièrement les thématiques qui abordent la pluralisation des objets, des pratiques et des mondes culturels en études de la musique, ainsi que les travaux qui mettent en relief le rôle que le milieu universitaire peut jouer «dans la cité». À cet effet, le renouvellement du comité scientifique de la revue fait la démonstration de ces orientations, autant par la multitude d'institutions auxquelles chaque membre se rattache que par la diversité des disciplines et approches couvertes par leurs champs de spécialisation, de la pédagogie musicale à l'histoire de la musique, de l'analyse musicale à la sociomusicologie, de l'entrepreneuriat artistique à l'étude de la perception musicale. Publier en recherche musicale aujourd'hui tout en maintenant une ligne éditoriale rigoureuse oblige à constituer un comité scientifique à l'image de cette mutualisation des pratiques et des savoirs. Nous tenons donc à remercier les membres du comité scientifique (nouveaux et nouvelles comme ancien-nes!) d'avoir accepté de relever ce défi en notre compagnie, de même que les relecteur-ices qui se joignent à nous de façon ponctuelle pour accompagner la diffusion des savoirs en études de la musique.

S'appuyant ainsi sur une nouvelle équipe éditoriale mais aussi un comité scientifique renouvelé, ce premier numéro que nous co-dirigeons reflète ce qui nous énergise le plus dans la prise en charge de la rédaction des *Cahiers de la SQRM*, c'est-à-dire l'ingéniosité dans la mobilisation de cadres théoriques et d'outils méthodologiques, l'innovation dans la sélection des corpus et des objets d'étude, ainsi que l'équilibre entre les savoirs développés par la relève et par des chercheur-es de renom. Le premier article, rédigé par une équipe formée de Sandria P. Bouliane, Sarah-Anne Arsenault, D. Linda Pearse et Margaret E. Walker, ne saurait être plus en phase avec les préoccupations actuelles

en recherche et en enseignement en ce qui concerne les enjeux de la décolonisation et de la pluralisation du récit que nous déployons dans nos salles de classe et nos manuels scolaires. À la suite d'une revue de la littérature sur le sujet et d'une mise en perspective de la situation canadienne, les quatre chercheuses en arrivent à la conclusion que malgré le discours de décanonisation qui s'est développé à la fin du xx^e siècle, l'histoire de la musique reste figée dans les mêmes carcans et nécessite d'être remodelée pour y inclure des faits et événements ouvrant la voie à une historiographie critique et décolonisée. L'article de Fabio Falcone, se logeant à mi-chemin entre études anciennes, pédagogie musicale et études des savoirs, propose une étude détaillée du traité *Il Transilvano*, publié entre 1593 et 1609 par Girolamo Diruta à des fins pédagogiques, dans l'optique de la formation des jeunes organistes dans l'Italie de la Renaissance. Tout en recontextualisant le contenu du traité à l'aune des savoirs qui y sont mobilisés, Falcone y approfondit, de façon extrêmement minutieuse, la manière dont les apprentissages ont été pensés et la façon dont ils étaient mis en pratique dans la relation entre maître et élève, le tout accompagné de plusieurs exemples musicaux et d'une mise en relief des problèmes techniques à résoudre pour l'apprenant-e. Du savoir de la Renaissance à la construction d'une oreille techno dans notre monde contemporain, il n'y a qu'un pas à franchir, et c'est Elsa Fortant qui nous y conduit en examinant la manière dont l'oreille techno se construit dans les boîtes de nuit montréalaises, plus particulièrement les habitudes d'écoute qui prennent forme sur le *dancefloor* mais également avant, et après. Pour y parvenir, Fortant réalise une enquête de terrain élaborée selon les méthodes de la sociomusicologie, mettant ainsi à profit la parole des amateur-rices pour qui la techno est un mode de vie. Elle met dès lors en relief la dimension collective de l'écoute en situation de socialisation et l'importance que prend l'espace pour configurer ladite écoute. Toujours en lien avec notre monde contemporain, s'il y a une pratique culturelle qui connaît un essor extraordinaire depuis la fin du xx^e siècle et dont l'impact sur notre monde audiovisuel est incontestable, c'est bien l'offre vidéoludique. C'est pourquoi Nicholas Séguin insiste sur le problème de catégorisation que pose le son diégétique qui en accompagne la production. La ludomusicologie cherche justement à éclairer les terminologies à l'œuvre dans ce domaine d'étude, l'objectif étant de mieux comprendre le rôle du son et de la musique à la lumière d'un média conçu comme une activité destinée à des joueuseuses. Proposant également une enquête qui éclaire le rôle de la musique dans notre monde contemporain, Irina Kirchberg se penche quant à elle sur le travail d'un compositeur dans le contexte des musiques créées pour l'équipe de France de natation synchronisée, là où un travail collaboratif prend

place et où un processus doit être mis en lumière pour saisir les interactions, coopérations et négociations à l'œuvre, et somme toute la manière dont le travail de création musicale prend corps. Plongeant au cœur de ce que la sociologie des arts a de mieux à offrir pour poser un autre regard sur le travail musical, Kirchberg fait ressortir une multitude de considérations qui mettent en lumière l'entre-deux recherché entre le travail compositionnel et les impératifs de la compétition sportive. Quant à Ariane Couture, elle propose une étude de grande envergure qui vise à jeter un éclairage sur la progression des femmes dans le métier de composition eu égard à la place qu'elles occupent dans nos institutions de création musicale au Québec. Se basant sur l'analyse de 42 références publiées de 2007 à 2022, Couture prend acte d'une inégalité chronique de traitement entre hommes et femmes quant aux œuvres créées et jouées dans les organismes de la musique contemporaine au Québec, ce qui oblige les compositrices à développer des pratiques parallèles au réseau institutionnel. De plus, Couture constate qu'un malaise tenace persiste quand il s'agit de discuter de la faible représentativité des femmes dans ce milieu. Ce numéro est complété de deux comptes rendus d'ouvrages publiés au début de la nouvelle décennie, soit *Musique, cinéma, processus créateur*. Norman McLaren et Maurice Blackburn. David Cronenberg et Howard Shore de Solenn Hellégouarch (2020) recensé par Jason Julliot et *Réinventer la musique dans ses institutions, ses politiques, ses récits* de Sylvie Pébrier (2021), recensé par Eugénie Tessier.

En intitulant ce numéro « Moments charnières en recherche musicale », nous tenons à insister sur le foisonnement que connaît la recherche musicale actuelle, comme les six articles résumés ci-haut en font la démonstration. Ces articles couvrent un spectre scientifique large incluant des champs aussi diversifiés que les études anciennes, la sociomusicologie, la ludomusicologie, les musiques techno ou encore les musiques contemporaines, en plus de se faire porteurs de questionnements d'un grand intérêt pour la recherche musicale, qu'il s'agisse d'enjeux de représentations, de mise en récit, de construction du canon, de catégorisation, du travail créatif, et ainsi de suite. En dédiant ce numéro à notre prédécesseur Jean Boivin, nous espérons que ces pages sauront continuer de nourrir la grande curiosité qui l'a animé tout au long de sa carrière. Merci à Jean pour l'empreinte remarquable qu'il laisse sur le milieu de la recherche en musique au Québec !

À tou-tes, bonne lecture, merci de votre soutien à la mission des *Cahiers* et au très grand plaisir d'accueillir vos textes au sein de nos pages.

Remodeler le récit traditionnel de l'histoire de la musique occidentale : pistes théoriques et pratiques pour l'enseignement universitaire

SANDRIA P. BOULIANE

Université Laval

SARAH-ANNE ARSENAULT

Université Laval

D. LINDA PEARSE

Mount Allison University

MARGARET E. WALKER

Queen's University

Résumé

Dans un contexte de sensibilisation grandissante aux enjeux de décolonisation des savoirs et de l'enseignement au sein des universités, un nombre croissant de professeures et professeurs, au Canada comme ailleurs, cherchent à repenser leur rapport à une histoire de la musique centrée sur la tradition européenne. En musicologie, une discipline enracinée dans les épistémologies de l'Europe du XIX^e siècle, les voix sont variées et les idées, qu'elles soient radicales, modérées ou conservatrices, se croisent et s'influencent mutuellement. Ces débats incitent à réfléchir sur la manière de conceptualiser l'histoire de la musique occidentale et à en revisiter les approches pédagogiques, pour ainsi en approfondir et en élargir la compréhension dans sa dimension globale. En s'appuyant sur une variété de sources théoriques et pratiques et à partir des expériences de refonte des cours d'histoire de la musique dans trois universités canadiennes (Université Laval, Mount Allison University et Queen's University), cet article met l'accent sur l'importance d'examiner les fondements du récit prédominant, d'effectuer un travail historiographique critique, de faire place à la démarche réflexive et d'avoir recours à un éventail de ressources pédagogiques adaptées.

Mot-clés : Historiographie musicale ; enseignement de l'histoire de la musique ; musique occidentale ; musique « classique » ; histoire critique ; décolonisation des savoirs.

Abstract

As decolonization of knowledge and teaching becomes increasingly prominent within universities, post-secondary music programs in Canada and elsewhere must reevaluate their relationship to Eurocentric musical traditions. Currently, most undergraduate programs focus on Western classical music and a limited number of works and composers. These works are generally presented in a teleological manner consisting of a series of stylistic periods, ignoring external influences such as local music, non-Western music, oral or popular music. As these programs influence the representation of genres, repertoires, and musical tastes of future performers, teachers and music professionals, our institutions have the responsibility of considering ways to move beyond the dominant, Eurocentric, and colonial narrative of the "history of music." This article offers a theoretical and practical approach to transforming the teaching of music history in Canadian universities and conservatories, drawing of recent examples of course redesign. After briefly examining the nature of the historical narrative usually taught in post-secondary programs, it also provides theoretical tools and pedagogical methods that can concretely support the possible emancipation of this narrative in the context of Western classical music history courses.

Keywords: Music historiography; music history teaching and learning; Western music; art music; critical history; decolonizing knowledge.



Sandria P. Bouliane

Sandria P. Bouliane est professeure adjointe de musicologie à l'Université Laval. Elle examine les emprunts et les transferts culturels musicaux entre les communautés culturelles et linguistiques du Canada et des États-Unis au xx^e siècle. Chercheuse principale du projet «La vie musicale au Québec : pour un décloisonnement de l'histoire, 1919-1952)», elle cherche à faciliter l'intégration de pratiques musicales diverses dans lesquelles les contributions des femmes, des classes populaires, des Premières Nations ou des communautés associées à diverses diasporas seront mieux représentées. Les mêmes préoccupations guident son enseignement et ses travaux en équipe interdisciplinaire, axés sur l'historiographie critique et la vie culturelle au Québec.

Sarah-Anne Arsenault

Récipiendaire d'une bourse d'études supérieures du CRSH, Sarah-Anne Arsenault est doctorante en musicologie/recherche-crédation à l'Université Laval sous la direction de Sophie Stévanec. Elle s'intéresse au processus de co-création entre musiciens de divers genres musicaux et réfléchit aux enjeux entourant l'entrée des musiques non occidentales dans les universités canadiennes.

D. Linda Pearce

D. Linda Pearce est titulaire de la Chaire de recherche du Canada «Music, Contact, and Conflict», professeure agrégée de musique à Mount Allison University et professeure invitée à l'Université McGill. En tant qu'interprète et enseignante spécialisée en musique ancienne européenne, Pearce s'appuie sur des méthodologies artistiques et musicologiques combinées. Ses précédents travaux sur la collaboration interculturelle et les pédagogies musicales décoloniales ont rassemblé des historiens, des artistes et des porteurs de traditions dans des environnements artistiques, collaboratifs et expérientiels. Ses projets ont abouti à la production de performances musicales et d'écrits scientifiques réunissant la musique européenne et celles issues d'autres cultures.

Margaret E. Walker

Margaret E. Walker est ethnomusicologue et professeure à Queen's University. Spécialiste de l'Asie du Sud, ses recherches se sont concentrées sur l'historiographie critique du Kathak, danse classique de l'Inde du Nord, en portant attention aux enjeux liés au genre, aux castes, aux diasporas et au colonialisme. Ses recherches actuelles appliquent la même approche critique à l'histoire de la musique globale, décolonisée et antiraciste, et notamment à son enseignement en contexte universitaire, le tout dans le cadre d'un ensemble de projets interdépendants portant sur l'historiographie, la production de connaissances et les curriculums.

Dans un contexte de sensibilisation grandissante aux enjeux de décolonisation des savoirs et de l'enseignement au sein des universités (Battiste 2013; Louie et collab. 2017; Pidgeon 2016; Tuck et Yang 2012), un nombre croissant de professeures et professeurs, au Canada comme ailleurs, cherchent à repenser leur rapport à une histoire de la musique centrée sur la tradition européenne (Attas 2019; Bradley 2012; Campbell et collab. 2016; Madrid 2016; Shahjahan et collab. 2022). En musicologie, une discipline enracinée dans les épistémologies de l'Europe du XIX^e siècle, les voix sont variées et les idées, qu'elles soient radicales, modérées ou conservatrices, se croisent et s'influencent mutuellement. Ces débats incitent à réfléchir sur la manière de conceptualiser l'histoire de la musique occidentale et à en revisiter les approches pédagogiques, pour ainsi en approfondir et en élargir la compréhension dans sa dimension globale (Strohm 2018; 2019).

Plusieurs initiatives sont en place pour repenser les cours d'histoire de la musique au niveau post-secondaire telles

que le projet subventionné « Changing Colonial Narratives in Eurocentric Music History¹ », lequel rassemble les coautrices de cette publication. Nous sommes trois professeures d'universités canadiennes enseignant l'histoire de la musique dite « classique » ou « savante » occidentale et une doctorante en musicologie : Margaret E. Walker à Queen's University (Kingston, Ontario), D. Linda Pearce à Mount Allison University (Canada Research Chair in Music, Contact, and Conflict; Sackville, Nouveau-Brunswick), puis Sandria P. Bouliane et Sarah-Anne Arsenault à l'Université Laval² (Québec, Québec). Ces dernières années, nous avons, chacune à notre manière, entrepris un processus de réflexion sur la transformation du contenu de nos cours et de nos recherches dans le but de nous ouvrir à une histoire plus complexe et diversifiée³. Notre projet vise donc à approfondir notre compréhension des enjeux et des points de vue critiques en histoire de la musique — qu'ils soient inclusifs, décoloniaux, globaux ou locaux — et à explorer des approches pédagogiques adaptées qui puissent contribuer efficacement à l'enseignement de l'histoire de la musique⁴.

¹ Subvention de développement Savoir, CRSH (2021-2023) avec Walker (chercheuse principale), P. Bouliane et Pearce (cochercheuses).

² Les recherches de Walker, ethnomusicologue spécialiste de l'Asie du Sud, se sont concentrées sur l'historiographie critique du Kathak, danse classique de l'Inde du Nord, en portant attention aux enjeux liés au genre, aux castes, aux diasporas et au colonialisme. Ses recherches actuelles appliquent la même approche critique à l'histoire de la musique globale, décolonisée et antiraciste, et notamment à son enseignement en contexte universitaire. Pearce est interprète et enseignante spécialisée en musique ancienne européenne. Elle a mené plusieurs projets de collaboration interculturelle réunissant des historiens et historiennes, des artistes et des porteurs et porteuses de traditions. Ces projets ont produit diverses perspectives sur les liens entre la musique européenne et celles issues d'autres cultures. P. Bouliane travaille sur les emprunts et les transferts culturels entre les communautés culturelles et linguistiques du Québec et de la Nouvelle-Angleterre du premier XX^e siècle. Son approche musicologique intègre des méthodes issues des études de la musique populaire, de la microhistoire et de l'historiographie critique axée sur la vie culturelle. Arsenault est récipiendaire d'une bourse d'études supérieures du CRSH et s'intéresse à la cocréation entre musiciens et musiciennes de divers horizons musicaux ainsi qu'aux enjeux de diversité et d'inclusion entourant les programmes universitaires en musique au Québec et au Canada.

³ En 2017, avec l'aide de ses collègues, Walker a remanié les cours d'histoire et de culture musicales de la DAN School of Drama and Music de la Queen's University. En suivant l'approche du « curriculum spiralé », les cours de la première année adoptent une approche globale et interdisciplinaire de l'histoire des arts du spectacle, tandis que les cours de deuxième année, axés sur l'histoire de la musique, revisitent les mêmes périodes chronologiques, mais de manière plus profonde et critique. À l'été 2019, P. Bouliane a entrepris, avec la collaboration d'Arsenault, la refonte complète des cours d'histoire de la musique dispensés au premier cycle à l'Université Laval. Le passage de quatre cours (8 crédits, 180 h) d'« Histoire de la musique » à deux cours (6 crédits, 90 h) renommés « Musique, histoire et société » a été l'occasion de repenser non seulement les contenus, mais également les méthodes d'enseignement et d'évaluation en explorant des enjeux tels que l'historiographie, le colonialisme, le racisme et le genre. De son côté, Pearce a entamé en 2020 une importante transformation des modalités pédagogiques du cours « Music History and Literature I », qui a depuis été renommé « History of European Art Music to 1750 ». Ce cours obligatoire dès la première année du baccalauréat en musique de la Mount Allison University porte sur la musique savante occidentale en examinant de manière critique les genres et les formes des traditions musicales écrites.

⁴ Les prémisses de cet article ont été présentées le 19 mai 2021 dans la série DIALOGUES : Towards Decolonization of Music and Dance Studies de l'International Council for Traditional Music (Sooi Beng et Ostashevski 2022). Nous avons ensuite entrepris notre projet de recherche financé en partie par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (depuis 2021) et par le programme des chaires de recherche du Canada (depuis 2023). Nous tenons également à remercier les évaluateurs ou évaluatrices de cet article, ainsi que Jean Boivin et Mathieu Gauthier pour leurs précieux commentaires et suggestions.

Deux constats ont motivé la rédaction de cet article. Premièrement, bien que la recherche des trente dernières années ait généré une abondance de travaux et d'initiatives remettant en cause ou bouleversant le récit prédominant, l'intégration de ces perspectives dans les salles de classe ne va pas de soi, semble encore marginale et demeure un défi. Deuxièmement, la composition bilingue de notre équipe a permis d'observer que ces travaux sont très majoritairement publiés en anglais et qu'il était pertinent d'ajouter sur ces questions une voix de plus en français. Ces constats soulèvent des questions importantes sur l'accessibilité et la disponibilité des sources et des ressources, ainsi que sur les obstacles limitant la révision de l'enseignement de l'histoire de la musique, en particulier au sein des institutions postsecondaires du Canada.

Ce texte n'offre pas un panorama exhaustif de l'état actuel de la recherche et de la pratique, mais les lecteurs et lectrices y trouveront rassemblées une variété de sources jugées pertinentes pour approfondir la réflexion sur l'enseignement de l'histoire de la musique. À partir de ces sources et de nos expériences, nous soulignerons l'importance d'examiner les fondements du récit prédominant, de situer et de positionner son approche, et d'avoir recours à un éventail de ressources pédagogiques.

Survol historiographique : pourquoi modifier nos cours ?

Au Canada, comme aux États-Unis, la plupart des programmes d'études postsecondaires en musique mettent l'accent sur le répertoire musical classique de l'Europe de l'Ouest (Baumer 2015; Walker 2021). Cette orientation reflète une réalité culturelle qui se manifeste dans la programmation des orchestres symphoniques et des salles de concert (Dharmoo 2019), dans les choix de financement des organismes culturels⁵, dans les critères d'évaluation des examens et des prix de Conservatoire (Bradley 2012; Loep Theissen 2021) et dans le type de musique enseignée aux enfants et adultes amateurs et amatrices (Hess 2018; 2017). À une étape ou l'autre de leur parcours, les élèves auront à se familiariser avec les savoirs et les valeurs liés à ce répertoire :

la virtuosité technique, la complexité harmonique, l'accord tempéré standardisé, la notation écrite, la fidélité à la partition, l'autorité du compositeur, un canon de grandes œuvres produites par des compositeurs prodiges, la spécialisation par rôles et par sous-champs, l'élitisme de statut de la haute culture, le progrès mené par l'innovation des compositeurs individuels, et un talent artistique apolitique et transcendantal⁶. (Hill 2009, 211)

Comprendre comment, quand et par qui les valeurs et les récits ont été élaborés et institutionnalisés est une démarche historiographique nécessaire pour initier les élèves aux enjeux de production de la connaissance et à la construction du canon musical occidental. Cela implique non seulement de réfléchir aux personnes et aux œuvres qui sont incluses ou exclues dans ce canon, mais aussi de comprendre quelles cultures et quels genres ou styles musicaux sont marginalisés et pourquoi. Expliquer aux élèves que tous les récits historiques, musicaux ou autres, sont les produits de leur contexte temporel et géographique spécifique, c'est aussi leur permettre de concevoir la connaissance en histoire et en musicologie comme fluide et partielle plutôt que comme une entité figée et totalisante. Une telle approche pédagogique semble ouvrir la voie à une appréciation critique plus juste des courants musicaux, c'est-à-dire mieux située et plus nuancée.

La démarche que nous proposons ici ne consiste pas à rejeter d'emblée le modèle existant, mais plutôt à exploiter sa prédominance comme un levier stratégique de changement ; c'est-à-dire de s'engager activement dans les structures courantes pour amorcer des changements au sein même du récit et des pratiques établies. Autrement dit, il s'agit d'utiliser le récit dominant pour révéler et critiquer les inégalités de pouvoir et de représentation, notamment celles liées au genre ou celles exacerbées par le colonialisme (ethniques, classes, langues, etc.). En adoptant cette approche, le travail historiographique devient une étape réflexive et critique essentielle pour poser les assises d'un cours d'histoire de la musique, en l'occurrence, un cours axé sur la musique classique occidentale. Dans cette optique, plusieurs articles scientifiques récents offrent des analyses historiographiques approfondies sur les fondements et l'évolution de la musicologie, envisagée comme pratique

⁵ Comme l'explique Attariwala (2013, 147-151), les divers organismes qui soutiennent les arts au Canada ont longtemps favorisé les esthétiques eurocentristes comme norme dominante. En 2013, précise-t-elle, « l'accès au financement des conseils des arts existe pour tous les musiciens et toutes les musiciennes, ainsi que pour tous les genres de musique, mais les intersections entre le mérite artistique, la représentation ethnoculturelle, l'avantage hérité et la diversité esthétique continuent d'être litigieuses » (« *access to arts council funding exists for all musicians and for all genres of music, but the intersections between artistic merit, ethnocultural representation, legacy advantage and aesthetic diversity continue to be contentious* » ; notre traduction) (Attariwala 2013, 151). Elle note également que « les parties prenantes demeurent désengagées des débats qui questionnent la légitimité pour les institutions de la musique classique occidentale de maintenir leur statut hégémonique et leur domination du financement public, alors qu'elles ne reflètent pas les valeurs politiques et philosophiques canadiennes actuelles » (« *the stakeholders remain disengaged from debates that question the legitimacy of Western classical music's institutions to sustain their hegemonic status and domination of public funding while not reflecting contemporary Canadian political and philosophical values* » ; notre traduction) (Attariwala 2013, 7).

⁶ « *technical virtuosity, harmonic complexity, standardised tempered intonation, written notation, faithfulness to the score, authority of the composer, a canon of great works by prodigy composers, subfield and role specialisation, orchestral hierarchy, elite high-culture status, progress through the innovations of individual composers, and apolitical transcendental artistry.* » Notre traduction.

historique, scientifique et discipline institutionnalisée⁷. Les paragraphes suivants proposent une vue d'ensemble pour en faciliter l'intégration dans un cours de premier cycle universitaire.

Le récit considéré comme «dominant» l'est dans la mesure où il est adopté non seulement par les institutions européennes qui ont vu naître les compositeurs et les œuvres de son canon, mais aussi dans des régions non occidentales où il se perpétue souvent par la reproduction de son système de valeurs⁸. Ce récit expose l'évolution présumée de «La Musique» depuis ses débuts «primitifs» jusqu'à son apogée dans la musique de concert du milieu du XIX^e siècle. Déjà au XVI^e siècle, le «discours des origines» engage un débat sur :

la volonté d'introduire une vision généalogique dans l'interprétation des origines de la musique. [...] Aux XVII^e et XVIII^e siècles, les historiens de la musique [ordonnent] l'évolution dans un devenir progressif: l'intérêt [est] de montrer comment [s'est] élaboré ce progrès pour aboutir à la perfection du présent ou d'un passé récent. (Vendrix 2004, 634 et 638)

Un siècle plus tard, Guido Adler et ses contemporains (Spitta, Schenker, Chrysander) adoptent des méthodologies empruntées aux sciences naturelles pour concevoir l'étude «scientifique» de la musique (Mugglestone 1981). Ce cadre téléologique s'établit alors autour des «classiques», décrits comme «des œuvres universelles qui constituent le bien commun de l'humanité, mais aussi un patrimoine national» (Vendrix 2004, 636).

C'est ainsi, dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, que sont publiées les premières *Gesamtausgabe*, *Complete Works Editions* ou *Éditions complètes* d'œuvres de compositeurs (tels que Bach, Händel, Palestrina, Beethoven et Mozart), les *Monuments of Music* ou les collections nationalistes (telles que *Denkmäler Deutscher Tonkunst* en 1892 et *Denkmäler der Tonkunst in Österreich* en 1894) et les panoramas historiques ou dictionnaires allemands et anglais comme Brendel (1860), Grove (1879-1900) et Naumann (1885). En France, les musicographes contribuent au récit avec des ouvrages tels qu'*Histoire de la symphonie à orchestre* de

Marie Bobillier⁹ (1882), *Histoire de la musique* d'Henri Lavoix (1884), *Histoire de l'opéra avant Lully et Scarlatti* de Romain Rolland (1895) ou *Histoire de la musique, des origines à la mort de Beethoven* de Jules Combarieu (1913). De nombreuses biographies de compositeurs s'ajoutent à la liste (voir Wiley 2008), dont plusieurs font toujours autorité. À titre d'exemple, la biographie critique *Vie de Beethoven* de Romain Rolland, publiée originellement en 1903, a de nouveau été éditée par Bartillat en 2019¹⁰. Jusqu'au milieu du XX^e siècle, la recherche et l'enseignement en musicologie se sont principalement concentrés sur les mêmes figures de «maîtres», «hommes» et sur des œuvres qualifiées de «chefs-d'œuvre» (Helm 1994 ; Karnes 2008 ; Wilfing 2021).

Dans les années 1980 et 1990, la musicologie intègre des perspectives critiques et interdisciplinaires en mettant l'accent sur le contexte culturel, social et politique de la musique, comme l'illustrent les publications influentes de Joseph Kerman (1985), Susan McClary et Richard Leppert (1987), Lawrence Kramer (1990), Carolyn Abbate (1991), Katherine Bergeron et Philip V. Bohlman (1992). Ce mouvement, appelé *New Musicology*, «a été une prise de conscience de la part de la musicologie sur la nécessité de poser des questions fondamentales sur sa propre activité: sur le canon musical, sur son eurocentrisme, sur le pourquoi de ses démarches» (Goldman 2010, 137). Le rejet du positivisme et la montée de l'analyse critique ont ouvert la voie aux études sur le genre (*gender studies* ; McClary 1991 ; Brett, Wood et Thomas 1994, etc.), sur la race (*race studies* ; Maultsby 1983 ; Wright et Floyd 1992 ; Lewis 1996, etc.) et sur les musiques populaires (*popular music studies* ; Frith 1981 ; Shepherd 1982 ; Middleton 1990, etc.). Malgré cela, comme en témoignent des ouvrages reconnus (notamment Wodon 2014 ; Seaton 2016 ; Burkholder, Grout et Palisca 2018 ; Taruskin et Gibbs 2019 ; Brisson et Thiébaux 2020), l'introduction de ces perspectives récentes dans les programmes d'enseignement demeure difficile (Attas 2019 ; Walker 2020).

⁷ Pour un portrait détaillé qui tient compte des variations régionales, voir Philippe Vendrix, «Les conceptions de l'histoire de la musique» (2004) ; Hervé Lacombe, «Un nouveau mot pour une nouvelle discipline. Enquête sur le terme "musicologie" et les modalités de son invention» (2018) ; Louis Delpach, «*Musikwissenschaft* et musicologie. Réseaux scientifiques, stratégies de légitimation et lieux de savoirs (1897-1917)» (2017) ; et Catherine Deutsch, «Un siècle de rapports de genre en musicologie. Les femmes musicologues à la Société française de musicologie et dans sa revue» (2018). Nous recommandons également la lecture des deux volumes «Un siècle de musicologie en France» que la *Revue de musicologie* a préparé pour marquer son 100^e anniversaire : «Vol. 1 : Structuration nationale et interactions internationales» (2017, 7-724) et «Vol. 2 : Mutations thématiques et évolutions méthodologiques» (2018, 7-802).

⁸ Voir la sélection suivante : Afrique du Sud (Mapaya 2022), Canada (Dubois 2023), Chine (Yang et Shaffle 2017), Corée (Kim 2018), Inde (Taylor 2015), Japon (Kano 2003), Taïwan (Chen 2022), missions jésuites en Amérique et dans les îles de l'Asie du Sud-Est et du Pacifique (Irving 2018).

⁹ Celle qui est considérée comme l'une des premières femmes musicologues françaises publiait alors sous le pseudonyme masculin Michel Brenet.

¹⁰ Des musicographes français se sont aussi appliqués à bâtir une histoire de la musique proprement française : Lionel Dauriac avec *La psychologie dans l'opéra français* (1897), Jacques-Gabriel Prod'homme avec ses monographies sur Berlioz (1904) et Gounod (1911), Pierre Aubry avec *Trouvères et troubadours* (1909), ou encore Louis Laloy avec ses ouvrages sur Rameau (1908) et Debussy (1909). Nous soulignons par ailleurs que plusieurs chercheurs portaient un grand intérêt pour les musiques traditionnelles ou populaires non européennes, en particulier Julien Tiersot, qui revendiquait leur étude sérieuse. Pour en savoir plus, voir Duchesneau, Guérpin et Leduc (2017).

Nous nous retrouvons ainsi devant un enjeu de taille : selon une enquête menée par Margaret Walker en 2020¹¹, plus de 200 professeures et professeurs d'histoire de la musique du Canada et des États-Unis soutiennent qu'il est important d'inclure de nouvelles perspectives et de nouveaux récits historiques au sein de leurs cours, mais se sentent dépourvus de la formation, de l'expertise ou de la confiance nécessaires pour évaluer et intégrer efficacement ces recherches dans leurs cours. En conséquence, la plupart des musiques non occidentales, traditionnelles ou populaires restent regroupées au sein de cours complémentaires (« musiques du monde », « cultures musicales du monde », « musique populaire et société », etc.), limitant ainsi les possibilités de mettre en lumière leur mode de coexistence, présente ou passée, avec la musique classique occidentale (Figueroa 2020 ; Hess 2015).

Face à ce constat, comment les cours d'histoire de la musique peuvent-ils s'affranchir du récit téléologique issu du XIX^e siècle et éviter un historicisme fondé sur l'idée de progrès et d'évolution ? Comment peut-on reconnaître les influences extérieures (musiques locales, musiques non occidentales, musiques orales ou populaires) ainsi que les musiques, les cultures et les individus marginalisés pour enrichir et diversifier les contenus et les pratiques des programmes en musique ? Pour répondre en partie à ces questions fondamentales, bien qu'il n'existe pas de solution unique, il nous semble que l'initiation à l'historiographie permet aux professeures et professeurs d'aborder les raisons concrètes pour lesquelles des œuvres, compositeurs ou compositrices ont été inscrits dans le récit, tandis que d'autres en ont été écartés. Selon notre expérience, ce n'est qu'après avoir pris acte de ces questions historiographiques, du fait que des critères et valeurs implicites ou explicites fondent certains choix épistémiques, que les élèves parviennent à saisir l'idée que l'histoire de la musique est un construit culturel et scientifique. En résumé, le défi consiste à présenter aux élèves la complexité des défis qu'engagent les bouleversements paradigmatiques en histoire de la musique, et à leur expliquer que cette dernière gagne à être étudiée à travers plusieurs perspectives.

Transformer un cours d'histoire de la musique occidentale : outils théoriques et pratiques

Ces dernières décennies, la critique de l'eurocentrisme et de l'androcentrisme a généré des ressources pédagogiques

importantes — quoique majoritairement en anglais — pour guider la révision des contenus de cours. Six volumes édités, et un septième à paraître, se concentrent sur la pédagogie de l'histoire de la musique (Natvig 2002a ; Briscoe 2010 ; Davis 2012 ; Balensuela 2019 ; Davis and Lynch 2022 ; Morgan-Ellis [2024]), et tous comprennent des chapitres qui cherchent à élargir, à remettre en question ou à démanteler le récit traditionnel (Natvig 2002b ; Douglas 2010 ; Zeck 2019 ; Elliot 2010 ; Chen 2022). Plusieurs travaux traitent des théories et des philosophies de la pédagogie (Seaton 2010, 2015 ; Stauffer 2010 ; Maiello 2013 ; Lowe 2015) et encouragent le décroisement des disciplines (Cook 2008 ; McPhail 2013 ; Meyer 2016). D'autres abordent les questions de justice sociale et d'équité (Moore 2017b ; André 2019) ou répondent aux divers besoins pressants de révision de l'étude de la musique de manière plus générale (Campbell, Myers et Sarath 2016 ; Moore 2017a). Enfin, plusieurs sites Web liés à des projets interuniversitaires ou en partenariat avec le milieu extra-universitaire donnent accès à des ressources précieuses pour ces initiatives : *Inclusive Early Music Collective* (Honish, Zanovello et collab., s.d.) ; *Beyond Tokenism* (Hung et collab., s.d.) ; *Equality, Diversity, and Inclusion in Music Studies* (Minors, Nooshin et collab., s.d.) ; *Présence compositrices* et l'outil « Demander à Clara » (Bodin et collab., s.d.) ; *Music By Women. Advocate, Educate, Empower* (Murdoch, Parsell et collab., s.d.). En s'inspirant de ces sources et de nos pratiques, nous présentons dans ce qui suit une sélection d'outils théoriques et pratiques utiles à la mise en œuvre de possibles transformations des cours d'histoire de la musique classique occidentale.

L'importance de situer et de positionner son approche

Une première étape dans ce processus consiste à engager un rapport réflexif par la prise de conscience de ses propres dispositions et subjectivités quant au contenu du cours. Dès la première séance, il nous semble important que la professeure ou le professeur engage un dialogue avec les élèves afin de situer de manière explicite l'approche adoptée dans le cours. Cette transparence face à sa formation ou son domaine d'expertise et face aux contraintes contextuelles, institutionnelles ou externes (systémiques) (McGowan et collab. 2020) permet de mettre en lumière le défi de la sélection des contenus et les choix effectués dans l'élaboration du plan de cours. Des chercheurs comme Robinson (2020) et Kishimoto (2018) soulignent l'importance de la

¹¹ Le sondage intitulé *Cultural Narratives in University Music History Courses* a été financé par une Subvention institutionnelle du CRSH, et envoyé à près de 2000 professeurs et professeures d'histoire de la musique au Canada et aux États-Unis ; 369 répondants l'ont débuté et 271 l'ont complété. Le sondage, dont les résultats n'ont pas encore été publiés, a permis de recueillir des données directes sur les offres de cours et la planification de la révision des programmes, ainsi que des données indirectes sur des questions telles que l'eurocentrisme et les récits coloniaux. Les questions combinaient la collecte de données quantitatives (échelle de Likert) et qualitatives en permettant aux participants et participantes de développer ou de commenter leurs choix. L'objectif final était de documenter les tendances dans les cours d'histoire de la musique, dans la révision des programmes et dans les opinions sur le changement de l'histoire de la musique.

positionnalité comme stratégie clé pour contester l'autorité traditionnelle (souvent européenne et masculine) dans la production de connaissances. Kishimoto introduit cette notion dans la salle de classe comme une partie cruciale du défi à relever face au «curriculum eurocentrique et [face aux] approches ahistoriques à l'éducation, à la discipline et au matériel de cours¹²» (Kishimoto 2018, 546).

Un exercice pédagogique de réflexion sur la positionnalité montre que le savoir n'est jamais neutre et encourage les élèves à prendre conscience de l'influence de leur propre position sur leur interaction avec le contenu du cours. En début de session, les élèves peuvent être invités à rédiger pour eux-mêmes une réflexion sur leur positionnalité puis, quelques mois plus tard, à examiner comment leurs expériences, leurs attentes et leurs préférences ont affecté leur perception du cours. Cette prise de conscience personnelle aidera ensuite les élèves à mieux reconnaître la posture subjective des auteurs et autrices des lectures au programme du cours et à savoir que les connaissances sont produites par des individus spécifiques, dans des lieux, des temps et des contextes particuliers. Cette démarche encourage l'autonomie des élèves, le développement de leur pensée critique et la prise en compte de leur contribution à l'élaboration de récits historiques et musicaux de demain (voir aussi Walker [2023]).

L'importance de la démarche réflexive

Cette volonté de reconfigurer le contenu des cours et les cadres théoriques n'est pas uniquement le fait des professeures et professeurs. Les élèves ayant un intérêt pour les enjeux touchant aux fondements épistémiques du savoir et pour les questions de justice sociale et d'équité sont parfois les moteurs du changement. Selon un sondage mené par deux membres de notre équipe, une majorité d'élèves manifestent un vif intérêt pour les cours d'histoire de la musique, tant sur le plan scolaire, professionnel que personnel¹³. Cet intérêt peut être un facteur déterminant du processus de transformation d'un cours, dans la mesure où l'implication des élèves est encouragée. Dans cette optique, les approches de pédagogie active nous semblent particulièrement pertinentes pour nourrir et maintenir leur engagement dans le cours. Elles favorisent les méthodes qui permettent aux élèves de s'approprier la matière en fonction

de leur programme et de leurs aspirations professionnelles. Nous rappelons encore une fois ici l'importance d'initier les élèves à l'historiographie de la musique, de les faire réfléchir sur la construction des récits historiques et de les amener à comprendre comment le langage, la culture et le territoire façonnent l'appréciation même des œuvres et des performances musicales.

Pour illustrer ce point, des discussions en classe sur des présupposés épistémologiques peuvent aider à expliquer les raisons pour lesquelles, dans le contexte canadien, les musiques locales, celles des peuples autochtones, mais aussi celles composées sur le territoire depuis les débuts de la colonisation, sont minorées ou absentes du récit prédominant. Plus largement, cette approche conduit à une réflexion sur la place accordée ou à impartir à : l'influence des musiques locales et leur interaction avec les grands courants musicaux ; la coexistence de traditions musicales diverses à une même époque ; l'impact des traditions musicales extra-européennes sur la musique classique occidentale ; et l'existence d'un répertoire d'œuvres de compositrices et compositeurs issus de la diversité (par exemple, Chevalier de Saint-George, Samuel Colridge-Taylor, Florence Price, Nathanael Dett, Clarence Cameron White, William Grant Still, etc.).

Juliet Hess (2015) nous met toutefois en garde devant l'option consistant à «ajouter de la musique du monde [ou autre] et [à] remuer¹⁴» (Morton 1994). Autrement dit, il ne suffit pas d'ajouter quelques musiques «autres» pour résoudre les enjeux susmentionnés. Inspirée par les modèles théoriques des études de genre, Hess a identifié le modèle épineux du «musicien-touriste» qui positionne la musique occidentale comme étant «la norme» et les autres musiques comme étant marginales, voire insignifiantes (Hess 2015, 339). Or, il se trouve que les œuvres ou les styles qui se trouvent au cœur même des canons sont historiquement issus de syncrétismes que l'on ignore ou que l'on a mis à l'écart dans le récit dominant. Pour éviter de percevoir les musiques «autres» comme des embellissements qui sont introduits aussi rapidement qu'ils sont délaissés, Hess considère qu'il est donc préférable «de penser largement à travers les catégories¹⁵» (Hess 2015, 341) pour concevoir

¹² «Eurocentric curriculum and the apolitical and ahistorical approaches to education, discipline, and course materials.» Notre traduction.

¹³ À l'été 2019, Arsenault et P. Bouliane ont mené un sondage à participation volontaire auquel ont répondu 74 élèves de l'Université Laval, actuels ou diplômés, à propos de leur expérience des cours d'histoire de la musique. Parmi les 27 questions posées, trois d'entre elles concernaient la place accordée à l'histoire de la musique dans leur formation universitaire et leur vie extra-universitaire. Pas moins de 71 pour cent des élèves ont affirmé attacher une grande ou très grande importance aux connaissances acquises en histoire de la musique dans le cadre d'une formation universitaire. Si 66 pour cent pensent que les cours d'histoire auront une grande ou très grande importance pour leur future profession, 84 pour cent accordent une grande ou très grande importance à l'histoire de la musique du point de vue de la culture générale et personnelle. Les connaissances acquises dans ce cours sont donc jugées importantes par les élèves non seulement pour leur formation, mais aussi dans leur développement en tant qu'individus.

¹⁴ «Add world music [or other] and stir». Notre traduction.

¹⁵ «To think broadly across categories». Italique de l'autrice, notre traduction.

un modèle comparatif dans lequel la musique est comprise comme une pratique sociale et relationnelle.

Étapes à apprivoiser et à franchir : l'exemple des « concepts seuils »

Les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation doivent être envisagées comme des moyens de favoriser la participation pleine et volontaire des élèves au décloisonnement de l'histoire de la musique. Pour certains d'entre elles et eux, les cours peuvent toutefois introduire un contenu et des concepts qui dépassent leur zone de confort. En effet, il peut être intimidant d'appréhender pour la première fois les enjeux liés au genre, au colonialisme ou au racisme avec des élèves de premier cycle ; un inconfort peut être ressenti tant chez les élèves que chez la professeure ou le professeur. La théorie du seuil (Kent 2016), issue de la recherche sur l'enseignement supérieur, offre des pistes intéressantes à cet égard. Dans cette approche, les notions complexes telles que le genre, le colonialisme, le racisme ou même l'historiographie peuvent être considérées en tant que « concepts seuils » (*threshold concepts*), soit des idées qui représentent, de prime abord, un défi conceptuel pour les élèves, mais qui, une fois intégrées, transforment la perception du sujet enseigné. Selon cette théorie du seuil, l'intégration du concept se réalise en trois stades : pré-liminal, liminal (le franchissement du seuil) et post-liminal. Ces stades, parfois difficiles à identifier, peuvent être franchis à des moments différents pour chaque personne, tout comme ils peuvent ne jamais être franchis. Or, le stade liminal correspond typiquement à un sentiment d'inconfort¹⁶, qu'il faut apprivoiser pour pouvoir le surpasser.

Au sein d'un cours, les concepts seuils peuvent agir comme des points de repère auxquels il est possible de revenir tout au long de la session. Par exemple, la lentille du colonialisme pourrait être employée à trois occasions : une première fois pour explorer la musique sacrée espagnole du début de la période coloniale au Mexique, une seconde fois pour expliquer l'opulence des maisons d'opéra anglaises au XVIII^e siècle, puis une troisième fois pour étudier les représentations d'autres cultures dans les opéras français du XIX^e siècle. Ainsi, petit à petit, les élèves se familiarisent avec ce nouveau concept, franchissent à leur rythme les différents stades et parviennent graduellement à dépasser leur inconfort. De ce fait, les concepts seuils aident les élèves à mieux comprendre l'importance de diversifier le contenu des cours. C'est aussi le cas avec le concept du genre : nous avons remarqué qu'après avoir examiné la production

musicale des femmes de la période médiévale à la période baroque, les élèves ont commencé à comparer les rôles et l'apport créatif des femmes lors de discussions en classe et dans leurs travaux. Leur attention pour la question du genre s'est peu à peu intensifiée, dépassant la simple biographie historique pour s'inscrire dans des cadres véritablement critiques. Leur engagement pourrait donc être qualifié de post-liminaire. Cette expérience a également révélé que notre propre engagement à l'égard des concepts du genre et du colonialisme a eu un impact direct sur la facilité des élèves à intégrer l'espace liminal et à développer un intérêt envers les enjeux relatifs au canon, en vue de l'inclusion d'autres perspectives.

Les concepts seuils ne forment qu'un exemple parmi un ensemble d'outils théoriques permettant d'encadrer la transformation d'un cours d'histoire de la musique. Nous souhaitons ici insister sur le fait qu'il convient à chaque professeure et professeur de sélectionner les pistes conceptuelles qui lui semblent correspondre le mieux à son approche pour enrichir son enseignement. D'autres outils peuvent être tirés des diverses ramifications des théories critiques dont les études postcoloniales, la *critical race theory* ainsi que l'approche EDID (équité, diversité, inclusion et décolonisation)¹⁷.

Cette année-là, en musique : activité de recherche au-delà des algorithmes (durée : 30 à 60 minutes)

Le choix des activités d'apprentissages est fondamental lorsqu'on souhaite aborder en classe la question du canon et des astuces pour en déroger. Une activité que nous avons intitulée « Cette année-là, en musique » peut être réalisée en classe, en petits ou grands groupes. À partir d'une recherche sur Internet, l'objectif est de dresser une liste d'événements musicaux associés à une année précise. Au premier tour, les élèves auront généralement trouvé des œuvres rattachées aux grandes figures de l'histoire. En les invitant à fouiller davantage, cette fois en s'éloignant consciemment du canon, les recherches feront émerger des œuvres, des personnes ou des manifestations musicales moins connues. Dans un troisième temps, en variant les moteurs de recherche, en effectuant des recherches dans d'autres langues¹⁸ et avec un bon usage des opérateurs booléens, les élèves devront astreindre leurs recherches à la musique hors de l'Europe.

En testant l'activité pour l'année 1824, les élèves ont d'abord identifié des événements impliquant Beethoven,

¹⁶ Le sentiment d'inconfort s'explique notamment par le fait que les concepts seuils ont pour caractéristique d'être troublants (*troublesome*), en particulier lorsqu'ils sont nouveaux, mais aussi transformateurs et irréversibles (Kent 2016). C'est pour cette raison que la théorie du seuil met l'accent sur le *processus* — qui implique de confronter cet inconfort — plutôt que sur les *résultats*.

¹⁷ Voir notamment Bradley (2017), Kajikawa (2019), Kendi (2019) et Koza (2010).

¹⁸ S'il y a lieu, nous invitons les élèves maîtrisant une langue autre que le français et l'anglais à étendre la portée de notre recherche.

Chopin et Rossini. Dans un deuxième temps, les élèves se sont intéressés à une œuvre de Clara Wieck Schumann, puis à la naissance de Bedřich Smetana. En redoublant d'efforts, une recherche plus ciblée a finalement révélé que 1824 marquait l'essor de la cueca chilienne ainsi que la création de cinq écoles de musique militaire au Caire (1824-1834). L'activité s'est conclue par la recherche d'extraits sonores de musiques chiliennes et égyptiennes du début du XIX^e siècle. En proposant des méthodes et des outils de recherche en ligne appropriés, cette approche par étapes permet de souligner indirectement les enjeux liés à la construction du canon. Il s'agit également d'une occasion pour l'élève de plonger dans des ressources documentaires moins usitées, de réfléchir sur ses propres biais, d'observer la limitation des résultats selon le choix de la langue ou du moteur de recherche et de prendre conscience de l'influence des algorithmes sur la hiérarchisation des contenus en ligne (D'Iganzio et Klein 2020 ; Noble 2018).

Femmes à l'œuvre : activité d'étude comparative (durée : 2 à 3 heures)

Pour sensibiliser les élèves aux inégalités de genre dans l'histoire de la musique, nous proposons une activité qui intègre l'étude d'un genre musical standard à travers une analyse comparative de deux œuvres. L'exercice débute par une introduction au concept d'inégalité de genre en mettant l'accent sur les différences d'opportunités et de reconnaissance des compositrices au fil de l'histoire¹⁹. L'activité se poursuit avec l'étude comparative de deux compositions, l'une d'un compositeur et l'autre d'une compositrice, choisies en fonction de la période musicale étudiée. En mettant en lumière les contextes historiques et culturels dans lesquels ces œuvres ont été créées, les disparités en matière d'éducation, d'accès à la publication et de réseaux professionnels sont soulignées. Il est également possible de réfléchir sur le rôle de ces facteurs culturels pour comprendre les normes de reconnaissance et les règles d'attribution de la consécration dans la constitution du canon par exemple.

Les élèves travaillent ensuite en groupe de trois ou quatre pour examiner les partitions et écouter les enregistrements des œuvres sélectionnées pour analyser les techniques, les structures et les thèmes employés. Chaque groupe reçoit également un extrait de chapitre ou d'article scientifique explorant les vies et les carrières des compositeurs et des compositrices de l'époque étudiée. À l'étape suivante, les groupes sont jumelés par deux pour partager leurs réflexions en s'appuyant sur leur analyse de l'œuvre et de l'extrait de texte. L'activité se termine par une discussion en plénière

sur l'influence des contextes historiques et sociaux sur les œuvres musicales et la reconnaissance de leur compositeur ou compositrice.

À titre d'exemples, l'exercice pourrait comparer 1) la mise en musique du *Miserere mei Deus* par le musicien de cour et maître de chapelle Josquin des Prez (v. 1450) et par la religieuse Rafaella Aleotti (v. 1593); 2) une suite pour clavecin tirée du deuxième livre d'Elisabeth Jacquet de la Guerre (1707) avec un ordre du premier livre de François Couperin (1713); 3) un cycle *Romances sans paroles* pour piano-forte par la fratrie Mendelssohn, par exemple l'opus 62 de Felix (1842-1844) et l'opus 2 de Fanny (1846). L'objectif est de développer une compréhension nuancée des dynamiques de genre dans l'histoire de la musique, en encourageant une appréciation de la diversité des contributions musicales au-delà des inégalités historiques. Cette approche pédagogique enrichit les connaissances musicales des élèves et implique une vision plus équilibrée et inclusive de l'histoire de la musique.

Pour un environnement d'apprentissage ouvert au dialogue

Tout en encourageant l'ensemble des élèves à se pencher de manière critique sur des questions historiographiques, tant dans les discussions en classe que dans leurs travaux, il est important de tenir compte du fait que certains groupes puissent être plus enclins ou plus réfractaires que d'autres à critiquer les idées reçues, à soulever certains problèmes ou à remettre en question leurs propres préconceptions. Un projet de transformation d'un cours d'histoire a un impact sur les professeures, les professeurs et les élèves, lesquels feront face à des moments de doute, de remise en question et d'apprentissage par essais et erreurs. Il devient alors important de prévoir, tout au long de la session, des activités où les élèves peuvent s'exprimer de façon anonyme, au moyen par exemple de sondages, de nuages de mots interactifs en ligne²⁰ ou de questionnaires papier. Ces moments constituent un espace neutre pour partager leur interprétation des idées — sans peur d'être jugés ou rejetés — sur un sujet, une lecture, une écoute ou même une évaluation du cours. Les résultats peuvent ensuite susciter de riches discussions en classe ou permettre à l'enseignant ou l'enseignante de s'ajuster et/ou de proposer un retour en classe nuancé et constructif sur les avis exprimés.

En somme, il faut prévoir que des élèves auront besoin de plus de temps ou de plus d'accompagnement que d'autres, et reconnaître que plusieurs assistent sans doute pour la première fois à un cours adoptant une approche d'histoire

¹⁹ La même activité pourrait aussi viser à mettre l'accent sur d'autres groupes ou populations marginalisées.

²⁰ Par exemple, avec Aha Slides (<https://ahaslides.com/fr/>), Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) ou Kahoot! (<https://kahoot.com/>).

globale, anticoloniale, antiraciste et/ou féministe. Il est important de mettre en place des activités qui encouragent le dialogue et des temps de réflexion pour contrer la polarisation ou la rigidité contre-productive, et pour désamorcer de possibles confrontations inutiles fondées sur le ressentiment ou sur une mauvaise compréhension de la démarche réflexive mise de l'avant dans le cours²¹. En fixant des limites à la discussion et en créant un espace pour les divergences d'opinions, les élèves apprendront à apprécier une salle de classe qui stimule la pensée critique et les échanges respectueux.

Conclusion

Les enjeux soulevés par nos initiatives respectives dépassent le domaine strict de la musicologie et exigent de prendre en compte non seulement l'enseignement de l'histoire de la musique, mais aussi la recherche et la pratique instrumentale. Comme le suggère Anna Bull dans *Class, Control, and Classical Music* (2019), les programmes d'études en musique influencent significativement les perceptions et les préférences musicales des élèves — qui sont aussi les professionnelles et professionnels à venir du champ musical (enseignement, création, interprétation, etc.). La valorisation ou la dévalorisation de certains genres musicaux, de certaines pratiques et esthétiques peut ainsi perpétuer des stéréotypes à l'encontre des musiques marginalisées (Miranda et Gaudreau 2020; Peerbaye et Attariwala 2019; Tomlinson 2015). Il est donc important que nos institutions d'enseignement et de recherche canadiennes et occidentales réexaminent le récit prédominant afin d'ouvrir la voie à des récits alternatifs issus d'une multiplicité de perspectives. Selon Regelski (2013), l'histoire de la musique joue un rôle essentiel dans la formation musicale en aidant les élèves à mieux se connaître et à comprendre le monde complexe et diversifié qui les entoure. Les cours d'histoire deviennent alors un moyen efficace d'éduquer des citoyennes et des citoyens dont l'influence s'étend bien au-delà du contexte de la classe (Maiello 2013).

Notre recherche postule qu'il est nécessaire d'offrir des cours d'histoire de la musique dans les programmes en musique de niveau postsecondaire et que cette nécessité doit mener à des travaux de réflexion sur la mise à jour des contenus et des approches pédagogiques. Toutefois, il faut reconnaître que les récits alternatifs peuvent aussi contenir

des biais, et qu'ils exigent une vigilance et un ajustement continus sur le plan épistémique. Le défi est grand et les obstacles subsistent, notamment en raison de l'enculturation souvent profonde chez les professeures et les professeurs qui ont été formés selon une approche fondée sur un récit téléologique hérité du XIX^e siècle. Conséquemment, même lorsque le ou la titulaire d'une classe d'histoire de la musique souhaite mettre à distance ce récit, les craintes de négliger des éléments importants, tel «chef-d'œuvre» ou tel «grand compositeur», restent bien présentes. Ainsi ce type d'initiative peut être conçu comme un concept seuil de l'enseignement: l'entrée dans un espace pédagogique liminal, où les récits et les cadres théoriques établis sont remis en question, crée un inconfort manifeste. Cependant, en acceptant consciemment les défis inhérents à cette démarche et en s'appuyant sur des ressources existantes, un changement significatif est possible.

La modification des contenus et du matériel pédagogique fait néanmoins face à un autre obstacle majeur: le manque de temps. Intégrer les résultats de nouvelles recherches musicologiques dans un cours requiert un investissement considérable de temps et d'énergie. De plus, s'éloigner de méthodes éprouvées et déjà enseignées avec compétence et aisance nécessite un effort notable, surtout dans un contexte où les professeures et professeurs sont souvent aussi accaparés par leurs projets de recherche, des responsabilités administratives et d'autres obligations professionnelles²². C'est pourquoi il est important de saisir les opportunités de changement lorsqu'elles se présentent, telles que l'élaboration d'un nouveau cours, de nouveaux programmes ou encore l'arrivée de nouvelles ou nouveaux collègues. Dans tous les cas, la réussite de telles réformes exige de la patience, des ressources appropriées, des conditions favorables et le soutien de ses pairs. Enfin, en conjuguant les efforts et une diversité de perspectives, nous croyons qu'il est possible de rendre l'enseignement de l'histoire de la musique plus juste, riche et diversifié, rendant ainsi hommage à la dimension globale de cette histoire.

²¹ Dans un article et un chapitre d'ouvrage à paraître, P. Bouliane et Pearce présentent un ensemble d'activités pédagogiques à réaliser en classe et hors classe, développées à partir de trois rencontres musicales interculturelles durant le Moyen Âge et la Renaissance, soit 1) la bataille de Barbastro et la rencontre entre les qiyān et les troubadours; 2) la bataille de Lépante et la rencontre entre l'Europe et l'Empire ottoman; 3) l'ambassade de l'ère Tenshō et la réception de la délégation japonaise à Venise. Voir P. Bouliane et Pearce (2023) et Pearce et P. Bouliane ([2024]).

²² Les enseignants et les enseignantes ne disposent pas des mêmes ressources matérielles et temporelles pour entamer une transformation profonde des contenus de leurs cours. C'est pourquoi, dans le cadre de notre projet de recherche subventionné, notre équipe a évalué plus de 300 sources secondaires, en anglais et en français, intégrant une vision plus globale et enchevêtrée de la musique. 150 sources ont été analysées et résumées afin d'être versées dans la banque de données Zotero en libre accès du site Web Inclusive Early Music Collective (Honish, Zanovello et collab., s.d.). Voir: https://www.zotero.org/groups/2528386/inclusive_early_music/library (consulté le 19 janvier 2024).

Références

- ABBATE, Carolyn (1991). *Unsung Voices: Opera and Musical Narrative in the Nineteenth Century*, Princeton, Princeton University Press, coll. «Princeton Studies in Opera».
- ANDRÉ, Naomi Adele (2019). *Black Opera: History, Power, Engagement*, Urbana, University of Illinois Press.
- ATTARIWALA, Parmela S. (2013). «Eh 440: Tuning into the Effects of Multiculturalism on Publicly Funded Canadian Music», thèse de doctorat, University of Toronto.
- ATTAS, Robin (2019). «Strategies for Settler Decolonization: Decolonial Pedagogies in a Popular Music Analysis Course», *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 49, n° 1, p. 125-139, doi: <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188281>.
- AUBRY, Pierre (1909). *Trouvères et troubadours*, Paris, Félix Alcan.
- BALENSUELA, C. Matthew (dir.) (2019). *The Norton Guide to Teaching Music History*, New York, Norton.
- BATTISTE, Marie (2013). *Decolonizing Education: Nourishing Learning Spirit*, Vancouver, UBC Press.
- BAUMER, Matthew (2015). «A Snapshot of Music History Teaching to Undergraduate Music Majors, 2011-2012. Curricula, Methods, Assessment, and Objectives», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 5, n° 2, p. 23-47.
- BERGERON, Katherine et Philip V. BOHLMAN (1992). *Disciplining Music: Musicology and Its Canons*, Chicago, University of Chicago Press.
- BOBILLIER, Marie (1882). *Histoire de la symphonie à orchestre: Depuis ses origines jusqu'à Beethoven inclusivement*, Paris, Gauthier-Villars.
- BODIN, Claire et Béatrice IMHAUS (s.d.). *Présence compositrices*, URL: <https://www.presencecompositrices.com>, consulté le 19 janvier 2024.
- BRADLEY, Deborah (2017). «Standing in the Shadows of Mozart», dans Robin D. Moore (dir.), *College Music Curricula for a New Century*, New York, Oxford University Press, p. 205-222, doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190658397.003.0011>.
- BRADLEY, Deborah (2012). «Good for What, Good for Whom?: Decolonizing Music Education Philosophies», dans Wayne D. Bowman et Ana Lucia Frega (dir.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, Oxford/New York, Oxford University Press, p. 409-433, doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0022>.
- BRENDEL, Franz (1860). *Geschichte der Musik in Italien, Deutschland und Frankreich von den Ersten Christlichen Zeiten bis auf die Gegenwart*, 1^{ère} éd., Leipzig, Verlag von Heinrich Matthes.
- BRETT, Philip, Elizabeth WOOD et Gary C. THOMAS (dir.) (1994). *Queering The Pitch: The New Gay and Lesbian Musicology*, New York, Routledge.
- BRISCOE, James R. (2010). *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, coll. «Monographs & Bibliographies in American Music».
- BRISSON, Élisabeth et Jérôme THIÉBAUX (2020). *Histoire de la musique occidentale. Biographies et mythes historiques*, Paris, Ellipses.
- BULL, Anna (2019). *Class, Control, and Classical Music*, Oxford University Press.
- BURKHOLDER, J. Peter, Donald Jay GROUT et Claude V. PALISCA (2018). *A History of Western Music*, 10^e éd., New York, W.W. Norton.
- CAMPBELL, Patricia Shehan, David MYERS et Ed SARATH (2016). «Transforming Music Study from Its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors», *College Music Symposium*, n° 56, p. i-vi, 1-22, URL: <http://www.jstor.org/stable/26574453>, consulté le 19 janvier 2024.
- CHEN, Jen-yen (2022). «Western Music History as a Teaching Topic in Taiwan Pedagogy as Transculturation», dans James A. Davis et Christopher Lynch (dir.), *Listening Across Borders: Musicology in the Global Classroom*, New York, Routledge/Taylor & Francis Group, p. 11-22.
- COMBARIEU, Jules (1913). *Histoire de la musique, des origines à la mort de Beethoven. Tome I : Des origines à la fin du xvr^e siècle*, Paris, Librairie Armand Colin.
- COOK, Nicholas (2008). «We Are All (Ethno)musicologists Now», dans Henry Stobart (dir.), *The New (Ethno) musicologies*, Lanham, Scarecrow Press, p. 48-70.
- DAURIAC, Lionel (1897). *La psychologie dans l'opéra français*, Paris, Félix Alcan.
- DAVIS, James A. (dir.) (2012). *The Music History Classroom*, Farnham, Ashgate.
- DAVIS, James A. et Christopher LYNCH (dir.) (2022). *Listening Across Borders: Musicology in the Global Classroom*, New York, Routledge.
- DELPECH, Louis (2017). «Musikwissenschaft et musicologie : Réseaux scientifiques, stratégies de légitimation et lieux de savoirs (1897-1917)», *Revue de musicologie*, vol. 104, n°s 1-2, p. 117-152.
- DEUTSCH, Catherine (2018). «Un siècle de rapports de genre en musicologie. Les femmes musicologues à la Société française de musicologie et dans sa revue», *Revue de musicologie*, vol. 103, n° 2, p. 305-326.
- DHARMOO, Gabriel (2019). «Reflets de la colonialité dans la scène des musiques nouvelles», *Intersections : Revue canadienne de musique*, vol. 39, n° 1, p. 105-121, doi: <https://doi.org/10.7202/1075345ar>.

- D'IGNAZIO, Catherine et Lauren F. KLEIN (2020). *Data Feminism*, Cambridge (Mass.), MIT Press, coll. «Strong Ideas Series».
- DOUGLAS, Gavin (2010). «Some Thoughts on Teaching Music History from an Ethnomusicological Perspective», dans James R. Briscoe (dir.), *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, p. 27-43.
- DUBOIS, Paul-André (2023). *Musique et dévotion dans la mission jésuite du Canada: Sources, histoire et répertoire du petit motet et du cantique spirituel savant chez les Abénaquis de Nouvelle-France*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- DUCHESNEAU, Michel, Martin GUERPIN et Marie-Pier LEDUC (2017). «Musicologie et presse musicale en France (1889-1914)», *Revue de Musicologie*, vol. 103, n° 2, p. 71-116, URL: <https://www.jstor.org/stable/48595165>, consulté le 19 janvier 2024.
- ELLIOT, Robin (2010). «Teaching Canadian Music in Undergraduate Music History Courses», dans James R. Briscoe (dir.), *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, p. 163-176.
- FIGUEROA, Michael A. (2020). «Decolonizing “Intro to World Music?”», *Journal of Music History Pedagogy*, vol 10, n° 1, p. 39-57.
- FRITH, Simon (1981). *Sound Effects: Youth, Leisure, and the Politics of Rock'n'roll*, New York, Pantheon Books.
- GOLDMAN, Jonathan (2010). «La New Musicology. Survol de la musicologie américaine des années 1990», *Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société*, n° 11, p. 127-138.
- GROVE, Sir George (dir.) (1879-1900). *A Dictionary of Music and Musicians (A.D. 1450-1559): By Eminent Writers, English and Foreign, with Illustrations and Woodcuts*, London/New York, Macmillan and Co.
- HELM, E. Eugene (1994). *The Canon and the Curricula: A Study of Musicology and Ethnomusicology Programs in America*, Stuyvesant, Pendragon Press.
- HESS, Juliet (2015). «Decolonizing Music Education: Moving Beyond Tokenism», *International Journal of Music Education*, vol. 33, n° 3, p. 336-347, doi: <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>.
- HESS, Juliet (2017). «Equity and Music Education: Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness», *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, vol. 16, n° 3, p. 15-47.
- HESS, Juliet (2018). «Troubling Whiteness: Music Education and the “Messiness” of Equity Work», *International Journal of Music Education*, vol. 36, n° 2, p. 128-144.
- HILL, Juniper (2009). «The Influence of Conservatory Folk Music Programs: The Sibelius Academy in Comparative Context». *Ethnomusicology Forum*, vol. 18, n° 2, p. 207-241, URL: <http://www.jstor.org/stable/27808677>, consulté le 19 janvier 2024.
- HONISCH, Erika et Giovanni ZANOVELLO (dir.) (n.d.). *Inclusive Early Music: More Of It*, URL: <https://inclusiveearlymusic.org/>, consulté le 19 novembre 2023.
- HUNG, Eric, Jacqueline AVILA, Joy Marie DOAN, Kunio HARA et Jasmine A. HENRY (n.d.). *Beyond Tokenism: Dismantling, Rethinking & Reframing Narratives in Music History Pedagogy*, URL: <https://musichistoryredo.wordpress.com/>, consulté le 19 janvier 2024.
- IRVING, David R. M. (2018). «Music in Global Jesuit Missions, 1540-1773», dans Ines G. Županov (dir.), *The Oxford Handbook of the Jesuits*, New York, Oxford University Press, p. 598-634.
- KAJIKAWA, Loren (2019). «The Possessive Investment in Classical Music: Confronting Legacies of White Supremacy in U.S. Schools and Departments of Music», dans Kimberlé Williams Crenshaw, Luke Charles Harris, Daniel Martinez HoSang et George Lipsitz (dir.), *Seeing Race Again: Countering Colorblindness Across the Disciplines*, Berkeley, University of California Press, p. 155-175.
- KANO, Tamio (2003). «Un panorama musical de Tokyo», dans Jean-Jacques Nattiez (dir.), *Musiques: Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, Arles/Paris, Actes Sud/Cité de la musique, vol. 1, p. 1045-1068.
- KARNES, Kevin C. (2008). *Music, Criticism, and the Challenge of History*, New York, Oxford University Press.
- KENDI, Ibram X. (2019). *How to Be an Antiracist*, New York, One World.
- KENT, Sarah (2016). «Threshold Concepts», Calgary, Taylor Institute for Teaching and Learning at the University of Calgary, URL: <https://taylorinstitute.ucalgary.ca/resources/threshold-concepts>, consulté le 19 janvier 2024.
- KERMAN, Joseph (1985). *Contemplating Music: Challenges to Musicology*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- KIM, Jin-Ah (2018). «“European Music” Outside Europe? Musical Entangling and Intercrossing in the Case of Korea’s Modern History», dans Reinhard Strohm (dir.), *Studies on a Global History of Music: A Balzan Musicology Project*, New York, Routledge/Taylor & Francis Group, p. 178-197.

- KISHIMOTO, Kyoko (2018). «Anti-Racist Pedagogy: From Faculty's Self-Reflection to Organizing Within and Beyond the Classroom», *Race Ethnicity and Education*, vol. 21, n° 4, p. 540-554, doi: <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248824>.
- KOZA, Julia Eklund (2010). «Listening for Whiteness: Hearing Racial Politics in Undergraduate School Music», dans Thomas A. Regelski et J. Terry Gates (dir.), *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice, Landscapes, the Arts, Aesthetics, and Education*, Dordrecht, Springer Netherlands, p. 85-95, doi: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_7.
- KRAMER, Lawrence (1990). *Music as Cultural Practice, 1800-1900*, Berkeley, University of California Press.
- LACOMBE, Hervé (2018). «Un nouveau mot pour une nouvelle discipline: Enquête sur le terme “musicologie” et les modalités de son invention», *Revue de musicologie*, vol. 104, n° 12, p. 21-52.
- LALOEY, Louis (1908). *Rameau*, Paris, Félix Alcan.
- LALOEY, Louis (1909). *Claude Debussy*, Paris, Les bibliophiles fantaisistes.
- LAVOIX, Henri (1884). *Histoire de la musique*, Paris, A. Quantin.
- LEWIS, George E. (1996). «Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives», *Black Music Research Journal*, vol. 16, n° 1, p. 91-122, doi: <https://doi.org/10.2307/779379>.
- LOEP THEISSEN, Anna (2021). «Examining Whiteness in the Royal Conservatory of Music History Curricula», *Fédération canadienne des associations des professeurs de musique*, URL: https://www.cfmta.org/docs/essays/Loepp_Thiessen.pdf, consulté le 19 janvier 2024.
- LOUIE, Dustin William, Yvonne POITRAS-PRATT, Aubrey Jean HANSON et Jacqueline OTTMANN (2017). «Applying Indigenizing Principles of Decolonizing Methodologies in University Classrooms», *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 47, n° 3, p. 1633, doi: <https://doi.org/10.7202/1043236ar>.
- LOWE, Melanie (2015). «Rethinking the Undergraduate Music History Sequence in the Information Age», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 5, n° 2, p. 65-71.
- MADRID, Alexandro L. (2016). «Diversity, Tokenism, Non-Canonical Musics, and the Crisis of the Humanities in U.S. Academia», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 7, n° 2, p. 124-130.
- MAIELLO, James Vincent (2013). «Toward an Extension of Regelski's Praxial Philosophy of Music Education into Music History Pedagogy», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 4, n° 1, p. 71-108.
- MAPAYA, Madimabe Geoff (2022). «Misalignment of University-Based Music Education with Modern-Day South African Musical Praxis», dans James A. Davis et Christopher Lynch (dir.), *Listening Across Borders: Musicology in the Global Classroom*, New York, Routledge/Taylor & Francis Group, p. 151-164.
- MAULTSBY, Portia K. (1983). «Soul Music: Its Sociological and Political Significance in American Popular Culture», *The Journal of Popular Culture*, vol. 17, n° 2, p. 51-60, doi: https://doi.org/10.1111/j.0022-3840.1983.1702_51.x.
- MCCLARY, Susan et Richard LEPPERT (dir.) (1987). *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press.
- MCCLARY, Susan (1991). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*, Minneapolis, University of Minneapolis Press.
- MCGOWAN, Katharine, Andrea KENNEDY, Mohamed EL-HUSSEIN et Roy BEAR CHIEF (2020). «Decolonization, Social Innovation and Rigidity in Higher Education», *Social Enterprise Journal*, vol. 16, n° 3, p. 299-316, doi: <https://doi.org/10.1108/SEJ-10-2019-0074>.
- MCPHAIL, Graham (2013). «The Canon or the Kids: Teachers and the Recontextualisation of Classical and Popular Music in the Secondary School Curriculum», *Research Studies in Music Education*, vol. 35, n° 1, p. 7-20.
- MEYER, Stephen (2016). «Leaving the Wolf's Glen: Measuring Decanonization in the Digital Age», *Musica Docta*, n° 6, p. 61-67.
- MIDDLETON, Richard (1990). *Studying Popular Music*, Milton Keynes, Open University Press.
- MIRANDA, Dave et Patrick GAUDREAU (2020). «Music and Cultural Prejudice Reduction: A Review», *Musicae Scientiae*, vol. 24, n° 3, p. 299-312, doi: <https://doi.org/10.1177/1029864918802331>.
- MOORE, Robin (dir.) (2017a). *College Music Curricula for a New Century*, New York, Oxford University Press.
- MOORE, Robin (2017b). «Introduction: Towards a Model of Reform», dans Robin D. Moore (dir.), *College Music Curricula for a New Century*, New York, Oxford University Press, p. 1-29.
- MORTON, Charlene (1994). «Feminist Theory and the Displaced Music Curriculum: Beyond the “Add and Stir” Projects», *Philosophy of Music Education Review*, vol. 2, n° 2, p. 106-121.
- MUGGLESTONE, Erica (1981). «Guido Adler's “The Scope, Method, and Aim of Musicology” (1885): An English Translation with an Historico-Analytical Commentary», *Yearbook for Traditional Music*, n° 13, p. 1-21, doi: <https://doi.org/10.2307/768355>.

- MURDOCK, Molly et Ben PARSELL (s.d.). *Music By Women. Advocate, Educate, Empower*, URL: <https://www.musicbywomen.org/>, consulté le 19 janvier 2024.
- NATVIG, Mary (2002a). *Teaching Music History*, Aldershot, Ashgate.
- NATVIG, Mary (2002b). «Teaching “Women in Music”», dans Mary Natvig (dir.), *Teaching Music History*, Aldershot, Ashgate, p. 111-120.
- NAUMANN, Emil (1885). *Illustrierte Musikgeschichte. Die Entwicklung der Tonkunst aus frühesten Anfängen bis auf die Gegenwart*, Berlin/Stuttgart, Verlag von W. Spemann.
- NOBLE, Safiya (2018). *Algorithms of Oppression. How Search Engines Reinforce Racism*, New York, New York University Press.
- MORGAN-HILLS, Esther (dir.) [2024]. *Navigating Stylistic Boundaries in the Music History Classroom*, London, Routledge, coll. «Modern Musicology and the College Classroom».
- P. BOULIANE, Sandria et D. Linda PEARSE (2023). «Stratégies pour une pédagogie alternative de l’histoire de la musique: Trois études de cas autour de rencontres interculturelles», *MUSICultures*, vol. 50, n° 1, p. 77-109.
- PEARSE, D. Linda et Sandria P. BOULIANE [2024]. «European Art Music is an Ethnic Music: Fraying the Edges in a Music History Classroom», dans Esther Morgan-Hills (dir.), *Navigating Stylistic Boundaries in the Music History Classroom*, London, Routledge, coll. «Modern Musicology and the College Classroom». À paraître.
- PEERBAYE, Soraya et Parmela ATTARIWALA (2019). *L’orchestre retentit: Les relations entre les orchestres canadiens, les peuples autochtones et les personnes de couleur*, Peterborough, Orchestres Canada, URL: <https://oc.ca/fr/resource/orchestre-retentit/>, consulté le 19 janvier 2024.
- PIDGEON, Michelle (2016). «More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education», *Social Inclusion*, vol. 4, n° 1, p. 77-91, doi: <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.436>.
- PROD’HOMME, Jacques-Gabriel (1904). *Hector Berlioz (1803-1869): Sa vie et ses œuvres*, Paris, Delagrave.
- PROD’HOMME, Jacques-Gabriel (1911). *Gounod (1818-1893): Sa vie et ses œuvres d’après des documents inédits*, Paris, Delagrave.
- REGELSKI, Thomas A. (2013). «Music and the Teaching of Music History as Praxis: A Reply to James Maiello», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 4, n° 1, p. 109-136.
- ROBINSON, Dylan (2020). *Hungry Listening: Resonant Theory for Indigenous Sound Studies*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ROLLAND, Romain (1895). *Histoire de l’opéra en Europe avant Lully et Scarlatti*, Paris, Ernest Thorin.
- ROLLAND, Romain (2019 [1903]). *Vie de Beethoven*, Paris, Bartillat.
- SEATON, Douglass (2010). «Teaching Music History: Principles, Problems, and Proposals», dans James R. Briscoe (dir.), *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, p. 59-72.
- SEATON, Douglass (2015). «Reconsidering Undergraduate History: Some Introductory Thoughts», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 5, n° 2, p. 53-56.
- SEATON, Douglass (2016). *Ideas and Styles in the Western Musical Tradition*, 4^e éd., Oxford et New York, Oxford University Press.
- SHAHJAHAN, Riyad A., Annabelle L. ESTERA, Kristen L. SURLA et Kirsten T. EDWARDS (2022). «“Decolonizing” Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts», *Review of Educational Research*, vol. 92, n° 1, p. 73-113.
- SHEPHERD, John (1982). «A Theoretical Model for the Sociomusicological Analysis of Popular Musics», *Popular Music*, vol. 2 (janvier), p. 145-177, doi: <https://doi.org/10.1017/S0261143000001276>.
- SOOI BENG, Tan et Marcia OSTASHEWSKI (dir.) (2022). *DIALOGUES: Towards Decolonization of Music and Dance Studies*, ICTM, consulté le 19 janvier 2024.
- STAUFFER, Sandra L. (2010). «Process, Passion, People: Pedagogical Notes for Musician-Scholar-Educators», dans James R. Briscoe (dir.), *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, p. 27-43.
- STROHM, Reinhard (2018). *Studies on a Global History of Music: a Balzan Musicology Project*, Abingdon, Oxon/ New York, Routledge, coll. «SOAS musicology».
- STROHM, Reinhard (2019). «The Balzan Musicology Project Towards a Global History of Music, the Study of Global Modernization, and Open Questions for the Future», *Muzikologija*, n° 27, p. 15-29, doi: <https://doi.org/10.2298/MUZ1927015S>.
- TARUSKIN, Richard et Christopher H. GIBBS (2019). *The Oxford History of Western Music, College Edition*, 2^e éd., New York, Oxford University Press.
- TAYLOR, Philip (2015). «Mozart in Madras: Global Learning and Western Art Music», *Musica Docta*, vol. 5, n° 1, p. 113-125, doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/5874>.
- TOMLINSON, Gary (2015). *A Million Years of Music: The Emergence of Human Modernity*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

- TUCK, Eve et K. Wayne YANG (2012). «Decolonization Is Not a Metaphor», *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, vol. 1, n° 1, p. 1-40, URL: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>, consulté le 19 janvier 2024.
- VENDRIX, Philippe (2004). «Les conceptions de l’histoire de la musique», dans Jean-Jacques Nattiez (dir.), *Musiques : Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, Arles/Paris, Actes Sud/Cité de la musique, vol. 2, p. 628-648.
- WALKER, Margaret E. (2020). «Towards a Decolonized Music History Curriculum», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 10, n° 1, p. 1-19, URL: <https://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/310>, consulté le 19 janvier 2024.
- WALKER, Margaret E. (2021). «Cultural Narratives and Curricular Change: Listening to and Learning from Faculty Opinions», conférence présentée lors de l’AMS *Teaching Music History Virtual Conference*.
- WALKER, Margaret E. (2023). «Ethnicize and Historicize: Thoughts on Antiracist Pedagogy and Post-Secondary Music History», *MUSICultures*, vol. 50, n° 1, p. 51-75.
- WILEY, Christopher Mark (2008). «Re-Writing Composers’ Lives: Critical Historiography and Musical Biography», thèse de doctorat, Royal Holloway University of London.
- WILFING, Alexander (2021). «How to Establish an Academic Discipline: The Multi-Ethnic Makeup of 19th-Century Austria, Habsburg Positivism, and the (Political) Creation of Musicology and Art History», conférence présentée lors du colloque *Revisiting Austrian and German Music: from the “Spring of Nations” to the Cold War*, University of Surrey. URL: https://www.academia.edu/44424547/How_to_Establish_an_Academic_Discipline_The_Multi_Ethnic_Makeup_of_19th_Century_Austria_Habsburg_Positivism_and_the_Political_Creation_of_Musicology_and_Art_History, consulté le 19 janvier 2024.
- WODON, Bernard (2014). *Histoire de la musique*, Paris, Larousse.
- WRIGHT, Josephine et Samuel A. FLOYD (dir.) (1992). *New Perspectives on Music: Essays in Honor of Eileen Southern*, Warren, Harmonie Park Press.
- YANG, Hon-Lun et Michael SAFFLE (dir.) (2017). *China and the West: Music, Representation, and Reception*, Ann Arbor, University of Michigan Press, doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qv5n9n>.
- ZECK, Melanie (2019). «The Transformation of Black Music Pedagogy», dans C. Matthew Balensuela (dir.), *The Norton Guide to Teaching Music History*, New York, Routledge, p. 199-212.

Progression des apprentissages dans l'acquisition de savoirs nécessaires à l'improvisation au clavier : le cas de *Il Transilvano* (1593-1609) de Girolamo Diruta

FABIO ANTONIO FALCONE

Université de Genève

Résumé

À travers l'analyse didactique de *Il Transilvano* (1593-1609) de Girolamo Diruta, cet article se propose de déterminer et de décrire la nature des savoirs mis à l'étude pour la construction de l'expertise en improvisation au clavier. Dans le but de saisir le projet didactique sous-jacent à la méthode pédagogique de Diruta, il s'agira ici d'interroger la conduite de la progression mise en place par l'auteur pour la construction de ces savoirs. L'hypothèse posée est que les savoirs savants sous-jacents aux pratiques étaient construits autour d'un corpus restreint de contenus noyaux, notamment les notions de consonance et de dissonance, de diminution et de mouvements. Ce à travers l'organisation, par le maître, de dispositifs didactiques divers visant l'appropriation, par l'élève de contenus d'enseignement et l'installation d'une mémoire du système didactique (Centeno 1995) qui permette à l'élève de construire de nouveaux savoirs à partir de « savoirs en train de se faire » (Centeno 1995, 135). Il en résulte une progression des apprentissages caractérisée par des éléments de gradualité — en l'espèce, donnée par une complexification du milieu (Brousseau 1998) au fur et à mesure que l'on progresse dans le traité, ce qui induit une prise de responsabilité croissante de l'élève dans la construction de l'expertise en improvisation. En outre, cette progression fait l'objet d'introductions d'éléments complémentaires, porteurs de contradictions apparentes dans la réalisation de la tâche. Plus précisément, ces éléments complémentaires sont liés aux différents genres musicaux présentés par Diruta, qui exigent une modification de la stratégie de résolution sans que les savoirs savants soient toujours explicités à l'avance dans la définition de la tâche proposée par le maître.

Mot-clés : Il Transilvano ; progression des apprentissages ; mémoire didactique ; didactique de la musique ; savoirs experts ; savoirs savants ; Girolamo Diruta.

Abstract

Through the didactic analysis of Girolamo Diruta's *Il Transilvano* (1593/1609), this study aims to determine and describe the nature of the various types of knowledges involved in the construction of expertise in keyboard improvisation. In order to understand the didactic project underlying Diruta's pedagogical method, the aim is to examine the learning progression set up by the author for the construction of the knowledges. The hypothesis that the scholarly knowledge underlying the practices was built around a restricted corpus of core contents, in particular the notions of consonance and dissonance, diminution and movements, is put forward. This was done through the organisation, by the teacher, of various didactic devices aimed at the appropriation, by the pupil, of teaching contents and the installation of a memory of the didactic system (Centeno 1995) which allowed the pupil to construct new knowledges from "knowledges in the process of being made" (Centeno 1995, 135). The result is a learning progression characterised by elements of graduality — in this instance, given by the increasing complexity of the milieu (Brousseau 1998) as we progress through the treatise, which leads to the student taking increasing responsibility for the construction of expertise in improvisation. In addition, the progression involves the introduction of complementary elements, which bring about apparent contradictions in the performance of the task. More precisely, these complementary elements are linked to the different musical genres presented by Diruta, which require a modification of the resolution strategy without the scholarly knowledge always being made explicit in advance in the definition of the task proposed by the teacher.

Keywords: Il Transilvano; progression of learning; didactic memory; didactics of music; expert knowledges; scholarly knowledges; Girolamo Diruta.



Fabio Antonio Falcone

Fabio Antonio Falcone est membre de l'équipe de recherche en Didactique des Arts et du Mouvement (DAM) au sein de l'Université de Genève en tant qu'assistant postdoctoral et chargé d'enseignement. Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Éducation, sa thèse a porté sur l'individuation de systèmes didactiques et de pratiques d'enseignement de l'improvisation au clavier, en partant de l'analyse didactique de sources historiques et de méthodes anciennes datant des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles. Ceci, avec une attention particulière portée à l'articulation entre savoirs savants et savoirs experts ainsi qu'aux modes de conduite de la progression des apprentissages dans la construction de l'expertise en improvisation au clavier. Fabio Antonio Falcone est aussi titulaire d'un Master en clavecin et basse continue du Conservatoire supérieur d'Amsterdam, d'un Master en interprétation musicale, spécialisé Musique médiévale et Renaissance, ainsi que d'un Master en Pédagogie musicale de la Haute École de Musique de Genève.

Publié en deux parties entre 1593 et 1609 sous forme de dialogue pédagogique¹, *Il Transilvano* de Girolamo Diruta aborde les fondamentaux de la formation d'un organiste² en Italie à la fin du xvi^e et au début du xvii^e siècle. À partir de l'apprentissage de la lecture des notes jusqu'au contrepoint improvisé au clavier, en passant par la présentation du système de doigtés, la pratique de la diminution³ et la transcription en tablature⁴ de pièces polyphoniques, Diruta vise vraisemblablement à fournir au lectorat les outils nécessaires à la formation d'un organiste professionnel, à travers la présentation d'instructions, exercices et exemples extraits du répertoire.

Si la plupart des études sur *Il Transilvano* se sont penchées sur des questions de nature historique ou théorico-musicale (Brumana et Segoloni 2012), dans le cadre du récent foisonnement d'études musicologiques sur l'improvisation historique, certains auteurs n'ont pas manqué de s'interroger sur la valeur pédagogique de cette « méthode » pour apprendre à jouer des instruments à clavier et pour pratiquer l'improvisation (Guido 2012a, 2012b, 2017; Guido et Schubert 2014; Porto 2016). Selon Porto (2016, 81), l'observation de règles pratiques présentées par Diruta favorisait l'acquisition, par l'élève, de différents usages et artifices du contrepoint, et ce, avec une application pratique et directe à l'instrument, sans passer par l'écriture. Guido (2012a, 2), mettant en exergue le caractère éminemment pratique du traité de Diruta, affirme que l'élève, suivant les instructions pratiques du maître, pouvait acquérir les compétences nécessaires à la réalisation d'une improvisation à partir de l'étude de la technique de base de

l'instrument à clavier, mais également en abordant d'autres aspects propres à la profession d'organiste, par exemple la pratique de la mise en tablature de pièces vocales. Ces auteurs conviennent qu'à travers l'observation d'un nombre restreint de règles pratiques, l'élève pouvait acquérir les compétences dont un organiste professionnel avait besoin pour remplir ses fonctions pendant les services religieux. Dans son étude sur le *Fronimo* de Galilei (1584 [1568]) — traité consacré à l'apprentissage de la mise en tablature au luth —, Canguilhem (2001, 215) souligne de multiples éléments de convergence entre le dialogue de Galilei et celui de Diruta, voire des citations textuelles par Diruta de certains passages de l'œuvre de Galilei. Selon Canguilhem (2001, 218), les problèmes liés à la notation étant secondaires pour les instrumentistes de la Renaissance, il est possible de déduire de l'analyse de ces traités des éléments de la pratique qui reflètent les préoccupations des instrumentistes de l'époque, au-delà des spécificités instrumentales.

Le traité de Diruta est approuvé, du vivant de l'auteur, par le compositeur Claudio Merulo, premier organiste de la chapelle Saint-Marc à Venise, dont Diruta est considéré comme l'élève le plus représentatif (Segoloni 2012, 50). Diruta est mentionné par des auteurs tels que Banchieri (1609, 12; 1628, 33, 86-87) et Zacconi (1622, 240). Le traité de Diruta est encore une référence dans la seconde moitié du xvii^e siècle, si l'on en croit le compositeur Giovanni Maria Bononcini, qui, en 1678, déclare se servir de ses enseignements (Bononcini 1678, 4). Encore en 1693, le frère modénais Giovanni Franchini, soulignant le caractère méthodique du traité, affirmait :

¹ Le genre littéraire du dialogue a connu un grand succès dans la production de traités musicaux en Italie au xvi^e siècle. Murray (2010, 304-305) déclare que « the outward conceit of a dialogue, of course, is that we are listening in on a conversation, which allows us to [sic] to watch the process of teaching and learning as it unfolds. The student attempts the challenges that the master presents and his successes (and even his failures) provide object lessons for the reader. »

² Dans cette étude, nous utiliserons l'écriture épïcène pour nous référer à une situation générique d'enseignement. Nous n'utiliserons pas l'écriture épïcène lorsqu'il s'agira de situations spécifiques à la période étudiée, par exemple les écoles rattachées aux cathédrales, où les élèves étaient exclusivement des garçons (Gambassi 1997, 58).

³ « La diminution est, en général, l'art/la pratique (la manière) consistant à remplir les intervalles d'une mélodie par des figures plus ou moins virtuoses, considérées alors comme des diminutions (les Anglais disent divisions) rythmiques. Simplement dit, là où la partition montre une note, selon sa longueur, le joueur la divise, la fractionne, en diminue la valeur et en joue de 2 à 32 en mélangeant éventuellement les rythmes. Français et Italiens parlent volontiers de "passages", les Espagnols de "Glosas". » (Dongois 2017, 4)

⁴ Dans ce contexte, le terme *tablature* (*intavolatura*) désigne la pratique consistant à transcrire sur deux portées, donc une partition pour clavier, un morceau polyphonique initialement noté sur plusieurs portées, de trois à cinq selon le nombre de parties.

Diruta [...] introduit un noble Transylvanien pour dialoguer avec lui sur le sujet [la manière de jouer de l'orgue]: il discute non seulement d'une manière excellente (aussi dans l'opinion des modernes) de l'essence de l'art, de *l'ordre des règles et de leurs raisons*, mais enseigne aussi comment utiliser les doigts pour jouer les tierces, les quintes, etc. avec toutes sortes d'autres observations plus minutieuses et raffinées, qui sont très utiles, nécessaires et employées par ceux qui professent enseigner *méthodiquement et de manière fondée*⁵ [italique de l'auteur]. (Franchini 1693, 346-347)

Bien que le nombre important de réimpressions et de copies qui ont survécu jusqu'à nos jours constitue un indice du succès éditorial de l'ouvrage⁶, il est très difficile de retracer l'identité des acquéreurs du traité de Diruta et, surtout, de connaître l'usage qui en a été fait. Si l'on tient compte du format du volume⁷, on peut émettre l'hypothèse qu'il s'agissait vraisemblablement d'un objet destiné à un public aisé constitué de nobles, amateurs de musique⁸. Sur la base de ces éléments, il semblerait que *Il Transilvano* ne fut pas utilisé dans une pratique pédagogique quotidienne, mais qu'il s'agissait plutôt d'un ouvrage reflétant des pratiques pédagogiques en vigueur à Venise à la fin du xvi^e siècle et au début du xvii^e siècle.

Un ancrage théorique emprunté à la didactique

Les différents savoirs mis à l'étude

Dans le cadre de notre étude, une définition des différents savoirs impliqués dans l'apprentissage de l'improvisation

au clavier s'avère nécessaire. Dans la pratique de l'improvisation, comme dans toute pratique instrumentale, les savoirs mobilisés renvoient autant à des éléments de la pratique — ce que Mauss appelle les « techniques du corps »⁹ (Mauss 2021 [1935], 39) — qu'à des savoirs d'ordre théorique¹⁰. Dans le cadre de la théorie de la transposition didactique et à propos de savoirs mathématiques, Chevallard distingue le savoir enseigné — objet de transmission au sein du système didactique¹¹ — et le savoir savant, « celui des mathématiciens » (1991 [1985], 15). Selon Chevallard, « tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner [italique de Chevallard] » (1991 [1985], 39). Toujours selon l'auteur, un contenu de savoir désigné comme « savoir à enseigner » subit irrémédiablement des transformations qui le rendront apte à devenir un contenu d'enseignement. L'auteur appelle transposition didactique ce « "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement ». Chevallard emprunte et développe le concept de transposition didactique au sociologue Michel Verret (1975), qui se penche sur la manière dont « toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre [...] susceptibles d'être appris » (Perrenoud 1998, 489). En même temps, Verret souligne les écarts entre les savoirs de référence et ceux désignés pour être enseignés¹² (Amade-Escot 1997, 17).

⁵ « Diruta [...] introduce un nobile Transilvano à dialogizar seco della materia, che non solo quanto al midolloso dell'arte, ordine delle regole, e ragioni de' fondamenti, li discorre ottimamente (anco à giudicio de' moderni) mà insegna sino il modo d'usar le deta per terze, quinte &c. con ogni altra più minuta, e diligente osservazione, tutte però molto utili, necessarie, e praticate dà chi professa insegnare metodicamente, e con fondamento. »

⁶ La première partie de *Il Transilvano* (1593) a été rééditée en 1597, 1612, 1625 et la deuxième partie (1609) a été rééditée en 1622. À ce jour, une trentaine d'exemplaires ont survécu, conservés dans diverses bibliothèques (24 exemplaires de la première partie et 16 de la seconde) (RISM A/1/2, p. 417).

⁷ Le volume est imprimé en folio (315 x 210). Ce format était d'habitude employé pour des ouvrages savants, tels que les *Institutioni Harmoniche* de Zarlino (1558). Les textes destinés à un usage pratique étaient normalement imprimés en format de poche, tels que *Scintille di musica* de Lanfranco (1533) ou *Opera intitolata Fontegara* de Ganassi (1535). Pour plus d'informations sur les pratiques d'impression musicale à Venise au xvi^e siècle, et les implications relatives aux formats employés et à leur utilisation, voir Bernstein (2001, 36 et suivantes). Nous tenons à remercier le Dr. Andrea Friggi pour son assistance codicologique.

⁸ La dédicace adressée à un musicien amateur, le Prince de Transylvanie, suggère cette destination. Néanmoins, nous ne pouvons pas exclure que d'autres musiciens professionnels fussent intéressés à cet ouvrage, pour découvrir d'autres pratiques d'enseignement en vigueur dans d'autres villes de la péninsule italienne. Ceci semble être confirmé par les nombreuses citations d'exemples extraits du traité de Diruta dans des ouvrages contemporains de l'auteur.

⁹ « Je dis bien les techniques du corps parce qu'on peut faire la théorie de la technique du corps à partir d'une étude, d'une exposition, d'une description pure et simple des techniques du corps. J'entends par ce mot les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps ». (Mauss 2021 [1935], 39)

¹⁰ Afin de formuler une première distinction entre les savoirs contribuant à la réalisation d'une improvisation, nous utilisons ici le terme *théorique* par opposition au terme *pratique* dans le sens donné par Barbier (1996). Selon cet auteur, « la théorie, c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des "hautes terres", du déductif, de l'applicable, du transposable dans la pratique » (1996, 6).

¹¹ Le système didactique se caractérise par l'interaction de trois instances : un-e enseignant-e, un-e enseigné-e et un savoir (Chevallard 1985/1991, 14).

¹² Il semble pertinent de souligner que dans plusieurs traités de la deuxième moitié du xvi^e et du début du xvii^e siècle (pour n'en citer que quelques-uns : Artusi 1586; Tigrini 1588; Chiodino 1610), il est possible de déceler des éléments de transposition de savoirs de référence en savoirs aptes à être enseignés. Dans les pages de titre de ces ouvrages, les auteurs soulignent la nécessité non seulement de présenter certains contenus de manière facilitée, mais aussi d'avoir procédé à un choix parmi les différents contenus à traiter. Ce dernier aspect concerne spécifiquement la mise en texte des savoirs, qui est un trait caractéristique de la transposition didactique. Selon Chevallard (1991 [1985], 58), « [...] par l'exigence d'explicitation discursive, la "textualisation" du savoir amène d'abord la délimitation de savoirs "partiels", chacun s'exprimant dans un discours (fictivement) autonome ». La lettre aux lecteurs (*Ai lettori*) de *Il Compendio della musica* (1587) de Tigrini est particulièrement significative à cet égard : « Havendo io deliberato lettori miei humanissimi raccorre insieme tutte quelle cose le quali ho giudicato essere più utili e necessarie all'arte del contrappunto che appresso molti scrittori tanto diffuse e sparse si trovano, che malagevolmente comprendere si possano, mi è parso a proposito tra tutte quelle che dai più nobili e eccellenti Autori siano state

Dans le but de fournir un ancrage théorique à d'autres didactiques disciplinaires, Johsua a théorisé à partir des années 1990 l'existence d'autres savoirs, notamment les savoirs experts, qui puissent servir de référence dans la transmission de certains objets de savoirs. Johsua (1996) attribue au degré de reconnaissance sociale des institutions dans lesquelles vivent ces savoirs une première distinction entre savoirs savants et savoirs experts. Selon l'auteur, alors que les savoirs savants sont des savoirs qu'«une société donnée considère comme tels à un moment donné de son histoire», leur conférant «alors des attributs institutionnels visibles, académiques par exemple», les savoirs experts vivent «dans des institutions qui n'ont pas ce label mais qui n'en existent pas moins, définissant un réseau de relations interpersonnelles par lequel s'élaborent l'objet de la recherche et de la pratique, les méthodologies d'approche, les langages, etc.» (Johsua 1996, 67).

La notion de contrat didactique

Dans le sens que lui prête Brousseau (2009, 30), le contrat didactique se définit comme l'ensemble des attentes et des obligations réciproques qui, de manière essentiellement implicite, se nouent entre enseignant·e et enseigné·e dans une situation didactique spécifique¹³. La nature du contrat didactique, qui n'est pas à confondre avec un contrat juridique, est définie à la fois par les enjeux du savoir mis à l'étude et par les institutions (Durkheim 2007 [1894], xx) dans lesquelles l'interaction didactique se réalise (Amade-Escot 2007, 33).

Comprendre les attentes institutionnelles auxquelles étaient soumis les maîtres et les élèves, dans les lieux destinés à l'enseignement de la musique, permettra en même temps de mieux saisir les attentes, tant explicites qu'implicites, qui caractérisaient le contrat didactique entre les acteurs et de mettre en évidence les enjeux de savoirs spécifiques dans le contexte étudié.

Le rôle de la mémoire didactique dans la progression des apprentissages

[...] car aucune des choses d'un art ou d'une science ne fut commencée et dans le même temps parfaitement terminée, mais qu'on arrive à la perfection par étapes successives, par intervalles de temps, et par l'étude comme j'espère qu'il doit advenir à mon ouvrage, qui, une fois bien connu d'esprits éclairés, sera favorablement reçu et apprécié¹⁴ [italique de l'auteur]. (Diruta 1597, 4)

La notion de *progression* implique à la fois la présence d'un «inventaire» (Cicuriel 2000, 104) de contenus d'enseignement et une répartition ordonnée dans le temps de ces mêmes contenus (Porquier 2000, 88), selon des critères qui peuvent être utilitaires, institutionnels ou d'acquisition¹⁵. La citation qui ouvre ce paragraphe souligne la valeur accordée par Diruta à une organisation des apprentissages en plusieurs «étapes» soumises au paramètre du temps, pour la construction d'une expertise¹⁶ dans les arts comme dans la *science*¹⁷. L'agencement dans le temps des objets d'enseignement est une des conséquences du processus de

dette, farne una scelta e con quella brevità maggiore che sia possibile ridurle insieme, acciò che quelli che desiderano imparare l'Arte meno s'affaticino in andare hora in questi, hora in quello Autore ricercando. Non è già stata mia intenzione di volere ogni cosa abbracciare: perché chi potrebbe mai in sì piccolo fascio stringere quello che nel tempo adietro da tanti scrittori è stato detto?» [italique de l'auteur] Trad.: «Ayant choisi, mes très aimables lecteurs, de rassembler toutes les choses que j'ai jugées les plus utiles et nécessaires à l'art du contrepoint, qui sont tellement répandues et dispersées chez de nombreux auteurs et qu'elles sont difficiles à comprendre, il m'a semblé judicieux, parmi toutes celles qui ont été dites par les auteurs les plus nobles et les plus excellents, d'en faire une sélection et de les réduire le plus brièvement possible, afin que ceux qui souhaitent apprendre l'Art puissent trouver moins fatigant d'aller à la recherche de tel ou tel auteur. Je n'ai pas eu l'intention de tout embrasser: en effet, qui pourrait mettre dans un si petit volume ce qui a été dit dans le passé par un si grand nombre d'auteurs?» [italique de l'auteur] Tigrini conclut sa lettre aux lecteurs par une liste d'auteurs anciens et modernes — d'Aristote à Zarline — considérés à la fin du xvi^e siècle comme des références *savantes* dans le domaine de la théorie musicale et dont l'auteur extrait les objets de savoir présentés dans son propre *compendium*.

¹³ «Nous appelons “contrat didactique” l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. Présent dans cette question, ce “contrat” régit les rapports du maître et de l'élève au sujet des projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques [...] C'est lui qui fixe explicitement le rôle de la connaissance, de l'apprentissage, de la mémoire, etc.» (Brousseau 2009, 33)

¹⁴ «Considerando che niuna cosa di qual si sia arte, ò scienza, fù in un medesimo tempo perfettamente cominciata, & compita; ma che per gradi, & per spatij di tempo, & di studio, s'arriva alla perfettione, come spero io che debba avvenire, à questa mia nuova fatica, che da chiari intelletti ben conosciuta, sarà opportunamente honorata et gradita.»

¹⁵ Selon Nonnon (2010, 30) «pour les enseignants, la question de la progression renvoie donc à toutes les décisions et savoir-faire relatifs à la temporalité, composante cruciale et conflictuelle de leur expérience professionnelle. Les choix et les ajustements sont donc plus complexes qu'un ordonnancement dans le temps d'objets d'enseignement. Ils portent sur *tous les aspects de la temporalité* [italique de l'auteur] constitutifs du processus d'enseignement [...]»

¹⁶ Le terme *expertise* est utilisé ici dans le sens que lui attribue Chevallard (1991) et qui est repris par Sensevy (2011, 320). Selon Chevallard (1991, 37), et à propos de savoirs mathématiques, «[...] pour devenir “expert” [...] il faut ne pas s'être contenté de savoir “résoudre le problème”. Il faut par exemple s'être demandé comment on pourrait encore résoudre telle équation que l'on sait déjà résoudre de telle ou telle manière. En d'autres termes, et pour le dire avec des mots empruntés à la sagesse populaire, il faut, cent fois, sur le métier, avoir remis son ouvrage. Il faut avoir longuement travaillé sa technique.» Chevallard ajoute que «[...] là où l'élève se lance sans plus de façon dans ce qui est apparemment, pour lui, l'unique voie d'accès à la solution, notre expert envisage plusieurs voies, et opte pour celle qui lui apparaît la meilleure (d'où, ici, le fait qu'elle soit la meilleure). La différence structurale dont je parlais est alors celle-ci: l'expert n'ignore pas la voie que l'élève emprunte, mais au lieu de la parcourir, il en évoque le parcours, pour le comparer à d'autres parcours possibles. C'est un tel comportement que l'on ne voit pas *normalement* apparaître chez l'élève. Et c'est à cette absence que l'on reconnaîtra le signe d'un apprentissage *non terminé* [italique de Chevallard].»

¹⁷ Cette même préoccupation concernant l'organisation temporelle des enseignements est releuable dans d'autres traités musicaux contemporains de *Il Transilvano*. Dans son *Melopeo y maestro*, Cerone (1613, I.1., 75) déclare: «O quantos y quantos Maestros ay que al principio de sus licones

transposition didactique ayant comme possible conséquence une textualisation du savoir, lequel, élémentarisé, devient ainsi objet de progression. Mais, l'agencement temporel de savoirs élémentarisés constitue-t-il un élément suffisant pour la mise en place d'une progression des apprentissages ? Sensevy (2011, 331) soulève la nécessité de différencier un « temps d'objet » d'un « temps de situations ». Le premier, relevant de la forme scolaire classique¹⁸, renvoie à l'organisation discrète de contenus épistémiques dans une séquence d'enseignement excluant a priori tout « retour en arrière¹⁹ » (Chevallard et Mercier 1987, 56), alors que le deuxième renvoie à l'expérience de l'apprenant dans le processus d'appropriation de ces savoirs, ce qui permet un retour sur l'expérience dans la construction de nouveaux savoirs. C'est ce retour sur l'expérience, le fait de pouvoir la revivre et la réinscrire, qui, selon Centeno (1995, 195), favorise chez l'élève la transformation des connaissances — et, en dernière analyse, une progression dans l'acquisition des apprentissages — à travers le recours à la mémoire de savoirs anciens, mais aussi des circonstances des apprentissages. Mais ceci n'est possible que si la construction de nouveaux savoirs se réalise par l'élève à travers l'adaptation à une situation didactique. Par opposition à une simple communication de savoirs, cette adaptation va de pair avec une personnalisation²⁰ et un sens attribué à la tâche. Une adaptation qui n'est possible qu'à la condition d'organiser le savoir dans le temps de manière individualisée²¹, à travers l'expérience d'adaptation à un milieu²² (Centeno 1995, 196). À travers des anticipations,

des rappels, mais aussi des « transformations temporelles de la connaissance » (Centeno 1995, 195), le maître donne ainsi à l'élève « la possibilité de mobiliser un savoir qu'il ne possédait pas complètement, un savoir qu'il n'aurait pas pu utiliser tout seul et qui va lui permettre de donner du sens à la question dont il s'occupe » (Brousseau et Centeno 1991, 205).

« De l'ordre des règles et de leurs raisons »

Diruta consacre la première partie (1593) de son traité à la technique de l'orgue et du clavecin avec une attention particulière aux doigtés à employer lors de l'exécution de passages²³. Le compositeur présente le système de doigtés en tant que prérequis indispensable pour l'apprentissage du genre de la toccata (Diruta 1597, 16). À cette fin, l'auteur propose plusieurs exercices dans lesquels l'élève est censé s'approprier le système de doigtés avant de s'engager dans le travail des toccatas issues du répertoire. Cependant, à la fin de la première partie, Diruta (1597, 62) affirme que les principes sous-jacents au système de doigtés ne sont pas toujours respectés lorsqu'il s'agit de les appliquer dans le cadre des toccatas. Dans d'autres cas, le choix de l'auteur d'introduire certains objets de savoir semble, à première vue, ne pas être cohérent avec les contenus d'enseignement en train d'être traités²⁴. De ce fait, la logique sous-jacente à la progression des apprentissages conçue par Diruta n'est pas toujours facile à déduire. Elle se présente comme découlant d'une série d'introductions d'objets de savoirs

ponen las azeytunas, q vrian à la postre; mas por no tener otra cosa que dar, la fin ponen en el principio [...] de modo que el enseñar destes tales tiene fin y no principio: Monstruo muy extraordinario, pues tiene cola y no cabeça.» Trad.: «Oh combien et combien de maîtres qui, au début de leurs leçons, mettent les olives (*azeytunas*), qui viendraient à la fin ; mais parce qu'ils n'ont rien d'autre à donner, ils mettent la fin au début [...] de sorte que l'enseignement de tels que ceux-ci a une fin et non un commencement : un monstre très extraordinaire, parce qu'il a une queue et pas de tête.» En certaines régions de l'Espagne, le terme *azeytunas*, indiquant littérairement les olives, est une synecdoque désignant plus généralement le temps de la récolte des fruits mûrs. Je remercie le maître Marcos García Gutiérrez pour son aide précieuse dans la traduction de l'espagnol.

¹⁸ Sensevy (2019, 95) définit la « forme scolaire classique » comme « la forme scolaire organiquement construite sur une certaine forme de textualisation du savoir ».

¹⁹ « Telle est la fiction dont s'autorise le discours enseignant : le temps du savoir est linéaire, progressif, segmentaire, chaque difficulté peut être divisée en autant de parcelles qu'il serait requis pour mieux la résoudre. Les acquis semblent alors définitifs, aucun futur ne saurait les remettre en cause » (Mercier 1985, 14).

²⁰ « Le travail du professeur consiste donc à proposer à l'élève une situation d'apprentissage afin que l'élève produise ses connaissances comme réponse personnelle à une question et les fasse fonctionner ou les modifie comme réponses aux exigences du milieu et non à un désir du maître » (Brousseau 1998, 300).

²¹ Dans ce sens, il ne s'agit pas d'une mémoire personnelle de l'élève, ou non seulement, mais d'une mémoire qui implique également le maître et qui laisse des traces dans l'ensemble du système didactique. La mémoire didactique devient pour le maître un instrument d'organisation et d'évolution des milieux visant l'avancement du temps didactique grâce à la réactivation de connaissances contextualisées qui ne sont pas encore disponibles en tant que savoirs institutionnalisés (Centeno 1989, 108-109).

²² Brousseau (1998, 32) définit le milieu comme « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit ». Le milieu didactique comprend l'ensemble des objets matériels et symboliques aménagés intentionnellement par l'enseignant afin de favoriser la construction et l'acquisition de savoirs chez l'élève.

²³ « In Italy from the late 16th century to the 18th, an improvised vocal or instrumental Division moving primarily by step. In early Baroque music the term may also refer to ornamentation in general, including semi-formulaic ornaments such as the trillo and gruppo (see Ornaments) as well as diminutions. Both meanings are evident in Rognoni's *Selva de varii passaggi* (1620); Rousseau (*Dictionnaire de musique*, 1767) gave 'passage' as the equivalent French term but noted that the practice of inserting these divisions was more common among Italian than among French singers. » Michael Tilmouth, « Passagio (ii) », *Grove Music Online: Oxford Music Online*, doi : <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.53864>.

²⁴ À titre d'exemple, en présentant les règles de transcription en tablature, Diruta (1622, 2) introduit des éléments relevant de savoirs contrapuntiques nécessaires à la composition musicale — en l'espèce, les intervalles autorisés entre les lignes de ténor et de basse —, ce qui dépasse apparemment le cadre des apprentissages visés, c'est-à-dire des acquisitions pratiques directement applicables de transcription musicale. À ce stade, il s'agit pour l'élève de réécrire une pièce polyphonique notée à l'origine en parties séparées en une tablature pour clavier, c'est-à-dire une partition contenant deux portées de cinq et huit lignes respectivement.

dans le déroulement du temps didactique (Mercier 1985), mais dont la succession et la nature ne vont pas de soi²⁵.

Si le traité de Diruta est décrit non seulement comme une source d'exemples et d'exercices pour l'apprentissage d'un instrument à clavier, mais comme une méthode pédagogique cohérente qui devrait être employée par tous les maîtres «qui professent enseigner méthodiquement et de manière fondée» (Franchini 1693, 346-347), que peut-on déduire de l'analyse du traité de Diruta, quant à la conception de la progression mise en œuvre dans celui-ci ? Une conception de la progression qu'il s'agit de dégager, en tenant compte des savoirs considérés par l'auteur comme nécessaires pour l'apprentissage de l'improvisation au clavier. Ces éléments soulèvent les questions de recherche suivantes.

- À partir des indices de progression relevables dans *Il Transilvano*, est-il possible de sélectionner ceux qui s'inscrivent dans le projet didactique de Diruta, à savoir ceux qui concourent à la construction de savoirs nécessaires à la réalisation d'une improvisation au clavier ?
- Quelle est la nature des savoirs mis à l'étude ?
- Autour de quels contenus noyaux (Nonnon 2010, 11) la progression des apprentissages est-elle construite par Diruta ?
- Est-ce qu'il y a lieu d'explicitier des savoirs savants qui sont implicites dans l'exercice de savoirs experts ?
- Quelle est la singularité de Diruta quant à la conduite de la progression ?

La procéduralisation et l'automatisation²⁶ de contenus d'enseignement, par l'exercice de savoirs experts, constituaient vraisemblablement la première étape pour la construction, par l'élève, de son expertise en improvisation au clavier. On émet l'hypothèse que les contenus découlant de savoirs savants sous-jacents aux pratiques étaient construits autour d'un corpus restreint de contenus noyaux. Ceci non seulement à travers l'organisation, par le maître, de dispositifs didactiques (Weisser 2010, 292) divers visant l'appropriation par l'élève de contenus d'enseignement, mais aussi par l'emploi de stratégies d'apprentissage variées et la construction par l'élève de savoirs experts s'appuyant sur des savoirs savants qui sont implicites dans la résolution de la tâche. En outre, on émet l'hypothèse que

des «aménagements fugitifs du savoir enseigné ou même du milieu» par l'introduction par le maître d'objets de savoirs «transitoires» (Brousseau et Centeno 1991, 174) avaient pour objectif l'installation d'une mémoire du système didactique (Centeno 1995) qui permettait à l'élève de construire de nouveaux savoirs à partir de «savoirs en train de se faire» (135).

Dans le but de saisir le projet didactique sous-jacent à la méthode pédagogique de Diruta, il s'agira d'interroger la conduite de la progression mise en place par l'auteur pour la construction de ces savoirs. Dans la première partie, à travers l'analyse didactique d'un corpus de sources historiques non pédagogiques²⁷ contemporaines de *Il Transilvano*, nous tenterons de déterminer la nature des contrats didactiques qui sous-tendent les instructions et les exemples de Diruta dans le contexte de leur parution et de leur diffusion. Dans la deuxième partie, nous présenterons *Il Transilvano* en identifiant les contenus d'enseignement déterminés par l'auteur. Par l'analyse conjointe des exemples, des instructions et des exercices présentés par Diruta, nous nous proposons de déduire et de décrire les dispositifs aménagés par le maître pour l'enseignement de l'improvisation au clavier. Dans la troisième partie, à travers l'analyse des indices relevables dans *Il Transilvano*, nous chercherons à déceler la nature de l'articulation entre l'exercice de savoirs experts et l'appropriation de contenus issus de savoirs savants dans l'apprentissage de l'improvisation au clavier. En outre, nous dégagerons la logique sous-jacente à la progression des apprentissages mise en place par Diruta, en essayant de mettre en lumière l'originalité de sa démarche.

Les rôles du maître et de l'élève

L'enseignement musical au sein des écoles rattachées aux églises

Aux XVI^e et XVII^e siècles, en Italie, l'enseignement de la musique était principalement dispensé par les écoles associées aux collégiales et aux cathédrales (Owens 1997, 12; Gambassi 1997, 53; Ciliberti 2003, 437; Vendrix 2012, 23; Canguilhem 2015, 102-103; Canguilhem 2017, 55). Les élèves, généralement des garçons âgés de huit à quinze ans, étaient sélectionnés par le biais d'un examen d'entrée, dont

²⁵ Bien qu'il s'agisse d'une fiction littéraire, la forme du dialogue pédagogique de la Renaissance permet de reconstruire une temporalité et une spatialité selon le principe de la vraisemblance. Selon Cristle Collins, «[m]usical treatises in dialogue format offer a special means of understanding the broader history of the dialogue and the role of spatiality and temporality in creating verisimilarity» (Collins 2008, 41). Elle poursuit plus loin: «I would suggest, music in dialogue insists on utterance and opens the possibility that the spatial becomes temporal, the visible audible, that the didactic becomes conversational, and the conversational, in turn, musical.» (Collins 2008, 72)

²⁶ Malglaive (1990, 172) définit une procédure comme «la série des actes opérants à produire. Ainsi, toute action se présente-t-elle comme l'articulation d'un processus, relatif à l'objet, et d'une procédure, relative aux actes opérants, déployés pour transformer l'objet.» Selon Malglaive (1990, 177), «les habitudes, ou automatismes résultent de deux formes de simplifications. La première consiste en l'occultation du processus de transformation de l'objet au profit des seuls actes opérants de la procédure. [...] La deuxième simplification résulte d'une suppression plus ou moins radicale des contrôles au bénéfice, ici encore, des seuls actes opérants.»

²⁷ Sources qui n'ont pas comme objectif l'enseignement, la formation ou l'apprentissage.

la réussite était sanctionnée par un contrat juridique²⁸. Les élèves devaient fréquenter l'école tous les jours, matin et après-midi, et, en plus de l'accompagnement des chanoines dans les chants des heures liturgiques, ils devaient intégrer la chapelle musicale annexe à l'église²⁹ (Gambassi 1997, 60). Les obligations contractuelles des élèves et du maître³⁰ vis-à-vis de l'église avaient de fortes incidences sur le contrat didactique, qui se caractérisait par des attentes élevées vis-à-vis des élèves. Ces derniers étaient non seulement engagés dans des sessions collectives³¹ d'apprentissage, probablement des répétitions, mais ils devaient également assister à des leçons individuelles plusieurs fois par jour³². Le contrat institutionnel avait de fortes incidences sur la

nature même des apprentissages: afin de pouvoir offrir leurs services musicaux lors des offices liturgiques, les élèves devaient apprendre le chant figuré, le plain-chant et la psalmodie³³. Les attentes envers les élèves comprenaient également la maîtrise de plusieurs instruments musicaux³⁴. Malgré le jeune âge de beaucoup d'élèves, nous nous situons dans le cadre d'un enseignement professionnel, où l'apprentissage est conçu comme «un double processus d'élaboration-conception et de construction-développement de savoirs nécessaires à l'exercice d'un travail, d'un métier ou d'une profession» (Roger 2013, 37).

Compte tenu de la fréquence des leçons, les élèves devaient faire preuve d'endurance dans leurs études³⁵.

²⁸ Les élèves devaient normalement offrir leurs services musicaux à l'église jusqu'à ce que leur voix mue en échange d'une instruction gratuite, la nourriture et parfois un logement (Gambassi 1997, 53-59).

²⁹ Padoan (1983, 112) souligne que la fondation de l'école des clercs associée à la basilique de Santa Maria Maggiore à Bergame avait, dès la seconde moitié du xvi^e siècle, pour objectif principal de préparer de nouveaux chanteurs et instrumentistes en vue de leur intégration dans la chapelle musicale de la basilique, afin de limiter le recours à des musiciens extérieurs. Normalement, la mue de la voix n'entraînait pas l'expulsion du jeune chanteur de la chapelle musicale, mais dans la plupart des cas, après une courte période pendant laquelle les jeunes chanteurs assuraient la partie de contralto, ils étaient engagés parmi les voix graves de la chapelle (Padoan 1983, 43). À Venise, à la fin du xvi^e siècle, les élèves du séminaire ducal de la basilique Saint-Marc — séminaire créé à partir de 1579 et distinct du séminaire diocésain — complétaient les effectifs de la *cappella marciana* pour le chant figuré lors des fêtes les plus solennelles de l'année (Torelli 2020, 245).

³⁰ Le maître de chapelle devait assurer en principe tous les aspects musicaux: de la formation des élèves jusqu'à leur direction lors des offices religieux, souvent y compris la composition du répertoire pour certains cultes. Dans les annales de la fondation de la cathédrale de Milan relatives au 30 juin 1572, on lit: «Che'l maestro di capella sia tenuto insegnar a' putti due volte il giorno nel luogo deputato, cioè in Camposanto, al numero de' putti solito; et non facendolo, sia punito all'arbitrio del capitolo [...] Che'l maestro di capella sia tenuto ogni mese comporre una messa et uno Magnificat, et quelli inni che saranno necessarij, secondo gli sarà dato memoriale dal maestro di coro, et di tali sue compositione ne dia notitia alli provinciali della musica.» Trad.: «Que le maître de chapelle soit obligé d'enseigner deux fois par jour à l'endroit désigné, c'est-à-dire au *Camposanto*, au nombre habituel de *putti*; et s'il ne le fait pas, il sera puni à la discrétion du Chapitre [...]. Que le maître de chapelle soit obligé de composer une messe et un Magnificat tous les mois, et les hymnes nécessaires, selon le mémorial que lui donnera le maître du chœur, et qu'il donne avis de ses compositions aux responsables de la musique.» *Annali della Fabbrica del duomo di Milano, Regole da osservarsi dal maestro e da' cantori di cappella*, Milan, Archivio capitolare, ms. oc. 13 f., 149 v. Une autre copie est présente à Milan, Archivio capitolare, 404, fasc. 2, n. 2, extrait publié dans Brigola (1895, 124).

³¹ Le nombre des élèves changeait selon les cathédrales: de trois à Turin au moment de la création de l'école jusqu'à cinquante-trois à Florence. Gambassi affirme que, normalement, les élèves admis dans l'école étaient au nombre de douze (1997, 63).

³² À cet égard, il semble pertinent de citer une déposition faite par un élève en 1566 dans le procès contre Pietro Pontio, maître de chapelle dans l'église de Santa Maria Maggiore de Bergame. Le maître était accusé de ne pas remplir pleinement ses obligations dans la formation musicale des clercs de l'école rattachée à l'église. La principale accusation portée contre Pietro Pontio résidait dans le fait qu'il ne consacrait pas suffisamment de temps à l'enseignement individuel de ses élèves: «Questo Maestro non me a mai fatto cantar solum ma tutti <gl'altri> li zorni mi fa cantar de compagnia ecetto gli sabati et le feste {che non andiamo a scola in tali zorni}. Et me acorzo che non imparo cantando cosi in compagnia. Et ben imparato da Nicolo clerico, qual e sta cassa, e dal Tenorino, quali mi facevano cantar solo qua nella scola di gramatica et anche in casa del Maestro di Capella et alle fiata anchora mi faceva cantar Piero Solzia quando et lui veniva alla scola.» L'auteur utilise les crochets pour indiquer les passages qui ont été rayés ou effacés dans l'original. Trad.: «Ce Maître ne m'a jamais fait chanter seul mais me fait chanter en compagnie tous les jours sauf les samedis et les vacances (où nous n'allons pas à l'école). Je me rends compte que je n'apprends pas en chantant en compagnie. En revanche, j'ai bien appris avec le clerc Nicolo, qui est avec nous à la maison, et avec le Tenorino, lesquels me faisaient chanter seul à l'école de grammaire et aussi dans la maison du maître de chapelle. Parfois même, Piero Solzia me faisait chanter seul lorsqu'il venait à l'école.» *Processo contra prete Pietro Pontio*, Bergamo, Biblioteca Civica Angelo Mai, Archivio della Misericordia Maggiore, ms. MIA 989, f. 9, publié dans Murray (1989, vol. 2, 36).

³³ Dans les annales du Séminaire Romain (*Regole e consuetudini antiche e moderne*) rédigées par Girolamo Nappi autour de 1640, on lit: «Deve il Mastro di Capella dar lettioni del figurato per un hora doppo pranzo nel luogo deputato. Dar lettione per mezz'ora di canto fermo, il tempo sarà [sic]. Far cantare ogni giorno in sala tre o quattro motetti. Cantare il canto fermo in commune. Cantare nelle feste alla casa Messa, Vespro, cioè le feste principali e le Domeniche, eccetto l'estate, quando non vi è lettione in chiesa si va a Trastevere alla Messa [...].» Trad.: «Le maître de chapelle doit donner des leçons de chant figuré pendant une heure après le déjeuner à l'endroit désigné et donner des leçons de plain-chant pendant une demi-heure. Il doit faire chanter trois ou quatre motets chaque jour dans la salle et le plain-chant tous ensemble. Le maître doit faire chanter la messe et les vêpres au séminaire, et ce, aux principales fêtes et tous les dimanches, sauf en été, lorsqu'il n'y a pas de leçons à l'église et on va à *Trastevere* pour la messe.» *Annali del Seminario Romano*, Archivio storico della Pontificia Università gregoriana, mn. APUG 2800, f. 30 v, extrait publié dans Casimiri (1935, 8).

³⁴ Dans les annales du Séminaire romain et relativement à l'année 1576, nous lisons: «Alcuni di questi musici insegnavano alle Camerate de' chierici quali tutti imparavano di Musica nell'ora di Ricreatione la mattina, e molti riuscirono buoni musici attendendosi di proposito tanto da Maestri quanto da Scolari. S'imparava anco di sonare Viole, e Violini con l'organo, e da quest'esercito riuscivono alcuni Mastri di Capella.» Trad.: «Certains de ces musiciens [les musiciens externes] enseignaient dans le collège des clercs, lesquels apprenaient tous la musique le matin à l'heure de la récréation, et beaucoup devinrent de bons musiciens, tirant leurs enseignements à la fois des maîtres et d'autres élèves (*scolari*). Ils apprenaient également à jouer de l'alto et du violon avec l'orgue, et de cette armée sont issus des maîtres de chapelle.» *Annali del Seminario Romano*, mn. APUG 2801, f. 221, extrait publié dans Casimiri (1935, 4).

³⁵ En plus des leçons quotidiennes, les élèves devaient être disponibles à tout moment de la journée pour des leçons individuelles extraordinaires, si le maître le jugeait nécessaire: «Ogni volta che vorrà essercitare li Soprani o altri Cantori in altro tempo lo porrà fare a beneplacito. Al tempo della repetitione potrà essercitare alcuni ch'a questo fine saranno essenti da quella.» Trad.: «Si le maître souhaite exercer les sopranos ou d'autres chanteurs à un autre moment, il le fera à sa discrétion. Au moment de la répétition d'ensemble, le maître peut faire travailler individuellement les élèves, qui

Cela semble être confirmé par la description de Bontempi (1695) d'une journée de travail auprès de l'école de Saint-Pierre de Rome autour des années trente du XVII^e siècle (Annexe 1). Il ressort du témoignage de Bontempi qu'en plus de l'étude du chant, les élèves devaient consacrer l'après-midi à l'apprentissage du contrepoint, du clavecin et de la composition. L'apprentissage du contrepoint semble être structuré en plusieurs activités articulant des moments de réception («une demi-heure consacrée à l'enseignement théorique») et des moments de production. Quant à ces derniers, qui occupent la plupart du temps scolaire de l'après-midi, il est possible de relever l'emploi par le maître de deux dispositifs didactiques : une partie de production écrite («les exercices écrits de contrepoint») et une partie de production vocale/instrumentale («mettre en œuvre les exercices écrits»). Bien qu'à partir des années 1520, le contrepoint soit défini comme l'ensemble des règles qui régissent une composition écrite (Canguilhem 2015, 38), il n'est pas exclu qu'une partie de l'apprentissage du contrepoint ait renvoyé à des pratiques de *contrappunto alla mente*, soit une improvisation extemporanée d'une ligne mélodique sur un *cantus firmus* donné³⁶ («une autre demi-heure au contrepoint sur le plain-chant»). L'articulation

entre dispositifs de production écrite et de production vocale dans l'enseignement du contrepoint³⁷ est relevable également dans l'extrait ci-dessous³⁸ :

Tous ceux que j'ai vus enseigner le chant et le contrepoint, tant dans cette ville qu'à Venise, font d'abord chanter les élèves un par un, puis en groupe jusqu'à ce qu'ils aient appris. Et on fait la même chose avec le contrepoint : on voit et on corrige d'abord la *cartella*³⁹ avec minutie, puis on fait chanter, et c'est la vraie façon d'enseigner⁴⁰.

Revenons à Bontempi, dont le récit dessine une organisation de l'enseignement musical qui, loin des nécessités actuelles de spécialisation disciplinaire (Balmori 2016, 152), semblerait répondre avant tout à des besoins de professionnalisation des élèves (Annexe 2).

Les «exercices hors de la maison» («*Gli esercizi fuori di Casa*», voir Annexe 2) semblent constituer une composante importante pour la mise en place par le maître de situations dévolutives⁴¹ permettant à l'élève de prendre en charge les apprentissages visés, notamment, par le développement d'une écoute analytique, envers les autres chanteurs mais aussi envers sa propre voix. Parallèlement, l'engagement de l'élève dans la pratique sociale de référence⁴² favorisait la

seront exemptés de la répétition d'ensemble.» *Annali del Seminario Romano*, mn. APUG 2800, f. 65 v, extrait publié dans Casimiri (1935, 12). Il est à noter que dans la marge, Nappi précise qu'il s'agit d'une information extraite de cartes anciennes («*estratte da carte antiche*»). Les élèves plus jeunes sont désignés par le terme «sopranos». En raison de la qualité de leur voix, qui n'avait pas encore mué, les élèves chantaient dans le registre le plus aigu, soit celui de soprano.

³⁶ Dans l'introduction de *Li Introiti fondati sopra il canto fermo del basso* de Hippolito Chamaterò di Negri (1574, page de dédicace), on lit : «[S]apendo che [...], quando era al servizio del suo honorato Domo, non poco si diletta vano della Musica dell'introiti, & che gioivano à veder li miei scolari in choro nel far contraponti all'improviso [...] questa mia opera dell'introiti gli dedico & dono.» Trad. : «Sachant que [...] quand j'étais au service de votre cathédrale honorée vous vous délectiez de la musique des introits et vous aviez plaisir à écouter mes élèves faire des contrepoints improvisés [...] je vous dédie mon œuvre sur les introits.» Selon Couleau (2015, 102) : «L'œuvre d'Hippolito Chamaterò di Negri est manifestement composée en souvenir des introits improvisés par ses élèves lorsqu'il était à Trévise. La musique écrite constitue ainsi une forme de réminiscence d'usages effectués dans le chant *ex tempore*, de telle manière que l'improvisation se présente bien, dans ce cas-là, comme une étape préparatoire à l'écriture.» Se basant sur l'analyse de sources musicales de la seconde moitié du XVI^e siècle, conservées à Coimbra et à Trévise (Archivio del Duomo di Treviso, mn. 7 et Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra mn. MM6), dans lesquelles seule la voix de ténor est notée lorsque les trois autres voix (*bassus*, *superius* et *altus*) sont laissées vides, Couleau (2015, 104) émet l'hypothèse que les lignes laissées vides ne devaient être remplies qu'après que les chanteurs, improvisant sur le *cantus firmus* noté, aient réalisé une improvisation «achevée».

³⁷ La question de l'articulation entre oralité et écriture dans la création polyphonique vocale à la Renaissance a été traitée de manière approfondie par Canguilhem (2011, 95-102; 2013, 21-23; 2015, 173-192). L'auteur souligne la complexité du sujet en pointant des différences substantielles, selon les aires géographiques. Si les nombreux écrits pédagogiques publiés dans la péninsule italique aux XVI^e et XVII^e siècles reflètent comment l'apprentissage du contrepoint oral était considéré comme propédeutique à la composition, il en va tout autrement dans la péninsule ibérique à la même époque (Canguilhem 2015, 38-40). Se référant aux traités de Vicente Lusitano (vers 1550), Ortiz (1553) et Bermudo (1555), Canguilhem (2013, 22) souligne comment, dans ce contexte, la composition n'était pas considérée comme le but ultime de la formation d'un chanteur, mais comme un outil permettant de progresser dans la pratique du contrepoint chanté. La différenciation entre contrepoint improvisé, contrepoint réfléchi (*pensado*) et composition proposée par Lusitano constitue, selon Canguilhem (2013, 23), un indice important de la complexité de l'articulation entre improvisation, contrepoint mental (*alla mente*) et écriture.

³⁸ Il s'agit de la déposition de Leonardo de Brixia, organiste dans l'église Santa Maria Maggiore de Bergame, appelé à témoigner lors du procès tenu en 1566 contre Pietro Pontio.

³⁹ Une *cartella* consistait en une tablette, généralement en pierre lisse, sur laquelle on pouvait facilement écrire et effacer. Elle servait d'outil de base pour l'apprentissage écrit de la musique, notamment dans les leçons de contrepoint (Owens 1997, 89).

⁴⁰ «[C]he ciaschuno qual ho visto a insegnare canto et contra poncto si in questa cita come in Venetia fanno prima cantar gli scolari ad uno ad uno et poi in compagnia sin tanto che hanno imparato. Et il medemo si fa del contra poncto si vede, et giusta prima la cartella con diligentia, et poi si fa cantare, et questo e il vero modo di insegnare.» *Processo contra prete Pietro Pontio*, Bergamo, Biblioteca Civica Angelo Mai, Archivio della Misericordia Maggiore, ms. MIA, 989, f. 16, publié dans Murray (1989, vol. 2, 47).

⁴¹ La notion de dévolution, telle qu'introduite par Brousseau, constitue non seulement le fondement d'une situation didactique, mais aussi une condition indispensable au fonctionnement de tout contrat didactique. Selon l'auteur, afin que l'élève puisse mettre en œuvre la connaissance visée par l'enseignant-e, ce-tte dernier-e doit «effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution du bon problème. Si cette dévolution s'opère, l'élève entre dans le jeu et s'il finit par gagner, l'apprentissage s'opère.» (Brousseau 1998, 61)

⁴² Dans la définition de la notion de pratique sociale de référence, Martinand insiste sur quatre aspects : «- [I]l s'agit d'activités réelles, dans tous leurs aspects et pas seulement d'un savoir ou savoir-faire ; - il ne s'agit pas d'un rôle individuel, mais de la pratique d'un secteur social, qu'il faut analyser ; - la relation avec les activités didactiques ne consiste pas en une identité finale : il y a seulement référence pour comparaison ; - il existe plusieurs références possibles» (Martinand 2013, 86).

mise en place par le maître de situations adidactiques, avec pour conséquence souhaitée l'acquisition et la consolidation de savoirs en construction par leur exercice en contexte⁴³. La transmission des savoirs se réalisait à travers un échange personnalisé entre les acteurs, dans lequel le rôle du maître semble consister principalement en l'institutionnalisation⁴⁴ des savoirs sur la base du compte rendu quotidien par l'élève de ses expériences extrascolaires («les exercices hors de la maison»). Il est vraisemblable que la nature personnalisée⁴⁵ de la relation didactique entre maître et élève favorisait davantage le recours à une mémoire didactique partagée sur laquelle les acteurs pouvaient s'appuyer pour la construction de savoirs et que ceci avait de fortes incidences sur l'organisation des enseignements par le maître en vue d'une progression de l'élève dans la construction des apprentissages visés.

L'apprentissage de l'orgue

Si l'enseignement instrumental était en principe dispensé à tous les élèves des écoles dans le cadre de l'enseignement musical général, il semblerait que les élèves qui montraient une plus grande aptitude pour le jeu de l'orgue pouvaient bénéficier d'une formation plus spécifique⁴⁶. Même en matière d'enseignement d'orgue, la fréquence des leçons, qui avaient lieu au moins deux fois par jour, suggère que les attentes vis-à-vis des élèves étaient importantes⁴⁷. La

fréquence des échanges entre maître et élève reflète, là encore, une relation didactique personnalisée⁴⁸ dans laquelle le maître pouvait en principe s'appuyer sur un passé didactique partagé pour l'organisation de ses enseignements⁴⁹.

L'apprentissage de l'orgue pouvait également se réaliser dans le cadre de leçons privées. Un contrat privé⁵⁰ établi en 1502 à Florence pour l'enseignement de l'orgue à un jeune élève est particulièrement révélateur quant aux contenus d'enseignement mentionnés (Annexe 3). Il ressort de ce contrat qu'à travers les enseignements dispensés par le maître, l'élève devait être capable de remplir ses obligations d'organiste pendant les offices religieux quotidiens, à savoir les messes et les vêpres. Quant aux contenus d'enseignement mentionnés, ce qui frappe, c'est l'apparente précision du répertoire qui constitue l'objet de l'enseignement. Ceci pourrait laisser supposer que les attentes vis-à-vis de l'élève concernent prioritairement la maîtrise de savoirs experts⁵¹. Cependant, si l'on tient compte du fait que la musique de l'ordinaire de la messe changeait selon les différents temps de l'année liturgique, les festivités et les célébrations; que la musique du propre de la messe était tous les jours différente⁵²; que la pratique sociale de référence, soit le métier d'organiste, impliquait principalement l'improvisation de versets à partir des *cantus firmi* extraits du répertoire liturgique, ceci en alternance⁵³ avec le chœur, il est plausible de supposer que les morceaux mentionnés

⁴³ Selon Brousseau (1998, 59), l'élève «n'aura véritablement acquis cette connaissance lorsqu'il sera capable de la mettre en œuvre en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication intentionnelle. Une telle situation est appelée situation *adidactique*.»

⁴⁴ Selon Brousseau (1998, 92), «les deux types de jeux principaux du maître sont la *dévolution* et l'*institutionnalisation*. Dans la dévolution, le maître met l'élève en situation adidactique ou pseudo-adidactique. Dans l'institutionnalisation, il définit les rapports que peuvent avoir les comportements ou les productions «libres» de l'élève avec le savoir culturel ou scientifique et avec le projet didactique: il donne une lecture de ces activités et leur donne un statut.»

⁴⁵ En épousant la thèse de Balmori (2016), je pense que l'absence de textes de référence dans l'enseignement musical à la période examinée — le maître produisait lui-même, comme nous l'avons vu, le matériel pédagogique pour la progression de l'apprentissage — constitue un élément important dans la caractérisation de la relation didactique entre maître et élève. En ce qui concerne l'enseignement du chant, Balmori (2016, 31-35) attribue la transformation de la relation topogénétique entre maître et élève à l'institutionnalisation progressive des manuels et des méthodes à partir du début du XIX^e siècle, avec pour conséquence le déplacement de l'autorité du maître, qui lui était conférée par son «savoir-faire» et son «savoir transmettre», vers l'écrit.

⁴⁶ Dans le contrat d'embauche de l'organiste de la basilique de Saint-Antoine de Padoue en 1577, on peut lire qu'en plus d'assurer ses services musicaux pendant la liturgie, il devait «enseigner à ces élèves, qui seront aptes à apprendre» («*insegnar à quelli Fratini, che saranno atti ad imparare*»). Padoue, Archivio dell'Arca di Sant'Antonio, ACTA 6, 1574-1578, ff. 207-208, publié dans Padoan (2012, 346).

⁴⁷ «Ogni mattina si trovarà alla Messa in Seminario. Dara lettione da sonare doppo la prima Tavola mattina e sera sin al fine della Ricreation e quando li sarà detto a quelli che doveranno imparare.» Trad.: «Tous les matins, il assistera à la messe au séminaire. Il donnera les leçons à ceux qui doivent apprendre après la première table, matin et soir jusqu'à la fin de la récréation et chaque fois qu'on le lui demandera.» *Annali del Seminario Romano, Ordini per l'organista, 1576*, mn. APUG 2800, f. 65-65v, extrait publié dans Casimiri (1935, 11).

⁴⁸ Dans un contrat privé d'enseignement de l'orgue conclu en 1524, on lit que l'élève devait séjourner chez le maître pendant une durée de 12 ans afin d'achever ses études musicales. Contrat d'apprentissage entre Giovanni Blundo (organiste) et Antonio lo Vecchio pour son fils Giovanni Antonio (23 janvier 1524). A.S. Palermo, Not. Antonio Occhipinti, vol. 3702, publié dans Piattoli (1956-57, 351-353).

⁴⁹ Dans son explication de la supériorité des maîtres de musique italiens sur les maîtres espagnols, Cerone (1613, I, 148-149) insiste précisément sur la diligence des maîtres et l'abnégation des élèves qui découlent du type de relation personnalisée qui caractérise l'enseignement en Italie.

⁵⁰ Contrat d'apprentissage entre ser Mariotto di Michele di Giovanni (chapelain de S. Niccolò) et Michele di Meo di Godenzo (joueur de cornemuse), pour son fils (2 janvier 1504). A.S. Firenze, *Notarile antecosimiano, C-409, fol. 76, not. Raffaello di Piero di Biagio dei Cerchi*, publié dans Piattoli (1956-57, 351-353) et dans Perina (2022).

⁵¹ Si l'on considère littéralement ce qui est mentionné dans le contrat, l'élève devait être capable de jouer une messe dominicale, la messe festive et la messe de la Vierge, «avec toutes les choses afférant à ces messes», c'est-à-dire le répertoire de l'ordinaire.

⁵² Les parties de l'Ordinaire comportent toujours le même texte et un nombre limité de mélodies qui varient en fonction de certaines catégories générales de fêtes. Les parties du propre, au contraire, sont à chaque messe différentes quant au texte et à la musique (Apel 1990, 17). Je tiens à remercier les professeurs Arnaldo Morelli et Rodobaldo Tibaldi pour les échanges concernant la structure de la messe selon les périodes de l'année liturgique dans la péninsule italienne au XVI^e siècle.

⁵³ «L'organista è obligato rispondere al choro et imitare quello che canta o sia canto figurato over canto fermo [...] Trad.: «L'organiste est tenu de répondre au chœur et d'imiter ce qu'il chante, qu'il s'agisse d'un chant figuré ou de plain-chant.» (Diruta 1622, livre 1, 21)

dans le contrat juridique constituaient des références à partir desquelles l'élève devait construire son expertise en matière d'improvisation, ce qui était indispensable pour assurer les services musicaux pendant la liturgie.

À la lumière de ces dernières considérations, les attentes implicites vis-à-vis de l'élève visaient et la maîtrise de savoirs experts nécessaires au jeu du répertoire mentionné et l'appropriation de contenus découlant de savoirs savants de l'ordre du contrepoint, permettant d'improviser des versets à partir de *cantus firmi* toujours différents, selon les jours et les périodes de l'année liturgique. Le contrat (Annexe 3) mentionne que le maître, outre l'ordinaire de trois messes, devait enseigner à l'élève trente *canzoni*⁵⁴. La mention explicite de ces trente *canzoni* amène à présumer que l'élève devait développer des compétences en improvisation d'une *canzona* (ou d'un *ricercare*) en s'appuyant, en plus des exemples fournis par le maître et de l'exercice de savoirs experts, sur l'acquisition de contenus relevant de savoirs savants de l'ordre du contrepoint, de la diminution, de l'ornementation, de la forme et du style. On observe des similitudes entre le répertoire mentionné dans le contrat examiné et les épreuves du concours de 1579 pour le poste d'organiste auprès de la basilique de Saint-Antoine de Padoue. Parmi les concurrents au poste d'organiste on retrouve notamment Girolamo Diruta (Morelli 1998, 263):

1. Que chacun improvise (*soni di fantasia*) avec brièveté ce qui lui plaît.
2. Que des versets soient improvisés en répons au Kyrie.
3. Qu'ils jouent en répons au Magnificat dans des tons différents.
4. Que chacun des Révérends et Magnifiques Présidents ait la liberté de donner à chacun desdits concurrents un hymne tiré du livre à un moment donné, sur lequel il doit jouer⁵⁵.

Les deuxième et troisième épreuves du concours — à savoir la pratique d'improviser des versets pour répondre au chœur pendant le Kyrie et le Magnificat — sembleraient correspondre à l'obligation du maître d'«enseigner l'orgue

au susdit Raffaello di Michele tant et si bien que ledit Raffaello soit en mesure de jouer aux messes et aux vêpres». Les première et quatrième épreuves du concours — c'est-à-dire savoir «jouer de fantaisie» en improvisant toutes les parties ou à partir d'un hymne donné — sembleraient correspondre à l'étude des *canzoni* et des hymnes.

Présentation de *Il Transilvano*

Diruta a l'ambition de proposer une «méthode» pour l'apprentissage des instruments à clavier qui soit «facile» et en même temps «nécessaire» (Diruta 1597, page titre) pour tout organiste qui veut apprendre la *vraie* manière de jouer. Les contenus abordés sont multiples et touchent à de nombreux aspects de la pratique instrumentale. Selon les sections, Diruta présente des contenus issus de savoirs experts de l'ordre de la technique, des contenus issus de savoirs savants de l'ordre de la théorie musicale et du contrepoint, mais aussi des contenus d'ordre esthétique⁵⁶ relatifs au caractère attribué aux différents tons⁵⁷ ou concernant l'utilisation des différents registres de l'orgue. Dans le cadre de cette étude, l'attention est portée sur la construction de contenus d'ordre technique et de contenus relevant de savoirs savants.

Contenus d'ordre technique

De la manière de s'asseoir à l'instrument à la position de la main, l'auteur expose des éléments d'ordre postural à prendre en compte pour jouer «correctement» d'un instrument à clavier (Diruta 1597, 10-12). Ces contenus, qui découlent de savoirs personnels de l'auteur, sont situés par lui dans une relation d'interdépendance avec certains éléments esthétiques et avec le type de répertoire joué. Selon Diruta, les différents types de sonorités, et même de caractères, sont le produit d'une technique spécifique. En outre, il s'avère nécessaire de différencier technique d'orgue et technique de clavecin afin de distinguer la musique de danse du répertoire liturgique.

Contenus découlant de savoirs savants

Diruta ouvre son traité avec des éléments de théorie musicale: le nom des notes et leur durée, les clefs et la

⁵⁴ Par ce terme, on entend la *canzona a solo*, c'est-à-dire une réélaboration libre pour instrument polyphonique à partir d'une aria profane ou, comme dans le cas présent, d'un *cantus firmus*. Le contrat précise qu'il ne s'agit pas de *canzoni* profanes, mentionnant à titre d'exemple plusieurs hymnes du répertoire liturgique. Ces hymnes étaient normalement improvisées par l'organiste à partir de *cantus firmi* pendant le propre de messes festives comme spécifié dans le contrat lui-même (pour l'Épiphanie, *Hostis Herodes*, pour la fête de *Corpus Christi*, le *Pange lingua*, etc.), comme solos d'orgue pour remplacer la polyphonie vocale ou pour combler des moments de silence pendant la liturgie (Morelli 1996, 241).

⁵⁵ «1. Che ciascuno soni di fantasia con breuita quello gli pare. 2. Che si faccia responsorio alli Kirie. 3. Che si soni in responsorio alla Magnificat in diversi tuoni. 4. Che sii in libertà di cadaun de R.^{di} e Mag.^{ci} presidenti de dar un canto fermo cavato all'improvviso del libro à ciascun di detti concorrenti, sopra il qual habbi à sonare.» Padoue, Archivio dell'Arca di Sant'Antonio, ACTA 7, 1578-1582, ff. 52-52v, publié dans Padoan (2012, 295) et Morelli (1998, 263). Padoan (2012, 296) précise que le modèle défini pour le concours de 1579, est reproduit à l'identique dans le concours organisé à la basilique de Saint Antoine de Padoue le 7 juillet 1602 (Padoue, Basilica dell'Arca di Sant'Antonio, ACTA 12, 1600-1606, ff. 72v-73r). Pour plus de détails sur les concours d'orgue en Vénétie au XVI^e siècle, nous renvoyons à Morelli (1998).

⁵⁶ Le terme esthétique se réfère ici à «ce qui relie la musique au monde extra-musical» (Accaoui 2011, 9). Selon Accaoui, «il ne s'agit pas d'arracher les œuvres à leur technicité, il s'agit de mettre en correspondance leur technicité avec le sens qui l'a commandé [...]» (Accaoui 2011, 9).

⁵⁷ Dans ce contexte, le terme «ton» (*tono*) est synonyme de «mode». Pour une définition de «ton» voir Wiering (2001, 69).

technique de solmisation⁵⁸. Dans le premier livre de la deuxième partie, consacré à la transcription en tablature, Diruta définit la notion de diminution, qu'il classe en cinq types: la diminution proprement dite (*minuta*), les *gropi*, les *tremoli*, les *accenti* et les *clamationi*. Dans le deuxième livre, consacré à la fantaisie — sommet dans l'art de l'improvisation —, l'auteur présente une «règle courte et facile de contrepoint». Il consacre la quasi-totalité du livre au contrepoint à deux voix⁵⁹. Après avoir introduit les notions de consonance (parfaite et imparfaite) et de dissonance, l'auteur présente les quatre mouvements pour enchaîner les consonances⁶⁰. Diruta (1622, II, 9-11) procède ensuite à la présentation des différents types de contrepoint: contrepoint note à note (*contrapunto di nota contro nota*), contrepoint en minimas avec consonances et dissonances (*contrapunto di minime osservato*), contrepoint de notes liées en consonances (*contrapunto di note ligate con le consonanze*), contrepoint de notes liées avec dissonances (*contrapunto di note ligate di dissonanze*) et contrepoint en notes noires⁶¹ (*contrapunto di note negre*). Différents types de techniques de contrepoint sur un *cantus firmus* sont présentés: contrepoint au-dessus du *cantus firmus* et contrepoint au-dessous du *cantus firmus*. Dans le troisième livre, l'auteur présente les douze tons⁶², leur construction et leur transposition. Enfin, dans le quatrième livre, l'auteur traite des terminaisons des hymnes et des Magnificats pour répondre au chœur, ainsi que de la façon d'utiliser les registres de l'orgue.

Des dispositifs didactiques

Diruta alterne les dispositifs suivants, qui visent vraisemblablement à favoriser l'appropriation par l'élève des contenus d'enseignement grâce à des situations didactiques⁶³ demandant la mobilisation de savoirs différents:

- Exercices techniques: à travers l'exercice et la procéduralisation de savoirs experts, l'élève est censé s'approprier un contenu d'enseignement qui est présenté

par l'auteur de manière décontextualisée. Dans la figure suivante, l'élève doit intégrer le doigté proposé par Diruta pour l'exécution d'une *minuta* (diminution) avec la main droite. Les lettres B et M indiquent respectivement l'emploi d'un bon (B) ou d'un mauvais (M) doigt (traduit par l'éditeur⁶⁴ de l'italien B, «buono» et C, «cattivo»).

Figure 1: G. Diruta (1597). «Quinto essemplio delle note variate», *Il Transilvano*, partie I, p. 14.



- Étude du répertoire: à la fin de chaque livre, Diruta présente des pièces issues du répertoire. L'étude du répertoire implique la mobilisation de savoirs experts pour l'appropriation de contenus contextualisés dans le cadre de pièces composées par l'auteur lui-même ou par des compositeurs contemporains de l'auteur, afin que l'élève puisse reconnaître ces objets de savoir en leur donnant du sens⁶⁵. Le travail du répertoire vise également l'appropriation de contenus issus de savoirs savants à travers l'identification et l'analyse par l'élève d'objets de savoir préalablement rencontrés de manière décontextualisée⁶⁶. Dans la figure suivante, une *minuta* est présentée dans le contexte d'une toccata.

Figure 2: G. Diruta (1597). «Toccata di grado», *Il Transilvano*, partie I, mes. 1-3, p. 22.



- Exercices de transcription musicale: l'élève est appelé à s'approprier non seulement la technique de transcription de toute composition polyphonique sur une tablature pour clavier, mais il doit aussi «diminuer» par écrit tout intervalle entre deux notes, ce qui contribue à la

⁵⁸ Diruta concilie un langage heptachordal avec le système de lecture à six syllabes, en éliminant l'hexacorde naturel et en étendant le nombre de syllabes sur toute la tessiture de l'instrument à clavier. Avec pour conséquence l'extension de l'ambitus en dessous de Gamma-ut dans le grave et au-dessus de E-la-mi dans l'aigu (Navarre 2020, xvi).

⁵⁹ «During the Renaissance and Baroque two-part music had an important role in didacticism. In fact it was used for all the necessary tasks in training both professional and amateur musicians» (Bornstein 2001, 1).

⁶⁰ Conformément aux règles du contrepoint en vigueur au début du XVII^e siècle, Diruta distingue quatre mouvements. Notamment, d'une consonance parfaite à une consonance parfaite on procède par mouvement contraire, d'une consonance imparfaite à une consonance imparfaite on peut procéder de n'importe quelle manière, tout comme on procède d'une consonance parfaite à une consonance imparfaite. Enfin, d'une consonance imparfaite à une consonance parfaite, on procède par le mouvement contraire et par le recours au demi-ton (Diruta 1622, II, 2).

⁶¹ L'expression «contrepoint en notes noires» désigne dans ce contexte le contrepoint en noires ou en croches.

⁶² En ce qui concerne la définition des modes, Diruta, à l'instar de Zarlino (1558), opte pour le système de douze tons en commençant le classement à partir de la note *ré*.

⁶³ Dans une situation didactique, «un actant, un professeur, par exemple, organise un dispositif qui manifeste son intention de modifier ou de faire naître les connaissances d'un autre actant, un élève par exemple, et lui permet de s'exprimer en actions» (Brousseau 2010).

⁶⁴ Tous les exemples musicaux présentés dans cette étude sont extraits de l'édition moderne de *Il Transilvano* réalisée par Navarre (2020).

⁶⁵ «L'enseignant fait d'abord le travail inverse: une recontextualisation et une repersonnalisation du savoir: il cherche des situations qui vont donner du sens aux connaissances à enseigner.» (Brousseau 1998, 299)

⁶⁶ Pour l'élève, il s'agit non seulement de jouer les pièces de répertoire, mais aussi de les analyser, en tant qu'exemples fournis par le maître. Tout au long de son traité, Diruta porte l'attention de l'élève sur l'importance de l'analyse des exemples pour l'acquisition des savoirs mis à l'étude.

construction de savoirs de l'ordre du contrepoint — notamment l'alternance entre consonances et dissonances dans la réalisation d'un contrepoint fleuri —, en s'appuyant sur les exemples fournis par le maître⁶⁷. Dans la figure suivante, réalisée par le maître, l'élève est censé «diminuer» les valeurs longues de la voix de soprano.

Figure 3 : G. Diruta (1622). «Minuta sopra la parte del soprano», *Il Transilvano*, partie II, livre 1, p. 11.



- Exercices de contrepoint: bien que Diruta affirme que le contrepoint est à apprendre directement sur l'instrument, on peut déceler certains indices d'une mise en rapport avec une pratique écrite de l'apprentissage du contrepoint, parallèlement à la pratique instrumentale⁶⁸. Dans la figure suivante, à partir d'un sujet donné, l'élève peut s'appuyer sur des savoirs acquis en matière de diminution pour la composition ou l'improvisation d'un contrepoint fleuri.

Figure 4 : G. Diruta (1622). «Essempio, sopra ut, re, mi fa sol, la», *Il Transilvano*, partie II, livre 2, p. 12.



Analyse de la progression

À travers l'analyse didactique des échanges entre maître et disciple et des exemples présentés dans *Il Transilvano*, il s'agira maintenant de relever d'éventuels indices de progression afin de déceler la logique sous-jacente à l'ordre d'introduction et à l'évolution des objets de savoir mis à l'étude pour l'apprentissage de l'improvisation au clavier.

Le système de doigtés

Diruta affirme que pour pouvoir entreprendre l'étude des toccatas présentées à la fin de la première partie, il est indispensable que l'élève maîtrise le système de doigtés qu'il propose (Diruta 1597, 16). Ce système se base sur l'alternance de «bons» et de «mauvais» doigts dans la réalisation de traits, ce que Diruta, à ce stade de l'étude, appelle de manière générique «diminutions⁶⁹». L'auteur établit une correspondance entre les «bons» et «mauvais» doigts et les «bonnes» et «mauvaises» notes — le «bon» doigt joue la «bonne» note, alors que le «mauvais» doigt joue la «mauvaise» note. Cependant, il n'explicite ni la signification de cette correspondance ni les savoirs qui sous-tendent cette pratique. Aux XVI^e et XVII^e siècles, les qualificatifs *bon* et *mauvais* appliqués aux notes renvoient à deux logiques convergentes. D'abord, une logique «métrique» (Houle 1987, 84), selon laquelle la «bonne» note est celle qui tombe sur les temps forts (divisions et/ou subdivisions) de la mesure, puis la «mauvaise» note tombe sur les temps faibles. Une deuxième logique peut être nommée «harmonique⁷⁰», renvoyant aux notions de consonance et de dissonance: dans le contrepoint rigoureux de notes noires, une des formes du contrepoint diminué, les divisions ou subdivisions fortes de la mesure (première et troisième noires dans une mesure à deux blanches) doivent être consonantes, puis les subdivisions faibles (deuxième et quatrième noires) peuvent être dissonantes⁷¹.

À ce stade, l'élève est apparemment censé s'approprier un contenu technique, soit le système de doigtés, en s'adaptant

⁶⁷ L'articulation entre le système de doigtés, la pratique d'une tablature diminuée et l'improvisation d'un contrepoint en notes noires au clavier a déjà été mise en évidence par Guido. L'auteur relève comment l'incorporation du système de doigtés proposé par Diruta permet à l'élève de construire des automatismes sur lesquels il peut s'appuyer pour l'improvisation non seulement d'une tablature diminuée, mais aussi d'un contrepoint fleuri en notes noires (Guido 2012, 69-71).

⁶⁸ En clarifiant la différence entre le contrepoint rigoureux et le contrepoint commun, Diruta déclare que, si dans l'improvisation sur l'instrument, l'élève peut en principe ne pas observer certaines des règles mentionnées, dans le contrepoint écrit, il ne peut pas s'en abstenir (1622, 3).

⁶⁹ Plusieurs auteurs (Bellasisch et collab. 2005, 253; Houle 1987, 81-84; Lindley et Boxall 2002, xiv), inférant du système de doigté de Diruta un type d'articulation inégale de notes liées deux à deux, mettent le système de doigté en relation avec des exigences de nature esthétique. Dans le cas spécifique du traité de Diruta, aucune relation de cause à effet entre le système de doigté et le type d'articulation n'est décelable. Au contraire, l'auteur ne semble envisager que l'articulation *legato*: «[...] [L]es doigts doivent bien appuyer sur les touches, c'est-à-dire qu'il ne faut pas appuyer sur la touche suivante avant d'avoir levé le doigt de la précédente, mais qu'elle se lève et qu'elle s'abaisse en même temps.» (Diruta 1597, 16)

⁷⁰ Au sens de Zarlino (1573, 94): «Armonia propria adunque è composizione o mescolanza de suoni gravi e de acuti tramezati o non tramezati, la qual percuote soavemente il senso; e nasce dalle parti di ciascuna cantilena, per il proceder che fanno accordandosi insieme, fin a tanto che siano pervenute al fine.» Trad.: «L'harmonie propre est donc une combinaison ou un mélange de sons graves et aigus, entrelacés ou non, qui affecte doucement le sens; elle naît des parties de chaque chant, par la façon dont elles se déroulent en accord les unes avec les autres, jusqu'à ce qu'elles aient atteint la fin.»

⁷¹ À cet égard, Penna (1679, 70) affirme: «[C]he facendosi note nere, delle quali ne passa una buona, e l'altra cattiva (che è l'istesso che dire, una consonanza, e l'altra dissonanza) [...]» Trad.: «[E]n faisant des notes noires, dont l'une est bonne, et l'autre mauvaise (ce qui revient à dire, une consonante, et l'autre, dissonante) [...]»

Figure 5 : Exemples de doigtés. G. Diruta (1597). *Il Transilvano*, partie I, p. 13. Les notes sont ajoutées par Navarre⁷⁵ (2020).

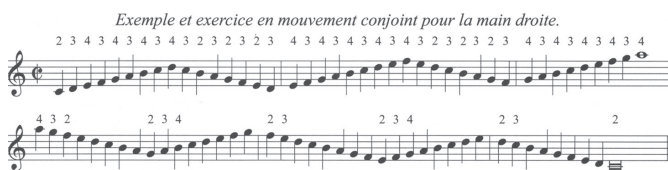


Après avoir présenté le fonctionnement du doigté en contextes rythmiques différents (Figure 6), Diruta propose une série d'exercices dans lesquels l'élève est appelé à travailler le doigté de manière décontextualisée, notamment dans l'exécution de traits de notes conjointes et avec sauts⁷⁶.



Les exercices proposés ne comportent aucune indication de doigtés : c'est à l'élève de se souvenir et de respecter les contraintes imposées par le maître.

Figure 7: G. Diruta (1597). «Essempio e essercitazione, di grado con la destra mano», *Il Transilvano*, partie 1, p. 16. Doigtés ajoutés par Navarre (2020).



Mais s'agit-il pour l'élève de se saisir exclusivement d'un contenu d'ordre technique ? Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'à travers l'étude des exemples proposés, l'élève est non seulement censé procéduraliser le doigté par l'exercice de savoirs experts, mais il doit aussi s'approprier, par incorporation⁷⁷, les logiques sous-jacentes aux notions de « bonne » et de « mauvaise » note. Si, en effet, dans la réalisation des gammes procédant par noires conjointes, l'élève ne doit commencer qu'avec un « bon » doigt et continuer avec l'alternance entre « bon » et « mauvais » doigt, il réalise néanmoins conjointement une autre tâche. En effet, Diruta ayant prévu que les doigtés coïncident avec l'activation de plusieurs paramètres, l'élève est amené à accomplir une tâche qui englobe cette pluralité de paramètres : division et subdivision d'une mesure avec l'alternance de temps fort et faible⁷⁸, eux-mêmes assortis d'un respect des consonances et dissonances propres à leur statut de « forts » ou de « faibles ». Dans la réalisation des gammes contenant des sauts — dans laquelle la séquence de notes est rompue —, c'est à l'élève de choisir le doigt à utiliser sur la deuxième note du saut, selon qu'il s'agisse d'une note sur un temps fort ou faible⁷⁹. Dans ce sens, seulement à travers la mobilisation de ce savoir — l'alternance de temps forts et

⁷² L'utilisation de métaphores pour décrire certains contenus techniques et l'invitation du maître à imiter l'exemple suggèrent que la transmission de ces savoirs se faisait principalement par imitation de l'exemple proposé par le maître. Dans ce sens, les exemples du maître deviennent un élément important du milieu didactique pour la transmission de ces contenus d'ordre technique.

⁷³ Comme le souligne Diruta lui-même (1597, 13), la détermination des « bons » et des « mauvais » doigts dépend de la logique de l'instrument à clavier : la longueur réduite des touches chromatiques de l'instrument ne permet pas l'utilisation du pouce, c'est pourquoi l'auteur préfère le troisième doigt à la place. En ce sens, le clavier constitue un élément important du milieu didactique matériel dans l'acquisition de ces contenus techniques. Grâce à la rétroaction du milieu matériel (en l'espèce, la majeure difficulté de jouer une touche noire avec le pouce), l'élève peut d'abord être surpris par la difficulté technique, et ensuite recourir à un processus d'auto-régulation utilisant le troisième doigt à la place.

⁷⁴ Pour l'exécution des traits de notes noires, Diruta suggère de n'utiliser que le deuxième, le troisième et le quatrième doigts, à la droite comme à la gauche. Le résultat est une succession de *patterns*, chacun consistant en l'alternance de deux doigts :

- Main droite: 2-3-4-3-4-3-4 en montant, et 4-3-2-3-2-3-2 en descendant ;
- Main gauche: 4-3-2-3-2-3-2 en montant, et 2-3-2-3-2-3-2 en descendant.

⁷⁵ Diruta présente seulement la succession de lettres.

⁷⁶ L'auteur distingue deux types de saut : celui qui consiste à sauter d'une « mauvaise » note (subdivision faible) à une « bonne » note (subdivision forte) et celui qui consiste à sauter d'une « bonne » note (subdivision forte) à une « mauvaise » note (subdivision faible).

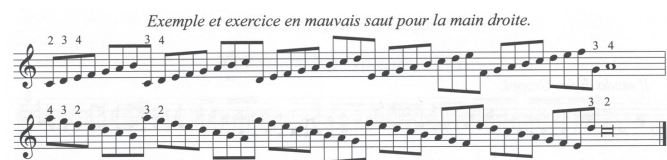
⁷¹ Faure (2000) distingue deux processus d'incorporation. L'un des processus d'incorporation «tend à faire davantage appel à des modalités d'incorporation relevant de la reproduction d'un "modèle" (imitation spontanée ou différée) qui, lors d'une première phase d'apprentissage, n'engage pas nécessairement de réflexivité sur le mouvement à reproduire ; dans une seconde phase (les corrections), des procédures d'analyse et d'explicitation des erreurs sont différemment mises en œuvre selon les types de pédagogie : ceux qui se rapprochent de la forme scolaire de socialisation tendent à introduire des modalités réflexives parce que l'apprentissage se déploie dans un contexte scolaire (ou quasi scolaire)» (2000, 110).

⁷⁸ Diruta ne présente pas d'exemples contenant des mesures avec une subdivision ternaire.

⁷⁹ Ceci est d'autant plus valable dans l'étude des toccatas, où les différents types de sauts sont mélangés.

temps faibles dans la succession de croches —, l'élève peut réaliser correctement l'exercice⁸⁰.

Figure 8 : G. Diruta (1597). «Essempio e essercitazione, di salto cattivo con la destra mano», *Il Transilvano*, partie 1, p. 18. Doigtés ajoutés par Navarre (2020).



La présentation des *groppi* et des *tremoli* suit les exercices sur les traits. Les exemples fournis par Diruta présentent des notes longues suivies de différents types de diminutions :

Figure 9 : G. Diruta (1597). «Il modo di far groppi», *Il Transilvano*, partie 1, p. 18.



Le contrat didactique sous-jacent semble être en rupture avec le contrat relatif aux exercices et exemples précédemment explicités. Du fait que le maître présente les différents passages accompagnés par l'écriture non diminuée, il semblerait que l'élève soit non seulement tenu de jouer

les diminutions proposées dans le but de perfectionner son expertise en matière de doigtés, mais qu'il doive en même temps associer à chaque note longue (ou groupe de notes longues) les manières possibles de les subdiviser en valeurs plus courtes. À ce stade de l'étude, l'élève est en principe dans une position de réception : il ne lui est pas demandé de produire de nouvelles diminutions, mais de comparer l'écriture simple et l'écriture diminuée et de jouer les diminutions en appliquant le doigté approprié. On peut poser l'hypothèse qu'à ce stade, le système de doigtés proposé par Diruta constitue un «ostensif gestuel⁸¹» (Matheron 2010) ayant la fonction d'«outil⁸²» pour la construction de l'objet de savoir-diminution. Comment ? Par la logique du doigté, respectant l'alternance de temps forts et faibles, qui constitue un support gestuel fonctionnant comme un ostensif dans l'exécution de la tâche de diminution, c'est-à-dire dans la subdivision d'une valeur longue en plusieurs valeurs courtes⁸³. À cet égard, il est significatif que dans le premier exemple (Figure 5), le système de doigté soit introduit de manière décontextualisée, l'alternance des lettres B (bon) et C (mauvais) n'étant associée à aucun exemple musical. Il est plausible de supposer que, par ce choix, l'auteur attire l'attention de l'élève sur le système de doigtés à la manière d'un ostensif renvoyant au principe sous-jacent à ce système, plutôt qu'à la seule fonction technique de résolution de passages sur l'instrument.

À la fin de la première partie de *Il Transilvano*, Diruta présente douze toccatas dans lesquelles l'élève est censé exercer le système de doigtés dans le contexte de compositions musicales. Diruta clôt la première partie de son traité par un échange entre maître et élève (Annexe 4). Dans cet extrait, l'élève affirme qu'en jouant les toccatas, il a souvent dû frapper de «mauvaises notes» avec un «bon» doigt, c'est-à-dire une dissonance sur une division de la mesure (Figure 10, dissonances marquées en rouge).

Le contenu consonance/dissonance, qui, jusqu'à ce moment, était présent seulement de manière implicite⁸⁴ dans les situations aménagées par le maître, endosse un statut de «connaissance formulée⁸⁵». Alors que, jusqu'à

⁸⁰ Selon Brousseau (1998, 281) : «Chaque situation-problème appelle de la part de l'élève des comportements qui sont l'indice d'une connaissance.»

⁸¹ «L'intérêt des ostensifs tient en leur matérialité : ils peuvent être manipulés ou agis, si l'on veut bien étendre le sens de ces verbes pour les appliquer aux mots prononcés et aux regards adressés. [...] Les manipulations ostensives sont [...] réglées par les non ostensifs évoqués. Ainsi un élève qui, pour effectuer une multiplication, commencerait par comparer (ostensiblement) le nombre des chiffres du multiplicande et du multiplicateur se verrait-il rappeler à l'ordre à partir de l'évocation du non-ostensif associé [...]» (Matheron 2000, 73)

⁸² Au sens d'«objet engagé pour la réalisation d'une activité» (Matheron 2000, 72).

⁸³ «Plus généralement, l'usage d'ostensifs (au sens de Matheron 2010) dans l'activité didactique prend nécessairement place dans un espace-temps dont la corporéité est une des composantes. Pour exemple, la numération en «base dix», en mathématiques, n'est pas totalement étrangère au fait que nous soyons (la plupart du temps) pourvus de dix doigts...» (Mili et Leutenaggar 2016, 8).

⁸⁴ Centeno (1995) définit ce statut du savoir comme «décor didactique» dans la mesure où «il s'agit d'un savoir qui est implicite dans le problème ou dans la situation que le maître fait vivre aux élèves dans un t1, mais qu'il n'évoque pas. Ce savoir est dans les intentions du maître qui sait qu'il pourra plus tard — dans un temps t2 — le rendre explicite et récupérer ainsi ce qui s'était passé.» (Centeno 1995, 31)

⁸⁵ Centeno (1995, 31), dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, définit une «connaissance formulée» comme «un apprentissage en cours que les élèves sont capables de formuler dans un langage plus ou moins adapté mais qui possède un sens dans le savoir officiel de la classe. Il existe un langage pour en parler et ceci permet au maître d'identifier l'objet et de le rendre explicite. Mais c'est encore une connaissance paramathématique : pas encore analysée et prouvée.»

Figure 10 : G. Diruta (1597). «Toccata di grado», *Il Transilvano*, partie 1, p. 22.



présent, l'objet de savoir-diminution a été présenté de manière élémentarisée et décontextualisée, en dehors de tout contexte harmonique ou contrapuntique, dans l'étude des toccatas, l'élève retrouve ce même objet dans le cadre d'une composition polyphonique. L'aménagement du milieu opéré par le maître semblerait viser à ce que l'élève relève d'autres éléments relatifs à l'objet de savoir-diminution, notamment l'alternance de consonances et de dissonances dans une séquence de croches, en l'espèce par rapport à des accords sous-jacents⁸⁶. On peut poser l'hypothèse que Diruta établit une relation de «dépendance intentionnelle⁸⁷» entre les deux apprentissages, à savoir l'alternance des temps forts et faibles, d'une part, et la succession des consonances et dissonances dans des traits de notes noires, d'autre part. Il procède de la sorte en vue d'apprentissages à venir, notamment le contrepoint de notes noires, où les deux paramètres, «métrique» et «harmonique», se superposent dans la plupart des cas.

À travers l'interaction avec le milieu didactique aménagé par le maître, et sur la base de ses acquis en termes de savoirs experts, l'élève est vraisemblablement appelé à relever une contradiction par rapport à la logique «harmonique» qui est sous-jacente au système de doigté, en l'espèce la présence de dissonances sur des temps forts de la mesure dans le contexte spécifique du genre toccata⁸⁸.

Tablature

Si, dans le cas d'une tablature dite «simple», il s'agit de transcrire fidèlement sur une partition de clavier contenant deux portées les différentes voix originellement notées en parties séparées sur plusieurs portées, dans le cas d'une tablature diminuée, en plus de transcrire les parties, l'élève doit diminuer par écrit les notes longues en utilisant des valeurs de notes plus courtes. Afin de réaliser une tablature, Diruta (1622, I, 2) suggère de noter sur une partition contenant deux lignes les parties séparées dans l'ordre suivant :

- la partie de soprano sur la ligne supérieure ;
- la partie de basse sur la ligne du bas ;
- les parties internes (d'abord le ténor puis l'alto) sur la ligne supérieure ou inférieure, en fonction de leur tessiture et de la possibilité de rajouter des diminutions dans un deuxième temps.

Bien que Diruta présente ici la tablature «simple», l'élève est aussitôt invité à prendre en compte, lors de la transcription, la possibilité d'ajouter des diminutions plus tard. Pour cela, il faut d'abord que l'élève reconnaisse, dans les parties séparées, les points où des diminutions peuvent être réalisées, puis qu'il transcrive les parties séparées sur la ligne du haut ou du bas, afin que la main censée jouer les diminutions puisse réaliser avec plus d'aisance les traits de notes noires.

L'élève a préalablement rencontré le contenu-diminution dans les exercices sur les doigtés (Figure 9), par lesquels il devait s'approprier ce contenu par l'exercice de savoirs experts, mais aussi saisir la logique d'alternance de temps forts et faibles dans la subdivision d'une note longue. À la lumière des éléments relevés dans la première partie de cette étude concernant la nature personnalisée de la relation didactique, on peut supposer que pour la réalisation de cette nouvelle tâche — à savoir, reconnaître les points d'une ligne mélodique simple où une diminution peut être appliquée —, le maître peut rappeler l'expérience passée afin d'établir une «dépendance» (Centeno 1995, 20) entre les deux apprentissages⁸⁹. Ceci fonctionne en même temps comme

⁸⁶ Dans la fiction du dialogue, Diruta attribue à l'élève la reconnaissance des notes dissonantes sur les temps forts de la mesure. Cependant, il n'explique pas sur quelles bases l'élève peut reconnaître de manière implicite qu'il s'agit d'une note dissonante par rapport à l'accord sous-jacent. Pour démontrer la nature de l'intervalle de quarte, que Diruta classe comme dissonant, le maître invite l'élève à en faire l'expérience «sur un instrument bien accordé ou avec des voix. De cette preuve, vous connaîtrez si la quarte est parfaite, imparfaite, si c'est une consonance mineure ou une dissonance.» (Diruta 1622, II, 5) Sur la base de cet extrait, il est plausible de supposer que pour que l'élève établisse une première distinction entre les intervalles consonants et dissonants, il était invité à les expérimenter par l'écoute directement sur l'instrument.

⁸⁷ Selon Centeno (1995, 25), il y a des dépendances intentionnelles «lorsque le maître veut un ordre dans l'enseignement de deux notions et qu'il a besoin de rappeler la première pour pouvoir faire la deuxième». Centeno précise que certaines dépendances «seront non seulement utilisées comme moyen d'enseignement mais exigées comme *objet d'enseignement*. Il s'agit là de dépendances entre les savoirs, et les élèves doivent les apprendre.»

⁸⁸ Il est nécessaire d'attirer l'attention sur le fait que le traité de Diruta s'adressait prioritairement à des élèves organistes qui étaient censés développer une expertise en matière d'improvisation afin de remplir leurs obligations musicales lors des services religieux. En raison de la nature même de l'orgue, qui permet de tenir une note dans toute sa longueur, l'élève était en principe plus à même de percevoir les dissonances générées par la superposition entre les diminutions et l'accord tenu en dessous que si celles-ci étaient jouées sur un instrument à cordes pincées.

⁸⁹ Selon Centeno (1995, 20), les dépendances «vont constituer une partie du sens que l'élève donne aux connaissances exigibles dans la classe parce qu'elles ont été institutionnalisées par le maître».

Figure 11: G. Diruta (1622). «Ricercar a 4. Partitura e Intavolatura» (mes. 1-4), *Il Transilvano*, partie II, livre 1, p. 5.



une variable didactique⁹⁰ pour l'acquisition de l'objet de savoir-diminution.

Dans les instructions, Diruta attire l'attention de l'élève sur le fait que la voix de ténor doit réaliser obligatoirement des intervalles consonnants avec la partie de la basse, précisant qu'il s'agit d'intervalles d'unisson, de tierce, de quinte, de sixte ou d'octave. Dans ce contexte, cette précision est surprenante si l'on part de la prémisse selon laquelle l'élève est censé recopier fidèlement les parties séparées d'une composition préexistante. Cependant, si l'on considère le fait que les parties séparées ne prévoyaient pas l'utilisation de marques de mesure, un moyen possible pour l'élève de s'assurer de la correcte superposition des parties en tablature était vraisemblablement de vérifier les intervalles générés entre les parties internes, comme le suggère Diruta, en les comptant⁹¹. À notre avis, cette procédure permettait non seulement à l'élève de transcrire correctement un morceau originellement noté en parties séparées, mais elle permettait en même temps au maître de « [préparer] l'élève pour des apprentissages futurs » (Centeno 1995, 25). Ceci, en évoquant, sans encore les définir, des contenus découlant de savoirs contrapuntiques — en l'espèce, la manière d'employer les différents types de consonances dans un contrepoint à plusieurs voix — afin de construire une mémoire partagée dans laquelle puiser pour la définition de ce contenu, plus tard.

Pour la réalisation écrite d'une tablature diminuée, l'élève est mis en position de production écrite : à partir d'une composition polyphonique, il est appelé à réaliser les diminutions sur la base des instructions et des exemples fournis

par le maître et tout en s'appuyant sur des savoirs en voie d'acquisition en matière de subdivision et de consonances. La règle principale prévoit qu'à chaque division de la mesure, qui coïncide normalement avec une superposition de consonances, on rebat « le plus souvent possible le début des consonances » (Diruta 1622, I, 14), c'est-à-dire qu'on passe par la note originale de la ligne mélodique donnée, qui est forcément une consonance (les notes soulignées en noir et blanc dans les exemples ci-dessous). Dans les figures suivantes, une brève composition polyphonique est d'abord présentée sur partition (Figure 12) ; ensuite, la même composition est présentée en tablature, dont la partie du soprano est diminuée (Figure 13).

Figure 12: G. Diruta (1622). «Sogetto», *Il Transilvano*, partie II, livre 1, p. 11.

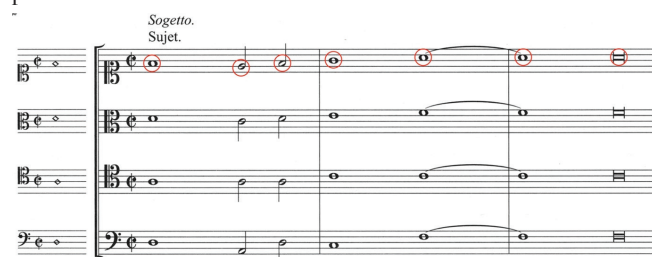


Figure 13: G. Diruta (1622). «Minuta sopra la parte del soprano. Alio modo», *Il Transilvano*, partie II, livre 1, p. 11.



Diruta précise que la première et la dernière notes de la diminution doivent coïncider autant que possible, afin d'éviter les mouvements interdits des quintes et des octaves parallèles. Ce dernier contenu est introduit en tant que « modèle implicite d'action⁹² ». À travers les instructions du maître — notamment, revenir à la fin de chaque diminution sur la note du début de celle-ci —, l'élève fait fonctionner ce savoir dans l'action, afin de résoudre le problème dont il s'occupe, mais qui n'est pas nécessairement reconnu, « ni comme objet d'étude, ni même comme outil » (Brousseau 1981, 44-46, cité par Centeno 1995, 32). Diruta définira les mouvements dans le livre suivant (1622, II).

⁹⁰ « Un champ de problèmes peut être engendré à partir d'une situation par la modification des valeurs de certaines variables qui, à leur tour, font changer les caractéristiques des stratégies de solution (coût, validité, complexité, etc.) [...] » (Brousseau 1982, cité par Rouchier et collab. 2001, 81)

⁹¹ Owens (1997, 55) affirme : « Once a piece was notated in separate parts, it was difficult to catch mistakes without having it sung or checking one voice against another. Perhaps as a result of these difficulties, during the second half of the century musicians began to employ scores to help them study polyphonic music. »

⁹² « Il s'agit d'un savoir qui doit fonctionner dans l'action que l'élève réalise pour résoudre le problème dont il s'occupe. Ce savoir est implicite et se montre par les choix qu'il lui permet de faire, mais l'élève n'a pas besoin d'en avoir conscience. » (Centeno 1995, 32)

Figure 14: G. Diruta (1622). «Minuta sopra la parte del soprano. Alio modo», *Il Transilvano*, partie II, p. 11.



La modification du dispositif opérée par Diruta, fonctionnant comme une variable didactique, permet à l'élève de travailler sur un même contenu, en l'espèce la diminution d'une valeur longue, par la mobilisation de stratégies différentes de résolution de problèmes. Les notes de départ et d'arrivée de chaque diminution, soit les consonances, sont à ce stade données par le maître dans l'exemple non diminué, ainsi que la dernière note de chaque diminution, afin d'éviter les mouvements interdits. Cela favorise l'entrée de l'élève en phase de dévolution⁹³, par la gestion d'un seul paramètre : la subdivision d'une note longue en valeurs plus courtes. À l'aide de ses acquis — doigtés et exemples fournis par le maître réappropriés —, l'élève peut opérer des choix concernant la création de passages entre les accords, tout en s'adaptant à un milieu hautement étayé⁹⁴. En outre, dans la réalisation d'une diminution d'un accord long d'une tablature diminuée, l'élève peut encore utiliser des dissonances sur la subdivision de la mesure (Figure 15), comme cela se produisait dans le cas des toccatas, ce qui lui permet d'explorer le contenu-diminution dans un contexte lui imposant moins de contraintes quant à ce contenu. Dans la figure qui suit, les consonances ont été cerclées en rouge et les dissonances, en bleu.

Figure 15: G. Diruta (1622). «Minuta sopra la parte del soprano. Alio modo», *Il Transilvano*, partie II, p. 11.



Comme nous le verrons, cela sera interdit dans la réalisation d'un contrepoint rigoureux en notes noires, où les dissonances peuvent être employées seulement en tant que notes de passage entre deux consonances, donc sur les subdivisions faibles.

Contrepoint diminué

Diruta ouvre le livre dédié à l'improvisation au clavier («*modo di far la fantasia sopra l'instrumento da tasti* [...]», Diruta 1622, II, 1) avec la disposition des consonances sur le clavier. À cette fin, l'auteur ramène à la mémoire de l'élève un apprentissage passé, à savoir la disposition des notes sur le clavier : de même que les notes se succèdent sur le clavier d'octave en octave, «les mêmes consonances se répètent dans le grave et l'aigu, selon l'ordonnance des touches⁹⁵» (Diruta 1622, II, 2). Diruta définit les différents types de consonances⁹⁶ — à savoir parfaites (unisson, quinte et octave) et imparfaites (tierce et sixte) —, la manière de les compter à partir d'une note donnée et les mouvements entre consonances, selon leur classification.

La définition posée par le maître permet une décontextualisation de cet objet de savoir, qui jusqu'à présent avait fonctionné de manière contextualisée et personnalisée dans les situations d'enseignement passées. Le savoir-consonance assume ici un statut de «connaissance structurée» (Centeno 1995, 32) dans le sens qu'il est en principe explicitement mobilisable par l'élève pour la construction de nouveaux savoirs. À partir des notions de consonance parfaite et imparfaite, l'élève est notamment amené à s'appropriier les quatre mouvements pour la réalisation d'un contrepoint rigoureux. Diruta définit le mouvement contraire, tandis que, dans la réalisation d'une tablature diminuée, ces savoirs restaient implicites dans la réalisation de la tâche. Alors que l'observation des contraintes imposées par le maître était susceptible de masquer une partie des règles contrapuntiques sous-jacentes⁹⁷, Diruta explicite ici les raisons de cette pratique, à savoir la formation des quintes et des octaves parallèles.

⁹³ «La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà» (Brousseau 2010, 5).

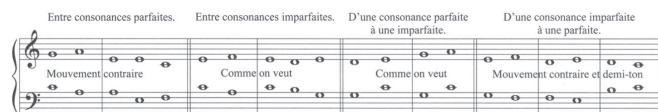
⁹⁴ «Le traitement des propositions [...], les prises de décision quant à ces propositions, les choix successifs menant au résultat final relèvent très largement d'une dévolution mixte, qui porte autant sur des processus que sur des éléments musicaux proprement dits. Dans une perspective de formation, il convient de mettre cela en évidence» (Mili 2012, 150).

⁹⁵ «Nell'instrumento si replicano l'istesse consonanze nel grave, & nell'accuto, secondo che sono ordinate le tastature, si come havete inteso nel primo libro, che sopra il numero di sette havete l'istesso tasto, & l'istessa consonanza.»

⁹⁶ Diruta définit l'unisson, la tierce, la quinte et la sixte (1, 3, 5 et 6) comme des consonances principales. Transposées une octave plus haut par rapport à la note de la basse, ces mêmes consonances sont définies par Diruta comme des consonances du deuxième degré (8, 10, 12 et 13). Transposées deux octaves plus haut, elles sont définies comme des consonances du troisième degré (15, 17, 19 et 20).

⁹⁷ Pour l'exercice de réalisation d'une tablature diminuée, en principe l'élève n'avait pas besoin de connaître les mouvements, puisqu'il était censé diminuer une ligne d'un morceau préexistant. Passer par la première note de la diminution lui permettait d'éviter d'introduire des erreurs dans la conduite des parties. Une fois les mouvements définis par le maître, on part du principe que l'élève peut revenir aux exercices en tablature et en comprendre les raisons sous-jacentes.

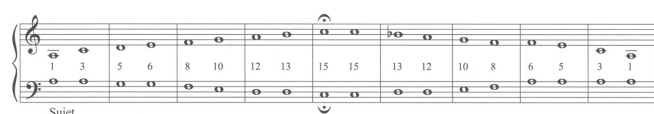
Figure 16: G. Diruta (1622). «[...] *seguitano li quattro movimento* [...]», *Il Transilvano*, partie II, livre 2, p. 2.



À cette fin, Diruta présente plusieurs exemples relatifs à chaque mouvement, faisant suivre chaque exemple d'un commentaire d'explication. L'auteur conclut cette section par un exemple contenant un contrepoint note à note, employant les mouvements entre consonances énoncés précédemment.

Figure 17: G. Diruta (1622). «Contrapunto di nota contra nota», *Il Transilvano*, partie II, livre 2, p. 9.

Contrepoint en note contre note.



Après avoir exposé les règles du contrepoint en note contre note et en minimes, l'auteur procède à la présentation du contrepoint en notes noires, en croches et en doubles croches, c'est-à-dire le contrepoint diminué. Diruta affirme que, dans un contrepoint de notes noires, lorsqu'elles avancent de manière conjointe, il faut respecter l'alternance des « bonnes » et des « mauvaises » notes, afin que sur les temps forts — divisions et subdivisions de la mesure — on trouve toujours une « bonne note », soit une consonance⁹⁸.

Figure 18: G. Diruta (1622). «*Alio modo*», *Il Transilvano*, partie II, livre 2, p. 12-13.



Pour la transmission de ces contenus, Diruta semble mettre en scène une simple communication d'objets de savoir, en fournissant des exemples démonstratifs des règles annoncées comme étant à imiter. Cependant, à la lumière de ce qui a été relevé dans l'analyse des livres précédents, cette démarche semblerait constituer la phase finale, spécifiquement explicative, d'une ingénierie didactique⁹⁹ dont le but ultime est vraisemblablement l'attribution, par l'apprenant, d'un sens¹⁰⁰ aux savoirs mis à l'étude, avant

qu'ils ne soient définis et institutionnalisés par le maître¹⁰¹. Ce processus se déploie à travers l'établissement par le maître de dépendances ou de connexions entre des savoirs en voie d'acquisition et des savoirs nouveaux.

Pour l'appropriation de ce contenu, l'élève peut en principe s'appuyer sur ses acquis en matière de doigtés, mais aussi sur les notions institutionnalisées de consonance, de dissonance et de mouvements. En même temps, il peut saisir l'emploi spécifique de ces contenus dans le cadre d'un contrepoint rigoureux, en observant les contraintes imposées par le maître. Si, dans le contexte d'une toccata ou d'une tablature diminuée, l'élève pouvait employer des dissonances sur des subdivisions fortes de la mesure, dans le cas d'un contrepoint diminué, toutes les subdivisions fortes doivent être obligatoirement consonantes, en établissant ainsi une pleine correspondance entre les « bons » doigts et les « bonnes » notes. La présentation des consonances et des dissonances dans le cadre de genres différents — toccata, chanson diminuée, fantaisie — permet l'introduction, par le maître, de variables didactiques qui visent vraisemblablement à ce que l'élève conjugue des éléments apparemment contradictoires dans la construction des savoirs sous-jacents : en l'espèce, les notions de consonance et de dissonance. Les différents genres induisent des comportements différents de l'élève par rapport aux savoirs savants, mais aussi par rapport aux savoirs experts mis à l'étude, en l'espèce l'emploi du doigté. Afin de résoudre ces contradictions, l'élève doit faire référence aux différents genres présentés par le maître. Cependant, il ne s'agit pas d'une simple adaptation de l'élève sur la base d'une définition préalable des genres mis à l'étude, mais d'un changement de règles, sans que les savoirs savants sous-jacents soient toujours explicités à l'avance par le maître.

Pour la réalisation d'un contrepoint en notes noires, à partir d'un *cantus firmus* donné, l'élève doit respecter la contrainte d'employer des consonances, parfaites ou imparfaites, sur les temps forts de la mesure et il doit respecter les mouvements obligatoires entre les parties. L'élève doit également remplir les intervalles entre deux intervalles consécutifs en alternant les « bonnes » et les « mauvaises » notes ou en employant des sauts dans lesquels toutes les notes sont « bonnes » (produisant des consonances). Cela laisse à l'élève de multiples choix de réalisation pour un même *cantus firmus*. Diruta présente plusieurs exemples

⁹⁸ L'auteur présente aussi des exceptions à cette règle ainsi que le cas où les notes noires procèdent par saut, en précisant que dans ce cas, elles ne doivent être constituées que de « bonnes » notes.

⁹⁹ Au sens de « systèmes de situations au sein desquelles les élèves font l'épreuve de la fonctionnalité des savoirs » (Sensevy 2011, 300).

¹⁰⁰ L'élève peut attribuer un sens aux savoirs mis à l'étude grâce à l'adaptation à des situations didactiques proposant une « simulation correcte de la genèse des notions » (Brousseau 1998, 65).

¹⁰¹ « [I]l semblait utile d'étudier des dispositifs où le sens pourrait se manifester par des décisions avant d'être objet de formulations et d'explications. Créer les conditions qui provoquent chez l'élève des décisions dont la cause et la raison sont la connaissance à enseigner, donne à cette connaissance une existence concrète qui peut permettre ensuite de l'évoquer, de la communiquer et de l'expliquer [...]. [Ces conditions] sont des simulations qui donnent aux connaissances le sens finalement retenu par les mathématiciens » (Brousseau 2010, cité par Sensevy 2011, 301).

de réalisation d'un contrepoint fleuri à partir d'un *soggetto* constitué d'une simple gamme.

Figure 19: G. Diruta (1622). «*Alio modo*», *Il Transilvano*, partie II, livre 2, p. 12-13.

Soggetto. Sijet.



Figure 20: G. Diruta (1622). «*Alio modo*» *Il Transilvano*, partie II, livre 2, p. 12-13.

Soggetto. Sijet.



S'appuyant sur les exemples fournis par le maître, l'élève peut s'approprier par imitation (Vygotski 1997 [1934], 352) plusieurs manières de réaliser un contrepoint diminué à partir d'un *cantus firmus* donné, tout en développant son propre répertoire de passages. À ce stade de l'étude, l'élève se positionne différemment face aux exemples fournis par le maître. En effet, dans la transcription en tablature diminuée (voir la Figure 6), l'élève ne pouvait s'en tenir qu'aux modèles proposés par le maître, ce qui lui permettait de franchir un premier pas dans la production de diminutions et la construction des savoirs savants sous-jacents. Dans la tâche d'improviser un contrepoint diminué, l'élève peut, en principe et à ce stade, compter sur des acquis en termes de savoirs experts et de contenus institutionnalisés découlant de savoirs savants qui lui permettent de se détacher du modèle du maître. Le cas échéant, il évite ainsi une copie servile des exemples, ce qui lui permet de développer son autonomie et son invention (Barry 1999, 63).

Après avoir présenté les règles nécessaires à la réalisation d'un contrepoint à deux parties, Diruta présente brièvement un contrepoint à trois et quatre parties. Dans cette présentation, Diruta affirme qu'il est nécessaire que les parties internes — soit le ténor et l'alto — créent entre elles et avec la basse et le soprano de «bons» accords, c'est-à-dire qu'elles créent des intervalles consonants sur les temps forts de la mesure. Diruta avait déjà introduit ce contenu lors de la transcription d'une pièce polyphonique en tablature

simple: l'élève avait été invité à vérifier, par l'action de compter les intervalles, que les voix de ténor et de basse génèrent des consonances. Le maître peut en principe puiser dans le passé didactique pour la transmission de ce nouveau savoir. À son tour, pour s'approprier ce contenu, l'élève peut s'appuyer sur des savoirs désormais institutionnalisés¹⁰² — les notions de consonance, de dissonance et les mouvements entre parties — ainsi que sur la mémoire des situations didactiques passées.

Conclusion

L'analyse de sources historiques non pédagogiques a permis de relever certaines des attentes entre maître et élève propres aux contrats didactiques dans le contexte d'un enseignement institutionnalisé, mais aussi dans le cas de l'enseignement privé de l'orgue. Il a été observé comment la nature hautement personnalisée de la relation didactique entre les acteurs était susceptible de favoriser la construction d'une mémoire didactique partagée, dans laquelle les acteurs pouvaient puiser pour la construction de nouveaux savoirs.

L'analyse des instructions et des exemples présentés dans *Il Transilvano* a permis de confirmer l'hypothèse initiale, à savoir que la progression des apprentissages était organisée par Diruta autour d'un nombre restreint de contenus, à savoir les notions de consonance, de dissonance, de diminution et de mouvements, tout en se basant sur une articulation étroite entre les différents savoirs mis à l'étude. Les allers et retours sur ces contenus, dans le déroulement du temps didactique et par la mise en place de différentes situations didactiques, favorisaient l'évolution du statut de ces connaissances dans le temps et permettaient en même temps à l'élève de saisir le fonctionnement de ces mêmes contenus dans des contextes de genres différents, et ce, par la mobilisation de diverses stratégies de réalisation de la tâche. Le choix opéré par Diruta concernant l'ordre selon lequel les différents genres sont présentés n'est pas fortuit: il permet non seulement la construction des savoirs mis à l'étude par l'adaptation de l'élève à des milieux qui exigent des degrés croissants de prise de responsabilité en ce qui concerne la tâche d'improvisation, mais aussi l'introduction par le maître de variables didactiques pour la construction des savoirs sous-jacents à la pratique. Alors que dans l'étude des toccatas, l'élève était placé en position de réception afin qu'il puisse saisir les logiques sous-jacentes au système de doigtés, dans la réalisation d'une tablature diminuée, le maître fait un premier pas dans la dévolution de la tâche de composition de nouvelles diminutions par l'aménagement d'un milieu avec un haut niveau d'étayage.

¹⁰² Une connaissance institutionnalisée est «considérée comme acquise, et que l'on traite comme un outil. Si l'on revient sur cette connaissance, c'est pour l'appliquer à d'autres situations, différentes de celles dans lesquelles l'élève l'a apprise ou pour la prendre comme base de nouvelles conversions.» (Centeno 1995, 32)

C'est en effet dans la réalisation d'un contrepoint diminué qu'une plus grande autonomie est demandée à l'élève pour la réalisation de la tâche de composition et d'improvisation, selon qu'il s'agisse d'exercices écrits ou réalisés de manière extemporanée à l'instrument. Dans ces exercices, l'élève doit réaliser un contrepoint en noires à partir d'un *cantus firmus* donné, s'adaptant à un milieu didactique dépouillé de tout support, ce qui impose à l'élève de mobiliser de manière autonome les savoirs en construction ou qu'il s'est appropriés précédemment. Il en résulte une progression des apprentissages caractérisée par des éléments de gradualité — en l'espèce, donnée par un silence progressif du milieu au fur et à mesure que l'on avance dans le traité, ce qui induit une prise de responsabilité croissante de l'élève dans la réalisation de la tâche d'improvisation. En outre, cette progression fait l'objet d'introductions d'éléments complémentaires, porteurs de contradictions apparentes dans la réalisation de la tâche d'improvisation. Plus précisément, ces éléments complémentaires sont liés aux différents genres présentés par Diruta, lesquels exigent une modification de la stratégie de résolution sans que les contenus relevant de savoirs savants soient toujours explicités à l'avance dans la définition de la tâche proposée par le maître, notamment au regard de l'emploi des intervalles dissonants dans une toccata, dans une tablature diminuée ou dans un contrepoint en notes noires.

À travers l'installation de situations didactiques différentes pour l'acquisition d'un même contenu, Diruta vise la construction par l'élève d'une expertise au sens de « capacité de produire différentes représentations de la même réalité, et d'agir sur ces représentations¹⁰³ » (Sensevy 2011, 321). En même temps, le maître ne vise vraisemblablement pas uniquement l'appropriation de contenus spécifiques en nombre limité — en l'occurrence, les notions de consonance et de dissonance, les mouvements — mais aussi « une action [de l'élève] fondée sur la puissance d'agir spécifique dont le savoir pourvoit » (Sensevy 2011, 324), ce qui relève d'un enseignement « fonctionnel et pratique¹⁰⁴ » (Brousseau 2011, 102) qui favorise une « mise en tension de ce savoir avec d'autres, passés ou à venir » (Sensevy 2011, 324).



¹⁰³ Selon Chevallard (1991, 37), l'acquisition d'une expertise est étroitement dépendante d'un travail prolongé de la technique, ce « qui implique que, lorsque le problème a été résolu, il y a encore quelque chose à faire. Il y a encore à travailler le problème — à travailler sur le problème. Elle [l'idée de travailler sa technique] suppose que le problème ne soit pas un *hapax* dans la biographie didactique de l'élève, mais un thème de travail, une matière à travailler. L'objectif du travail, alors, n'est pas la résolution du problème, mais l'étude des manières de le résoudre. »

¹⁰⁴ Selon Brousseau (2011, 102), et pour l'enseignement des mathématiques, pour rendre fonctionnelle une notion, il faut « lui donner un rôle visible dans une décision spécifique [...] ». Il faut aussi que des alternatives plausibles lui soient opposables et que son choix soit le résultat d'une anticipation possible. » En outre, « les conditions choisies pour présider à son apparition doivent laisser assez rapidement entrevoir l'intérêt de l'identifier à cause de la richesse du champ où elle promet d'être utile. »

Annexes

[1] «Les écoles de Rome obligeaient les élèves à passer chaque jour une heure à chanter des pièces difficiles, afin d'acquérir de l'expérience, une autre dans l'exercice du trille, une autre dans l'exercice des passages, une autre dans les études des lettres; et une autre dans les exercices de chant, sous le contrôle d'un maître, et devant un miroir pour s'accoutumer à ce que rien ne bouge, ni le buste, ni le front, ni les sourcils, ni la bouche. Cela durant la matinée. L'après-midi on passait une demi-heure sur les exercices de théorie; une autre demi-heure dans l'exercice du contrepoint sur une ligne de plain-chant; une heure à écrire le contrepoint sur ardoise; une autre dans l'étude des lettres. Le reste de la journée on travaillait sur le clavecin et composait quelque psaume ou motet ou canzonetta, ou tout autre air selon sa fantaisie personnelle¹⁰⁵ [...]» (Bontempi 1695, 170)

[2] «Les exercices pour l'extérieur étaient d'aller souvent chanter et écouter la réponse de l'écho hors de la Porta Angelica, du côté du Monte Mario, afin de juger par soi-même de son chant, mêler sa voix à tous les types de musiques exécutées dans les églises de Rome; observer la manière de chanter de chacun des meilleurs chanteurs qui fleurissaient sous le pontificat d'Urbain VIII; travailler et mettre à profit ces expériences puis, de retour à la maison, en parler avec le maître. Celui-ci en discutait avec ses élèves afin d'imprimer davantage ses préceptes dans leurs esprits, puis il donnait les conseils nécessaires¹⁰⁶» (Bontempi 1695, 170)

[3] «Par la présente, le susdit Ser Mariotto aura enseigné et devra enseigner l'orgue au susdit Raffaello di Michele tant et si bien que ledit Raffaello soit en mesure de jouer aux messes et aux vêpres, et que ledit Ser Mariotto devra lui enseigner les choses suivantes: une messe dominicale, la messe festive, la messe de la Vierge, avec toutes les choses afférant à ces messes, c'est-à-dire le *Kyrie*, le *Gloria*, le *Credo*, le *Sanctus*, le *Benedictus* et l'*Agnus Dei*. De plus, il devra lui enseigner au moins trente

canzoni, à sa discrétion (et parmi lesquelles on ne compte pas les *strambotti* et les hymnes appartenant aux vêpres), c'est-à-dire l'hymne des apôtres, l'hymne d'un martyr, l'hymne de plusieurs martyrs, l'hymne des pontifes confesseurs, l'hymne de la Vierge. Après ceux-là, le *Christe Redemptor omnium*, pour l'Épiphanie, *Hostis Herodes*, pour la fête de *Corpus Christi*, le *Pange lingua*, pour l'Avent, *Conditor alme*, pour le Carême, *Aures ad nostras*, pour tous les dimanches de l'année, *Lucis Creator*; puis le *Benedicamus* du dimanche, des fêtes et le *Benedicamus* pour les solennités majeures¹⁰⁷ [...]». Contrat d'apprentissage entre ser Mariotto di Michele di Giovanni (chapelain de S. Niccolò) et Michele di Meo di Godenzo (joueur de cornemuse), pour son fils (2 janvier 1504). *A.S. Firenze, Notarile antecosimiano, C-409, fol. 76, not. Raffaello di Piero di Biagio dei Cerchi*, publié dans Piattoli (1956-1957, 356-357).

[4] «Transilvano: Tout judicieusement. Mais je désirerais aussi savoir pourquoi on ne suit pas la règle des notes bonnes et mauvaises dans les diminutions, comme on le fait dans le contrepoint et la composition. J'ai dû en effet frapper quelquefois des notes mauvaises [dissonances], au début ou au milieu de la mesure [avec un «bon» doigt], et aussi parfois faire des notes qui sautent des notes mauvaises.

Diruta: Je réponds à cela qu'il est vrai que l'on n'observe pas cette règle lors des diminutions. Toutefois, là où il est possible de l'observer, c'est mieux. Les toccatas sont toutes faites de diminutions et il est vrai aussi qu'elles contiennent plus de mauvaises notes que de bonnes, mais la vitesse fait qu'on n'entend aucune chose mauvaise et même que les mauvaises notes donnent bien souvent de la grâce aux bonnes, puisque dans les diminutions, on s'attend plus à avoir de beaux et légers passages plutôt que l'observance que vous dites¹⁰⁸» (Diruta 1597, 62)

¹⁰⁵ «Le Scolle di Roma obbligavano i Discepoli ad impiegare ogni giorno un'ora nel cantar cose difficili e malagevoli, per l'acquisto della esperienza; un'altra, nell'esercizio del Trillo; un'altra in quello de' Passagi; un'altra negli studi delle Lettere; & un'altra negli ammaestramenti & esercizi del Canto, e sotto l'udito del Maestro; e davanti ad uno Specchio, per assuefarsi [prendere l'abitudine] a non far moto alcuno inconveniente, ne di vita, ne di fronte, ne di ciglia, ne di bocca. E tutti questi erano gl'impieghi della mattina. Dopo il mezzo di s'impiegava mezza hora negli ammaestramenti appartenenti alla Teorica: un'altra meza hora nel Contrapunto sopra il Canto fermo; un' hora nel ricevere e mettere in opera i documenti del Contrapunto sopra la Cartella; un'altra negli studi delle Lettere; & il rimanente del giorno nell'esercitarsi nel suono del Clavicembalo; nelle composizione di qualche Salmo, o Mottetto, o Canzonetta, o altra sorte di Cantilena, secondo il proprio genio. E questi erano gli esercizi ordinari di quel giorno nel quale i Discepoli non uscivano di Casa.»

¹⁰⁶ «Gli esercizi poi fuori di Casa, erano l'andar spesso volte a cantare e sentire la risposta da un'Ecco fuori della Porta Angelica, verso Monte Mario, per farsi giudice da se stesso de' propri accenti, l'andare a cantar quasi in tutte le Musiche che si facevano nelle Chiese di Roma; e l'osservare le maniere del Canto di tanti Cantori insigni che fiorivano nel Pontificato di Urbano Ottavo; l'esercitarsi sopra quelle, & il renderne le ragioni al Maestro, quando si ritornava a Casa: il quale poi per maggiormente imprimerle nella mente de' Discepoli, vi faceva sopra i necessari discorsi, e ne dava i necessari avvertimenti.»

¹⁰⁷ «Con ciò sia cosa che ser Mariotto soprascripto habbia insengnato et abbia a insengnare sonare l'orghano al soprascripto Raffaello di Michele sì et 'n tal modo che detto Raffaello sia renpiante sonare le messe et vespri, et che detto ser Mariotto gli debba insengnare le infrascripte cose, cioè: una messa domenicale, la messa festiva, la messa della Donna, con sua cose appartenente a dette messe, cioè di chiri, grorie, credo, santus, beneditus et angnus Dei. Et di più gli debba insengnare trenta canzone o più, a sua discretione (et che non vi si intenda drento strambotti [*sic*] et inni appartenenti a vespri), cioè inno delgli apostoli, inno d'uno martire, inno di più martiri, inno de' confessori pontefici, inno della Vergine. Di poi, apresso a questi, Criste redentor omnium, per la Befania Hostis Herodes, per corpo di Cristo Pange Lingua, per l'Avento Conditor alme, per la Quadagesima Aures ad nostras, per le domeniche di tutto l'anno Lucis creator. Apresso, benedichamus della domenicha, et benedichamus [*sic*] maggiore [...]»

¹⁰⁸ «Il tutto con giuditio: ma desio anco sapere, perche non si osserua la Regola delle note buone, e cattiuue nel diminuire, come si fa nel Contrapunto, e nel Comporre, essendomi stato necessario alcune uolte batter le note cattiuue nel principio, ò mezo della battuta, & anco esser cattiuue le note, che saltano. Diru. A questo ui dico, che è uero che nel Diminuire non si osserua questa Regola ma doue si può osseruare è meglio: le Toccate son tutte Diminutioni, & vero anco che u'entrano più cattive che buone; ma la velocità di esse fa sì ch'enon si senta cosa cattiuua anzi che le cattiuue danno bes spesso gratia alle buone: poi che nel Diminuire più s'attende à far passaggi vaghi, e legiadri, che all'osseruanza, che voi dite.»

Références

Sources historiques

- Annali del Seminario Romano*, Archivio storico della Pontificia Università gregoriana, mns. APUG 2800-2802. Extraits publiés dans Raffaele Casimiri (1935). «“Disciplina musicae” e “Maestri di Cappella” dopo il Concilio di Trento nei maggiori Istituti Ecclesiastici di Roma». *Note d’archivio per la storia musicale*, vol. 12, n° 1, p. 1-26.
- Contrat d’apprentissage entre Giovanni Blundo (organiste) et Antonio lo Vecchio pour son fils Giovanni Antonio (23 janvier 1524). *A.S. Palermo, Not. Antonio Occhipinti*, vol. 3702. Publié dans Giuseppe Dispensa Zaccaria (1988). *Organi e organari in Sicilia dal ‘400 al ‘900*, Palerme, Accademia Nazionale di Scienze, Lettere e Arti di Palermo, p. 129. Aussi dans Hugo Perina (2022). «Les contrats d’apprentissage et leurs alternatives dans la formation des organistes et des facteurs d’orgues italiens (1400-1550)», *L’atelier du centre de recherches historiques, Revue électronique du CRH*, vol. 24, URL: <https://journals.openedition.org/acrh/25495>, consulté le 3 novembre 2022.
- Contrat d’apprentissage entre ser Mariotto di Michele di Giovanni (chapelain de S. Niccolò) et Michele di Meo di Godenzo (joueur de cornemuse), pour son fils (2 janvier 1504). *A.S. Firenze, Notarile antecosimiano, C-409, fol 76, not. Raffaello di Piero di Biagio dei Cerchi*. Publié dans Renato Piattoli (1956-1957). «Un documento fiorentino di apprendistato musicale dell’anno 1504», *Collectanea Historia Musicae*, II, Florence, Olschki, p. 351-353. Aussi dans Hugo Perina (2022). «Les contrats d’apprentissage et leurs alternatives dans la formation des organistes et des facteurs d’orgues italiens (1400-1550)», *L’atelier du centre de recherches historiques, Revue électronique du CRH*, vol. 24, URL: <https://journals.openedition.org/acrh/25495>, consulté le 3 novembre 2022.
- BANCHIERI, Adriano (1609). *Conclusioni nel suono dell’organo*, Bologna, Giovanni Rossi.
- BANCHIERI, Adriano (1628). *Lettere armoniche*, Bologna, Girolamo Mascheroni.
- BERMUDO, Juan (1555). *Declaración de instrumentos musicales*, Osuna.
- BONTEMPI, Giovanni Andrea (1695). *Historia Musica*, Perugia, Costantini.
- BONONCINI, Giovanni Battista (1678). *Musico pratico che brevemente dimostra il modo di giungere alla perfetta cognizione di tutte quelle cose che, concorrono alla composizione di canti, e di ciò che all’arte del contrappunto si ricerca*, Venezia, Sala.
- CERONE, Pietro (1613). *El Melopeo y el Maestro. Tractado de musica*, Napoli, Giovanni Battista Gargano & Lucrecio Nucci.
- CHAMATERO DI NEGRI, Hippolito (1574). *Li Introiti fondati sopra il canto fermo del basso. Con li versetti & Gloria Patri, con le risposte de contraponti... per tutte le feste maggiori & altre feste nell’anno a 4. a 5. & a 6. voci*, Venise, Girolamo Scotto.
- CHIODINO, Giovanni Battista (1610). *Arte practica latina e volgare di far contraponto a mente non a penna divisi in 10 libretti*, Venice, Amadino.
- DIRUTA, Girolamo (1597). *Il Transilvano. Parte prima*, Venezia, Giacomo Vincenti.
- DIRUTA, Girolamo (1622). *Il Transilvano. Parte seconda*, Venezia, Giacomo Vincenti.
- FRANCHINI, Giovanni (1693). *Bibliosophia e memorie letterarie di scrittori franscescani conventuali ch’hanno scritto dopo l’anno 1585*, Modena, Eredi Soliani.
- GALILEI, Vincenzo (1581). *Dialogo della musica antica et della moderna*, Firenze, Marescotti.
- GANASSI, Silvestro (1535). *Opera intitolata Fontegara*, Venezia, s.n.
- GLAREANUS, Henricus (1547). *Dodecachordon*, Bâle, Petri.
- LANFRANCO, Giovanni Maria (1533). *Scintille di musica*, Brescia, Britanico.
- LUSITANO, Vicente (vers 1550). *Del arte del contrapunto*, Paris, Bibliothèque nationale de France, ms. Esp. 2019. Édition moderne publiée dans Philippe Canguilhem, (2013). *Chanter sur le livre à la Renaissance. Une édition et traduction des traités de contrepoint de Vicente Lusitano*, Tours-Turnhout, CESR-Brepols.
- Milan, Archivio capitolare, oc. 13 f. 149 v. Publié dans Gaetano Brigola. (1881). *Annali della fabbrica del duomo di Milano dall’origine fino al presente. Volume Quarto*, p. 122-124, URL: <https://www.duomomilano.it/it/infopage/archivio-e-biblioteca/6/>, consulté le 21 septembre 2022
- Milan, Archivio capitolare, 404 fasc.2 n. 2. Publié dans Gaetano Brigola (1881). *Annali della fabbrica del duomo di Milano dall’origine fino al presente* (1881). *Volume Quarto*, p. 122-124, URL: <https://www.duomomilano.it/it/infopage/archivio-e-biblioteca/6/>, consulté le 21 septembre 2022.
- ORTIZ, Diego (1553). *Tratado de glosas*, Rome.
- PENNA, Lorenzo (1679). *Li primi arbori musicali per li principianti della musica figurata*, Bologna, Giacomo Monti.

- Processo contra prete Pietro Poncio*, Bergamo, Biblioteca Civica Angelo Mai, Archivio della Misericordia Maggiore, ms. MIA 989. Publié dans Russell E. Murray, Jr. (1989). «The Voice of the Composer: Theory and Practice in the Works of Pietro Pontio», thèse de doctorat, University of North Texas, Denton, p. 23-51.
- ZACCONI, Ludovico (1622). *Prattica di Musica Seconda Parte. Divisa, e distinta in Quattro Libri*, Venezia, A. Vincenti.
- ZARLINO, Gioseffo (1573) [1558]. *Le Istitutioni Harmoniche*, Venezia, De Franceschi.
- ZARLINO, Gioseffo (1571). *Le Dimostrazioni Harmoniche*, Venezia, De Franceschi.
- Littérature secondaire**
- ACCAOUI, Christian. (2011). *Éléments d'esthétique musicale. Notions, formes et styles en musique*, Lonrai, Actes Sud.
- AMADE-ESCOT, Chantal (2007). *Le Didactique*, Paris, Éditions Revue EPS.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
- BALMORI, Isabel (2016). «Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission», thèse de doctorat, Université de Genève, 2016.
- BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF.
- BARRY, Andrew (1999). «Invention and Inertia», *Cambridge Anthropology*, vol. 21, n° 3, p. 62-70.
- BELLASICH, Alda, Emilia FADINI, Ferdinando GRANZIERA et Sigfrido LESCHIUTTA (2005). *Il clavicembalo*, Torino, EDT.
- BERNSTEIN, J. A. (2001). *Print Culture and Music in Sixteenth-Century Venice*, New York, Oxford University Press.
- BORNSTEIN, Andrea (2001). «Two-part Didactic Music in Printed Italian Collections of the Renaissance and Baroque (1521-1744)», thèse de doctorat, University of Birmingham.
- BOURG, Adrien (2008). «Didactique de la musique : Apports d'une approche comparatiste», *Éducation et didactique*, vol. 2, n° 1, p. 69-88.
- BROUSSEAU, Guy (1981). «Problèmes de didactique des décimaux», *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol. 2, n° 1, p. 37-127.
- BROUSSEAU, Guy (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU, Guy et Julia CENTENO (1991). «Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant», *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 11, n° 2-3, p. 167-210.
- BROUSSEAU, Guy (2009). «Le cas de Gaël revisité (1999-2009)», doi : [hal-00582620](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620).
- BROUSSEAU, Guy (2010). «Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématique», URL : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf, consulté le 9 novembre 2022.
- BROUSSEAU, Guy (2011). «La théorie des situations didactiques en mathématiques», *Éducation et didactique*, vol. 5, n° 1, p. 101-104.
- BRUMANA, Biancamaria et Carlo SEGOLONI (dir.) 2012. *Girolamo Diruta e il suo tempo. L'organista e teorico derutese (ca. 1546-1624/25) nella «scuola italiana» del XVI e XVII secolo*, Perugia, Stabilimento Tipografico «Pliniana».
- CANGUILHEM, Philippe (2001). *Fronimo de Vincenzo Galilei*, Paris, Minerve.
- CANGUILHEM, Philippe (2011). «Singing upon the book according to Vicente Lusitano», *Early Music History*, vol. 30, p. 55-103.
- CANGUILHEM, Philippe (2013). *Chanter sur le livre à la Renaissance. Une édition et traduction des traités de contrepoint de Vicente Lusitano*, Tours-Turnhout, CESR-Brepols.
- CANGUILHEM, Philippe (2015). *L'improvisation polyphonique à la Renaissance*, Paris, Classiques Garnier.
- CANGUILHEM, Philippe (2017). «Toward a Stylistic History of *Cantare super Librum*», dans Massimiliano Guido (dir.), *Studies in historical improvisation*, London and New York, Routledge, p. 55-71.
- CASIMIRI, Raffaele (1935). «“Disciplina musicae” e “Maestri di Cappella” dopo il Concilio di Trento nei maggiori Istituti Ecclesiastici di Roma», *Note d'archivio per la storia musicale*, vol. 12, n° 1, p. 1-26.
- CENTENO, Julia (1995). *La mémoire didactique de l'enseignant*, Bordeaux, LADIST.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Yves (1985/1991). «Sur la déconcertation cognitive», *Interactions didactiques*, vol. 12, p. 27-51.
- CICURIEL, Francine (2000). «La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable», dans Daniel Coste et Daniel Véronique (dir.), *La notion de progression*, ENS Éditions, p. 103-117.

- CILIBERTI, Galliano (2012). «Girolamo Diruta nella storiografia musicale», dans Biancamaria Brumana et Carlo Segoloni (dir.), *Girolamo Diruta e il suo tempo. L'organista e teorico derutese (ca. 1546- 1624/25) nella «scuola italiana» del XVI e XVII secolo*, Perugia, Stabilimento Tipografico «Pliniana», p. 63-116.
- CILIBERTI, Galliano (2003). «Les “maîtrises capitulaires” à Rome et dans l'État pontifical au XVII^e siècle. Formes d'organisation, circulation des musiciens et stratégies», dans Bernard Dompnier (dir.), *Maîtrises & Chapelles aux XVII^e & XVIII^e siècles. Des Institutions musicales au service de Dieu*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, p. 429-452.
- COULEAU, Jérémie (2015). «Contrapunctus: les pratiques polyphoniques improvisées du plain-chant dans les sources théoriques et musicales de la Renaissance. Musique, musicologie et arts de la scène», thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail — Toulouse II.
- DISPENSA ZACCARIA, G. (1988). *Organi e organari in Sicilia dal '400 al '900*, Palerme, Accademia Nazionale di Scienze, Lettere e Arti di Palermo.
- DOLZ, Joaquin, Marianne JACQUIN et Bernard SCHNEUWLY (2006). «Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire: une approche à travers des objets enseignés», dans François Audigier, Marcel Crahay et Joaquin Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 143-164.
- DOLZ, Joaquin et Jean-Louis DUFAYS (2012). «Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum. Progression et transversalité en français», dans Ghislain Carlier, Myriam De Kesel, Jean-Louis Dufays, et Bernadette Wiame, *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 9-21.
- DONGOIS, William (2017). «La pratique de la musique de la Renaissance à la lumière de la Fontegara (1535) de Silvestro Granassi», *L'Atrium, revue électronique du CNSMD de Lyon, numéros thématiques*, vol. 3, URL: <http://www.cnsmd-lyon.fr/wp-content/uploads/2018/06/Musique-de-la-Renaissance-W.-Dongois.pdf>, consulté le 21 septembre 2022.
- DURKHEIM, Émile (2007) [1894]. *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- FAURE, Sylvia (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute.
- GAMBASSI, Osvaldo (1997). «*Pueri cantores*» nelle cattedrali d'Italia tra medioevo e età moderna. *Le scuole eugeniane: scuole di canto annesso alle cappelle musicali*, Firenze, Olschki.
- GUIDO, Massimiliano (2012a). «Counterpoint in the Fingers. A Practical Approach to Girolamo Diruta's breve & facile regola di contrappunto», *Philomusica on-line*, vol. 12, p. 63-76.
- GUIDO, Massimiliano (2012b). «Con la Mente e con le Mani. Teaching and Learning the Art of Counterpoint on the Keyboard (1585-1671)», *Philomusica on-line*, vol. 12, p. 1-3.
- GUIDO, Massimiliano (dir.) (2017). *Studies in Historical Improvisation, from Cantare Super Librum to Partimenti*, London and New York, Routledge.
- GUIDO, Massimiliano et Peter SCHUBERT (2014). «Unpacking the Box in Frescobaldi's Ricercari of 1615», *Music Theory Online*. URL: https://mtosmt.org/issues/mto.14.20.2/mto.14.20.2.guido_schubert.php, consulté le 21 septembre 2022.
- GODARD, Anne (2001). *Le dialogue à la Renaissance*, Paris, PUF.
- HOULE, George (1987). *Meter in Music. 1600-1800. Performance, Perception, and Notation*, Bloomington et Indianapolis, Indiana University Press.
- JOHNSA, Samuel (1996). «Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques?», dans Claude Raisky et Michel Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, p. 61-74.
- LINDLEY, Mark et BOXALL, Maria (2002). *Early Keyboard Fingering. A Comprehensive Guide*, New York, Schott.
- MALGLAIVE, Gérard (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- MARTINAND, Jean-Louis (2013). «Questions pour la recherche: la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires», *Recherches en didactiques*, vol. 2, n° 16, p. 75-99.
- MATHERON, Yves (2010). *Mémoire et Étude des Mathématiques. Une approche didactique à caractère anthropologique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MAUSS, Marcel (2021) [1934]. *Les techniques du corps*, Paris, Payot.
- MERCIER, Alain (1985). «Le temps des systèmes didactiques», doi: [hal-01988568](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01988568).
- MILLI, Isabelle (2012). «Créativité et didactique dans l'enseignement musical», *Éducation et francophonie*, vol. 40, n° 2, p. 139-153.

- MILI, Isabelle, René RICKENMANN, Carolina MERCHÁN PRICE et Marie-Pierre CHOPIN (2013). «Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels)», dans Jean-Luc Dorier, Francia Leutenegger et Bernard Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 87-108.
- MILI, Isabelle et Leutenegger, Francia (2016). «Approches didactiques de corporéités au service des apprentissages», *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 38, n° 1, p. 5-12.
- MORELLI, Arnaldo (1996). «The Role of the Organ in Performance Practices of Italian Sacred Polyphony during the Cinquecento», *Musica Disciplina*, vol. 50, p. 239-270.
- MORELLI, Arnaldo (1998). «Concorsi organistici a San Marco e in area veneta nel Cinquecento», dans Francesco Passadore et Franco Rossi (dir.), *La cappella musicale di San Marco nell'età moderna*, Venezia, Edizioni Fondazione Levi, p. 259-279.
- MURRAY, Russell E., Jr. (1989). «The Voice of the Composer: Theory and Practice in the Works of Pietro Pontio», thèse de doctorat, University of North Texas, Denton. Deux volumes.
- MURRAY, Russell E., Jr. (2010). «Zacconi as Teacher: a Pedagogical Style in Words and Deeds», dans Russell E. Murray, Jr., Susan Forscher Weiss, Cynthia J. Cyrus (dir.), *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press, p. 303-324.
- NAVARRE, Jean-Philippe (2020). *Girolamo Diruta. Il Transilvano (1593-1609)*, Konstinbrod, Les Presses du Collège Musical.
- NONNON, Élisabeth (2010). «La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement», *Repères*, vol. 41, p. 5-34.
- OWENS, Jessie Ann (1997). *Composers at Work. The Craft of Musical Composition 1450-1600*, New York, Oxford University Press.
- PADOAN, Maurizio (1983). *La musica in S. Maria Maggiore a Bergamo nel periodo di Giovanni Cavaccio (1598-1626)*, Como, AMIS.
- PADOAN, Maurizio (2012). «Musici al Santo di Padova negli anni 1565-1600», dans Alberto Colzani, Andrea Luppi et Maurizio Padoan (dir.), *Barocco Padano 7. Atti del XV Convegno internazionale sulla musica italiana nei secoli XVII-XVIII, Milano 14-16 luglio 2009*, A.M.I.S., p. 275-376.
- PERINA, Hugo (2022). «Les contrats d'apprentissage et leurs alternatives dans la formation des organistes et des facteurs d'orgue italiens (1400-1550)», *L'atelier du centre de recherches historiques, Revue électronique du CRH*, vol. 24, URL: <https://journals.openedition.org/acrh/25495>, consulté le 3 novembre 2022.
- PERRENOUD, Philippe (1998). «La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 487-514.
- PIATTOLI, Renato (1967-1957). «Un documento fiorentino di apprendistato musicale dell'anno 1504», *Collectanea Historia Musicae*, II, Firenze, Olschki, p. 351-353.
- PORQUIER, Rémy (2000). «La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes», dans Daniel Coste et Daniel Véronique (dir.), *La notion de progression*, Fontenay-aux-roses, ENS Éditions, p. 87-101.
- PORTO, Delphim Rezende (2016). «A Arte da improvisação musical ao teclado no Renascimento italiano: a didática do contraponto segundo Girolamo Diruta (1610)», *Per Musi.*, vol. 33, p. 79-96.
- Répertoire International des Sources Musicales*, A/I/2. Société internationale de musicologie et l'association internationale des bibliothèques musicales, Kassel, Bärenreiter-Verlag.
- ROGER, Lucie (2013). «Apprentissage professionnel», dans Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 37-40.
- ROUCHIER, André, Gisèle LEMOYNE et Alain MERCIER (2001). *Le génie didactique: Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- REUTER, Yves, Dominique LAHANIER-REUTER et Cora COHEN-AZRIA (2021). *Traité des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- SEGOLONI, Carlo (2012). «Due personaggi un solo nome: Girolamo da Diruta. Ricostruzione di un profilo biografico del musicista e teorico musicale derutese», dans Biancamaria Brumana et Carlo Segoloni (dir.), *Girolamo Diruta e il suo tempo. L'organista e teorico derutese (ca. 1546- 1624/25) nella «scuola italiana» del XVI e XVII secolo*, Perugia, Stabilimento Tipografico «Pliniana», p. 37-62.
- SENSEVY, Gerard (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- SENSEVY, Gerard (2019). «Forme scolaire et temps didactique», *Le Télémaque*, vol. 55, n° 1, p. 93-112.

- THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse (2011). «Progression: un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire», dans Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly (dir.), *Les concepts et méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 85-115.
- TILMOUTH, Michael (2001). «Passagio (ii)», *Grove Music Online: Oxford Music Online*, doi: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.53864>.
- TORELLI, Daniele (2020). «Ordinamenti liturgici e canto piano a San Marco nell'età di Monteverdi», dans Rodolfo Baroncini et Marco Di Pasquale (dir.), *Monteverdi a San Marco. Venezia 1613-1643*, Lucca, LIM.
- VENDRIX, Philippe (2012). *L'enseignement de la musique à la Renaissance*, doi: halshs-03171201.
- VYGOTSKI, Lev (1997) [1934]. *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.
- WEISSER, Marc (2010). «Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage!», *Questions Vives*, vol. 4, n° 13, p. 291-303.
- WIERING, Frans (2001). *The Language of the Modes (Criticism and Analysis of Early Music)*, London, Routledge.

Dancefloor, prédrink et after : la construction d'une oreille techno par l'expérience collective et le corps au sein de la scène techno montréalaise

ELSA FORTANT

Institut national de la recherche scientifique

Résumé

Cet article, s'appuyant sur une enquête ethnographique menée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise «Nouvelles perspectives sur la scène techno montréalaise: du populaire à l'underground, entre unité et cohabitation» (2022), a pour objectif de montrer comment les lieux fréquentés par les amateurs et amatrices de ce genre musical font socialisation et comment les moments, le «avant-pendant-après», s'articulent dans la construction d'une «oreille techno» par le corps et par l'expérience collective. Dans le cadre de ma recherche, j'ai diffusé un questionnaire auprès des amateurs et amatrices montréalais-es de techno sur Internet (n = 336 réponses) et j'ai réalisé 15 entretiens semi-dirigés. Cet exercice a permis aux répondant-es de revenir sur des moments vécus, faisant émerger un discours réflexif sur leur parcours d'amateur, d'amatrice, et leur «oreille techno». Dans un premier temps, cet article démontrera que sur le dancefloor, la socialisation de l'oreille à la techno se fait principalement par le corps, où les danseurs et danseuses aiment être «dans leur bulle» pour déployer leur «corps-oreille» (Sayeux 2010). Dans un deuxième temps, je m'intéresserai à l'«avant» (*prédrink* au Québec) et à l'«après-soirée» (*after*) comme cadre d'appréciation de la musique techno. Bien plus que de simples extensions de la soirée sur le *dancefloor*, ces moments entre pair-es qui ont lieu avant et après la soirée participent à la socialisation de l'oreille à la techno, d'une part, en permettant un cadre favorable aux discussions et, d'autre part, en prolongeant l'expérience collective d'écoute de la musique.

Mot-clés : socialisations musicales ; oreille techno ; corps-oreille ; musique de danse ; Montréal.

Abstract

This article, based on an ethnographic survey carried out as part of my Master's thesis "New Perspectives on the Montreal Techno Scene: From Popular to Underground, Between Unity and Cohabitation" (2022), aims to show how the places frequented by fans of this musical genre contribute to musical socialization and how the moments, the "before-during-after", are articulated in the construction of a "techno ear" through the body and collective experiences. As part of my research, I distributed a questionnaire to Montreal techno enthusiasts on the Internet (n= 336) and conducted 15 semi-structured interviews. This exercise enabled the respondents to look back on party moments in their lives, giving rise to a reflexive discourse on their experiences as amateurs and on their "techno ear". First, this article will show that on the dancefloor, the socialization of the techno ear takes place mainly through the body, where dancers like to be "in their bubble" to deploy their "body-ear" (Sayeux 2010). Next, I'll look at the "before" (*prédrink* in Quebec) and the "after" as a framework for appreciating techno music. Much more than mere extensions of the night on the dancefloor, these peer-to-peer moments that take place before and after the party contribute to the socialization of the techno ear, on the one hand by providing a favorable setting for discussion and, on the other, by extending the collective experience of listening to the music.

Keywords: musical socialization; techno ear; body-ear; dance music; Montreal.



Elsa Fortant

Elsa Fortant est doctorante en études numériques et sociomusicologie au centre Urbanisation Culture Société de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS). Dans ce cadre, elle s'intéresse aux musicien·nes et aux publics qui utilisent les plateformes de sociofinancement par abonnement comme Patreon. Son projet de recherche doctoral est financé par une bourse du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). À titre d'auxiliaire de recherche, elle participe à divers projets en lien avec la musique, les arts et le numérique. Depuis 2022, elle co-coordonne les activités du LabCMO (Laboratoire sur la communication et le numérique) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est aussi secrétaire de rédaction des *Cahiers de la SQRM*. Elle est membre étudiante de l'Observatoire interdisciplinaire de création et recherche en musique (OICRM), de l'International Association for the Study of Popular Music Canada (IASPM-Canada) et de l'Étude partenariale sur les médiations de la musique (EPMU).

Chez les musicien·nes, l'oreille musicale peut être définie comme la capacité, à différents degrés, de percevoir, analyser et reproduire des éléments musicaux tels que les harmonies, les rythmes et les tonalités. Elle a notamment été l'objet d'étude de l'éducation musicale, de la psychopédagogie (Afsin 2009, 79-111), de la musicologie cognitive et des neurosciences (Vangenot 2000; Peretz 2018). L'ethnomusicologie (Lortat-Jacob 2010, 43-52) s'en est aussi emparée, par exemple, pour identifier les caractéristiques de l'oreille des jazzmen-women et ce qui la distingue de celle des musicien·nes classiques.

Du côté des non-musicien·nes, l'acquisition d'une oreille musicale se traduit par l'idée que sans formation musicale formelle, il est possible de développer une sensibilité au son, de ressentir les émotions dans la musique et d'identifier des structures rythmiques pour pouvoir danser ou se synchroniser, comme dans le cas des nageuses artistiques (Kirchberg 2015, 95-114).

Dans le cadre de cet article¹, je souhaite me pencher sur la construction d'une oreille musicale chez un groupe d'amateur·trices de musique techno. Au même titre que les nageuses, je considère les amateur·trices de techno comme des musiquant·es non musicien·nes (Kirchberg 2015, 95-114; Small 2019). Ainsi, il est pertinent de se questionner sur le processus de construction d'une oreille musicale techno — une oreille sensible et sensibilisée à ce genre musical particulier.

Contexte

J'étudie l'oreille techno dans le contexte des pratiques « ordinaires » en boîte de nuit² (Thornton 1996; Malbon 2017;

Garcia 2011, 2023; Butler 2017). Cet article, centré sur l'expérience vécue par les danseur·euses dans trois différents cadres d'écoute, offre une perspective complémentaire aux travaux cités ci-dessus en ce qu'il s'intéresse aux membres de la communauté techno montréalaise et à leurs habitudes d'écoute sur le *dancefloor*, mais aussi avant lors du *prédrink* et après, pendant l'*after*³.

Pour Jean-Christophe Sevin, qui s'intéresse aux parcours d'amateur·trices techno, l'oreille est conditionnée par une habitude d'écoute, c'est-à-dire « un ensemble de dispositions et d'attitudes émotionnelles, une sensibilité de base à la musique, une manière de réagir à sa présence » (Sevin 2009, 189). La techno étant une musique de danse, la sensibilité aux structures rythmiques, au *battement par minute (bpm)*, serait un élément central de l'oreille techno, tout comme le rôle du corps dans l'écoute. L'expérience d'écoute de la techno ne se limite pas à la seule perception auditive, mais implique également une réponse physique.

Sur le *dancefloor*, le corps devient l'instrument principal de l'appréciation de la musique. Les danseur·euses répondent aux pulsations rythmiques en adoptant des mouvements synchronisés ou non. Plus l'oreille est exposée à la musique, plus elle se transforme et permet aux amateur·trices d'affiner leur goût musical, de développer leur expertise et, dans le cas de la techno, d'extérioriser leur ressenti à travers le mouvement corporel.

La techno appartient à la famille des musiques électroniques de danse. On observe donc qu'elle s'écoute et se vit au sein d'espaces qui permettent cette forme d'expression corporelle : sur les pistes de danse, qu'elles

¹ Cet article découle de mon mémoire de maîtrise, intitulé « Nouvelles perspectives sur la scène techno montréalaise : du populaire à l'*underground*, entre unité et cohabitation » et réalisé à l'Université de Montréal en 2022, sous la direction de Michel Duchesneau et la codirection de Danick Trottier. Ce projet de recherche a été financé par deux bourses de maîtrise OICRM. Je tiens à remercier chaleureusement Vanessa Blais-Tremblay pour son accompagnement dans le travail de rédaction de cet article.

² Elles se différencient des contextes festifs des raves, *free-parties* et festivals, largement couverts par la littérature (Reynolds 1999; Epstein 2001; Sevin 2004; Racine 2002).

³ Dans les cultures *underground*, le *prédrink* correspond au moment qui précède l'événement. Quelques heures avant le début de celui-ci, les gens se retrouvent pour socialiser, dans un bar ou chez quelqu'un. L'*after* arrive quant à lui après la soirée. Une fois l'événement terminé, les gens qui sont allés ensemble à la soirée — et parfois des personnes rencontrées pendant la soirée — la poursuivent ailleurs, le plus souvent chez quelqu'un, car après 3 h du matin, les bars sont fermés.

soient celles, institutionnalisées, des boîtes de nuit ou celles, éphémères, de l'espace public, et parfois illégales de bâtiments désaffectés ou de terrains privés. Ainsi, comme le soulignent Jean-Marie Seca et Bertrand Voisin (2004, 82-83), l'écoute de la techno est avant tout corporelle :

La *techno* est d'abord un son ou un rythme. Elle n'est pas à analyser en termes de notes ou de partitions. Elle n'exige pas de chanter, de scander un air. Il y a une rupture dans la mesure où on ne peut y trouver de la poésie contemporaine, un art littéraire ou simplement un refrain. La dimension corporelle et chorégraphique y prend une place centrale.

Le concept d'oreille musicale et d'écoute par le corps m'amène à m'intéresser au concept de corps-oreille, déployé par l'anthropologue Anne-Sophie Sayeux pour situer l'écoute des musiques électroniques. Dans son texte « Le corps oreille. Une approche anthropologique sensuelle des musiques électroniques » (2010), Sayeux affirme que « si l'on veut entrer dans ce son et en être totalement pénétré, c'est le corps entier, des poils aux viscères, qui est tenu d'être oreille » (Sayeux 2010, 229).

La problématique au cœur de cette étude réside dans la dynamique complexe entre l'expérience individuelle et collective qui alimente le processus de socialisation de l'oreille musicale. Je me concentre spécifiquement sur la construction d'une oreille techno. En cela, je cherche à comprendre comment les espaces et moments emblématiques de la culture techno, à savoir le *dancefloor*, le *prédrink* et l'*after*, interviennent dans cette construction. En d'autres termes, comment ces environnements et temporalités spécifiques influent-ils sur la manière dont les individus développent une oreille musicale orientée vers la techno, et comment cette oreille devient-elle le fruit d'une expérience à la fois personnelle et partagée au sein de ces contextes particuliers ?

Méthodologie

Pour étudier la construction de l'oreille techno chez les amateur-trices montréalais-es, j'ai emprunté l'essentiel de mes outils méthodologiques à la sociologie et à

l'ethnographie. Comme il était important que je sois en immersion dans le milieu, j'ai réalisé plus d'une vingtaine d'observations participantes et non participantes, dont six au Stereo Afterhours. J'ai participé à des événements majeurs de la scène techno montréalaise comme le Piknic Electronik⁴ et Igloofest⁵ ; à des soirées privées dans des lofts ; à des soirées « alternatives » organisées par des collectifs indépendants comme OCTOV⁶ ou Tech Me Out⁷. J'ai ainsi pu observer les publics, leurs comportements, leurs interactions et l'agencement de l'espace⁸.

Lors des entretiens individuels semi-dirigés, en ayant pour objectif de faire émerger un discours réflexif sur les pratiques musicales et sur la socialisation de l'oreille à la musique techno, j'ai mobilisé trois outils : l'écoute réflexive, la photo-élicitation et la carte mentale. Les sessions d'écoute réflexive ont permis aux répondant-es de s'exprimer sur la musique techno d'un point de vue esthétique, émotionnel et de nommer les espaces spatio-temporels liés à leurs pratiques. Ils et elles ont souvent évoqué des souvenirs rattachés à des lieux, des moments et des événements spécifiques.

Empruntée à la sociologie visuelle, la photo-élicitation « repose sur l'idée simple d'insérer une photographie dans un entretien de recherche⁹ » (Harper 2002, 13). L'objectif était de représenter visuellement les pratiques d'amateur-trices techno pour les situer les unes par rapport aux autres. Les personnes participantes ont ainsi partagé des images représentatives de leurs pratiques, ensuite discutées lors de l'entrevue.

Enfin, en m'inspirant du travail de Sophie Turbé (2010, 97-113) sur la scène métal en France, j'ai conclu l'entretien avec la réalisation par les participant-es d'une cartographie illustrant *leur* scène techno montréalaise. Puisque la pandémie m'a forcée à tenir les entretiens en ligne sur Zoom, j'ai tiré profit de la situation et utilisé *Jamboard*, un outil de tableau blanc numérique de la suite Google. Les représentations visuelles produites par les participant-es m'ont permis d'ancrer des pratiques individuelles au sein de cadres d'appréciation de la musique qui revêtent une

⁴ Créé en 2003, l'événement montréalais Piknic Electronik a lieu tous les dimanches de l'été, de mai à septembre, au parc Jean-Drapeau. Les deux scènes offrent aux festivalier-ères d'un jour (jusqu'à 12 000 personnes) la possibilité de découvrir des artistes locaux et des têtes d'affiches grand public, en extérieur.

⁵ Igloofest est le pendant hivernal de Piknic Electronik. Les deux événements sont produits par la compagnie Multicolore. Igloofest se déroule les soirs de fins de semaine de janvier et février, dans le Vieux-Port de Montréal. C'est le plus gros festival hivernal du monde. Le rayonnement international de ces événements en fait des attractions touristiques, un modèle d'affaires loin de l'identité *underground* cultivée par le Piknic à ses débuts — lorsque les participant-es pouvaient par exemple apporter leur propre alcool.

⁶ Certains collectifs organisateurs de soirées comme OCTOV, actif sur la scène depuis 2014, proposent des événements complètement légaux de type rave, c'est-à-dire avec un permis d'alcool ponctuel qui leur donne l'autorisation d'en servir jusqu'à 3 h, tout en poursuivant la fête jusqu'à 6 h du matin. Ils investissent des lieux qui n'ont pas pour fonction première de diffuser de la musique, à l'image des Entrepôts Dominion (espaces à louer de type industriel).

⁷ Le collectif Tech Me Out, plus jeune, organise, lui aussi, des soirées de façon légale, accueillant quelques centaines de personnes.

⁸ Je précise que mon expérience est celle d'une femme blanche hétérosexuelle francophone et que mon échantillon, basé sur le volontariat, ne permet pas de faire une montée en généralité.

⁹ Ma traduction. « Photo elicitation is based on the simple idea of inserting a photograph into a research interview ».

dimension collective. Parmi ceux-ci, des lieux de diffusion, formels et informels, allant de la boîte de nuit au festival, en passant par l'espace semi-privé du chez-soi.

Les témoignages collectés dans le cadre des entretiens semi-dirigés¹⁰ ont été complétés par les notes de terrain recueillies lors de six soirées d'observations directes¹¹ réalisées au Stereo et lors de *prédrink* et d'*after*. J'ai sélectionné le Stereo Afterhours comme étude de cas, car c'est le lieu le plus cité par les répondant-es à l'enquête.

Le Stereo Afterhours, lieu structurant de la scène techno montréalaise

Le Stereo, qui fête ses 24 ans en 2023 et qui programme uniquement des musiques électroniques de danse (house, techno et consorts), a bâti sa réputation sur le soin apporté à la confection du système de son par des DJ internationaux. Cette attention lui confère le titre officiel de « meilleur système son d'Amérique du Nord » — reconnu par le public et les artistes qui viennent y jouer¹². Le lieu est permissif, inclusif et historiquement rattaché à la communauté LGBTQ+. C'est un lieu de pèlerinage pour de nombreux-ses techno-touristes.

Comme c'est un *afterhour*, on n'y rencontre pas les mêmes conventions qu'en boîte de nuit ou en club. L'établissement ouvre à minuit et ferme à 10 h¹³, les samedis, dimanches et jours fériés. Ses heures d'ouverture ne lui permettent pas de servir d'alcool selon la législation locale. L'établissement applique une politique stricte concernant l'utilisation des cellulaires intelligents à l'intérieur : il est interdit de prendre des photos ou de filmer. Cette règle sert non seulement à protéger l'anonymat des participant-es (qui peuvent avoir consommé des drogues) qui ne pourraient donner leur consentement avant la publication de la photographie sur Internet, mais aussi à ne pas casser la *vibe* — l'atmosphère — avec les flashes. C'est aussi une façon d'encourager à vivre le moment présent¹⁴.

D'une certaine manière, le Stereo, par son statut d'*afterhour* et les pratiques qui l'entourent — par exemple l'interdiction de prendre des photos ou des vidéos à l'intérieur — se distingue d'autres boîtes de nuit et lieux de pratiques nocturnes urbaines qu'on pourrait qualifier de « grand public » et qui encourageraient leurs usagers à se mettre en scène sur les réseaux sociaux, par exemple en géolocalisant l'endroit où ils se trouvent ou en utilisant des mots-clés. Cela signifie que les spécificités du Stereo deviennent des conventions à respecter pour pouvoir y venir et faire partie de la communauté. Le Stereo bénéficie d'un statut particulier car, d'un côté, les règles d'interaction à l'intérieur supposent que le lieu appartient à la sphère *underground*. De l'autre, sa présence sur les réseaux sociaux, sa programmation qui présente régulièrement des artistes très populaires qui comptent leurs fans par millions le rapproche d'une sphère plus grand public.

Avant de se constituer en *afterhour*, le 858 rue Ste-Catherine est abritait un cinéma. De nos jours, l'aménagement intérieur est divisé en deux parties : au fond de la salle, le bar et les banquettes, à l'avant, la cabine de DJ et la piste de danse, centrale, délimitée par le placement des haut-parleurs dans les coins et des escaliers qui permettent de monter vers le bar ou descendre vers l'entrée¹⁵. La cabine de DJ est légèrement surélevée mais la distinction entre la piste de danse et la cabine de DJ tend à être réduite le plus possible. Il est par exemple possible de serrer la main de l'artiste depuis la piste de danse et parfois même de rentrer dans la cabine de DJ pour le-la saluer. Cette proximité artiste-public rapproche le lieu de dynamiques *underground*.

Discussion : Le *dancefloor*, un dispositif sociomusical de mise à l'épreuve de l'oreille techno

Je propose de concevoir le *dancefloor* comme un dispositif socio-musical qui participe à la construction de l'oreille techno. Au sein de celui-ci, je peux interroger les spécificités

¹⁰ Bien que les discussions qui ont lieu dans l'espace fumeur ou à l'entrée du Stereo soient riches à étudier du point de vue des socialisations musicales, il est impossible d'obtenir un consentement éclairé de participation à la recherche de la part des personnes présentes, qui sont généralement sous l'influence de la drogue ou de l'alcool. Pour cette raison, je ne rapporterai pas les échanges *in situ* et me concentrerai sur les observations faites sur la piste de danse.

¹¹ « L'observation directe consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences, sans en modifier le déroulement ordinaire » (Peretz 2006, 14).

¹² Le DJ vétérinaire américain Danny Tenaglia, qui mixe au Stereo trois fois par année, partage régulièrement des messages sur les réseaux sociaux qui soulignent son affection pour ce lieu et les publics si particuliers à ses yeux. Le discours laisse penser que le Stereo est resté authentique, qu'il prône des valeurs *underground* traditionnelles et qu'il n'a pas adopté les codes de la commercialisation à l'extrême. Solomun, un DJ serbo-allemand qui comptabilise des millions de fans, a utilisé des images du Stereo pour un clip lancé en 2020, accessible au <https://youtu.be/5Fc9A6mLHJU>, consulté le 31 août 2021. Le morceau s'intitule « Home », en clin d'œil au surnom donné au Stereo par les habitué-es. Dans la section « À propos » de la page Facebook du Stereo, le lieu est décrit ainsi : « There's no place like Home. », accessible au https://www.facebook.com/Stereo.Mtl/about/?ref=page_internal, consulté le 31 août 2021.

¹³ Il arrive, pour des événements spéciaux, que le Stereo reste ouvert pendant plus de 24 heures.

¹⁴ Sur le groupe Facebook privé dédié au Stereo Afterhours, le sujet des « nouveaux » publics qui ne connaissent pas les règles et utilisent leur téléphone pour filmer avec le flash fait souvent l'objet de plaintes de la part des membres du groupe, habitué-es du Stereo à divers degrés. Voir Hébert 2023, 134-135.

¹⁵ L'espace réservé aux employé-es pourrait former une troisième partie, mais puisqu'il n'est pas accessible aux publics, je n'en ai pas tenu compte. Attendant au côté du bâtiment et accessible par un escalier à descendre, on trouve également l'espace fumeur où les gens ont pour habitude de prendre l'air et de socialiser. J'ai concentré mes observations sur les espaces intérieurs, plus particulièrement celui de la piste de danse.

de l'appréciation collective sur la piste de danse et leur rôle dans la mise à l'épreuve d'une oreille techno.

Directement lié au corps-oreille, le «sens vibratoire» (Sayeux 2010), c'est-à-dire la sensation du corps qui vibre au rythme du *kick* ou des coups de basses, et son lien avec la danse, sont un élément récurrent des discours d'amateur-trices. Il s'agit d'un effet marquant qui est souvent présenté comme une prise dans l'appréciation musicale de la techno. Le corps-oreille s'y accroche facilement.

Pour stimuler le sens vibratoire, au sein du club, plusieurs éléments sont réunis afin de créer un espace spatio-temporel distinct à l'intérieur duquel la sensorialité est mise au premier plan : le niveau sonore élevé, l'absence de fenêtres permettant de se situer dans le temps, les jeux de lumière, les lasers, la machine à fumée, une perception du temps sans fin avec les DJ qui s'enchaînent sans interruption, les mouvements dans la pénombre, les températures élevées. Tout cela participe à créer un environnement qui peut induire un état second, libérateur, propice à une expression corporelle désinhibée et un corps-oreille pleinement déployé. Les drogues sont d'ailleurs souvent consommées pour augmenter les sensations et faciliter une forme de lâcher-prise.

Trouver sa place sur le dancefloor et créer sa bulle pour déployer son corps-oreille

Dans un contexte où la puissance sonore de la musique complique les échanges verbaux, le langage non verbal est un moyen de communication utilisé pour faire part de son consentement ou de son refus à être touché-e ou à interagir¹⁶. Garcia-Mispireta (2023) traite de l'importance du consentement dans le contexte du toucher et de l'intimité sur la piste de danse¹⁷. Au Stereo, la partie droite de la piste de danse est principalement occupée par des membres de la communauté LGBTQ+. C'est une pratique historiquement ancrée qui se transmet d'une génération de publics à l'autre¹⁸. Sur cette partie du *dancefloor*, le contact physique consenti et la proximité des corps y sont cultivés. Du côté gauche, les danseurs et danseuses sont plus espacé-es et insistent pour que leur espace personnel, qu'ils et elles nomment leur «bulle», soit respectée, au risque de percevoir le contact physique comme une micro-agression. Ce besoin de se sentir

en sécurité sur le *dancefloor* est une condition nécessaire au déploiement du corps-oreille et à la désinhibition du corps à travers la danse.

Grâce aux observations participantes qui m'ont permis une réelle immersion, j'ai remarqué que l'occupation de l'espace du *dancefloor* répondait à des conventions qui favorisent l'entre-soi des groupes d'ami-es qui viennent à la soirée ensemble en même temps que la protection des «bulles». Dès lors, trouver sa place sur le *dancefloor*, se situer dans l'espace pour des raisons acoustiques et/ou identitaires, participe à la formation du corps-oreille. Le déploiement de ce dernier dépend donc en partie de l'endroit du *dancefloor* où on se trouve, comme le souligne l'interviewé T :

[pour moi passer une bonne soirée c'est savoir] est-ce qu'ils [les autres] respectent ton espace pour danser, est-ce qu'ils sont dans ta bulle, est-ce qu'ils dérangent les autres... Souvent je trouve que les gens qui vont être plus dans la scène *underground*, à laquelle je m'identifie le plus, vont être respectueux de l'espace des gens, de leur expérience.

Une fois que le *spot* ou l'endroit idéal est trouvé, il s'agit de pouvoir le garder. Se mettent en place des frontières invisibles mais palpables si on les franchit. Les premiers rangs sont occupés par les participant-es qui veulent être proches de l'artiste, même si ce n'est pas la place qui offre le meilleur rendu acoustique. Ceux et celles qui veulent être enveloppé-es par le son se collent aux enceintes¹⁹. Les personnes qui sont attachées à la qualité du son vont se mettre au milieu de la salle, vers le fond de la piste (à l'endroit où on trouverait la régie en concert). Ceux et celles qui aiment observer le ou la DJ vont prendre du recul, se placer derrière lui ou elle (le Stereo est un des rares endroits où cette pratique est autorisée dans une certaine mesure) ou aller passer un peu de temps surélevé-es, sur les caissons d'absorption du son qui se trouvent sur les côtés de la cabine du ou de la DJ et qui offrent une vue imprenable sur l'artiste au travail. Les danseurs et les danseuses qui utilisent beaucoup d'espace avec leurs mouvements ont tendance à se mettre sur les bords de la piste de danse, plutôt vers l'avant de la salle. Les plus bavard-es resteront complètement en arrière,

¹⁶ Le langage non verbal peut prendre la forme de signes ou de toucher. Cependant, le toucher est plutôt réservé aux personnes qui se connaissent. S'il y a tactilité entre personnes qui ne se connaissent pas, le consentement doit être obtenu. Au sujet de la culture du consentement dans les milieux festifs, voir Hébert 2023, 48-50.

¹⁷ Les danseur-es doivent gérer le consentement et la tactilité sous la menace de la violence sexiste. L'auteur note que pour naviguer dans le consentement, les participant-es doivent apprendre et respecter un ensemble d'indices qui signalent le désintérêt et le refus. Il souligne également l'importance du respect des limites et l'impact d'un toucher importun et stigmatisé, en particulier pour les femmes.

¹⁸ À ce sujet, voir Kiersten B. van Vliet (2021). «Situer les femmes dans l'*Electronic Dance Music Culture* (EDMC) à Montréal entre 1950 et 1995 : premier survol». *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, vol. 22, n°s 1-2, p. 163-175. <https://doi.org/10.7202/1102235ar>.

¹⁹ Dans la culture *free-parties*, la puissance du son, mesurée en kilowatts, et la proximité avec celle-ci, est plus importante que dans la culture techno, rave ou club. Certain-es se rapprocheront des haut-parleurs. Si le niveau sonore est trop bas, cela peut affecter l'écoute car les bruits ambiants prennent le dessus, rendant impossible l'immersion corporelle totale.

proche du bar et des banquettes pour s'asseoir et discuter plus librement, loin des enceintes.

Développement de l'oreille techno et expérience collective d'écoute sur le dancefloor

Pour Jean-Christophe Sevin, la piste de danse elle-même est un « dispositif d'appréciation et le lieu de l'épreuve à l'issue de laquelle sont déterminées les propriétés et la qualité de la performance collective que constitue une fête techno » (Sevin 2004, 48). Par appréciation, Sevin entend qu'il s'agit d'une compétence collective qui se construit en situation d'écoute, dans notre cas, au Stereo. Les témoignages d'amateur-trices et les observations faites sur le terrain abondent dans ce sens. Ils et elles aiment être entouré-es de leurs ami-es pour partager ces moments d'appréciation collective. Le langage non verbal peut aussi servir à partager son ressenti par rapport à la musique : en se regardant dans les yeux, en faisant oui de la tête, en secouant la main pour signifier son état émotionnel²⁰, en exagérant les expressions faciales (yeux grands ouverts, sourcils levés, sourires), en glissant un mot à l'oreille de ses compagnes et compagnons de soirée.

L'écoute collective qui permet à une foule de danseur-euses de se mouvoir en syntonie fait apparaître un processus de socialisation musicale passant par une expérience corporelle partagée, ce que Luis Manuel Garcia-Mispireta (2023, 32) nomme intimité collective :

L'expérience sensorielle intensifiée de l'écoute et de la danse sur la piste de danse est cruciale pour maintenir ce sentiment fluide d'intimité collective. Cette argumentation conduit à une affirmation complémentaire sur la coprésence corporelle : en partageant la piste de danse, les fêtards accumulent un ensemble partagé d'expériences intenses — danser sur la même musique, exulter aux mêmes paroxysmes musicaux, se retrouver dans des états similaires d'épuisement et/ou d'ivresse, assister aux mêmes moments de surprise et d'excès — qui suscitent des moments de synchronisation et de convergence ressenties²¹.

Lors d'observations participantes, j'ai pu constater que les participant-es réagissent physiquement au *build-up*, à la tension, dont l'écoute crée chez l'auditeur et l'auditrice l'anticipation de la résolution, c'est-à-dire du *drop* : les bras en l'air, les claquements de main qui remplacent le *kick* disparu, des cris d'excitation. En soirée, on voit la corporalité, l'incarnation ou *embodiment* de la musique s'exprimer. Les nombreuses mains et poings levés, les expressions faciales

des personnes disséminées sur la piste, bouches ouvertes, sourcils froncés et traits concentrés, font comprendre que la musique jouée suscite une réaction physique vive, allant jusqu'à l'accélération du rythme cardiaque et de la respiration (Huron 2006, 11).

Sandy Queudrus le formule autrement et va même plus loin en affirmant que l'on « assiste via la musique, à un conditionnement rythmique des participants » (Queudrus 2002, 523). Les photographies de soirée présentant un mouvement corporel similaire répété par plusieurs personnes au même moment, illustrent « une gestuelle mécanique et syncopée » (Queudrus 2004, 66) et la dimension standardisée de la réponse corporelle induite par la musique, plus particulièrement par le *bpm* et par la dynamique tension-résolution. Ici, l'anticipation endosse un rôle paramétrique en situation d'écoute techno, dans la mesure où ladite anticipation devient un code pour communiquer entre les danseurs et les danseuses, entre le-la DJ et les personnes sur la piste. Pour Johan Girard (2013, 221), lorsqu'elle s'inscrit dans la danse, il s'agit d'une écoute « réactive (l'activité du danseur répond à la pulsation rythmique, dans sa régularité et ses écarts, dans le jeu des temps et des contretemps) ». L'écoute réactive mobilise le corps-oreille et devient collective lorsqu'il y a synchronisation, volontaire ou non, des mouvements de danse.

Les échecs de la mise à l'épreuve : ce qui fait obstacle à la construction de l'oreille techno

Le manque d'espace sur la piste de danse et l'impossibilité de créer sa bulle sont quelques-uns des premiers obstacles à la construction de l'oreille techno soulevés par les amateur-trices. Certaines personnes, comme l'interviewé J, ont même arrêté de fréquenter certains événements pour cette raison : « Il y a trop de gens, je n'ai pas de place pour danser, je suis coincé. S'il y avait des règles à respecter pour pouvoir faire partie de la communauté, ce serait le respect de l'espace de l'autre, de l'écoute de la musique, pas détruire l'expérience de l'autre » (Interviewé J). Pour cet amateur, l'attention portée au respect de la bulle de danse de tout un chacun devrait être érigé en valeur de la communauté. Prendre le contrôle de son espace permet de prendre le contrôle de son corps et donc de son écoute. Sans cela, le déploiement du corps-oreille n'est pas possible.

Si l'écoute par le corps revêt un caractère libérateur pour certain-es, il arrive parfois que l'individu rencontre des difficultés pour être en phase avec la musique et que

²⁰ Situation vécue lors d'observations participantes.

²¹ « The intensified sensory experience of listening and dancing to music on the dancefloor is crucial for maintaining this fluid sense of collective intimacy. This line of argumentation leads to a supporting claim about bodily co-presence: by sharing the dancefloor, partygoers accumulate a shared set of intense experiences—dancing to the same music, exulting at the same musical climaxes, getting into similar states of exhaustion and/or intoxication, witnessing the same moments of surprise and excess—which elicit moments of felt synchrony and convergence. » Ma traduction.

ses dispositions d'écoute corporelle se transforment (Darmon 2019). Cette connexion corporelle à la musique qui ne se fait pas peut alors créer de la frustration ou de la déception chez l'auditeur-trice. Ici, l'interviewée L, qui a découvert les soirées techno à travers la techno industrielle, s'est rendue compte, avec le temps, qu'elle n'était plus réceptive à ce style, particulièrement à son rythme intense et son côté martial.

Le rythme était tellement... ça tapait tellement, que je n'arrivais même pas à danser, j'arrivais même plus à trouver le rythme et tout ça et puis là ça m'a un peu déçue. Je suis rentrée chez moi mais j'avais pas envie de lâcher l'affaire, j'avais quand même envie de *continuer d'écouter*, savoir si ça allait encore me faire danser. Je suis allée au Stereo et la soirée c'était Dax J, donc un artiste qui fait quand même de la grosse techno [...] en vrai c'était la fois de trop. Je m'asseyais toutes les dix minutes, je n'arrivais pas à trouver mon rythme, c'était trop pour moi.

Son corps-oreille ne répond plus à la musique et elle n'est plus capable de danser, de s'approprier la musique. Ce moment correspond à une mise à l'épreuve de l'oreille techno qui se solde par un échec.

Prédrink et after : les pratiques musicales qui participent à la socialisation de l'oreille techno

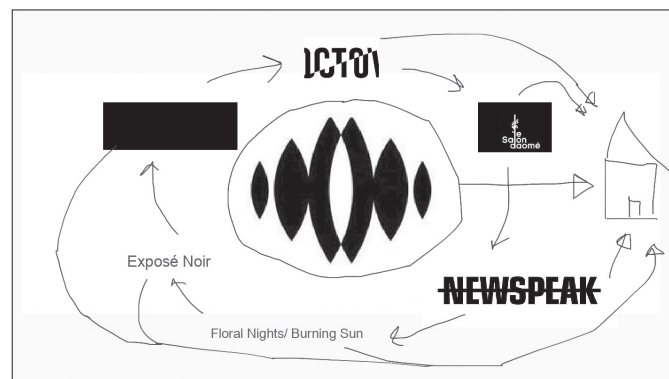
De la mobilisation du corps-oreille sur le dancefloor à l'écoute domestique

Dans le cadre de cette enquête et d'autres qui l'ont précédée (Mabillon-Bonfils 2002), la diversité des contextes d'écoute de la techno apparaît clairement : elle accompagne les activités quotidiennes de la quasi-totalité des amateur-trices de techno montréalais-es interrogé-es, qu'il s'agisse de faire ses courses, de se déplacer, d'aller à la salle de sport ou même, parfois, de travailler. Dès lors, on constate que ces pratiques d'écoute, individuelles et collectives, actives, impliquant ou non le mouvement corporel, nourrissent la construction d'une oreille techno. Même si on va en club pour «écouter de la musique ensemble» (Interviewé E), l'écoute domestique et sur le *dancefloor* est une activité vécue de façon individuelle.

Selon nos répondant-es ($n = 336^{22}$), les espaces d'écoute de la techno sont principalement domestiques ou relèvent de la sphère domestique : 91 pour cent d'entre eux et elles écoutent de la techno à leur domicile, 82 pour cent

en déplacement. C'est seulement après qu'arrivent les espaces d'écoute du club avec 71 pour cent, de la rave avec 18 pour cent et des soirées alternatives (organisées par des collectifs indépendants) avec 4 pour cent des répondant-es. Ces chiffres, accompagnés de la cartographie ci-dessous, m'indiquent que le *prédrink* et l'*after*, au croisement de l'activité collective et de la sphère domestique, sont des espaces pertinents à étudier pour observer les processus de socialisations musicales en jeu dans la construction de l'oreille techno.

Figure 1 : Cartographie de la scène techno montréalaise réalisée par le participant T lors d'un entretien individuel semi-dirigé, automne 2020.



Les cartographies font apparaître des trajectoires individuelles mais aussi des constantes : la sociabilité — en particulier le processus de socialisation secondaire par les paires — est au cœur des pratiques. Le logo placé au centre de la cartographie est celui du Stereo, ce qui appuie l'importance de ce lieu dans les pratiques de l'interviewé. Les autres logos sont ceux de boîtes de nuit (Salon Daomé²³, Newspeak²⁴), d'événements (Floral Nights/Burning Sun²⁵) et de collectifs organisateurs de soirées (Exposé Noir²⁶, OCTOV). Au-delà de la démonstration qui est faite d'une circulation fluide entre les espaces institutionnels, grand public et *underground*, il importe d'observer attentivement les flèches, qui pointent toutes vers la maison dessinée. Comme l'explique le participant T, cet espace tient une place centrale dans ses pratiques, il lui permet de socialiser différemment, dans la continuité temporelle de son expérience sur la piste de danse (avant ou après celle-ci) :

Au Stereo, c'est plus une expérience pour me connecter à moi-même, la piste de danse c'est ma thérapie, ça m'aide vraiment à traverser des moments difficiles et à me distraire de ce qui se passe, mais sur le *dancefloor* je n'aime pas vraiment parler. Mais après le Stereo, même

²² En 2021, j'ai diffusé un sondage en ligne dans plusieurs groupes Facebook techno québécois et canadiens.

²³ Boîte de nuit ouverte de 22 h à 3 h du matin du mercredi au dimanche, programmant des musiques électroniques de danse située sur le boulevard Saint-Laurent, une avenue fréquentée par les noctambules, au cœur du quartier du Plateau-Mont-Royal.

²⁴ Boîte de nuit ouverte de 22 h à 3 h du matin du jeudi au samedi, programmant des musiques électroniques de danse, située en plein centre-ville.

²⁵ Série d'événements organisée par un promoteur indépendant dans un bar du centre-ville, les samedis soirs entre 22 h et 3 h et les dimanches après-midis.

²⁶ Collectif organisateur d'événements techno légaux de type rave dans des lieux qui n'ont pas pour fonction première de diffuser de la musique. Actif depuis 2017.

après toutes les sorties en boîte de nuit, tout ramène à la maison, à l'*afterparty*. Où que ce soit, c'est là que j'ai senti que je faisais vraiment partie de la communauté, quand je me suis fait des amis et qu'ils m'ont invité chez eux, et qu'on a fait des *afterparties*, et qu'on a discuté, parlé musique, échangé et que j'ai appris à les connaître et qu'ils sont devenus plus que la personne avec qui j'ai dansé sur le *dancefloor*, c'est un élément très important aussi.

En effet, le *dancefloor* est indéniablement le lieu où les amateur-trices de techno se «font» une oreille, mais comme je le constate, le processus doit être complété par des pratiques d'écoute individuelles et collectives qui sortent aussi du «temps de la fête», comme l'explique l'interviewée L :

J'ai continué à sortir au Stereo puis régulièrement, presque tous les week-ends, c'est dans ces endroits-là que je me suis fait une oreille. J'ai découvert des artistes, puis en comprenant que j'aimais bien leur style j'ai fait des recherches sur Internet, j'en discute avec des amis avec qui j'échange des liens, des sons et tout ça.

Les deux témoignages démontrent que le processus de socialisation musicale passe par la fréquentation des lieux de diffusion de la musique où l'on se «fait une oreille», et se poursuit dans d'autres espaces-temps. Ce processus s'inscrit dans la durée et comporte une dimension collective, le partage entre ami-es, les échanges, et une dimension individuelle, de l'ordre de la découverte. La socialisation de l'oreille *in situ* sur la piste de danse prend progressivement de plus en plus de place dans la sphère domestique : «Au fur et à mesure que je me suis fait une oreille, que j'ai commencé à découvrir des artistes à aimer, j'ai commencé à beaucoup plus écouter en allant au travail, en allant à la maison» (Interviewée L).

De plus, les habitudes d'écoute cultivées sur la piste de danse permettent de créer une disposition pour l'écoute d'autres styles de musiques électroniques, dans des contextes qui ne nécessitent pas forcément la mobilisation du corps. Pour l'interviewé B, ce sont ces expériences sur le *dancefloor*, dont il s'est lassé, et son introduction à la pratique du DJing, qui ont disposé son oreille à de la techno moins dansante, qui peut être qualifiée de moins accessible :

Avant c'était motivé par les sorties parce que je sortais beaucoup et c'était une musique que j'associais aux sorties. Quand j'ai commencé à m'y intéresser c'est devenu un plaisir personnel. Et quand j'ai commencé à mixer je consommais la musique pour ça. Et puis au bout d'un moment j'ai commencé à me lasser des sorties. J'ai commencé à m'intéresser à des choses moins dirigées *dancefloor*, sorties tout ça, et donc à m'ouvrir plus à de la techno beaucoup plus large que je n'aurais jamais écoutée avant comme de l'*ambient* ou des trucs vraiment où je ne pourrais pas danser là-dessus.

Dans ce cas, il s'agit d'une évolution des habitudes d'écoute qui ne sont plus tournées vers la danse et ont un effet sur l'oreille : on distingue la musique pour danser de celle pour le «plaisir personnel».

Les pratiques d'écoute techno permettant la construction de l'oreille dépassent le cadre de l'espace de diffusion traditionnel de la musique techno, incarné par le club. On comprend que dans l'espace-temps qui précède et succède la soirée, ont lieu des moments privilégiés entre pair-es qui permettent le renforcement de l'appartenance à un groupe, de la construction identitaire individuelle et collective à travers des socialisations musicales.

Prédrink : préparer son oreille à l'écoute sur le dancefloor

«Pour le *pré*, on se retrouve chez moi?» Ce moment, qui précède l'arrivée au Stereo Afterhours, vécu collectivement, peut se dérouler chez le ou la participant-e, chez un-e ami-e, parfois dans un bar ou une boîte de nuit. Prenant comme point de départ la cartographie présentée ci-dessus pour cette réflexion, je me concentrerai sur les *prédrinks* qui ont lieu dans des espaces domestiques. Le choix du lieu pour le *prédrink* est avant tout pratique : la personne qui accueille le groupe est souvent celle qui se trouve géographiquement le plus proche du lieu de la soirée. Cela permet de profiter de l'environnement privé et de réduire le temps de déplacement, qui peut se faire à pied, en bus ou en taxi. Les fonctions attribuées à cet espace-temps sont multiples. Il s'agit de se retrouver entre ami-es, parfois de recevoir les commandes de drogue, de «socialiser dans un environnement relaxé» (Garcia 2011, 66) mais surtout de se préparer et d'écouter de la musique ensemble, comme l'explique le répondant E : «Avant la sortie, on se rejoint chez mes ami-es, on va boire un verre, on va écouter de la techno qui va jouer dans la soirée, pas nécessairement l'artiste, mais juste quelque chose qui va ressembler un peu pour nous mettre comme dans l'ambiance.»

Il en va de même pour l'interviewé J : «Ça peut être chez moi, chez une amie, un ami, peu importe. On vient avec notre boisson. Ensuite, on va commencer à mettre un DJ, c'est tout quoi, on se prépare, on parle. Justement, on écoute de la musique.» L'objectif énoncé ici est de socialiser tout en se préparant mentalement et physiquement à la musique qui sera écoutée lors de la soirée ; autrement dit, on procède à l'activation de l'oreille. Lors du *prédrink*, l'écoute collective n'engage que rarement le corps car les amateur-trices préfèrent «garder leurs forces pour après» (Interviewé E). Bien que la musique puisse être l'objet de discussion au cours de la soirée, elle remplit ici principalement une fonction de musique de fond, d'ambiance.

Le processus de socialisation musicale permettant la construction de l'oreille techno ne passe pas uniquement par l'écoute, il existe à travers les échanges informels autour d'expériences passées, et qui deviennent des standards de comparaison: «J'ai déjà vu ce DJ au Stereo, la dernière fois qu'il est venu c'était vraiment bon! Il a joué plutôt *progressive*, j'ai vraiment aimé ça, j'espère qu'il jouera pareil ce soir» (notes de terrain). Cette phrase, qui peut paraître anodine, fait apparaître l'horizon d'attente de l'amateur·trice pour la prestation à venir. Le partage au reste du groupe invite souvent la prise de parole des autres personnes présentes pour comparer les expériences vécues individuellement et ainsi, d'une certaine façon, anticiper la soirée à venir de manière collective. Lorsque c'est la première fois que le groupe va voir le ou la DJ qui est programmé·e, la préparation est d'autant plus importante, elle va par exemple consister en une écoute accrue de prestations passées.

After : consolider son oreille techno

L'organisation de l'*after*, elle, se fait principalement en personne ou par message texte, souvent directement sur le *dancefloor* si la soirée suit son cours et si elle est terminée, sur le trottoir à la sortie du club. On assiste alors à tout un jeu de logistique. Chez qui va-t-on? Comment s'y rend-on? S'il y a plusieurs taxis à prendre, qui part avec qui? A-t-on besoin de passer acheter de l'alcool²⁷ ou d'appeler le *dealer*? On privilégie des petits groupes d'amis·es ou d'amis·es d'amis·es, invité·es personnellement pour garantir un minimum d'intimité et s'assurer que les membres du groupe peuvent continuer à discuter et consommer dans un environnement de confiance.

Et puis après [la soirée], mon groupe d'amis·es et moi, nous avions une tradition. On quittait toujours le Stereo et on allait chez quelqu'un ou dans un bar dans le Village pour boire quelques verres ou pas, mais juste pour se calmer et réfléchir à la soirée. On ne voulait pas quitter le club et rentrer directement à la maison pour se coucher²⁸.

La réception de la musique se renforce a posteriori, en dehors du dispositif de diffusion et de réception incarné

par l'*afterhour* et la piste de danse. Comme le laisse entendre l'intervué C, l'après-soirée permet de compléter l'expérience du *dancefloor*. C'est un moment ritualisé privilégié pour procéder à des échanges réflexifs sur la soirée, à une collectivisation de ce qui a été vécu comme une expérience individuelle et personnelle, de sorte à créer un souvenir qui appartient au groupe. Ce que confirme l'intervué T: «En quittant le Stereo, on va toujours chez quelqu'un et c'est vraiment là que je connecte avec tout le monde²⁹.»

Ce retour sur l'expérience vécue peut avoir lieu dans le taxi à deux ou trois personnes, dans un bar ou une fois arrivés chez la personne qui accueille l'*after*. Chacun·e y va avec son ressenti, son moment préféré, son morceau préféré. Sont discutées la satisfaction tirée de l'expérience, la qualité de la prestation, de la foule et du service du club. Les échanges informels autour de la musique jouée lors de la soirée principale participent au processus de construction de l'oreille techno, plus spécifiquement à sa consolidation. Cela passe par les discussions réflexives et critiques sur l'expérience vécue le soir même, mise en perspective avec les expériences passées. Cette consolidation existe aussi à travers la continuité de l'écoute de musique techno, souvent jouée par des DJ amateur·trices³⁰.

En effet, lors de l'*after*, l'écoute collective de la musique se poursuit sous différentes formes: certain·es DJ amateurs ou amatrices prendront le relais des platines, ou on utilisera YouTube, SoundCloud, Spotify ou toute autre plateforme de *streaming* musical pour partager l'écoute. Il arrive que ce soit l'occasion d'écouter les morceaux «shazamés³¹» lors de la soirée principale ou ceux reconnus à l'oreille pendant la performance. C'est une façon de revivre l'expérience autrement en faisant appel à la mémoire de l'oreille et du corps, «ça rappelle des souvenirs» (Interviewée L). Cela permet aussi à l'individu d'affirmer son statut de connaisseur, défini par Malbon comme «un individu qui n'a pas reçu de formation musicale formelle [et qui] peut faire preuve d'expertise en reconnaissant un morceau de musique³²» (Malbon 2017, 499).

²⁷ Comme précisé au début de l'article, à Montréal, la vente d'alcool est interdite après 3 h du matin. Le Stereo ouvre ses portes à 2 h et les ferme, pour une soirée régulière, aux alentours de 10 h du matin. Il est donc possible pour les «Stereo heads» d'aller acheter de l'alcool dans un dépanneur ou à la Société des alcools du Québec (SAQ) en sortant de la soirée.

²⁸ «And then after, my friend group and I, we had a tradition. We would always leave Stereo and we would go [to] someone's house or to a bar in the Village and have a couple of drinks or not drinks, but just kind of like have like a calm down and like reflect on the night. We didn't want to just like leave the club and just go straight home and go to bed.» Ma traduction.

²⁹ «From stereo, usually we would always go to someone's house and that's really where I connected with everyone. Stereo was more of an experience to connect with myself.» Ma traduction.

³⁰ Garcia-Mispirota partage des observations similaires dans son ouvrage *Together, Somehow : Music, Affect, and Intimacy on the Dancefloor*: «En raison du taux élevé de musiciens amateurs dans les communautés EDM [electronic dance music] (par exemple, le cliché «tout le monde est un DJ de chambre»), ces *afterparties* domestiques ont souvent des tables tournantes, des systèmes de sonorisation et des collections de vinyles à disposition, de sorte que même une petite *afterparty* peut poursuivre le flux de *DJ sets* de la nuit, bien que leur poursuite soit toujours sujette aux plaintes des voisins pour nuisances sonores. Pour de nombreux DJ en herbe, les *afterparties* sont des événements précieux pour leur carrière, où ils peuvent affiner leur art dans des environnements à faible enjeu tout en se faisant connaître en tant qu'artistes» (2023, 70). Ma traduction.

³¹ Identifiés à l'aide de l'application Shazam.

³² «An individual who has not been formally trained in music can display expertise in the form of recognition and knowledge of a piece of music». Ma

Il est important de préciser que le *prédrink* et l'*after* s'inscrivent en continuité avec les pratiques techno collectives domestiques — comme les échanges entre les amateur·trices, qui ont lieu autant dans les groupes Facebook dédiés à la techno que dans des espaces de conversation privés (groupe Messenger, WhatsApp) —, et avec les pratiques d'écoute plus individuelles, qui restent encore à documenter et explorer.

Conclusion

Cet article avait pour objectif de montrer comment les lieux fréquentés par les amateur·trices de techno participent à la socialisation musicale et comment les différents moments d'une soirée (avant, pendant et après) s'articulent dans la construction d'une oreille techno par le corps et par l'expérience collective. À travers l'observation des amateur·trices montréalais·es de techno et l'analyse de leurs discours, je constate que le *prédrink* prépare l'oreille, que le *dancefloor* la met à l'épreuve et que l'*after* la consolide.

Sur le *dancefloor*, la situation d'écoute est collective lorsqu'il y a synchronisation des mouvements et réactions corporelles. Cependant, c'est la dimension individuelle de l'expérience vécue, de connexion avec soi-même, qui ressort le plus du discours des amateur·trices. Trouver sa place et faire respecter sa bulle sur le *dancefloor* est une condition nécessaire au plein déploiement du corps-oreille. Au sein du club, l'oreille techno est mise à l'épreuve par la capacité du corps à s'approprier la musique pour danser. Lorsque la connexion avec le corps-oreille ne se fait pas, cela est vécu comme un échec et suscite de la frustration chez les danseur·euses.

Notre recherche met en lumière un aspect important de la construction de l'oreille techno chez les amateur·trices : l'importance de la dimension collective de l'écoute lors du *prédrink* et de l'*after*. Les témoignages recueillis mettent en évidence que ces moments jouent un rôle essentiel dans le processus de formation de l'oreille techno. En dehors de l'enceinte du club, les socialisations musicales se manifestent à la fois à travers des séances d'écoute informelles et des discussions réflexives sur la soirée passée. Cette dynamique révèle deux phases distinctes dans le développement de l'oreille techno. Le *prédrink* prépare l'oreille en permettant, par exemple, d'écouter les *DJ sets* de l'artiste qui sera présenté·e plus tard au club. L'*after*, quant à lui, consolide l'expérience d'écoute vécue sur le *dancefloor*, offrant ainsi l'opportunité de partager les morceaux reconnus et d'exprimer ses ressentis, favorisant ainsi un partage collectif de musique et d'émotions. On peut donc affirmer que l'oreille techno se nourrit de ces pratiques

collectives d'écoute, particulièrement dans l'intimité de l'espace domestique.

Ces premières conclusions soulèvent des perspectives de recherche prometteuses pour approfondir notre compréhension de la construction de l'oreille techno chez les amateur·trices. Bien que mon enquête ait fourni des informations sur les pratiques d'écoute au sein des espaces spécifiques du *dancefloor*, du *prédrink* et de l'*after*, il reste encore un vaste territoire à explorer. En effet, les données recueillies n'ont pas permis d'analyser en détail les habitudes d'écoute quotidiennes de la techno chez ces individus. Je sais toutefois que la musique les accompagne dans une variété de contextes tels que les déplacements, les séances de sport, les courses à l'épicerie et parfois même le travail. Ces espaces d'écoute représentent des zones potentiellement riches en enseignements sur la manière dont l'oreille techno se construit dans la vie quotidienne. Il serait donc pertinent d'approfondir des investigations futures en ce sens, afin de saisir pleinement la contribution de ces espaces-temps au développement de l'oreille techno.



Références

- AFSIN, Kémâl (2009). «Chapitre 3. Formation de l'oreille musicale et processus d'acquisition», *Psychopédagogie de l'écoute musicale. Écouter, entendre, comprendre*. De Boeck Supérieur, p. 79-111.
- BENNETT, Andy (2004). *'Chilled Ibiza': Dance tourism and the Neo-Tribal Island Community*, London, Routledge.
- BIGNANTE, Elisa (2010). «The Use of Photo Elicitation in Field Research: Exploring Maasai Representations and Use of Natural Resources», *EchoGéo*, vol. 11, p. 1-20.
- BIRGY, Philippe (2005). «Techno, House et musiques électroniques populaires aux États-Unis», *Revue française d'études américaines*, vol. 2, n° 104, p. 50-62.
- BRETHOMÉ, Charlet (2021). «Danser sur de la musique techno : une analyse des rapports sociaux de domination et de la praxis rave dans les espaces technos à Montréal», mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- BUTLER, Mark Jonathan (2017). *Electronica Dance and Music Club*, Farnham, Ashgate.
- DARMON, Muriel (2019). «Analyser empiriquement un inobservable : comment "attrape-t-on" une disposition ?», dans Séverine Depoilly (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, «Culture et Société», p. 107-137.
- EPSTEIN, Renaud (2001). «Les raves ou la mise à l'épreuve *underground* de la centralité parisienne», *Mouvements*, vol. 1, n° 13, p. 73-80.
- FARRUGIA, Rebekah (2012). *Beyond the Dance Floor: Female DJs, Technology and Electronic Dance Music Culture*, Bristol, Intellect.
- FORTANT, Elsa (2022). «Nouvelles perspectives sur la scène techno montréalaise : du populaire à l'*underground*, entre unité et cohabitation», mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- GARCIA, Luis Manuel (2011). «"Can You Feel It, Too?" Intimacy and Affect at Electronic Dance Music Events in Paris, Chicago, and Berlin», thèse de doctorat, University of Chicago.
- GARCIA-MISPIRETA, Luis Manuel (2023). *Together, Somehow: Music, Affect, and Intimacy on the Dancefloor*, Durham, Duke University Press.
- GIRARD, Johan (2013). *Entendre ces musiques que l'on dit électroniques*, vol. 10, n° 1, p. 214-225.
- GREEN, Anne-Marie (1997). *Des jeunes et des musiques : rock, rap, techno...*, Paris, L'Harmattan.
- HARPER, Douglas (2002). «Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation», *Visual Studies*, vol. 17, n° 1, p. 13-26.
- HÉBERT, Ève-Laurence (2023). «Étude des pratiques anti-oppressives dans les milieux festifs montréalais», thèse de doctorat, Université de Montréal.
- HURON, David (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*, Cambridge, MIT Press.
- KIRCHBERG, Irina (2015). «Écouter la musique par corps. La socialisation de l'oreille en natation synchronisée», *Culture & Musées*, n° 25, p. 95-114.
- LAWRENCE, Tim (2016). *Life and Death on the New York Dance Floor, 1980-1983*, Durham, Duke University Press.
- LIZÉ, Wenceslas (2009). «La réception de la musique comme activité collective. Enquête ethnographique auprès des jazzophiles de premier rang» dans Anthony Pecqueur et Olivier Roueff (dir.), *Écologie sociale de l'oreille. Enquêtes de sciences sociales sur l'expérience musicale*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- LORTAT-JACOB, Bernard (2010). «L'oreille jazz : essai d'ethnomusicologie», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 14, n° 1, p. 43-52.
- MABILON-BONFILS, Béatrice (2002). *La musique techno : Art du vide ou socialité alternative ?*, Paris, L'Harmattan.
- MALBON, Ben (2017). «The Dancer From the Dance, The Musical and Dancing Crowds of Clubbing», dans Mark J. Butler (dir.), *Electronica, Dance and Club Music*, Farnham, Ashgate.
- MURRAY-HALL, Méralie (2014). «Verbaliser l'indicible : une étude de l'expérience de la *vibe* dans la scène *underground-house* de Montréal», mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- PAUGAM, Serge (2010). *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, collection «Que sais-je?».
- PERETZ, Henri (2004). *Les méthodes en sociologie : L'observation*, Paris, Découverte.
- PERETZ, Isabelle (2018). *Apprendre la musique : nouvelles des neurosciences*, Paris, Odile Jacob.
- QUEUDRUS, Sandy (2004). *Un maquis techno : modes d'engagement et pratiques sociales dans la free-party*, Guichen, Éditions Mélanie Seteun, collection «Musique et société».
- QUEUDRUS, Sandy (2002). «La *free-party* : Le corps sous influence, ambiance, lieux et scansions», *Ethnologie française*, vol. 32, p. 521-527.
- RACINE, Etienne, (2002). *Le phénomène techno : clubs, raves, free-parties*, Paris, Imago.
- REYNOLDS, Simon (1999). *Generation Ecstasy: Into the World of Techno and Rave Culture*, New York, Routledge.
- RIBAC, François (2005). «Du rock à la techno. Un entretien avec Simon Frith», *Mouvements*, vol. 5, n° 42, p. 70-81.

- SAYEUX, Anne-Sophie (2010). «Le corps-oreille des musiques électroniques, une approche anthropologique sensorielle», *Communications*, vol. 1, n° 86, p. 229-246.
- SECA, Jean-Marie (1999). «L'emprise rituelle des fêtes rave», dans Gilles Ferréol (dir.), *Adolescence et toxicomanie*, Armand Colin, p. 54-84.
- SECA, Jean-Marie et Bertrand VOISIN (2004). «Éléments pour une appréhension structurale et socio-historique de la représentation sociale de la musique dans les courants techno et punk», *Volume!* [en ligne], vol. 3, n° 1, URL: <http://journals.openedition.org/volume/2063>, consulté le 31 août 2021.
- SEVIN, Jean-Christophe (2004). «L'épreuve du *dancefloor*, une approche des *free-parties*», *Sociétés*, vol. 3, n° 85, p. 47-61.
- SMALL, Christopher (2019). *Musiquer, le sens de l'expérience musicale*, Paris, Éditions Philharmonie de Paris, collection «La rue musicale». Traduit de l'anglais par Jedediah Sklower.
- TURBÉ, Sophie (2014). «Observer les déplacements dans la construction des scènes locales, le cas de la musique métal en France», *Cahiers de recherche sociologique*, n° 57, p. 97-113.
- THORNTON, Sarah (1996). *Club cultures: Music, Media and Subcultural Capital*, Middleton, Wesleyan University Press.
- VANGENOT, Sylvie (2000). «L'oreille absolue: une oreille plus "fine"?», *Musicae Scientiae*, vol. 4, n° 1, p. 3-29.
- VAN VLIET, Kiersten (2021). «Situer les femmes dans l'Electronic Dance Music Culture (EDMC) à Montréal entre 1950 et 1995: premier survol», *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, vol. 22, n°s 1-2, p. 163-175.

Qu'est-ce que le son diégétique dans le jeu vidéo ?

Une introduction à la perspective vidéoludique et au problème de la catégorisation

NICHOLAS SÉGUIN
Université d'Ottawa

Résumé

Il est possible d'observer, en théorie du jeu vidéo, l'emprunt de concepts et de terminologies originaires du domaine de la théorie du cinéma, ce qui peut être attribué aux similitudes entre ces deux médias audiovisuels. Entre autres, la notion de diégèse, et plus spécifiquement de sons diégétiques et extradiégétiques, est vastement répandue dans la recherche sur l'audio du jeu. Cependant, au fil des années, plusieurs ont soulevé l'inaptitude de la dichotomie diégétique/extradiégétique à clairement catégoriser le son dans le médium du jeu vidéo en raison de caractéristiques qui le distinguent des autres médias. Cet article offre un survol des différents modèles créés dans les deux dernières décennies visant à catégoriser l'emplacement diégétique des divers sons du jeu vidéo. Spécifiquement, le texte discute des tentatives d'élargir la taxonomie diégétique/extradiégétique afin de prendre en compte les nuances du domaine vidéoludique, de la nature de la frontière diégétique dans ce médium, ainsi que des modèles abandonnant le concept de la diégèse en faveur d'une terminologie spécifique au jeu vidéo. Pour conclure, l'auteur offre une réflexion sur l'utilité de l'exercice de catégorisation en soi et sur l'avenir de ce champ de recherche.

Mot-clés: Ludomusicologie; musique de film; cinéma; musique du jeu vidéo; diégèse; sciences du jeu.

Abstract

It is possible to observe, in game studies, the borrowing of concepts and terminologies originating in the field of film theory, which can be attributed to the similarities between these two audiovisual media. Among other things, the notion of diegesis, and more specifically of diegetic and non-diegetic sound, is widely used in research on game audio. However, over the years, many have pointed out the shortcomings of the diegetic/extradiegetic dichotomy in categorizing videogame sounds due to the characteristics of the medium that distinguish it from other media. This article provides an overview of the various models created in the last two decades to categorize the diegetic location of various videogame sounds. Specifically, the article addresses the various attempts to expand the diegetic/extradiegetic taxonomy to account for the nuances of the videogame domain, the nature of the diegetic boundary in this medium, and the models abandoning the concept of diegesis in favour of videogame-specific terminology. To conclude, the author offers a reflection on the utility of the practice of categorization itself and the future of this field of research.

Keywords: Film music; cinema; videogame music; diegesis; game studies; narratology.



Nicholas Séguin

Nicholas Séguin est un étudiant à l'Université d'Ottawa complétant un doctorat en recherche interdisciplinaire en musique. Ses sujets de recherche comportent la psychologie de la musique et la ludomusicologie.



L'influence des conventions musicales cinématographiques sur le jeu vidéo peut être ressentie sur plusieurs fronts. Par exemple, Zach Whalen (2004) note l'emploi de techniques dérivées de l'animation telles que le *mickey mousing* — la synchronisation des mouvements d'un objet visuel et de motifs musicaux — ainsi que de particularités stylistiques provenant du genre de l'horreur dans une variété de jeux vidéo. Il est aussi possible d'entendre, dans les jeux vidéo modernes, de la musique orchestrale qui rappelle le processus d'*underscoring* au cinéma (Grimshaw, Tan, et Lipscomb 2013). En effet, en raison des similitudes entre ces deux médias audiovisuels, il n'est peut-être pas surprenant de constater l'emprunt d'une terminologie originaire de la théorie du cinéma chez les théoricien·nes du jeu. Le médium du jeu vidéo, néanmoins, se démarque à plusieurs égards. Larissa Hjorth (2011) identifie notamment l'interactivité et la simulation comme étant les deux propriétés fondamentales qui distinguent le jeu vidéo des autres médias. Ces caractéristiques influencent plusieurs étapes de la création et de l'implémentation de la bande sonore, puisqu'il est nécessaire de réinterpréter les traditions stylistiques cinématographiques afin de tenir compte de l'influence du·de la joueur·euse sur le jeu (Summers 2016). De ce fait, certaines nuances du domaine vidéoludique échappent aux modèles analytiques en provenance de la théorie du cinéma.

La ludomusicologie est une récente sous-discipline académique qui se spécialise dans l'étude de la musique et de l'audio au sein de contextes ludiques, dont le jeu vidéo. En 2021, dans un article paru dans le *Journal of Sound and Music in Games*, Juan Pablo Fernández-Cortés et Karen Cook identifient certaines des avenues principales de recherche ayant alors cours dans la discipline. Parmi celles-ci, on retrouve le développement d'outils conceptuels ayant pour but d'analyser la relation entre les éléments visuels et sonores du jeu vidéo. Plus précisément, les auteur·rices soulignent les difficultés rencontrées par le passé lors de l'application de la dichotomie du son diégétique/

extradiégétique au médium du jeu vidéo, et partagent certaines avancées faites à ce sujet.

Le présent article a pour but de présenter l'historique de cette problématique, avec un accent particulier sur les théories concernant l'emplacement de la musique et la notion de diégèse. D'abord, je procéderai à une brève description de l'origine du terme *diégèse*, de sa signification, et de son application sur le plan sonore en théorie du cinéma et en théorie du jeu vidéo. Je me pencherai par la suite sur les diverses approches employées afin d'adapter le concept de la diégèse au médium du jeu vidéo. Enfin, le texte se conclut sur une courte réflexion quant à l'état actuel de la recherche sur ce sujet.

Origine du terme

Nous pouvons tracer les origines du concept de la diégèse à la Grèce antique, plus précisément dans les écrits de Platon où ce dernier distingue deux types de récits. *Diégésis* est définie comme étant le récit pur, où le narrateur ne parle que pour lui-même. Platon y oppose le concept de la *mimèsis*, qui elle fait référence à la représentation dramatique des propos d'autrui par imitation (Genette 1983). Le terme *diégésis* prend un nouveau sens lorsqu'il réapparaît en 1953 et est réinterprété par Étienne Soreau, avec l'orthographe *diégèse*, et assume la définition de « tout ce qui appartient [...] à l'histoire racontée, au monde supposé ou proposé par la fiction du film » (Souriau 1953, 7). Le qualificatif *diégétique* se répand dans les décennies qui suivent, en partie grâce aux écrits de Gérard Genette sur la narratologie, et s'inscrit dans la terminologie de la théorie de la littérature et des études du cinéma (Boillat 2009). La diégèse acquiert ainsi son sens moderne, soit « l'univers fictif d'un récit » (Bordwell 1985, 16). Par conséquent, dans les médias audiovisuels, le son diégétique se veut tout son dont la source est située dans l'univers mis en place dans le médium. En contrepartie, le son extradiégétique¹ provient d'une source extérieure à cet univers (Bordwell, Thompson, et Smith 2020, 285).

¹ Dans ce texte, le terme *extradiégétique* est l'équivalent de l'anglais *non-diegetic*.

En théorie du jeu vidéo

Tout comme le film, le jeu vidéo présente (du moins, la grande majorité du temps) un univers fictionnel au-à la joueur·euse, invitant ainsi l'utilisation du concept de la diégèse :

Les spécialistes du jeu qui utilisent les termes *diégétique* et *extradiégétique* afin de décrire le son du jeu vidéo ont tendance à prendre comme point de départ cette nouvelle conception de la diégèse, issue de la théorie du cinéma, et à élargir la définition de «monde fictif du récit» afin d'y inclure l'univers du jeu². (Jørgensen 2010, p. 81)

L'une des premières utilisations du terme *diégétique* afin de qualifier le son du jeu vidéo peut être retrouvée dans une présentation donnée à *Level Up, Digital Games Research Conference* en 2003 par Axel Stockburger, où ce dernier mentionne l'emplacement typique dans la diégèse de divers types de sons. Par exemple, selon l'auteur, la parole est principalement un élément diégétique contribuant au développement du récit du jeu (Stockburger 2003, 4). Dès 2008, Huiberts et Van Tol affirment que les termes *diégétique* et *extradiégétique* sont «plus ou moins devenus les termes établis dans le domaine de la ludologie pour décrire cette distinction particulière dans l'environnement des jeux³» (Huiberts et Van Tol 2008).

Le développement de modèles vidéoludiques

La terminologie adaptée

Bien qu'à première vue, le concept de la diégèse tel qu'emprunté à la théorie du cinéma semble adéquat afin de décrire l'emplacement du son dans le jeu vidéo, les attributs uniques de ce médium entraînent certaines difficultés au moment de l'application de la dichotomie diégétique/extradiégétique. C'est ce que note Karen Collins en 2008 dans son ouvrage *Game Sound: An Introduction to the History, Theory, and Practice of Video Game Music and Sound Design* :

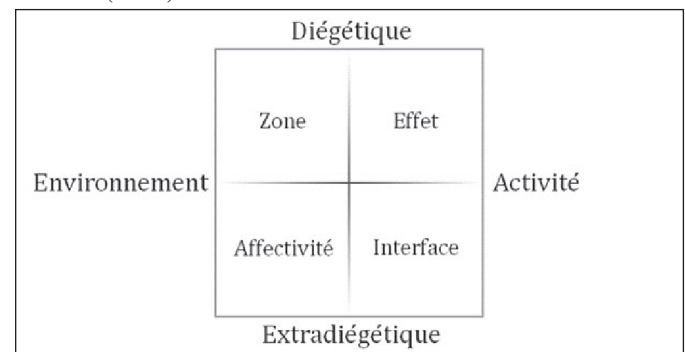
L'audio dynamique complique la division traditionnelle diégétique/extradiégétique du son cinématographique. La relation unique qui existe dans les jeux, du fait que le public participe directement au processus de lecture du son à l'écran [...] exige un nouveau type de catégorisation de la relation entre son et image. Le son des jeux peut être catégorisé de manière générale comme diégétique

ou extradiégétique, mais à l'intérieur de ces catégories générales, il peut être séparé en sons dynamiques ou non dynamiques, puis divisé encore davantage en types d'activité dynamique selon la relation avec la diégèse et le·la joueur·euse⁴. (Collins 2008, p. 125)

L'autrice propose ainsi l'un des premiers modèles spécifiques au jeu vidéo en ajoutant les sous-catégories *non dynamique*, *adaptatif* et *interactif* afin de qualifier davantage les sons diégétiques et extradiégétiques. Lorsque le·la joueur·euse n'a aucun contrôle sur le déclenchement ou l'interruption d'un son, par exemple dans le cas d'une musique entendue lors d'une scène de transition, ce son est décrit comme étant non dynamique. Les sons adaptatifs, quant à eux, réagissent aux événements du jeu, mais ne peuvent pas être directement contrôlés par le·la joueur·euse. Enfin, les sons interactifs sont ceux qui peuvent être directement déclenchés par le·la joueur·euse à sa guise. Collins souligne également la fluidité de ces sons dans le domaine vidéoludique ; différentes itérations du même son peuvent appartenir à des catégories différentes, et ce tant par rapport à leur niveau de dynamisme, ou à leur emplacement dans la diégèse.

Dans la même année, Huiberts et Van Tol (2008) proposent un modèle à deux dimensions visant à catégoriser l'audio du jeu vidéo. La première dimension différencie les sons diégétiques et extradiégétiques, tandis que la deuxième distingue entre les sons relatifs à l'activité du jeu, et les sons relatifs à l'environnement du jeu. Le modèle, intitulé IEZA, comporte ainsi quatre domaines permettant de décrire et comparer les divers éléments sonores du jeu vidéo : *Interface*, *Effet*, *Zone*, et *Affectivité* (Figure 1).

Figure 1 : Le modèle IEZA, tiré et traduit de Huiberts et Van Tol (2008).



² «Game 'scholars' who use diegetic and non-diegetic when describing game sound, tend to take their point of departure from this newer, film theory understanding of diegesis, and extend the meaning of the 'fictional world of the story', to the universe of the game.»

³ «[D]iegetic and non-diegetic have more or less become the established terms within the field of game studies to describe this particular distinction in the game environment.»

⁴ «Dynamic audio complicates the traditional diegetic–nondiegetic division of film sound. The unique relationship in games posed by the fact that the audience is engaging directly in the sound playback process on-screen [...] requires a new type of categorization of the sound–image relationship. Game sound can be categorized broadly as diegetic or nondiegetic, but within these broad categories it can be separated further into nondynamic and dynamic sound, and then divided further still into the types of dynamic activity as they relate to the diegesis and to the player.»

Les deux premières catégories concernent les sons diégétiques. La première, *Effet*, décrit les sons qui sont cognitivement liés à une source spécifique dans la diégèse. Chez l'auditeur-ric, ces sons sont perçus comme étant produits par une source visible ou invisible dans l'univers du jeu. Habituellement, ces sons sont crédibles, dans le sens où ils imitent ceux que l'on entend dans le monde réel ; par exemple, des sons causés par des armes ou des véhicules. La seconde catégorie, *Zone*, regroupe les sons qui émanent d'une source diégétique et qui sont liés à l'environnement dans lequel le jeu se déroule. On y retrouve les sons souvent qualifiés d'ambients ou d'arrière-plan, tels que la pluie ou les bruits d'un centre urbain. Contrairement aux sons retrouvés dans la catégorie *Effet*, ceux-ci ne possèdent pas de source distincte et appartiennent plutôt à une couche sonore générale.

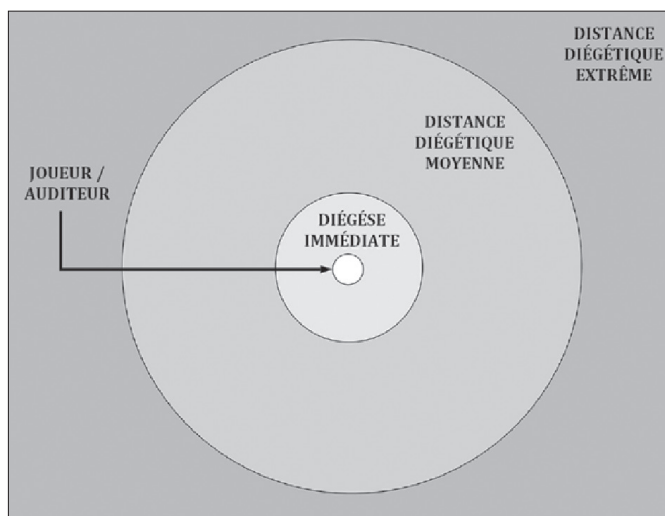
Les catégories *Interface* et *Affectivité* contiennent, quant à elles, les sons extradiégétiques. La catégorie *Interface* comporte les sons dont la source se retrouve en dehors de l'univers fictif du jeu. Ces sons transmettent de l'information concernant les éléments extradiégétiques de l'activité du-de la joueur-euse ou du jeu, tels que la barre de vie ou les menus. Les sons de la catégorie *Affectivité* ont pour but de représenter le contexte émotionnel, social ou culturel de l'environnement dans lequel le-la joueur-euse se trouve. La musique orchestrale d'un jeu d'aventure et les effets sonores effrayants d'un jeu d'horreur sont deux exemples de sons appartenant à cette catégorie.

Le modèle IEZA présente donc l'avantage de distinguer non seulement la diégétique et l'extradiégétique, mais également les éléments environnementaux et ceux liés à l'activité du-de la joueur-euse, prenant ainsi en considération la relation bidirectionnelle qui existe entre le déclenchement d'un son et les actions du-de la joueur-euse.

Un autre modèle qui élargit le vocabulaire du son diégétique dans le jeu vidéo est celui de Rob Bridgett (2021). En premier lieu, l'auteur propose une nouvelle sous-catégorisation du son diégétique en fonction de la distance perçue entre la source du son et le point d'audition de l'avatar du-de la joueur-euse (Bridgett 2021, 77-83). La catégorisation de Bridgett prend la forme d'une échelle qualifiant cette distance diégétique entre le son et l'auditeur d'*immédiate*, de *moyenne*, d'*extrême*, ou d'*éthérée* (Figure 2).

La diégèse immédiate contient les sons qui se retrouvent dans l'environnement immédiat du personnage-joueur. Dans le cas d'objets et de mouvements visibles, leur présence dans l'environnement entraîne une attente chez le-la joueur-euse d'un son synchronisé avec ces éléments. La source du son peut se retrouver hors du champ de vision du-de la joueur-euse ;

Figure 2 : Trois niveaux diégétiques, tiré et traduit de Bridgett (2021, 78).



cependant, lorsque ce-tte dernier-e déplace la caméra vers cette source, une association doit être perçue entre le son et sa source. Il est également possible pour certains sons dans la diégèse immédiate de ne pas avoir de source visible. C'est le cas, par exemple, d'un-e joueur-euse qui entend des cris d'oiseaux lorsque son personnage-joueur se retrouve dans une forêt, bien que ceux-ci ne soient pas représentés visuellement. Il s'agit donc de sons dont l'existence dans la diégèse immédiate est suggérée, et « appartient autant au monde [du jeu] que tout ce qui est représenté à l'écran⁵ » (Bridgett 2021, 79).

La distance diégétique moyenne décrit les sons qui n'ont aucune source visible à l'écran, mais dont la qualité sonore suggère une distance plus éloignée entre leur source et le point d'audition du personnage-joueur. Lorsqu'il s'agit de sons reconnus par le-la joueur-euse, ce-tte dernier-e peut utiliser cette information afin de décider s'il-elle désire s'en éloigner ou s'en approcher. Lorsque le personnage-joueur est suffisamment près de la source afin que celle-ci soit chargée par le moteur de jeu et que le-la joueur-euse puisse y associer le son qu'elle produit, ce son passe à la diégèse immédiate.

Encore plus éloignés du point d'audition du personnage-joueur se trouvent les sons de distance diégétique extrême. Il s'agit de sons causés par des événements sonores d'un volume extrêmement élevé, rendant ainsi possible de les détecter à une grande distance, tels qu'un orage. Il n'est pas nécessaire pour ces sons de posséder une source actuelle dans le monde du jeu ; ces derniers font simplement partie de l'univers diégétique et contribuent à créer un environnement cohérent pour le-la joueur-euse. Enfin, les sons de distance diégétique éthérée sont ceux qui possèdent une source perçue dans l'univers diégétique et sont clairement entendus

⁵ « [B]elongs as much to the world, as anything rendered on screen. »

par le personnage-joueur, mais qui proviennent d'une autre époque ou d'un autre lieu. Il s'agit ici typiquement de communications radio ou d'enregistrements audio.

En plus des catégories diégétiques et extradiégétiques, Bridgett propose la notion de musique «interdiégétique» afin de décrire les situations où la position diégétique de certains éléments musicaux est ambiguë (Bridgett 2021, 131-33). L'auteur avance l'exemple d'éléments sonores qui semblent faire partie de la musique extradiégétique, mais qui possèdent simultanément une localisation apparente dans l'environnement du jeu, entraînant ainsi un sentiment d'incertitude chez le·la joueur·euse :

Ce que nous décrivons ici est une manière d'opposer délibérément certaines des conventions de la musique diégétique et extradiégétique dans le but de créer une tension dans la façon de ressentir ce qui est à l'écran. En déplaçant des éléments «musicaux» dans l'espace tridimensionnel du jeu, cela suggère que la musique a en quelque sorte traversé la membrane diégétique et s'infiltre désormais dans ce lieu physique réel, et que ce qui est à l'origine de cette musique est, d'une manière ou d'une autre, superposé à ce lieu⁶. (Bridgett 2021, 132)

La pièce musicale «End Times» du jeu *Outer Wilds* (2019) est un excellent exemple de ce phénomène décrit par Bridgett. Dans *Outer Wilds*, le·la joueur·euse incarne un extra-terrestre qui explore une galaxie à la recherche de vestiges d'une ancienne civilisation. Après 22 minutes d'exploration, un événement vient perturber le progrès du·de la joueur·euse, soit l'explosion du Soleil, détruisant de ce fait tout ce qui trouve dans le système solaire. Cependant, plutôt que d'être confronté·e à un écran *game over*, le·la joueur·euse fait face à une courte séquence dépeignant les 22 dernières minutes jouées en accéléré et à rebours. Ensuite, le personnage-joueur se réveille sur sa planète natale, tout comme au début du jeu, mais découvre rapidement qu'il est le seul à savoir ce qui est sur le point de se produire. Ainsi est révélé l'attrait principal du jeu : le personnage-joueur est prisonnier d'une boucle temporelle d'une durée de 22 minutes, condamné à être répétitivement témoin de la destruction de la galaxie, jusqu'à ce que celui-ci trouve une solution.

Vers la 21^e minute de chaque boucle temporelle, le·la joueur·euse peut entendre le morceau «End Times», ce qui lui fournit un indice sonore indiquant que la fin de la boucle approche. Le morceau est joué peu importe

l'environnement dans lequel se trouve le personnage-joueur, et il n'est pas possible d'identifier l'origine de ce son à l'intérieur de l'univers fictionnel, suggérant ainsi qu'il s'agit d'un élément sonore extradiégétique, selon la définition traditionnelle. Toutefois, sa qualité sonore se voit modifiée selon l'emplacement du personnage-joueur dans le jeu. Lorsque ce dernier se trouve dans la majorité de la galaxie, le morceau joue dans son état original, tel qu'il peut être entendu sur la bande sonore du jeu. Cependant, si le·la joueur·euse décide d'explorer la planète Sombrances, qui est en fait un amas de ronces enveloppé d'une brume opaque, le morceau devient subitement étouffé, comme si les ondes sonores devaient traverser l'épais brouillard afin d'atteindre les oreilles du personnage-joueur. Cette différence acoustique crée donc, chez le·la joueur·euse l'ayant discernée, une certaine ambiguïté quant à la position diégétique de la pièce musicale.

La frontière diégétique

Le concept de musique interdiégétique illustre un problème soulevé par plusieurs au cours des dernières décennies, soit l'absence d'une frontière rigide entre le domaine diégétique et le domaine extradiégétique dans le cadre du jeu vidéo. Ce phénomène se distingue des sons transdiégétiques, c'est-à-dire lorsqu'un élément sonore passe d'un domaine diégétique à l'autre (p. ex., une chanson qui débute à la radio et est entendue par un personnage, puis transitionne vers la bande sonore extradiégétique). Bien que l'élément sonore traverse la frontière diégétique, cette dernière demeure clairement définie. En revanche, dans le jeu vidéo, l'interaction entre le joueur et le jeu vient remettre en question l'existence de cette frontière :

Les frontières entre les sons diégétiques et extradiégétiques dans le jeu vidéo ne sont pas toujours clairement définies et sont parfois sciemment franchies dans un but fonctionnel. Lors de la projection d'un film, les composantes sonores sont immuables et, par conséquent, sont toujours entendues de la même manière chaque fois que le film est rediffusé. Mais la propriété interactive du jeu vidéo fait en sorte que tous les sons, y compris les sons musicaux, peuvent varier en fonction des décisions et des actions adoptées par le·la joueur·euse, qui devient ainsi un·e cocréateur·rice souvent involontaire de l'environnement sonore du jeu⁷. (Fernández-Cortés et Cook 2021, 29)

⁶ «What we describe here is a way of deliberately turning some of the conventions of diegetic and non-diegetic music against one another in order to create a tension about how to feel about what is onscreen in the game. By moving 'music' score elements around in the 3D space, we are suggesting that the music has somehow ruptured through the diegetic membrane and is now bleeding into that real physical location, and whatever is causing that music, is somehow present, and layered onto that location.»

⁷ «[T]he boundaries between diegetic and extradiegetic sonic elements in video games are not always clearly defined, and on occasion are consciously broken for a functional purpose. In a film screening, the sound components are immutable, and as a result they are always heard in the same way every time the film is repeated. But the interactive element in video games means that all sounds, including musical ones, can vary depending directly on the decisions and actions adopted by the player, who thus becomes an often-involuntary cocreator of the game's soundscape.»

Dans *Outer Wilds*, le morceau «End Times» fournit un indice sonore au joueur lui indiquant que la fin de la boucle temporelle approche. Lorsque le-la joueur·euse entend «End Times» et se rend compte qu'il ne lui reste approximativement qu'une minute avant de se retrouver au début de la boucle temporelle, il va de soi que ses actions en sont affectées. Sachant qu'il ne lui reste que peu de temps, il est possible que le joueur se dépêche afin de finir d'explorer l'endroit où il se retrouve, ou de lire le document qu'il tient entre ses mains. Si le-la joueur·euse est actuellement en train de voyager d'une planète à l'autre, il est tout à fait raisonnable que celui ou celle-ci cesse de se déplacer et attende patiemment la fin de la boucle, sachant qu'il ne lui reste pas suffisamment de temps afin de poursuivre son exploration. Bref, l'indice temporel fourni par «End Times» a des conséquences directes sur les actions du-de la joueur·euse, et de ce fait, sur les actions du personnage qu'il-elle incarne, d'où le problème : comment est-il possible qu'un élément extradiégétique ait une influence sur le personnage à l'intérieur de la diégèse, qui ne peut pas percevoir cet élément ?

Kristine Jørgensen (2007 ; 2011) offre une solution à cette énigme. Selon elle, le son n'étant ni tangible ni visible et possédant une qualité temporelle, celui-ci a la capacité d'outrepasser les frontières du monde du jeu de manière non intrusive. Jørgensen (2007) propose donc le néologisme de sons «transdiégétiques» (à ne pas confondre avec l'autre définition de sons transdiégétiques mentionnée plus haut) afin de refléter cette propriété. Ce concept se divise en deux catégories : les sons transdiégétiques *internes*, soit les sons diégétiques qui communiquent à une entité extradiégétique, et les sons transdiégétiques *externes*, soit les sons extradiégétiques qui, par le biais des actions du-de la joueur·euse, communiquent à une entité à l'intérieur de la diégèse, comme dans le cas d'«End Times».

Isabella van Elferen (2011) fait écho aux propos de Jørgensen quant aux propriétés du son et ses conséquences sur la définition de la frontière diégétique. Celle-ci avance le concept de sons «semi-diégétiques», qui combinent à la fois des éléments diégétiques et extradiégétiques, comme il est possible d'observer dans le jeu *Resident Evil IV* (2007) :

Le personnage diégétique de Leon entend l'appel «¡Un Forastero!» lorsque des zombies approchent, mais pas la musique extradiégétique qui l'accompagne. Les

joueur·euses qui contrôlent Leon dans le jeu, cependant, entendent à la fois l'appel et la musique, car leurs oreilles sont situées en dehors de la diégèse du jeu. La situation est donc complexe. Leon est l'avatar, la représentation du-de la joueur·euse à l'intérieur de la diégèse, le personnage qui lui permet de jouer au jeu — mais le-la joueur·euse entend plus que l'avatar, puisque celui-ci peut également entendre les sons extradiégétiques. Et pour compliquer la situation davantage, c'est cette musique extradiégétique qui influence les actions du-de la joueur·euse dans le jeu plutôt que le cri diégétique. La question se répète : qu'est-ce qu'une musique de jeu diégétique ? Il est clair qu'elle ne peut être distinguée de la musique extradiégétique de manière aussi nette que dans un film, compte tenu de son importance pour la navigation et la progression du jeu. [...] La musique semidiégétique de *Resident Evil* démontre comment la musique de jeu estompe les frontières entre les domaines diégétiques⁸. (Van Elferen 2011, 35)

Ainsi, selon Van Elferen, une portion significative de la musique du jeu vidéo peut être qualifiée de «supra-diégétique», c'est-à-dire qui dépasse les bornes traditionnelles des domaines de la diégèse, se mouvant entre diégétique, semi-diégétique, et extradiégétique. Cela soulève la question : le concept de la diégèse tel qu'emprunté à la théorie de la littérature et à la théorie du cinéma est-il en soi applicable au jeu vidéo ?

Vers une nouvelle terminologie

Dans son ouvrage *Gaming: Essays On Algorithmic Culture* (2006), Alexander Galloway insiste sur l'importance de considérer le jeu vidéo comme une activité. L'auteur propose ainsi une approche centrée sur l'activité ludique : lorsque le-la joueur·euse effectue une action qui influence l'univers simulé du jeu, celle-ci est diégétique. Les actions qui influencent, quant à elles, un élément hors du monde fictif mais tout de même intégré au jeu (p. ex., les interfaces ou le menu) sont extradiégétiques. De ce fait, bien que l'approche de Galloway réemploie la terminologie de la théorie du cinéma, leur définition se voit modifiée selon le médium.

Mark Grimshaw (2007), dans sa thèse portant sur l'écologie acoustique des jeux de tir, emploie une approche similaire, soit redéfinir le concept de son diégétique lorsque celui-ci est appliqué au médium du jeu vidéo afin d'englober tous les éléments reliés à l'activité du jeu :

⁸ «The diegetic character Leon hears the call “¡Un Forastero!” when zombies approach, but not the extradiegetic music that accompanies it. Players who navigate Leon through the game, however, hear both the call and the music, as, strictly speaking, their ears are located outside the game diegesis. This is complicated. Leon is the avatar, the representation of the player inside the diegesis, the persona by means of whom she or he is able to actually play this game—yet the player hears more than the avatar, as s/he can also hear nondiegetic sounds. And to complicate things further, it is this nondiegetic music that influences the player's in-game actions rather than the diegetic scream. The question repeats itself: What is diegetic game music? It clearly cannot be distinguished from nondiegetic music quite as markedly as in film, considering its importance for navigation and gameplay progress. [...] the half-diegetic music in *Resident Evil* demonstrates the ways in which game music blurs boundaries between diegesis and nondiegesis.»

Je propose donc que le son diégétique dans le jeu vidéo soit défini comme le son qui émane de l'environnement de jeu, des objets et des personnages et qui est défini par cet environnement, ces objets et ces personnages. Il comprend donc, par exemple, les bruits de pas, les sons ambiants, les coups de feu, les messages radio vocaux [...], les indications que d'autres personnages sont entrés dans le jeu ou l'ont quitté et les notifications de la réalisation d'objectifs de jeu importants (tel que la capture d'un drapeau). En d'autres termes, pour qu'un son d'un jeu de tir à la première personne soit diégétique, il doit provenir d'une entité du jeu pendant la partie. Une telle définition sépare conceptuellement la bande sonore musicale des jeux de tir de tous les autres sons du jeu de manière plus satisfaisante que la définition cinématographique du son diégétique⁹. (Grimshaw 2007, 224)

Ainsi, selon Grimshaw, le son dans l'univers du jeu n'a pas besoin d'avoir une source tangible comme dans le monde réel, il suffit plutôt qu'il soit relié d'une manière ou d'une autre aux activités du jeu. L'auteur précise sa pensée sur cette idée en proposant plusieurs nouvelles sous-catégories permettant de définir plus précisément le son diégétique dans un jeu de tir multijoueur. Les sons «idéodiégétiques» sont tous les sons diégétiques qui peuvent être entendus par un-e joueur-euse, peu importe s'ils sont causés par les actions de cette dernière ou par une source dans son environnement. Les sons «télédiégétiques» sont des sons idéodiégétiques pour un-e ou plusieurs joueur-euses, mais qui, s'ils ne sont pas entendus par un-e autre joueur-euse, sont télédiégétiques pour cette dernière dans l'éventualité où la réaction du-de la joueur-euse ayant entendu le son a des conséquences pour celui ou celle ne l'ayant pas perçu. Les sons télédiégétiques sont spécifiques aux jeux multijoueurs. Dans les jeux solos, tous les sons diégétiques sont considérés idéodiégétiques. Grimshaw catégorise également les sons selon leur mode de production : les sons causés par une action du-de la joueur-euse sont «kinédiégétiques», alors que tous les autres sont «exodiégétiques».

Selon Jørgensen (2017 ; 2011), la perspective de Galloway et de Grimshaw qui considère le jeu vidéo comme une activité constitue une étape importante vers la conception d'un modèle adapté au jeu vidéo. Toutefois, l'autrice avance

que la réutilisation des termes *diégétique* et *extradiégétique* pour décrire le son du jeu vidéo dans le modèle de Grimshaw (2007), ainsi que dans son propre modèle antérieur de sons transdiégétiques (Jørgensen 2007) porte à confusion, et justifie l'adoption d'une nouvelle terminologie qui permet de saisir pleinement le caractère unique du son du jeu vidéo sans le banaliser ou le confondre avec des caractéristiques connexes dans d'autres médias.

Jørgensen (2011) avance ainsi l'idée de catégoriser le son du jeu vidéo en fonction de son niveau d'intégration dans le jeu. Pour ce faire, l'autrice propose d'employer la notion de «l'espace de jeu¹⁰», tirée de Juul (2005), soit «l'espace conceptuel dans lequel le jeu est joué [...], indépendamment de tout univers fictif possible utilisé comme contexte» et lequel «comprend tous les éléments pertinents pour le jeu¹¹» (Jørgensen 2011, 89). Cette définition de l'espace de jeu englobe donc tous les éléments liés à l'activité du jeu, y compris les sons causés par des systèmes externes (p. ex., un logiciel pour communiquer avec d'autres joueur-euses) qui exercent une influence sur l'expérience de jeu. L'espace de jeu se distingue donc du «monde du jeu¹²», qui lui se réfère à «l'univers contenu ou l'environnement conçu pour le jeu, dans lequel des actions et des événements ont lieu¹³» (Jørgensen 2011, 89).

Encore selon l'autrice, le monde du jeu se démarque des autres mondes fictifs présents dans d'autres médias, ce qui permet au-la joueur-euse d'accepter la présence de sons irréalistes comme faisant partie de ce monde :

Le fait que les mondes de jeu reposent sur des fondements différents que les mondes fictifs traditionnels est ce qui fait en sorte que le-la joueur-euse accepte des sons stylistiques et abstraits qui intègrent le système de jeu dans le monde de jeu, mais cette propriété fait aussi partie de la raison pour laquelle les mondes de jeu sont acceptés comme des entités qui diffèrent des mondes fictifs traditionnels. Cette discussion met également l'accent sur l'argument selon lequel parler de la diégèse, et donc de sons diégétiques et extradiégétiques, présente des lacunes cruciales qui sont évitées si nous évaluons plutôt les espaces de jeu selon leurs propres termes en soulignant en quoi les mondes de jeu diffèrent des autres mondes fictifs¹⁴. (Jørgensen 2011, 91)

⁹ «I propose, therefore, that diegetic sound in a digital game be defined as the sound that emanates from the gameplay environment, objects and characters and that is defined by that environment, those objects and characters. Thus it includes, for example, footsteps, ambient sound, gunfire, voice radio messages, [...] indications that other characters have entered or left the game and notifications of the attainment of significant gameplay targets (such as the capture of a flag). In other words, for a FPS [First-Person Shooter] game sound to be diegetic, it must derive from some entity of the game during play. Such a definition conceptually separates the FPS musical soundtrack from all other gameplay sounds more satisfactorily than does the cinematic definition of diegetic sound.»

¹⁰ En anglais, «*gamespace*».

¹¹ «Gamespace should be understood as the conceptual space in which the game is played [...], independent of any possible fictional universe used as a context for it [...] and includes all elements relevant for playing the game».

¹² En anglais, «*gameworld*».

¹³ «[T]he gameworld is the contained universe or environment designed for play in which actions and events take place.»

¹⁴ «The fact that gameworlds work on other premises compared to traditional fictional worlds is what makes the player accept stylistic and abstract sounds that integrate the game system into the gameworld, but this ability is also part of the reason why gameworlds are accepted as a different construct compared to the traditional fictional worlds. This discussion also puts emphasis on the argument that talking about diegesis, and thus

Le modèle de Jørgensen (2011) prend donc la forme d'un continuum détaillant le niveau d'intégration d'un élément de l'interface dans le monde du jeu. Dans cette optique, le son du jeu vidéo est considéré comme un élément de l'interface, puisque celui-ci procure de l'information au joueur. La chercheuse identifie cinq points sur ce continuum où se retrouve typiquement le son dans les jeux vidéo modernes.

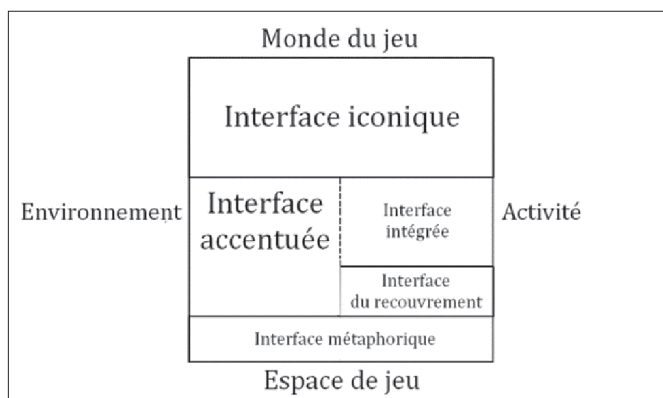
La première catégorie, *l'interface métaphorique*, est la seule où les sons se retrouvent dans l'espace de jeu, mais ne sont pas intégrés au monde du jeu. La musique d'arrière-plan se retrouve typiquement dans cette catégorie. Les sons de *l'interface du recouvrement* correspondent aux sons directement liés au recouvrement du jeu (p. ex., les menus, les cartes, les barres d'action, etc.). Lorsqu'un son est lié à un élément de l'interface qui est, d'une manière ou d'une autre, positionné à l'intérieur du monde du jeu, il s'agit d'un son de *l'interface intégrée*. Les sons de *l'interface accentuée*, quant à eux, semblent provenir d'une source dans le monde du jeu, mais sont en fait générés par le système et ont été stylisés afin de donner l'apparence de provenir de l'univers du jeu. Jørgensen fournit un exemple du jeu *World of Warcraft* (2004) : lorsqu'un·e joueur·euse cible un personnage non-joueur, ce dernier prononce une phrase en réponse à cette action, même si le·la joueur·euse ne converse pas avec le personnage. Enfin, les sons de *l'interface iconique* sont complètement intégrés dans le monde du jeu et sont donc connexes à la notion de sons diégétiques provenant de la théorie du cinéma.

Afin de catégoriser le son du jeu vidéo encore plus précisément, Westerberg et Schoenau-Fog (2015) revisitent le modèle IEZA de Huiberts et Van Tol (2008) et proposent d'y combiner le continuum élaboré par Jørgensen (2011), dans un modèle qu'ils intitulent le *Flexible Game Audio Model for Categorization* (FGAMC). Le continuum remplace donc la dimension diégétique/extradiégétique du modèle IEZA (Figure 3). La ligne pointillée entre l'interface intégrée et l'interface accentuée illustre une distinction présente dans la majorité des jeux, mais reflète également le fait que certains sons dans ces catégories pourraient être utilisés à la fois à des fins environnementales et en réponse à une action du·de la joueur·euse.

Synthèse, réflexion et conclusion

La création d'outils conceptuels ayant pour but d'analyser la relation entre le son et l'image dans le médium du jeu vidéo est une aire de recherche en plein essor. Cet article identifie deux branches importantes de ce champ de recherche ; l'une d'entre elles adapte et élargit la notion de diégèse empruntée à la théorie du cinéma, tandis que l'autre s'éloigne de cette

Figure 3 : Le modèle FGAMC, tiré et traduit de Westerberg et Schoenau-Fog (2015, 52).



notion en faveur d'une nouvelle terminologie propre au jeu vidéo. Les deux approches présentent des avantages. L'utilisation des termes *diégétique* et *extradiégétique* permet, par exemple, une comparaison plus appropriée avec d'autres médias audiovisuels (Jørgensen 2011). D'autre part, l'adoption de nouveaux termes permet de mieux refléter les caractéristiques du médium vidéoludique, et d'éviter la confusion avec des concepts similaires.

Cela étant dit, l'on peut tout de même observer un manque de consensus au sein de ce domaine, ce qui est peut-être attendu compte tenu de sa jeunesse ; après tout, ces discussions ont commencé il y a à peine vingt ans. Nous nous retrouvons ainsi avec une panoplie de modèles et de nomenclatures de plus en plus complexes, qui se chevauchent, s'opposent, et rendent l'analyse du son du jeu vidéo d'autant plus confuse. En outre, l'exercice de catégorisation peut, à l'occasion, révéler des failles dans les modèles avancés jusqu'à présent. Westerberg et Schoenau-Fog (2015) notent, par exemple, des difficultés dans le modèle IEZA original, où un élément sonore pourrait faire partie de plusieurs catégories à la fois. Si nous retournons à l'exemple d'« End Times », nous pouvons constater qu'il s'agit d'un cas assez complexe : la pièce musicale est à la fois « interdiégétique » et « transdiégétique », ce qui complique sa catégorisation dans les divers modèles présentés plus haut. Sa catégorisation dépend également du progrès du·de la joueur·euse ; il s'agit d'un son transdiégétique seulement pour le·la joueur·euse ayant fait la connexion entre l'apparition du morceau et la fin de la boucle temporelle, ce qui n'est pas possible durant la première boucle.

Les enjeux de la catégorisation se voient exacerbés par la vitesse à laquelle croît non seulement l'industrie du jeu vidéo, mais également la technologie qui la soutient. Selon *Game Developer*, plus de 6000 jeux vidéo ont paru sur la plateforme de distribution *Steam* dans les six premiers mois

diegetic and non-diegetic sound, has crucial shortcomings that are avoided if we instead evaluate gamespaces on their own terms by emphasizing how gameworlds differ from other fictional worlds.»

de l'année 2022, un rythme qui constitue une moyenne de 34 jeux par jour (Kontus 2022). Dans les dernières années, on peut remarquer, entre autres, une explosion de jeux en réalité virtuelle ; un développement qui, à son tour, se voit la cible de nouvelles taxonomies qui y sont spécifiques (Jain et collab. 2021). Par ailleurs, comme le remarque Karen Collins (2016), les innovations au niveau sonore dans les consoles et dans les jeux vidéo peuvent servir d'arguments de vente, comme fut le cas pour le jeu *No Man's Sky* (2016) et sa bande sonore générée de manière procédurale. Le domaine vidéoludique est également extrêmement vaste ; on peut y retrouver une multitude de combinaisons entre genres environnementaux (p. ex., science-fiction ou fantaisie) et genres interactifs (p. ex., jeux de rôle ou jeux de tir), créant ainsi une énorme diversité de jeux et de designs sonores.

En somme, concevoir un modèle prenant en compte toutes les possibilités qu'offre l'audio vidéoludique et qui permet une catégorisation claire semble être une tâche insurmontable ; un constat qui n'échappe pas aux créateurs du modèle FGAMC (Westerberg et Schoenau-Fog 2015). Selon Jørgensen (2017), c'est cette impossibilité qui, en fait, justifie la création de modèles qui permettent à leur tour d'analyser et d'organiser toutes les complexités du son dans ce médium. À mon avis, la question demeure : s'agit-il d'une quête dont le but principal est futile ? Je ne tiens pas à dire que la recherche sur ce sujet a été, jusqu'à présent, infructueuse ; elle a certainement contribué à mettre en évidence les propriétés uniques du médium du jeu vidéo, à accentuer la nécessité de créer des outils adaptés à ce médium, et à permettre à la ludomusicologie de se tailler une place distincte dans le monde de la recherche. Les modèles actuels peuvent également avoir une certaine valeur pédagogique ou servir d'outil aux créateur·rices de jeux vidéo (Huiberts et Van 2008 ; Jørgensen 2017).

Malgré tout, je remets en question cette poursuite de la catégorisation du son dans un médium aussi vaste. Je crois qu'il est raisonnable d'admettre qu'il n'existe pas de modèle idéal à ce jour, et qu'il est difficile d'envisager un modèle qui soit infaillible et fasse l'unanimité (ou presque). Et peut-être est-ce en raison de cette fidélité que semble posséder le domaine de la théorie du jeu vidéo envers le concept de la diégèse tel qu'emprunté à la théorie du cinéma, alors que même dans cette dernière, la notion de diégèse se voit fréquemment manipulée. La théoricienne Claudia Gorbman, par exemple, suggère le terme supplémentaire de *son métadiégétique* afin de qualifier les sons qui sont entendus ou imaginés par un seul personnage (Gorbman 1976). Michel Chion, quant à lui, propose les divisions «son in», «son hors-champ» et «son off» (Chion 1985 ; 2009 ; 2019). Il est possible, dans ce cas, que l'abandon de la diégèse traditionnelle, comme le font Jørgensen (2011 ; 2017) et Westerberg et Schoenau-Fog (2015), constitue un premier

pas vers un modèle qui sera en mesure de saisir pleinement le son dans le jeu vidéo.



Références

- BOILLAT, Alain (2009). «La “diégèse” dans son acception filmologique. Origine, postérité et productivité d'un concept». *Cinémas : revue d'études cinématographiques / Cinémas : Journal of Film Studies*, vol. 19, n° 2-3, p. 217-245.
- BORDWELL, David (1985). *Narration in the Fiction Film*, Madison, University of Wisconsin Press.
- BORDWELL, David, Kristin THOMPSON, et Jeff SMITH (2020). *Film Art: An Introduction*, McGraw-Hill.
- BRIDGETT, Rob (2021). *Leading with Sound: Proactive Sound Practices in Video Game Development*, London, Focal Press.
- CHION, Michel (1985). *Le son au cinéma*, Paris, Editions de l'Etoile.
- CHION, Michel (2009). *Film, a Sound Art*, New York, Columbia University Press. Traduit par Claudia Gorbman.
- CHION, Michel (2019). *Audio-Vision: Sound on Screen: second edition*, New York, Columbia University Press. Traduit par Claudia Gorbman.
- COLLINS, Karen (2016). «Game Sound in the Mechanical Arcades: An Audio Archaeology», *Game Studies* vol. 16, n° 1, URL : <https://gamestudies.org/1601/articles/collins>, consulté le 18 mars 2023.
- ELFEREN, Isabella van (2011). «¡Un Forastero! Issues of Virtuality and Diegesis in Videogame Music», *Music and the Moving Image*, vol. 4, n° 2, p. 30-39.
- FERNÁNDEZ-CORTÉS, Juan Pablo, et Karen M. COOK (2021). «Ludomusicology: Normalizing the Study of Video Game Music», *Journal of Sound and Music in Games*, vol. 2, n° 4, p. 13-35.
- GALLOWAY, Alexander R. (2006). *Gaming: Essay on Algorithmic Culture*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- GENETTE, Gérard (1983). *Nouveau discours du récit*, Paris, Editions du Seuil.
- GORBMAN, Claudia (1976). «Teaching the Soundtrack», *Quarterly Review of Film Studies*, vol. 1, n° 4, p. 446-452.
- GRIMSHAW, Mark Nicholas (2007). «The Acoustic Ecology of the First-Person Shooter». thèse de doctorat, The University of Waikato.
- HJORTH, Larissa (2011). *Games and Gaming: An Introduction to New Media*, Londres, Bloomsbury Publishing.

- HUIBERTS, S., et R. VAN TOL (2008). «IEZA: A Framework For Game Audio», *Gamasutra*, URL: <https://www.gamedeveloper.com/audio/ieza-a-framework-for-game-audio>, consulté le 20 mars 2023.
- JAIN, Dhruv, Sasa JUNUZOVIC, Eyal OFEK, Mike SINCLAIR, John PORTER, Chris YOON, Swetha MACHANAVAJHALA, et Meredith Ringel MORRIS (2021). «A Taxonomy of Sounds in Virtual Reality», dans Sean Follmer, Sarah Fox, Wendy Ju, Stacey Kuznetsov et Lora Ohlberg (dir.), *Designing Interactive Systems Conference 2021*, New York, Association for Computing Machinery, p. 160-70.
- JØRGENSEN, Kristine (2007). «On Transdiegetic Sounds in Computer Games». *Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook*, vol. 4, n° 2, p. 105-117.
- JØRGENSEN, Kristine (2011). «Time for New Terminology? Diegetic and Non-Diegetic Sounds in Computer Games Revisited», dans Mark Grimshaw (dir.), *Game Sound Technology and Player Interaction: Concepts and Developments*, Hershey, IGI Global, p. 78-97.
- JØRGENSEN, Kristine (2017). «Emphatic and Ecological Sounds in Gameworld Interfaces», dans *The Routledge Companion to Screen Music and Sound*, Routledge.
- JUUL, Jesper (2005). *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*, Cambridge, MIT Press.
- KONTUS, Karl (2022). «Video Game Insights Report: First half of 2022 on Steam», *Game Developer*, 30 juin, URL: <https://www.gamedeveloper.com/blogs/video-game-insights-report-first-half-of-2022-on-steam>, consulté le 18 mars 2023.
- No Man's Sky* (2016). Hello Games.
- Outer Wilds* (2019). Annapurna Interactive.
- Resident Evil iv* (2007). Capcom.
- SOURIAU, Étienne (1953). «Préface», *L'univers filmique*, Paris, Flammarion, p. 5-10.
- STOCKBURGER, A. (2003). «The Game Environment from an Auditive Perspective», communication présentée dans le cadre de *Level Up, Digital Games Research Conference*, 4-6 novembre 2003, Utrecht.
- WESTERBERG, Andreas, et Henrik SCHOENAU-FOG (2015). «Categorizing Video Game Audio: An Exploration of Auditory-Psychological Effects», *Proceedings of the 19th International Academic Mindtrek Conference*, AcademicMindTrek '15, New York, Association for Computing Machinery, p. 47-54.
- WHALEN, Zach (2004). «Play Along — An Approach to Videogame Music». *Game Studies*, vol. 4, n° 1, URL: <https://gamestudies.org/0401/whalen/?ref=SeksDE.Co>, consulté le 20 mars 2023.
- World of Warcraft* (2004). Blizzard Entertainment.

Créer aux marges de l'art et du service. La dramaturgie sociale d'un travail compositionnel contemporain

IRINA KIRCHBERG

Faculté de Musique, Université de Montréal

Résumé

L'analyse du processus de création des musiques de ballet de natation synchronisée offre un intéressant cas d'école pour interroger les modalités d'autodéfinition et de reconnaissance des compositeur·rices travaillant au service de commanditaires novices, voire néophytes dans leur art et issues d'une autre sphère d'activité. L'enquête réalisée auprès du compositeur et des entraîneuses de l'équipe de France permet tout d'abord de saisir ce que les logiques d'actions en situation doivent aux représentations intériorisées durant leur formation musicale ou sportive par les membres de cette équipe. Elle permet également d'analyser l'actualisation de ces représentations dans les postures professionnelles adoptées par chacune des membres de l'équipe au cours de leurs interactions. L'analyse des principes de cette collaboration permet de s'interroger plus largement sur les modalités concrètes d'exercice du travail créateur des compositeur·rices engagés dans des activités en marge de l'art et du service.

Mot-clés: Processus de création musicale; composition; service artistique; division du travail; dramaturgie sociale du travail; natation synchronisée.

Abstract

The analysis of the creation process of synchronized swimming ballet music provides an interesting case study to explore the modes of self-definition and recognition among composers working for novice sponsors, or even neophytes in their field, and originating from another sphere of activity. This study, conducted with the composer and coaches of the French team, first captures the ways in which action logics rely on representations that were internalized during the musical or sports training of the members of the team. It also provides an examination of the actualization of these representations in the professional postures adopted by each member of the team during their interactions. The analysis of the principles underlying this collaboration prompts broader reflections on the concrete modalities of creative work by composers engaged in activities beyond the realms of art and service.

Keywords: Creative process in music, composition, work's service, division of work, social drama of work.



Irina Kirchberg

Musicologue et sociologue, Irina Kirchberg est professeure invitée à l'université de Montréal où elle codirige le DESS en médiation de la musique. Elle a publié plusieurs ouvrages collectifs tels que *Faire l'art. Analyser les processus de création artistique* (2014), *Bourdieu et la musique* (2019), a dirigé le premier numéro de revue scientifique consacré à la médiation de la musique ([RMOICRM, 2020](#)) et le volume 11 de la revue *Transposition, Musique et sciences sociales* consacré aux « Socialisations musicales » (2024). Elle est cochercheure au sein de l'Étude Partenariale sur la Médiation de la Musique ([EPMM](#)) et de l'Observatoire des Médiations Culturelles ([OMEC](#)), et dirige le Centre d'innovation et de recherche appliquée en Art et engagement social (Artenso).

L'aura de génie historiquement brandie par les artistes pour repousser les velléités d'enquête des chercheur·euses en sciences sociales (Menger 2001 ; Moulin 1992) et l'absence de critères univoques permettant de caractériser la profession « artiste » (Freidson 1986) ne sont aujourd'hui plus un obstacle à l'analyse du travail artistique. Nombreuses sont les recherches sociologiques décryptant les multiples façons de *travailler* en musique¹, que ce soit en abordant les thématiques telles que la relation entre la commande d'œuvres et l'inspiration créatrice ; le partage entre l'art et le service (Becker 1985 ; Perrenoud 2013 ; Zattra et Donin 2016) ; les interactions, négociations et coopérations dans lesquelles s'engagent les artistes lors des processus de création (Kirchberg 2014 ; Laborde 2008 ; Ravet 2015 ; Zattra 2018) ; la partition entre vocation et carrières (Buscatto 2004 ; Pégourdie 2017) ; ou en décrivant les ressorts de la pluriactivité en régime auto-entrepreneurial (Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia 2017 ; Bissonnette, Beaupré-Gateau, Simon 2022). Bien que quelques chercheur·euses se soient récemment consacrés à l'étude des ajustements induits dans la division du travail par les nouvelles activités de service artistique relevant de la création appliquée², ce champ particulier de l'exploration du travail en musique reste le parent pauvre de la « cartographie de l'espace professionnel musical » (Bataille et Perrenoud 2018, 119) entreprise ces dernières années.

L'observation du travail réalisé par un compositeur au sein de l'équipe de France de natation synchronisée offre un intéressant cas d'école pour amorcer une réflexion sur la dramaturgie sociale du travail compositionnel d'aujourd'hui³ ou, pour le dire autrement, sur les modalités d'autodéfinition et de reconnaissance des artistes qui travaillent au service de commanditaires novices, voire néophytes dans leur art et issues d'une autre sphère d'activité⁴. Bien qu'à l'échelle française, ce compositeur soit seul à travailler au sein d'une telle équipe de sportives (menée par les entraîneuses et constituée de préparateurs mentaux, de kinésithérapeutes, de médecins), le principe de cette collaboration permet de s'interroger plus largement sur les modalités concrètes d'exercice du travail créateur de compositeur·rices engagé·es dans des activités créatrices situées aux marges de l'art et du service.

Encart méthodologique

Les données analysées dans cet article s'appuient sur une enquête de terrain réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale menée entre 2010 et 2014 auprès des entraîneuses et du musicien de l'équipe de France de natation synchronisée⁵. La cinquantaine d'heures d'entretiens avec le musicien et les neuf entraîneuses (que l'on aurait pu, à tort, considérer comme éloignées des questions de création musicale) permet de confronter les discours, de souligner les dissonances dans l'interprétation des situations de création musicale et de faire

¹ *Working in Music*, un réseau international de recherche sur le travail musical se consacre d'ailleurs à l'étude de cette question. Une publication éditée à l'issue du premier colloque organisé par ce regroupement de chercheur·euses peut être consultée en ligne (Riom et Perrenoud 2018).

² On pense notamment aux travaux réalisés dans les studios de Hollywood, dans les entreprises publicitaires ou les studios de jeu vidéo (Adenot 2012 ; Faulkner 2017 [1985] ; Huvet 2017).

³ Dans l'article qu'il consacre à la dramaturgie sociale du travail, Pierre-Michel Menger montre bien comment l'étude des « métiers modestes » a permis, chez les auteurs de la seconde École de Chicago, de mettre en évidence les ressources symboliques de l'organisation des « professions » (Menger 2013).

⁴ Sarah Nechtschein explore cette question lorsqu'elle s'intéresse aux parfumeurs exerçant leur art dans le cadre de la commande industrielle. Les contraintes productives exercées par les cadres de l'industrie sur le travail réalisé par le nez et les stratagèmes que celui-ci déploie pour « réenchanter » son activité créatrice se trouvent alors au cœur de l'analyse des entretiens que l'autrice propose (Nechtschein 2013).

⁵ Les modalités d'accès au terrain et les conditions dans lequel le recueil des témoignages a été fait sont longuement décrites dans le chapitre 2 de la thèse de doctorat dont est tiré cet article (Kirchberg 2014). La lecture de ce chapitre permettra aux lecteur·rices intéressé·es par les questions méthodologiques de comprendre à quelles conditions l'enquêtrice s'est faite « sociomusicologue au bord des bassins » et quels liens d'enquête ont pu s'établir entre celle-ci et les enquêté·es (Kirchberg 2014, 65-118). Ce chapitre permet aussi de comprendre pourquoi les nageuses n'ont pas été rencontrées durant cette enquête.

saillir les arguments sur lesquels reposent les positionnements artistiques stratégiques au sein de l'équipe. En analysant ces musiques comme le « produit d'un faire » (Laborde 2013) dont les modalités sont définies par les négociations entre des acteur·rices aux préoccupations hétérogènes, cette enquête permet de faire apparaître la dépendance mutuelle qu'entretiennent les entraîneuses et le musicien, ainsi que les points d'achoppement dans leur collaboration.

La série d'entretiens réalisés entre 2010 et 2014 mêlent récits de vie et remise en situation par les traces matérielles (Vermersch 2008, 65; Donin et Theureau 2006, 2008). Cette technique d'entretien est l'occasion de revenir à la fois sur le temps long de la formation des enquêt·es et d'évoquer le temps plus ramassé de la distribution des tâches compositionnelles. Pour ce faire, l'entretien repose sur une remise en situation dynamique de l'enquêt·e obtenue par sa confrontation avec des traces de son activité antérieure (ici les compositions réalisées) (Theureau 2010). Durant les entretiens, la diffusion des maquettes musicales (enregistrements midi, fichiers Pro Tools, etc.) successivement produites pour chaque ballet analysé durant l'entretien est mobilisée comme « trace de l'activité » (Theureau 2010). Celles-ci visent à fournir un support mémoriel à la reconstitution des interactions à l'œuvre entre les différent·es intervenant·es de l'équipe de France de natation synchronisée. Ces archives sonores constituent un support à la remémoration des étapes décisionnelles dans l'ajustement des maquettes des musiques de ballet. Les moments de tension qui ponctuent le récit de ces processus de création ont particulièrement retenu notre attention car s'y objectivent la négociation régulière des rôles impartis à chacun·e, ainsi que la mise à l'épreuve du territoire d'action des interactant·es et de leurs convictions professionnelles. La double temporalité abordée durant ces entretiens (temps long/temps ramassé) permet de reconstituer ce que la logique de ces interactions professionnelles doit aux représentations intériorisées par les membres de cette équipe encadrante durant leur formation musicale ou sportive. Elle donne également la possibilité d'analyser l'actualisation de ces représentations dans les postures professionnelles adoptées par chacun·e des membres de l'équipe au cours de leurs interactions. Les entretiens font ainsi apparaître

les transactions biographiques (en termes de rupture et de continuité) et les transactions relationnelles (reconnaissance et non-reconnaissance) auxquelles se livrent le compositeur et les entraîneuses dans le cadre de ce processus de création musicale précis.

Les ressorts de l'ajustement professionnel du compositeur et des entraîneuses s'appréhendent à la fois à l'aune de leur parcours professionnel, mais aussi de leurs conditions de travail et d'emploi au moment de l'enquête. Il n'est ainsi pas anodin de remarquer que, dès notre première rencontre, le compositeur initie la discussion en présentant son cursus académique et ses premiers engagements professionnels. Médaillé du Conservatoire de Strasbourg, un conservatoire de région où il étudie les percussions entre 1978 et 1980, le musicien mentionne, non sans en souligner le prestige, les institutions musicales avec lesquelles il s'est produit durant les premières années de sa carrière d'instrumentiste⁶. Passant du rôle d'interprète au sein de cette avant-garde musicale à des expériences de création musicale pour une chorégraphe contemporaine, puis au rôle de *sideman* dans une tournée de Léo Ferré, son activité professionnelle actuelle, en rupture avec ces expériences, repose sur un auto-entrepreneuriat caractérisé par une pluriactivité exercée dans les domaines du son⁷ (travail à la pige pour la chaîne Equidia et sonorisation de quelques courts métrages). Le hiatus entre les schèmes d'évaluation incorporés durant ses années de formation au conservatoire et le travail qu'il est à même de réaliser dans cette situation particulière met en exergue le déclassement que semble ressentir le compositeur : « Toi, tu es musicienne aussi. Quand tu connais les œuvres classiques du coup, [les musiques de natation synchronisée] ça te hérisse un peu les poils aussi. Au début, aussi, j'étais comme toi » (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010⁸). En sollicitant une prétendue connivence de la « musicologue de la Sorbonne » que je suis alors et en mobilisant « les œuvres classiques » comme étalon de mesure pour apprécier ses créations, le musicien actualise et reconduit à la fois la croyance dans la valeur supérieure des sphères les plus « savantes » de la création musicale et souligne la distance qui l'en sépare.

⁶ Le compositeur évoque l'Ensemble Intercontemporain, les Percussions de Strasbourg et l'ensemble Accroch'note. L'enregistrement de notre toute première rencontre avec le compositeur commence d'ailleurs ainsi :

« Donc moi j'étais percussionniste. [Oui j'ai vu ça.] Donc en tant que percussionniste ben j'ai fait pas mal de choses, j'étais percussion à Strasbourg, j'ai fait partie de plusieurs ensembles de musique contemporaine, je ne sais pas si ça te dira quelque chose parce que c'est pas très grand public hein mais... ben le plus connu c'était l'ensemble Accroch'note, sinon heu quoi... j'ai joué avec l'Ensemble Intercontemporain, un petit peu de variétés, j'ai fait une tournée avec Léo Ferré il y a très longtemps. Mais j'étais assez jeune et puis j'ai travaillé pas mal avec des danseurs. » (J., compositeur de l'équipe de France, 9 octobre 2009)

⁷ Cette pluriactivité n'est pas étrangère à l'évolution et à la diversité des techniques de création musicale que le musicien exploite dans le cadre de son travail avec l'équipe de France de natation synchronisée.

⁸ L'ensemble des prénoms des enquêt·es ont été anonymisés. Au moment de l'enquête, les mesures de certification éthique n'existaient pas dans les universités françaises proposant de la recherche en sciences humaines. Si aucun formulaire de consentement n'a été distribué aux enquêt·es, ces dernier·es ont systématiquement été inform·es de la teneur de l'enquête et des productions scientifiques qui en découleraient (thèse, communications, articles), et ont donné leur accord verbal pour l'utilisation de leurs propos.

Son cursus accrédité par des diplômes décernés par des instances reconnues et des appariements professionnels prestigieux le dote d'un capital musical unique dans l'équipe de France⁹, au sein de laquelle la dizaine d'entraîneuses et de conseillères techniques ne sont, selon leurs propres dires, « pas musiciennes¹⁰ ». Une entraîneuse déclarait ainsi à une journaliste sportive que « [l]e gros problème [de l'équipe de France] vient d'un manque réel de culture musicale » (d'Olliez 2001, 16). Cette répartition inégale des savoirs musicaux constitue un point nodal des conditions de collaboration entre le compositeur et les entraîneuses qui, sur ce point particulier, sont techniquement dépendantes de cet interlocuteur, seul capable de réaliser les montages musicaux auxquels elles aspirent.

Le compositeur n'en reste pas moins pigiste, payé à la facture au sein d'une équipe où la majorité des encadrant-es sont fonctionnaires d'état. Dans ce cadre d'embauche particulier et au terme de plus de vingt années de collaboration avec les entraîneuses et les sportives de l'équipe de France de natation synchronisée, ce musicien insiste pour faire connaître l'évolution de ses tâches au sein de l'équipe. Durant près de dix ans, le compositeur a eu la charge exclusive du montage de musiques choisies et minutées par les entraîneuses. Selon ses propres mots, son travail consistait alors à « mettre des musiques bout à bout » (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010). Par la suite, à la faveur de l'amélioration des logiciels de composition assistée par ordinateur et surtout de la confiance que lui manifestent les entraîneuses, ses tâches musicales ont évolué vers la création d'œuvres originales dans lesquelles l'enregistrement de ses propres interprétations musicales, la composition, l'arrangement et le traitement de son prennent une place primordiale.

Ces prémisses introduisent les questions centrales de cet article : à quelles conditions un compositeur ni tout à fait reconnu dans une sphère musicale plus large (qu'il semble idéaliser), ni tout à fait intégré par l'équipe hétérogène d'encadrement des athlètes (nous verrons à quel point son travail est invisibilisé hors du cercle réduit des familiers de l'Institut National du Sport, de l'Expertise

et de la Performance, ou INSEP), construit-il son identité professionnelle de musicien créateur ? Le déploiement de la dramaturgie sociale du travail dans laquelle joue ce compositeur se construit en effet sur la scène d'un « monde¹¹ » sportif bâti au croisement de l'expression artistique et de la performance (Kirchberg 2014b). Les ressorts de ce « drame social » se tendent entre deux axes d'opposition. D'une part, ce musicien ne bénéficie pas, comme étalon de mesure de son savoir-faire, du levier que constituerait la concurrence d'autres compositeur-rices exerçant le même type d'activité de service artistique¹². Contrairement à ses collègues avec qui il partage la tâche de « créer pour », ce compositeur ne profite ni de l'aura médiatique qui starifie et confère une visibilité publique aux compositeur-rices de musiques de film, de ballet, de jeu vidéo, etc., ni du réseau professionnel de soutien qui accompagne cette mise en lumière. D'autre part, bien que les « techniques du faire » (Kirchberg et Robert 2014) singulières qu'il développe dans cet espace social lui permettent, nous le verrons, de s'extraire du seul rôle d'un « exécutant » qui « s'illusionne sur lui-même » (Becker 1985, 137) pour devenir aux yeux des entraîneuses un acteur essentiel du processus de création, ces conventions risquent de l'isoler de ses pairs. Ainsi, la réalité de son travail quotidien n'a que peu en commun avec celle d'autres compositeur-rices de service. Les façons dont ce musicien décrit son travail de « création appliquée » (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 31 mai 2011) font-elles écho à cette position doublement marginale au sein de l'espace social ? Si, comme l'indique Hughes, nous nous identifions à celles et ceux qui occupent un rôle similaire au nôtre dans le drame social du travail (Hughes 1976, 7), comment ce compositeur, sans exact homologue à l'échelle nationale tout au moins, vit-il son métier et incarne-t-il son rôle ?

À travers l'étude du cas de ce musicien, il s'agira d'éclairer quelques aspects particuliers du travail d'un compositeur impliqué dans la réalisation de créations appliquées, afin de contribuer à la compréhension de ce qu'être musicien-créateur aujourd'hui peut parfois vouloir dire. En analysant l'articulation des arguments

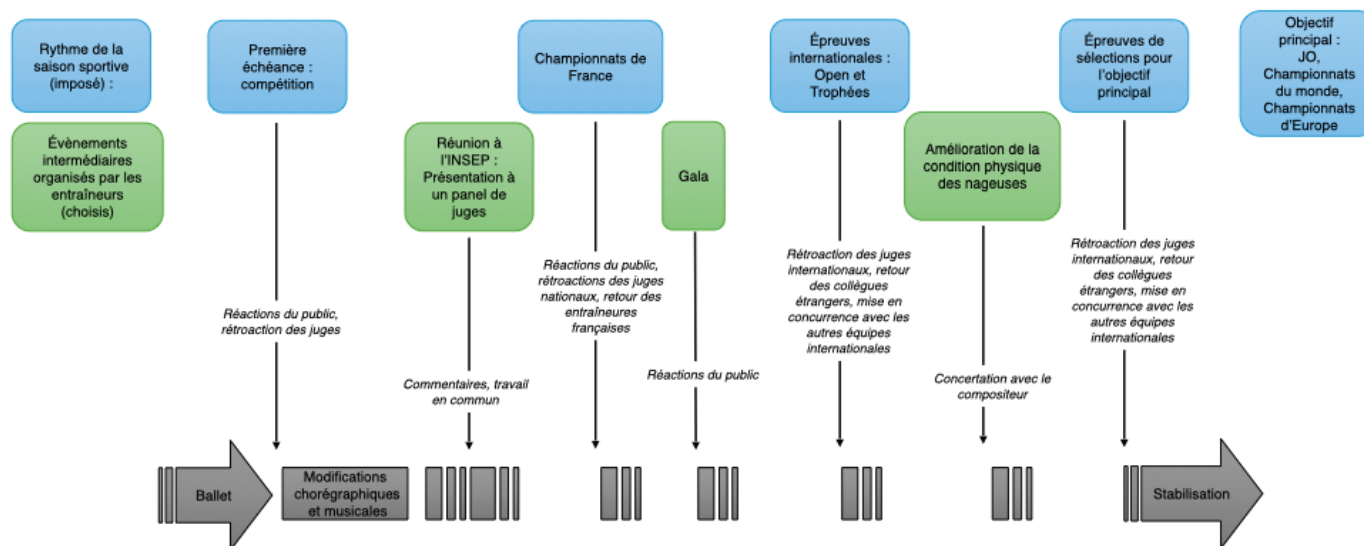
⁹ Les cinq entraîneuses nationales qui collaborent avec le musicien, autant que les conseillères techniques, sont elles-mêmes d'anciennes nageuses de l'équipe de France et médaillées dans des événements internationaux (championnats d'Europe ou aux Jeux olympiques). Selon leurs propres dires, ce recrutement endogène contribue à la continuation d'une esthétique sportive nationale, une « *french touch* » reconnue internationalement à laquelle « le son » des musiques de leurs ballets n'est pas étranger.

¹⁰ Mis à part l'une d'entre elles, pianiste amatrice durant son enfance, les entraîneuses n'ont bénéficié d'aucune formation musicale, ne pratiquant aucun instrument. Étonnées d'être sollicitées dans le cadre d'une recherche sur le processus de création musicale en natation synchronisée, toutes mentionnent à de multiples reprises avant, pendant et après les entretiens qu'elles ne sont « pas musiciennes », reprenant à leur compte les définitions les plus réductrices de ce terme.

¹¹ On entend par *monde* « le réseau de tous ceux dont les activités, coordonnées grâce à une connaissance commune des moyens conventionnels de travail, concourent à la production des œuvres qui ont précisément la notoriété du monde de l'art » (Becker 1988, 22). Parfois conçu rapidement comme un espace d'interaction idéalisé, un « monde » est plutôt un « système ouvert mais orienté vers la production collective de biens ou d'événements selon un degré élevé de spécialisation » (Gilmore 1990, cité par Jeanpierre et Roueff 2014, 5).

¹² Sur ce point, Hughes indique : « We identify with those who deal with other peoples' cruise in the same ways, who have the same objective attitudes, who have the same aesthetic attitudes toward their work. We identify ourselves with those who occupy a similar role in the social drama of work. » (Hughes 1976, 7)

Figure 1 : Organisation temporelle du travail de création des musiques de ballet en natation synchronisée.



tirés des registres de la subordination, du savoir-faire ou de l'idiosyncrasie mobilisés par ce compositeur pour décrire et donner du sens à son activité, et en exposant les justifications retenues par les entraîneuses pour étayer leurs demandes artistiques, ce cas d'étude éclaire certaines des mutations contemporaines des conditions d'exercice du métier de compositeur-riche.

Une «activité de service artistique»

Lors de nos premières rencontres, le compositeur entreprend de décrire le travail qu'il réalise au sein de l'équipe de France de natation synchronisée comme une «activité de service artistique» (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 9 octobre 2009). La simplicité apparente de cette formulation pourrait occulter les éléments essentiels à la compréhension des conditions de ce travail compositionnel. En parlant d'«activité de service artistique», le musicien attire l'attention sur la valeur tant expressive que productive qu'il attribue à ce travail et inscrit son action dans le cadre de la bonne réalisation d'un «boulot» dans lequel les parties disposent d'une répartition inégale des ressources financières, musicales et techniques. Cette configuration de travail charrie donc des pratiques, des représentations et des attitudes singulières (Dubar 1992, 524).

Une temporalité exogène

Ce contexte sportif fait particulièrement saillir la temporalité exogène¹³ souvent imposée au «faire compositionnel»

(Kirchberg 2014b; Kirchberg et Robert 2014). Les présentations publiques des ballets constituent l'aboutissement temporaire d'un cycle de création et débouchent toujours, selon les commentaires des juges, à de nouvelles retouches musicales et chorégraphiques. Pour les entraîneuses et les sportives, ces compétitions sont «l'occasion d'avoir le retour des juges. Voir ce à quoi ils s'attendent [et] s'assurer qu'on n'a rien oublié» (Bels 2004, 44). Planifiée et ponctuée de périodes d'attente forcée, l'organisation temporelle du travail créateur des entraîneuses et du musicien est largement tributaire de l'organisation de la saison sportive (voir Figure 1).

Les entraîneuses déterminent donc les techniques compositionnelles qui seront, au double sens du terme, «mises en œuvre» dans la poursuite du processus de création musicale en fonction de la proximité de ces prestations publiques prévues au calendrier. Ainsi en est-il du choix qui s'offre systématiquement à cette équipe : demander au musicien avec lequel elles collaborent de réaliser un montage musical, ou lui faire composer une musique originale. Pour les entraîneuses, la décision est intimement liée à «une question de temps, une question de *planning*» (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010). Cette question peut rapidement devenir délicate lorsque les échéances sportives se succèdent. Une entraîneuse indique ainsi devoir «arriver à gérer l'homme et ce n'est pas évident» (C., entraîneuse de l'équipe de France, 21 octobre 2011). Si les entraîneuses doivent planifier la création en s'adaptant au rythme de création

¹³ L'ouvrage collectif dirigé par Sabrina Sinigaglia-Amadio et Jérémy Sinigaglia montre l'importance du rapport subjectif au temps dans l'organisation du travail artistique des plasticien·nes et des musicien·nes. Le chapitre 4 de cet ouvrage permet plus particulièrement de s'interroger sur les effets de la «managérialisation» du travail artistique et du sentiment d'urgence temporelle que celle-ci génère chez les artistes (Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia 2017).

du compositeur, la réciproque est également vraie. Dans ce contexte, le compositeur est lui aussi tributaire de la cadence imposée par les demandes que formulent les entraîneuses à l'issue des compétitions. La temporalité du processus de création, entre urgence et périodes d'inactivité forcée, est alors déterminée par la proximité des prochaines prestations publiques de l'équipe ou par les reports imposés par les entraîneuses aux changements que le musicien souhaiterait apporter aux musiques¹⁴.

Composer la musique d'une performance artistico-sportive

En empruntant à ce registre lexical du «service», qui n'est pas sans rappeler l'opposition entre la valeur expressive et la valeur instrumentale du travail (Arendt 1989 [1958]; Freidson 1986; Menger 2009), le musicien signale qu'il est «conduit dans une certaine mesure à se soumettre au jugement des amateurs, auxquels il adresse ses prestations, bien qu'il soit convaincu d'être lui-même le meilleur évaluateur, non seulement de sa propre compétence, mais aussi de ce qui convient le mieux à ceux [à qui] il offre ses services» (Hughes 1996, 84).

Soit je vais les voir avec la musique, soit elles viennent ici. Je fais écouter, je dis : «Voilà ce que j'ai fait. Ça te plaît ? Ça ne te plaît pas ?». Elle me dit : «Ça me plaît» ou «Ça me plaît pas»... (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010)

Bien éloigné du «régime de singularité» des créateur-rices hérité du XVIII^e et du XIX^e siècles (Heinich 2005), le compositeur de l'équipe de France indique qu'il endure parfois des commandes de juges sportifs qui «ne sont pas toujours très évolués» et dont l'ensemble des attentes entrent bien souvent en friction avec ses convictions musicales :

Rajouter des temps à la musique, c'est une chose que je n'aime pas faire... Je n'aime pas rajouter une fausse fin parce que c'est trop court, parce qu'il manque un quart de seconde et qu'elles ont besoin d'un truc en plus. (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010)

Loin de mobiliser un registre vocationnel emprunté à la figure historiquement datée du «créateur» et dont la rhétorique passe par la réalisation de soi (Sapiro 2007), le musicien indique néanmoins qu'il ne peut consentir qu'au prix de profondes concessions à réaliser en conscience ce travail désagréable, qui entre en contradiction avec les convictions esthétiques intériorisées durant sa formation au conservatoire.

La viabilité de ses propositions musicales (esquisses, brouillons, maquettes) et l'avènement de ses créations sont suspendus au premier cercle de «consommatrices» que forment les entraîneuses : «Ça ne leur plaisait pas. Je n'ai rien réutilisé. Je suis reparti à zéro. La musique leur plaît ou ne leur plaît pas. Je ne discute pas tu vois. Elles me disent : “Non ça ne va pas”» (J., compositeur de l'équipe de France, 9 octobre 2009). De la même façon que les musiciens de danse observés par Howard S. Becker (Becker 1985) et les musiciens pigistes amenés à enregistrer des musiques de film à Hollywood (Faulkner 2017), le compositeur identifie alors l'abandon de son «égo», de son «individualité», de son «moi musical» (J., compositeur de l'équipe de France, 9 octobre 2009) comme condition *sine qua non* d'une collaboration sans anicroches avec les entraîneuses. La réalisation de ce qui semble être un «sale boulot [...] source permanente d'atteintes à l'amour propre et peut-être d'antagonismes» (Hughes 1996, 84) est atténuée par le détachement de façade dont fait preuve le compositeur. Pour autant, la permanence et la répétition de ces tâches ingrates représente pour lui la principale différence entre son activité au sein de l'équipe de France et un «vrai» travail de compositeur dans une définition idéalisée sous la forme de l'expression d'une liberté détachée de toute logique utilitariste¹⁵.

Ce qui est important, c'est de ne pas avoir d'égo sur sa musique. [...] C'était dur quand j'ai changé de métier, maintenant je travaille dans le montage, le mixage, etc. [...] Ce n'est pas comme quand on est musicien interprète ou compositeur, on veut protéger son bébé. Dans ce cadre c'est facile, si ça ne va pas, on change. (J., compositeur de l'équipe de France, 9 octobre 2009)

On retrouve dans ce contexte les effets de l'assujettissement de l'imagination des artistes aux volontés de leurs mécènes (Elias 1991, 76), de leurs commanditaires (Fryberger 2014, 2023) ou de leurs employeurs (Becker et Faulkner 2013). Contraint de «plaire aux juges [qui sanctionnent la performance durant les compétitions sportives]» (J., compositeur de l'équipe de France, 9 octobre 2009), le compositeur conforme le contenu de ses productions aux commandes des entraîneuses, et ce, jusqu'à ne pas faire aboutir certaines de ses créations. Rétrospectivement, le compositeur fait de l'abandon de ses convictions de musicien et de ses connaissances intériorisées une condition essentielle à la confiance que lui accordent désormais les entraîneuses : «Moi à l'époque j'étais trop puriste [...] Je

¹⁴ La réaction de Françoise Harbonnier (adjointe au Directeur Technique National en natation synchronisée) à l'issue des internationaux de France 2000 fait bien saisir à quel point la compétition est à la fois une échéance et un tremplin dans le processus de création : «Elles peuvent maintenant envisager d'effectuer quelques changements de musique pour les Jeux Olympiques. Les qualifications sont trop proches pour les faire tout de suite» (propos de Françoise Harbonnier recueillis dans Schryve 2000, 8).

¹⁵ Cette tension entre contrainte professionnelle et contrainte vocationnelle, si elle est exacerbée par la situation singulière dans laquelle le compositeur exerce son activité, ne lui est pas singulière. On pourra consulter l'analyse détaillée de ce tiraillement dans la thèse qu'Alexandre Robert consacre à l'analyse du processus de création musicale de Déodat de Séverac (Robert 2016).

me suis fait engueuler [...] Maintenant je sais que ce n'est pas toujours négociable. Si ça ne va pas hé bien on change. Il n'y a pas d'amour propre » (J., compositeur de l'équipe de France, 9 octobre 2009).

Dans cette équipe sportive, le musicien n'est cependant pas seul à devoir faire face à ce dilemme et à accepter des compromis artistiques « frustrants ». Lui comme les entraîneuses reconnaissent le poids de cette contrainte : « On fait quand même de la compétition donc on prend ce qui va rapporter des points » (H., entraîneuse de l'équipe de France, réalisé le 1^{er} janvier 2009). L'équilibre des négociations entre les entraîneuses et le compositeur est maintenu car tous s'accordent sur ce point : « C'est du sport, pas de l'art. On doit rester dans les clous » (Schneider 2008). Sur la base de ces prémisses, chacun·e consent à se soumettre musicalement au régime compétitif voulant qu'il faille que « l'on plaise aux juges » (C., entraîneuse de l'équipe de France, réalisé le 21 octobre 2010).

La capacité développée par les entraîneuses à aborder la musique comme « un support, un outil » (G., entraîneuse de l'équipe de France, réalisé le 11 février 2011) vient les conforter dans l'exercice d'une rationalité artistique constitutive de leur travail. Ce changement de paradigme est plus lourd de conséquences pour le compositeur. L'activité de service à laquelle il se résout mène à une double mise en défaut de son auctorialité (Donin et Ferrer 2015, 10). Elle porte d'une part atteinte à son intégrité artistique (capacité décisionnelle déléguée aux entraîneuses) et permet d'autre part de passer sous silence sa contribution réelle à la création des œuvres. Ainsi, en 2000, lorsque les journalistes évoquent le ballet *Carmen* nagé par l'équipe de France, le nom du compositeur n'est jamais mentionné. Ce dernier a pourtant composé l'introduction, toutes les transitions musicales et plusieurs séquences de cette musique de quatre minutes. Seuls les noms de Bizet, compositeur de l'œuvre lyrique qui inspire cette création, et de Shedrin Rodion, dont l'arrangement est brièvement cité dans le montage sonore, seront évoqués par les journalistes¹⁶. La violence symbolique de ce traitement réservé à ce compositeur déborde ce seul exemple de l'année 2000. Depuis sa première collaboration avec cette équipe de France et pendant quatorze ans, le nom de ce musicien ne figure dans aucun des quelque 350 textes et articles de la revue *Natation Magazine* consacrés au travail de l'équipe de France. Si sa place au sein de l'équipe de France ne cesse d'être invisibilisée par les journalistes, le compositeur l'affirme à son tour : « Ce qui importe c'est le résultat » (J., compositeur de l'équipe de France, entretien réalisé le 31 mai 2011). Il s'agit alors de comprendre que ce résultat sportif — partagé entre une note technique

valorisant la performance athlétique et, dans le sillage des premiers spectacles grandioses des premiers « ballets nautiques », une note artistique soulignant l'expressivité musi-chorégraphique — résulte en bonne partie du travail particulier réalisé par ce compositeur (Règlement 2010 de natation synchronisée, 10).

L'activité cardinale d'un « technicien spécialiste »

Les choix posés par le compositeur et les entraîneuses reposent à la fois sur leur compréhension des conditions acoustiques de diffusion et de réception des musiques de ballet et leur connaissance des conventions musi-chorégraphiques en vigueur dans ce monde sportif. Les entraîneuses soulignent ainsi qu'« [i]l ne faut pas rester dans le domaine de la jouissance personnelle parce qu'il faut être artiste et tout ça. On fait aussi du sport et faut que ce soit de la performance » (G., entraîneuse de l'équipe de France, réalisé le 11 février 2011). Le thème selon lequel, en natation synchronisée « la musique est performance ou [...] n'est pas performance » (C., entraîneuse de l'équipe de France, réalisé le 21 octobre 2011) est repris et varié par l'ensemble des entraîneuses. Dans le travail de création collectif, il est alors question d'« entendre », mais aussi de « s'entendre ».

Entendre

Si « la musique est performance », c'est parce qu'elle permet aux nageuses de synchroniser leurs mouvements sous et hors de l'eau. La coexistence dans cette discipline sportive de ces deux registres de perception, aérien et subaquatique, nécessite un arbitrage entre ce que peuvent « entendre » les nageuses et ce qui sera entendu par le public. Pour comprendre cette « écoute de nageuse » (Kirchberg 2015) tout à fait singulière et développer ses savoir-faire de mixage sonore en conséquence, le compositeur s'est immergé, dès les premiers mois de sa collaboration avec l'équipe, dans les bassins de l'INSEP. Il voulait « écouter ce qui se passait pour voir effectivement quels étaient les problèmes auxquels [les nageuses] étaient confrontées » (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 5 octobre 2010). Pour veiller au confort auditif des nageuses et rendre la musique audible malgré sa diffusion et son écoute subaquatique, J. a incorporé un « entendre athlétique » singulier. Celui-ci lui permet d'atténuer les fréquences sonores adéquates, d'adapter les nuances des musiques de ballet et de réaliser des choix d'orchestration et de mixage qui privilégient, comme dans le cas du ballet *Les Éléments*, l'insertion de nombreux sons percussifs dans un registre aigu à même de ponctuer les parties du discours musical considérées comme des repères auditifs particulièrement importants pour les nageuses, bien

¹⁶ « Malheureusement, les Italiennes se sont sublimées en finales alors que les Françaises sont restées en dedans sur une chorégraphie pourtant bien rôdée sur une musique de *Carmen* de Bizet revue et corrigée par Shedrin Rodion. » (Planche 2000)

que ces aménagements soient parfois réalisés à son corps défendant¹⁷.

Pourtant, la situation de ce compositeur diffère de celle des « musicos » étudiés par Becker (1985) et Perrenoud (2007, 2003), qui mobilisent le repli derrière une posture de « compétence professionnelle » pour supporter le poids d'une activité trop dévalorisée où la musique n'est qu'accessoire (Perrenoud 2013, 95). Dans cette discipline sportive dont la dimension artistique ne cesse d'être mise en avant et où l'on convie les athlètes à « une recherche musicale adaptée accentuant la dimension artistique du ballet, lui donnant du sens » (Capron 2000, 65), les compositions du musicien ne sauraient être totalement réduites à une valeur d'usage (rythmer le mouvement et permettre la synchronisation des nageuses). On restreindrait alors la compréhension du travail réalisé par le compositeur à l'implémentation sonore de contraintes sportives visant à soutenir la performance corporelle. Ce serait méconnaître le fait que, si pour les entraîneuses, « la musique est performance », ce n'est jamais pour les réponses physiologiques ou psychophysiques (perception de l'effort ou consommation d'oxygène par exemple) qu'elle pourrait générer (Terry et collab. 2020). Cette affirmation tient au fait que les règlements auxquels se réfèrent les juges pour attribuer la note artistique de chaque ballet insistent sur l'importance d'un support sonore qui « suggère le choix d'une qualité gestuelle » (Règlement 2009 de natation synchronisée, 16) et invitent à « l'exploitation de séquences musicales variées » (Règlement 2010 de natation synchronisée, 10) sans laisser pour autant présager des styles à adopter, des instrumentations à privilégier, ou des structures musicales à préférer. Outre sa compréhension des contraintes sportives et acoustiques liées à cette pratique, ce musicien fait donc siens des schèmes d'appréciation spécifiquement en vigueur dans ce « monde » sportif. Il sait alors, grâce à son bagage technique de musicien et de mixeur sonore, transposer musicalement des codes esthétiques déterminants pour les résultats des équipes qui dénotent. Là réside la deuxième facette des conditions de la collaboration interdisciplinaire au sein de cette équipe, qui justifie le sous-titre contradictoire de cette section : l'activité cardinale d'un technicien spécialiste.

S'entendre

Dans ce contexte sportif et artistique, la technicisation du travail demandé au compositeur ne réduit pas, aux yeux des entraîneuses, son activité à celle d'un simple exécutant : « Au début j'intervenais comme technicien. Mais maintenant on essaye de justement, j'essaie de leur proposer des choses plus élaborées aussi » (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010). La capacité de ce musicien à remanier des musiques à l'aune des conditions acoustiques de leur diffusion et de leur réception et à accepter de mettre en œuvre des formules musi-chorégraphiques¹⁸ typiques de la discipline (Kirchberg 2014), en passant outre certaines de ses convictions esthétiques, n'entre pas en concurrence avec l'identité artistique qui lui est attribuée au sein de la discipline. Ce savoir-faire agit plutôt comme une valeur ajoutée au crédit de ce compositeur qui « comprend ce qu'on lui demande » et est à même de répondre au « travail particulier qui lui est demandé » (H., entraîneuse de l'équipe de France, 22 février 2010). Le musicien saisit le vocabulaire vernaculaire de la discipline, s'adapte aux contraintes sportives et, plus encore, entend les conventions stylistiques qui doivent s'y attacher. Il sait composer pour mettre en valeur une « nova trois spires¹⁹ », connaît immédiatement la durée d'un « ballet technique » ou « combiné », s'ajuste à la temporalité du calendrier des échéances sportives, comprend ce qui « gratifiera l'oreille de juges » (A., entraîneuse de l'équipe de France, réalisé le 19 décembre 2012).

Qui plus est, ayant passé de nombreuses heures dans les bassins avec les nageuses, il comprend ce qu'est l'« oreille de nageuse » (Kirchberg 2015) et sait, par exemple, adapter l'orchestration d'une composition pour contrer l'effet du « bouillon²⁰ ». Riche de ce capital (très !) spécifique, le musicien devient plus que du personnel de renfort aux yeux des entraîneuses. Dans les limites du petit « monde » formé autour des bassins de l'INSEP, le « compositeur-oublié-des-articles-de-journaux » est certes qualifié de « technicien spécialiste » (G., entraîneuse de l'équipe de France, réalisé le 11 février 2011), mais aussi reconnu comme celui qui « apporte son oreille de musicien [...] sans lequel on ne pourrait pas... [faire aboutir les projets de composition] » (H. entraîneuse de l'équipe de France, 22 février 2010). Dans les limites prescrites par les règlements sportifs, ces

¹⁷ « Avec les entraîneuses on réalise un travail de collaboration sur six mois un an. Durant cette période la musique va changer toutes les semaines. J'ai un coup de fil [des entraîneuses] qui me disent : "Tiens là tu pourrais me rajouter deux temps" ou "Tiens là..." . Alors, si c'est une musique existante, il est vrai que c'est un peu délicat, sauf si ce sont des musiques très rythmiques où là c'est facile de couper deux temps. Quand c'est dans du Mozart, là ça pose un problème. Parce qu'évidemment enlever deux temps dans Mozart là, effectivement, il y a des discussions. » (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010)

¹⁸ Les formules musi-chorégraphiques consistent en l'articulation récurrente de formules musicales à certains effets saillants de la chorégraphie permettant une mise en scène musicale du corps des sportives. Elles peuvent concerner de très petites unités, comme la mise en valeur des étapes d'une figure comme la « poussée trois spires », comme de très grandes en structurant l'architecture générale du tempo d'un ballet.

¹⁹ Figure de la natation synchronisée.

²⁰ Le « bouillon » apparaît lors du passage rapide et répété des nageuses de l'espace aquatique à l'espace aérien qui crée des « bulles » dans leur conduit auditif mais aussi lors du « bouillonnement » de l'eau causé par les mouvements sportifs. Ces deux phénomènes brouillent la perception de la musique lors de la réalisation d'une performance sportive. Sur cette question, consulter le travail d'Hollien et Brandt (1969).

interactant-es ne cessent de négocier des compromis pour se créer un espace artistique qui permette à chacun-e de pouvoir endosser adéquatement son rôle (musicien-créateur ou entraîneuse). Les négociations interdisciplinaires auxquelles ils et elles se livrent ne se maintiennent donc qu'au prix de stratégies assez similaires à celles des artistes et des informaticien-nés qui collaborent dans les arts numériques (Fourmentraux 2008).

Alors que l'organisation matérielle et temporelle du processus de création ne fait que peu de cas de son rythme de travail et que les contraintes techniques liées à l'activité de composition sur ordinateur ne sont pas toujours prises en considération par les entraîneuses, le compositeur insiste sur sa connaissance des codes en vigueur dans la discipline et sur sa familiarité avec les attentes des acteur-rices de ce monde (juges, entraîneuses, nageuses) pour faire reconnaître la part cardinale de son activité dans le processus de création musicale.

Ici se résout le chiasme qui introduisait ce développement puisque le musicien est alors présenté durant les entretiens comme «le musicien spécifique du pôle synchro». Dès lors, réapparaît sur le devant de la scène sociale l'activité artistique essentielle qu'il accomplit pour l'équipe de France. Le passage par le registre de description de son activité en termes de «service artistique» lui sert donc aussi à faire reconnaître le rôle cardinal qu'il endosse au sein de cette équipe sportive. Au-delà de la seule réalisation d'un inévitable «sale boulot²¹», ce musicien s'engage dans le processus de création et se ménage des espaces de liberté pour faire entendre son propre son.

Le retour du régime de singularité

Lorsque le compositeur comprend les enjeux des demandes musicales qui lui sont formulées, ce qu'il appréhendait comme des contraintes passablement irritantes devient au fil de la collaboration une convention partagée : une règle à l'efficacité technique et symbolique éprouvée. Contre toute attente, ces techniques parfois routinières, frustrantes et visant la satisfaction des entraîneuses sont alors dotées d'une fonction d'émancipation dans le travail de ce compositeur.

De la même manière que les «routines du métier» des artisans observés par Anne Jourdain (Kirchberg et Robert 2014, 45) et les «savoir-faire» étudiés par Richard Sennett (Sennett 2010, 286), les conventions musi-

chorégraphiques de la natation synchronisée sont présentées par le compositeur comme les catalyseurs de son processus créateur qui l'amènent à «chercher» et «essayer de trouver des solutions nouvelles» (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 31 mai 2011).

Le compositeur se donne donc comme objectif de «trouver un subterfuge pour que sous l'eau elles entendent aussi [tout en] évitant de dénaturer trop la musique» (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 9 octobre 2009). Ce n'est que lorsqu'il évoque sa connaissance et son aisance à se jouer de ces contraintes que le régime de singularité (et l'archétype artistique du «génie» qui s'y rattache) fait à nouveau surface dans ses propos :

Je crois que c'est bien les contraintes aussi. [...] Le génie c'est aussi d'être capable de composer pour un seul instrument. Les gens qui ont fait ça étaient souvent des génies. Le génie il n'est pas dans l'accumulation si tu veux, il est dans le ciblage. (J., compositeur de l'équipe de France, 31 mai 2011)

Comme chez les compositeur-rices contemporain-es répondant à une commande d'état, les conventions de ce milieu ne semblent donc pas «vécue[s]» comme une entrave à la création [mais bien comme] un déclencheur du processus créateur, ou un élément qui pousse le compositeur à explorer un terrain inconnu²² (Fryberger dans Kirchberg et Robert 2014, 64).

Le musicien de l'équipe de France fait part d'«envies» et d'ambitions artistiques qui dépassent les seules contraintes du «service» ou de l'«abandon de soi». Alors que le compositeur «pourrait se contenter de ne faire que du service sans se mouiller», il mentionne avoir choisi d'être «plus dans la création désormais» (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 5 octobre 2010). L'innovation, l'inventivité, les risques esthétiques que le sens commun associe à l'activité de création artistique réapparaissent ici dans le discours du compositeur, de même que le registre de l'idiosyncrasie qui ponctue de nombreuses séances d'entretien :

Ce qui se passe ici c'est que c'est moi qui joue en direct encore une fois et je suis²³ la musique. [...] Avant on mettait des musiques bout à bout alors que là il y a quand même un travail pour que les musiques aillent ensemble, j'ai rajouté des plages que j'ai interprétées moi-même que j'ai superposées sur certains passages. (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010)

²¹ Hughes notait déjà en 1996 que lorsqu'un métier implique une conception du moi, une notion de dignité personnelle, ses membres devront probablement, à certains moments, faire quelque chose qu'ils considèrent comme *infra dignitate* (Hughes 1996, 81).

²² La nuance apportée à cette interprétation («ne semblent donc pas vécues») témoigne d'un second niveau de lecture possible de cette citation. Le compositeur n'ajusterait-il pas sa définition des vertus «généales» de la création musicale à ses propres nécessités professionnelles, dans une revalorisation rhétorique de soi lui permettant enfin de se rapprocher de sa représentation idéalisée du domaine de la création musicale «pure» et savante ?

²³ L'homonymie de la première personne du présent de l'indicatif des verbes *suivre* et *être* se révèle ici extrêmement intéressante.

Le compositeur souligne, de façon explicite, l'importance qu'il accorde à ses compositions en établissant avec «ses sons» une relation métonymique : «Ce que tu entends, c'est moi. C'est l'instrument qui est là-bas, l'instrument en bois [Silence] Ça c'est encore moi. [Silence, nous continuons d'écouter la musique] Ça c'est encore moi en partie» (J., compositeur de l'équipe de France, 19 décembre 2012).

«Mon son ...»

Sa pugnacité à attirer l'écoute sur les passages de sa composition dans les arrangements ou les reprises qu'il réalise pourrait certes s'expliquer par sa volonté de réaliser la description la plus complète qui soit de son travail. Pourtant, en attirant l'attention sur «son propre son», le musicien dit également «j'existe et je m'exprime». Alors que l'insistance qu'il manifeste à faire comprendre la «technicité du montage» (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 5 octobre 2010) d'un extrait de ballet semblerait circonscrire son activité à la seule réalisation rébarbative d'une tâche de «collage musical», cette insistance sur les détails des transitions qu'il compose (choix de timbre, qualité des effets appliqués à chaque son utilisé) devient le prétexte à une autre démonstration. Celle-ci fait apparaître comment, à l'échelle d'un son, ce musicien se fait créateur :

Pour ce qui concerne la natation synchronisée, tous ces petits sons-là ce sont des banques de sons d'instruments de musique. [...] Après ta note tu peux la traiter, tu peux la réorganiser, tu peux la mettre dans un contexte différent, etc. (J. compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010)

L'analyse produite par le compositeur est recentrée sur les prétextes sonores dont il se saisit pour exprimer sa créativité au-delà des contraintes de la technique et des attentes sportives. Les sons qui lui sont imposés (banques de sons, extraits musicaux à arranger) sont transformés en matériau, retravaillés et modelés de telle sorte à être considérés eux-mêmes comme des compositions²⁴ qui feront la différence lors de l'attribution à l'équipe de sa note artistique. Ce retour analytique centré sur les détails de ses orchestrations est alors le prétexte d'une mise en conformité avec le discours artiste, passant par les registres de la singularité et de la prise de risque mobilisés depuis le XVIII^e et le XIX^e siècles par les créateurs. Cette logique singulariste occultée par le vocabulaire des activités méprisées et laborieuses qu'utilisait jusqu'alors le musicien réapparaît ici. Les «petits trucs-là» (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 31 mai 2011), ces «petits bruits inimaginables» (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 5 octobre 2010), travaillés et disséminés dans les créations du compositeur et

qui lui permettent de s'émanciper d'un cahier des charges musical parfois écrasant, sont soulignés par ses soins dans chaque entretien. Ces formules font entendre ce qui, dans les musiques de ballet, relève de sa propre interprétation sur divers instruments exposés dans son salon et sont efficaces à double titre. Affermissant son authentique «nature» de musicien, elles signalent tout à la fois ses compétences d'interprète et invitent à remarquer sa part créatrice dans les musiques qu'il compose. À la manière des potiers évoqués par Richard Sennett, le compositeur parseme ses créations de poinçons musicaux proclamant «[...] *feci*: "c'est moi qui l'ai fait", "je suis ici, dans cet ouvrage", autrement dit "j'existe"» (Sennett 2010, 180).

«Leurs goûts» d'entraîneuses, tout d'abord présentés comme imposés, deviennent alors, «nos goûts» : les canons d'une esthétique propre à ce domaine sportif :

C'est un peu dur ce passage de *Carmen* à la *fanfare*. [...] C'est vrai que dans le contexte quand tu es musicien tu te dis : «Ha merde.» Mais bon, quand ça passe dans le contexte de la natation synchronisée, ça passe. Au début aussi j'étais comme toi. (J. compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010)

C'est alors à partir de ces conventions tout à fait singulières que le compositeur travaille (et se prend parfois au jeu de la compétition) jusqu'à associer «ses» musiques aux performances de l'équipe de France : «Elles ont fait quatrièmes avec cette musique de ballet [La musique du ballet court des Jeux Olympiques de Sydney en 2000]. C'est le meilleur résultat en équipe qui n'ait jamais été fait²⁵» (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010).

Conscient des contraintes de formes, de timbres, de rythmes et de mélodies à l'œuvre dans ce «monde», le compositeur «braconne» (De Certeau 1990, 250-254), à l'instar des compositeurs étudiés par Annelies Fryberger (Fryberger dans Kirchberg et Robert 2014), ou des tatoueurs observés par Valérie Rolle (2013), des espaces de liberté au sein desquels s'exprime alors sa «personnalité» de créateur, son «moi» sonore. Son travail à l'échelle d'un son devient un espace de création à l'échelle individuelle et engage la chercheuse, sociomusicologue, à tendre l'oreille vers cette singularité.

Conclusion : La dramaturgie sociale d'une activité de «service artistique»

Reprenant la formule de Françoise Escal (1984), qui attire l'attention sur le «double sens transitif et intransitif du terme *composer*», nous avons montré comment chacun-e des protagonistes de notre enquête «compose avec» les autres,

²⁴ La question de John Oswald semble alors à-propos : «Les matériaux sonores qui inspirent la composition peuvent-ils être parfois considérés eux-mêmes comme des compositions?» (Oswald 2008, 27).

²⁵ Bien qu'il déclare ne pas se sentir «dans la compétition», le compositeur se prend au jeu agonistique lorsqu'il indique : «Elles ont été championnes d'Europe avec ce montage de trois musiques» (J., compositeur de l'équipe de France, 5 octobre 2010).

musiciens et entraîneuses. Les observations réalisées sur le processus de création collectif mis en œuvre par l'équipe de France de natation synchronisée permettent de saisir les arguments que mobilise le compositeur pour qualifier son travail au sein de l'équipe de France de « création appliquée » (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 31 mai 2011). De la sorte, cet article s'inscrit dans le sillage d'autres travaux sur les espaces professionnels du service qui ouvrant le possibilité de « penser l'artisanat musical autrement que comme une modalité d'exercice exclusivement mineure ou déclassée » (Perrenoud 2013, 86). La juxtaposition de ces deux termes, *création* et *appliquée*, entre invention et adaptation à un cahier des charges très détaillé, traduit et synthétise la réalité dépeinte au cours de cet article. On peut y saisir la richesse et l'ambiguïté des rôles investis par le compositeur qui balance entre « ne pas avoir d'état d'âme » et « s'y retrouver sur le plan artistique » au point d'« être le son ». L'évocation des réticences à « enlever des temps dans Mozart », le bonheur de faire partie de la performance et la pugnacité qu'il déploie à faire entendre son « son », émaillent les entretiens. Ceux-ci mettent en exergue les paradoxes de la situation de service artistique dans laquelle se trouve ce musicien voulant que « ce soit le mieux possible » et devant alors faire des compromis entre ce qui est « le mieux pour elles » et ce qui lui permet de s'accomplir artistiquement (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 31 mai 2011).

« Lâchant prise » face aux remarques des entraîneuses, mobilisant son savoir technique pour leur « prêter sa main », « saisissant » les enjeux des musiques de ballet et « façonnant » le matériau musical, le compositeur est alors un « homme de main », au sens où Richard Sennett (Sennett 2010b, 20) l'entend, conciliant, au même titre que les artisans d'art, la compétence technique, le jugement critique et l'engagement artistique. Dans l'arbitrage de ces postures que le sens commun opposerait se manifeste la double transaction identitaire à laquelle le compositeur se livre pour se maintenir aux croisements des marges des mondes de la musique et du sport. Témoignage des « deux processus hétérogènes » (Dubar 1992, 520) à l'œuvre dans les socialisations professionnelles, les choix posés par le compositeur au cours du processus de création musicale puisent donc leurs justifications sur un continuum tendu entre deux registres lexicaux repérés tant dans les propos du musicien que dans les témoignages des entraîneuses. Le premier met l'accent sur toute l'abnégation dont les membres de l'équipe font preuve dans la réalisation de tâches *infra dignitate* (Hughes 1996, 81). Le second souligne la pertinence de l'activité qu'ils déploient au sein de cette équipe sportive et éclaire les espaces d'expression qu'ils se

ménagent à travers la somme de conventions formelles et esthétiques propres à l'univers des compétitions sportives de natation synchronisée. Ce balancement permet de saisir tout à la fois les dimensions « subjectives » (négociations avec soi-même) et « objectives » (négociation en interactions) des délibérations, des ajustements et des compromis qui participent de la construction continue de l'identité professionnelle de ce musicien au long d'un processus de création partagé.

Le cadre sportif qui sert de toile de fond à l'accomplissement de son activité créatrice imprime donc durablement sa marque sur les formes identitaires auxquelles le musicien peut se rattacher dans l'exercice de son travail de compositeur. Si ses qualités sont reconnues par les membres de l'équipe de France qui travaillent en étroite collaboration avec lui, si sa connaissance des ressorts techniques de la discipline fait de lui l'habile *maestro* d'une composition idiosyncratique, cet espace social reste un monde de l'entre-deux dont les compétences techniques et la singularité expressive ne sont pas transposables hors de ses frontières sportives. Ces sons, qui dépassent leurs propres caractéristiques acoustiques et esthétiques pour prendre une dimension identitaire, permettant au compositeur de proclamer « je suis le son » (J., compositeur de l'équipe de France, réalisé le 5 octobre 2010), et ce, en dépit des contraintes qui s'imposent à lui, sont-ils entendus comme tels au-delà des frontières de cette discipline sportive ?

Ni totalement reconnu dans le monde plus large de la natation synchronisée ni constamment en accord avec les normes du monde au sein duquel il s'est formé, ce « compositeur-pour-des-sportives » s'inscrit dans une forme d'activité qui risque de le marginaliser à tous les coups. Lorsque ce compositeur accepte de faire siennes et contribue à l'évolution des conventions musi-chorégraphiques de cette discipline, c'est en redoutant d'être relégué par ses pairs musicien·nes aux frontières des mondes de l'art. Les variations²⁶ sur le mode du « sale boulot », « bon boulot » ou « vrai boulot », qui transparaissent dans la façon dont le compositeur qualifie sa part dans les processus de création musicale, témoignent en effet de la façon dont l'engagement du compositeur dans cette tâche de service créateur est éprouvé.

En contribuant à la connaissance de la « diversité interne de l'espace musical » (Perrenoud 2013, 85), cette recherche contribue à l'étude du *drame social du travail* dans lequel jouent certain·es compositeur·rices contemporain·es appel·ées à agir dans des espaces sociaux (sport, publicité, jeux vidéo, cirque, etc.) dont les attentes et les procédures de reconnaissance se superposent imparfaitement avec celles ayant cours dans les instances canoniques de formation et de reconnaissance des mondes de la musique.

²⁶ Ces variations ne sont pas sans rappeler les travaux respectifs de Hughes (1996), Crawford (2010) et Bidet (2011).

Références

- ADENOT, Pauline (2012). «De l'orchestre au logiciel», *Réseaux*, vol. 2, n° 172, p. 146-172.
- ARENDT, Hannah (1989). *The Human Condition*, Chicago, University Press.
- BECKER, Howard S. et Robert R. FAULKNER (2013). *Thinking Together. An E-mail Exchange and All That Jazz* (Questions Théoriques), Los Angeles, USC Annenberg Press.
- BECKER, Howard S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BECKER, Howard S. (1988). *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.
- BELS, Julie (2004). «Ce sera une belle compétition», *Natation Magazine*, n° 65, janvier, p. 44.
- BIDET, Alexandra (2011). «La multi-activité, ou le travail est-il encore une expérience?», *Communications*, vol. 2, n° 89, p. 9-26.
- BUSCATTO, Marie (2004). «De la vocation artistique au travail musical : Tensions, compromis et ambivalences chez les musiciens de jazz», *Sociologie de l'Art*, vol. 3, OPuS 5, p. 35-56.
- CLEMENÇON, Anne-Marie (2000). *Natation synchronisée, performance et créativité*, Biarritz, Atlantica.
- CRAWFORD, Matthew B. (2010). *Éloge du carburateur : Essai sur le sens et la valeur du travail*, Montréal, Éditions Logiques.
- DE CERTEAU, Michel (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais, n° 146.
- DONIN, Nicolas et Daniel FERRER (2015). «Auteur(s) et acteurs de la genèse», *Genesis. Manuscrits — Recherche — Invention*, vol. 41, p. 7-26.
- DONIN, Nicolas et Jacques THEUREAU (2006). «Comprendre une activité de composition musicale : Essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive dans le cadre du programme de recherche "cours d'action"», dans Jean-Marie Barbier et Marc Durand (dir.), *Les rapports sujets-activités-environnements*, Paris, Presses universitaires de France, p. 221-251.
- DONIN, Nicolas et Jacques THEUREAU (2008). «Ateliers en mouvement : Interroger la composition musicale aujourd'hui», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 18, n° 1, p. 5-14.
- DUBAR, Claude (1992). «Formes identitaires et socialisation professionnelle», *Revue française de sociologie*, vol. 33, n° 4, 505-529, doi : <https://doi.org/10.2307/3322224>.
- ELIAS, Norbert (1991). *Mozart, sociologie d'un génie*, Paris, Éditions du Seuil.
- ESCAL, Françoise (1984). *Le compositeur et ses modèles*, Paris, Presses universitaires de France.
- FAULKNER, Robert R. (2017). *Hollywood Studio Musicians: Their Work and Careers in the Recording Industry*, New York, University Press of America.
- FOURMENTRAUX, Jean-Paul (2008). «Œuvrer en commun. Dilemmes de la création interdisciplinaire négociée», *Négociations*, vol. 2, n° 10, p. 25-39.
- FREIDSON, Eliot (1986). «Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique», *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 3, p. 431-443, doi : <https://doi.org/10.2307/3321317>. Traduit par Jean-Claude Chamboredon et Pierre-Michel Menger.
- HEINICH, Nathalie (2005). *L'élite artiste : Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Gallimard.
- HUGHES, Everett C. (1976). «The Social Drama of Work», *Mid-American Review of Sociology*, vol. 1, n° 1, p. 1-17.
- HUGHES, Everett C. et Jean-Michel CHAPOULIE (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- HUVET, Chloé (2017). «D'Un nouvel espoir (1977) à la Revanche des Sith (2005) : Écriture musicale et traitement de la partition au sein du complexe audio-visuel dans la saga Star Wars», thèse de doctorat, Université de Montréal / Université Rennes 2.
- JEANPIERRE, Laurent et Olivier ROUEFF (dir.) (2014). *La culture et ses intermédiaires : Dans les arts, le numérique et les industries créatives*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- KIRCHBERG, Irina (2014). «Pour une approche sociomusicologique des processus de création musicale. "Faire la musique" en natation synchronisée», thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne.
- KIRCHBERG, Irina (2015). «Écouter la musique par corps. La socialisation de l'oreille en natation synchronisée», *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, n° 25, p. 95-114, doi : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.493>.
- KIRCHBERG, Irina et Alexandre ROBERT (dir.) (2014). *Faire l'art : Analyser les processus de création artistique*, Paris, L'Harmattan.
- LABORDE, Denis (2008). «L'opéra et son régisseur. Notes sur la création d'une œuvre de Steve Reich», *Ethnologie française*, n° 1, p. 121-130.
- LABORDE, Denis (2009). «Faire la musique. Enquête sur une création», *Revue Appareil [En ligne]*, n° 3, URL : <http://revues.mshparisnord.org/appareil/index.php?id=850>, consulté le 21 septembre 2013.
- MENGER, Pierre-Michel (2001). *Le paradoxe du musicien : Le compositeur, le mélomane et l'état dans la société contemporaine*, Paris, L'Harmattan.

- MENGER, Pierre-Michel (2009). *Le travail créateur : S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Seuil, Gallimard.
- MENGER, Pierre-Michel (2013). «La dramaturgie sociale du travail. Une conception interactionniste de la stratification sociale», dans Marc Perrenoud (dir.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker : Travail sociologique et sociologie du travail*, Paris, Éditions La Découverte, p. 207-237.
- MOULIN, Raymonde (1992). *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion.
- NECHTSCHIEIN, Sarah (2013). «La création de parfums : un art sous contraintes industrielles?», dans Marc Perrenoud (dir.), *Travailler, produire, créer : Entre l'art et le métier*, Paris, L'Harmattan, p. 95-116.
- OLLIEZ D', T. (2001). «Des filles au travail», *Natation Magazine*, n° 42, Octobre-Novembre, p. 16.
- PÉGOURDIE, Adrien (2017). «Devenir musicien "ordinaire". Construction et entretien des vocations des enseignants de musique classique», *Biens symboliques / Symbolic Goods*, n° 1, URL: <http://journals.openedition.org/bssg/108>, consulté le 21 mai 2018.
- PERRENOUD, Marc (dir.). (2013). *Les mondes pluriels de Howard S. Becker : Travail sociologique et sociologie du travail*, Paris, Éditions La Découverte.
- RAVET, Hyacinthe (2015). *L'orchestre au travail : Interactions, négociations, coopérations*, Paris, Vrin.
- Règlement 2009 de natation synchronisée, Paris, FFN.
- Règlement 2010 de natation synchronisée, Paris, FFN.
- RIOM, Loïc et PERRENOUD, Marc-Antoine (2018). *La musique sous le regard des sciences sociales*, Genève, Université de Genève.
- ROBERT, Alexandre (2016). «Une approche sociomusicologique de la création musicale : La pratique de la composition pianistique de Déodat de Séverac», thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne.
- ROLLE, Valérie (2013). *L'art de tatouer*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- SAPIRO, Gisèle (2007). «La vocation artistique entre don et don de soi», *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, n° 168, p. 4-11.
- SCHNEIDER, Giselle (2008). «La musique peut vous faire perdre», *Libération*, Jeudi 21 août.
- SENNETT, Robert (2010a). *Ce que sait la main : La culture de l'artisanat*, Paris, Albin Michel.
- SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina et SINIGAGLIA, Jérémie (2017). «Chapitre IV. Le temps de l'urgence : De l'angoisse à la méthode», *Questions de culture. Temporalités du travail artistique : Le cas des musicien-ne-s et des plasticien-ne-s*, p. 155-195, URL: <https://www.cairn.info/temporalites-du-travail-artistique-le-cas-des-musi--9782111515161-page-155.htm>, consulté le 1^{er} octobre 2023.
- TERRY Peter C., Costas I. KARAGEORGHIS, Michelle L. CURRAN, Olwenn V. MARTIN et Renée L. PARSONS-SMITH, «Effects of Music in Exercise and Sport: A Meta-Analytic Review.», *Psychological Bulletin*, vol. 146, n° 2, p. 91-117.
- THEUREAU, Jacques (2010). «Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action"», *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, p. 287-322.
- ROLLE, Valérie (2013). *L'art de tatouer*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- VERMERSCH, Pierre (2008). *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Working in Music — International Research Network, URL: <https://wim.hypotheses.org/>, consulté le 1^{er} octobre 2023.
- ZATTRA, Laura (2018). «Collaborating on Composition: The Role of the Musical Assistant at IRCAM, CCRMA and CSC.», dans Friedemann Sallis, Valentina Bertolani, Jan Burle et Laura Zattra (dir.), *Live Electronic Music: Composition, Performance, Study*, Abingdon, New York, Routledge, p. 59-80.
- ZATTRA, Laura et Nicolas DONIN (2016). «A Questionnaire-Based Investigation of the Skills and Roles of Computer Music Designers», *Musicae Scientiae*, vol. 20, n° 3, p. 436-456, doi: <https://doi.org/10.1177/1029864915624136>.

Professionnalisation, discours et représentations des compositrices de musique contemporaine au Québec : Étude de la portée

ARIANE COUTURE
Université de Sherbrooke

Résumé

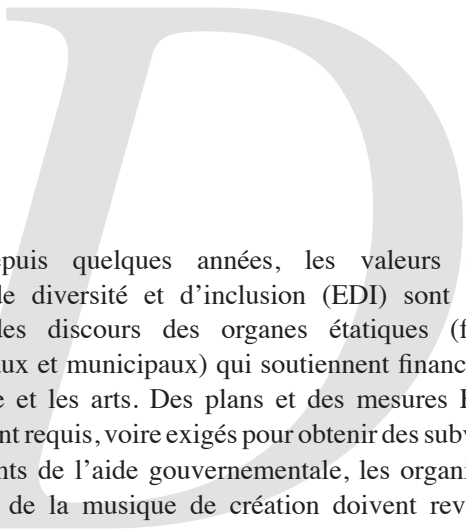
Dans les concerts réguliers organisés par les organismes de diffusion de la musique contemporaine entre 1966 et 2006 au Québec, la présence des œuvres composées par des femmes est largement minoritaire (10 à 16 pour cent du répertoire selon les organismes) et peu intégrée (Couture 2019a). Le sujet de la progression des femmes dans le métier de composition et dans la programmation des institutions de la création artistique reste peu abordé. Il est essentiel de répertorier la portée et la nature de la littérature disponible afin d'approfondir la question et d'y apporter des pistes de solution. Une étude de la portée a été réalisée afin de dresser un inventaire structuré et analytique de la documentation disponible sur les compositrices de musique contemporaine au Québec. De cet inventaire de la littérature ressortent trois principaux constats. D'une part, malgré les grandes avancées du mouvement féministe depuis les années 1970, l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes n'est pas atteinte en musique. D'autre part, il découle de cette inégalité un certain malaise à parler de féminisme, voire du genre féminin. Enfin, de nombreuses compositrices adoptent des pratiques musicales alternatives (électroacoustique, improvisation, installation) souvent ignorées par les bailleurs de fonds et les grands médias, ce qui les soumet à une double marginalisation en tant que femmes et travailleuses en musique.

Mots clés : Compositrices Québec (Province) ; Musique de compositrices Québec (Province) ; Musique Québec (Province) XXI^e siècle ; Organismes de concert ; Programmation musicale.

Abstract

In the regular concerts organized by contemporary music dissemination organizations in Quebec between 1966 and 2006, works composed by women are significantly minoritized (10 to 16 percent of the repertoire according to the organizations) and poorly integrated (Couture 2019a). The subject of the advancement of women in the field of composition and in the programming of artistic creation institutions remains largely unexplored in Quebec. It is essential to assess the scope and nature of available literature in order to deepen the issue and propose solutions. A scoping study was conducted to compile a structured and analytical inventory of available documentation on women composers of contemporary music in Quebec. From this literature inventory, three main findings emerge. First, despite significant advances in the feminist movement since the 1970s, gender equality in music has not been achieved. Second, this inequality results in a certain discomfort in discussing feminism, or even gender. Finally, many female composers adopt alternative musical practices (electroacoustic, improvisation, installation) often overlooked by funders and mainstream media, resulting in their double marginalization as women and music professionals.

Keywords: Women Composers Quebec (Province); Music by Women Composers Quebec (Province); Music Quebec (Province) 21st century; Concert organizations; Music programming.



Depuis quelques années, les valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) sont au cœur des discours des organes étatiques (fédéraux, provinciaux et municipaux) qui soutiennent financièrement la culture et les arts. Des plans et des mesures EDI sont dorénavant requis, voire exigés pour obtenir des subventions. Dépendants de l'aide gouvernementale, les organismes de diffusion de la musique de création doivent revoir leurs façons de faire, et on observe une volonté affichée de faire progresser de manière décisive et concrète la place des femmes en musique. À titre d'exemple, la Société de musique contemporaine du Québec (SMCQ) a mis sur pied en 2007, avec la complicité de l'ensemble du milieu de la musique contemporaine¹, la série *Hommage*, qui axe tous les deux ans l'ensemble du répertoire présenté autour d'une figure exceptionnelle de la musique au Québec. Depuis le début de cette initiative, cinq compositeurs et deux compositrices — Ana Sokolović (2011-2012) et Katia Makdissi-Waren (2019-2020) — ont reçu un hommage. Une grande visibilité est accordée aux personnes célébrées : tout au long de la saison musicale, les ensembles musicaux sont invités à inclure leurs œuvres à leur programme de concerts réguliers. Le public a donc maintes occasions d'entendre et de réentendre leurs œuvres dans divers contextes. Ces efforts impressionnants pour accorder une place aux compositrices sont-ils un signe de transformation ou une distraction temporaire ?

Ce volontarisme du milieu musical contemporain est remarquable, mais l'effet des mesures EDI pour la progression des femmes dans le métier de composition et dans la programmation des institutions de la création artistique reste flou. En regardant de plus près la présence des œuvres composées par des femmes dans les concerts de musique de création entre 1966 et 2006 (Couture 2019a), il est démontré qu'elles sont largement minoritaires (10 à 16 pour cent du répertoire selon les organismes). Cela peut s'expliquer par le fait que plus d'hommes que de femmes sont formés à la composition dans les conservatoires et les universités (Lefebvre 1991 ; Ravet 2011). Cependant, les

considérations sociodémographiques ne sont pas les seules responsables de cette prépondérance masculine. Les femmes sont découragées à l'entrée de la profession (Buscatto et Marry 2009 ; Fidecaro et Lachat 2007 ; Green et Ravet 2005) et tout au long de leur progression en carrière. Ainsi, une étude réalisée en 2022 pour la Fondation Musicaction et menée auprès de 591 femmes œuvrant professionnellement dans le secteur musical canadien (surtout en musiques populaires) a révélé que 60 pour cent d'entre elles avaient déjà songé à abandonner leur carrière dans cette industrie, notamment en raison des défis particuliers liés au manque de modèles, à la discrimination et à la maternité (Bissonnette 2022).

Les modalités de programmation des œuvres de compositrices sont également à prendre en compte. D'une part, la sous-représentation des femmes dans les concerts et les festivals de musique fait régulièrement les manchettes. Selon une étude publiée par Radio-Canada en 2019, 23 pour cent des artistes qui figurent dans la programmation des festivals québécois sont des femmes alors que la moyenne des diplômées universitaires en musique se situe dans la zone paritaire (entre 40 et 60 pour cent) (Croteau 2019). D'autre part, on observe pour la période déjà étudiée (1966-2006) que les œuvres des compositrices ne sont pas pleinement intégrées dans les concerts réguliers des organismes de diffusion de la musique contemporaine. Elles sont surtout présentées dans le cadre de concerts thématiques soulignant l'apport des femmes à la création musicale (par exemple à l'occasion des célébrations de la Journée internationale des droits des femmes). Au-delà des statistiques qui attestent la faible visibilité des femmes, les discours entourant leurs œuvres, leurs performances ou leurs carrières minorisent les talents féminins (Rode-Breymann 2021 ; Trottier et Falardeau 2020 ; Verdier 2019).

Objectif

Dans ce contexte, la présente étude vise à dresser un inventaire systématique, structuré et analytique de la

¹ De manière générale, l'expression *musique contemporaine* renvoie au répertoire de musique occidentale savante écrite après 1945.

documentation disponible sur les compositrices du Québec et la diffusion de leurs œuvres. Cette étude permettra d'identifier les éléments de professionnalisation, de discours et de représentations des compositrices dans les programmes de concerts de musique contemporaine entre 2007 et 2022.

Méthodologie

Afin de répondre à notre objectif, une étude de la portée a été réalisée selon la méthode connue et éprouvée par *JBIManual for Evidence Synthesis: Scoping Reviews 2020* (Peters et collab. 2020) et PRISMA 2018 (Tricco et collab. 2018). En raison de spécificités disciplinaires propres aux sciences humaines, des ajustements ont cependant été apportés à cette méthode tels que l'adaptation des éléments de Population, Concept et Contexte (PCC) dans la définition de la question de recherche, le retrait de l'étape de validation de la qualité des références (*evidence* ou *citation*) et la simplification de la grille d'extraction. D'abord, le critère de la population a été pris dans le sens très large «des femmes en musique». Les études de la portée en santé, en psychologie ou en éducation reposent souvent sur des méthodes quantitatives définissant précisément les types de participants et participantes prenant part à la recherche en termes de sexe, genre, âge, appartenance ethnoculturelle, etc. Ici, il était essentiel d'inclure à l'étude de la portée des références de nature qualitative, des entrevues, et des critiques auxquelles ont contribué toutes sortes de personnes. Ensuite, l'évaluation de la qualité du design de recherche scientifique (Hong et collab. 2018) n'a pas semblé pertinente, de nouveau, en raison de la nature des références. Cependant, la fiabilité, la crédibilité, l'objectivité, l'exactitude et l'actualité des références retenues ont été évaluées (Service des bibliothèques et archives de l'Université de Sherbrooke 2022). Enfin, la grille d'extraction ne rapporte pas les caractéristiques démographiques des personnes dont il est question dans les références, pas plus que la méthodologie employée. En revanche, en plus d'extraire les informations recherchées, elle facilite la collecte de toutes les informations permettant de comprendre et de situer les références.

Les études de la portée emploient une méthodologie systématique pour identifier, sélectionner et synthétiser les données empiriques dans un vaste champ d'études, afin d'en préparer une synthèse (Hempel 2020). Ce ne sont pas des revues de la littérature au sens où celles-ci présentent et évaluent la documentation sur un sujet pour développer une question de recherche originale. Les études de la portée visent plutôt à clarifier des concepts dans un champ d'études émergent ou encore à synthétiser les conclusions d'un vaste

éventail d'études. Les études de la portée permettent de faire la synthèse des connaissances disponibles sur un sujet donné, en plus d'identifier les lacunes dans la recherche relative à un domaine spécifique et de formuler des recommandations (Nyanchoka et collab. 2019). Cela dit, les études de la portée «exigent un haut niveau d'habiletés analytiques puisqu'il s'agit d'intégrer l'ensemble des connaissances disponibles dans une structure qui permet d'en apprécier les liens (qui dépassent la nature du devis employé)» (Arksey et O'Malley 2005, 30).

La présente étude de la portée a été réalisée selon les six étapes suivantes : 1) l'identification du besoin de l'étude ; 2) le développement de son protocole ; 3) l'identification et 4) la sélection des références ; 5) l'extraction et 6) la synthèse des données (Kitchenham 2004 ; Tranfield et collab. 2003). À la suite de cette démarche, les résultats s'appuieront sur la description des références retenues et la discussion portera sur les discours véhiculés dans la littérature sur la représentation des femmes en musique.

Étape 1 : Identification du besoin de l'étude

La question de recherche qui a guidé cette étude de la portée était la suivante : «Quelle place occupent les compositrices dans les programmes des organismes dédiés à la musique contemporaine au Québec ?»

Étape 2 : Développement du protocole²

D'abord, une recherche initiale limitée à l'interrogation de la banque de données Sofia³ a été réalisée pour identifier des références pertinentes sur le sujet. Les mots contenus dans les titres et les résumés des textes ont permis d'élaborer un plan conceptuel. Ce travail initial a été étendu aux banques de données électroniques pertinentes au domaine de la musique, des études féministes et de genre, ainsi que de la sociologie de la musique. Les mots contenus dans les titres et les résumés des références pertinentes, de même que le vocabulaire contrôlé pour décrire les textes ont été utilisés pour développer une stratégie de recherche complète.

Étape 3 : Identification des références

La stratégie de recherche devait permettre de localiser des références originales publiées en français ou en anglais entre 2007 et 2022. Les limites de langue et de période se justifient par les contraintes de faisabilité de l'étude de la portée, qui a été réalisée par une équipe restreinte, et par l'existence d'une recherche antérieure couvrant la période de 1966 à 2006, laquelle a déjà été publiée (Couture 2019a).

² Le protocole de recherche, la stratégie de recherche, l'ensemble des outils et la bibliographie des références incluses dans l'étude sont disponibles en ligne : <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/Z4MB8>.

³ Sofia est un outil de recherche bilingue donnant accès aux collections des 18 bibliothèques universitaires québécoises dans un catalogue commun et unifié.

La stratégie de recherche documentaire inclut la consultation: 1) de banques de données spécialisées en musique (*RILM Music* (EBSCO), *Doctoral Dissertations in Musicology* (DDM⁴), *Music Index* (EBSCO), *Music Periodicals Database* (ProQuest)); et 2) de banques de données multidisciplinaires (Sofia, Érudit, JStor, Google Scholar, Eureka, Repère). La stratégie de recherche par mots-clés a été préparée et validée avec le soutien d'un bibliothécaire-conseil spécialiste en musique.

Cette stratégie de recherche a été menée de mars à mai 2022 dans l'ensemble de ces banques de données.

Étape 4 : Sélection des références

Pour être incluses, les références devaient porter sur: 1) une organisation musicale située dans la province de Québec; 2) la musique contemporaine; 3) les compositrices; 4) la diffusion musicale; et 5) le discours sur la présence et la représentation des femmes en musique.

Le processus de sélection des références a été réalisé selon les étapes proposées par la méthode PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page et collab. 2021; Tricco et collab. 2018). Dans un premier temps, toutes les références identifiées ont été colligées et exportées dans le logiciel de gestion bibliographique Zotero (version 6.0.8), ce qui a permis d'éliminer de manière automatique la grande majorité des doublons. Dans un deuxième temps, les titres et les résumés ont été examinés en phase de ciblage (*screening*) des références au regard des critères d'inclusion. Dans un troisième temps, les textes complets des références sélectionnées ont été ensuite examinés en détail par deux évaluatrices (la chercheuse principale et l'auxiliaire de recherche) lors d'un second ciblage (*screening*) des références au regard des critères d'inclusion. Dans un quatrième temps, une recherche complémentaire manuelle a été effectuée dans les bibliographies des textes complets retenus pour l'étude de la portée. Il s'agissait de trouver des références non identifiées par la stratégie de recherche initiale, mais répondant aux critères d'inclusion.

Les différentes étapes du processus de sélection des références ont été effectuées de manière indépendante par les deux évaluatrices. Les résultats ont été comparés et, lorsque nécessaire, une discussion a eu lieu entre les deux évaluatrices pour obtenir un consensus.

Étape 5 : Extraction des données

Les données ont été extraites à l'aide d'une grille (*Data Extraction Template*) conçue expressément pour ce projet et inspirée de *JBIM Template Source of Evidence Details, Characteristics and Results Extraction Instrument* (Ramafikeng et Eboh 2022). Celle-ci regroupait les éléments suivants: le nom des auteur-trices, l'année de publication, le pays de la publication, le type de document, les concepts, le contexte et les résultats pertinents en regard de la question de recherche.

Le détail de cette démarche se trouve à la Figure 1, qui sera présentée dans la section des résultats.

Étape 6 : Synthèse des données

L'autrice a ensuite procédé à une analyse descriptive des caractéristiques des références, puis à une analyse qualitative thématique des résultats rapportés dans les références retenues (Arksey et O'Malley 2005), c'est-à-dire que les éléments extraits dans les références ont été découpés et classés sous différents thèmes afin de pouvoir les interpréter. La prochaine section présente les résultats de ces analyses.

Résultats

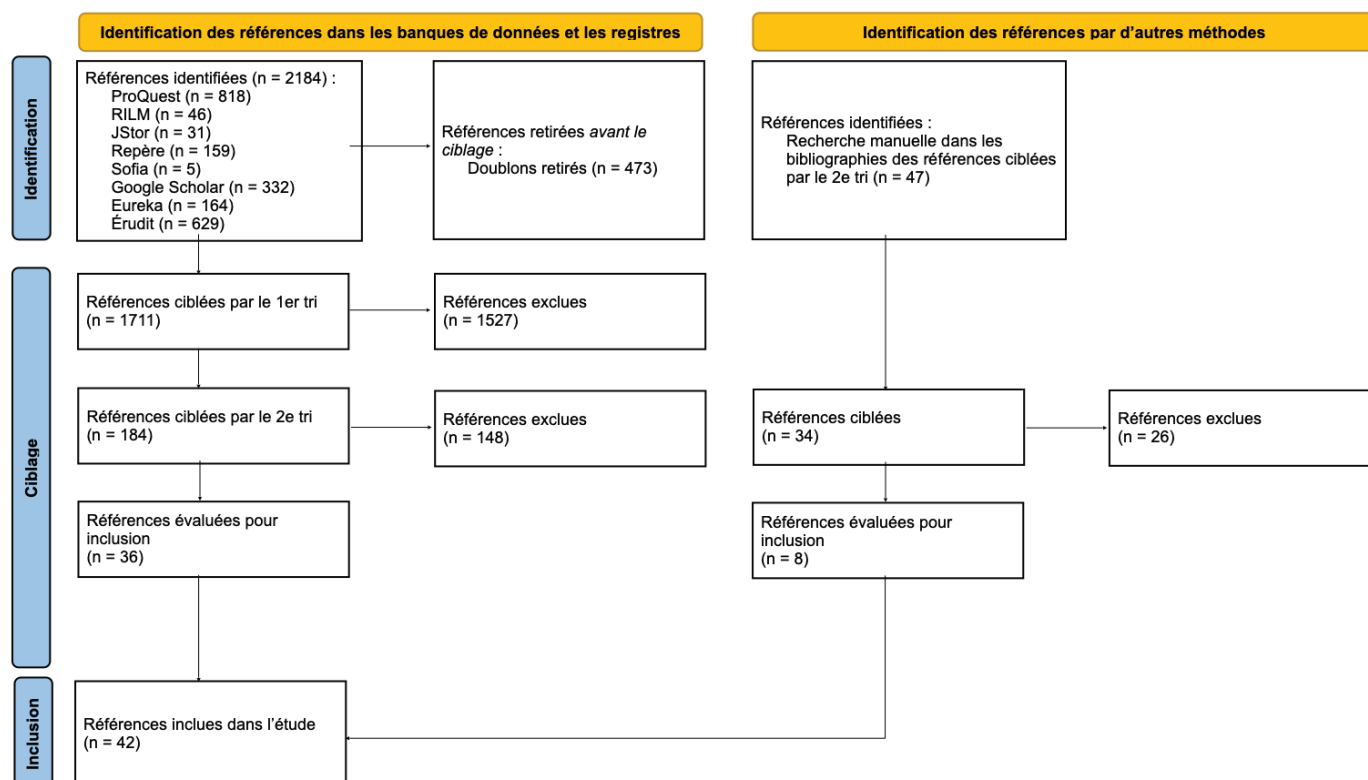
Après une description des références retenues à travers l'étude de la portée selon les critères exposés, l'écosystème de la musique contemporaine au Québec sera examiné sous l'angle des organisations et des disciplines musicales. Suivra la synthèse des citations concernant les compositrices, leurs œuvres et les modes de diffusion de la musique. Un dernier point traitera des discours et des représentations ayant cours au sujet des femmes dans la littérature, à la fois scientifique et médiatique.

Caractéristiques des références

Comme l'indique le diagramme de flux à la Figure 1, la stratégie de recherche dans les banques de données a permis de recenser initialement 2 184 références. Des 1 711 références restantes après l'élimination automatique des doublons, 184 références ont été conservées pour l'étape suivante, considérant qu'elles semblaient pertinentes pour répondre à la question de recherche à partir de la lecture plus fine du contenu. Ainsi, 36 références constituent le résultat final de la consultation des banques de données. À la suite de ce processus, il a été décidé d'ajouter 8 références retrouvées dans les bibliographies des références déjà retenues. Finalement, 42 références ont fait l'objet de la présente synthèse.

⁴ Après avoir appliquée la stratégie de recherche au DDM, nous avons réalisé que l'outil de recherche ne répondait pas adéquatement à nos requêtes. Puisque cette banque de données recoupe celle du RILM, il a été décidé d'exclure le DDM plutôt que de travailler avec un outil moins adapté aux besoins de l'étude.

Figure 1 : Diagramme PRISMA illustrant le processus de sélection des références pour l'étude de la portée.



Source : Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71. For more information, visit: <http://www.prisma-statement.org/>

Le Tableau 1 donne un aperçu des caractéristiques des références retenues pour cette étude de la portée. Des 42 références identifiées, la majorité a été publiée au Canada (n = 32); les publications restantes ont été publiées en France (n = 5), au Royaume-Uni (n = 2), en Espagne (n = 1), en Serbie (n = 1) et en Suisse (n = 1). On dénombre 32 références publiées en français, 7 en anglais et 3 comportent des sections en français et en anglais.

Tableau 1 : Description des 42 références retenues.

Auteur-trices (Année)	Pays	Langue	Type	Contexte	Conclusions clés des auteur-trices
Abtan (2016)	Royaume-Uni	Anglais	Article	Analyse qualitative	Pour que les femmes soient plus impliquées en musique, il faut leur donner accès aux compétences et aux réseaux.
Bachand (2009)	Québec, Canada	Français	Article	Critique	Compte rendu de neuf performances sonores.
Baillargeon (2008)	Québec, Canada	Français	Article	Texte commémoratif	Le milieu de la musique est sexiste et les discriminations persistent, mais la pédagogie et la prise de conscience pourront apporter des changements visant à reconnaître la valeur du travail des compositrices.
Beaucage (2017)	Québec, Canada	Français	Article	Texte commémoratif	Très faible présence de compositeurs ou compositrices de la relève et constat d'homogénéité dans la programmation de la 51 ^e saison de la Société de musique contemporaine du Québec (SMCQ).
Bertrand (2017)	Québec, Canada	Français	Article	Entrevue	Absence de compositrices dans la programmation de concerts et possibilité d'établir des quotas sur les subventions accordées aux organismes.
Brasset (2018)	Québec, Canada	Français	Article	Critique	Le succès de ce concert porté par des femmes est dû à la rencontre entre l'Ensemble contemporain de Montréal (ECM+) et Ana Sokolović.
Côté, Derome, Hétu, Palardy Roger et Thomson (2020)	Québec, Canada	Français/Anglais	Colloquium	Témoignage	La musique actuelle au Québec a mis au cœur de ses priorités une approche féministe de la créativité.
Couture (2013)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse quantitative et qualitative	La programmation du Nouvel Ensemble Moderne (NEM), sous la direction de Lorraine Vaillancourt, s'inscrit dans la perspective historique de l'École de Vienne.
Couture (2019a)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse quantitative et qualitative	La présence des compositrices dans les programmes de concert entre 1966 et 2006 passe par les concerts thématiques, la commande d'œuvres, et les concours de composition.
Couture (2019b)	Québec, Canada	Français	Livre	Analyse quantitative et qualitative	La SMCQ, les Événements du Neuf (Edu9), l'ECM+ et le NEM sont des moteurs pour la production musicale contemporaine, mais force est de constater que certains courants esthétiques ne sont pas assez représentés, et sont même ignorés et marginalisés.
Dharmoo (2019)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse qualitative	La scène des musiques nouvelles projette une image inclusive, progressive et innovante, alors qu'elle ne l'est pas complètement.
Dharmoo, Brosin, Green, Nickel, Doolittle, Henry et Kasahara 笠原 貞野 (2021)	Québec, Canada	Français/Anglais	Colloquium	Témoignage	Les membres de la communauté de la musique contemporaine pourraient faire preuve de plus d'empathie, d'ouverture et de sensibilité par rapport aux groupes marginalisés, afin de faire évoluer positivement le milieu.
Eatock (2010)	Ontario, Canada	Anglais	Article	Entrevue	Ana Sokolović baigne entièrement dans la musique, et c'est à Montréal qu'elle se sent la plus libre de composer, d'être qui elle veut.
Goldman (2009)	Québec, Canada	Français	Article	Éditorial	Ce numéro cherche à célébrer la diversité et la qualité des créations musicales des femmes.

Goldman (2012)	Québec, Canada	Français	Article	Éditorial	L'auteur met en évidence la variété du débat et le silence auquel les compositrices de musique contemporaine font face encore aujourd'hui, et il rappelle que ce numéro spécial se veut une célébration des créatrices de cette musique.
Goldman (2013)	Québec, Canada	Français	Article	Entrevue	Lorraine Vaillancourt est confiante quant à l'avenir du NEM, bien qu'elle soit consciente des enjeux liés à l'attrait du public face à la musique contemporaine.
Harris (2019)	Ontario, Canada	Anglais	Article	Portrait	Invitation à découvrir Ana Sokolović et sa musique.
Henry (2014)	Québec, Canada	Français	Article	Texte commémoratif	Le style a un grand potentiel créatif pour faire reculer les frontières du sens.
Laplane et Palacio-Quintin (2015)	Québec, Canada	Français	Article	Critique	Les œuvres d'Hélène Prévost sont décrites en termes d'« imagination matérielle », d'« image fugitive incarnée dans le faire », et de « paysage arrondi ».
Lefebvre (2009)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse qualitative	Marcelle Deschênes et Micheline Coulombe Saint-Marcoux ont dû être très tenaces pour faire leur place dans le monde de la musique contemporaine au Québec. Leur héritage est précieux, même si le programme de musique électroacoustique ⁵ à l'Université de Montréal est toujours largement masculin.
Lefebvre (2014)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse qualitative	La musique expérimentale underground des années 1970 et 1980 attire plusieurs musiciennes.
Majeau-Bettez (2019)	Québec, Canada	Français/Anglais	Colloquium	Témoignage	Le travail du Quatuor Bozzini est décrit comme audacieux, tant sur le plan du choix de répertoire que de ses projets pédagogiques.
Majeau-Bettez et McKinley (2019)	Québec, Canada	Français	Article	Éditorial	Chaque organisme musical participe à un même écosystème et partage un contexte général commun tout en développant une voix singulière par sa programmation et ses activités créatrices.
Massera (2021)	Suisse	Anglais	Article	Entrevue	Selon Myriam Boucher, Montréal n'est pas très diversifiée en termes de musique contemporaine et électronique.
Massoutre, Montaignac et Fontaine (2007)	Québec, Canada	Français	Article	Témoignage	Cet article s'intéresse au lien étroit entre la danse et la musique, dans une perspective contemporaine.
Messier (2014)	Québec, Canada	Français	Article	Texte commémoratif	Guy Soucie est un acteur incontournable de la diffusion musicale à Montréal.
Nicholls (2010)	Québec, Canada	Anglais	Article	Analyse qualitative	Pour avoir une place dans la communauté musicale, les femmes sont forcées de faire un choix : nier leur identité propre (leur genre) ou devenir un agent de changement féministe.
Palacio-Quintin (2013a)	Québec, Canada	Français	Article	Texte commémoratif	Le répertoire endisqué par le NEM a une grande importance pour la diffusion des œuvres québécoises de musiques contemporaines.
Palacio-Quintin (2013b)	Québec, Canada	Français	Article	Critique	Manuella Blackburn est décrite comme ayant une « touche reconnaissable » et une « voix originale ».
Prévost (2009)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse qualitative	Les musiciennes actualistes ont des pratiques multiples qui questionnent le rôle de la créatrice, de l'improvisatrice et de la compositrice. Le défi est de maîtrise et d'équilibrer ces différents rôles.

⁵ Ce programme est maintenant désigné sous le nom de « Musiques numériques ».

Stévançe (2009a)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse qualitative	Deux postures sur la création au féminin : 1) maintien d'une différence des sexes ou 2) attitude égalitaire et universelle. La réalité de la création est une construction sociale influencée par des rapports de domination. Ainsi, on continue de croire que les femmes créent différemment selon leur nature biologique. Il n'y a pas d'égalité entre les individus hommes et femmes et la pluralité existentielle et culturelle n'est pas pensée pour la totalité du genre humain.
Stévançe (2009b)	France	Français	Article	Analyse qualitative	Les hommages de figures féminines importantes, comme La Bolduc, sont utiles pour relancer le débat de la place des créatrices dans la société d'autant qu'ils sont portés par des femmes tributaires de retrouver et de révéler cette œuvre.
Stévançe (2009c)	Royaume-Uni	Français	Article	Entrevue	La présence des femmes n'a pas évolué depuis les années 1990 en musique. L'égalité revendiquée depuis les années 1960 a permis des avancées qu'il faut faire progresser, malgré les obstacles de domination sociale.
Stévançe (2009d)	Espagne	Français	Article	Analyse qualitative	Les organisations de musiciennes sont essentielles à la promotion de leur musique, et pour l'affirmation de l'égalité entre musiciens et musiciennes. Celle-ci n'est pas encore atteinte, même dans un monde musical improvisé réputé plus ouvert.
Stévançe (2010b)	France	Français	Chapitre	Analyse qualitative	En se regroupant, les femmes forment des alliances indépendantes qui remettent en cause le pouvoir dominant masculin et qui leur permettent de se donner une plus grande visibilité et de modifier leurs destinées.
Stévançe (2011)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse qualitative	Les femmes actualistes déconstruisent les fondements de la création musicale pour s'approprier un art hors des oppositions binaires héritées de la construction sociale de l'histoire de la musique.
Stévançe (2012)	Québec, Canada	Français	Chapitre	Analyse qualitative	Il demeure des obstacles à la représentation des femmes en création musicale. Certains préjugés imputent aux femmes des attitudes spécifiques qui tendent à diminuer leurs capacités à comRoyaume-Uni
Stévançe (2013)	France	Français	Chapitre	Analyse qualitative	Les obstacles dont témoignent les créatrices découlent de constructions sociales systémiques qui sont entretenues par les organismes musicaux, principalement gérés par des hommes, et qui font perdurer les inégalités. Certaines femmes, de tout temps, ont refusé cette domination masculine en se regroupant et en réclamant leur indépendance.
Tremblay (2017)	Québec, Canada	Français	Article	Analyse qualitative	La critique féministe et les nouveaux discours pour un milieu musical plus inclusif ouvrent de nouvelles perspectives aux compositrices des générations futures.
Trifunović (2019)	Serbie	Anglais	Article	Entrevue	Ana Sokolović rapporte ne pas voir de différence de genre dans le traitement des compositeurs hommeRoyaume-Uni.
Valiquet (2017)	Royaume-Uni	Anglais	Article	Analyse qualitative	Marcelle Deschênes est celle qui a le plus influencé l'esthétique de la musique électroacoustique au Québec. Cependant, ses œuvres et ses ouvrages pédagogiques sont peu connus, comme beaucoup de voix féminines poussées aux marges des cercles musicaux.

Les références comprennent des articles de revue ou de journal, des chapitres de livres, des colloquiums ou des monographies ($n = 18$) — donc des types de publication adaptés au contexte d'analyse scientifique —, des entrevues ($n = 7$), des textes commémoratifs ($n = 5$) ou des témoignages ($n = 4$), des critiques de disques et de spectacles ($n = 3$), des éditoriaux ($n = 3$) et des portraits ($n = 1$). Certaines des références identifiées sont rassemblées à l'intérieur de numéros thématiques de revues ou d'ouvrages collectifs. D'ailleurs, la Figure 2 dénote un essor du nombre de publications en 2009, ce qui coïncide avec la parution du numéro thématique «Composer au féminin» de la revue *Circuit, musiques contemporaines*, qui réunit notamment les textes de Goldman (2009), Lefebvre (2009), Prévost (2009) et Stévanca (2009a). Puis, en 2019, la revue *Circuit* a publié son volume 29, n° 3, sur les écosystèmes sonores, où sont notamment abordées les contributions des organismes musicaux québécois à la représentation des femmes en musique, entre autres par leur programmation et leurs activités créatrices (Majeau-Bettez 2019; Majeau-Bettez et McKinley 2019). C'est un sujet qui est également au cœur des publications de Couture (2019b, 2019a), alors que Dharmoo (2019) questionne l'accessibilité et la diversité de la scène des musiques nouvelles, notamment en termes de sexe et de genre, dans une perspective de décolonisation. Enfin, deux références sont consacrées à la compositrice Ana Sokolović, qui venait, au moment de la publication, de remporter le prix Juno de la composition classique de l'année pour *Golden Slumbers Kiss Your Eyes* (Harris 2019; Trifunović 2019).

Résultats selon l'analyse des concepts

L'utilité d'une étude de la portée étant de cartographier la manière dont un sujet donné est traité dans la littérature existante (Peters et collab. 2020), les tableaux suivants présentent de manière synthétique les résultats concernant :

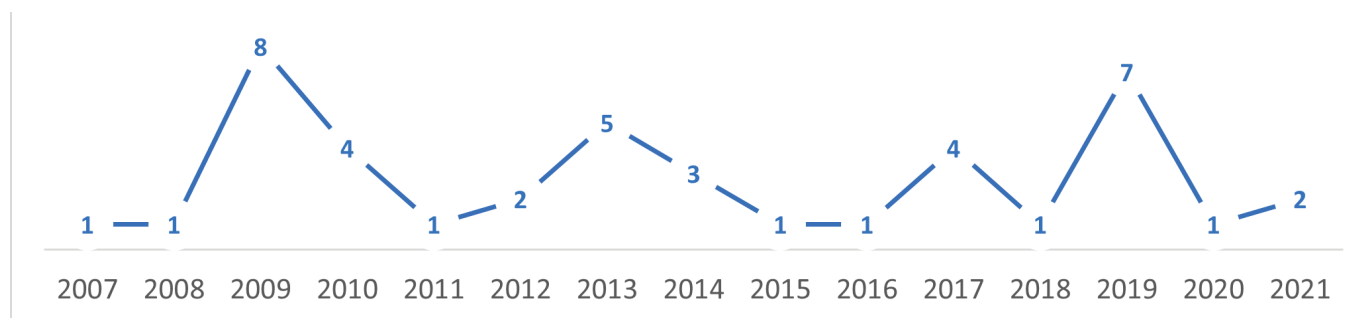
- Les organismes musicaux du Québec;
- Les disciplines de la musique contemporaine;
- Les compositrices;
- Les œuvres des compositrices;
- La diffusion musicale;
- Les discours et représentations des femmes en musique.

Organismes et musique contemporaine

Le concept des organismes musicaux est important, car ceux-ci sont des moteurs de la production et de la diffusion de la musique contemporaine au Québec (Couture 2019b), que ce soit dans une perspective généraliste ou à travers des regroupements de disciplines spécialisées comme l'électroacoustique, la musique mixte, la musique actuelle⁶, etc.

Ce sont au total 109 organismes différents — consacrés à la diffusion, à la production, à l'édition, à la conservation ou à l'enseignement — qui sont identifiés dans les références à l'étude (Tableau 2). On pourrait voir dans ce nombre impressionnant d'organisations un témoignage de la vitalité et de la diversité du milieu de la musique contemporaine au Québec : le milieu de la création musicale évolue pour correspondre aux aspirations de sa communauté, qui propose constamment de nouveaux projets. Inversement, ce pourrait être le résultat de perspectives de carrière assez limitées pour la relève en musique, diplômée des institutions d'enseignement supérieur. Fonder son propre ensemble serait un moyen de pallier les conditions précaires des métiers de la musique (Couture 2019b). On verrait donc naître une multitude de nouveaux organismes dont la durée d'existence est très variable, de quelques mois à plusieurs années.

Figure 2 : Années de parution des références incluses dans l'étude de la portée.



⁶ Au Québec, la musique actuelle se définit comme un courant musical à la jonction de plusieurs esthétiques où les actualistes se démarquent par une production spontanée et non hiérarchisée qui tire parti des techniques employées pour la composition jumelée à l'expérience d'interprétation-improvisation (Stévanca 2011, 76).

Tableau 2 : Synthèse des organismes et disciplines musicales dans les 42 références.

Auteur-trices (Année)	Nom des organismes musicaux du Québec	Nom des disciplines de la musique contemporaine
Abtan (2016)	Studio XX	électroacoustique
Bachand (2009)	Theresa Transistor DAME — Ambiances magnétiques Perte de signal Les Périphériques Viva! Art action Milliseconde topographique Ekumen Réseau des arts médiatiques Tutu Combo Minus 3 P.O.W.E.R. Grand Groupe Régional d'Improvisation Libérée Justine Les Poules Wondeur Brass Parasites Quintette Petit Bestiaire Trio Ile bizarre Elektra Avatar Napalm Jazz duo morceaux_de_machines	expérimentale, arts interdisciplinaires et électroniques, art audio
Baillargeon (2008)	Orchestre symphonique de Montréal Centre de musique canadienne Maestra	orchestrale
Beaucage (2017)	Société de musique contemporaine du Québec Ensemble contemporain de Montréal Association pour la création et la recherche électroacoustique du Québec Nouvel Ensemble Moderne Festival Montréal Nouvelles Musiques Quatuor Molinari Trio Fibonacci Codes d'accès	instrumentale
Bertrand (2017)	Nouvel Ensemble Moderne Société de musique contemporaine du Québec	improvisée, musique de concert, musique pour orchestre, musique numérique, musique interdisciplinaire, musique de création
Brasset (2018)	Ensemble contemporain de Montréal	contemporaine internationale
Côté, Derome, Héту, Palardy Roger et Thomson (2020)	Productions SuperMusique Ensemble SuperMusique DAME — Ambiances Magnétiques Wondeur Brass Le Vivier Les Poules Festival Super MicMac Festival International de Musique Actuelle de Victoriaville Festival international des musiciennes innovatrices	actuelle

Couture (2013)	Nouvel Ensemble Moderne Événements du Neuf Société de musique contemporaine du Québec Ensemble contemporain de Montréal	contemporaine, dodécaphonique, postweberniste, spectrale, répétitive, théâtre musical et électroacoustique
Couture (2019a)	Société de musique contemporaine du Québec Événements du Neuf Nouvel Ensemble Moderne Ensemble contemporain de Montréal Innovation en concert Codes d'accès Association de musique actuelle de Québec Chants Libres Festival international de musique actuelle de Victoriaville Productions SuperMusique Erreur de type 27 musiques nouvelles	contemporaine, actuelle, moderne
Couture (2019b)	Société de musique contemporaine du Québec Événements du Neuf Nouvel Ensemble Moderne Ensemble contemporain de Montréal	contemporaine
Dharmoo (2019)	Conservatoires et facultés de musique Le Vivier Société de musique contemporaine du Québec Conseil québécois de la musique Centre de musique canadienne Ligue canadienne des compositeurs SOCAN CALQ Ludwig van Montréal	nouvelle
Dharmoo, Brosin, Green, Nickel, Doolittle, Henry, et Kasahara 笠原 貞野 (2021)	Conservatoires et facultés de musique Centre de musique canadienne Canadian League of Composers Société canadienne des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique (SOCAN) Canadian New Music Network Conseil des arts du Canada Conseil des arts et lettres du Québec (CALQ) Société de musique contemporaine du Québec Le Vivier	nouvelle
Eatock (2010)	Orchestre symphonique de Montréal Orchestre baroque de Montréal Quatuor Molinari Quatuor Bozzini Trio Fibonacci Société de musique contemporaine du Québec Ensemble contemporain de Montréal Nouvel Ensemble Moderne La Pietà	opéra, pour la scène (concert, danse, ballet, théâtre) musique de chambre, musique orchestrale
Goldman (2009)	Ensemble contemporain de Montréal	nouvelle
Goldman (2012)	Société de musique contemporaine du Québec Réseau des arts médiatiques Le Vivier	contemporaine

Goldman (2013)	Société de musique contemporaine du Québec Nouvel Ensemble Moderne Conservatoire de Québec Événements du Neuf Nocturnales Faculté de musique, Université de Montréal Composer's Kitchen du Quatuor Bozzini Domaine Forget Semaine internationale de musique actuelle	nouvelle, expérimentale
Harris (2019)	Société de musique contemporaine du Québec Ensemble contemporain de Montréal	opéra de chambre, pour la scène
Henry (2014)	Ensemble contemporain de Montréal	contemporaine, instrumentale, minimaliste ou spectrale, électroacoustique
Laplane et Palacio- Quintin (2015)	Société Radio-Canada Tour de bras Festival Montréal Nouvelles Musiques Quartetski DAME — Ambiances magnétiques	concrète, électroacoustique, microtonale, bruitiste, orchestrale
Lefebvre (2009)	École de musique Vincent-d'Indy Conservatoire de musique du Québec à Montréal Prix d'Europe Exposition universelle de Montréal Faculté de musique, Université de Montréal Festival de musique du Québec (section Bas-Saint-Laurent) Orchestre symphonique de Montréal Jeunesses musicales du Canada Société de musique contemporaine du Québec Événements du Neuf MetaMusic Groupe de l'interprétation de musique électroacoustique Groupe Sonde Polycousmie Société Radio-Canada Bruit Blanc Association pour la création et la recherche électroacoustique du Québec Empreintes DIGITALes	mixte, sérielle et post-sérielle, postmoderne, électroacoustique, multimédiatique
Lefebvre (2014)	DAME - Ambiances magnétiques Festival international des musiciennes innovatrices Festival international de musique actuelle de Victoriaville Festival Montréal Musiques Actuelles/New Music America SuperMémés Productions SuperMusique Wondeur Brass Quatuor de jazz libre du Québec L'Infonie Société de musique contemporaine du Québec DAME - Ambiances magnétiques Montréal Transport Limité Pourpour L'Arc-en-son Wondeur Brass	expérimentale, actuelle, free jazz, théâtre instrumental, post-sérielle, électroacoustique, moderne, électronique, concrète

	Le Lieu Atelier d'expression multidisciplinaire Centre d'essai le Conventum Gropus 7 Événements du Neuf Atelier de musique contemporaine Casanous Centre de musique canadienne Véhicule Art Gallery Quatuor en improvisation danse musique Nocturnales École de musique de Québec (Cégep)	
Majeau-Bettez (2019)	Quatuor Bozzini Le Vivier Orchestre symphonique de Montréal Orchestre symphonique de Trois-Rivières Ensemble Caprice Collectif montréalais Warhol Dervish	expérimentale, underground, improvisée, électroacoustique, nouvelle, actuelle
Majeau-Bettez et McKinley (2019)	Société de musique contemporaine du Québec Ensemble contemporain de Montréal Nouvel Ensemble Moderne Quatuor Bozzini Quatuor Molinari Quasar Festival Montréal Nouvelles Musiques	occidentale savante, métissée, nouvelle
Massera (2021)	Codes d'accès Montreal Video Music Festival Canadian Electroacoustic Community	numérique, audiovisuelle, mixte
Massoutre, Montaignac et Fontaine (2007)	Ensemble contemporain de Montréal Nouvel Ensemble Moderne Quatuor en improvisation danse musique	improvisée, expérimentale, électroacoustique, nouvelle, actuelle
Messier (2014)	Chapelle historique du Bon-Pasteur Trio Fibonacci Ensemble Transmission Trio Contrastes Duo Traces Ensemble Nishikawa Nouvel Ensemble Moderne Quasar Quatuor Alcan Orchestre baroque de Montréal	orchestrale, de chambre
Nicholls (2010)	Sala Rossa	improvisée, expérimentale
Palacio-Quintin (2013a)	Nouvel Ensemble Moderne ATMA Classique DAME - Ambiances magnétiques Centredisques Chants Libres Doberman-Yppan Productions UMMUS ProNEM Atelier de gamelan de l'Université de Montréal Centre de musique canadienne Espace musique Société Radio-Canada	nouvelle

Palacio-Quintin (2013b)	Empreintes DIGITALes CIRMMT Series Nouvel Ensemble Moderne	mixte, spectrale, électroacoustique
Prévost (2009)	Les SuperMémés Productions SuperMusique Wondeur Brass Justine Les Poules Festival International de Musique Actuelle de Victoriaville DAME — Ambiances magnétiques Theresa Transistor	improvisée, théâtre musical, traditionnelle, rock, contemporaine, acousmatique, installation, électronique, expérimentale, art audio
Stévance (2009a)	Ensemble contemporain de Montréal	actuelle
Stévance (2009b)	Festival Super MicMac Productions SuperMusique SuperMémés Ensemble SuperMusique Castor et compagnie Arpège Conventum Ensemble de musique improvisée de Montréal Montréal Transport Limité Justine Wondeur Brass Les Poules Festival international des musiciennes innovatrices	contemporaine, électroacoustique, actuelle, improvisée, jazz, electronica
Stévance (2009c)	Ensemble contemporain de Montréal Société de musique contemporaine du Québec Centre de musique canadienne	nouvelle
Stévance (2009d)	Wondeur Brass Les Poules Justine Productions SuperMusique Festival international des musiciennes innovatrices	actuelle, improvisée, électroacoustique
Stévance (2010a)	Point d'écoute [iks] Ensemble contemporain de Montréal Quatuor Bozzini Trio Fibonacci Société de musique contemporaine du Québec Nouvel Ensemble Moderne	mixte, instrumentale, électroacoustique, spectrale, jazz contemporain
Stévance (2010b)	Orchestre symphonique de Montréal Orchestre symphonique de Québec Réseau des arts médiatiques Montreal Women's Symphony Orchestra Femmes Br@nchées	savante, électroacoustique, actuelle, nouvelle, électroacoustique
Stévance (2011)	DAME – Ambiances magnétiques Société des Festivals de Montréal Wondeur Brass Festival international de Jazz de Montréal Festival international de musique actuelle de Victoriaville Ensemble de musique improvisée de Montréal Nébu	expérimentale, actuelle, improvisée, bruitiste, électronique, libre

	Les Granules Semaine internationale de musique actuelle Festival Super MicMac	
Stévance (2012)	Ensemble contemporain de Montréal	actuelle
Stévance (2013)	Ensemble contemporain de Montréal	actuelle, nouvelle
Tremblay (2017)	Productions SuperMusique Wondeur Brass Les Poules Justine Centre de musique canadienne Société de musique contemporaine du Québec DAME – Ambiances magnétiques Oktoécho Les Violons du Roy L'International des musiques sacrées de Québec	actuelle, éclectique, métissée, électroacoustique, acousmatique, multimédia
Trifunović (2019)	Société de musique contemporaine du Québec Ensemble contemporain de Montréal Nouvel Ensemble Moderne Ensemble Transmission	opéra, pour la scène, orchestrale
Valiquet (2017)	Quatuor de Jazz libre du Québec L'Infonie Studio de musique électronique de l'Université Laval Groupe de l'interprétation de musique électroacoustique Association pour la création et la recherche électroacoustique du Québec Studio Bruit blanc Université Laval Faculté de musique, Université de Montréal	électroacoustique, concrète, improvisée, (post-)acousmatique, sérielle, postmoderne

En dépit de ce nombre important d'organismes voués à la musique contemporaine, comme l'indique la Figure 3, les organismes les plus fréquemment nommés sont : la Société de musique contemporaine du Québec (SMCQ) ($n = 17$ références), l'Ensemble contemporain de Montréal (ECM+) ($n = 16$), le Nouvel Ensemble Moderne (NEM) ($n = 14$), suivi de DAME — Ambiances Magnétiques ($n = 9$), des Wondeur Brass ($n = 8$), des Productions SuperMusique ($n = 7$), du Centre de musique canadienne (CMC) ($n = 7$), puis des Événements du Neuf ($n = 6$). Ces références démontrent l'importance de ces organismes pour la structuration de la musique contemporaine et l'impact qu'ils ont pu produire dans les médias.

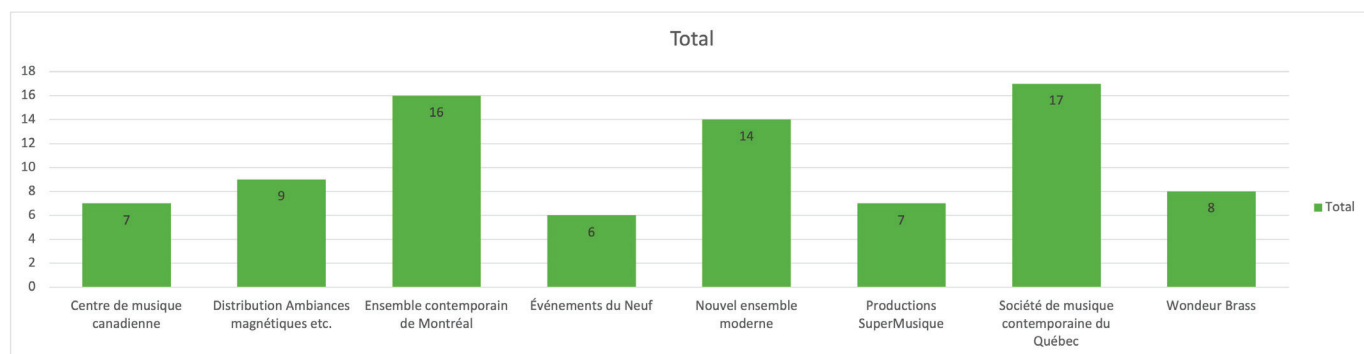
Disciplines de la musique contemporaine

Comme en témoignent les données présentées dans le Tableau 2, plusieurs références adoptent une vision très généraliste de la musique contemporaine ou nouvelle (Couture 2019b; Dharmoo 2019; Stévance 2010b; Tremblay 2017). Dans ces cas, on rapporte à l'expression

musique contemporaine toute la production musicale savante occidentale des xx^e et xxi^e siècles, des musiques atonales et dodécaphoniques aux courants sériel, spectral, minimaliste, conceptualiste, postmoderniste et électroacoustique, pour ne donner que quelques exemples des esthétiques de cette période.

D'autres références s'articulent autour de secteurs de spécialité comme l'électroacoustique (Abtan 2016; Lefebvre 2009), la musique actuelle (Côté et collab. 2020; Stévance 2009c, 2011), la musique expérimentale (Lefebvre 2014; Nicholls 2010) ou le multimédia (Bachand 2009; Massera 2021; Prévost 2009; Valiquet 2017). Ces désignations servent généralement à se distinguer de la musique contemporaine associée aux institutions d'enseignement supérieur et à leurs filières. Les femmes adoptent un parcours musical plus marginal (Lefebvre 2014) pour promouvoir leurs musiques créées en dehors des conventions académiques (Stévance 2009a) et au profit d'une culture «*Do It Yourself*» (DIY, en français «faites-le par vous-mêmes» ou «fait maison») centrée

Figure 3 : Organismes de musique contemporaine les plus nommés.



autour d'une communauté de pratique et de ses réseaux amicaux (Abtan 2016).

Compositrices et œuvres

Comme l'indique le Tableau 3, les références nomment 75 compositrices différentes pour un total de 286 mentions⁷. La majorité des références (83 pour cent) abordent plusieurs compositrices, soit parce que leurs musiques sont jouées ensemble dans un contexte précis (concert, festival, disque), soit parce que ces musiciennes sont mises en réseau sous la forme d'une filiation intergénérationnelle ou à travers une communauté de pratique guidée par des principes esthétiques communs. En se regroupant, ces femmes forment de nouvelles alliances autonomes qui questionnent le pouvoir dominant masculin et qui leur permettent d'accroître leur sentiment de reconnaissance, voire de changer le cours de leurs carrières (Stévance 2010b). Par exemple, Côté, Derome, Héту, Palardy Roger et Thomson (2020) considèrent que l'approche féministe de la créativité est au cœur de la musique actuelle au Québec. Lefebvre (2009) rappelle que Marcelle Deschênes et Micheline Coulombe Saint-Marcoux ont dû être très persévérantes pour faire leur place dans le monde de la musique contemporaine au Québec. Leur héritage est précieux, même si le milieu québécois de la musique électroacoustique demeure peu diversifié, comme l'expriment Myriam Boucher (Massera 2021) et Freida Abtan (2016).

Quelques références se focalisent sur une compositrice en particulier. Bertrand (2017) présente un entretien avec Linda Bouchard, alors que l'article de Massera (2021) consiste en une entrevue avec Myriam Boucher. Ceux de Stévance (2009b, 2010a, 2013) découlent, quant à eux, de rencontres avec Isabelle Panneton. Enfin, les textes de Brassat (2018), Eatock (2010), Harris (2019) et Trifunović (2019) sont centrés sur Ana Sokolović, dont ils tracent le portrait.

Ainsi, parmi les compositrices les plus citées, on trouve Ana Sokolović ($n = 15$ références, soit 36 pour cent), Isabelle Panneton ($n = 11$), les fondatrices des Productions SuperMusique — Danielle Palardy Roger ($n = 11$), Joane Héту ($n = 10$) et Diane Labrosse ($n = 10$) — ainsi que les pionnières de la musique électroacoustique Marcelle Deschênes ($n = 8$) et Micheline Coulombe Saint-Marcoux ($n = 8$).

L'objectif de la démarche était également de savoir si les références abordaient les œuvres des compositrices, si elles contribuaient à les mettre en valeur. La plupart des références (76 pour cent) citent au moins un titre d'une compositrice, 10 références ne citent pas d'œuvres et 4 le font dans des tableaux ou des annexes qui n'ont pas été extraits pour des raisons de faisabilité.

Un total de 170 œuvres sont ainsi citées, parmi lesquelles les plus récurrentes sont *Jeu des portraits* (1996), *Pesma* (1996, rév. 2005), et *Svadba* (2011), toutes d'Ana Sokolović, qui remportent le plus de mentions dans les références à l'étude ($n = 3$ chacune). Les auteur-trices rappellent qu'il s'agit d'œuvres qui ont bénéficié d'un grand rayonnement international, en étant jouées et rejouées plusieurs dizaines de fois à travers le monde. D'abord, *Jeu des portraits* (1996) pour ensemble de chambre a été composé pour souligner le 30^e anniversaire de fondation de la Société de musique contemporaine du Québec (SMCQ). Chacun des mouvements se veut un hommage à un compositeur qui a marqué la musique contemporaine québécoise : Rodolphe Mathieu, Jean Papineau-Couture, Serge Garant et Claude Vivier. *Pesma* (1996, rév. 2005) est une pièce vocale pour mezzo-soprano et ensemble de chambre. Il s'agit d'une commande de Véronique Lacroix pour l'Ensemble contemporain de Montréal (ECM+). À l'origine, la pièce comprenait cinq mouvements sur un texte en serbe de la compositrice. Dix ans plus tard, quatre autres mouvements sont ajoutés, tous basés sur le même texte de départ qui a été

⁷ Couture (2013, 2019b) et Lefebvre (2014) fournissent des listes de compositrices dans les annexes ou des tableaux, mais ces listes n'ont pas été comptabilisées pour des raisons de faisabilité. Dharmoo (2019) ne cite aucun nom, mais parle de la représentation de la diversité de manière plus générale.

Tableau 3 : Compositrices les plus citées et mentions d'œuvres.

Auteur·trices (année)	Noms des compositrices								Titre œuvre
	Marcelle Deschênes	Micheline C. Saint-Marcoux	Diane Labrosse	Joane Héту	Isabelle Panneton	Danielle P. Roger	Ana Sokolović	Autres	
Abtan (2016)								x	
Bachand (2009)			x					x	x
Baillargeon (2008)							x	x	x
Beaucage (2017)							x	x	x
Bertrand (2017)								x	x
Brasset (2018)							x		x
Côté et al. (2020)			x	x		x		x	x
Couture (2013)								x	annexe
Couture (2019a)	x	x			x	x	x	x	x
Couture (2019b)								x	tableau
Dharmoo (2019)									
Dharmoo et al. (2021)								x	x
Eatock (2010)							x		x
Goldman (2009)	x	x						x	
Goldman (2012)	x	x			x		x	x	x
Goldman (2013)								x	x
Harris (2019)							x		x
Henry (2014)							x	x	x
Laplante & Palacio-Quintin (2015)								x	x
Lefebvre (2009)	x	x			x			x	x
Lefebvre (2014)	x	x	x	x		x		x	annexe
Majeau-Bettez (2019)				x			x	x	x
Majeau-Bettez, & McKinley (2019)				x				x	x
Massera (2021)								x	
Massoutre et al. (2007)			x	x				x	x
Messier (2014)								x	
Nicholls (2010)			x					x	
Palacio-Quintin (2013a)					x			x	x
Palacio-Quintin (2013b)								x	x
Prévost (2009)			x	x		x		x	
Stévance (2009a)					x	x	x	x	x
Stévance (2009b)			x	x		x		x	x

Stévançe (2009c)		x			x	x		x	x
Stévançe (2009d)			x	x		x		x	
Stévançe (2010a)					x		x	x	x
Stévançe (2010b)	x				x		x	x	
Stévançe (2011)			x	x		x		x	
Stévançe (2012)					x	x	x	x	x
Stévançe (2013)		x			x		x	x	x
Tremblay (2017)	x	x	x	x	x			x	x
Trifunović (2019)							x		x
Valiquet (2017)	x					x		x	x

traduit en arabe, en français, en kifuliiru et en indonésien. Ces nouveaux mouvements évoquent la sonorité et la musicalité inhérente à chacune de ces langues. Enfin, *Svadbā* (2011) est un opéra pour six voix de femmes qui a été commandé par The Queen of Puddings Music Theatre (Toronto). Portant sur le thème du mariage, et plus spécifiquement sur la nuit précédant la cérémonie nuptiale, la pièce explore les anciens rites issus du folklore serbe qui rassemblent la future épouse et ses compagnes. Le mariage constitue donc un point de départ permettant d'aborder un rite de passage dans la vie humaine.

Diffusion musicale

C'est par leurs activités de diffusion que les organismes musicaux participent à la vitalité et au développement de la musique contemporaine au Québec. Les contextes de diffusion les plus discutés dans les références (Tableau 5) sont le concert ou l'événement, que ce soit dans le cadre d'une saison régulière, d'un festival, d'une tournée ou d'une installation ($n = 39$); ceux-ci sont suivis par l'enregistrement ($n = 17$); par la diffusion via un médium comme la radio, la télévision ou une plateforme en ligne ($n = 7$); et par d'autres modalités de diffusion telles que les ateliers ou laboratoires de création ($n = 3$), les activités de découverte musicale pour les jeunes ($n = 2$), les résidences artistiques ($n = 2$) ou les forums ($n = 1$).

Ainsi, quelques références soulignent l'importance de certains acteurs pour le rayonnement des œuvres des compositrices de musique contemporaine au Québec : Cléo Palacio-Quintin a pu bénéficier d'une résidence artistique à la Chapelle historique du Bon-Pasteur à Montréal de 2009 à 2011 (Messier 2014), alors que la discographie du Nouvel Ensemble Moderne a permis de lancer plusieurs carrières (Palacio-Quintin 2013a). Henry (2014) et Couture (2019a) rappellent la contribution du concours Génération de l'Ensemble contemporain de Montréal pour soutenir la relève féminine en musique, par l'entremise d'un large réseau de collaborateurs et de diffuseurs à travers le Canada. Laplante et Palacio-Quintin (2015) soulignent aussi l'apport inestimable d'Hélène Prévost, qui a tenu la barre de plusieurs émissions⁸ sur les musiques expérimentales et exploratoires à Radio-Canada, de 1978 à 2008. Par ailleurs, dans sa conversation avec Massera (Massera 2021), Myriam Boucher rapporte que certains organismes, comme Codes d'Accès, qui œuvre auprès de la relève, accordent une grande importance à l'atteinte d'un quota de genre paritaire parmi les artistes dont ils diffusent la musique.

Malgré ces bonnes pratiques, la difficulté pour les femmes à faire diffuser leur musique est réelle. Parlant des musiciennes actualistes, Stévançe (2009c) rapporte que Danielle Palardy Roger, Diane Labrosse et Joane Héту ont fondé, dès 1979, leur propre maison de production et de diffusion, en réponse aux difficultés rencontrées pour réaliser et financer leurs projets. En créant leur réseau, ces créatrices ont usé de « stratégies de résistance » (Stévançe 2009, 25) pour travailler ensemble à la production, à la diffusion et à la promotion de leurs créations.

⁸ Hélène Prévost a notamment réalisé et animé les émissions *Musique actuelle* (1985-1994) et le *Navire « Night »* (1995-2004). Les archives de cette dernière émission, consacrée à la création sonore en direct, à l'improvisation, à la performance, à l'installation, à l'art audio, à la poésie sonore, au bruitisme, etc., sont disponibles sur le site Web de Radio-Canada : <https://ici.radio-canada.ca/radio/navire/emission.html>.

Tableau 4 : Type de diffusion musicale.

Auteur-trices (année)	En concert ou dans des événements (festival, spectacle multimédia, installation, fanfare)	Enregistrement (disque, EP)	Radio, télévision ou plateforme web	Autres (atelier, activité pour la jeunesse, forum, résidence)
Abtan (2016)	x	x		x
Bachand (2009)	x			
Baillargeon (2008)	x			
Beaucage (2017)	x	x		
Bertrand (2017)	x			
Brasset (2018)	x			
Côté et al. (2020)	x	x		
Couture (2013)	x		x	
Couture (2019a)	x			
Couture (2019b)	x			
Dharmoo (2019)				
Dharmoo et al. (2021)	x			
Eatock (2010)	x			
Goldman (2009)	x			
Goldman (2012)	x			x
Goldman (2013)	x			x
Harris (2019)	x	x	x	
Henry (2014)	x			x
Laplane et Palacio-Quintin (2015)	x	x		
Lefebvre (2009)	x	x	x	
Lefebvre (2014)	x	x	x	
Majeau-Bettez (2019)	x	x		x
Majeau-Bettez, & McKinley (2019)	x	x		
Massera (2021)	x		x	
Massoutre et al. (2007)	x			
Messier (2014)	x			x
Nicholls (2010)				
Palacio-Quintin (2013a)		x		
Palacio-Quintin (2013b)	x	x		
Prévost (2009)	x	x	x	
Stévance (2009a)	x			
Stévance (2009b)	x			
Stévance (2009c)	x	x		
Stévance (2009d)	x	x		
Stévance (2010a)	x			
Stévance (2010b)	x			
Stévance (2011)	x	x		
Stévance (2012)	x			
Stévance (2013)	x			
Tremblay (2017)	x	x		
Trifunović (2019)	x	x	x	
Valiquet (2017)	x			x

Discours sur les femmes et enjeux de représentation

Le dernier concept recensé par cette étude de la portée vise à identifier la nature des discours portant sur les femmes en musique, ainsi que l'importance de leur représentation en musique contemporaine. Bien que toutes les références abordent les femmes en musique, 37 traitent explicitement des implications de cette appartenance de genre, comme mentionné dans le Tableau 5. Dans les 5 autres références, le lectorat peut faire le constat du peu de représentation des femmes dans la musique contemporaine sans qu'un discours soit clairement articulé par les auteur·trices sur ce phénomène.

Tableau 5 : Nature des discours au sujet des femmes en musique et représentation sur la scène musicale.

Auteur·trices (Année)	Invisibilisation/sous- représentation	Discours féministe	Musique des femmes	Machisme	Diversité/Décolonisation	Portrait	Marginalisation
Abtan (2016)	x	x					
Bachand (2009)			x				
Baillargeon (2008)				x			
Beaucage (2017)							
Bertrand (2017)	x						
Brasset (2018)			x				
Côté et al. (2020)		x					
Couture (2013)							
Couture (2019a)	x	x					
Couture (2019b)	x						
Dharmoo (2019)					x		x
Dharmoo et al. (2021)		x			x		
Eatock (2010)						x	
Goldman (2009)	x			x			
Goldman (2012)						x	
Goldman (2013)				x			
Harris (2019)						x	
Henry (2014)							
Laplante & Palacio-Quintin (2015)			x				

Lefebvre (2009)	x						
Lefebvre (2014)	x						
Majeau-Bettez (2019)		x					
Majeau-Bettez, & McKinley (2019)							
Massera (2021)	x	x				x	
Massoutre et al. (2007)			x				
Messier (2014)		x					
Nicholls (2010)		x					x
Palacio-Quintin (2013a)							
Palacio-Quintin (2013b)			x				
Prévost (2009)	x	x					x
Stévançe (2009a)		x					
Stévançe (2009b)		x					x
Stévançe (2009c)	x	x				x	
Stévançe (2009d)	x	x				x	
Stévançe (2010a)	x	x				x	
Stévançe (2010b)	x					x	
Stévançe (2011)		x					
Stévançe (2012)		x					
Stévançe (2013)		x					x
Tremblay (2017)	x	x					
Trifunović (2019)							x
Valiquet (2017)	x	x				x	

Les écrits examinés portent majoritairement un discours féministe ($n = 19$) et proposent une lecture critique du milieu de la musique en déconstruisant les fondements de la musique contemporaine et de ses institutions, et ce, pour faire émerger la création musicale des femmes (Stévançe 2011 ; Valiquet 2017). La question de l'invisibilisation des femmes compositrices ou de leur sous-représentation dans les programmes de concerts et les événements revient fréquemment dans les références ($n = 13$). Les auteur·trices identifient fréquemment le machisme ($n = 8$) et le pouvoir dominant masculin dans le milieu musical comme causes principales de ce problème. Plusieurs propos rapportés dans les références témoignent de conceptions misogynes : « une femme sur le podium [...] c'était une erreur de la nature » (rapporté dans Goldman 2013) ou « j'étais perçue comme une bête curieuse de la part du public et de mes collègues masculins » (rapporté dans Stévançe 2010a). Un autre témoignage explique l'absence des compositrices « des

manuels scolaires, de la formation des futurs enseignants, des saisons d'orchestre ou des festivals» comme le résultat d'une «discrimination [qui] ne cessera qu'en misant sur la pédagogie et la prise de conscience du problème» (Baillargeon 2008). Selon les références à l'étude, les obstacles dont témoignent les créatrices découlent de constructions sociales systémiques qui sont entretenues par les organismes musicaux et qui font perdurer les inégalités (Baillargeon 2008; Stévançe 2010b, 2013). Ce serait également cette domination symbolique qui pousse les créatrices à opter pour des pratiques musicales en marge de la musique contemporaine de tradition européenne, comme l'univers de la musique actuelle ou de l'électroacoustique, qui semblent offrir des espaces de liberté aux femmes en raison de leur caractère expérimental. Selon Prévost (2009), ce choix s'accompagne cependant du risque d'être ignorées, voire boudées par les médias, qui ne reconnaissent pas les artistes de l'avant-garde. Pour Nicholls (2010), une alternative est alors de devenir un agent de changement, féministe en l'occurrence.

D'ailleurs, pour que les femmes soient plus impliquées en musique, les auteur-trices évoquent plusieurs possibilités : partager entre hommes et femmes les possibilités d'acquérir des compétences et de développer des réseaux de contacts (Abtan 2016); mettre sur pied des quotas de diffusion (Bertrand 2017; Massera 2021); organiser des concerts par et pour les femmes (Brasset 2018; Stévançe 2009d); ou encore, écrire une histoire de la musique qui met de l'avant le rôle des femmes (Lefebvre 2009; Valiquet 2017). Dans cette optique, plusieurs références ($n = 7$) s'attardent à décrire la musique produite par des compositrices notamment sous la forme de critiques de disques ou de concerts (Laplanche et Palacio-Quintin 2015; Massoutre et collab. 2007; Palacio-Quintin 2013b). Ces références mettent en lumière les contributions originales et l'apport déterminant des femmes à la réussite d'un projet musical.

D'autres auteur-trices ($n = 6$) proposent également des portraits qui permettent de valoriser le parcours de compositrices dans le milieu de la musique contemporaine au Québec (Eatock 2010; Goldman 2012; Harris 2019; Stévançe 2009d, 2013; Trifunović 2019). Enfin, Dharmoo (2019) et Massera (2021) appellent le milieu de la musique contemporaine à s'ouvrir à une plus grande diversité, voire à décoloniser ses pratiques. Leurs suggestions concernent, entre autres, la reconnaissance des différents systèmes d'oppression liés à l'identité (culture, ethnicité, spiritualité, genre, sexualité, classe, éducation), la défense des idéaux d'équité, de diversité et d'inclusion, la présence

de femmes dans les instances institutionnelles, ou encore le développement de recherches approfondies ou de statistiques sur les compositrices ainsi que l'intégration de l'histoire des musiciennes dans les cursus scolaires.

Discussion

À la suite de l'examen des références, trois principaux constats ressortent de cette étude. D'une part, malgré les grandes avancées du mouvement féministe depuis les années 1970 au Québec, l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes n'est pas atteinte en musique (Couture 2019a; Abtan 2016; Stévançe 2010b; Lefebvre 2009). Il en découle, d'autre part, que de nombreuses compositrices adoptent des pratiques musicales alternatives (électroacoustique, improvisation, installation) souvent ignorées par les bailleurs de fonds et les grands médias, ce qui les soumet à une double marginalisation en tant que femmes et créatrices (Massera 2021; Bertrand 2017; Valiquet 2017; Abtan 2016; Lefebvre 2009; Prévost 2009; Stévançe 2009c). Enfin, un certain malaise demeure quant au fait de discuter de féminisme, voire du genre féminin, en musique (Nicholls 2010; Stévançe 2009a).

En ce qui concerne l'atteinte d'une égalité en termes de représentation genrée, on observe un nombre grandissant de compositrices de musique contemporaine depuis les années 1970 au Québec. Cependant, cette progression ne se reflète pas dans la programmation des divers organismes de concert, laquelle demeure peu diversifiée à l'exception d'événements spécifiques à caractère «féministe» — par exemple, des concerts soulignant la Journée internationale des droits des femmes⁹. De plus, les références rapportent des propos misogynes à l'encontre d'œuvres composées par des femmes, considérées comme de second ordre. On peut notamment lire : «[Elle] tricote des notes» (rapporté dans Stévançe 2009a); «L'étiquette "femmes improvisatrices" impliquait un segment moindre, voire de seconde zone, de la population globale des musiciens improvisateurs¹⁰» (Nicholls 2010); «Il est rare que nous subissions des attaques frontales : tout simplement, on nous ignore» (rapporté dans Tremblay 2017). Ce rejet du milieu de la musique contemporaine mènerait ainsi les femmes à opter pour un parcours musical plus marginal. Ainsi, par l'apprentissage autodidacte, l'expérimentation, l'autogestion, l'autonomie, les créatrices réclament leur indépendance. Elles revendiquent leur genre dans une sorte de pied-de-nez social qui permettrait de reconquérir leur puissance d'agir (*agency*) en déjouant les stéréotypes genrés du pouvoir dominant. Mais à évoluer dans des circuits

⁹ En guise d'exemple, le concert de l'Ensemble contemporain de Montréal donné le 5 mars 1995 et intitulé «Trois jours avant»; ainsi que le symposium-concert organisé par le Centre de musique canadienne au Québec, les Éditions du Remue-Ménage et Maestra, qui a eu lieu le 5 mars 2008.

¹⁰ «The label "women improvisers" implied a lesser, or second-class, segment of the overall population of improvising musicians.» Notre traduction.

séparés, on entretient la discrimination et la ségrégation basées sur le genre.

Ainsi, deux postures principales sur la musique des femmes émergent de cette étude de la portée. D'une part, les références défendent une différence entre les sexes, d'autre part, elles adoptent une attitude égalitaire et universaliste. Dans le premier cas, les créatrices définissent la singularité de leur écriture féminine d'après une conception essentialiste des différences de genre. Cette « création au féminin » expliquerait pourquoi les femmes entreprennent une démarche créatrice singulière, en dehors des cadres convenus par le milieu musical contemporain dominé par les hommes. En produisant, diffusant, gérant elles-mêmes leur musique, les créatrices construiraient des espaces solidaires où elles pourraient parler ouvertement de leurs idées, partager leurs préoccupations ou mettre en commun leurs ressources. Dans le second cas, on considère qu'il n'existe aucune distinction entre les femmes et les hommes en matière de création. La question du genre est évitée, voire niée, car la création est conçue comme l'activité de personnes exceptionnelles. On met alors de l'avant l'argument de la qualité, de la prédominance de la musique elle-même au-delà de toute considération identitaire, sous le couvert d'une vision progressiste de la société. Ces postures révèlent en fait les deux côtés d'une même médaille où les rapports sociaux entre les sexes sont inscrits dans l'inconscient collectif et entretenus par le système dominant. Stévanec propose, quant à elle, une troisième posture, qui reconnaît l'existence de sensibilités musicales proprement féminines, sans pour autant promouvoir l'application de marquages sexués dans les discours sur la création : « La création est autant l'œuvre de femmes que d'hommes et il y a dans chacun des deux genres une part de féminin et de masculin. » (Stévanec 2013, 229)

En somme, toutes ces postures montrent que la perception des différences entre la création des femmes et celles des hommes résulte des mécanismes de transmissions sociales des discriminations et que l'égalité entre les individus est loin d'être acquise. Pour une plus grande visibilité des compositrices, il est nécessaire d'inscrire la création des femmes dans l'histoire de la musique, de faciliter la programmation de leurs œuvres et de mettre en valeur la diversité du travail accompli par les femmes en musique contemporaine. Elles doivent être placées au centre de la scène.

Recommandations pour la recherche

Dans la foulée de l'analyse de la littérature existante sur les femmes en musique, et pour ouvrir de nouvelles voies de recherche, il est suggéré de considérer la programmation musicale à la lumière des valeurs et des traits caractéristiques de la production discursive et artistique des femmes. En effet, plusieurs auteur-trices constatent une sous-représentation des

œuvres des femmes dans les concerts et les événements, sans pour autant proposer des pistes de solutions (Bertrand 2017 ; Couture 2019b ; Massera 2021 ; Stévanec 2010b). Or, la programmation des spectacles peut jouer un rôle important dans la professionnalisation, le discours et les représentations des compositrices de musique contemporaine au Québec par : 1) sa capacité de convertir le singulier (une artiste, une œuvre) en intérêt général ; 2) son orientation vers le bien commun (grâce à des subventions et des équipements publics) ; 3) son intervention directe sur le marché de l'art (Dutheil-Pessin et Ribac 2018). En examinant le processus de programmation dans une perspective féministe, il serait donc possible d'expliquer les configurations institutionnelles et professionnelles du milieu de la musique contemporaine, mais aussi d'examiner la volonté de conférer un statut particulier à certaines œuvres sélectionnées.

Forces et limites de cette étude de la portée

Cette étude de la portée est la première à avoir examiné la présence des compositrices dans les programmes des organismes dédiés à la musique contemporaine au Québec en considérant la nature des discours et des représentations. Dans ce contexte, une recherche documentaire exhaustive a permis de broser un portrait large de l'état des connaissances dans ce domaine de recherche. En outre, l'ensemble du processus de tri des articles a été mené de manière rigoureuse et transparente pour faciliter une transposition à d'autres contextes culturels.

Quelques limites doivent néanmoins être soulignées. La qualité des références recensées n'a pas été considérée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de validation des devis méthodologiques et des résultats d'analyse. Cette limite est toutefois inhérente au choix de la méthode utilisée, soit l'étude de la portée, qui vise à faire une synthèse des connaissances disponibles sur un sujet en émergence, en considérant une grande diversité de documents, et non à apporter des preuves scientifiques visant à éprouver un concept ou à étayer un argumentaire théorique. Ainsi, plus de la moitié des 42 références retenues se composent d'opinions et de témoignages, bien que souvent appuyées sur des recensions d'écrits. Les auteur-trices décrivent des situations spécifiques sur la base de leurs observations. Plusieurs proposent des pistes de réflexion pour améliorer la représentation des femmes dans le répertoire de musique contemporaine au Québec. Toutefois, peu d'écrits scientifiques abordent l'efficacité ou les retombées des solutions proposées.

Questions de recherche futures

À la suite de cette étude de la portée, il serait souhaitable que des recherches scientifiques en musique soient réalisées au sujet des processus de programmation musicale, afin d'en explorer

les concepts fondamentaux et d'en dégager les pratiques courantes. À cet égard, notre compréhension de l'écosystème québécois de la musique contemporaine pourrait être approfondie par des recherches-actions participatives visant à faire émerger des pratiques exemplaires, qui correspondent aux besoins identifiés par les compositrices. Les positions artistiques et les concepts scientifiques identifiés permettraient d'agir sur le développement de la programmation musicale pour qu'elle devienne représentative d'une société diversifiée (voir Dharmoo 2019).

Conclusion

L'objectif principal de cette étude était d'inventorier la documentation disponible sur les compositrices du Québec et sur la diffusion de leurs œuvres, dans l'optique d'identifier les concepts liés à leur représentation dans le répertoire musical. L'analyse a permis de constater toute la richesse et la complexité de l'enjeu de la place des femmes dans la musique contemporaine au Québec. Il ressort que des obstacles majeurs freinent encore la présence des créatrices dans les programmes de concert. En contrepartie, des facteurs positifs permettent une intégration de plus en plus grande des créatrices, comme la reconnaissance des inégalités, le partage des ressources et des compétences, la formation de communautés artistiques, la proposition de modèles féminins, et la critique des institutions.

Cette étude encourage la poursuite de l'exploration, et en ce sens, nous croyons que de futures perspectives de recherche devraient mettre en lumière le travail des compositrices qui atteignent un haut niveau de création, tant sur le plan de la formation musicale que de la pratique professionnelle de la musique. Pour combler le «vide féminin» de l'histoire, il est nécessaire d'enseigner les biographies et les œuvres d'artistes féminines, mais aussi d'offrir une lecture alternative de leurs œuvres en proposant de multiples occasions de les jouer et de les rejouer. C'est pourquoi, dans une perspective féministe, les milieux de pratique devraient être mis à contribution pour mettre en place des actions de changement pour et avec les créatrices.

Remerciements

Cette étude de la portée a été réalisée avec la précieuse collaboration de Violette Lapierre, diplômée du baccalauréat en musique de l'Université de Sherbrooke, qui a travaillé à la préparation des outils de l'étude, à la collecte et l'examen des références, à l'extraction des données ainsi qu'à la préparation des données pour la publication. De plus, Karl Mongrain, bibliothécaire spécialiste de l'Université de Sherbrooke, a apporté un soutien nécessaire à la préparation de cette étude de la portée, notamment pour l'élaboration du plan des concepts, pour la validation de la stratégie de recherche et pour les suggestions de références et d'outils méthodologiques.

Financement

Cette étude de la portée a bénéficié du soutien financier de la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Sherbrooke ainsi que du fonds institutionnel CRSH de l'Université de Sherbrooke.

Références

- ABTAN, Freida (2016). «Where Is She? Finding the Women in Electronic Music Culture», *Contemporary Music Review*, vol. 35, n° 1, p. 53-60.
- ARKSEY, Hilary, et Lisa O'MALLEY (2005). «Scoping Studies: Towards a Methodological Framework», *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 8, n° 1, p. 19-32.
- BACHAND, Nathalie (2009). «Du bruit au Mois Multi 9_EX: Et quelques autres considérations sur le son», *Inter : art actuel*, vol. 103, p. 36-39.
- BAILLARGEON, Stéphane (2008). «Fausses notes — Le milieu de la musique est-il sexiste et macho?», *Le Devoir*, 5 mars, URL: <https://www.ledevoir.com/culture/musique/178988/fausses-notes-le-milieu-de-la-musique-est-il-sexiste-et-macho>, consulté le 16 juin 2022.
- BERTRAND, Simon (2017). «D'exil et d'américanitude : Un entretien avec Linda Bouchard», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 27, n° 1, p. 41-47.
- BISSONNETTE, Joëlle (2022). *Les femmes dans l'industrie musicale canadienne francophone. Rapport d'étude*. URL: <https://musicaction.ca/rapport-les-femmes-dans-lindustrie-musicale-canadienne-francophone>, consulté le 22 juin 2022. Rapport d'étude réalisé pour et avec la collaboration de la Fondation Musicaction, grâce à l'appui du Gouvernement du Canada.

- BLAIS-TREMBLAY, Vanessa (2023). *La «femme-eux-ze» musique québécoise: La recherche sur les genres, les sexualités et autres pratiques non dominantes en musique au Québec (1874-2022)*, Nouveaux Cahiers de recherche, vol. 11.
- BRASSET, Marie-Pierre (2018). «World New Music Days — BIS», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 28, n° 2, p. 103-105.
- BUSCATTO, Marie, et Catherine MARRY (2009). «“Le plafond de verre dans tous ses éclats”. La féminisation des professions supérieures au xx^e siècle: Introduction», *Sociologie du travail*, vol. 51, n° 2, p. 170-182.
- CÔTÉ, Michel, Jean DEROME, Joane HÉTU, Danielle PALARDY ROGER, et Scott THOMSON (2020). «Fêtes sonores: Les 40 ans de Productions SuperMusique entendus par...», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 30, n° 2, p. 89-100.
- COUTURE, Ariane (2019a). «Jouer les femmes: Les concerts de musique contemporaine au Québec», *Recherches féministes*, vol. 32, n° 1, p. 195-215.
- COUTURE, Ariane (2019b). *La création musicale à Montréal de 1966 à 2006 vue par ses institutions*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- COUTURE, Ariane (2023). «Projet pour une étude de la portée sur la professionnalisation, les discours et les représentations des compositrices de musique contemporaine au Québec», *OSF*, URL: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/Z4MB8>.
- CROTEAU, Laurianne (2019). «Festivals de musique québécois: Où sont les femmes?», *ICI.Radio-Canada.ca*, URL: <https://ici.radio-canada.ca/info/2019/08/festivals-musique-femmes-programmation-artistes-quebec-osheaga/>, consulté le 22 juin 2022.
- DHARMOO, Gabriel (2019). «Reflets de la colonialité dans la scène des musiques nouvelles», *Intersections: Canadian Journal of Music / Intersections: Revue canadienne de musique*, vol. 39, n° 1, p. 105-121.
- DHARMOO, Gabriel, Annette BROSIN, Anthony R. GREEN, Luke NICKEL, Emily DOOLITTLE, Symon HENRY, et Teiya KASAHARA 笠原 貞野 (2021). «Queer Perspectives in New Music», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 31, n° 1, p. 5566, doi: <https://doi.org/10.7202/1076405ar>.
- Doctoral Dissertations in Musicology* (2023). URL: <https://www.ams-net.org/ddm/>, consulté le 19 novembre 2023.
- EATOCK, Colin (2010). «A Tripartite Musical Sensibility», *Words & Music*, vol. 17, n° 4, Hiver, p. 13-14.
- Érudit* (2023). URL: <https://www.erudit.org/fr/>, consulté le 19 novembre 2023.
- Eureka* (2023). URL: <https://www.cision.ca/fr/lp/eureka/>, consulté le 19 novembre 2023.
- FIDECARO, Agnese et Stéphanie LACHAT (2007). *Profession : Créatrice, la place des femmes dans le champ artistique. Actes du colloque de l'Université de Genève, 18 et 19 juin 2004*, Lausanne, Antipodes.
- GOLDMAN, Jonathan (2012). «Introduction: La voix d'Ana Sokolović», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 22, n° 3, p. 5-7.
- GOLDMAN, Jonathan (2013). «“Donner le temps”: Entretien avec Lorraine Vaillancourt», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 23, n° 3, p. 49-62.
- Google Scholar* (2023). URL: <https://scholar.google.com>, consulté le 19 novembre 2023.
- GREEN, Anne-Marie, et Hyacinthe RAVET (dir.) (2005). *L'accès des femmes à l'expression musicale: Apprentissage, création, interprétation, les musiciennes dans la société contemporaine*, Paris, L'Harmattan.
- HARRIS, Holly (2019). «Ana Sokolović wants you to enjoy her imagination», *Musicworks*, vol. 134, p. 26.
- HEMPEL, Susanne (2020). *Conducting Your Literature Review*, American Psychological Association.
- HENRY, Symon (2014). «ECM+Génération2014: Pistes de réflexion sur la notion de style chez les compositeurs de la relève canadienne», *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, vol. 15, n° 2, p. 71-85.
- HONG, Quan Nha, Pierre PLUYE, Sergi FÀBREGUES, Gillian BARTLETT, Felicity BOARDMAN, Margaret CARGO, Pierre DAGENAI, Marie-Pierre GAGNON, Frances GRIFFITHS, Belinda NICOLAU, Alicia O'CATHAIN, Marie-Claude ROUSSEAU, et Isabelle VEDEL (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). Version 2018 User Guidel NCCMT*, URL: <https://www.nccmt.ca/knowledge-repositories/search/232>, consulté le 24 octobre 2023.
- JStor* (2023). URL: <https://www.jstor.org/>, consulté le 19 novembre 2023.
- KITCHENHAM, Barbara (2004). «Procedures for Performing Systematic Reviews», *Software Engineering Group, Keele University*, URL: <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>, consulté le 20 avril 2023.
- LAPLANTE, Chantale, et Cléo PALACIO-QUINTIN (2015). «Nouveautés en bref», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 25, n° 2, p. 90-94.
- LEFEBVRE, Marie-Thérèse (1991). *La création musicale des femmes au Québec*. Montréal, Éditions du Remue-Ménage.
- LEFEBVRE, Marie-Thérèse (2009). «Micheline Coulombe Saint-Marcoux et Marcelle Deschênes: Pionnières dans le sentier de la création électroacoustique», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 19, n° 1, p. 23-41.

- LEFEBVRE, Marie-Thérèse (2014). «L'Underground musical des années 1970 au Québec: Émergence des pratiques en "musique actuelle" et rencontre entre deux univers de création», *Cahiers des Dix*, vol. 68, p. 249-286.
- LEFEBVRE, Marie-Thérèse (2021). «Chronologie de plus de cent ans de présence féminine dans la création d'œuvres musicales au Québec: un premier survol», *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, vol. 22, n^{os} 1-2, «La musique et le genre», dirigé par Vanessa Blais-Tremblay, p. 11-21.
- MAJEAU-BETTEZ, Emmanuelle (2019). «Quatuor Bozzini: De l'audace underground et upperground», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 29, n^o 3, p. 9-30.
- MAJEAU-BETTEZ, Emmanuelle, et Maxime McKINLEY (2019). «Introduction. Écosystèmes sonores», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 29, n^o 3, p. 5-8.
- MASSERA, Vanessa (2021). «Myriam Boucher + Follow-up», dans Brandon Farnsworth, Anna Jakobsson et Vanessa Massera (dir.), *Taking the Temperature: Crisis, Curating, and Musical Diversity (Second Expanded Edition)*, Zurich, OnCurating.org, p. 224-229.
- MASSOUTRE, Guylaine, Katya MONTAIGNAC et Ariane FONTAINE (2007). «Pas de deux entre musique et danse», *Jeu: Revue de théâtre*, vol. 124, p. 44-55.
- MESSIER, Anne Marie (2014). «La Chapelle historique du Bon-Pasteur, Guy Soucie et la création musicale», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 24, n^o 2, p. 89-92.
- Music Index (2023). URL : <https://www.ebsco.com/products/research-databases/music-index>, consulté le 19 novembre 2023.
- Music Periodicals Database (2023). URL: https://about.proquest.com/en/products-services/iimp_ft/, consulté le 19 novembre 2023.
- NICHOLLS, Tracey (2010). «Listening to the Unspoken, Listening for the Unspeakable: Gender's Impact on the Musicianship of Female Improvisers», *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, vol. 11, n^{os} 1-2, p. 31-37.
- NYANCHOKA, Linda, Catrin TUDUR-SMITH, Van Nguyen THU, Valentia IVERSEN, Andrea C. TRICCO et Raphaël PORCHER (2019). «A Scoping Review Describes Methods Used to Identify, Prioritize and Display Gaps in Health Research», *Journal of Clinical Epidemiology*, vol. 109, p. 99-110.
- PAGE, Matthew J., Joanne E. MCKENZIE, Patrick M. BOSSUYT, Isabelle BOUTRON, Tammy C. HOFFMAN, Cynthia D. MULROW, Larissa SHAMSEER, Jennifer M. TETZLAFF, Elie A. AKL, Sue E. BRENNAN, Roger CHOU, Julie GLANVILLE, Jeremy M. GRIMSHAW, Asbjørn HRØBJARTSSON, Manoj M. LALU, Tianjing LI, Elizabeth W. LODER, Evan MAYO-WILSON, Steve McDONALD, Luke A. MCGUINNESS, Lesley A. STEWART, James THOMAS, Andrea C. TRICCO, Vivian A. WELCH, Penny WHITING, David MOHER (2021). «The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews», *BMJ*, vol. 372, n^o 71, doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- PALACIO-QUINTIN, Cléo (2013a). «Discographie du NEM», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 23, n^o 3, p. 75-89.
- PALACIO-QUINTIN, Cléo (2013b). «Nouveautés en bref», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 23, n^o 2, p. 88-94.
- PETERS, Micah D. J., Christina GODFREY, Patricia MCINERNEY, Zachary MUNN, Andrea C. TRICCO et Hanan KHALIL (2020). «Chapter 11: Scoping Reviews», dans E. Aromataris et Z. Munn (dir.), *JBIManual for Evidence Synthesis*, JBI, URL: <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/4687342/Chapter+11%3A+Scoping+reviews>, consulté le 20 avril 2023.
- PRÉVOST, Hélène (2009). «De la musique de geste à la musique du son: De SuperMémé à I8U», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 19, n^o 1, p. 71-81.
- RAMAFIKENG, Matumo, et Winnifred Oluchukwu EBOH (2022). «Protocol for Scoping Review on Well-Being Among Theatre Nurses in Large Public Hospitals in Low-Income and Middle-Income Countries», *BMJ Open*, vol. 12, n^o 4, doi: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057600>.
- RAVET, Hyacinthe (2011). *Musiciennes: Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement.
- Repère (2023). URL : <https://www.sdm.qc.ca/Produit.cfm?P=9>, consulté le 19 novembre 2023.
- RILM Abstracts of Music Literature (2023). URL: <https://www.ebsco.com/products/research-databases/rilm-abstracts-music-literature>, consulté le 19 novembre 2023.
- RODE-BREYMAN, Susanne (2021). «Women in Music Culture: A History of (Non) Participation?», dans Martin Tröndle (dir.), *Classical Concert Studies: A Companion to Contemporary Research and Performance*, London, Routledge, p. 254-262.
- Service des bibliothèques et archives de l'Université de Sherbrooke (2022). «Évaluer la qualité des sources: QQQOPC», URL: https://libguides.biblio.usherbrooke.ca/ld.php?content_id=35831473, consulté le 24 octobre 2023.
- Sofia (2023). URL: <https://www.usherbrooke.ca/biblio/pps/outil-de-recherche-sofia>, consulté le 19 novembre 2023.

- STÉVANCE, Sophie (2009a). «La composition musicale et la marque du genre: L'examen conscient de l'«écriture féminine»», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 19, n° 1, p. 43-55.
- STÉVANCE, Sophie (2009b). «Le refus du déterminisme sociobiologique sur la création musicale: Le «principe de contrainte stimulante» dans l'œuvre de la compositrice Isabelle Panneton», *Médecine des arts: Approche médicale et scientifique des pratiques artistiques*, vol. 69-70, numéro spécial «La femme et la musique», p. 77-83.
- STÉVANCE, Sophie (2009c). «Les femmes dans la création musicale improvisée. L'exemple des collectifs de la musique actuelle au Québec», *L'Éducation musicale*, n° 562, p. 25-31.
- STÉVANCE, Sophie (2009d). «Réactiver le sens de l'hommage: L'exemple du Festival SuperMicMac au Canada», *ITAMAR. Revista de Investigación musical: Territorios para el arte*, vol. 2, p. 220-237.
- STÉVANCE, Sophie (2010a). «Entretien de Sophie Stévançe avec la compositrice Isabelle Panneton, Montréal, 27 mai 2010», *Composer au XXI^e siècle: Pratiques, philosophies, langages et analyses*, Paris, Vrin, p. 181-188.
- STÉVANCE, Sophie (2010b). «Quelle place pour les femmes dans la création musicale au XXI^e siècle?», *Composer au XXI^e siècle: Pratiques, philosophies, langages et analyses*, Paris, Vrin, p. 41-60.
- STÉVANCE, Sophie (2011). «La construction du champ identitaire de la musique actuelle en Amérique du Nord: Enquête sur la filiation avec la Semaine internationale de musique actuelle», *Circuit, musiques contemporaines*, vol. 21, n° 3, p. 75-86.
- STÉVANCE, Sophie (2013). «L'intuition de/dans l'œuvre de la compositrice québécoise Isabelle Panneton: Un défi à la bipartition du genre», dans Mélody Jan-Ré, *Le genre à l'œuvre: Vol. 2: Créations*, Paris, L'Harmattan, p. 221-242.
- TRANFIELD, David, David DENYER et Palminder SMART (2003). «Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review», *British Journal of Management*, vol. 14, n° 3, p. 207-222.
- TREMBLAY, Vicky (2017). «Bilan et perspectives sur la situation des compositrices au Québec: Vers un décloisonnement des identités», *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, vol. 18, n° 1, p. 41-49.
- TRICCO, Andrea C., Erin LILLIE, Wasifa ZARIN, Kelly O'BRIEN, Heather COLQUHOUN, Danielle LEVAC, David MOHER, Micah D.J. PETERS, Tany HORSLEY, Laura WEEKS, Susanne HEMPEL, Elia A. AKL, Christine CHANG, Jessie MCGOWAN, Lesley STEWART, Lisa HARTLING, Adrian ALDCROFT, Michael G. WILSON, Chantelle GARRITTY, Simon LEWIN, Christina M. GODFREY, Marilyn T. MACDONALD, Étienne V. LANGLOIS, Karal SOARES-WEISER, Jo MORIARTY, Tammy CLIFFORD, Özge TUNÇALP, Sharon E. STRAUS (2018). «PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation», *Annals of Internal Medicine*, vol. 169, no 7, p. 467-473, URL: www.prisma-statement.org/Extensions/ScopingReviews?AspxAutoDetectCookieSupport=1, consulté le 20 avril 2023.
- TRIFUNOVIĆ, Branislava (2019). «An Important Thing that Western Contemporary Music Has Forgotten About: Joy. An Interview with the Composer Ana Sokolović», *New Sound: International Journal of Music*, vol. 54, n° 2, p. 9-18, 191.
- TROTTIER, Danick, et Alexandre FALARDEAU (2020). «Vivre de la création musicale: Les défis de la stabilité et de la reconnaissance dans le métier de compositrice et de compositeur», communication présentée le 12 novembre 2020, Université du Québec à Montréal.
- VALIQUET, Patrick (2017). «Animating the Object: Marcelle Deschênes and Acousmatic Education in Québec», *Organised Sound*, vol. 22, n° 3, p. 385-393.
- VERDIER, David (2019). «Programmer l'égalité», dans Laure Marcel-Berlioz, Omer Corlaix et Bastien Gallet (dir.), *Compositrices: L'égalité en acte*, Paris, Centre de documentation de la musique contemporaine; Éditions MF, p. 65-73.

Comptes rendus

Solenn Hellégouarch

Musique, cinéma, processus créateur. Norman McLaren et Maurice Blackburn.

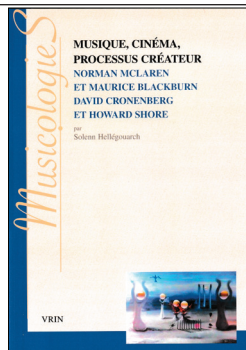
David Cronenberg et Howard Shore

Paris, Vrin, 2020

(coll. « MusicologieS »), 295 p.,
ISBN 978-2-7116-2887-2

Jason Julliot, professeur agrégé,
doctorant en musicologie,

Université de Rouen et Université de Liège



Parmi les concepts fréquemment mobilisés dans l'étude des musiques à l'image, celui du *duo* occupe une place particulière. Qu'il se présente sous la forme du tandem jugé réducteur par Michel Chion¹ ou sous celle de l'union quasi sensuelle encensée par N. T. Binh², le duo formé par un·e réalisateur·rice et un·e compositeur·rice n'en finit pas de reparaître et d'être questionné dans les recherches cinémusicologiques. Ainsi, Cécile Carayol et Jérôme Rossi écrivent dans l'introduction d'un récent ouvrage consacré à ce sujet que « ce type de liens possède quelque chose de fascinant en ce qu'il semble mêler inextricablement sentiments amicaux et collaborations professionnelles, [même s'il] faut se garder de toute valorisation excessive au sein de cette œuvre éminemment collaborative qu'est le film³ ». Avant la parution du volume précité, peu de chercheurs et de chercheuses se sont intéressés dans le détail aux implications poétiques et esthétiques de ces collaborations, comme l'explique Solenn Hellégouarch dans son ouvrage *Musique, cinéma, processus créateur : Norman McLaren et Maurice Blackburn, David Cronenberg et Howard Shore*, publié en 2020 aux éditions Vrin. Dans ce livre tiré de sa thèse de doctorat⁴, la musicologue propose d'analyser les mécanismes qui déterminent la concrétisation d'une collaboration entre artistes de l'image et du son à

partir de questions aussi fondamentales que complexes : « Comment passe-t-on de l'idée visuelle à l'idée musicale et qu'est-ce qui, dans l'image, provoque une musique ? [...] Qu'est-ce qui, dans la musique, relance le travail de création filmique et qu'est-ce qui, dans les projets d'images, relance la création musicale ? » (p. 18). Pour ce faire, Hellégouarch étudie deux compositeurs canadiens, exemplaires par la durée et l'intensité des partenariats qu'ils nouent avec des réalisateurs : d'une part, Maurice Blackburn, musicien rattaché à l'Office national du film (ONF) ayant collaboré avec Norman McLaren entre 1947 et 1983, et, d'autre part, Howard Shore, éternel complice de David Cronenberg avec qui il explore des genres cinématographiques horribles et psychologiques entre 1979 et 2014. Si plusieurs des chapitres qui constituent cet ouvrage ont déjà été publiés sous forme d'articles au début des années 2010, l'autrice accomplit ici le tour de force de présenter avec grande précision la pensée de chacun de ces quatre artistes, le fonctionnement des duos qu'ils forment, mais également de contextualiser leurs réflexions esthétiques. Les études de cas qui y sont présentées montrent qu'au-delà des idiosyncrasies, il est possible de mettre en lumière des invariants prouvant que la compréhension d'un objet audiovisuel ne peut se passer d'une observation fine des collaborations interdisciplinaires.

Après être revenue sur quelques tandems exemplaires (Hitchcock et Herrmann, Fellini et Rota, Greenaway et Nyman) et en avoir expliqué les modes de fonctionnement, Hellégouarch s'arrête en introduction sur plusieurs concepts incontournables, à commencer par celui de « complexe audiovisuel » (p. 19) : plutôt que de s'intéresser à la domination ou à la soumission de l'image par rapport à la musique, elle rappelle qu'il est pertinent d'en observer les interactions qui, elles seules, déterminent la construction du sens⁵ (p. 19-20). Plus encore, elle souligne que compositeur·rices et réalisateur·rices répondent, chacun·es avec leur mode d'expression — « idées en musique » et « idées en cinéma » — à un même *problème* (p. 22-24).

¹ Michel Chion (1995). *La musique au cinéma*, Paris, Fayard, coll. « Les chemins de la musique », p. 295-296.

² Nguyễn Trọng Bình (2014). « Introduction. Les aventures de la musique de film », dans Nguyễn Trọng Bình, José Moure et Frédéric Sojcher (dir.), *Cinéma et musique : Accords parfaits. Dialogues avec des compositeurs et des cinéastes*, Bruxelles, Les Impressions Nouvelles, coll. « Caméras subjectives », p. 5-11.

³ Cécile Carayol et Jérôme Rossi (2022). « À la recherche d'un "style duel" », dans Cécile Carayol et Jérôme Rossi (dir.), *Compositeurs et réalisateurs en duo. Dix-sept études musico-filmiques*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, coll. « Esthétique hors-cadre », p. 6-7.

⁴ Solenn Hellégouarch (2015). « Une méthode dangereuse. Comprendre le processus créateur en musique de film, le cas de Norman McLaren et Maurice Blackburn, David Cronenberg et Howard Shore », thèse de doctorat, Faculté de musique, Université de Montréal.

⁵ Cette idée est développée dans de nombreux écrits de Serge Cardinal, cinémusicologue fréquemment cité par l'autrice dans son ouvrage.

L'analyse du discours des artistes, de la musique et des processus créateurs sont ainsi trois manières, pour la chercheuse, de cerner une même idée : celle à l'origine de l'œuvre d'art étudiée. Dans ce préambule, elle avance en outre que les collaborations durables et fécondes partagent un certain nombre de traits communs, une hypothèse que la suite du livre confirmera. Parmi ceux-ci, l'autrice identifie notamment une sensibilité réciproque à l'esthétique du partenaire (qui se traduit par un « dialogue éclairé entre les deux artistes »), une implication précoce, continue et libre du musicien, avec pour contrepartie sa « malléabilité » et sa « disponibilité », et — c'est peut-être ce qui importe le plus — une volonté commune de bousculer les conventions musicales et filmiques (p. 16).

La première partie de l'ouvrage, consacrée au duo formé par McLaren et Blackburn, est notamment l'occasion de comprendre ce que ce dernier entendait par « bande sonore totale » (p. 32). Par son approche globalisante, Blackburn est, en effet, à l'origine de bandes originales dans lesquelles musique, bruitages et paroles semblent se mêler jusqu'à devenir difficilement discernables. Le premier chapitre est ainsi dédié au film d'animation *A Phantasy* (1952), une œuvre onirique et poétique dans laquelle le compositeur souligne les mouvements chorégraphiques de formes plus ou moins abstraites à l'aide d'une musique pour trois saxophones et « son animé » (p. 34). Cette étude de cas permet de constater que McLaren n'est pas seulement réalisateur, mais également artiste sonore. Ainsi, dès le milieu des années 1940, il développe avec Evelyn Lambart la technique du son animé qui repose sur l'utilisation de cartes striées ou rayées, positionnées sur la bande magnétique sonore, aux côtés de l'image. Il en résulte un timbre inouï — numérique avant l'heure —, qu'exploite Blackburn dans *A Phantasy*. Par une analyse structurale du film et de sa bande sonore, Hellégouarch montre que la musique ne se comprend qu'à la lumière de la « structure visuelle du sonore » ou, autrement dit, qu'elle actualise *en sons* le potentiel musical du visuel (p. 55). Il en découle que la musique ne seconde pas l'image, mais qu'elle l'enrichit et l'explique à chaque instant : « La musique ne se contente pas d'illustrer les diverses actions présentées à l'écran dans un rapport de pur synchronisme : elle les crédibilise [...], les personnalise [...] et les poétise » (p. 57).

Le deuxième chapitre revient sur la pensée de Maurice Blackburn. L'autrice retrace son parcours, de ses premières œuvres où il s'intéresse à la musique folklorique canadienne jusqu'à la fondation de l'Atelier de composition et de réalisations sonores (1971-1980), en passant par ses rencontres déterminantes avec Igor Stravinski, dont il assiste aux conférences à Harvard, et avec Pierre Schaeffer,

au Groupe de Recherche de Musique Concrète (GRMC). Rapidement, Blackburn adopte une démarche de « bricoleur noble » et en vient à considérer le cinéma comme un prétexte à l'expérimentation (p. 69 et 79-81). À la fois inventeur, compositeur et monteur de ses bandes sonores, il est à l'origine d'un véritable « opéra audiovisuel » (p. 92) ou, comme l'écrit Louise Cloutier, d'une « filmusique⁶ » dans laquelle la musique de cinéma relève de l'organisation visuelle des sons (p. 93-94).

Dans son troisième chapitre consacré au duo Blackburn / McLaren, Hellégouarch met les concepts précédemment identifiés à l'épreuve d'une nouvelle étude de cas, le film documentaire *Jour après jour* (1962), dont la bande sonore intègre un grand nombre d'éléments industriels et la voix hors-champ d'Anne-Claire Poirier, ce qui permet aux concepteurs du film de développer un discours sur le « devenir-machine de l'homme » et le « devenir-organique de la machine » (p. 109). La musicologue montre également que la musique bouscule radicalement la perception du temps et de l'espace, acquérant en ceci une « importance expressive aussi grande que l'image » (p. 118). Elle identifie enfin cinq principes compositionnels au cœur de la démarche de Blackburn : la réduction, la mise en tension, la répétition avec variation, le flottement et la résistance (p. 116-117).

La seconde partie de l'ouvrage brosse le portrait du duo formé par David Cronenberg et Howard Shore à partir de 1979. Le chapitre 4 présente les principales spécificités de leur collaboration : tous deux autodidactes dans le domaine du cinéma et passionnés d'expérimentation, ils explorent des thématiques liées à « l'horreur corporelle, puis intérieure » (p. 127). Chacun intègre, pour ce faire, une part d'aléatoire au moyen d'une méthode de création en deux temps. Après un premier geste improvisé, Cronenberg et Shore « sculptent » la matière filmique ou sonore obtenue : pour la musicologue, « leurs processus créateurs sont donc tout à fait similaires en termes de visualisation intérieure, improvisation et travail concret de la matière » (p. 167). L'analyse approfondie de leur collaboration conduit l'autrice à reconsidérer leur production, qui se situe ainsi entre artisanat et art, entre expérimentation et réflexion philosophique. Le « rapport distancié » (p. 160) que Shore entretient avec l'image — le compositeur improvise sur un souvenir du premier montage du film — est présenté au moyen de deux études de cas qui constituent les chapitres 5 et 6. En premier lieu, Hellégouarch revient sur la polémique qui entoure *Crash* (1996), film jugé froid et pornographique au moment de sa sortie. À l'inverse, elle montre que la musique de Shore développe un « contre-récit dominé par un sentiment d'angoisse ou de souffrance, un sentiment singulier qui résisterait à l'idée de

⁶ Hellégouarch cite un article de Cloutier qui empruntait elle-même cette expression à Jeanne Clément. Voir Louise Cloutier (1988). « Maurice Blackburn et la "filmusique" », *Cahiers de l'ARMuQ*, n° 10, p. 25-26.

neutralité» (p. 208). Plusieurs éléments appuient sa thèse, au premier rang desquels se trouve une analyse structurale de la bande originale, bâtie sur la répétition et la variation d'un thème central qui dessine une forme à la fois organique et spiralaire. Le film *A Dangerous Method* (2011) est quant à lui marqué par une esthétique sonore fort différente : Shore s'y inspire de Richard Wagner, dont il convoque la musique par «mimétisme stylistique, citation ou transcription» (p. 209). Dans ce film, l'autrice relève le développement parallèle d'un triple récit (l'histoire authentique des psychiatres Freud, Lacan et Sabrina Spielrein ; l'adaptation libre de Cronenberg ; la narration musicale suggérée par l'appropriation du corpus wagnérien). Le compositeur procède ici à une réinterprétation et à une régénération du matériau de l'opéra *Siegfried* qui lui permet de jouer, par redistribution des *leitmotive*, sur des problématiques identitaires et psychologiques (voire psychanalytiques) chères à Cronenberg.

Dans sa conclusion, Solenn Hellégouarch revient sur chacun des duos étudiés en notant leurs similitudes marquantes (goût pour l'expérimentation, souci de cohérence du complexe musico-filmique, conception de la création musicale comme un art qui engage le corps, etc.), mais en insistant également sur leurs divergences. Si Shore soutient que la musique *peut* et *doit* ajouter un niveau de signification au récit visuel, Blackburn privilégie surtout «l'élaboration d'un continuum ou d'une bande sonore totale» et, par extension, aspire à l'abolition de la hiérarchie entre image, musique, bruits et dialogues (p. 242). Hellégouarch dégage en outre un certain nombre de pistes méthodologiques. Constatant la limite de ce qu'elle qualifie de «méthodes dominantes (*cue list*, grilles fonctionnelles, analyse des développements thématiques et motiviques [...])» (p. 244), elle est conduite à multiplier les outils d'analyse en s'éloignant parfois radicalement de la musicologie traditionnelle. Se démarquent ainsi son adaptation des théories psychologiques de Kate Hevner⁷ et l'analyse paradigmatique qu'elle mène dans *Crash*, une technique encore inhabituelle dans la cinémusicologie francophone (p. 190). C'est d'ailleurs là que se situe l'une des limites de l'ouvrage : sous la plume de la chercheuse, les œuvres étudiées sont souvent présentées comme anticonformistes. Plus encore, en situant sa méthodologie comme en rupture avec la cinémusicologie *dominante* et en opposant son corpus à un cinéma convenu et «fonctionnel» qu'elle ne définit jamais directement, sinon en faisant appel aux écrits d'Adorno et d'Eisler [p. 160]), Hellégouarch semble reconduire une dichotomie entre *film comme marchandise* et *film comme objet d'art*, c'est-à-dire entre cinéma

commercial (pour lequel les méthodes d'analyse ordinaires suffiraient) et cinéma artistique (pour lequel des méthodes innovantes seraient requises) — une opposition dont les *popular culture studies* ont pourtant montré les limites à de nombreuses reprises dès les années 1970. D'autre part, si l'autrice prend garde de rappeler la dimension collective du cinéma qu'elle étudie («Le laboratoire cronenbergien est un atelier collectif» [p. 169]), le format de l'ouvrage ne permet pas de prendre la mesure de l'insertion des exemples dans des logiques structurelles ou industrielles plus larges : à bien des reprises, compositeurs et réalisateurs paraissent évoluer seuls, isolés des autres «partenaires dans le film⁸» (producteur-rices, scénaristes, acteur-rices, technicien-nes, etc.) ou affranchis des institutions qui leur permettent de créer. La musicologue invite d'ailleurs dans sa conclusion à considérer des questions identitaires et contextuelles, en mentionnant une certaine «dimension nationale» canadienne (p. 245) volontairement laissée de côté dans son ouvrage. La considération de ces logiques structurelles aurait probablement permis d'articuler différemment l'étude des deux duos choisis qui, au-delà des quelques points communs précédemment identifiés, évoluent dans des univers cinématographiques considérablement éloignés, tant du point de vue du genre que de celui de la production. À titre d'exemple, comment comparer *A Phantasy*, court métrage expérimental financé par une institution culturelle nationale, l'Office national du film, et *A Dangerous Method*, à l'affiche dans quarante pays et produit par une dizaine de sociétés pour un budget d'environ 15 millions de dollars ?

Ces quelques réserves se révèlent toutefois secondaires au regard de l'étendue de l'étude menée dans *Musique, cinéma, processus créateur*. La variété des ressources mobilisées (entretiens, tableaux, reproductions de partitions — nombre d'entre elles à partir des archives personnelles des compositeurs —, documents analytiques présentés en annexes, etc.) et la richesse de l'appareil critique permettent à Solenn Hellégouarch d'aborder des questions complexes et d'y apporter des réponses à la fois esthétiques, techniques, psychologiques et philosophiques. Les études de cas ne se limitent aucunement à de simples illustrations, mais conduisent, au contraire, à prendre la mesure des implications concrètes des processus créateurs décrits. En ceci, ce livre pose les jalons d'études à venir en mettant en œuvre une méthodologie plurielle et en prouvant que le concept de *duo* ne devrait pas être cantonné aux écrits journalistiques mais, au contraire, qu'il mériterait de vivifier la recherche cinémusicologique par sa réelle complexité.

⁷ Voir les figures qu'elle présente aux pages 230 et 232.

⁸ Chion 1995, p. 296.

Sylvie Pébrier

Réinventer la musique dans ses institutions, ses politiques, ses récits

Paris, Éditions Aedam Musicae,
2021, 143 p.
ISBN 978-2-9190-4693-5

Eugénie Tessier,
Université d'Ottawa



Ces dernières années, la pandémie de Covid-19 a servi de noyau de réflexion dans plusieurs domaines d'études et pour divers cadres institutionnels. Tel est le cas de l'essai critique *Réinventer la musique dans ses institutions, ses politiques, ses récits* de Sylvie Pébrier, publié aux Éditions Aedam Musicae en 2021. En effet, l'avant-propos, tout comme la préface d'Emmanuelle Haïm, directrice artistique du Concert d'Astrée, pointe vers cet « effet de loupe » (p. 11) qu'aurait eu le confinement sur la fragilité de l'ensemble des liens qui affectent les structures musicales et sociales contemporaines. Pertinemment, cet essai, dont l'écriture a été entamée avant la pandémie, vise à ancrer ces enjeux au-delà de cet immédiat en nous conviant plus largement à une réflexion sur la valeur des récits de la musique dans la construction des vivre-ensemble.

Comme son titre le suggère, cet ouvrage, qui se divise en six chapitres en plus d'une introduction et d'une brève conclusion, développe trois larges pans de la médiation de la musique. Pour ce faire, Pébrier, qui est enseignante au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris et également collaboratrice de l'Étude partenariale sur la médiation de la musique menée par l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM), propose de porter une attention toute particulière aux rôles que jouent les établissements de la culture et de la musique ainsi que leurs politiques dans l'actualisation des potentiels transformateurs des récits de la musique. En d'autres mots, l'autrice propose de penser l'égalité et la diversité — ou la « mêlée », terme emprunté au philosophe Jean-Luc Nancy (p. 7) — comme horizon commun dans les structures musicales, et plus largement avec elles.

Le choix de se concentrer sur la pratique musicale classique ou savante occidentale pour nourrir cette réflexion apparaît d'abord judicieux. S'appuyant sur un récit de la musique avec lequel les musicologues sont sans doute trop familiers, soit celui de l'autonomie ou de la transcendance du musical, Pébrier souligne le caractère hautement hiérarchisé de son répertoire et de sa pratique, et ce, tant dans ses institutions (comme le second chapitre, intitulé « Les errements institutionnels », le démontre) que dans ses récits (dont

on saisit l'intérêt dès le premier chapitre, « Le courage du réel »). Sur le plan professionnel et institutionnel, l'autrice tâche de souligner la persistance de diverses iniquités notamment fondées sur le mythe de l'autonomie musicale. On peut penser avec elle à la reproduction d'une assignation de rôles évalués à la verticale au sein de l'orchestre symphonique, où des enjeux de pouvoir et d'autorité, des disparités économiques et des inégalités de genres restent souvent maintenus entre chef-fes d'orchestres, solistes, chef-fes de pupitre et tuttiistes (p. 33). Ailleurs, des iniquités sont également observées à travers l'imposition d'une hiérarchie symbolique entre les institutions pédagogiques et artistiques qui forment à la musique classique (p. 46) ou encore à travers celle qui participe à une distribution inégale des ressources entre la ville de Paris et les autres régions françaises au profit du centre parisien (p. 54). Dans un tel contexte, se ressaisir des récits demande du courage et penser leur refonte au sein des institutions qui diffusent la musique tout comme à travers les politiques qui l'administrent représente un exercice nécessaire pour en revaloriser les potentiels démocratiques.

D'un autre côté, le mythe de l'autonomie musicale aurait également limité le pouvoir même des récits de la musique. Dans un passage relativement court, Pébrier invite les lecteur-rices à reconsidérer l'intérêt des grandes figures du canon musical occidental de façon à réinvestir les dimensions sociales et critiques de leur œuvre. Pour s'inspirer du courage des artistes dans l'histoire musicale, l'autrice s'appuie sur des figures telles que Jean Sébastien Bach ou encore Claudio Monteverdi, ce dernier ayant eu le courage de résister à « l'ordre ancien [e]n mettant au premier plan la sensibilité et l'expérimentation » (p. 29). Prenant en exemple l'opéra *L'Orfeo*, Pébrier écrit : « Monteverdi non seulement inaugurerait un récit tragique d'un genre inédit, mais incarnait la fragilité voire l'effroi d'une voix qui s'aventurerait à dire "je". Avec lui, *le monde changeait* » (p. 29, je souligne). Il faut le noter, cet argument apparaît quelque peu surprenant dans le cadre des propositions présentées par l'essai dans son ensemble. En particulier, l'argumentation semble ici courir le risque d'à nouveau figer les récits sur les pratiques musicales s'il ne prend pas soin de décentrer l'exceptionnalisme de la figure de l'artiste — alors que même son librettiste n'y est pas mentionné — et de sa portée transformatrice. Une telle réflexion se doit, il me semble, d'éviter d'écraser la multiplicité des réels en s'attachant à l'idéal de la nouveauté ou de la « réinvention ». Sortir des logiques autonomistes et homogénéisantes des institutions de l'art, comme le fait par ailleurs l'autrice en mobilisant des exemples tirés des pratiques musicales populaires et jazz, c'est en effet s'ouvrir à la possibilité que d'autres sensibilités et représentations musicales, d'hier comme d'aujourd'hui, incarnent déjà l'expression de ces mondes

nouveaux. Heureusement, c'est précisément dans cet esprit que Pébrier en appelle à travers l'essai à une politique de la relation, du partage de sens, du lien, donc à une politique axée sur les pratiques et sur les échanges musicaux dans un « horizon commun d'égalité et de solidarité » (p. 77).

La force de cet essai repose sans aucun doute sur l'exploitation faite par Pébrier des sources documentaires entourant la politique culturelle française. Les troisième et quatrième chapitres, respectivement intitulés « Les faux-semblants du changement » et « Les conditions de la transformation », mettent en relief les difficultés qu'aurait rencontrées l'État français en tentant d'allier les ambitions de la politique de démocratisation culturelle promue par André Malraux au cours des années 1960 à celle de la démocratie culturelle mise en œuvre par Jack Lang dans les années 1980. L'autrice situe ces ancrages idéologiques dans les développements plus récents de la politique publique de la culture en France, notamment avec l'introduction des droits culturels dans la législation française en 2015. Faisant état des bons et des moins bons coups des politiques culturelles françaises adoptées depuis les soixante dernières années, Pébrier s'attache de nouveau au pouvoir des récits de la musique comme la promesse d'une transformation des rapports au monde social commun. À cet effet, les « trois piliers » du droit culturel — l'accès, la participation et la contribution à la vie culturelle (p. 61) — représentent pour l'autrice une voie fertile dans le but de réconcilier les approches clés de la politique culturelle française en ce qu'ils permettraient d'assurer effectivement l'articulation des objectifs de démocratisation culturelle (l'accès aux œuvres) et de démocratie culturelle (plutôt axée sur la reconnaissance de la diversité culturelle et de la participation citoyenne). En particulier, ces avancées permettraient de contrer la standardisation de la production culturelle et l'uniformisation des goûts (p. 61).

Les récits dont la musique serait porteuse détiendraient enfin le potentiel de rééquilibrer la prééminence des processus de distinction, lesquels trouvent leur intérêt dans une hiérarchisation symbolique des valeurs, ainsi que des processus de marchandisation de l'art qui perpétuent maintes inégalités. Pébrier offre par exemple une fine analyse de l'effritement du rôle de tiers que jouent les établissements de la culture. Entre autoconsécration, rejet du dissensus, valorisation du déjà-là et iniquités fondées sur le genre quant à l'accès aux postes de direction, l'autrice souligne la « logique beaucoup plus gestionnaire de la politique culturelle, sans ambition » (p. 45). Ces observations, développées à travers l'ensemble de l'essai, apportent un éclairage tout à fait pertinent sur les conséquences du phénomène de néolibéralisation et de sa logique marchande. Cette néolibéralisation entraînerait d'une part la limitation croissante des cadres de la délibération et de la réflexivité.

De l'autre, le même phénomène s'exprimerait à travers la déresponsabilisation progressive des établissements nationaux à l'égard des populations qu'ils desservent au profit d'une quête de légitimité et de pouvoir marchand. Pébrier invite ainsi les institutions à dépasser leur seule fonction de diffuseurs en « mettant la vie » au centre de leurs activités, soit en revalorisant « le désir et la capacité des personnes [du public] à participer et à contribuer aux actions comme aux récits » (p. 41).

Le chapitre final, « Avancer ensemble dans l'incertain », prend plus que tout autre la forme de propositions en rafale où sont réabordés plus directement les enjeux clés soulevés dans l'essai. C'est à ce moment que l'autrice articule le plus clairement l'intérêt d'une action partagée et concertée, d'une politique de la relation dans laquelle tout le « dispositif » de la pratique musicale doit compter : « artiste, médiateur de l'établissement culturel, intervenant, enseignant [...] [et] liens entre ces différentes institutions » (p. 129). Pour l'autrice, il s'agit de se ressaisir des récits de la musique et d'embrasser l'incertitude qu'ils génèrent. Si l'éducation musicale ne peut relever de la seule responsabilité des institutions à vocation pédagogique, elle doit à toutes les étapes de la vie encourager la « formation des émotions démocratiques du citoyen » (p. 92). En s'appuyant sur la perspective critique de Martha Nussbaum, Pébrier suggère que « dans cette perspective élargie, les bénéfices attendus de l'expérience sensible de l'art se mesurent alors non plus tant en fonction de la réussite dans d'autres domaines du savoir, mais directement dans la construction de la subjectivité » (p. 92).

Pour conclure la synthèse de cet essai, je pose brièvement mon regard sur sa structure. Les six chapitres qui forment le corps de l'essai présentent dans leur ensemble plusieurs fils conducteurs communs qui occasionnent certaines redondances sur le plan des thématiques abordées et des exemples mobilisés. Bien que ces répétitions participent à confirmer la transversalité des enjeux soulevés à travers l'ouvrage, leur récurrence vient parfois en brouiller la lecture et crée une certaine confusion dans la structure générale de l'argumentaire qui y est développé. Par exemple, Pébrier s'inspire dans le premier chapitre du philosophe Timothy Morton pour réfléchir aux liens fertiles entre la resignification de la pratique musicale *dans* et *par* ses institutions et ses politiques avec une « pensée écologique » (p. 30) : « seul un art dégagé de la construction artificielle de la Nature romantique peut contribuer à penser à la question écologique » (p. 31). Alors que cette brève réflexion est intéressante, voire importante à un moment où elle reste bien peu étudiée dans les mondes musicaux, elle ne trouve que quelques échos dans le cinquième chapitre de l'essai (« Dessiner un horizon commun d'égalité et de solidarité », voir p. 86). Il aurait été pertinent d'en concrétiser l'objet à même l'argumentaire et d'éviter les énoncés passagers.

L'essai aurait ainsi pu bénéficier d'une légère restructuration permettant de retracer plus efficacement les nombreux enjeux spécifiques abordés par l'autrice (et que cette recension n'a par ailleurs pas pu exhaustivement relever). Cela dit, les repères très utiles que représentent les synthèses « En bref » placées en début de chapitre constituent un atout astucieux qui permet de bien cerner d'entrée de jeu les thèmes soulevés dans chacun des chapitres, lesquels se révèlent parfois difficiles à pénétrer dans leur désordre ordonné. D'ailleurs, la présentation de ces synthèses, parfois longues, est très à propos dans le contexte de l'ouvrage, puisqu'elle rappelle la structure du mémoire (de type *brief*) qui vise plus précisément à énoncer des propositions clés destinées aux dirigeants politiques.

Enchevêtrée dans les institutions qui la diffusent et les politiques qui l'administrent, la musique est avant tout porteuse de récits. Voilà enfin ce à quoi s'accroche cet essai, enrichi par des références philosophiques et musicales diverses qui amènent l'autrice à plaider en faveur d'une politique de la relation et d'un horizon commun d'égalité et de solidarité. Sa démarche critique, informée par tout ce travail d'analyse documentaire, mais sans doute aussi par son expérience d'enseignement et de travail auprès de la fonction publique — Pébrier ayant été en France inspectrice de la création artistique au Ministère de la Culture –, permet d'ancrer ses observations dans les réalités contemporaines des structures musicales françaises. D'ailleurs, cette démarche, axée sur l'appréhension de réalités bien matérielles, caractérise tout l'intérêt de cet essai pour le lectorat qui s'intéresse plus largement aux intersections structurelles des politiques publiques, des institutions artistiques et des discours (ou des récits) sur la musique bien au-delà du vieux pays.

REVUES CULTURELLES QUÉBÉCOISES



sodep
revues culturelles
québécoises
SODEP.QC.CA

ARTS DE LA SCÈNE
ARTS VISUELS
CINÉMA
CRÉATION LITTÉRAIRE
CULTURE ET SOCIÉTÉ
HISTOIRE ET PATRIMOINE
LITTÉRATURE
MUSIQUE
THÉORIES ET ANALYSES