

MUSIQUE & PÉDAGOGIE

La revue FAMEQ à la une

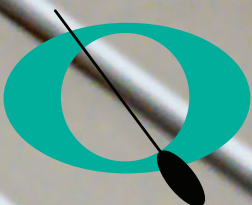
volume 34 | numéro 3 | Été 2020

INFORMATION

- Mot du président
- Mot de l'éditrice déléguée
- Le Renard à la guitare

CHRONIQUES

- Musique et apprentissages!
- Le coin Kodály
- SMCQ
- Santé du musicien
- La voix du primaire
- Les Musicales de l'éducation



Fédération
des Associations de
Musiciens Éducateurs
du Québec



Accéder à la revue en ligne :

<http://www.fameq.org/musique-et-pedagogie-revue-fameq>

MUSIQUE PÉDAGOGIE

Éditeur

Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec

Éditrice déléguée

Daniela Giudice

Professeure de piano, Cégep de Saint-Laurent
revue_editeur@fameq.org

Coordination, administration et abonnement institutionnel

Maryse Forand

Directrice générale de la FAMEQ
dg@fameq.org

Révision linguistique

Amélie Bois

Professeure de clarinette et chef de l'Orchestre à vent du Cégep de Sainte-Foy

Comité scientifique

• Jonathan Bolduc, Ph.D.

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en musique et apprentissages

Professeur agrégé en éducation musicale au préscolaire et au primaire, Faculté de musique, Université Laval

Directeur du laboratoire Mus-Alpha

• Thierry Champs, Ph.D.

Professeur agrégé en pédagogie musicale, Département de musique, Université du Québec à Montréal

Directeur de l'unité des programmes de 1^{er} cycle

• Muriel Deltand, Ph.D.

Enseignante chercheuse qualifiée en Art (section 18) et en Sciences Psychologiques et de l'éducation (section 70) – CNU (France)

Chercheuse permanente du laboratoire CIREL, équipe Trigone (EA 4354), Université de Lille 1 (France)

Titulaire du programme de formation en éducation musicale des futurs enseignants du primaire, Haute École de Bruxelles, département pédagogique (Belgique)

Didacticienne des Arts et coréférence du pôle éveil, Haute École de Bruxelles, Département pédagogique (Belgique)

Conférencière dans les Écoles Supérieures des Arts belges

Musique et pédagogie accepte la soumission de textes et de photos, selon les conditions énoncées sur le site www.fameq.org

Les textes publiés présentent l'opinion de leurs auteurs et n'engagent pas la FAMEQ.

Dépôt légal : ISSN 0841 9428



Fédération
des Associations
de Musiciens Éducateurs
du Québec

sommaire

MOT DU PRÉSIDENT

par Stéphane Proulx

2

MOT DE L'ÉDITRICE DÉLÉGUÉE

par Daniela Giudice

3

LE RENARD À LA GUITARE

par Thierry Simard

4

CHRONIQUES

Musique et apprentissages ! : Remixing the classroom : toward an open philosophy of music education

par Sophie Jalbert et Jonathan Bolduc

6

Le coin Kodály : Chantez, chantez et chantez encore!

par Hélène Boucher

8

SMCQ : Une fin d'hommage...
un peu dommage, mais éclatée!

par Claire Cavanagh

14

Santé du musicien : Retourner au jeu après une pause
ou un ralentissement des activités

par Anne Ouellet-Demers

16

La voix du primaire : Stimuler l'intérêt des élèves en
cours de musique à l'aide d'éléments clés

par Catherine Tardif

20

Les Musicales de l'éducation :

par Muriel Deltand

22

Mot du président

STÉPHANE PROULX, *président de la FAMEQ, enseignant au primaire à la commission scolaire des Sommets.*



Photographe : Marianne McEwen

Les dernières semaines ont fait émerger de façon exceptionnelle la générosité des enseignants en musique. Grâce à leur présence soutenue et à leur créativité particulièrement abondante sur les diverses avenues de réseautage, ils représentent une force collaborative qui n'a pas trouvé écho ailleurs, du moins pas à ma connaissance, et je suis d'autant plus honoré de représenter les musiciens éducateurs du Québec.

En tant que nouveau président, je tiens à remercier Thierry **Champs**, qui a porté le flambeau ces dernières années. À mon tour, je vais tenter de faire honneur à la succession de présidents qui ont bâti et soutenu la FAMEQ, à bout de bras, depuis plus de 50 ans. En y apportant ma couleur, je désire maintenir notre fédération en santé et rendre fiers tous ses membres.

Dans le contexte de la pandémie, la FAMEQ a eu une première rencontre avec le ministère de l'Éducation, les quatre associations en art et certains conseillers pédagogiques d'un peu partout au Québec. Nous étions présents pour nommer l'importance de l'enseignement de la musique, particulièrement en ces temps de pandémie. Il est impératif de sécuriser les enseignants spécialistes en musique pour la rentrée de l'automne prochain. Bien sûr, les gens du ministère n'ont pas pu nous faire de promesses, nous ne sommes que les messagers. N'ayant pu obtenir d'informations précises à ce jour, nous sommes tout de même à l'œuvre afin de recueillir le maximum de réponses, et ce, le plus rapidement possible.

Dans toute cette situation de la Covid-19, nous valsons avec les encadrements de façon à vous offrir le plus d'information. La nouvelle

section « Babillard » de notre site web nous aura permis de vous déposer les informations qui nous semblaient pertinentes; un merci particulier à la FHOSQ et à nos partenaires de l'industrie qui collaborent avec nous dans le dossier de la désinfection des instruments. Nous désirons être le plus présent possible afin d'intervenir adéquatement auprès des instances concernées. Aucune considération ne doit empêcher la tenue des cours de musique l'an prochain.

Différents comités formés depuis peu travaillent sur plusieurs orientations, sous le plus grand nombre d'angles imaginable. Avec ma courte expérience de six semaines et la précieuse collaboration du CA, j'essaie de mettre en œuvre tous les moyens pour que la FAMEQ rayonne dans les prochains mois. Mon plus grand souhait? Qu'elle entre plus facilement en contact avec ses membres pour les inviter à participer à l'effort pour l'éducation musicale.

J'en profite pour vous annoncer que le congrès est reporté d'un an. Dans le contexte actuel, ça allait de soi. Il se tiendra donc au même endroit, soit à l'hôtel Delta de Sherbrooke, les 3, 4, et 5 novembre 2021.

Je ne peux terminer cette première communication officielle sans saluer respectueusement Maryse **Forand**, cette grande dame de la musique, qui nous quitte pour la retraite en laissant une marque indélébile à la FAMEQ. Plusieurs d'entre nous, moi en premier, lui vouent une grande admiration et une profonde reconnaissance. La FAMEQ est saine et vigoureuse grâce à toi, chère Maryse. Bonne retraite et merci pour tout!

NOURRIR LA COLLABORATION

DANIELA GIUDICE, *professeure de piano et accompagnatrice, Cégep de Saint-Laurent, éditrice déléguée de la revue « Musique et pédagogie ».*



Photo libre de droits

Depuis la mi-mars, le monde a basculé, nos vies ont été transformées. À l'heure où tout doit être réapprivoisé, relu, revu, expérimenté, le partage a repris ses lettres de noblesse. Les réseaux sociaux véhiculent dorénavant bien plus que nos passe-temps et nos coups de cœur, ils diffusent et favorisent un partage riche, créatif et effervescent.

Le milieu de la musique, durement éprouvé, a besoin de cette collaboration pour que la diffusion et l'enseignement de la musique gardent leur place dans notre société ébranlée par la pandémie. « La musique adoucit les mœurs » et les bouleversements que nous traversons.

Loin de moi l'idée de publier un numéro à saveur Covid-19, mais plusieurs articles en seront teintés, par la force des choses. Je désire cependant attirer votre attention sur les nouveautés que *Musique et pédagogie* vous propose dans cette dernière publication de l'année.

Deux nouvelles chroniques s'ajoutent à celles que vous connaissez déjà. *La voix du primaire* rédigée par Catherine **Tardif** présentera entre autres les résultats de travaux de recherches en éducation musicale réalisés en contexte scolaire. Elle traitera aussi de plusieurs autres sujets tels le développement cognitif des enfants, les interactions enseignant-élève et les pratiques innovantes. Anne **Ouellet-Demers**, Morgane **Bertacco**

et Vincent **Verfaille**, professionnels établis dans les milieux thérapeutique et académique de la santé, forment l'équipe de la chronique *Santé du musicien*. Par le biais de leurs articles, ils vous proposeront des réflexions, des méthodes et des outils pour mieux relever les nombreux défis du métier de musicien. À ces nouveaux collaborateurs, je souhaite la bienvenue dans l'équipe de *Musique et pédagogie*.

Je profite de l'occasion pour saluer et remercier ceux qui contribuent à notre revue depuis plusieurs années (Muriel **Deltand**, *Les Musicales de l'éducation*), plusieurs mois (Jonathan **Bolduc**, *Musique et apprentissages!*, Claire **Cavanagh**, *SMCQ*) ou quelques semaines (Hélène **Boucher**, *Le coin Kodály*). Veuillez noter qu'après notre publication de l'été 2020, l'équipe de travail de Jonathan **Bolduc**, en pleine mouvance, prendra une année de pause. Nous retrouverons donc *Musique et apprentissages!* à l'automne 2021.

Musique et pédagogie est un des fleurons de la FAMEQ. Elle est vivante grâce à vous, lecteurs, vivante aussi grâce aux acteurs du milieu musical qui y collaborent et croient en son pouvoir de vulgarisation, de transmission, de communication.

Bonne lecture!

Qui se cache derrière le Renard à la guitare?

THIERRY SIMARD, enseignant en musique au préscolaire à L'école Buissonnière et au primaire à la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.



Photographe : Émilie Simard

En 2013, un an après avoir terminé sa maîtrise en composition de musique de film à l'Université de Montréal, Thierry **Simard** retournait aux études en enseignement de la musique à l'UQAM. C'est dans ce milieu effervescent et stimulant qu'il a fait la rencontre de sa co-auteure, Christel **Contant**, et qu'est né *Le Renard à la guitare*. L'auteur-compositeur-interprète au pelage roux fêtait ses 4 ans d'existence le 5 mai dernier.

LES PREMIÈRES CHANSONS

«Thierry! J'ai fait *Agent secret* avec mes élèves et ils ont *trippé!*». Les collègues de classe de Thierry s'en souviendront. C'était au début de leur deuxième année au baccalauréat en enseignement de la musique. Une petite ritournelle composée dans le cadre du cours de didactique de la musique au primaire et qui allait devenir un *hit* au sein de la cohorte. Des chansons, il en avait déjà composé plusieurs, mais jamais l'une d'elles ne lui avait valu autant de retours de son entourage. Et celle-ci ne faisait que quatre mesures. Ironie, quand tu nous tiens!

Néanmoins, il venait de trouver là son créneau pour les années à venir. Un an plus tard, soit en 2016, l'album Volume 1 du *Renard à la guitare* voyait le jour sur la plateforme *bandcamp*. Fruit d'une collaboration avec Christel **Contant**, l'album comprend dix chansons originales destinées à l'enseignement de la musique au préscolaire et au premier cycle. Il est accompagné d'un livre PDF contenant les partitions des chansons ainsi que des descriptions d'activités pédagogiques à réaliser avec celles-ci.

LES COULEURS DU RENARD

Ce qui distingue la musique du *Renard*, c'est d'abord la variété de genres musicaux qu'on retrouve sur les albums. En effet, c'est tout un panorama musical qui se dévoile de chanson en chanson : *rockabilly*, chansons de pirate, musique médiévale, *swing*, bossa-nova, musique de fanfare, valse, techno, musique orchestrale, etc. Ce sont d'ailleurs les personnages contrastés de l'univers du Renard qui dictent tous ces styles musicaux : le professeur Échine et ses machines requièrent une musique plutôt électronique, alors que les chansons mettant en vedette le Renard tendront plutôt vers des arrangements avec des instruments acoustiques tels que la guitare, le ukulélé et les bongos. Au final, c'est une opportunité de s'éclater pour le compositeur!

LE SPECTACLE

Parmi les nombreux projets qui ont suivi la sortie du premier album, le plus imposant a été la création d'un spectacle destiné aux écoles, CPE et festivals. Ce spectacle théâtral et musical de 45 minutes met en vedette le Renard, incarné par Thierry **Simard**, et les nombreux personnages de l'album, incarnés au tout début par Christel **Contant**, puis par Julie **Blanchet** et Stéphanie **Boutet**. À travers une histoire loufoque de machine à voyager dans le temps qui se détraque, les enfants font la connaissance de personnages farfelus qui les font participer avec du mouvement, du chant et des percussions corporelles. En 2019 seulement, c'est plus de 50 spectacles qui ont été offerts à travers différentes régions du Québec. Le duo s'est même produit jusque dans les écoles d'Iqaluit!



Conception : Thierry Simard



Photographe : Christel Contant

Thierry **Simard** est enseignant en musique au primaire et auteur-compositeur de formation. Il a signé les musiques de nombreux films, pièces de théâtre et projets multimédias. Depuis l'obtention d'une maîtrise en composition de musique de film à l'Université de Montréal en 2012, il ne cesse de parfaire son vocabulaire musical en oscillant entre la scène et le studio. Étant guitariste et chanteur, il a notamment participé aux quarts de finale du concours d'auteurs-compositeurs « Ma première place des arts » en 2015. Par ailleurs, il a remporté le prix de la meilleure musique de film à l'occasion du *Montreal International Wreath Awards Film Festival* (MIWAFF) en 2015 pour sa musique sur le film *The Sociopath's Guild*. En mai 2016, il a lancé son premier album destiné aux tout petits et intitulé *Le Renard à la guitare - Volume 1*.

On peut le voir incarner *Le Renard à la guitare* sur scène lors de nombreux festivals pour la famille.

L'UNIVERS DE LA DANSE

En 2017, le *Renard* fait incursion dans l'univers de la danse à la suite d'une commande du Réseau d'enseignement de la danse (RED). Afin d'étendre son offre pédagogique à la petite enfance, le RED demande au *Renard* de composer 10 chansons, chacune d'entre elles devant comporter un objectif pédagogique précis tel que l'expression des émotions, les niveaux ou l'activation du corps. La création des chansons s'étale sur plus d'un an sous la supervision de l'enseignante de danse Catherine **Hamelin** et l'album *Dansons avec le Renard à la guitare* voit le jour en 2018. Les petits ont alors le plaisir d'y retrouver les personnages de l'univers du premier album, notamment les pirates, qui doivent réaliser les tâches imposées par leur capitaine, et le professeur Échine, qui doit activer son robot pièce par pièce.

LE STUDIO DE CRÉATION

Les chansons du *Renard à la guitare* sont le produit d'une très petite équipe. Hormis les interprètes du spectacle (Julie **Blanchet** et Stéphanie **Boutet**) et l'ingénieur de mastering (Tristan **Cappacchione**), toutes les chansons sont créées par Thierry **Simard** (musique, textes, interprétation, mixage et design visuel) et Christel **Contant** (textes et conception d'activités). C'est donc dire que l'univers du *Renard* est le résultat de l'expérience de Christel auprès des tout-petits et du parcours de compositeur multi-instrumentiste de Thierry. Or, le travail à abattre pour faire avancer les choses est énorme, car en plus de devoir assumer la gestion de ce projet, Thierry et Christel sont tous deux enseignants en musique au primaire. Par ailleurs, le projet ne bénéficie d'aucune subvention ou aide extérieure pour la production ou pour la mise en marché. Heureusement, grâce aux outils du web comme Facebook, le *Renard* a su se faire une base d'admirateurs fidèles qui contribuent à sa pérennité par leurs achats et leurs encouragements constants.

ET LA SUITE?

À ce jour, le *Renard à la guitare* cumule près de 40 chansons, réparties sur trois albums et une dizaine de *singles*. Les collaborations avec d'autres artistes et organismes se font de plus en plus nombreuses et les chansons sont de plus en plus présentes dans les classes de musique des écoles primaires québécoises. La pandémie de Covid-19 ayant récemment freiné le rythme des spectacles, il est fort probable que le *Renard* passe plus de temps dans son studio et que l'on voie bientôt apparaître de nouvelles chansons sur la toile. Restez à l'affût!

Site web : www.renardguitare.com

Adresse courriel : info@renardguitare.com

Page Facebook : www.facebook.com/renardguitare

Remixing the classroom : toward an open philosophy of music education

SOPHIE JALBERT, *candidate au doctorat en éducation musicale.*

JONATHAN BOLDOC, *Ph. D., Chaire de recherche du Canada en musique et apprentissages, Faculté de musique de l'Université Laval.*



Photographe : Patric Nadeau



Photographe : Atwood photographie

Au cours des dernières semaines, j'ai eu la chance de lire le livre *Remixing the classroom : toward an open philosophy of music education* (2016) de Randall Everett **Allsup**, un ouvrage de référence basé sur des fondements philosophiques de l'éducation musicale. Je tenais à vous résumer cette lecture dans laquelle l'auteur revendique, avec raison, l'importance de faire évoluer la perception élitiste de la musique dans notre société.

Le premier chapitre constitue les fondements mêmes de la philosophie d'**Allsup**, sa réflexion sur la forme fermée de l'éducation et sa transition vers une forme plus ouverte est exposée. Par forme fermée, il englobe tout système (musical, scolaire ou pédagogique) régi par des règles strictes ne pouvant être franchies que par ce qu'il appelle la « Loi ». Il présente les trois histoires (ou paraboles) en ce sens. Il s'attaque notamment à la relation Maître-élève traditionnelle où le Maître est le seul à posséder le savoir, la « Loi ». Selon lui, ce type de rapport nuirait fondamentalement à mission première de l'école publique qui est de soutenir le développement de l'élève pour qu'il devienne un citoyen indépendant d'esprit et responsable. **Allsup** prône d'ailleurs le changement de perspective et une abolition des catégories qui servent à hiérarchiser divers systèmes; plus précisément, il favorise un mélange des genres qui permet de faire tomber les limites. D'après l'auteur, c'est ainsi qu'évoluent ces systèmes, en forme ouverte, dans une dynamique incessante de renouvellement.

Dans le deuxième chapitre, **Allsup** précise les bases de la qualité et de l'expertise d'un enseignant de musique. Il réitère que l'école publique n'est pas un conservatoire, mais un lieu où l'enfant développe des compétences fondamentales sur lesquelles il construit

son identité et sa vision du monde. L'auteur est d'avis que le discours de l'excellence musicale prend une trop grande place dans la formation initiale des maîtres, ce qui peut nuire à la réalisation de la mission première de l'école. Contrairement au musicien professionnel qui doit être habile à structurer sa pratique instrumentale quotidienne, **Allsup** prétend que l'enseignant n'a pas à être un expert en la matière. Son expertise réside plutôt dans sa capacité à être créatif; comme facilitateur, l'enseignant façonne le potentiel individuel de chaque enfant en considérant les formes esthétiques, les intérêts et l'identité de ses élèves. Somme toute, la vision d'**Allsup** est intéressante.

La transformation de la classe de musique en laboratoire d'apprentissage est au cœur du troisième chapitre. L'auteur s'inspire du constructivisme pour créer un environnement où l'enfant devient le maître de son savoir tout en étant guidé par son enseignant. Il redéfinit ainsi le rôle du pédagogue en mettant de côté la relation maître-élève traditionnelle. Pour **Allsup**, la classe de musique devrait agir comme un musée et un laboratoire d'apprentissage dans une dynamique où les traditions soutiennent les innovations. Dans un tel laboratoire d'apprentissage, la planification de la matière serait différente d'un groupe à l'autre. L'enseignant devrait donc accepter de ne pas avoir réponse à tout. **Allsup** suggère tout de même des balises qui permettent d'encadrer la démarche d'apprentissage dans un tel environnement. Pour lui, l'enseignant devrait s'ouvrir et assumer l'incertitude et un certain « chaos » puisque le chemin que ses élèves prendront pour apprendre n'est pas prédéterminé. Sa flexibilité et sa capacité d'adaptation au changement seraient donc essentielles.

Sophie **Jalbert** obtient son baccalauréat en éducation musicale en 2010 et sa maîtrise en didactique instrumentale en 2012. Elle enseigne la musique au primaire depuis une dizaine d'années à Rivière-du-Loup. Plusieurs de ses projets scolaires se sont démarqués au Concours *OsEntreprendre*. Elle a d'ailleurs été choisie par l'organisme comme intervenante scolaire dans leur série *Parcours inspirants de femmes d'ici en 15 portraits* en 2020. Elle est aussi récipiendaire de deux prix Essor (2016 et 2017) et du prix national Essor Télé-Québec (2016) pour le programme enrichi de la Voie musicale créé pour soutenir la motivation scolaire. En 2018, une subvention de MusiCompte lui permet de fonder une *drumline* dans son école et, en 2020, elle est finaliste au titre d'*Enseignante de musique de l'année Musicompte*. En parallèle, Sophie est inscrite au doctorat sous la supervision de Jonathan **Bolduc**. Elle s'intéresse aux effets de la musique d'ensemble sur le développement des fonctions exécutives.

En conclusion, **Allsup** reconnaît que sa philosophie peut être complexe à intégrer dans la réalité du milieu scolaire, mais il croit qu'il est possible d'y arriver en le faisant graduellement. L'auteur a le don de poser de bonnes questions qui nous forcent à réfléchir sur la cohérence entre notre propre vision de l'éducation musicale et notre façon de l'appliquer au quotidien. Avec un enseignement adapté, la musique devient accessible à tous plutôt qu'à une minorité perçue comme «talentueuse». Autrement dit, la musique s'avère au service des élèves et non l'inverse. Allez lire ce livre, il vous inspirera!

RÉFÉRENCES

Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom : Toward an open philosophy of music education*. Indiana University Press, 198 p.

Randall Everett Allsup : <https://www.tc.columbia.edu/faculty/rea10/>

Chantez, chantez et chantez encore!

HÉLÈNE BOUCHER, professeure en pédagogie musicale, Département de musique de l'UQAM.



Photographe : Sarah-Emily St-Gelais

Jodie : « Ce n'est pas la même chose que lorsque tu nous enseignais. Lorsque tu nous enseignais, la musique venait de l'intérieur : de l'intérieur de toi et de l'intérieur de nous. »

Leila : « Et la musique nous appartenait. C'était quelque chose que nous possédions et que nous avions. »

Jodie : « Maintenant, il nous enseigne juste à partir d'un livre - nous ne faisons presque jamais de musique et quand nous en faisons, il s'assoit au piano et joue. »

Leila : « La musique lui appartient, pas à nous. » (Cuskelly, 2008)

Les propos ci-dessus ont été recueillis, à la suite d'un changement d'enseignant, par un enseignant-chercheur utilisant la pédagogie **Kodály**. Dans son étude qualitative portant sur le rôle du chant dans les apprentissages musicaux et sur le sens de ceux-ci, il rapporte ses échanges avec certains de ses élèves. On peut clairement observer que chanter favorise un contact direct avec la musique et un engagement fondamental avec le son, ce qui semble donner davantage de sens aux apprentissages et assurer une appropriation plus intime de la musique. Quant à eux, ses étudiants universitaires parlent d'un « chemin d'apprentissage direct » offert par le chant : « Le chant implique une connexion plus fondamentale et directe avec le son produit. Le chant, essentiellement, est basé directement au cœur du médium - en tant qu'étudiants et enseignants, nous nous engageons avec la musique, en créant du son, en pensant le son » (Cuskelly, 2008).

L'organisation des éducateurs **Kodály** américains identifie les éléments essentiels de la pédagogie Kodalienne comme suit : 1) l'importance du chant, 2) l'importance des chansons folkloriques, 3) l'utilisation de la solmisation relative, 4) l'utilisation de la musique de qualité, 5) le développement

du musicien complet et 6) l'usage d'une séquence pédagogique (OAKE, 2020). Vous aurez remarqué que l'élément figurant tout en haut de la liste est l'importance du chant. Contrairement à d'autres approches - où le jeu instrumental est davantage ou d'égale importance - dans la pédagogie inspirée par Zoltan **Kodály**, le chant est vraiment considéré comme l'outil pédagogique musical par excellence. Dans cet article, je présenterai de quelle façon le chant est inhérent à cette approche et j'aborderai certains des défis qui peuvent se présenter, notamment celui de motiver les garçons à chanter et celui du manque de formation vocale des musiciens éducateurs. De plus, je vous exposerai certaines des stratégies pédagogiques utilisées par les éducateurs **Kodály** pour enseigner la musique par le chant. Dans le contexte actuel de la COVID-19, où il est difficile de prédire dans quelle mesure nous pourrions utiliser des instruments de musique avec les élèves, le chant devient un outil que nous pourrions privilégier pour garder actif l'enseignement de la musique dans nos écoles.

POURQUOI PLACER LE CHANT AU CENTRE DU PROCESSUS ÉDUCATIF MUSICAL?

D'abord et avant tout, pour apprendre à aimer la musique : la musique qui émane de soi, comme un son humain et comme une expérience qui enrichit la vie. Ensuite, parce que la voix est l'instrument le plus naturel et à la disposition de chaque personne, sans égard au revenu et à la disponibilité d'un instrument. **Kodály** considère le chant comme étant l'essence même de sa vision, celui-ci étant empreint d'une immense puissance d'expression musicale (**OAKE**, 2020). Dans la pédagogie Kodalienne, on considère qu'un élève doit être capable de chanter de façon à internaliser le son et à développer son oreille interne. De nombreux jeux seront utilisés pour favoriser l'acquisition de cette habileté. On pourra par exemple utiliser une marionnette pour diriger le chant : lorsque celle-ci est visible pour l'enfant, il chantera avec elle; lorsqu'elle disparaît de sa vue, il devra poursuivre la chanson dans sa tête et la reprendra à voix haute lorsqu'elle réapparaît. Le développement de l'audition intérieure est considéré comme un élément essentiel et préalable aux apprentissages des concepts musicaux et à la lecture de la notation musicale. Tout comme il est accepté dans l'apprentissage du langage et de la lecture, les enfants apprennent d'abord les phonèmes (le son) avant les graphèmes (le symbole) et donc, « l'œil voit ou lit ce que l'oreille entend d'abord » (**Simard, Chevalier et Des Pins**, 2009).

Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont fait la démonstration que l'apprentissage par le chant devrait précéder la formation instrumentale. Des études portant sur des élèves du primaire et du secondaire ont démontré que les jeunes instrumentistes gagnent dans leur compréhension mélodique (écoute et reproduction) lorsque leurs répétitions sont précédées ou incluent des exercices chantés (**Simard, Chevalier et Des Pins**, 2009; **Elliot**, 1974; **Bernhard**, 2004; **Latten**, 2005). Donc, bien que le chant soit le point de départ de cette approche, il est également un élément essentiel de la formation continue du jeune musicien. « Si nous chantons souvent, cela offre une expérience profonde de bonheur en musique. Grâce à cette activité musicale, nous apprenons à connaître la pulsation, le rythme et le sens de la mélodie. Le plaisir que cela procure encourage également l'étude des instruments et l'écoute de musique » (**Kodály**, 1964)

QU'EN EST-IL DES GARÇONS?

La question de la réussite éducative des garçons est un champ d'études en soi et cette question est également présente dans les arts (**Hall**, 2004). Bien qu'une grande partie de la recherche concernant les garçons et le chant porte sur le changement de la voix à l'adolescence, ce phénomène naturel ne peut expliquer à lui seul la moins grande participation des garçons dans les programmes de

musique à l'école (particulièrement ceux axés sur le chant). Certains auteurs y voient un lien avec une définition rigide de la masculinité et de la féminité. Ainsi, les activités étant perçues comme féminines souffriraient d'une dévaluation persistante, le tout ayant des conséquences désastreuses pour les programmes de chant choral. Le concept occidental traditionnel de masculinité semble encore obliger les garçons à adopter des comportements considérés comme adaptés à leur sexe (**Connell**, 1989; **Koza**, 1993). Le chant serait encore considéré par les garçons comme une activité féminine et donc, une activité qu'ils doivent éviter pour affirmer leur masculinité. En effet, la recherche démontre que beaucoup de garçons décident de ne plus chanter dès la fin de l'école primaire, en réaction à des messages de la société soutenant que le chant n'est pas une activité appropriée pour eux au-delà d'un certain âge (**Adler**, 1999; **Warzecha**, 2013).

Entre cinq et sept ans, les enfants apprennent la constance de leur sexe et c'est cette prise de conscience de la permanence qui les « motive à maîtriser des comportements et attitudes typiques de leur sexe » (**Ebbeck**, 1998). Les attitudes d'enfants de cinq ans mesurant l'existence de stéréotypes de genre ont été étudiées. Lorsqu'on leur a demandé d'attribuer un nom masculin ou féminin à un bonhomme allumette non sexué représentant une profession - enseignant, joueur de tennis, constructeur, chauffeur d'autobus, informaticien, chanteur - la majorité des garçons (25 sur 34) ont étiqueté la personne qui chante comme étant féminine. Toutes les autres figures, à part le chanteur et l'enseignant, étaient unanimement qualifiées de masculines. Il semble donc possible que les garçons évitent de chanter en réponse aux messages sociaux qui disent que « le chant est pour les filles » (**Hall**, 2004).

En ce qui concerne les capacités, il n'y a pas de différences physiologiques dans l'enfance entre l'appareil vocal des garçons et des filles. Des études montrent qu'ils ont des capacités similaires à l'entrée à l'école, mais que vers l'âge de sept ou huit ans, les filles semblent mieux réussir à chanter que les garçons (**Welch, Sergeant et White**, 1997). L'explication la plus plausible semble être celle de l'identification au genre. Les garçons chantent moins pour être masculins, développent moins les habiletés et leurs apprentissages en sont donc compromis. Certains chercheurs ont tenté d'encourager la participation des garçons au chant en se concentrant sur des domaines traditionnels masculins, comme la musique rock, ou par le chant *masculinisateur* tel que chanter dans un registre grave. Malheureusement, ceci a pour effet de renforcer les stéréotypes (**Adler**, 1999; **Harrison**, 2001). Ce qui semble avoir le plus grand impact positif est l'usage d'un modèle masculin. **Hall** (2004) a démontré que la modélisation par un pair masculin était un puissant *outil* pour motiver un groupe de garçons à participer au chant. Pendant les cours de musique, un élève de 17 ans et un de 9 ans de la même

école ont chanté pour les garçons, joué à un jeu chanté avec eux, leur ont enseigné une chanson avec mouvements et ont parlé de leurs expériences de chant avec les garçons. Dans l'ensemble, les garçons ont manifesté une forte volonté de les connaître, de se comparer à eux et de les imiter. Ils ont démontré un haut niveau d'attention, un désir de proximité physique, de la curiosité et ont offert des commentaires positifs. Bref, si vous êtes un enseignant, vous pouvez jouer un rôle extrêmement important dans le développement de l'identité de genre et des croyances de vos élèves. Et si vous êtes une enseignante, n'hésitez pas à inviter des élèves plus avancés ou des collègues masculins pouvant servir de modèles aux garçons.

ENSEIGNEZ-VOUS VRAIMENT AUX ENFANTS COMMENT CHANTER?

Je suis convaincue que vous chantez avec vos élèves. Mais leur enseignez-vous à chanter? Vous a-t-on appris à chanter quand vous étiez enfants ou vous a-t-on simplement dit : chante? Pendant votre formation en enseignement de la musique, vous a-t-on enseigné à enseigner le chant aux enfants? Ou vous a-t-on simplement dit de chanter avec les enfants? Alors, comment entraîner la voix chantée de l'enfant et peut-on leur apprendre à chanter avec une bonne intonation? Une des grandes forces de la pédagogie **Kodály**, puisque le chant y est d'une si grande importance, est que l'on enseigne aux élèves à chanter, mais qu'on forme également les enseignants à enseigner aux enfants comment chanter. Il me sera évidemment impossible ici de donner une formation complète sur le sujet, mais je vous propose quelques éléments qui font partie d'une éducation musicale centrée sur le chant. La technique vocale des voix d'enfants (voix de tête), l'intonation juste, le choix de répertoire et la séquence à utiliser pour développer le chant en harmonie sont quelques aspects que l'enseignant doit maîtriser.

Le premier élément que le jeune enfant doit expérimenter est la différence entre la voix parlée et la voix chantée, et ce, dans différents registres. En effet, il a été démontré que devenir conscient de sa propre voix et de ses possibilités à émettre des sons à différentes hauteurs était lié à une augmentation des capacités vocales (**Gould**, 1969; **Roberts** et **Davies**, 1975). Faire chuchoter les élèves, les faire parler et chanter en utilisant le même matériel vocal (comptine, chants, courtes phrases improvisées), imiter des sons de l'environnement comme le vent, la pluie, le tonnerre sont tous des exemples d'exercices qui permettent aux jeunes enfants de ressentir les changements dans leurs différents registres vocaux. D'abord, parler des comptines connues, puis les chanter sur une même note dans différents registres, puis sur deux notes (ici on favorisera la tierce mineure descendante) constitue une série d'activités pédagogiques séquencées pouvant aider le développement vocal. On proposera aussi au jeune enfant de faire des jeux de sons ascendants et descendants, des sirènes de pompier, des sons d'abeilles ascendants

et descendants, des miaulements de chats, des *tchou-tchou* de trains à différentes hauteurs dans son registre aigu, cela permettant à l'enfant de doucement maîtriser le changement de registres et d'explorer d'une façon inconsciente et ludique sa voix de tête. Ces activités sont encore plus bénéfiques lorsqu'elles sont accompagnées d'une expérience du ressenti physique, comme de toucher sa poitrine et sa gorge pour sentir les vibrations. Faire un enregistrement qu'on écouterait par la suite avec les élèves permettra aussi à l'enfant de conscientiser les différents sons qu'il produit et de doucement découvrir les différences entre voix de poitrine et voix de tête.

Un deuxième facteur qui peut aider le travail vocal est le développement de la mémoire mélodique. En effet, il semble que lorsque la capacité à reconnaître une mélodie et à se souvenir de celle-ci augmente, la capacité à chanter ces mêmes mélodies augmente également (**Joyner**, 1969). Dans la pédagogie **Kodály**, l'usage de chansons composées de deux ou trois notes (5-3-6 ou *sol-mi-la*) permet de développer cette capacité de mémorisation. Sur une base régulière, l'enseignant fredonnera le début d'une chanson pour inviter les enfants à la reconnaître, la chantera avec les notes seulement ou les chiffres mobiles; des jeux d'échos de fragments mélodiques construits sur ces mêmes notes seront également présentés. Avec la pratique, les fragments seront allongés, permettant aux enfants d'étendre leur mémoire mélodique. Une technique prenant en compte cette idée de fragmentation sera également utilisée pour l'enseignement des chansons.

L'approche privilégiée pour l'enseignement des chansons dans la pédagogie **Kodály** est appelée la technique globale, c'est-à-dire que le texte et la mélodie sont enseignés simultanément, contrairement à l'approche **Orff** qui privilégie l'usage du parler rythmé avant l'ajout de la mélodie. La chanson est d'abord présentée dans son entier, puis enseignée en écho phrase par phrase avant d'être « recollée » en segments plus longs. L'enseignant chantera toute la chanson, la phrase 1 sera faite en écho par les élèves, la phrase 2 en écho, la phrase 1 et 2 en écho, de façon à construire un segment plus long. Le processus se poursuivra ainsi avec chacune des phrases jusqu'à avoir l'entièreté de la chanson. Bref, on évitera de faire toutes les phrases séparément en écho, pour ensuite chanter l'ensemble de l'œuvre. L'idée d'allonger les segments permet un encodage très efficace dans la mémoire. Certains chercheurs considèrent la technique globale comme un processus plus efficace, car les apprentissages sont intégrés dans un seul processus cognitif (**Chen-Hafteck**, 1999). Cela s'expliquerait par le fait que deux événements vécus dans une proximité temporelle étroite peuvent se connecter en mémoire de telle sorte que chacun agit comme un signal de rappel pour l'autre (**Crowder**, **Serafine**, et **Repp**, 1990) : la mélodie supporterait la mémorisation des paroles et vice-versa.

Par ailleurs, un troisième élément à prendre en compte lorsqu'on enseigne aux enfants à chanter est le choix du répertoire en fonction du registre des enfants. De nombreuses études ont été faites sur le sujet et il en ressort que les jeunes enfants ont une étendue vocale large (de 150 à 2500 Hz). Cependant, les sons qu'ils sont en mesure d'utiliser pour chanter demandent plusieurs années pour se développer et la voix chantée de l'enfant, utilisée de façon appropriée, est le plus souvent restreinte chez le jeune enfant (**Hedden**, 2012). Différents auteurs parlent d'un ambitus de plus ou moins une octave, approximativement du *do* central jusqu'au *do* 4^e ligne (**Kim**, 2000; **Goetze, Cooper et Brown**, 1990; **Wassum**, 1979; **Welch**, 1979). On suggère d'ailleurs que les chansons utilisées avec des élèves débutants ne devraient pas dépasser un ambitus d'une quinte ou d'une sixte (**Atterbury**, 1984, **Choksy**, 1981, p. 20). Notons cependant que de grandes différences individuelles existent et que les enfants ayant eu des expériences musicales pendant la petite enfance auront déjà développé une meilleure intonation et un plus grand registre, et que l'ensemble des enfants développera ses capacités en vieillissant et en recevant une éducation à cet égard (**Kaminska**, 1996; **Hedden**, 2012). Dans une étude polonaise, on a mesuré la qualité de l'intonation auprès de 445 enfants de 9 à 13 ans. Le groupe ayant reçu une éducation musicale régulière avait une faible qualité d'intonation (2,78 sur 5) alors que le groupe ayant eu une éducation selon la pédagogie **Kodály** a eu un résultat de 3,9 sur 5 et que 63 % de ces enfants avaient développé une bonne intonation (**Kaminska**, 1996). Cela nous porte donc à penser qu'il est possible de développer à la fois l'étendue vocale et l'intonation avec une approche pédagogique efficace.

Pour faciliter cet apprentissage, l'usage de courts motifs mélodiques utilisant un nombre limité de notes (*sol-mi* d'abord, puis l'ajout de *la*) sera utilisé avec les débutants (**Choksy**, 1981, p. 18). La tierce mineure descendante ferait en effet partie des premiers intervalles émis naturellement par les nourrissons et les intervalles descendants semblent par ailleurs plus faciles à reproduire pour les enfants (**Chosky**, 1999, p.11). Les chansons choisies seront également construites sur ces mêmes éléments mélodiques (par la suite s'ajouteront *do* et *ré*). Cette façon de faire est bien en ligne avec la littérature qui confirme que la longueur des motifs est un facteur déterminant lors de l'enseignement du chant à des enfants de cinq et six ans. En effet, les motifs plus courts sont plus précisément reproduits que les plus longs (**Sims, Moore et Kuhn**, 1982), suggérant que l'apprentissage de chansons complexes peut être un problème pour les jeunes chanteurs.

Un autre élément important dans l'enseignement du chant est de s'assurer que l'élève identifie la note de départ de la chanson et est capable de la reproduire. **Choksy** (1981, p. 20) recommande

d'utiliser le son « ou » qui serait plus efficace pour l'enfant pour trouver sa note de départ, de leur faire chanter celle-ci tous ensemble avant de commencer le chant, de demander aux élèves de chanter avec une voix douce (si l'enfant chante fort il n'entendra que sa propre voix sans pouvoir la comparer à celle de ses pairs), et de chanter directement dans l'oreille de l'enfant qui a des difficultés à reproduire le bon son. Il faut aussi s'assurer qu'il puisse chanter seul et en groupe : l'usage de jeu chanté avec question-réponse sera un précieux outil pour ce faire. Il peut être effectivement difficile pour l'enfant d'entendre sa propre voix lorsqu'il chante exclusivement en groupe.

Le choix du répertoire vocal devra donc prendre en compte le registre des enfants, la construction sur de courts motifs mélodiques facilement mémorisables, de même que les thèmes suscitant l'intérêt des enfants. Les chants et jeux folkloriques et traditionnels de notre culture sont un répertoire de choix. Plusieurs parmi vous se rappelleront sans doute avoir chanté *Trois p'tits chats* pendant de longs transports en autobus. En y ajoutant un jeu de mains, ceci devient une pièce avec un ambitus restreint nous permettant de faire ressentir à nos élèves le mode mineur et des éléments rythmiques de base. À ces jeux de chez nous, on pourra ajouter des chants folkloriques d'autres cultures et des chants composés par des maîtres de toutes les époques. **Newlin** (2016) nous propose une progression du type de chants pouvant être utilisés pour développer le chant en harmonie. D'abord, le chant simple (traditionnel) à l'unisson accompagné de jeux. Plusieurs de ces jeux incluent des questions-réponses qui permettront aux enfants de développer le chant en groupe et en solo. On ajoutera par la suite des *ostinati* rythmiques chantés, pour développer la superposition des voix, suivi d'*ostinati* mélodiques. La progression se poursuivra avec l'utilisation de quodlibet (le quodlibet est construit d'un minimum deux chansons indépendantes l'une de l'autre, mais pouvant être chantées simultanément, leur harmonie se complétant, par exemple *Au feu les pompiers* et *J'ai un beau château*). Le quodlibet permet à l'enfant de maintenir sa propre ligne mélodique tout en entendant ses pairs chanter une ligne différente. Cela mènera naturellement à l'usage du canon, puis aux chants à deux voix simples. Aux élèves plus avancés, on apprendra à improviser un accompagnement harmonique chanté de même que la conduite des voix pour un enchaînement d'accords de base tels I-V-I ou I-IV-V-I, le tout chanté bien entendu.

Le fait de chanter à plusieurs voix procure un vif plaisir aux enfants (et aux adultes!) et pour atteindre cet objectif, leur apprendre à chanter est essentiel. Pour ce faire, de nombreuses idées pédagogiques pour enseigner le chant sont disponibles dans la pédagogie **Kodály**. Nous avons vu à quel point cette approche peut être bénéfique au développement musical des enfants, malgré certains défis qui

peuvent être rencontrés. En effet, il est important de se rappeler jusqu'à quel point les enfants peuvent s'approprier la musique de manière signifiante s'ils en font l'expérience par le chant et le bonheur qu'ils peuvent retirer de cet apprentissage. En ces temps de coronavirus, laissez-moi citer Isabelle **Peretz**, neuropsychologue de

la musique : « ... le chant est une activité qui procure un immense plaisir. Certains pensent même que le chant choral est une grande caresse (*grooming*) collective qui libère des endorphines dans le cerveau et diminue les hormones de stress. Plus la chorale est large, plus le plaisir est grand et le sentiment d'appartenance renforcé. »

RÉFÉRENCES

- Adler, A. (1999). A survey of teacher practices in working with male singers before and during the voice change. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 40 (4), 29-33.
- Atterbury, B. W. (1984). Are you really teaching children HOW to sing? *Music Educators Journal*, 70 (8), 43-45.
- Bernhard, H. C. (2004). The effects of tonal training on the melodic ear playing and sight-reading achievement of beginning wind instrumentalists. *Contributions to Music Education*, 91-107.
- Chen-Hafteck, L. (1999). Discussing text-melody relationship in children's song learning and singing : A Cantonese-speaking perspective. *Psychology of Music*, 27(1), 55-70.
- Choksy, L. (1999). *The Kodály method 1: Comprehensive music education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Choksy, L. (1981). *The Kodály context: Creating an environment for musical learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Connell, R. W. (1989). Cool guys, swots and wimps: The inter-play of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- Crowder, R. G., Serafine, M. L. et Repp, B. (1990). Physical interaction and association by contiguity in memory for the words and melodies of songs. *Memory & Cognition*, 18(5), 469-476.
- Cuskelly, J. (2008). Singing for meaning: What the students have to say. *Bulletin of the International Kodály Society*, 33(2), 21-28.
- Ebbeck, M. (1998). Gender in early childhood revisited. *Australian Journal of Early Childhood*, 23 (1), 29-34.
- Elliott, C. A. (1974). Effect of vocalization on the sense of pitch of beginning band class students. *Journal of Research in Music Education*, 22(2), 120-128.
- Goetze, M., Cooper, N. et Brown, C. J. (1990). Recent research on singing in the general music classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 104, 16-37.
- Gould, A. O. (1969). Developing specialized programs for singing in the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 9-22.
- Hall, C. (2004). Improving Boys' Singing: Early Childhood Considerations. *Bulletin of the International Kodály Society*, 29 (2), 41-48.
- Harrison, S. D. (2001). Real men don't sing - or do they? : A report on some exploratory research into issue of males' non-participation in certain musical activities. *Australian Voice*, 7, 31-36.
- Hedden, D. (2012). An overview of existing research about children's singing and the implications for teaching children to sing. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(2), 52-62.
- Joyner, D. R. (1969). The monotone problem. *Journal of Research in Music Education*, 17(1), 115-124.
- Kaminska, B. (1996). Factors Determining Correct Intonation in Singing. *Bulletin of the International Kodály Society*, 21(2), 27-30.
- Kim, J. (2000). Children's pitch matching, vocal range, and developmentally appropriate practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 152-160.
- Kodály, Z. (1964). *Visszatekintés. I-II [In Retrospect. I-II]*. Budapest, Hungary.
- Koza, J. E. (1993). The 'missing males' and other gender issues in music education: Evidence from the Music Supervisors' Journal, 1914-1924. *Journal of Research in Music Education*, 41 (3), 212-232.
- Latten, J. E. (2005). Exploration of a sequence for teaching intonation skills and concepts to wind instrumentalists. *Journal of Band Research*, 41(1), 60-87.
- Newlin, G. A. (2016). *One accord: Developing part-singing skills in school-age musicians*. Cleveland, Ohio: Music is Elementary.
- OAKE - Organization of American Kodály Educators (2020). Récupéré le 25 avril 2020 du site de *The Kodály concept : Essential and key elements of the concept*: <https://www.oake.org/about-us/the-kodaly-concept/>.
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*. Paris: Odile Jacob.
- Roberts, E. et Davies, A. D. (1975). Poor pitch singing: Response of monotone singers to a program of remedial training. *Journal of Research in Music Education*, 23(4), 227-239.

- Simard, F., Chevalier, N. et Des Pins, J.P. (2009, mai). *Performance musicale: Le chant préalable à l'apprentissage instrumental*. Communication présentée à JFREM 2009, Ottawa, Canada. Récupéré de http://www.jfrem.uottawa.ca/texte_jfrem2009_simard_france.pdf
- Sims, W. L., Moore, R. S. et Kuhn, T. L. (1982). Effects of female and male vocal stimuli, tonal pattern length, and age on vocal pitch-matching abilities of young children from England and the United States. *Psychology of Music*, 9, 104–108.
- Warzecha, M. (2013). Boys' perceptions of singing: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 43-51.
- Wassum, S. (1979). Elementary school children's vocal range. *Journal of Research in Music Education*, 27, 214–226.
- Welch, G. F., Sergeant, D. C. et White, P. (1997). Age, sex and vocal task as factors in singing in-tune during the first years of schooling. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 153-160.
- Welch, G. F. (1979). Vocal range and poor pitch singing. *Psychology of Music*, 7(2), 13-31.

Une fin d'hommage... un peu dommage, mais éclatée!

CLAIRE CAVANAGH, *Directrice des communications et de l'éducation, Société de musique contemporaine du Québec.*



Photo libre de droits

Au moment d'écrire ces lignes, nous sommes dans l'incertitude. À cette date, nous devons avoir terminé l'année hommage à la compositrice Katia **Makdissi-Warren** par un concert grandiose de la SMCQ avec chœur et orchestre, de sublimes événements de partenaires dont une création d'une vingtaine de minutes à l'OSM (une rareté pour un compositeur de nos jours), et, dans la catégorie jeunesse, un fantastique concert au Complexe Desjardins avec chorales spatialisées et créations musicales d'élèves inspirées de la démarche de notre artiste à l'honneur. C'était une édition particulièrement prometteuse avec la participation de l'ensemble interculturel Oktoécho, des chanteuses de gorge et un projet spécial de bande dessinée sonorisée... on y avait mis le paquet.

Tout cela, comme le reste, a été balayé par ce petit virus qui chamboule notre vie. Dans l'immédiat, nous avons eu un moment d'attente pour voir ce qui allait se passer, puis nous avons investi beaucoup d'énergie à nous questionner, et à complètement devoir repenser nos formules ou trouver des moyens pour continuer à faire de la musique ensemble, autrement. Comment chanter ensemble, à distance? Comment faire un projet de création musicale, en groupe, en ligne? Quels sont les outils informatiques les plus efficaces, les plus sécuritaires, les plus abordables, les plus intuitifs? Après de nombreux essais sur des plateformes de vidéoconférences diverses et des correspondances avec des chefs de chœur, des musiciens et des compositeurs explorateurs de notre entourage, nous avons dû nous rendre à l'évidence qu'une

synchronisation sonore à distance demeure impossible à ce jour. La communication est toujours ralentie par la machine qui, bien qu'archi-performante, doit convertir les ondes sonores en code informatique, combiner les influx des différentes sources et renvoyer cette information dans les haut-parleurs respectifs des participants, conditionnellement à des bandes passantes à puissance variable. Cela crée des délais qui, même lorsqu'on tente de les « normaliser », restent difficilement gérables pour les musiciens hypersensibles que nous sommes. Malgré les merveilles des nouvelles technologies, nous n'avons pas encore inventé d'ordinateur aussi réactif et immédiat que le corps humain qui permet d'émettre des sons tout en écoutant les autres et en s'ajustant à l'énergie du groupe simultanément. Certaines choses restent irremplaçables, comme sentir sa voix vibrer parmi 20, 40 ou 100 autres voix dans un élan qui nous transporte au-delà de nous-même. Et on prend conscience de la précision de notre rapport au temps lorsqu'on fait de la musique en groupe : le musicien se situe dans le passé (ce qu'il vient d'entendre), le présent (la musique qu'il fait) et le futur (pour anticiper ce qui s'en vient par rapport à ce qu'il a entendu), tout ça, en même temps et à la milliseconde près!

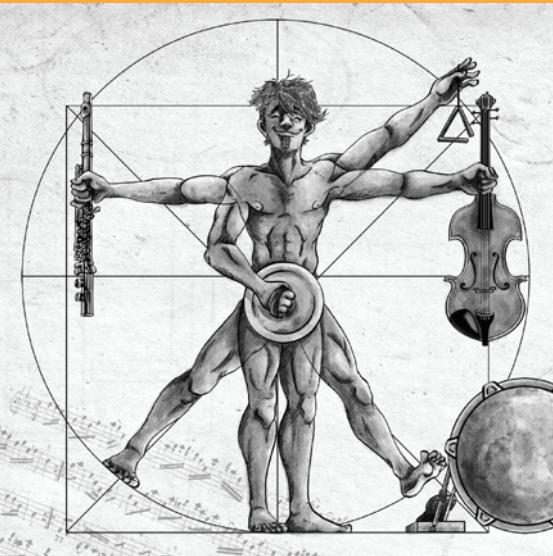
Nous avons donc convenu de remplacer le concert *Compositeurs en herbe* par un événement virtuel hybride, dans le sens où il combine des interventions en direct avec des diffusions musicales pré-enregistrées pour l'occasion. La chorale spatialisée s'est transformée en chorale éclatée, éparpillée. Les jeunes choristes ont enregistré 372 fragments musicaux que nous



Compositeurs en herbe
Conception : Geneviève Bigué

recollerons les uns à côté des autres, agencés par Katia **Makdissi-Warren** en une courtepointe audiovisuelle recomposée. Comment recréer un « senti » cohésif avec ces bribes de sons? C'est tout un défi!

Au-delà des difficultés techniques, nous avons la chance d'être ensemble dans cette aventure. Ensemble avec tous les partenaires éducatifs et artistiques avec qui nous avons tissé des liens de confiance et de solidarité assez solides pour plonger dans l'inconnu, voguer sur ces vagues incertaines pour trouver des manières de faire de la musique ensemble, autrement, en attendant de pouvoir vibrer en chair et en os, dans toutes les fibres de notre corps, par la musique, en vrai !



Illustrateur : Xavier Bernapel

Le premier instrument du musicien, c'est... lui-même! Celui-ci doit répondre à de nombreux défis (aussi bien physiques que mentaux) qui sont propres à la maîtrise de son art. Par une volonté commune de transmettre les connaissances scientifiques du domaine et des méthodes pour aider le musicien à s'épanouir dans sa pratique, Anne **Ouellet-Demers**, Morgane **Bertacco** et Vincent **Verfaille** vous proposeront régulièrement des articles pour vous outiller dans la prise en charge de la santé du musicien.

Pour les contacter : info@santedesmusiciens.org. Bonne lecture!

Retourner au jeu après une pause ou un ralentissement des activités

ANNE OUELLET-DEMERS, avec Vincent VERFAILLE et Morgane BERTACCO.



Photographe : Vitor Munoz

Aujourd'hui, Anne nous fait découvrir comment retourner au jeu après une pause ou un ralentissement des activités. Violoncelliste et kinésologue, spécialiste en exercices thérapeutiques, Anne **Ouellet-Demers** met sa sensibilité artistique et sa fascination pour le corps humain au service du mieux-être des artistes. Formée à la santé des musiciens en France aux côtés de Marie-Christine **Mathieu** (*Smart Movement*), Anne revient au Québec porteuse d'une expertise unique en Amérique. On la reconnaît aujourd'hui comme une véritable référence en matière de vulgarisation de la physiologie du geste artistique et de la reprogrammation de celui-ci.

Tout musicien, qu'il soit apprenant, amateur ou professionnel, verra le rythme de sa pratique varier au cours d'une année. Les périodes fortes, telles qu'une série intensive de représentations d'orchestre,

une tournée ou une fin de session, alternent habituellement avec des périodes plus calmes, voire un arrêt complet des activités. Les vacances – bien méritées –, les blessures et les circonstances exceptionnelles, comme la crise sanitaire actuelle du COVID-19, sont toutes des situations qui permettent ou carrément imposent de ralentir la cadence, offrant notamment une opportunité au corps et au mental de récupérer.

Qu'en est-il toutefois lorsque les activités reprennent de plus belle? Nous savons aujourd'hui que la variation brusque de l'intensité et de la durée de la pratique instrumentale est l'un des dix facteurs de risque de développer une blessure de surmenage (**Horvath**, 2010, p. 24). Il est donc primordial de planifier adéquatement son retour au jeu, de manière à préserver son instrument premier : son corps (et son cerveau) de musicien!

Entendons-nous sur un fait : jouer d'un instrument représente une activité exigeante pour le corps et l'esprit. Certains professionnels les surnomment d'ailleurs les athlètes des petits muscles, les athlètes de la scène ou les athlètes sensibles. En effet, la population musicienne est particulièrement à risque de souffrir de douleurs, de blessures, de stress et de fatigue, du fait direct de la pratique musicale.

LE PHÉNOMÈNE D'ADAPTATION

Lorsqu'on y pense, il est véritablement impressionnant d'observer en concert un pianiste concertiste agiter ses doigts à toute vitesse, sur toute l'étendue du clavier, du début à la fin de l'œuvre qu'il interprète sans partition. De même, rappelez-vous le chef d'orchestre en sueur qui salue la foule après avoir livré un concert enlevé!

Comment le musicien arrive-t-il à reproduire ces exploits sans se blesser?

Les années de pratique passées à repousser les défis techniques et artistiques demandent au musicien de s'appuyer sur le phénomène d'**adaptation** corporelle et cognitive pour répondre aux exigences spécifiques de la tâche. Plus vous vous « entraînez », et ce, sur une base régulière, plus les systèmes du corps s'adaptent et se développent pour mieux y répondre (les os, les muscles, la respiration, le cardio-vasculaire, la mémoire, la concentration, etc.). De même que c'est en courant que nous apprenons à courir, c'est en jouant de notre instrument que nous développons les qualités nécessaires qui nous permettent de continuer à nous améliorer.

L'adaptation physiologique répond aux paramètres suivants :

- Le **volume** représente le nombre d'heures de pratique (personnelle comme en groupe) réalisées par semaine.
- La **nature** de l'activité est propre à un style de musique, une technique spécifique, et au fait de jouer seul ou en ensemble. En effet, les qualités développées pour jouer en récital devant une

salle comble se différencient de celles développées en contexte de répétition personnelle, seul dans son local de pratique. Pour bien performer en concert, il faut... jouer en concert!

- **L'intensité** d'une activité est relative aux exigences physiques et mentales du répertoire, par exemple.
- Les **conditions externes** sont des facteurs environnementaux qui affectent également la pratique d'une activité : le niveau d'exigence attendu du milieu, la température ambiante et le degré d'humidité, l'éclairage, le mobilier (chaise et lutrin), le contact de l'instrument avec certaines parties du corps, etc.

En relation avec ces paramètres de jeu, le musicien développe notamment les qualités suivantes :

- **L'endurance physique**, cette capacité à supporter un effort de façon durable, sans fatigue (**Dufour et Gedda**, 2007, p. 169).
- **L'endurance musculaire** ou l'aptitude à contracter à plusieurs reprises un groupe musculaire à une intensité donnée. (<http://kino-quebec.qc.ca> ; **Thibeault**, 2009). Cela concerne principalement les muscles du mouvement.
- Le **tonus musculaire**, cette légère tension contractile involontaire, dans laquelle se trouve tout muscle normal non directement engagé dans un acte moteur (**Dufour et Gedda**, 2007, p. 537). Ce sont majoritairement les muscles posturaux, soit ceux qui maintiennent la position assise en jouant par exemple.
- La **concentration**, qui est décrite comme la faculté de fixer son attention sans se laisser distraire (**Dufour et Gedda**, 2007, p. 104).
- Les **facultés mnésiques** qui permettent entre autres de mémoriser la partition d'une œuvre.

La figure 1 illustre les phénomènes d'adaptation et de déconditionnement.

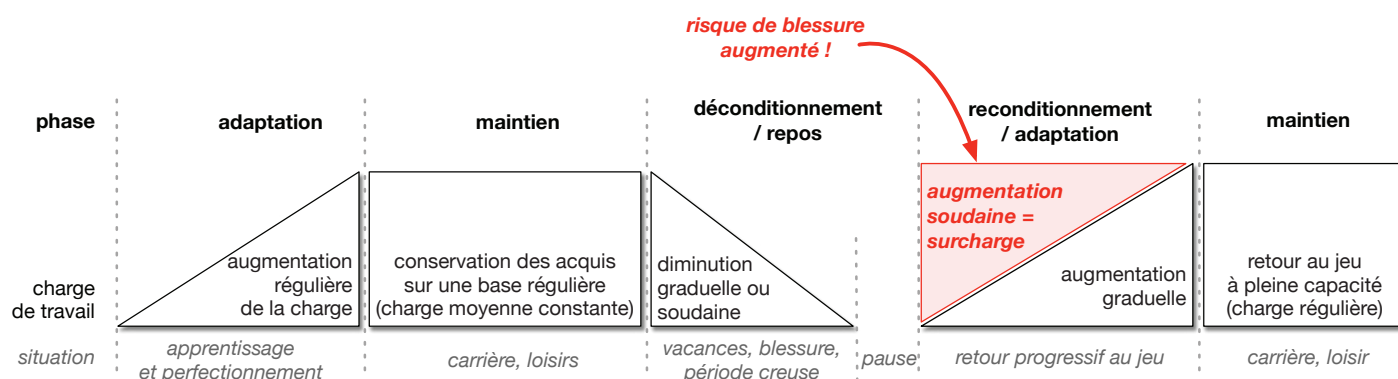


Figure 1. Selon les phases (adaptation, maintien, déconditionnement, adaptation), la charge de travail varie. En cas d'augmentation rapide, voire soudaine, le risque de blessure est fortement augmenté.

LE PHÉNOMÈNE DE DÉCONDITIONNEMENT

Les qualités acquises avec la pratique régulière s’entretiennent tant que l’activité est maintenue en suivant sensiblement les mêmes paramètres. Cependant, **qu’advient-il lorsque la charge de travail diminue considérablement sur une période prolongée?**

Dans cette situation particulière peut se manifester le phénomène de **déconditionnement**, que nous expliquons maintenant (figure 1). Très économe et performant, le corps maintient les qualités physiques et psychologiques suffisantes à la réalisation des activités effectuées régulièrement. Si la demande en force, endurance et concentration diminue de façon non négligeable, l’organisme s’adaptera rapidement à la baisse pour réorienter ses ressources vers ce qui est le plus important. Avez-vous remarqué combien il devient plus ardu de rester concentré en classe au retour des vacances d’été, ou encore de reprendre un entraînement de course après une saison de repos?

Sachant que le déconditionnement est inévitable, mais progressif, il est essentiel de reprendre ses activités musicales de façon tout aussi **progressive**. En prenant le temps de générer et de contrôler un phénomène d’adaptation graduel aux qualités recherchées, on permettra un retour coordonné des aptitudes nécessaires, tout en contrôlant et en minimisant les risques de blessures dus aux surcharges brutales.

COMMENT PROCÉDER À UN RETOUR PROGRESSIF AU JEU?

- Déterminez le **contexte et les caractéristiques de jeu** fidèles à vos activités professionnelles ou académiques telles que vous souhaitez les retrouver : c’est votre cible en termes de

performance. Par exemple, en énonçant des objectifs spécifiques que vous savez devoir maîtriser le moment venu.

- Déterminez la **date souhaitée de retour** à vos pleines activités : c’est votre cible temporelle. Par exemple, en planifiant plusieurs dates afin d’atteindre ses sous-objectifs et de maintenir un bon niveau de motivation.
- Établissez un **programme progressif** de retour au jeu selon la durée de l’interruption de la pratique (tableau 1) : c’est votre programme.
- Il est très important de **ne pas brûler les étapes!** En effet, même si vous pourriez sur le moment avoir l’impression de pouvoir en faire plus, c’est seulement sur le moyen terme que vous saurez réellement si votre programme était bien adapté. Vous pourriez aussi le réaliser le lendemain, si vous ressentez un inconfort après avoir dépassé vos limites!
- Il faut donc avancer lentement et régulièrement, avec une stratégie d’adaptation continue. Pour vous aider, évaluez l’ordre de difficulté afin de planifier la réalisation de vos objectifs avec un niveau de technicité graduelle. **L’utilisation de calendriers** mensuel, hebdomadaire et journalier pourrait faciliter le suivi des sous-objectifs et objectifs alors que le **journal de bord** vous aiderait à suivre l’évolution des sensations physiques et mentales (associées à ce qui a été fait) tout au long du processus ainsi qu’à ajuster le programme en conséquence.

Vous pouvez vous inspirer du tableau 1 pour reprendre graduellement votre pratique.

Jour	Matin	Après-midi	Nbre de périodes	Durée totale
1	15 min	—	1	15 min
2	15 min	15 min	2	30 min
3	20 min	—	1	20 min
4	20 min	15 min	2	35 min
5	30 min	—	1	30 min
6	20 min	30 min	2	50 min
7	30 min	30 min	1	1 h
8	30 min	40 min	2	1 h 10
9	45 min	—	1	45 min
10	45 min	40 min	2	1 h 25
11	50 min	40 min	2	1 h 30
12	50 min	40 min	2	1 h 30
13	60 min + 10 min pause + 50 min	45 min + 10 min pause + 45 min	4	3 h 20
14	1 ^{re} répétition orchestrale	2 ^e répétition orchestrale	2	—

Tableau 1. Stratégie de retour au jeu en 13 jours après 5-6 semaines de repos (Horvath, 2009, p. 154). Les données en gris indiquent que la durée ne change pas. Les sessions de 30 minutes et plus devraient se terminer par une pause de 5-10 minutes, visant à récupérer en douceur.

UNE QUESTION DE MOTIVATION

Il vous semblera peut-être ardu de conserver votre motivation tout au long du programme de retour au jeu. Peut-être avez-vous déjà entendu parler de la stratégie SMART. Celle-ci permet de fixer des objectifs : Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporellement défini. Plus le programme est détaillé, plus il sera facile de suivre son avancement. La motivation est alors plus facile à trouver, car vous pouvez voir vos accomplissements.

Petite astuce : dans le cas où vous ne trouvez pas de motivation, décidez de seulement préparer votre pratique. Relisez vos objectifs du jour et choisissez celui qui vous plaît le plus, ouvrez votre partition à la bonne page, préparez votre instrument, chauffez votre corps sans l'instrument. Puis, asseyez-vous devant votre instrument, sans téléphone (ou autre) : juste vous et votre instrument. Il y a de grandes chances qu'au bout de quelques minutes, la tension vécue dans l'inaction la plus totale vous donne envie de saisir votre instrument et de vous lancer dans votre premier exercice. Si ce n'est pas le cas, il faudra attendre l'un des prochains numéros pour en connaître davantage sur les rouages de la motivation.

DÉVELOPPER SES CONNAISSANCES

Mieux comprendre le fonctionnement de l'être humain est un des facteurs clés contribuant à l'amélioration de l'expérience de la pratique musicale, et ce, sur les plans physique, émotionnel et esthétique. Savoir planifier son retour au jeu après une période « au ralenti » fait partie des connaissances à acquérir pour tout musicien soucieux de préserver son corps-instrument à long terme, et de s'éviter des blessures ou des douleurs incapacitantes.

D'autres stratégies existent pour prévenir l'apparition de troubles liés à la pratique instrumentale. À ce sujet, quelle est votre routine de préparation *avant* de commencer à toucher votre instrument? Comment vous chauffez-vous (préparation physique)? Comment préparez-vous votre esprit à la pratique? Si ces questions vous laissent perplexe, ou si vous n'avez jamais discuté de votre routine ou évalué celle-ci, vous apprécierez probablement nos prochains articles de la section *Santé du musicien!*

À bientôt, et prenez soin de vous et de vos proches!

À RETENIR :

- Augmentez le **nombre** de répétitions quotidiennes AVANT d'augmenter la **durée** de chaque pratique.
- Ne dépassez pas 45-50 minutes pour chaque séance de pratique.
- Effectuez une pause de 10-15 minutes dans chaque heure pratiquée. Un repos complet des mains, des poignets, des avant-bras ainsi que du cognitif (sans écran) est fortement suggéré!
- Prenez une pause de 1 à 2 h entre chaque période de pratique (le temps d'un repas, d'une marche, d'une sieste ou d'une séance de relaxation, etc.)
- Ne jouez pas au-delà de la douleur. En cas de douleur, ajustez votre programme.
- Précisez vos objectifs (SMART) afin de garder la motivation.
- Si la douleur persiste, consultez un médecin, puis un professionnel de la santé spécialisé auprès des musiciens.

RÉFÉRENCES

- Dufour, M. et Gerda, M. (2007). *Dictionnaire de kinésithérapie et réadaptation*. Paris, France : Maloine.
- Horvath, J. (2010). *Playing (less) hurt — An injury prevention guide for musicians*. Milwaukee, Wisconsin : Hal Leonard.
- Thibault, G. (2009). *Entraînement cardio. Sports d'endurance et performance*. Montréal, Canada : Vélo Québec.
- Dorian, G. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management review*, 70(11), 35.

LA VOIX DU PRIMAIRE

CATHERINE TARDIF, enseignante spécialiste en musique à la commission scolaire Marie-Victorin, Directrice et propriétaire de l'école de musique La Clef des sons, Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.



Photographe : Photo Repensée

STIMULER L'INTÉRÊT DES ÉLÈVES EN COURS DE MUSIQUE À L'AIDE D'ÉLÉMENTS CLÉS

« Quelles sont vos activités coups de cœur pour stimuler l'intérêt de vos élèves? » Ce type de questionnement foisonne sur les réseaux sociaux et groupes d'échanges entre enseignants de musique. Ce sentiment d'avoir en main le matériel pédagogique ayant suscité l'intérêt et la participation générale de nos élèves, les enseignants le vivent régulièrement, mais ne peuvent pas toujours l'expliquer. Quelles sont les caractéristiques communes de ces situations d'apprentissage? Quelles sont les pratiques enseignantes soulevant le plus d'intérêt? C'est la question sur laquelle s'est penché le chercheur John Christopher **Roberts**, enseignant spécialiste en musique au primaire et également docteur en philosophie.

INTÉRÊT PERSONNEL ET INTÉRÊT LIÉ AUX APPRENTISSAGES

À leur entrée en classe, les élèves passionnés de la matière se distinguent rapidement des autres. Ils sont prêts à accueillir les apprentissages qui leur seront offerts, indépendamment de la forme que ceux-ci prendront. D'autres, moins emballés, attendent sans trop d'empressement de connaître de quoi sera faite la période d'aujourd'hui. Ainsi, l'intérêt est intrinsèque et ne découle pas d'un contexte spécifique. Or, l'intérêt lié aux apprentissages pourrait être stimulé à l'aide de certaines pratiques.

DES RÉSULTATS PRÉCIS ET QUI POINTENT DES PRATIQUES APPLICABLES

Les travaux du chercheur ont pu mettre en lumière quatre catégories de pratiques pédagogiques particulièrement appréciées

spécifiquement chez ses élèves de 4^e année du primaire. À l'aide de questionnaires, d'entrevues et d'observations, M. **Roberts** a constaté que les enfants de sa classe démontrent davantage d'enthousiasme lorsque les apprentissages comprennent des éléments de nouveauté, du mouvement, des défis atteignables ou encore qu'ils favorisent le sentiment de compétence et la créativité.

L'AJOUT D'ÉLÉMENTS DE NOUVEAUTÉ

Plus spécifiquement, le format d'enseignement devrait être modifié et renouvelé à intervalle de cinq minutes afin de garder les élèves engagés et motivés. Pour ce faire, certaines variations d'un même exercice sont suffisantes. L'enseignant peut par exemple demander un changement de partenaire ou d'instrument. Il pourrait également faire l'ajout d'accessoires (foulards, cerceaux, rubans rythmiques). Les élèves apprécient grandement les éléments imprévisibles que l'on retrouve dans les jeux avec élimination. L'humour et l'absurde font de même partie de ce qu'ils identifient comme intéressant et stimulant. Ainsi, la drôlerie peut émerger directement du répertoire sélectionné, par son texte par exemple. Elle pourrait au contraire être occasionnée par l'action que son interprétation inspire : on pense notamment à la gestuelle comique d'une chanson ou aux changements de timbres vocaux suggérés par une autre. L'aspect humoristique pourrait tout autant découler de l'innovation apportée par un élève de la classe. Il serait possible de modifier certains textes, d'y ajouter une chorégraphie, des mimiques ou des défis du domaine de l'absurde. Enfin, l'auteur souligne que les pièces présentant des syncopes rythmiques ont été identifiées comme plus entraînantes.

ACTIVITÉS QUI FAVORISENT L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

Nous avons probablement tous déjà été témoins de la réaction immédiate que suscite la musique dans l'attitude physique des enfants. La majorité aura une impulsion naturelle à se mettre en mouvement. Lorsque le chercheur a questionné les élèves quant à leur activité favorite, tous, sans exception, ont nommé une activité impliquant du mouvement. Les observations

Catherine **Tardif** débute ses études musicales en piano. Elle obtient un diplôme d'études collégiales en piano classique, au CÉGEP de Saint-Laurent sous la direction d'Yves **Davignon**. Elle poursuit sa formation à l'UQAM en accordéon populaire où elle complète un Baccalauréat en enseignement de la musique. Après ses études, elle enseigne la musique aux élèves du primaire à la Commission scolaire Marie-Victorin. Passionnée d'éducation et de pédagogie musicale, Catherine **Tardif** enseigne le piano classique en cours privés depuis plus de 15 ans. En 2012, elle fonde l'école de musique La clef des sons sur la Rive-Sud de Montréal où sont enseignés le piano, la guitare, le violon, le chant choral ainsi que l'éveil musical pour les tout-petits. À l'automne 2019, elle entreprend une maîtrise de type recherche en Sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur le bien-être au primaire en contexte d'apprentissage de la musique, et sur les interactions entre enseignant et élèves.

réalisées révèlent clairement l'engagement total des élèves dans leurs apprentissages lorsqu'ils sont en action. Que ce soit par l'utilisation d'instruments ou d'accessoires, la manipulation active rehausse le niveau d'investissement des participants.

DES DÉFIS POUR STIMULER LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE

L'ajout de toute forme de défi semble stimuler l'engagement et la motivation des élèves, que le succès soit initial ou anticipé. En effet, le défi peut relever d'un jeu de rythmique, de mémoire ou de raisonnement de type casse-tête. Somme toute, lorsque les élèves ressentent la possibilité d'être en compétition (contre la classe ou contre eux-mêmes) et celle de gagner, leur intérêt est augmenté. La simple énonciation du fait que le travail à entamer relève du défi est suffisante en soi pour encourager certains élèves. Cela dit, pour favoriser le sentiment de compétence des élèves, il est important de trouver des défis atteignables afin que l'expérience soit positive. L'enseignant doit également témoigner de sa confiance en la réussite prochaine de l'élève pour l'inciter à s'investir sincèrement dans sa démarche de réussite. Les commentaires recueillis auprès des élèves l'expliquent simplement, mais en totale transparence : il faut que le défi soit difficile, mais plaisant à la fois.

LA CRÉATIVITÉ EN GROUPE

Le petit Jacob s'amuse à changer les paroles de la chanson de fin d'année. Léa quant à elle, tressaille d'impatience, la main levée pour

faire ses recommandations. « Mais madame, si je jouais à l'octave dans cette section, il me semble que ça ajouterait ... ». Pourquoi ne pas transformer cet élan de créativité en travail de groupe? Qu'il s'agisse d'ajouter des mouvements, d'inventer et de modifier des segments de textes ou d'explorer à l'aide d'un instrument, la créativité a aussi son rôle à jouer dans l'intérêt des élèves. Qui plus est, l'expérience semble encore plus stimulante lorsque vécue en groupe. De surcroît, plusieurs enfants ayant participé à la recherche ont fait mention du plaisir associé à la présentation d'une idée et au fait d'être entendus par leurs pairs.

VALEUR AJOUTÉE À L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

Pour conclure, il est à noter que le travail du chercheur ne traite pas de l'impact que pourrait avoir le niveau d'intérêt des apprenants sur leur apprentissage de la musique. Toutefois, selon l'auteur John **Hattie** (2010), l'intérêt est un des éléments clés de la réussite éducative principalement parce qu'il suscite l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Une chose est certaine : il y a fort à parier qu'en intégrant ces éléments clés à leur pratique, les enseignants de musique verront leurs élèves quitter avec le sourire aux lèvres. Qui sait, peut-être même feront-ils naître de nouvelles passions?

RÉFÉRENCES

- Roberts, J. (2015). Situational Interest of Fourth-Grade Children in Music at School. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), 180-197.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.

Pédagogie du sensible et ses voies d'accès dans les champs de l'éducation et de la formation

MURIEL DELTAND, titulaire du programme de formation en éducation musicale des futurs enseignants à la Haute École Bruxelles-Brabant [HE2B] et chercheuse au Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD, EA4132) du Conservatoire national des arts et métiers de Paris (CNAM).



Photo libre de droits

« Il s'agit pour moi de me plonger dans la musique. C'est ma manière de faire. Pour nous les chanteurs, c'est arriver à ce que la musique prenne toute la place et ne plus penser à autre chose au point d'oublier l'extérieur »

- José van Dam (cité par Deltand, 2012, p.134).

INTRODUCTION

La question du Sensible¹ en éducation n'est pas simple à traiter et encore moins à intégrer dans le champ de la formation. D'une part, parce qu'elle évoque nombre de positionnements épistémologiques relatifs aux acceptions variées du terme « sens » qui renvoie à perceptions, significations, orientations, émotions ou encore à bien d'autres notions apparentées. D'autre part, parce qu'elle pose la question de son statut dans les pratiques et les manières d'aborder le phénomène social.

En pédagogie, *sens*, *social* et *Sensible* ne peuvent être réfléchis isolément des pratiques enseignantes et appellent à une réflexion plus large qui allie à la fois ce qu'éprouve l'apprenant dans les situations pédagogiques variées et ce qu'il retire de ces expériences au travers de la diversité des formes artistiques explorées. Dans ces conditions, étudier le phénomène du Sensible qui ne se voit pas, ne s'approche que très difficilement et connote quelque chose qui se vit de l'intérieur de soi est un défi que nombre de praticiens et de chercheurs ont essayé de relever. On pourrait même le qualifier de complexe, tant par le fait qu'il interroge sur ce que cache réellement la notion de Sensible, sur les niveaux qu'il expérimente et ce qu'il demande comme condition d'apprentissage pour pouvoir s'y atteler en classe. Ainsi, plusieurs questions de

fond se posent dès qu'on s'y intéresse pour penser l'enseignement ou la formation. En voici quelques-unes : Qu'est-ce que la notion de Sensible ?; Regroupe-t-elle plusieurs formes ou langages distinctifs d'un champ à l'autre (musique, danse, arts plastiques, etc.) ?; Dans ses grammaires particulières, le Sensible a-t-il une syntaxe et des formes structurelles et caractéristiques chargées de significations ? Répondre à ces premières questions demande d'avoir la capacité de recueillir des données en la matière au sein même de structures éducatives et de formation afin de les analyser tout en tenant compte des différents langages auxquels la notion renvoie certainement. Dans ce contexte particulier d'une notion qui se conçoit comme de « l'infiniment appropriable » (Coccia, 2010, p.107), les traces qu'un chercheur peut collecter sont de natures particulièrement diverses. Autant les observations du phénomène sont nombreuses, autant elles continuent à intriguer, même quand elles sont rendues identifiables par des comportements ou des paroles. Et que dire des recueils de récit d'expériences où l'apprenant se raconte pour témoigner de ce qui se joue pour lui dans ces moments de grande réceptivité et de production musicale ? Expliquer par des mots quelque chose en soi se jouant dans l'intime est loin d'être simple, particulièrement quand on apprend et accentué par le fait qu'il se trouve dans une triple configuration

¹Nous utilisons une majuscule au terme « Sensible » pour désigner la nature de l'expérience perceptive de toutes formes artistiques expérimentées par l'humain renvoyant au « Sensible de Soi » (Deltand, 2012).

subjective au moment de livrer cette réceptivité. L'apprenant doit trouver les voies d'explicitation verbale qui livrent à la fois l'introspection sentie lors des expériences en classe (intériorité exprimée), ce qu'il renvoie, exprime et adresse aux membres de la classe (alliant mots et matériaux artistiques) et ce qui le situe dans ce qu'il est (identité/Soi). Cette triple configuration renvoie alors au mécanisme, au sensoriel, au relationnel, mais aussi au symbolique malaisément déchiffrable par des mots qui manquent le plus souvent. Malgré ces difficultés verbales pourtant bien réelles, chercher à recueillir des traces objectives donne aussi l'occasion aux chercheurs de mieux comprendre ce qui se joue en soi (soi avec soi) et en classe (soi avec les autres) au moment du Sensible; cela permettra de révéler des ouvertures, des découvertes, mais aussi des décalages, des torsions ou même des tensions au sein même des expériences musicales en classe. Ainsi, penser la pédagogie du Sensible impose de commencer par répondre à ces premières questions afin d'interroger ses voies d'accès en passant par des expériences plurielles. Penser les enseignements en termes à la fois de récepteur et de producteur de Sensible nous donne autant l'occasion de penser à la construction collective de nos pratiques que d'être touché par ces dernières. Pour exemplifier ce phénomène et sans aucune volonté de comparaison (pays ou dispositifs), cette contribution propose un premier constat issu d'expériences de formation sur le Sensible chez de futurs enseignants des écoles de trois dispositifs européens (France, Belgique et Grand-Duché de Luxembourg), analysées à partir de recueils des données collectées sur plusieurs années. Le constat situant la parole de l'apprenant et sa réflexivité consécutive aux expériences du Sensible au cœur de récits d'expérience et invite à distinguer trois niveaux de contact possibles au Sensible quand on est en apprentissage ou en formation.

QU'EST-CE QUE LE SENSIBLE DE SOI ?

Loin d'être inédite dans l'histoire des sciences humaines, le Sensible étonne, interroge, se développe... **Coccia** (2010, p. 61) propose de considérer l'homme comme un être doté de Sensible par sa nature et son activité car « les vivants ne se contentent pas de recevoir du sensible : ils le produisent ». C'est d'ailleurs « grâce à cette dimension qu'il se distingue de l'animal : il parle, il dessine, il crée » (**Coccia**, 2010, p. 9). La nature du Sensible d'un apprenant dans le champ éducatif renvoie à deux grandes acceptions qui peuvent se retrouver dans les théories qui s'y intéressent. La première, c'est ce qui est perçu par une personne au moyen de ses cinq sens (la vue, l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat); la seconde, ce sont ses expériences vécues traversées par les dimensions affective, émotionnelle et intuitive. Dans le champ de l'éducation et, par extension, celui de la formation, il faut y adjoindre le geste, le mouvement et la posture engagée dans l'expérience par l'apprenant qui lui permettent de « vivre » l'ensemble des activités artistiques en classe. Dans ces conditions, le Sensible de soi peut se définir comme la capacité extrême que possède une personne (enfant, adolescent et adulte) à se connecter à son monde intérieur en médiant l'expérience vécue par son corps traversé du senti (les états émotionnels) et des ressentis (les émotions). Vivre l'expérience convoque les ressentis qui sont particulièrement puissants car ils sensibilisent l'expérience musicale, et crée des états émotionnels particulièrement forts qui se relient aux fondements identitaires d'une personne. Nous l'avons déjà évoqué précédemment (**Deltand**, 2016, p. 29) : une émotion relève du *ressenti*, une « manifestation interne qui génère une réaction adaptative » alors que des états émotionnels (ou affects)² sont de l'ordre du *senti* comme un « ensemble, au sens large, des sentiments qu'une personne éprouve et qui sont générés par une ou

plusieurs émotions ». En ce qui concerne les expériences en classe, les signes du Sensible commencent par la mise en état émotionnel (états physique et psychologique senti par l'apprenant) qui puisent son origine dans un ressenti mélangeant différentes émotions de base qui lui-même est stimulé par le vécu. Cette « réaction corporelle face à un événement » (**Deltand**, 2016, p. 31) rend visible ce qui se joue pour l'apprenant lors de l'expérience pour lui permettre d'accéder à ce qu'il a de plus personnel, profond et singulier (identité/Soi). Ce mécanisme subtil s'appuie sur trois éléments dont plusieurs échappent à l'objectivité : il se réalise a) le plus souvent en dehors d'une linguistique verbale (forme puissante de Sensible); b) au sein d'un interstice intérieur apparenté à cet espace de médialité intérieur évoqué par **Coccia** (2010) ; c) *dans* et *par* le corps (habitable du Sensible) vers des formes d'extériorité qui rendent compte d'un effet en soi. Cet alliage subtil vient alors puiser son expérience transformatrice lorsque l'apprenant se met en réceptivité ou en production du Sensible pour s'ouvrir à des actes où chaque proposition (gestes, mouvement, son) est imprégnée de ce Sensible. Ainsi, dans un cadre éducatif, la connexion de l'apprenant à son monde intérieur par les expériences en classe lui donne l'occasion de mieux se connaître et de se construire graduellement dans ce qu'il a de plus singulier et personnel. C'est donc *par*, *dans* et *à travers* le corps de l'apprenant qu'on accède au cœur de l'intériorité (sentie et ressentie), que l'expérience Sensible se réalise. Chacune des expériences artistiques en classe relève alors d'une expérience hautement subjective au moyen du corps qui se révèle alors l'habitable perceptif. Vivre le Sensible au sein de chaque expérience, c'est aussi considérer et accepter qu'il « ne se présente pas lui-même », mais devient « la chose elle-même » (**Malherbe**, 1991, p. 21). Vivre ainsi les apprentissages artistiques donne l'occasion à l'apprenant de percevoir l'expérience, de s'y immerger et d'y

² Appelé « aussi émotions secondaires ou émotions mixtes » (**Deltand**, 2016, p. 29).

réagir.

CONCEPTION SENSORIELLE DU SENSIBLE DE SOI?

La manière d'envisager le Sensible évoquée précédemment n'est pas neuve. Elle puise très largement sa conception originelle dans le champ des études sensorielles et des théories du Sensible qui ont pour fondement le courant phénoménologique. Ce courant s'intéresse au lien qu'entretiennent intimement les sujets avec le corps dans une relation du soi avec soi. Un des premiers à parler de perception est **Merleau-Ponty** (1945, 1992). Viendront plus tard, « L'ordre sensoriel » de **Classen** (1993), les « Pratiques corporelles de connaissance » de **Geurts** (2002), les « Biographies sensorielles » de **Desjarlais** (2003) ou l'« Anthropologie modale » de **Laplantine** (2005). L'approche de la « somato-psychopédagogie » de **Berger** (2006) et **Bois** (2006) prône aussi pour une bonne part une approche du Sensible interliée avec les cinq sens de l'être humain et dont le corps est le médiant. **Laplantine** (2005, pp. 99-100) propose cinq manières d'envisager la notion de Sensible; l'une nous intéresse tout particulièrement pour le champ musical. Elle désigne « la vie des sensations : les relations que nous entretenons avec les trois familles de sons (la voix, les bruits et la musique qui est du son organisé), avec les odeurs, les goûts, les perceptions visuelles et tactile ». Dans sa vision sensualiste (ou plutôt empirique), **Laplantine** (2005) estime qu'il existe une « évidence du sensible ou plus spécifiquement une impression d'évidence, qui est celle d'une présence au monde, à soi-même et aux autres ». Envisagées dans cette direction, les implications pédagogiques permettent d'entrevoir un lien fort avec la culture du Sensible et un rapport pluriel au monde (soi à soi et soi à autrui). C'est ce lien qui permet d'élaborer un cadre conceptuel

particulièrement adéquat pour réfléchir et mettre en place une pédagogie du Sensible en puisant ses accès dans une perspective sensorielle de l'apprentissage artistique au moyen du corps, particulièrement du fait que *sensifier* renvoie au corporel comme matière de recherche et d'apprentissage de ce qu'on est (identité/Soi); c'est d'ailleurs la direction prise par **Coccia** (2010). Ce dernier (**Coccia**, 2010) conçoit spécifiquement l'entrée dans le Sensible par le corps humain, car il estime qu'il est un ensemble cohérent propice à médier ce qui se vit en soi pour en donner toute sa grandeur. Mobiliser ainsi les expériences artistiques en classe au moyen du corps devient alors le révélateur de ce qui se joue intérieurement *par* et *pour* l'apprenant et qui rend le phénomène observable. **Coccia** (2010, p. 9) insiste d'ailleurs sur le fait que « nous sommes sensibles dans la mesure même et à l'aune selon laquelle nous vivons du sensible ». Le Sensible de soi est alors une forme de libération extérieure de ce que l'on sent et vit à l'intérieur de soi rendue matière par l'expérience artistique vécue en classe et qui traverse le processus d'élaboration en donnant un sens à cette dernière (vivre, donner du sens et finalement sensifier le rationnel). Cette manière de considérer le Sensible peut trouver également des apparentements avec d'autres travaux déjà bien connus comme ceux d'**Anzieu** (1995) et son « Moi-peau » qui s'inspirent de ceux pionniers de Donald **Winnicott** (1969), John **Bowlby** (1984) et René Arpad **Spitz** (1993). Le « Moi-peau » est un concept relativement opératoire pour les pratiques artistiques pour les écoles du fait qu'il renvoie à l'idée que la peau humaine qui enveloppe le corps, tout comme la conscience qui enveloppe l'appareil psychique, permet de médier ce qui se joue pour la personne qui vit l'expérience. Les expériences musicales vécues par l'apprenant sont alors une voie d'accès au Sensible qui rend compte de différents niveaux de traduction et d'accès

par l'interconnexion des différentes peaux (strates).

QUE SIGNIFIE APPRENDRE DU SENSIBLE ET PAR LE SENSIBLE?

Envisager une pédagogie du Sensible, une intention en éducation par l'Art et une prise en compte de la dimension esthétique dans les champs de pratiques éducatives n'est pas facile non plus à traiter. Pour **Legros** (1990, p. 130) « le sensible s'approfondit quand on apprend à le pénétrer ». Le substantif « pénétration » renvoie à l'action de pénétrer qui désigne « s'introduire dans un lieu éloigné ou d'accès difficile » (CNRTL)³, alors que l'apprentissage renvoie au *faire* qui permet d'entrer en expérience au moyen du corps. S'introduire dans ce lieu éloigné et profond qu'est son intériorité invite à éprouver l'infiniment petit et pourtant grand en soi. Expérimenter l'apprentissage musical en classe (quelles que soient ses entrées dans l'activité) ouvre la voie vers le Sensible grâce à la connexion par le corps qui devient alors un des moyens de vivre une authentique expérience esthétique. Il y a un moment pour (re)sentir et un moment pour (re)produire ce qui se joue en soi. Pour **Berger** (2009, p. 53) « l'acte d'éprouver définit un certain rapport à l'expérience caractérisé par le fait d'être à la fois et en même temps l'acteur et le spectateur de son expérience; c'est dans la contemporanéité des deux positionnements que se situe le trait caractéristique de ce rapport à l'expérience ». Ce rapport, toujours selon **Berger** (2009, p. 53) se construit « en deux étapes : la première où l'on "vit" l'expérience (ici intervient la notion de *ressenti*), la seconde où on la visite a posteriori pour en repérer et en comprendre les contenus » (réflexivité). En formation, et particulièrement dans le cas d'apprenants sans antécédents de pratiques artistiques avant de se professionnaliser au métier d'enseignant, le formateur est invité à penser et à proposer un certain nombre

³<https://www.cnrtl.fr/definition/p%C3%A9n%C3%A9tration>

d'expériences fondatrices dans ses dispositifs afin que le cheminement intérieur puisse permettre de *vivre* et de *sentir* suffisamment et sous toutes ces facettes l'expérience musicale dans ses dimensions les plus infimes et intimes.

PRISE DE CONTACT À SON SENSIBLE : UN PREMIER CONSTAT CHEZ DES FUTURS ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES DE L'ÉDUCATION MUSICALE DANS LES ÉCOLES

Pour étudier la mise en contact de futurs enseignants de l'éducation musicale à leur Sensible alors qu'ils n'ont pour la plupart aucun antécédent d'expérience musicale avant l'entrée en formation dans l'enseignement supérieur, nous sommes partis de la question de départ suivante : En formant les étudiants à l'ensemble des attentes du programme pour enseigner la discipline de l'éducation musicale dans les écoles et en médiant plus intensément l'expériences des pratiques en classe par le corps, quels seraient les traces repérables dans recueils de récit d'expérience sur le Sensible? Pour y répondre, nous avons mobilisé trois dispositifs de formation au métier d'enseignant auxquels nous avons participé (France, Belgique et Grand-Duché de Luxembourg), dans la continuité de nos travaux (Deltand, 2012, 2014, 2015, 2016, 2019). Sans aucune intention de comparer les pays ou les dispositifs, cela nous a donné l'opportunité de récolter de nombreux récits d'expérience auprès d'étudiants.

QUELQUES INDICATIONS SUR LES CONTEXTES DE FORMATION

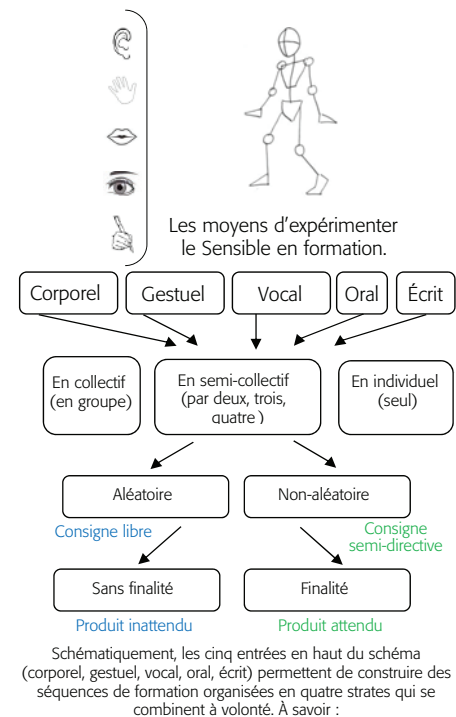
Le premier contexte concerne le recueil des récits d'expérience⁴ d'une classe de 23

étudiants inscrits en 2018 dans un master 2 à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Lille Nord de France⁵. Le second visait neuf classes d'étudiants belges dont le recueil s'est étalé entre 2012 et 2015, ce qui a permis de constituer un corpus de 82 étudiants en formation inscrits dans le bachelor instituteur primaire de la Haute Ecole de Bruxelles-Brabant⁶. Enfin, le dernier concerne trois groupes d'étudiants luxembourgeois⁷ dont les recueils se sont étalés de 2010 à 2012, constituant au final 69 étudiants.

QUELQUES INDICATIONS SUR LES CONTENUS DE FORMATION PRÉPARANT AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Former des étudiants à enseigner l'éducation musicale dans les écoles consiste à les rendre compétents dans la mise « en place des dispositifs musicaux expérientiels (activités senties) en sensibilisant les apprenants à la musique et à l'art en général » (Deltand, 2014, p. 35). Pour y arriver, le point commun réunissant ces trois contextes de formation ne demande pas « d'aborder la formalisation «solfégique» du langage musical avec les apprenants », mais attend des professionnels qu'ils construisent « les compétences musicales préparatoires (par le corps, la voix, l'écoute, etc.) à une éventuelle écriture ou pratique formalisée » (Deltand, 2014, p. 35) qui arriverait plus tard ou en parallèle dans le parcours des élèves (école, académie de musique). Pour y arriver et en référence aux socles prévus en éducation musicale dans les écoles, cinq grandes entrées ou catégories d'expérience sont abordées lors de la formation et deviennent pour les étudiants autant

d'entrées possibles pour explorer le Sensible. Des catégories plus « ouvertes » et « libres » (**corporel, gestuel**) vers la gauche de la visualisation ci-après renvoient à des formes d'improvisation ou de création, au **vocal** devenu **central** dans les pratiques en école et une entrée particulièrement privilégiée du fait qu'elle mobilise l'ensemble du corps et sans aucun matériel obligatoire. Celles bien plus « mesurées » et « suivies » (**oral, écrit**) s'orientent plutôt vers la droite du schéma et désignent des compositions singulières à partir de consignes précises, de critères à utiliser ou même de cadres particulièrement restrictifs. Ces cinq catégories deviennent alors des marqueurs d'énonciation d'entrée du Sensible parfaites pour saisir les formes d'expression singulières d'un étudiant au moment de sa formation. Voici comment nous les envisageons :



⁴Nous désignons par « récits d'expérience » la mise en récit d'un vécu personnel qui suppose que l'expérience artistique en classe est relatée sous toutes ses dimensions expérientielles (dont le Sensible). Elle n'est donc pas seulement « des histoires que l'on peut raconter mais aussi des éléments d'une activité qui se poursuit dans le discours (...) en ce sens, le récit d'expérience est distinct d'autres formes comme le témoignage notamment » (Astier, 2004, p. 39).

⁵Après une licence (3 ans), deux années de formation sont prévues à la didactique des disciplines (dont l'éducation musicale) comprenant un concours national en Master 1 donnant accès à un poste en alternance en Master 2.

⁶La formation s'étale sur trois ans et sans concours pour l'obtention d'un poste d'enseignant. L'éducation musicale couvre les trois années de formation.

⁷Ils sont tous inscrits dans le bachelor en sciences de l'éducation de l'Université du Luxembourg où l'éducation musicale trouve sa place dans le programme de formation. La formation dure quatre ans et l'accès à un poste d'enseignant exerçant dans les trois langues (luxembourgeois, français et allemand) est conditionné par la réussite d'un concours national à la sortie.

Schématiquement, les cinq entrées en haut du schéma (corporel, gestuel, vocal, oral, écrit) permettent de construire des séquences de formation organisées en quatre strates qui se combinent à volonté. À savoir :

TABLEAU 1 : QUATRE STRATES COMBINATOIRES ORGANISANT LES EXPÉRIENCES DU SENSIBLE EN FORMATION

Strate 1	La première strate (en haut du schéma) désigne l'entrée de la matérialité de l'expérience, c'est-à-dire les cinq manières d'entrer dans l'expérience musicale qui vise à médier et à traduire le phénomène du Sensible en une matière observable.
Strate 2	La deuxième strate renvoie à la dynamique du groupe-classe et désigne la structuration des apprenants en différents degrés d'organisation interne allant de l'ensemble du collectif (groupe) qui participe à l'expérience, à quelques apprenants (semi-collectif) ou à de l'individuel.
Strate 3	La troisième strate fait référence au cadre prescriptif posé par l'enseignant. Il peut être aléatoire ce qui désigne un non-contrôle des règles musicales prescrites avec des logiques précises (hauteurs, intervalles, modes, périodicité des rythmes, etc.), ou, à contrario, être non-aléatoire pour alors fixer et déterminer précisément les attentes d'un résultat qui respecte les apprentissages déjà travaillés précédemment (travail sur des hauteurs fixées, des mesures prédéterminées, sur un mode particulier, à partir d'accords identifiés, etc.)
Strate 4	La quatrième strate concerne l'aboutissement de l'expérience. Il peut être annoncé aux étudiants comme exploratoire et donc sans-finalité déterminée : il leur donne l'occasion d'expérimenter pleinement ce qui se vit (exploitations sensorielles et conscientes comme l'effet que le travail vocal produit sur Soi ou une gestuelle accompagnée de sons), ou encore en ciblant une finalité qui vise à aboutir sur une forme attendue qui situe chaque apprenant dans un ensemble plus vaste basé sur l'expérience.

À travers ces quatre strates qui organisent les expériences en formation et afin de rendre compte des formes d'expression singulières chargée de Sensible qui renvoie à l'énonciation subjective de ce qui se vit intérieurement, nous avons analysé les discours tenus des étudiants recueillis en situation de formation pour chacune d'elles (récits d'expérience) tout au long de leur formation. Il s'agissait donc pour nous de bien différencier le dispositif de formation où les étudiants expérimentent les activités musicales à envisager avec les enfants des

écoles en éducation musicale du dispositif de recherche qui consistait pour nous à recueillir, après chaque expérience menée, le vécu et leur regard a posteriori sur ce qui s'est joué pour eux durant l'activité artistique menée en formation. Cette distinction est importante, car le matériau de la recherche concerne exclusivement la transcription des verbatims ayant cours après chaque expérience artistique et pas les accompagnements de formation menés auprès des étudiants pour devenir compétents à enseigner l'éducation musicale. Ainsi et sans aucune volonté

statistique ni comparative (nous insistons fortement), il s'agissait de se focaliser sur les énonciations et les manières langagières et dialogiques pour rendre compte de ce qui se joue lors des expériences au niveau du Sensible potentiellement repérables dans les récits. Plus précisément encore, il s'agissait de mieux comprendre le moment particulier de la mise en contact des étudiants avec le Sensible pour chaque expérience musicale proposée et comment cette connexion se matérialise pour eux.

TABLEAU 2 : TYPOLOGIE DES ACCÈS AU SENSIBLE EN FORMATION CHEZ DES ÉTUDIANTS FUTURS GÉNÉRALISTES DE LA MUSIQUE

Niveau 1 : <i>Vivre le Sensible</i>	Le premier niveau renvoie l'étudiant dans le domaine du vécu (éprouvé) qui est le premier stade d'entrée du Sensible, incontournable pour entrer dans la dimension du Sensible.
Niveau 2 : <i>Produire du Sensible</i>	Le second niveau renvoie au domaine de l'expérimentation qui donne à l'étudiant l'espace nécessaire pour essayer, se risquer, se hasarder et créer du Sensible. Ce niveau permet de placer un certain nombre de conditions pour la production du Sensible afin de faire des liens qui traversent d'autres notions et contenus d'apprentissage propres à la musique.
Niveau 3 : <i>Savoirs insus et transfert du Sensible</i>	Le dernier niveau donne l'occasion à l'étudiant de dépasser sa capacité à la fois d'apprendre de son expérience, mais aussi de transcender, puis de transférer les expériences du Sensible en une capacité d'exploration de Soi ouvrant à de nouveaux possibles devenus disponibles.

Les résultats de l'analyse des récits d'expérience permettent d'identifier trois niveaux de contact d'étudiant au Sensible repérable par leurs permanences dans les trois terrains d'enquête et traversant les cinq entrées indiquées (corporel, gestuel, vocal, oral, écrit). Nous trouvons :

Ces trois niveaux de contact issus des analyses représentent trois arrêts sur image de ce qui est décrit et livré lors des récits d'expérience en formation en référence aux expériences musicales vécues. Chacun d'eux est repérable à l'aide des traces discursives indicatrices des contacts engagés par l'étudiant lors de sa connexion au Sensible en rapport aux activités musicales expérimentées. Ces trois arrêts sur image descriptifs peuvent amorcer de futures catégories d'analyse pour le chercheur et le professionnel de l'éducation pour décrire un apprenant et le situer lui et son niveau d'accessibilité au Sensible dans l'expérience vécue à un moment T⁸. Mobiles et forcément évolutifs, ces niveaux de

contact avec le Sensible invitent à s'appuyer sur la multiplicité des vécus en classe et le déploiement des entrées possibles que peuvent procurer les pratiques artistiques. Ces multiplicités de vécu artistiques visent à permettre une meilleure connaissance de soi particulièrement importante pour enseigner les disciplines musicales et particulièrement l'éducation musicale dans les écoles.

CONCLUSION

Les usages faits du mot « Sensible » dans les sciences humaines et sociales, les connotations qu'il véhicule, les déplacements sémantiques incessants auxquels il donne lieu et les confusions auxquelles il se prête doivent nous encourager à le définir, à le circonscrire et à mieux le déplier au sein des pratiques. Dans le cas de l'artistique, il ne faudrait pas oublier que ce terme est précisément chargé d'une résonance particulière et distinctive dans les champs de pratiques auxquels il se rapporte.

Les différences de signification qu'ils portent sont le fruit d'une évolution idéologique propre à chaque paradigme, ce qui influence inévitablement les manières d'envisager l'éducation, les pédagogies dans nos écoles et nos pratiques de formation, orientant alors les actions menées dans les classes.

En plaçant le Sensible au cœur des priorités d'éducation et de formation, chacun de nous peut contribuer à permettre de renverser la tendance à la course à la maîtrise des compétences — bien présente dans les systèmes d'enseignement actuels — afin de recentrer ses pratiques sur la musique et sur ce qu'elle permet de découvrir en soi. À la condition bien sûr de donner toute sa place à l'appareil médiant superbement sophistiqué qu'est le corps humain pour entrer en contact avec son Sensible. La nature et la qualité de ses mises en contact repose en grande partie sur la capacité des acteurs et de leurs institutions à revenir à l'essentiel, celui de l'humain.

RÉFÉRENCES

- Astier, Philippe (2004). Parler d'expérience, *Formation Emploi*, 88, 33-42.
- Anzieu, Didier (1995). *Le penser, du moi peau au moi pensant*, Paris : Dunod.
- Arguel, Mireille (1992). *Danse : le corps enjeu*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, R. (1994). Le retour du sensible en sciences humaines. Pratiques de formation, *Formation Permanente*, 28, 97-118.
- Bégout, Bruce (1995). *Maine de Biran*, Paris : Payot.
- Berger, Eve (2009). Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique, Saint-Denis : Université Paris 8.
- Berger, Eve (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Bois, Danis (2006). *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Point d'Appui.
- Bowlby, John (1978). *Attachement et perte*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Classen, Constance (1993). *Worlds of Sense : Exploring the Senses in History and Across Cultures*, London ; New York : Routledge.
- Coccia, Emanuele (2010). *La vie sensible*, trad. Martin Rueff, Paris : Payot & Rivage.
- Deltand, Muriel (2019). Diversité de significations disciplinaires au cœur des pratiques enseignantes, *Musique et pédagogie*, 34/1, 21-29.
- Deltand, Muriel (2016). L'émotion et les propriétés expressives de la musique en situation d'apprentissage : retour sur expérience. *Musique et pédagogie*, 31/1, 28- 35.
- Deltand, Muriel (2015). Paroles sur soi et complexité des formes de biographisation. *Education permanente*, 203, 205-218.
- Deltand, Muriel (2014). La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale. *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15/1, 37- 47.

⁸Un moment T désigne le moment où le recueil des données est réalisé.

- Deltand, Muriel (2012). *Musique de soi. Du sensible de soi au musicien révélé... Vers un renouveau des formes de biographisation*. Paris : Téraèdre.
- Dies, Auguste, (1926). *Platon, Œuvres complètes*, tome VIII, 2e partie « Théétète », Paris : Belles Lettres.
- Desjarlais, Robert (2003). *Sensory Biographies: Lives and Deaths Among Nepal's Yolmo Buddhists*, Berkeley : University of California Press.
- Descartes, René (1637, 2000). *Discours de la méthode*, Paris : Le Livre de Poche.
- Geurts, Kathryn (2002). *Culture and the Senses : Bodily Ways of Knowing in an African Community*, Berkeley : University of California Press.
- Laplantine, François (2005), *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*, Paris : Téraèdre.
- Legros, Robert (1990). *L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*. Paris : Grasset.
- Malherbe, Michel (1991). *Trois essais sur le sensible*, Paris : Vrin.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964). *Le visible et l'invisible*, Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945,1992). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.
- Narcy, Michel (1995). Platon « Théétète » : Introduction et notes, Paris : Flammarion.
- Pernet, Fabien (2006). Compte rendu de François Laplantine, Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale. *Anthropologie et Sociétés*, 30/3, 233–234.
- Spitz, René Arpad (1993). *De la naissance à la parole*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Dam, José (2012) Postface - La présence interprétative en scène : entre sensible et personnalité. Dans Muriel Deltand, *Musique de soi. Du sensible de soi au musicien révélé... Vers un renouveau des formes de biographisation* (pp.133-143). Paris : Téraèdre.
- Winnicott, Donald (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot.