



FAMEQ

FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS
DE MUSIENS ÉDUCATEURS DU QUÉBEC

LIVRE BLANC

L'éducation musicale :
*levier pour le développement global
et l'engagement citoyen*

Exprimer

Unir

Rayonner

Édition 2024

LIVRE BLANC

**L'éducation musicale : levier pour le développement global
et l'engagement citoyen**

COORDINATION DES TRAVAUX

Suzanne Lafleur

CONCEPTION VISUELLE ET INFOGRAPHIE

Mylène Bélanger

PUBLIÉ PAR:

Fédération des Associations des Musiciens Éducateurs du Québec (FAMEQ)
3075, route 222, Saint-Denis-de-Brompton (Québec) J0B 2P0
www.fameq.org

Dépôt légal: 2024

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

ISBN 978-2-9823023-1-0

@2024, FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS DES MUSICIENS ÉDUCATEURS DU QUÉBEC
TOUS DROITS RÉSERVÉS

TABLER DES MATIÈRES

03

PRÉAMBULE

À PROPOS

04

MOT DU PRÉSIDENT

05

INTRODUCTION

Prélude vers une éducation musicale renouvelée

06

CONCLUSION

Au cœur de l'avenir du Québec

08

15

RECHERCHES

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE DANS LES
PROGRAMMES SCOLAIRES PUBLICS FRANCOPHONES
DU QUÉBEC (DE 1904 À NOS JOURS)

17

L'ACCÈS À LA MUSIQUE COMME SERVICE ESSENTIEL

27

LA PRATIQUE MUSICALE COMME UN VECTEUR DE
RÉSILIENCE ET DE PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

33

SURVOL DE LA DOCUMENTATION SUR LES BIENFAITS
IMPORTANTES APPORTÉS PAR L'APPRENTISSAGE DE LA
MUSIQUE

47

RECOMMANDATIONS CONCERNANT LE PROGRAMME
DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PRIMAIRE)

57

L'ÉDUCATION MUSICALE DANS LES ÉCOLES CANADIENNES :
Un équilibre fragile

63

LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DE
MUSIQUE AU QUÉBEC

73

LES DÉFIS ACTUELS POUR L'ENSEIGNEMENT DU
PROGRAMME DE MUSIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

81

POSITION DU COMITÉ DES ÉCOLES DE MUSIQUE ET DE
L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL (EMEI-FAMEQ)

91

LES BOULEVERSEMENTS APPORTÉS PAR LA PANDÉMIE POUR
L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

97

103

ANNEXES

01

PRÉAMBULE

À PROPOS
MOT DU PRÉSIDENT
INTRODUCTION
CONCLUSION



À propos

Créée en 1967, la **Fédération des associations des musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ)** est un organisme à but non lucratif qui regroupe des associations régionales représentant les musiciens éducateurs à travers la province. Sa mission est **de promouvoir et de soutenir l'éducation musicale sous toutes ses formes comme un élément essentiel de culture et d'enrichissement individuel et collectif.**

La FAMEQ œuvre à unir et à accompagner les musiciens éducateurs en leur offrant une gamme de ressources, de services et d'activités, incluant un congrès annuel, des formations, des projets collaboratifs et des outils pédagogiques novateurs. La fédération contribue ainsi au développement des pratiques pédagogiques et à l'enrichissement du parcours professionnel de ses membres.

Forte de son réseau de partenaires, la FAMEQ s'investit activement dans la promotion d'une éducation musicale de qualité. Elle est également engagée à sensibiliser le public et les décideurs politiques à l'importance de la musique dans le développement global des jeunes Québécois.

La FAMEQ veille à ce que la musique occupe une place centrale dans l'éducation des jeunes tout en garantissant un accès équitable aux ressources nécessaires.

FAMEQ

FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS
DE MUSICIENS ÉDUCATEURS DU QUÉBEC

www.fameq.org



Mot du président

C'est avec beaucoup de gratitude et de fierté que j'écris ce mot. Pour la FAMEQ, ce livre blanc positionne l'éducation musicale comme levier essentiel à chérir au cœur de notre système éducatif québécois par sa portée unique sur le développement global de nos jeunes, comme apprenant et comme citoyens du Québec du XXI^e siècle. Il représente aussi un pas important dans la confirmation d'une vision commune avec nos partenaires du milieu de l'éducation musicale et, plus largement, du milieu musical amateur, comme professionnel. Depuis mes premiers échanges en tant que président de la FAMEQ, je constate un respect et une reconnaissance avec l'ensemble de nos partenaires quant à notre mission de valorisation et promotion de l'éducation musicale. Nous partageons le même désir de participer à l'amélioration de la société québécoise, ainsi que la même admiration pour le travail de recherche qui semble plus riche que jamais en ce qui concerne l'impact de la musique et de l'éducation musicale sur le développement humain.

« Lorsqu'on lit à quel point l'humain est sensible à la musique, avant même sa naissance, que l'on découvre son impact marqué dans son développement global, il semble juste de soutenir l'idée que la musique fait partie de notre profonde humanité. »

Espérons que ce livre blanc nous aidera à trouver, ensemble, les leviers qui feront reconnaître l'appui à l'éducation musicale et à la pratique musicale comme un devoir pour l'avenir de la société québécoise du XXI^e siècle. Lorsqu'on lit à quel point l'humain est sensible à la musique, avant même sa naissance, que l'on découvre son impact marqué dans son développement global, il semble juste de soutenir l'idée que la musique fait partie de notre profonde humanité.

Malheureusement, il est souvent difficile d'aller chercher l'adhésion des acteurs politiques pour se mobiliser en faveur de la musique, même lorsqu'ils en parlent avec beaucoup d'éloges, comme si l'éducation musicale était pour l'élite seule et au-delà des capacités de tout un chacun, alors que c'est tout le contraire. L'éducation musicale est accessible à tous et bénéfique pour tous. Il ne s'agit pas seulement de se donner les moyens d'assurer sa place dans l'éducation québécoise, mais comprendre que nous avons, comme citoyens, trop à perdre à ce que la présence de l'éducation musicale et son accessibilité, ne soient pas assurées à tous les niveaux de la formation de notre jeunesse.


Stéphane Proulx

FAMEQ FÉDÉRATION
DES ASSOCIATIONS
DE MUSICIENS
ÉDUCATEURS DU QUÉBEC
Président



FAMEQ

5 LIVRE BLANC

Introduction

Prélude vers une éducation musicale renouvelée

Cet ouvrage met de l'avant l'harmonie ressortant des visions des différents acteurs autour de l'éducation et de la pratique musicale. Nous souhaitons qu'il soit une référence pour inciter les décideurs à mieux comprendre les enjeux auxquels font face nos musiciens éducateurs et leurs apprenants. De ce fait, il se veut une source d'inspiration qui soutiendra la mise en place des conditions favorisant les meilleures pratiques possibles.

L'éducation musicale a été particulièrement malmenée par le contexte pandémique. De par sa capacité à réseauter les expertises, la FAMEQ se positionne ici comme un interlocuteur de premier plan. Ce document se veut une contribution pour que l'éducation musicale retrouve un contexte propice à bien jouer son rôle auprès des jeunes.

D'abord, l'équipe de madame Isabelle **Héroux**, professeure à l'UQAM, nous présente un portrait historique des considérations entourant l'éducation musicale à travers les programmes de formations scolaires depuis 1904. Un regard porté sur les origines de plusieurs de nos orientations actuelles.

Monsieur Joël **Monzée** nous accompagne dans une analyse sur les besoins de nos enfants et de nos adolescents et souligne l'importance de l'éducation musicale pour soutenir leur développement.

Mesdames Hélène **Boucher** et Audrey-Kristel **Barbeau**, aussi professeures à l'UQAM, dressent un survol de la documentation sur les bienfaits importants apportés par l'éducation musicale. Elles enchainent avec leurs recommandations concernant le programme de formation de l'école québécoise au primaire.

Les équipes de madame Valerie **Peters**, de l'Université Laval, présentent deux recherches. La première reprend une analyse effectuée pour le compte de la *Coalition pour l'éducation musicale*. Elles dressent un portrait de la réalité canadienne. Une seconde recherche est plus précisément axée sur les conditions de travail des enseignants en musique du Québec.

Par la suite, mesdames Hélène **Boucher**, Isabelle **Héroux** et Audrey-Kristel **Barbeau**, se pencheront plus spécifiquement sur l'impact qu'a eu la pandémie sur l'éducation musicale au Québec.

En annexe, se retrouvent les points de vue et appuis émis par différentes organisations reliées à l'éducation musicale, à la vie musicale professionnelle et amateur. Le *Réseau de la conseillanc e et de la ré pondance en musique du Québec* (RCRMQ), associé à la FAMEQ, trace un portrait de la réalité à laquelle les conseillers pédagogiques sont confrontés dans l'accompagnement des enseignants.

L'annexe comprend aussi le point de vue du comité pour les *écoles de musique et l'enseignement individualisé* (ÉMEI-FAMEQ). Une réalité à considérer dans l'optique d'élargir notre vision des rôles complémentaires qui existent au sein de l'éducation musicale.

Finalement, nos partenaires représentant les musiciens professionnels et amateurs ajoutent leur appui et leur vision. Leurs points de vue sont essentiels à cette réflexion car ils démontrent le rayonnement de l'éducation musicale dans les autres sphères de la société. À travers leurs textes, le *Conseil québécois de la musique* (CQM), la *Guilde des musiciens et musiciennes du Québec* (GMMQ) et la *Fédération des harmonies et orchestres symphoniques du Québec* (FHOSQ) présentent l'importance d'appuyer l'éducation musicale pour maintenir une relève suffisante qui participerait à la vitalité de l'industrie musicale, à maintenir sa part dans le dynamisme économique du Québec et en formant des auditeurs aguerris comme des musiciens amateurs aux parcours variés.

L'éducation musicale est la base de l'essor de la pratique musicale, pratique qui offre à la société québécoise d'innombrables bienfaits.



Espérant que la lecture de cet ouvrage vous convaincra de la nécessité de l'éducation musicale dans le parcours de nos élèves et dans la construction de notre société. Nous souhaitons que ce soit un premier pas vers de nombreuses collaborations dont les fruits positionneront le travail des musiciens éducateurs au centre de l'éducation offerte aux jeunes du Québec.

Conclusion

Au cœur de l'avenir du Québec

La musique est demeurée présente dans l'éducation de nos jeunes Québécois depuis le début du XXe siècle. Elle se modelait sur ce que les dirigeants estimaient être l'intérêt de la nation, selon les connaissances et intuitions de l'époque. De multiples recherches viennent maintenant confirmer **l'impact important de l'éducation musicale sur le développement global** de nos jeunes et préciser les mécanismes impliqués :

- **Développer les fonctions exécutives**
(la mémoire de travail, l'organisation et la planification, l'inhibition, la flexibilité mentale, le jugement et l'autocritique)
- **Intégrer les processus créatifs**
- **S'investir dans un processus de mobilisation**
- **Faciliter l'apprentissage des langues, à l'écrit et à l'oral**
- **Stimuler la dextérité** *(motricité fine et globale)*
- **Accompagner dans l'apprentissage de l'autodétermination**
- **Développer les comportements prosociaux**
- **Favoriser l'inclusion et l'identité culturelle**
- **S'approprier une ouverture sur le monde**
- **Soutenir la gestion des émotions**
- **Activer la plasticité du cerveau**

L'importance de l'éducation musicale dans le développement global des jeunes

En comparaison avec plusieurs autres activités éducatives, la pratique musicale se démarque favorablement dans le développement global chez l'humain. Ainsi, **il est crucial que tous les acteurs qui sont impliqués en éducation, à tous les paliers, prennent les décisions qui s'imposent et qui sont cohérentes avec les constats soutenus par la recherche.** L'éducation et la pratique musicales ont leur place au cœur de la formation des citoyens du XXIe siècle et nous avons collectivement avantage à ce qu'elles soient valorisées au sein de notre société.

Un soutien nécessaire pour les musiciens éducateurs

Sur le terrain, nos enseignants en musique vivent des luttes incessantes, qu'ils ne peuvent éviter s'ils veulent maintenir la musique à l'horaire et qu'elle le soit avec un nombre suffisant de périodes, qui permet de couvrir le programme de formation.

Ces luttes représentent une sérieuse source de démotivation et constituent le terreau à la désertion professionnelle d'excellents pédagogues. Il est essentiel d'**ajouter le temps d'enseignement musical nécessaire pour tous les cycles d'enseignement et de libérer l'éducation musicale des luttes fratricides avec les autres matières**, considérant son impact prépondérant sur le développement global de l'élève, clairement démontré par la recherche. Il faut **accompagner et soutenir nos spécialistes en éducation musicale et leur offrir des conditions d'exercice adéquates**. Elles permettront le démarrage du «cercle vertueux» où les bonnes conditions attirent les bons candidats qui réussissent à mieux jouer leur rôle, mobilisant ainsi des regards positifs des parents et de la communauté sur la vitalité du vécu musical en milieu scolaire, le tout contribuant à une expérience de formation plus signifiante et efficace pour les élèves.

Valoriser la musique dans le système scolaire

La pandémie aura mis en évidence la subjectivité qui préside dans trop de décisions à l'intérieur de notre système d'éducation. Le fait que les arts, dont la musique, sont les premiers à en faire les frais est remarquable. Quand une matière comme la musique démontre son importance dans le développement de nos jeunes et son impact protecteur sur l'ensemble de la population, il nous semble irresponsable de ne pas valoriser et protéger sa place en éducation, sans égard aux modes, aux influences politiques, aux craintes ponctuelles et aux idées partiales d'un gestionnaire ou d'une équipe-école.

« *L'éducation n'est pas un magasin de bonbons où, l'une pour l'autre, les marchandises s'équivalent et où la saveur du moment prime sur la recherche de qualité.* »

Une vision à long terme pour l'éducation musicale

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) présente quatre grandes orientations : Réussite pour tous, Formation centrée sur le développement des compétences, Formation décloisonnée et Évaluation au service de l'apprentissage. **Ces orientations du Ministère devraient être portées par une vision qui inclut les ressources nécessaires, des principes de gestions assurant une réelle transparence des décisions dans l'organisation des services et une réflexion stratégique pour leur réalisation dans l'organisation scolaire dans toutes les écoles du Québec. Contrairement à la situation actuelle, la qualité de l'offre pédagogique ne devrait pas dépendre du bénévolat de l'enseignant, des levées de fonds et des frais d'inscriptions.** Nous pourrions ainsi contrer ce qui perpétue des injustices sociales.

Assurer des conditions d'exercice adéquates pour les musiciens éducateurs

Trop souvent, dans les dernières années, les ressources étaient limitées, inconstantes et dépendantes de la volonté et des aprioris d'un gestionnaire; locaux parfois indisponibles, parfois partagés avec le service de garde ou la cafétéria, enseignement itinérant parce que les encadrements n'obligent pas à avoir des écoles avec des locaux suffisants selon une perspective démographique à long terme; budget non dédié laissé à la discrétion de la direction; grille-matière votée rapidement en fin de rencontre avec une consultation bâclée, plus émotive que réfléchie, sur la base des besoins et des ressources du milieu et les enjeux pédagogiques du service de l'élève. Il importe de valoriser les acteurs du milieu de l'éducation, particulièrement nos enseignants spécialistes en musique, en leur donnant les moyens de mettre à profit leurs compétences professionnelles irremplaçables.

Les encadrements régissant notre système d'éducation doivent assurer une vision à long terme dans des locaux adéquats et des conditions qui favorisent l'appartenance au milieu de travail. Certains employeurs attendent 10, 15, voire 25 ans, avant d'accorder le statut de permanents aux enseignants spécialistes, en considérant que les règles leur donnent un avantage de les maintenir dans un statut précaire. Ainsi, les milieux ruraux, où les pourcentages de tâches n'offriront jamais la garantie d'atteindre les avantages reliés au

statut d'employé permanent, finissent par n'être que des lieux de passage. Ces milieux aussi méritent que l'on donne envie aux spécialistes de rester pendant plusieurs années à développer des services et des projets adéquats dans la culture de l'équipe-école et de la communauté. Les dernières négociations dans le milieu de l'enseignement semblent toutefois avoir inscrit quelques possibilités d'améliorations de ce contexte. Il sera intéressant d'observer l'application de ces nouvelles règles dans les prochaines années.

La FAMEQ a maintes fois observé l'innovation dont font preuves nos membres pour soutenir le développement de leurs élèves et souvent de façon plus que généreuse. Ils débordent de leur tâche pour soutenir un collègue, pour organiser des activités parascolaires motivantes ou pour mettre en lumière ce qui est appris en classe par des concerts et des événements qui deviendront des souvenirs précieux et inoubliables.

Or, on sait que **si nos gestionnaires appuient leurs équipes et leur offrent stabilité et moyens dans leurs conditions de travail, leurs employés, particulièrement nos musiciens éducateurs, auront l'élan et les connaissances pour développer et enrichir le service aux élèves et ainsi développer une culture musicale pour les jeunes de leur milieu.**

Un réseau de soutien pour les spécialistes en musique

Les défis de l'emploi sont nombreux, il faut un système attrayant pour ses travailleurs; les élèves en étant les premiers bénéficiaires. En ce sens, **la présence des conseillers pédagogiques sert déjà à soutenir nos enseignants dans leurs pratiques et supporte la vision du Ministère. Il faut réinvestir et assurer la présence de ceux-ci dans tous les centres de service scolaires et les commissions scolaires.** Le temps qu'ils prennent pour comprendre les différences de chacun des milieux et développer une perspective dans l'offre de services stable à travers les années fait une grande différence. Leur soutien aux enseignants est éclairé, ciblé sur les besoins et les conditions d'exercices vécues, que ce soit pour de nouveaux enseignants, des enseignants désirant développer de nouvelles expertises ou des enseignants non légalement qualifiés qui tentent de mettre l'épaule à la roue par la force de leur bonne foi.

Une formation des maîtres solide et adaptée aux réelles conditions de travail du terrain est primordiale, qu'elle soit préalable à l'entrée sur le marché du travail ou en appui aux enseignants non légalement qualifiés. En outre, le soutien de proximité n'est pas à sous-estimer. **Valoriser le soutien des pairs et le travail des associations professionnelles comme la nôtre est crucial** pour s'assurer de compléter avantageusement la formation existante. Les associations professionnelles représentent un contexte de réseautage des plus efficaces dans le soutien aux enseignants. Elles sont conscientes des enjeux, en contact avec des possibilités de formations innovantes, en syntonie avec les attentes du milieu et riches d'expertises spécifiques.

Un investissement pour l'avenir de nos jeunes et de la société

Malheureusement, la lassitude liée aux combats incessants, le manque de reconnaissance, les traitements injustes imposés à leur matière ou les conditions d'exercice peu favorables ont parfois raison de la générosité de certains enseignants qui étaient entrés dans le métier avec beaucoup de dévouement et d'aspirations. **Une culture de la reconnaissance et de la valorisation des enseignants et de ceux qui leur apportent soutien et inspiration doit être développée en éducation** afin que l'on ne demande plus de se conformer aux limites d'une gestion qui valorise les économies de moyens, mais qu'elle stimule plutôt l'appui aux innovations signifiantes dans le parcours scolaire de l'élève.

Soutenir les collaborations entre écoles, conservatoires et industrie musicale

Les écoles de musique, les enseignants en cours individuels et les Conservatoires jouent un rôle important dans le développement des talents et de la relève, en synergie avec le milieu scolaire. **Soutenir leur visibilité, valoriser la complémentarité et l'apport spécifique de chacun serait bénéfique pour tous.** Malheureusement, spécialement pour les écoles de musique et l'enseignement individualisé, l'organisation du travail s'est développée de façon disparate et les encadrements et les modes de financement qui les régissent mériteraient un effort d'harmonisation. Il en va de la pérennité de ce milieu qui a un apport majeur pour l'équilibre du monde musical.

L'industrie musicale est un levier économique d'importance pour le Québec. Elle a besoin d'une relève solide qui ne pourra se développer que grâce à une collaboration accrue avec les milieux scolaires, l'enseignement supérieur, l'enseignement au privé et les Conservatoires du Québec. **Favoriser les projets qui permettraient de valoriser le lien entre ces différents milieux** est certainement une voie intéressante pour assurer la vitalité du milieu musical. **Développer une reconnaissance sociale de la valeur du musicien dans notre société et assurer la promotion et l'accessibilité des parcours menant aux divers métiers de l'industrie musicale** est aussi important pour développer une relève. Investir dans l'avenir est essentiel, nos partenaires des milieux musicaux professionnels vous le rappellent aussi. Notre société doit faire en sorte que chaque jeune Québécois ait les outils pour se développer pleinement, indépendamment de son milieu d'origine. Leur assurer l'accès à l'éducation musicale, c'est supporter leur potentiel pour devenir un brillant musicien professionnel, un musicien amateur investi et heureux ou un citoyen accompli et culturellement curieux.

L'impact crucial de la formation musicale sur la santé mentale et sociale

Madame Isabelle Peretz, une référence en neuroscience relative à l'impact de la pratique musicale sur le développement humain, nous le rappelle: **les recherches confirment que l'on naît musical, que le cerveau réagit à la musique avant même la naissance. Cela fait partie de notre bagage d'humain.** L'impact sur la cohésion sociale, d'ailleurs observé en temps de pandémie, nous rappelle aussi les effets physiques et cognitifs positifs importants de la pratique musicale à différentes étapes de la vie, jusqu'au 3e âge.

L'éducation musicale se démarque avantageusement des autres matières quant à ses effets sur le développement global de l'élève et c'est sur cette base qu'il faut la considérer comme incontournable.

La pandémie a mis en évidence les besoins d'améliorer notre soutien pour contrer les problématiques d'apprentissages et de santé mentale. **L'éducation musicale pour tous est le levier exceptionnel qui répond à ces besoins et offre, à nos jeunes, les outils pour bâtir l'avenir sur un socle solide.**

02 RECHERCHES



**L'enseignement de la musique
dans les programmes scolaires
publics francophones du Québec
(de 1904 à nos jours)**

Exprimer

Unir

Rayonner

L'enseignement de la musique dans les programmes scolaires publics francophones du Québec de 1904 à nos jours

Extraits d'un article paru en 2021 dans la Revue musicale OICRM, volume 8, no 2, p. 108-131
<https://doi.org/10.7202/1084971ar>

Par Isabelle Héroux, Louis-Édouard Thouin-Poppe, Marie-Soleil Fortier

Le projet de recherche à l'origine de cette section vise à analyser et critiquer l'évolution du discours relié aux différents programmes et à décrire et comprendre la place de l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois dans une perspective historique. Un examen de la littérature nous a permis de constater l'existence de recherches consacrées à l'évolution des programmes d'études de langue française¹ et de certaines matières enseignées dans notre système scolaire². On y retrouve quelques rares mentions de la présence de la musique, sans plus. Toutefois, Isabelle Héroux (2002) a traité de la place de la musique dans les programmes de formation depuis les années 1960 avec une perspective philosophique. Nous dresserons dans ce qui suit un historique des programmes de 1904 à 2020 aux différents cycles de l'école primaire et secondaire. Nous espérons ainsi offrir une perspective globale et actualisée sur la place de l'enseignement de cette matière depuis son entrée dans les programmes scolaires québécois de langue française.

L'enseignement de la musique a donc occupé une place constante dans les programmes depuis 1904, avec trois changements de statut : facultatif pendant 32 ans (1904 à 1936) ; obligatoire au primaire et au premier cycle du secondaire pendant 43 ans (1937 à 1980), puis une option à choisir parmi les disciplines de la famille des arts depuis 40 ans (1981-2021). Sous l'impulsion tardive du Rapport Rioux, dans les programmes de 1981 l'enseignement de la musique perd son statut privilégié de matière obligatoire distincte³. Puis, dans le Programme de formation de l'école québécoise, c'est l'enseignement d'une des quatre disciplines artistiques qui sera obligatoire pour les deux cycles du secondaire, ainsi que pour l'obtention du diplôme.

Il est hasardeux de comparer le temps alloué à l'enseignement de la musique dans les différents programmes. Lorsqu'il est facultatif, de 1904 à 1936, il est impossible de déterminer le temps qui lui est

¹ Des recherches concernant l'évolution des programmes ont été réalisées quelques années auparavant en 1987 par le Centre d'études politiques et administratives du Québec de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP)

² Une vaste recherche a été réalisée par le Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (labraps) de l'Université Laval entre 1993 et 1995 pour présenter l'évolution de différentes matières depuis 1861.

³ Isabelle Héroux (2002) « Quelles sont les raisons évoquées pour l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois », Recherche en éducation musicale, vol. 20, no 1, p. 18-33.

consacré, tout comme lorsqu'il figure parmi un bloc de temps à répartir entre plusieurs matières à la discrétion des écoles, dès 1981. De plus, après la 7^e année primaire et jusqu'en 1969, les différentes options de cursus professionnels qui évoluent au fil des années ont un impact sur l'offre de cours et le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la musique varie grandement.

En ce qui a trait aux approches pédagogiques préconisées, on constate que jusqu'en 1936, l'apprentissage à l'oreille de chants était l'activité pédagogique principale. C'est en revanche une pédagogie de la transmission du savoir de l'enseignant dans une approche plutôt livresque qui a prévalu jusqu'à la fin des années 1960. Les préceptes de la pédagogie nouvelle des John Dewey, Édouard Claparède et Maria Montessori, qui gagnent du terrain aux États-Unis et en Europe, s'installent plus tardivement au Québec, grâce aux méthodes actives présentent dans les programmes cadres de 1970 (Gauthier et Tardif 2017, p. 108). L'enseignement de la musique adopte alors des visées plus humanistes en voulant favoriser l'épanouissement des enfants dans toutes leurs dimensions. L'évolution des approches pédagogiques entre 1937 et 2000 pourrait être résumée par cette phrase extraite du programme de 1981 :

Avant 1969, on parlait de la musique ; avec le programme-cadre de 1969, on commença à faire de la musique. [...] En 1981, avec le présent programme, on continue à faire de la musique et on accorde une part importante au domaine affectif avec, entre autres, la découverte et l'amélioration de son environnement sonore (Programme 1981b, p. 4, emphases originales).

Si le programme de 1981 était humaniste dans ses visées, il était cependant conçu avec une découpe précise du contenu à faire apprendre selon une séquence prédéterminée d'enseignement de la matière à couvrir, dans un esprit tout à fait behavioriste. Le contraste est ainsi très fort avec le Programme de formation de l'école québécoise, qui offre une grande liberté aux enseignants quant aux choix des moyens pédagogiques à mettre en œuvre et au répertoire à présenter aux élèves. Cependant, ce programme exige en retour une plus grande conceptualisation dans la planification des activités d'apprentissage afin que celles-ci correspondent à la cohérence exigée entre la discipline musicale et les autres éléments constitutifs du programme. En ce sens, l'enseignement de la musique, comme

d'autres arts, doit être planifié avec la même rigueur que l'enseignement d'autres matières, témoignant ainsi de son importance. D'ailleurs, la formation des spécialistes de l'enseignement de la musique est en tout point similaire à celle des titulaires de classe, s'échelonnant sur quatre années.

Tableau 1 : Raisons invoquées pour l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois

Programmes	Catalogues					Préliminaires	Cadres	Habilités	Compétences
	1904	1921	1937	1947	1956, 1959	1967, 1968a,b	1969, 1970	1981 a,b	2001
Raisons invoquées et approches pédagogiques									
Développement de l'enfant									
Discipline									
Moralité									
Collaboration et esprit d'équipe									
Maîtrise physique de soi									
Autonomie									
Sens des responsabilités									
Jugement critique									
Affectif, cognitif									
Personnalité et identité									
Psychomoteur									
Créativité et expression de soi									
Personnalité et identité									
Culture et sens esthétique									
Culture du beau et du bon									
Sens et sensibilité esthétique									
Expériences esthétiques diverses									
Jugement esthétique									
Identité personnelle culturelle									
Vie en société									
Religion et patrie									
Saisir sa culture									
Intégration à communauté/société									
Ouverture et vision personnelle du monde									
Autres impacts									
Épanouissement et plaisir									
Amélioration d'autres disciplines									
Développement professionnel									
Approches pédagogiques									
Chant à l'oreille									
Chant à l'oreille et solfège									
Chant, solfège, instruments et écoute d'œuvres									
Chant et jeu instrumental, pédagogies actives, création et improvisation									
Percevoir-Faire-Réagir plus Exécuter et Créer (secondaire)									
Inventer/Créer, Interpréter et Apprécier									

Un regard rapide sur le tableau nous permet de constater l'évolution des raisons invoquées pour l'enseignement de la musique. On constate que si certaines ont traversé les décennies, d'autres sont disparues pour laisser place à de nouvelles. Sans surprise, au regard de la mission éducative de l'école ainsi que de la nature même de la discipline, les thématiques « Développement de l'enfant » ainsi que « Culture et sens esthétique » sont invoquées dès 1904 pour justifier la présence (facultative) de la musique dans les programmes : « on se rappellera que le chant et la gymnastique sont de puissants moyens de discipline, de culture physique et esthétique. Et, en conséquence, on tiendra ces exercices en aussi grand honneur que possible » (Anciens programmes 1861-1923, p. 201). Une seule phrase justificative est ajoutée au programme de 1921, mais elle permet de saisir les valeurs présentes dans la « Vie en société » de l'époque et de mettre en contexte les orientations données aux autres thématiques : « L'exécution des chants patriotiques, religieux et autres, pendant la classe ou en dehors, outre l'avantage sérieux d'être un puissant moyen de culture de la langue, met de l'animation et de la vie dans les écoles, et ouvre aux enfants quelques horizons vers le beau et, par suite aussi, vers le bien » (Anciens programmes 1923-1927, p. 109). Saisir sa culture est d'ailleurs rendu possible pour l'élève grâce à la fréquentation d'œuvres de « notre folklore canadien, nos chansons patriotiques, le chant grégorien et les cantiques en langue vulgaire » (Programme 1937, p. 13) et grâce au « contact avec des œuvres qui s'inspirent de l'esprit, de l'histoire et des traditions de son pays » (Programme 1947, p. 71). Ainsi, l'apprentissage de la musique permet le développement de la discipline et de la moralité, le beau étant garant du bien, en phase avec les valeurs cardinales de la vie en société de l'époque qui perdureront jusqu'aux programmes provisoires de la fin des années 1960, soit la religion et le patriotisme. En conclusion, le développement de la « Culture et du sens esthétique » par la musique soutient aussi cette mission, car elle permet à chaque enfant de connaître un répertoire favorisant une moralité exemplaire : « C'est enfin, du point de vue religieux et national, de combattre, dès l'école, la pénétration insidieuse, dans nos vies comme dans nos mœurs, de tous ces chants qui se font remarquer surtout par la pauvreté et le mauvais goût de leur inspiration musicale, la grivoiserie et l'immoralité de leur propos » (Programme 1947, p. 74).

La thématique « Culture et du sens esthétique » reflète, elle aussi, une transformation progressive de la société québécoise. En effet, la fréquentation d'œuvres spécifiquement choisies pour transmettre des valeurs morales évoluera vers le développement de la sensibilité individuelle, la valorisation d'expériences esthétiques diverses et le développement de l'identité culturelle personnelle. D'ailleurs, le contraste est frappant entre un répertoire d'œuvres choisies pour « contrer la pénétration insidieuse des musiques populaires » (Programme 1947, p. 74) et l'objectif global du programme primaire de 1981 qui consiste à permettre à l'enfant de « découvrir et d'expérimenter divers genres de musique [...]». L'homme vit à une époque où coexistent plusieurs styles de musique : musique concrète, électro-acoustique, folklorique, classique, etc. Il est donc essentiel de changer les habitudes d'écoute et de favoriser une acculturation musicale, c'est-à-dire une assimilation, une intégration de ces divers langages musicaux » (Programme 1981b, p. 119). On voit ainsi apparaître une conception de la musique comme phénomène sonore qui va au-delà des canons du répertoire classique et la volonté d'exposer les élèves de la province à différentes esthétiques. Nous avons regroupé sous la rubrique « Autres impacts » différents éléments, dont un qui a traversé les époques : l'épanouissement et le plaisir.

Le développement professionnel sera également au cœur de la mise en place d'une nouvelle option dans les programmes-cadres (1969-1980), soit celle de l'Orientation instrumentale. Le souci de préparer les élèves doués à une éventuelle professionnalisation sera présent dans les programmes jusqu'en 2001, bien qu'il ne s'agisse pas de l'objectif principal des programmes des écoles publiques qui visent plutôt l'accès à l'éducation musicale au plus grand nombre.

Le sous-thème de l'amélioration d'autres disciplines est apparu brièvement dans une révision des programmes-cadres de 1970, sans qu'aucune étude soit citée pour appuyer ce propos : « En outre, des expériences contrôlées démontrent que les enfants qui participent régulièrement à des activités musicales bien faites réussissent mieux dans les autres disciplines » (Programme 1970, p. 5). Cette idée est aussi reprise dans une des révisions du programme de 1981 citant Claire McCaughey (1984) : « Il est démontré en effet qu'un bon enseignement musical peut favoriser de meilleurs résultats dans d'autres disciplines » (Programme 1996, p. 5). D'autres bénéfices

transdisciplinaires de l'enseignement de la musique sont aussi évoqués. On avance en effet que l'apprentissage de la musique permettrait aux enfants d'améliorer « leur ouverture par rapport à l'innovation, leur flexibilité dans la résolution de problèmes, leur capacité de poursuivre un projet à long terme et leur habileté à apprendre des autres » (ibid., p. 6). Dans le Programme de formation de l'école québécoise, les bénéfices transdisciplinaires sont plutôt privilégiés par le développement de neuf compétences transversales aux différentes matières, telles que « se donner des méthodes de travail efficaces » (Programme 2001, p. 33), par exemple.

Cet article présente l'évolution de la place de l'enseignement de la musique dans les programmes des écoles publiques québécoises. Bien que nous puissions nous réjouir de sa présence dès 1904, il faut cependant reconnaître que le Québec a pendant longtemps présenté un retard face à certaines régions du Canada.

Le retard dans l'implantation de l'enseignement de la musique dans les programmes scolaires du Québec semble rattrapé et la situation actuelle pourrait être considérée comme avantageuse. En effet, la discipline musique fait partie du Programme de formation de l'école québécoise, à travers le Domaine des arts, et bénéficie de la même attention que celle portée aux autres matières avec des documents prescriptifs officiels. Ces derniers encadrent les contenus de formation, la progression des apprentissages, proposent un cadre d'évaluation ainsi qu'un nombre d'heures qui est imparti tant pour les nouveaux primaires et secondaires. De plus, l'enseignement de la musique est généralement dispensé par des spécialistes musiciens possédant une formation de quatre années universitaires, aussi approfondie que celle offerte aux titulaires de classe des écoles primaires ou aux enseignants des matières comme le français ou les mathématiques, au secondaire.

Compléments d'informations concernant le nombre d'enseignants de musique de 2016-2017 à 2020-2021

Les derniers chiffres disponibles par le biais de l'Institut de la statistique du Québec⁴ nous indiquent la présence de 1610 spécialistes au primaire et de 562 spécialistes au secondaire pour un

⁴ https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_lang=1&p_id_raprt=3609#te.mps=2020-2021&tri_sect=25

total de 2172 enseignants de musique à l'emploi dans les écoles pour l'année 2020-2021. Si nous comparons le nombre d'élèves dans le système scolaire québécois tel que présenté dans le Rapport annuel du ministère de l'Éducation (MESS, 2017; MEQ, 2021-2021)- avec le nombre d'enseignants de musique rapportée par l'Institut de la statistique du Québec, nous pouvons établir un ratio du nombre d'élèves par enseignant de musique. Ainsi, nous constatons que le ratio est stable au primaire depuis 2016-2017. En effet, il est de 323 à 326 élèves par enseignant. En revanche, le ratio a augmenté au secondaire durant la même période, passant de 519 à 598 élèves par enseignant. Ainsi, nous constatons que le nombre d'enseignants de musique ne croît pas au même rythme que le nombre d'élèves au secondaire dans la province. Les causes peuvent être multiples, par exemple une augmentation du nombre d'élèves par classe ou l'impact de la pénurie d'enseignants. Cependant, il pourrait aussi être causé par une diminution de l'offre de cours en musique dans les écoles secondaires. Cela est préoccupant.

Si en comparaison la situation actuelle semble avantageuse pour l'enseignement de la musique dans les écoles du Québec par sa valorisation dans les programmes, il ne faut pas occulter les problèmes rencontrés sur le terrain. En effet, les conditions de travail des spécialistes de musique sont parfois difficiles. Ils doivent se battre pour maintenir les cours de musique dans les écoles, faire respecter le nombre d'heures imparties à la discipline, obtenir un local et de l'équipement ou enseigner dans plusieurs écoles primaires pour obtenir une tâche pleine (Peters et Lemieux 2012 ; Bellemare et Lafortune 2018). Ainsi, l'enseignement de la musique au Québec rencontre les mêmes difficultés qu'en Ontario quant au financement et au respect de sa place au sein du curriculum scolaire, auquel s'ajoute une pénurie de main-d'œuvre poussant un grand nombre d'écoles à embaucher des enseignants de musique non légalement qualifiés.

Références

Anciens programmes 1861-1923 : Département de l'instruction publique de la province de Québec (1928), *Anciens programmes d'études des écoles catholiques de langue française de la province de Québec*, vol. 1, Montréal, Bibliothèque nationale du Québec.

Anciens programmes 1923-1927 : Département de l'instruction publique de la province de Québec (1928), *Anciens programmes d'études des écoles catholiques de langue française de la province de Québec*, vol. 2, Montréal, Bibliothèque nationale du Québec.

Bellemare, Martin, et Lafortune, François (2018), « Portrait de la situation de l'enseignement de la musique au Québec. Sondage produit et administré par la FAMEQ », communication présentée lors du congrès 2018 de la FAMEQ (Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec), Montréal.

Héroux, Isabelle (2002) « Quelles sont les raisons évoquées pour l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois », *Recherche en éducation musicale*, vol. 20, no 1, p. 18-33.

Gauthier, Clermont, et Maurice Tardif (2017), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*, 4^e édition, Québec, Gaëtan Morin.

McCaughey, Claire (1984), *A Survey of Arts Audience Studies. A Canadian Perspective, 1967-1984*, Ottawa, Conseil des arts du Canada – Recherche et évaluation.

MESS (2016-2017). RAPPORT ANNUEL DE GESTION 2020-2021. Québec, Gouvernement du Québec.

MEQ (2021). RAPPORT ANNUEL DE GESTION 2020-2021. Québec, Gouvernement du Québec.

Peters, Valerie, et Jacques Lemieux (2012), « Practising Music Education. Theory and Practice of Teaching Music in Schools and Universities », dans Deirdre Russell-Bowie et Emily Achieng' Akuno (dir.), *Proceedings of the 19th International Seminar of the ISME Commission for Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC)* (Komotini, 9-13 juillet 2012), Nedlands, International Society for Music Education, p. 180-212.

Programme 1937 : Conseil de l'instruction publique de la province de Québec (1937), *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires, précédé de notes explicatives sur les principales différences entre le nouveau programme et l'ancien*, Québec, Conseil de l'instruction publique de la province de Québec.

Programme 1947 : Département de l'instruction publique de la province de Québec (1947), *Programme d'études des écoles primaires élémentaires*, Québec, Département de l'instruction publique de la province de Québec.

Programme 1970 : Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes (1970, réimpression 1975), *Arts, Expression musicale. Programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, Gouvernement du Québec – ministère de l'Éducation.

Programme 1981b : ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire (1981), *Art. Art dramatique, Arts plastiques, Danse, Musique*, Québec, Gouvernement du Québec, <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40920>, consulté le 14 octobre 2021.

Programme 1996 : Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation du Québec (1996) *Musique. 1^{re} et 2^e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39985>, consulté le 14 octobre 2021.

Programme 2001 : ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2001), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/55029>, consulté le 14 octobre 2021.

**L'accès à la musique
comme service essentiel**

Exprimer

Unir

Rayonner

L'accès à la musique comme service essentiel
Pour une reconnaissance de l'importance de l'enseignement de la musique
et de la pratique musicale dans la sortie de crise

Lettre ouverte parue dans *Le Devoir* et *Le Soleil* en février 2022
(voir les signataires et les cosignataires à la fin du texte)

Par Jonathan Bolduc, Joël Monzée, Isabelle Peretz, Stéphane Proulx
et Benjamin René.

À travers la province, les enseignants en musique témoignent de la charge émotionnelle et cognitive que ressentent nos jeunes. Au quotidien, Jérémie et Annabelle sont plus anxieux, plus fébriles, plus irritables. Ils sont sensibles à leur environnement et au discours ambiant; on s'inquiète des taux de réussite, on constate les difficultés vécues quant à leur équilibre socioaffectif, mais négligerait-on des solutions qui sont sous nos yeux ? Dans la classe de musique, pour chaque moment de pratique musicale qu'il nous a été possible d'avoir, les élèves se déposent, s'illuminent. Ils reviennent naturellement au local de musique, s'investir pour jouer ou chanter, parce que cela leur fait le plus grand bien. Si les enseignants sur le terrain perçoivent évidemment la détresse de leurs élèves ainsi que les moyens de la soulager, la recherche confirme clairement leurs observations.

Dernièrement, l'Union des étudiants du Québec a rapporté que 52% de ses membres avaient vécu de la détresse psychologique, que 7% des jeunes avaient eu des idées suicidaires, alors que 3% auraient fait une tentative. Les étudiants relèvent surtout une perte sur le plan social (62%) et une grande solitude (72%). Précédemment, des CISSS avaient rapporté que le taux de détresse chez les adolescents était passé de 35 à 70 % durant les six premiers mois de la crise sanitaire. Ces données sont cohérentes avec un récent rapport de l'INSPQ sur la détresse des 15-19 ans, durement frappés par les effets collatéraux des mesures d'urgence.

La musique n'est pas qu'une activité parascolaire pratiquée par caprice. C'est un ensemble d'occasions de partager une passion commune avec un groupe, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans une harmonie locale. L'effet d'entraînement est stimulant et le réseau social se consolide. Certains jeunes ont sans doute pu compenser par les activités virtuelles, mais nous conviendrons que le contact humain et la qualité sonore ne peuvent en aucun cas se rapprocher de ce qui se vit dans un local où les jeunes musiciens se rencontrent, échangent, jouent ensemble, améliorent l'efficacité de leur groupe et se réconfortent mutuellement au besoin.

Les chercheurs ont démontré récemment le lien entre le plaisir suscité par la musique et la libération de dopamine, un neurotransmetteur à l'origine du plaisir dans le cerveau. La recherche présente la musique comme une médecine douce, qui peut réduire la douleur et diminuer la réponse au stress, en modérant la sécrétion de cortisol, l'hormone du stress. La musique est un vecteur de cohésion sociale en rassemblant les gens à travers la musique d'ensemble ou le chant choral, par exemple. Le langage n'offre pas de tels avantages, car il demande qu'un seul individu s'exprime à la fois. En ce sens, le langage est la musique de l'individu et la musique, le langage de l'humanité.

L'éducation musicale initie les jeunes à une variété d'expériences artistiques et esthétiques qui stimulent leur potentiel créateur, mais sa contribution va bien plus loin. Apprendre la musique favorise le développement de fonctions cognitives de base et contribue à améliorer le rendement scolaire, notamment en lecture. La recherche a révélé que l'éducation musicale dynamise l'ensemble des opérations cognitives nécessaires à l'audition (Kraus et Chandrasekaran, 2010), à l'attention et à la mémoire. Elle est de loin la discipline artistique dont les bénéfices sont les mieux documentés par la recherche, à la fois en éducation, en neurosciences et en psychologie.

Les chercheurs confirment cependant qu'il ne suffit pas d'écouter de la musique pour en retirer des bienfaits, il faut en faire. Les compétences que la musique développe devraient faire de cette matière une pierre angulaire du programme éducatif québécois, comme c'est déjà le cas dans plusieurs pays dont les systèmes d'éducation sont parmi les plus performants du monde, comme le Japon, la Suisse ou les Pays-Bas.

Au moment où cette cinquième vague commence à réduire les effets indésirables sur notre système de santé, il est grand temps que l'on prenne conscience de l'impact, parfois grave, d'avoir occulté les besoins en termes de développement des enfants et des adolescents. Et si une sixième vague vient malheureusement nous préoccuper, les facteurs psychosociaux des jeunes devront être pris en considération pour s'assurer qu'ils ne soient pas à nouveau lésés sur les plans personnel, social et scolaire.

Nous pensons que la pratique de la musique et son accès à travers l'éducation sont une réponse puissante aux difficultés vécues par un grand nombre de jeunes, et même de moins jeunes. Si certains puisent dans les sports un exutoire et une source de bien-être, très nombreux sont ceux pour qui cela passe par les cours de musique, la chorale ou la musique d'ensemble. Il est grand temps de soutenir l'accès à ce service essentiel.

Signataires :

Jonathan Bolduc, professeur titulaire et directeur du programme de baccalauréat en enseignement de la musique à la Faculté de musique de l'Université Laval, titulaire de la Chaire du Canada en musique et apprentissages et administrateur au CA de la FAMEQ

Joël Monzée, docteur en neurosciences, psychopédagogue et éthicien

Isabelle Peretz, CM OQ MSRC, Professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université de Montréal; titulaire de la Chaire Casavant en neurocognition de la musique; membre du Laboratoire International de Recherche sur le Cerveau, la Musique et le Son (BRAMS); membre de l'Ordre du Canada; officière de l'Ordre national du Québec et lauréate du prix Armand-Frappier

Stéphane Proulx, enseignant en musique et président de la Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ)

Benjamin René, professeur et coordonnateur au Département de musique du Cégep de Sainte-Foy et directeur général de la FAMEQ

Cosignataires :

Gabrielle Ayotte, directrice générale de la Fédération des harmonies et orchestres symphoniques du Québec (FHOSQ)

Nathalie Bédard-Morin, présidente de la FHOSQ

Élisabeth Bouchard Bernier, enseignante en musique et secrétaire de la FAMEQ

Cosignataires :

Luc Fortin, président de la Guilde des musiciens et musiciennes du Québec

Guillaume Fournier, enseignant en musique au Cégep de Saint-Laurent et administrateur au CA de la FAMEQ

Berthier Francoeur, enseignant en musique et administrateur au CA de la FAMEQ

Françoise Henri, présidente du CA du Conseil québécois de la musique

Isabelle Héroux, PH.D., professeur titulaire de guitare et de pédagogie, Université du Québec à Montréal

Judith Ladouceur, enseignante en musique et administratrice au CA de la FAMEQ

Maurice Laforest, professeur de piano, responsable du comité des écoles de musique et de l'enseignement individualisé de la FAMEQ et administrateur au CA de la FAMEQ

Ève Martin, directrice du Conservatoire de musique de Trois-Rivières et trésorière au CA de la FAMEQ

David Peretz-Laroche, enseignant en musique, administrateur au CA de la FAMEQ et président régional de la FAMEQ – Montréal

Maxime Riopel, enseignant en musique, vice-président de la FAMEQ et président régional de la FAMEQ – Québec – Chaudière-Appalaches

Karine Saucier, conseillère pédagogique, membre du Regroupement des répondants et conseillers en musique du Québec (RCRMQ) et administratrice au CA de la FAMEQ

Diane Tanguay, directrice générale d'Arts en mouvement Québec

Dominic Trudel, directeur général de Conseil québécois de la musique

**La pratique musicale
comme un vecteur de résilience
et de persévérance scolaire**

Exprimer

Unir

Rayonner

La pratique musicale comme un vecteur de résilience et de persévérance scolaire

Par Joël Monzée, Ph.D

Contrairement à ce qu'on craignait par le passé⁵, le cerveau n'est pas entièrement développé à six ans, ni même à 20 ans. Certes, beaucoup de choses se jouent durant l'enfance et l'adolescence. Néanmoins, le cerveau va poursuivre sa maturation durant des années en améliorant les processus d'action, de mémorisation et de représentation des différents aspects de l'expérience humaine, et ce, jusqu'au décès de l'individu. C'est le concept de plasticité cérébrale. Ce processus adapte les ressources du cerveau à la réalité rencontrée par la personne tout au long de sa vie en modifiant les contacts entre les neurones.

Toutefois, on sait que – tant durant la petite enfance que l'adolescence – le cerveau va créer plus de 300 millions de nouvelles synapses (contacts biochimiques) entre les neurones qui s'associent pour permettre le développement et l'optimisation des fonctions sensorimotrices, affectives ou cognitives. Fondamentalement, ces ressources visent l'adaptation de la personne aux réalités qu'elle rencontre au gré de la vie. Il y a donc un certain équilibre entre des ressources génétiquement programmées et une modulation de celles-ci par les expériences concrètes ou abstraites vécues. Séparer le biochimique du psychosocial est un exercice peu utile, car les deux sont intimement liés.

Il faut savoir que plus une fonction est nécessaire à la survie physique, plus elle se développe rapidement et sera facilement utilisable par l'élève : marcher, courir, sauter, etc. Elle sera primordiale par rapport aux autres fonctions notamment celles de la sphère des conduites psychosociales. Pour leur part, les fonctions humaines – comme l'apprentissage du langage, de la motricité fine, des mathématiques, de la lecture, de l'écriture, de la tempérance des émotions, de la musique, etc. – demandent plus de temps pour atteindre le niveau de maturation optimal.

⁵ F. Dobson, *Tout se joue avant 6 ans*, Paris, Eds. Robert Lafond, 1972.

Il faut également comprendre que, plus la vie au sens large ou une tâche en particulier est complexe, plus les ressources demandent du temps pour devenir adéquates et maximiser l'adaptation à l'environnement spécifique. C'est un processus non linéaire, donc des fonctions peuvent se développer avant les autres pour un élève ou plus rapidement (ou moins) d'un jeune à l'autre. Il n'est pas rare, surtout au primaire, que l'on constate un écart de deux années de développement entre deux enfants de la même classe, tant à cause de leur date de naissance que de leur disponibilité pour certains apprentissages affectifs ou cognitifs.

Il faut considérer, finalement, que le processus de myélinisation dans la partie préfrontale du cerveau n'est complété qu'autour des 11 – 12 ans, mais demandera encore de nombreuses années pour que les réseaux de neurones soient optimisés. De plus, les fonctions humaines requièrent le recrutement de millions de neurones corticaux et sous-corticaux qui doivent collaborer adéquatement pour qu'elles soient opérationnelles.

C'est ainsi que cela prend du temps et de bonnes conditions psychosociales pour assurer le développement global et spécifique, passant du minimal à l'optimal, des élèves. Grâce aux études explorant les effets de la méditation, on sait depuis quelques années qu'il faut considérer 40 à 45 ans pour que le summum de la maturation cérébrale soit atteint, alors que l'on constate une grande fluidité dans le parcours du flux nerveux corrélée avec de bonnes ressources affectives et cognitives. Et qu'on se le dise, on ne peut pas forcer ce processus de maturation sans prendre des risques de voir s'effondrer l'ensemble de l'œuvre.

Dans un monde idéal, l'École devrait donc être considérée comme un moyen d'aider, d'encourager et d'optimiser l'efficacité des fonctions humaines et non comme une finalité en soi ou un moyen de former de futurs employés du mois. Somme toute, on parlera plutôt de réussite éducative qui, quelque part, représente l'octave supérieure de la réussite scolaire. Les élèves, de la maternelle à la fin du secondaire, sont de jeunes êtres humains que l'on guide au mieux pour qu'ils deviennent des personnes honnêtes, intègres, confiantes en leurs ressources, impliquées socialement, respectueuses d'autrui, engagées dans leur vie personnelle et familiale, etc.

Chaque élève est singulier étant donné qu'il a sa propre nature et ses aptitudes personnelles. Conséquemment, différents centres d'intérêt peuvent les mobiliser. En tenir compte va contribuer à la réussite éducative, ce qui est primordial tant pour l'individu que pour le collectif qui, tel un orchestre, a besoin de multiples instruments pour faire émerger une œuvre musicale exploitant le talent de chaque individualité. C'est ainsi que certains élèves privilégieront l'apprentissage des langues, les sciences ou le sport, par exemple, pour soutenir leur persévérance scolaire, mais d'autres préféreront des activités plus artistiques, comme l'apprentissage de la musique et du chant. Dans tous les cas, ces activités devraient être considérées avant toute chose comme des vecteurs de résilience et de persévérance scolaire au profit du développement global de l'élève qui est une personne à part entière.

Les facteurs de risque

Le processus de maturation est plus long pour la partie de notre cerveau qui est située juste en arrière de notre front. Cette zone du néocortex est la plus récente de l'évolution phylogénétique et les êtres humains sont les seuls qui en disposent. Elle nous permet de réaliser la plupart des activités spécifiques à notre espèce, notamment celles qui favorisent l'autonomie affective, la créativité, la compassion, le discernement, la perspective tant mathématique qu'émotionnelle, etc. Cependant, le cortex préfrontal ne ferait pas grand-chose s'il était seul. Les fonctions ne sont opérationnelles qu'à partir du moment où de nombreuses autres zones du cerveau sont impliquées de concert. L'orchestration des réseaux prend donc du temps, mais laisse aussi une part belle aux apprentissages en milieux familial et social, ainsi que scolaire.

Toutefois, il faut de bonnes conditions pour que le développement cérébral soit adéquat, voire optimisé. Des études ont montré, par exemple, que la taille du cerveau d'enfants violentés était 10 à 15 % plus petite que celle des jeunes élevés dans un cadre plus traditionnel⁶. On constate également que les conditions de vie stressantes peuvent induire des altérations du développement du cerveau, ainsi que des troubles cognitifs, émotionnels et systémiques au cours de la vie⁷.

⁶ N. K. Mackes et al. Early childhood deprivation is associated with alterations in adult brain structure despite subsequent environmental enrichment, PNAS, vol. 117(1): 641-649.

⁷ J.P. Shonkoff et al. Neuroscience, Molecular Biology, and the Childhood Roots of Health Disparities, JAMA, 2009, Vol. 301(21):2252-2259.

Concrètement, la disposition cérébrale est dédiée à répondre « aux situations dangereuses et potentiellement mortelles, mais dans le contexte de la vie quotidienne, elle peut entraîner une détresse psychosociale importante et une détérioration des relations sociales »⁸.

Ces constats découlent du fait qu'une situation anxiogène va bloquer, pendant une période de quelques minutes à quelques heures, la synaptogenèse sauf si l'élève dispose de suffisamment de ressources internes ou peut s'appuyer sur un support bienveillant offert par un adulte sécurisant, ou un groupe de pairs dans le cas des adolescents. En d'autres mots, une situation de stress (événement, contexte, excès d'émotion, insécurité, etc.) peut bloquer la création de nouvelles synapses pendant un certain temps et, conséquemment, ralentir le processus de maturation cérébrale. C'est ainsi qu'un stress trop intense et une anxiété gérée avec difficulté affectent notamment le développement de l'hippocampe et du cortex préfrontal qui est primordial pour effectuer les tâches d'apprentissage scolaires et sociales, mais qu'offrir un cadre sécuritaire aux élèves contribue à leur réussite éducative, puisque le soutien affectif va soutenir les apprentissages cognitifs⁹!

L'expérience clinique nous permet, en outre, de constater que l'anxiété vécue par les élèves n'est pas nécessairement déclenchée comme chez les adultes, alors que les manifestations d'angoisses diffèrent également¹⁰. Pour comprendre cette différence, prenons l'expérience ressentie lorsqu'on visionne un film d'horreur. Qu'on l'apprécie ou pas, ces films procèdent toujours de la même façon : on s'attache aux personnages caricaturaux, on présente une première scène d'horreur détaillée pour activer les angoisses existentielles du téléspectateur, puis on joue uniquement sur les ambiances anxiogènes, sans revoir des scènes torturantes. C'est similaire chez les enfants, c'est l'ambiance scolaire et familiale qui déclenche bien souvent leurs angoisses existentielles, à un moment où ils n'ont pas assez d'habiletés langagières et de capacité d'introspection pour comprendre ce qu'ils vivent et l'exprimer comme on aimerait qu'ils le fassent. On peut alors considérer que la plupart des comportements dérangement, aussi bien chez l'enfant que chez l'adolescent, sont ainsi des manières bien maladroites d'expliquer un mal-être, un besoin, un manque, une peur... S'ils ont à développer des ressources dites

⁸ J. B. Williamson et al. Maladaptive autonomic regulation in PTSD accelerates physiological aging, *Front. Psychol.* 2015, Vol.5:1571.

⁹ J. Monzée (dir.), *Soutenir le développement de l'enfant et de l'adolescent*, St-Sauveur, Éds. CARD, 2014.

¹⁰ SW Porges et Sa Furman, The Early Development of the Autonomic Nervous System Provides a Neural Platform for Social Behavior: A Polyvagal Perspective, *Infant Child Dev.* 2011: vol.20(1): 106–118

adultes, elles demandent du temps pour être accessibles. En décodant leur langage singulier, nous comprendrons sans doute mieux comment les accompagner et les responsabiliser progressivement.

Il faut savoir que l'anxiété est intimement liée à l'activité des amygdales cérébrales qui, en boucle, déclenchent les réactivités physiologiques, hormonales et comportementales des élèves selon une double polarité. La première repose sur l'augmentation du rythme cardiaque et de la fréquence respiratoire, ainsi que sur la libération d'adrénaline, de cortisol, de testostérone et d'acide lactique. Le sang va dans les cuisses et tout leur corps se mobilise. Prédominante chez les garçons à cause du taux de testostérone plus élevé, cette réactivité défensive est génétiquement programmée pour les amener à s'opposer activement ou à s'enfuir du lieu de stress. Bien sûr, le code de vie de l'école ne permet ni de quitter la classe, ni de s'opposer au professeur. On peut dès lors observer une agitation et des mouvements, certes dérangeants, traduisant leur niveau d'anxiété, malheureusement souvent confondus avec de l'hyperactivité, de l'impulsivité ou de l'opposition à l'autorité.

L'autre polarité est, à l'inverse, une diminution du rythme cardiaque et de la fréquence respiratoire. Le sang va dans les viscères, le corps invite à partir dans la lune, à être mentalement ailleurs que dans la situation de stress. Prédominantes chez les filles, elles passent parfois plus inaperçues, mais ne souffrent pas moins d'anxiété. Elles peuvent somatiser leur stress, notamment par des maux de ventre. Toutefois, les filles ont plus de facilité que les garçons à gérer l'anxiété chronique, ne serait-ce qu'en développant des comportements modèles pour maintenir une bonne relation coûte que coûte avec les pairs, les professeurs et les parents. Elles s'opposent donc moins souvent ou d'une manière plus passive.

Chez l'adulte, on peut déterminer plus facilement la source et, surtout, l'importance d'un stress en fonction des caractéristiques psychologiques qui en découlent. Chez l'enfant et encore chez l'adolescent, c'est beaucoup plus difficile, car leurs hémisphères cérébraux ne sont pas suffisamment matures pour représenter « rationnellement » les situations et les concepts : c'est surtout l'hémisphère droit qui domine la compréhension du monde environnant¹¹.

¹¹ A. Shore, *La régulation affective*, Montréal, Eds CIG, 2008

Ainsi, il n'est pas toujours possible de relier de manière directe le déclencheur du stress avec sa manifestation psychologique. Conséquemment, la réaction à un « stressor » est plus diffuse et la première manifestation est un « déséquilibre » physiologique et une réaction plus globale... Quelque part, ils réagissent comme nous réagissons lorsque nous regardons un film d'horreur. On « sait » que c'est un film, mais tout notre corps réagit comme si le danger était réel. Et plus encore on « sait » que c'est virtuel, plus l'angoisse risque de devenir envahissante. Les réactions physiologiques sont incontrôlables.

Beaucoup croient souvent que l'élève s'adapte. Certes, oui. Cependant, à quel prix? Chaque situation de stress crée une puissante réaction neuro-hormonale¹². Sans présence bienveillante ou ressources internes suffisantes, le cerveau va fonctionner en « mode survie », ce qui ralentit ou stoppe, de quelques minutes à quelques jours, le processus de maturation cérébrale¹³. Les blocages successifs vont induire deux types de problèmes psychologiques qu'on commence seulement à envisager pour les élèves, tant les conséquences des règles mises en place durant la crise sanitaire viennent nous alerter chez certains jeunes.

Le premier est mieux connu, mais souvent banalisé par les adultes. Il s'agit de l'apparition d'un stress post-traumatique. Si on le décrit souvent comme attaché à la peur de mourir, il peut – pour un élève – être déclenché par une situation ressentie comme violente alors que l'imaginaire de l'enfant lui donne l'impression qu'il va mourir, et ce, même si l'adulte ne considère pas cela comme une situation dramatique, comme les exercices d'incendies ou de code noir. Pour certains élèves, le plaisir d'aller à l'école a disparu : c'est dangereux d'être en classe en cas d'alerte.

Le second est un phénomène comparable à la torture de la goutte d'eau employée dans la Chine médiévale pour rendre fous les opposants du régime. La négligence affective ou des situations d'intimidation sont des exemples de cette torture mentale journalière. Cette forme d'agression de l'intégrité psychologique de l'élève déclenche ce que nous appelons désormais un syndrome traumatique

¹² J. Monzée (dir.) Neurosciences, psychothérapie et développement affectif de l'enfant, Montréal, Éds. Liber, 2014.
J. Monzée, Et si on les laissait vivre? Québec, Eds. Le Dauphin Blanc, 2018.

¹³ J. Monzée (dir.) Ce que le cerveau a dans la tête, Montréal, Eds Liber, 2011.

complexe. C'est le fruit de fréquents blocages du processus de maturation cérébrale. Aucun danger réel, mais l'élève est de plus en plus en détresse psychologique.

Citons quelques problèmes à considérer dans la vie des élèves pour mieux comprendre ce qui affecte leur disponibilité affective et cognitive : le manque de cohérence dans la discipline exercée par les parents; les familles recomposées et instables, ainsi que les modes de vie différents chez le père ou la mère; le trop grand nombre de professeurs pour un enfant au primaire (et parfois au secondaire) et les réactivités des uns ou des autres qui n'apparaissent pas toujours adaptées; la volonté des parents et des intervenants éducatifs à privilégier des activités cognitives au détriment du développement psychomoteur et artistique; la pression de performance scolaire ou sportive; la mécompréhension des étapes du développement neurologique des élèves qui parfois perturbent, voire rendent extravagantes, les intentions et stratégies pédagogiques, même si celles-ci sont légitimes sur le plan théorique; la suroccupation de leur temps et le manque de liberté, là où le fait de s'ennuyer finit par stimuler la créativité et l'imagination; le manque de temps pour l'activité physique; l'usage immodéré des écrans dans de nombreuses familles; le manque de disponibilités des adultes, eux-mêmes stressés; etc.

On ne peut pas ignorer non plus que la crise sanitaire que nous traversons depuis le printemps 2020 a secoué l'ensemble de la société, mais aussi et particulièrement les enfants et les adolescents. S'il n'y avait qu'une seule étude à exposer pour démontrer l'impact négatif des mesures sanitaires sur les élèves, il s'agirait de citer les résultats de la recherche longitudinale réalisée par la pédiatre Mélissa Généreux et son équipe depuis 2019¹⁴. On voit clairement que les ressources internes des élèves sont largement affectées, ce qui affecte automatiquement les déterminants de la persévérance scolaire. Il est donc urgent de mettre en place des mesures qui vont outiller les élèves pour maintenir leur assiduité et favoriser leur réussite autant personnelle et sociale qu'académique.

¹⁴ M. Généreux et al. Enquête menée par l'Université de Sherbrooke sur la santé psychologique des 12 à 25 ans, 13 février 2022.

Le développement social

Fondamentalement, l'expérience humaine repose sur l'interaction sociale et le support sociétal. C'est d'ailleurs une vérité qui s'est imposée ces derniers mois, alors que jeunes et moins jeunes ont fait l'expérience de « manquer » de contacts avec la famille élargie et les amis, ainsi que les activités sociales et les loisirs sportifs ou culturels. Beaucoup d'enfants et d'adolescents ont vécu cette période avec difficultés, tant les interactions sociales sont essentielles à l'équilibre psychologique des individus.

Mais, au-delà de l'équilibre psychologique, qu'est-ce que cela change pour un élève d'être en relation avec autrui? En fait, l'enfant naît dans un environnement familial qui a ses forces et ses défis. Au début, il est en fusion, surtout avec la maman. Le père et la fratrie vont venir élargir ses ressources relationnelles. Puis, c'est l'expérience en garderie: quitter la famille et s'acclimater à un groupe. Apprendre à trouver sa place parmi d'autres enfants. Et enfin, c'est la maternelle. Une expérience essentielle qui permet aux élèves d'explorer « qui » ils commencent à être, notamment grâce à un « saut quantique » neurologique qui permet la conscience de soi, comme individu sexué dans un monde social. Enfin, c'est l'adolescence, une période durant laquelle le groupe d'amis permet le détachement et l'émancipation, les premiers amours, les amitiés sincères et profondes, etc. Au fil du temps, les pairs vont aider l'élève à se définir comme une personne à part entière.

Savez-vous que si vous mettez un gorille devant un miroir, il va frapper son reflet tant et aussi longtemps que le miroir résiste aux coups? Si vous placez un chimpanzé dans la même situation, il va se regarder et se reconnaître. Pour les chercheurs, c'est un indice d'une « conscience de soi », c'est-à-dire qu'il sait qu'il existe et qu'il regarde dans le miroir... C'est une des raisons pour lesquelles les miroirs sont des outils importants pour l'expérience de l'enfant en garderie ou en maternelle.

Ces expériences vont grandement contribuer au développement du cerveau. Il y a une interdépendance entre la maturation neurale et l'expérience relationnelle. Toutefois, cela va plus loin pour l'être humain, bien qu'on estime que certains singes vivent des expériences similaires. En effet, l'autre est notre miroir. Pas juste en termes de « conscience de soi », mais de « conscience de soi en relation avec autrui ».

Améliorant ses ressources d'année en année, l'élève voit l'impact de ses actes dans la réaction d'autrui et il apprend. Autrui permet de se comprendre et de comprendre les règles du jeu du rapport social. L'élève apprend « qui il est » dans les interactions avec ces règles. Il les découvre petit à petit. Leur permettre d'ailleurs de faire des jeux de rôle en art dramatique est fascinant, car chacun s'explore dans ces différentes facettes sociales. Le fait de jouer dans une harmonie l'est tout autant, car le membre apprend à contribuer à quelque chose de plus grand que sa propre personne, même si celle-ci est essentielle pour que la mélodie émerge !

Stimuler l'effcience de la plasticité cérébrale

Le cerveau des élèves est facilement modifiable par l'expérience qui conditionne le potentiel offert par l'héritage génétique. On sait désormais que ce processus se prolonge beaucoup plus longtemps, y compris chez l'adulte. Chaque expérience vécue modifie progressivement l'organisation, voire la fonction de certaines zones, du cerveau. Les livres de référence parlent, par exemple, de la représentation de l'auriculaire dans le néocortex chez les violonistes, dont la zone dédiée à l'activation du doigt s'élargit en fonction de la durée et de la fréquence d'utilisation de l'instrument. En d'autres mots, plus le violoniste pratique son art, plus le nombre de neurones dédiés à la représentation de l'auriculaire dans les aires sensorimotrices du cerveau est important par rapport aux autres individus.

Les neuroscientifiques se sont d'ailleurs rendu compte que le cerveau des musiciens permettait d'observer les processus de plasticité cérébrale. Des chercheurs ont demandé à des pianistes d'écouter et de jouer une pièce musicale complexe de Liszt, la Sixième étude de Paganini¹⁵. Les profils d'activation cérébrale ont montré une correspondance à 98 % entre l'écoute et l'action chez ceux qui pratiquent cette pièce depuis 20 ans. Ce qui est toutefois intéressant, c'est l'évolution des profils chez ceux qui découvraient la pièce. Au départ, la similarité moyenne affichait 76 %. Après 20 minutes de pratique, la similarité passa à 83 %, puis à 96 % après 20 jours de pratique. On assiste donc à une réorganisation neurologique au fil des étapes d'apprentissage.

¹⁵ Münte T. F., Altenmüller E. et Jancke L. «The musician's brain as a model of neuroplasticity », National Review of Neuroscience, 2002, 6:473-478.

De nombreuses études apportent des « preuves » pour montrer comment la pratique de la musique contribue à la plasticité cérébrale. Auparavant, il est intéressant de constater que ce n'est pas la seule pratique qui module l'efficacité du cerveau. En effet, des études ont été menées chez des moines bouddhistes, des adeptes de la méditation et des sœurs carmélites. La compréhension des effets biologiques de la pratique de la méditation ou de la prière est très intéressante pour démontrer comment des activités éducatives peuvent contribuer à la fois au développement des ressources de la personne, dont l'accès à une saine gestion des émotions, sur la base d'une réorganisation du cerveau¹⁶.

Brièvement, il en ressort que les profils d'activation cérébrale des moines et des adeptes de la méditation diffèrent de ceux observés dans la population générale :

1. le cortex préfrontal gauche est plus actif, ce qui tempère l'activité préfrontale droite qui, lorsqu'elle est trop active, induirait une dramatisation névrotique de la réalité;
2. le cortex sensorimoteur, mais surtout somatosensoriel est également plus actif, ce qui tempérerait l'action des complexes amygdaliens responsables des réactivités défensives dans des situations perçues comme menaçantes ;
3. l'insula, une structure contribuant à l'empathie, la compassion et les fonctions langagières, est également plus active, tout comme le cortex préfrontal antérieur et dorsolatéral impliqué dans les processus cognitifs complexes et le contrôle exécutif.

Pour leur part, le cerveau des Carmélites montre également l'activation plus importante de trois autres zones cérébrales:

1. le noyau caudé, reconnu comme une structure essentielle dans la sensation de bonheur et l'amour maternel;
2. le cortex pariétal inférieur, ce qui reflèterait l'usage de la perception visuomotrice pour 'projeter' l'image de soi ou se visualiser 'ailleurs';
3. le cortex pariétal supérieur, impliqué dans la représentation du corps dans l'espace.

¹⁶ J. Monzée (dir.), Ce que le cerveau a dans la tête : perception, apparences et personnalité, Montréal, Éditions Liber, 2011.

À travers ces études, on voit à quel point une pratique singulière modifie l'efficacité de certaines aires du néocortex, mais également des noyaux sous-corticaux. L'expérience de la zénitude permet de développer de meilleures habiletés relationnelles par l'implication des aires sensorimotrices. En effet, on constate que, systématiquement, les aires néocorticales de production des gestes symboliques et du mouvement volontaire sont plus activées chez ces personnes que dans la population en général. De plus, la mortalité cellulaire est moindre chez ces sujets, notamment au niveau du thalamus qui relaie les influx sensoriels et stimule le cortex préfrontal et sensoriel, ainsi qu'au niveau de la matière grise cérébrale dans les aires corticales impliquées dans l'empathie, le langage, la conscience corporelle, etc.

On a donc de plus en plus de preuves, grâce à l'imagerie cérébrale, pour comprendre le processus de réorganisation neurale qui s'opère grâce aux interventions éducatives et aux pratiques impliquant la globalité de la personne. Il est désormais établi que ces interventions modifient les processus biochimiques faisant émerger les actions, les pensées, les émotions et les sentiments. On se rend également compte que les neurosciences sont essentielles pour revenir à une conception humaniste et dynamique de l'éducation et de la santé mentale, ce qui est un gage d'espoir tant pour les intervenants que pour la personne en cheminement ¹⁷.

Ce que l'on identifie pour la pratique méditative est également observable en ce qui concerne les effets de la psychothérapie et de la psychomotricité ¹⁸. On le constate également pour la pratique d'un instrument de musique qui va induire la coopération et la synchronisation entre de nombreuses aires cérébrales ¹⁹. Plus l'activité implique l'ensemble des ressources humaines, plus le cerveau améliore leur efficacité, notamment par une meilleure fluidité du flux neural. C'est un facteur de protection de l'intégrité psychologique de la personne, ce qui offre un vecteur de résilience plus solide et de meilleures habiletés pour l'ensemble des activités humaines, dont les processus d'apprentissage et la persévérance scolaires.

¹⁷ Lynes, P. (2011). « La neurologie au secours de l'humanisme », in J. Monzée (dir.), *Ce que le cerveau a dans la tête : perception, apparences et personnalité*, Éditions Liber, 57-80.

¹⁸ J. Monzée (dir.), *Neurosciences et psychothérapie*, Montréal, Eds Liber, 2009.

¹⁹ B. Mathias et al., *Rhythm Complexity Modulates Behavioral and Neural Dynamics During Auditory-Motor Synchronization*, *Journal of Cognitive Neuroscience* 2020 32:10, 1864-1880.

La musique, une panacée?

Bien sûr, la musique n'est pas la panacée. Toutefois, elle offre des perspectives qui ne sont pas toujours conscientisées, mais par ceux qui adorent écouter des morceaux choisis en fonction de leurs préférences et de leur disponibilité. Qu'on se le dise, la musique est un vecteur de résilience et offre différentes opportunités pour stimuler la persévérance scolaire. De manière directe en stimulant les habiletés liées à la pratique d'un instrument, comme indirecte en stimulant l'efficacité du cerveau des élèves.

Si certains individus n'ont peut-être pas assez d'intérêt ou de volonté pour faire les efforts que requiert l'apprentissage d'un instrument, la musique est universelle. Elle est présente dans toutes les cultures, et ce, même si l'appréciation d'un morceau tient d'ailleurs plus de la personnalité que de l'origine ethnique de la personne²⁰. On sait également que certaines musiques vont avoir des effets stimulant l'efficacité du système immunitaire, le calme et la tempérance des émotions, la mobilisation de la personne, etc²¹.

Pour les élèves qui ont le désir de jouer de la musique, il y a aussi la dynamique comportementale et l'estime de soi qui peuvent être améliorées et qui contribueront à la persévérance scolaire. Il y a la participation et l'implication sociale, lors d'une activité en groupe ou un concert, qui aident l'élève à trouver sa place et à oser se dépasser. Même si c'est moins connu, il y a aussi le développement de compétences et d'habiletés transférables vers l'apprentissage des mathématiques, de la lecture, de la motricité fine, etc. On peut aussi étudier les aspects de la musique, comme le rythme cardiaque, l'acoustique et les différentes fréquences, dans des cours de sciences. Le rythme peut se travailler en éducation physique, alors que les cours d'Histoire-Géo peuvent explorer la manière dont la musique s'est développée et la beauté des différentes cultures...

L'apprentissage de la musique peut s'appuyer sur la pratique, seul ou en groupe, d'un instrument, mais aussi la découverte des cultures musicales pour découvrir des goûts plus éclectiques que ce que les médias tendent à proposer. Et on ne parle pas des différentes danses

²⁰ D. M. Greenberg, S. J. Write, D. A. Snowden, et al., Universals and variations in musical preferences: A study of preferential reactions to Western music in 53 countries, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2022, 122(2), 286–309.

²¹ McGill Reporter, Vos hormones, sous l'influence de la musique, 2014

qui peuvent être explorées, tant pour le plaisir que pour développer l'art de la danse. Enfin, un enseignant peut aussi l'utiliser pour moduler la dynamique de la classe et stimuler une participation adéquate des élèves à une tâche ou une activité autre que l'expérience artistique. Si certains ados aiment s'envelopper de musique pour mieux se concentrer, cela peut devenir une manière plus généralisée d'aider les élèves à être plus attentifs et assidus dans la réalisation de leurs exercices ou la passation d'un examen.

La musique est un tout, c'est probablement l'expérience humaine la plus singulière et la plus complète. Elle ouvre l'esprit, elle enchante les cœurs et elle adoucit les mœurs. Pourquoi s'en priver? Pourquoi ne pas explorer tous ses aspects pour contribuer au déploiement du potentiel des élèves, sans rien brusquer, mais dans l'intention de soutenir leur développement affectif, social et cognitif?

**Survol de la documentation
sur les bienfaits importants
apportés par l'apprentissage
de la musique**

Exprimer

Unir

Rayonner

Survol de la documentation sur les bienfaits importants apportés par l'apprentissage de la musique

Revue de littérature

préparée par Hélène Boucher et Audrey-Kristel Barbeau

Développement cérébral

De nombreuses études ont démontré des effets significatifs de la pratique musicale sur certaines zones du cerveau, notamment celles en lien avec l'attention et le traitement des informations auditives (Kraus et al. 2012; Strait et al. 2010). Par ailleurs, ces changements ont un effet à long terme qui peut se prolonger jusqu'au 3e âge (Zendal et Alain, 2011). Parmi les autres changements, on note que l'apprentissage musicale peut être bénéfique pour les habiletés de lecture et la mémoire verbale (Hallam, 2010; Tierney et Kraus 2013) et que les bienfaits qui en découlent sont croissants à mesure que les enfants vieillissent et deviennent plus habiles (Kraus et al. 2014, tel que cité dans Hedemann et Frazier, 2016, p. 756).

Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

Hedemann, E.R., et Frazier, S.L. (2016). Leveraging After-School Programs to Minimize Risks for Internalizing Symptoms Among Urban Youth: Weaving Together Music Education and Social Development. *Administration and Policy in Mental Health*, 44, 756–770.

Kraus, N., Slater, J., Thompson, E. C., Hornickel, J., Strait, D. L., Nicol, T., et al. (2014). Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. *The Journal of Neuroscience*, 34(36), 11913–11918. doi:10.1523/JNEUROSCI.1881-14.2014.

Kraus, N., Strait, D. L., & Parbery-Clark, A. (2012). Cognitive factors shape brain networks for auditory skills: spotlight on auditory working memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 100–107.

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261, 22–29.

Tierney, A., & Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*, 207, 209–241.

Santé mentale

De nombreuses études réalisées auprès d'adultes démontrent que la musique améliore le bien-être des individus, diminue le stress et apporte une contribution positive sur le plan social et émotionnel (Hallam, 2010). Chez les élèves d'âge scolaire considérés « à risque », une étude a montré que les programmes parascolaires en musique contribuent à l'intégration d'activités socio-émotionnelles pouvant avoir une incidence sur leur santé mentale, notamment sur les niveaux d'anxiété et de dépression. Ces programmes peuvent permettre de développer des habiletés visant la promotion de la santé mentale, ce qui peut, par conséquent, contribuer à atténuer les risques, accroître la résilience et diminuer les symptômes chez ces jeunes (Hedemann et Frazier, 2016). De plus, les programmes parascolaires permettent le développement d'amitiés entre élèves ayant les mêmes champs d'intérêt (Pitts, 2007). Toujours selon Pitts (2007), les concerts peuvent contribuer à enrichir la vie scolaire de tous les élèves, incluant ceux qui ne font pas de musique.

Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

Hedemann, E.R., et Frazier, S.L. (2016). Leveraging After-School Programs to Minimize Risks for Internalizing Symptoms Among Urban Youth: Weaving Together Music Education and Social Development. *Administration and Policy in Mental Health*, 44, 756–770.

Pitts, S. E. (2007). Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145–165.

Santé physique

La revue de littérature de Hallam (2010) rapporte plusieurs études indiquant que l'apprentissage de la musique a un effet bénéfique sur le développement de la motricité globale et de la motricité fine. Par exemple, une étude avec des élèves de 4 à 6 ans ayant participé à un programme de musique et mouvement pendant 10 semaines a permis de démontrer que les participants ont amélioré leurs performances locomotrices (galop, bond, saut horizontal, sautillerment). Une étude

de suivi auprès d'enfants d'âge préscolaire a ensuite permis de vérifier l'efficacité d'un programme de musique et mouvement en comparaison avec le jeu libre. Alors que les enfants ayant participé au programme de musique et mouvement ont amélioré significativement leurs performances, il n'a pas été possible de démontrer que les activités de jeux libres garantissaient le développement des mêmes habiletés locomotrices. Concernant la motricité fine, l'apprentissage d'un instrument entraîne un accroissement de matière grise dans les zones sensorimotrices du cerveau, ce qui explique les meilleures habiletés motrices des enfants musiciens par rapport aux non-musiciens (Schlaug et al., 2005).

Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Science*, 1060, 219-230.

Culture et langue

Cet aspect de l'importance de l'apprentissage de la musique sera supporté par des écrits de types philosophiques. Étant donné la nature de cette réflexion, peu de chercheurs générant des données probantes s'y sont penchés. Lorsque disponibles, des données issues de la recherche seront incluses.

La culture comme objet désigne essentiellement un héritage collectif, 'un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive' (Forquin, 1989, p. 10). Il s'agit là d'une définition assez courante pour expliquer la fonction de transmission culturelle de l'école.

On peut aussi concevoir la culture comme l'élaboration d'un triple rapport : rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres (Charlot, 1997). La culture opère alors comme un médiateur de la conscience, qui module les relations d'un individu avec lui-même, avec les autres et le Monde. (Falardeau et Simard, 2007).

Notre particularité de minorité francophone en Amérique nous force à une vigilance pour la transmission et la survie de notre langue et de notre culture. L'enseignement de la musique à l'école peut clairement contribuer à transmettre notre héritage collectif. En fait, dans ce contexte, la musique devient un artefact culturel (Bertrand et Piguët, 2004).

Donc, la chanson traditionnelle et folklorique d'ici (comprise comme un artefact) permet une transmission des objets de culture du Québec et de la francophonie, elle permet une introduction aux repères culturels contenus dans le répertoire comme l'histoire, la géographie et les événements sociétaux. Tandis que les musiques des cultures d'ailleurs viennent offrir une diffusion des cultures et réalités diverses, permettant aux enfants de différentes origines un partage réel de leurs savoirs et expériences. Il est cependant intéressant de noter que les enseignants connaissent et utilisent peu le répertoire de chansons folkloriques (Siebenaler, 1999; Ward, 2003; Denac et Žnidaršič, 2018).

D'après Lavin (2004), intégrer les arts et la culture dans l'enseignement permettrait « de refonder le lien social : favorisant un rapport individuel et personnel avec les arts et la culture, elle réduit les inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques ; améliorant la relation à soi, elle facilite la relation aux autres. L'implication dans un projet culturel permet de réduire les violences (verbales ou physiques) en les canalisant ou les remplaçant, en favorisant la distanciation comme la verbalisation. »

Lavin mentionne également qu'en 1998, une enquête réalisée auprès de lycéens français révélait qu'ils étaient 78 % à réclamer spontanément plus de culture dans leur cursus scolaire. Le gouvernement français a d'ailleurs mis sur pied un programme ayant pour titre : Étendre l'éducation artistique et culturelle à 100 % des élèves. Parmi les actions concrètes qui en ont émergé, notons le Plan chorale, mise en place en 2017. Les données pour l'année scolaire 2020-2021 indiquent que 63 % des écoles et 92 % des collèges ont une chorale (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. 2022a). Ce programme inclut une variété des répertoires : la chanson actuelle, la chanson du patrimoine récent ou ancien, français ou étranger, les airs d'opéra, de comédie musicale, des airs sacrés ou

des mélodies et lieds, ainsi que des œuvres témoignant des valeurs et principes fondant la citoyenneté républicaine et européenne (par exemple : La Marseillaise, l'Hymne à la joie, Le Chant des partisans, etc.). Quant à lui, le programme « Tous musiciens d'orchestre » promet la création de 250 nouveaux « Orchestres à l'école » qui seront créés permettant à plus 44 000 jeunes en France de faire partie d'un orchestre (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2022b).

Lavin (2004) affirme également que l'art peut supporter l'intégration des élèves d'origines étrangères au système scolaire. En effet, le partage et l'échange entre l'élève d'origine étrangère et le reste de la classe seraient facilités et ceci briserait, petit à petit, la barrière de la langue.

En effet, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue peuvent être facilités par l'utilisation de chansons, du fait de la prosodie naturellement présente dans celles-ci. De nombreuses recherches ont rapporté un effet positif de l'utilisation de la musique, en particulier le chant, sur l'apprentissage d'une langue seconde. Les deux revues de la littérature suivantes expliquent bien les gains qui peuvent en résulter : Israel (2013) et Stansell (2005). Israel (2013) présente entre autres quatre niveaux de connaissances dans l'apprentissage d'une langue et ceux-ci semblent être particulièrement supportés par l'utilisation du chant:

1. Phonologie : se compose de symboles qui représentent les sons du langage.
2. Morphologie : la forme des mots établit le sens et la fonction grammaticale.
3. Syntaxe : l'ordre des mots constitue la formation de la phrase.
4. Sémantique : le vocabulaire crée du sens et de la compréhension.

De plus, de nombreuses études scientifiques sur le cerveau démontrent que l'apprentissage de la musique a un impact sur les habiletés linguistiques des enfants, incluant le traitement cortical des sons de la langue parlée (voir la revue de littérature de Hallam, 2010).

Bertrand, D., & Piguet, J.-C. (dir.) (2004). *L'élève musicien : quels moyens pour quels acquis*. Neuchâtel : IRDP

- Denac, O., & Žnidaršič, J. (2018). The Use of Folk Music in Kindergartens and Family Settings. *Creative Education*, 9, 2856-2862. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.916214>
- Falardeau, E. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24
- Fisher, D. (2001). Early language learning with and without music. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 42(1), 8.
- Israel, H. F. (2013). Language learning enhanced by music and song. *Literacy information and computer education journal (LICEJ)*, 2(1), 1360-1365.
- Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Lavin, M. (2007). *L'art et la culture au coeur de l'école*. Récupéré du site de P. Meirieu : <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2022a). *Apporter une culture humaniste à chaque élève*. <https://www.education.gouv.fr/apporter-une-culture-humaniste-chaque-eleve-324653>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2022b). *Le « plan chorale » : une priorité donnée à la musique*. <https://www.education.gouv.fr/le-plan-chorale-une-priorite-donnee-la-musique-11981>
- Siebenaler, D. J. (1999). Student song preference in the elementary music class. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 213-223.
- Stansell, J.W. 2005. *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*. University of Illinois at Urbana-Champaign. [http://writingthetrueself.com/pdfs/Jon Stansell The Use of Music for Learning Languages.pdf](http://writingthetrueself.com/pdfs/Jon%20Stansell%20The%20Use%20of%20Music%20for%20Learning%20Languages.pdf)
- Ward, M. J. (2003). *The extent to which American children's folk songs are taught by general music teachers throughout the United States at the beginning of the 21 st century* (Doctoral dissertation, University of Florida).

Intérêt, motivation et plaisir de faire de la musique

La musique semble être une matière particulièrement appréciée des élèves. Elle est notamment classée comme étant la discipline préférée des élèves, lorsque comparée à 15 autres (Stavrou et Papageorgi, 2021). Les jeunes Finlandais rapportent quant à eux préférer la musique aux mathématiques (Tossavainen et Juvonen, 2015). Par ailleurs, dans une étude conduite auprès de 2 727 élèves de la cinquième année primaire à la cinquième année secondaire de huit pays, l'art plastique est la matière jugée comme étant la moins importante parmi les mathématiques, les langues, l'éducation physique et la musique; la musique arriverait au quatrième rang (McPherson et O'Neill, 2010).

Lorsque les chercheurs sondent de façon qualitative (entretiens, lettre ouverte) les élèves quant aux effets de leur expérience d'apprentissage en art dramatique ou en musique, ces derniers identifient plusieurs utilités à la pratique artistique en contexte scolaire. Les élèves y voient une occasion de développement identitaire (Campbell et al., 2007; Théberge, 2021), des avantages émotionnels et sociaux comme l'écoute musicale à titre de moyen d'autorégulation émotionnelle, la formation du « caractère », l'occasion de nouer des amitiés (Campbell et al., 2007). Les élèves du secondaire pratiquant le chant choral rapportent, quant à eux, utiliser le chant choral comme moyen d'expression qui peut avoir des bénéfices psychologiques induit par l'appréciation générale de l'activité (Orton et Pitts, 2019).

Par ailleurs, l'étude de McPherson et al. (2015) semble être la seule à considérer la situation socioéconomique des élèves. Or, les résultats révèlent que les élèves qui souhaiteraient le plus pratiquer la musique sont les enfants du primaire issus de milieux défavorisés. Cette différence s'estomperait toutefois au secondaire (McPherson et al., 2015).

Siebenaler (2006) identifie la participation à des cours de musique au primaire comme un des prédicteurs de la participation à des activités musicales au secondaire. Considérant de surcroît l'intérêt manifesté spécifiquement par les élèves du primaire (McPherson et al., 2015), il apparaît crucial qu'ils aient accès à des programmes de qualité dès leur entrée au primaire. De plus, McPherson et al. (2015) ont identifié que

les élèves qui apprennent un instrument ou le chant sont nettement plus motivés pour la musique *et d'autres matières scolaires* que ceux qui n'apprennent pas la musique, comme en témoignent leurs attentes de réussite nettement plus élevées et leurs perceptions positives.

Campbell, P. S., Connell, C. et Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236. <https://doi.org/10.1177/002242940705500304>

McPherson, G. E. et O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384202>

McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/1321103X15600914>

Siebenaler, D. J. (2006). Factors that predict participation in choral music for high-school students. *Research and Issues in Music Education*, 4(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814925.pdf>

Stavrou, N. E. et Papageorgi, I. (2021). 'Turn up the volume and listen to my voice': Students' perceptions of music in school. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 366-385. <https://doi.org/10.1177/1321103X20929709>

Théberge, M. (2021). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*, 34(1), 133-147. <https://doi.org/10.7202/1079038ar>

Tossavainen, T. et Juvonen, A. (2015). Finnish primary and secondary school students' interest in music and mathematics relating to enjoyment of the subject and perception of the importance and usefulness of the subject. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 107-121. <https://doi.org/10.1177/1321103X15589259>

**Recommandations concernant
le programme de formation
de l'école québécoise (primaire)**

Exprimer

Unir

Rayonner

Recommandations concernant le programme de formation de l'école québécoise (primaire)

Formulées par Hélène Boucher et Audrey-Kristel Barbeau

S'appuyer sur les données probantes pour revoir le contenu du PFEQ (par exemple, dans le PFEQ primaire, un des savoirs essentiels porte sur la différenciation des voix d'enfants, d'adultes, d'hommes et de femmes. Il est connu que l'enfant peut différencier la voix de sa mère des voix des autres femmes à la naissance (DeCasper et Fifer, 1980; Standley, 2003). Il est donc peu pertinent d'inclure ceci dans les savoirs à enseigner aux 1er et 2e cycles. Le lecteur est invité à consulter un article faisant une revue de la littérature du développement musical des enfants de la naissance à l'âge de 20 ans :

Gooding, L., & Standley, J. M. (2011). Musical development and learning characteristics of students: A compilation of key points from the research literature organized by age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 32-45.

Respecter une logique pédagogique appuyée sur la recherche dans la séquence des savoirs essentiels. Par exemple, s'assurer que la pulsation fait partie des premiers savoirs **enseignés (la capacité de maintenir la pulsation se stabilise vers l'âge de 9 ans – voir tableau ci-dessous)**; enseigner les quatre doubles avant le « saute » pour que l'enfant puisse comprendre la logique mathématique du « saute », puisqu'il doit d'abord comprendre qu'une pulsation peut se diviser en quatre parties égales (Drake, 1993; Hannon et al, 2018).

Certaines études indiquent (en accord avec les stades de développement de Piaget) que les enfants semblent apprendre à percevoir et distinguer les caractéristiques propres à la musique dans un ordre spécifique, celui-ci allant **du volume au timbre, puis au tempo, à la durée, à la hauteur mélodique et finalement à l'harmonie (Sinor, 2014)**. Toujours selon Sinor (2014), l'habileté à maintenir la tonalité en chantant semblerait être un prérequis à la reproduction juste d'intervalles chantés. L'auteure cite également plusieurs études rapportant les moments clés de l'acquisition de certains concepts

musicaux (Tableau 1). Ces recherches contribuent à justifier l'importance d'établir une progression des apprentissages des savoirs essentiels qui respecte une logique pédagogique basée sur la recherche.

Tableau 6 : Acquisition de concepts musicaux en fonction du groupe d'âge selon les études rapportées par Sinor (2014)

Âge	Apprentissages clés	Source
Préscolaire	L'habileté à coordonner ses mouvements est plus facile avec un tempo rapide qu'avec un tempo lent	M. Zimmerman. <i>Musical Characteristics of Children</i> . Washington, D.C.: MENC, 1971.
5-6 ans	Acquisition des habiletés d'écoute	G. M. Simons. A criterion-referenced test of fundamental music listening skills. <i>Child Study Journal</i> , 1976 6 (4), 223-234. D. Taebel. The effect of various instructional modes on children's performance of music concept tasks. <i>Journal of Research in Music Education</i> , 1974, 22 (3), 170-183.
6-7 ans	Moment indiquant un plus grand développement dans les habiletés vocales	M. Zimmerman. <i>Musical Characteristics of Children</i> . Washington, D.C.: MENC, 1971.
Après 7 ans	L'habileté motrice à jouer des instruments est présente chez la majorité des enfants	
Vers 9 ans	Habileté à maintenir une pulsation stable	R. Petzold. The development of auditory perception of music sounds by children in the first six grades. <i>Journal of Research in Music Education</i> , 1976, 24 (4), 159-168.

Sinor, J. (2014). Musical development of children & Kodály pedagogy. *Kodály Envoy*, 40(3), 17-20.

Avoir des attentes élevées. Parmi les résultats de la méga-méta-analyse de John Hattie (2009), avoir des attentes élevées est associé à des impacts positifs sur la réussite des élèves. Bref, hausser les attentes en ce qui a trait aux savoirs essentiels dans le PFEQ. Par exemple, utiliser les mots fort/doux tout au long du premier cycle ne fait pas montre d'attentes élevées. L'enfant du préscolaire est capable d'apprendre la terminologie exacte, forte/piano.

DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, 1174-1176.

Drake, C. (1993). Reproduction of musical rhythms by children, adult musicians, and adult nonmusicians. *Perception and Psychophysics*, 53, 25-33.

Gooding, L., & Standley, J. M. (2011). Musical development and learning characteristics of students: A compilation of key points from the research literature organized by age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 32-45.

Hannon, E. E., Nave-Blodgett, J. E., & Nave, K. M. (2018). The developmental origins of the perception and production of musical rhythm. *Child Development Perspectives*, 12(3), 194-198.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Standley, J. M. (2003). *Music therapy with premature infants*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.



En conclusion

À la suite d'une recherche historique des raisons supportant l'enseignement de la musique à l'école et une enquête qualitative auprès d'enseignants en musique, Pitts (2000) arrive à cette conclusion:

We are faced once more, then, with evidence that music in education has a diversity of roles, and it is perhaps a fitting reproach to the current political obsession with educational standards (and standardisation) to accept this, and to declare the search for a definitive reason redundant.

The reality is that none of the reasons discussed here seems sufficient justification on its own, and this in itself points to the answer. To expect music in the curriculum to do the same thing for all children is a false premise: what pupils encounter in their school music lessons impacts upon different ability levels, different experiences, different perceptions of school and of music. Music offers the opportunity for every child to move on from where they are, in skills, understanding and imagination. The use they make of their school music experience is beyond the teacher's control, and rightly so, given that the immediate and long-term effects of music are greatest when the child is fully involved and learning independently. The function of music in the curriculum is a facilitative one, where lessons are a source of learning and experience that form only part of the child's musical world and identity. Teachers should present their own musical beliefs and experiences with integrity, and the rest will follow: children will find their own sense of purpose if teachers are committed to theirs. Music is an important part of the curriculum, with a role as indefinable as the place that music holds in so many lives. We need to be modest about the place of school music in the overall musical development of the child, and yet be ambitious about its provision, resourcing and variety, if all children are to have the opportunity to discover its potential for themselves.

Pitts, S. (2000) Reasons to teach music: Establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music Education*, 17 (1). pp. 32-42. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000127>

**L'éducation musicale
dans les écoles canadiennes :**
Un équilibre fragile

Exprimer

Unir

Rayonner

L'éducation musicale dans les écoles canadiennes : Un équilibre fragile

*Une recherche menée en 2010 par la firme Hill Strategies Research pour
la Coalition pour l'éducation musicale*

Comité de recherche : Valerie Peters, Ph.D. (présidente), Université Laval, QC;
Mary Dinn - St-Jean, Terre-Neuve; Eric Favaro - Halifax, NS; Kayla Hough - Ottawa,
ON; Greg Way - Aurora, ON; Jacques Lemieux - Ph.D., Université Laval, QC

Cette section est basée sur une recherche réalisée par la Coalition pour l'éducation musicale en 2010 et qui cherchait à brosser un portrait des conditions dans lesquelles se fait l'enseignement de la musique aujourd'hui. Bien que l'étude date d'une dizaine d'années, ses conclusions, tirées d'un sondage détaillé sur l'éducation musicale mené auprès des écoles canadiennes, semblent tout aussi vraies aujourd'hui. D'après les données d'enquête et les commentaires écrits des répondants, il est clair que les programmes de musique qui ont du succès reposent sur un équilibre délicat. Les programmes d'éducation musicale les plus forts profitent d'un financement approprié, suscitent l'intérêt des élèves grâce au temps dont ils disposent et à la présence d'un enseignant spécialisé, bénéficient des instruments et de l'espace appropriés, ainsi que le soutien de la direction et des parents. Il apparaît également essentiel d'avoir le soutien des commissions scolaires²² et des ministères provinciaux de l'éducation, ainsi que d'une communauté plus large qui estime la musique.

Certains répondants ont formulé des observations sur l'équilibre parfois précaire de ces milieux :

« En général, nous avons un programme de musique très réussi, mais il y a de fortes pressions sur les élèves et le personnel dans une petite école pour que tout reste en équilibre et les programmes en santé ».

« Voici les priorités pour assurer un programme de qualité : salle de classe appropriée, instruments de musique (sélection, qualité et quantité), spécialiste formé dans ce domaine et une communauté réceptive et coopérative pour supporter le programme ».

²² Les commissions scolaires sont devenues des centres de services scolaires au Québec dans le milieu francophone depuis 2020.

« Nous sommes très chanceux d'avoir un programme d'arts à l'école qui soit soutenu par les élèves, les parents et les administrateurs. Nous sommes les seuls dans le district scolaire à bénéficier de ces avantages ».

« Nous avons un excellent programme de musique dans notre école et nous sommes déterminés à le soutenir. Il fait partie de notre culture et est apprécié par notre communauté scolaire entière ».

« Nous faisons le maximum possible avec ce que nous avons... qui n'est pas beaucoup... heureusement nous sommes entourés de gens dévoués dont l'intérêt est authentique ».

« J'ai la chance d'avoir le soutien de l'école, des parents et de la communauté pour mon programme de musique. »

D'autres expliquent que ce fragile équilibre peut être perturbé :

« Je dois dire que mon école a vraiment un bon programme de musique [...] parce que je [le directeur] bénéficie d'une enseignante qualifiée et incroyable. Je ne pense pas que je serai en mesure de dire la même chose l'an prochain, parce qu'elle déménage et il n'y a personne d'autre qualifié pour enseigner la musique dans notre école »

« L'emphase étant si fortement mise sur des modes de vie sains et l'obésité des élèves, nous avons eu à engager un enseignant d'éducation physique à temps plein. Nous n'avons pas actuellement assez d'argent dans le budget pour aussi payer un enseignant de musique à temps plein. C'est un exercice d'équilibre difficile ».

« La musique est vitale pour le développement global des enfants. Lorsque les écoles ne disposent pas des fonds pour fournir des instruments de qualité ou des enseignants spécialisés enthousiastes, les avantages d'un programme de musique fort sont perdus ».

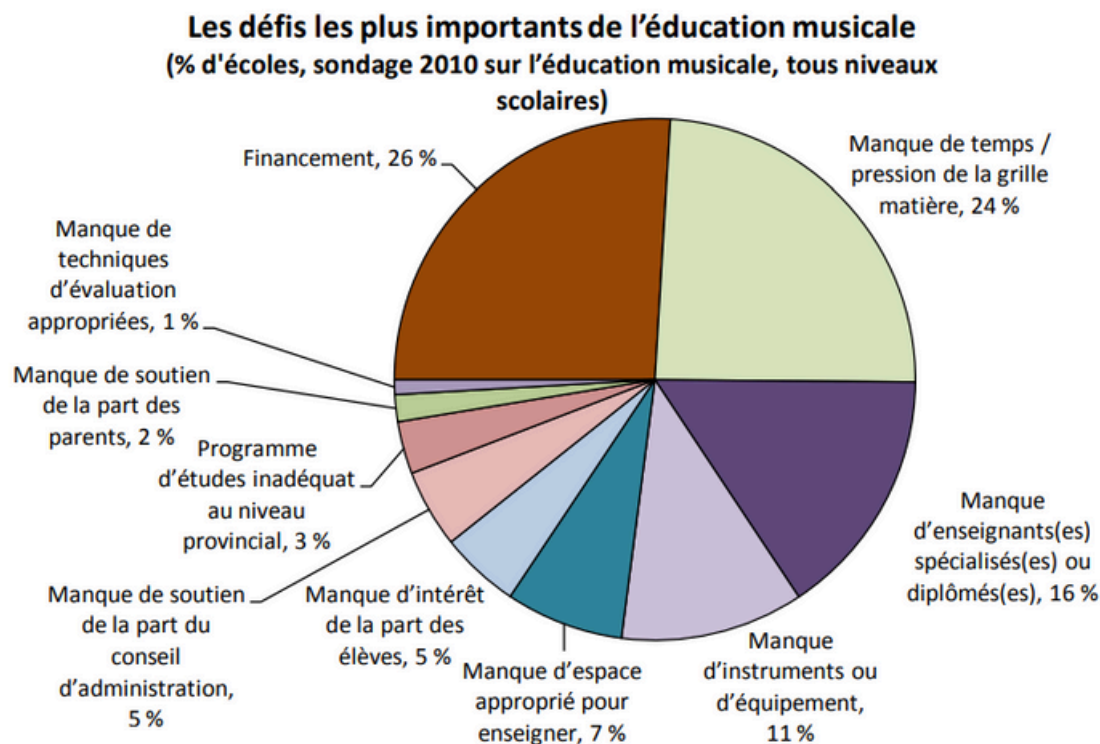
« Depuis près de 40 ans, la musique est une tradition dans notre école. Nous vivons dans une petite région où la musique occupe encore une place importante à l'école et j'espère que cela demeurera le cas malgré une grande diminution des élèves dans les écoles de notre région ».

« Notre province a maintenant établi la maternelle à temps plein. Je connais une autre école dans notre quartier où l'enseignant est un spécialiste de Orff et pourrait avoir à renoncer à sa classe de musique. Il a été mentionné qu'il aura besoin de passer d'une classe à l'autre avec un chariot. Ce spécialiste n'enseigne pas ce genre de programme. Des gens sont embauchés, quelquefois, qui ont une sorte de talent musical, mais ne sont pas spécialisés en éducation musicale. La qualité de l'éducation musicale en souffre ».

Le financement continue d'être un défi pour les écoles à travers le pays. En effet, le financement et le manque de temps (pressions causées par les demandes du calendrier scolaire) sont les défis les plus importants à relever afin de mettre en œuvre des opportunités musicales de haute qualité dans les écoles : 26 % des écoles ont classé le financement comme le défi le plus important à affronter pour leurs programmes d'éducation musicale, et 24 % des écoles ont identifié le manque de temps (pressions du calendrier scolaire) comme étant le défi le plus important. Durant une grande partie des dix dernières années, le financement pour l'éducation musicale a diminué dans de nombreuses écoles tandis que la participation des élèves a augmenté. Le financement pour l'éducation musicale n'a manifestement pas suivi le rythme de la demande. Au cours des dernières années, plus d'écoles ont connu une diminution du financement pour l'éducation musicale plutôt qu'une augmentation. En même temps, de nombreuses écoles ont vu une augmentation du nombre d'élèves participant en musique. Un sondage de 2005 avait révélé des résultats similaires.

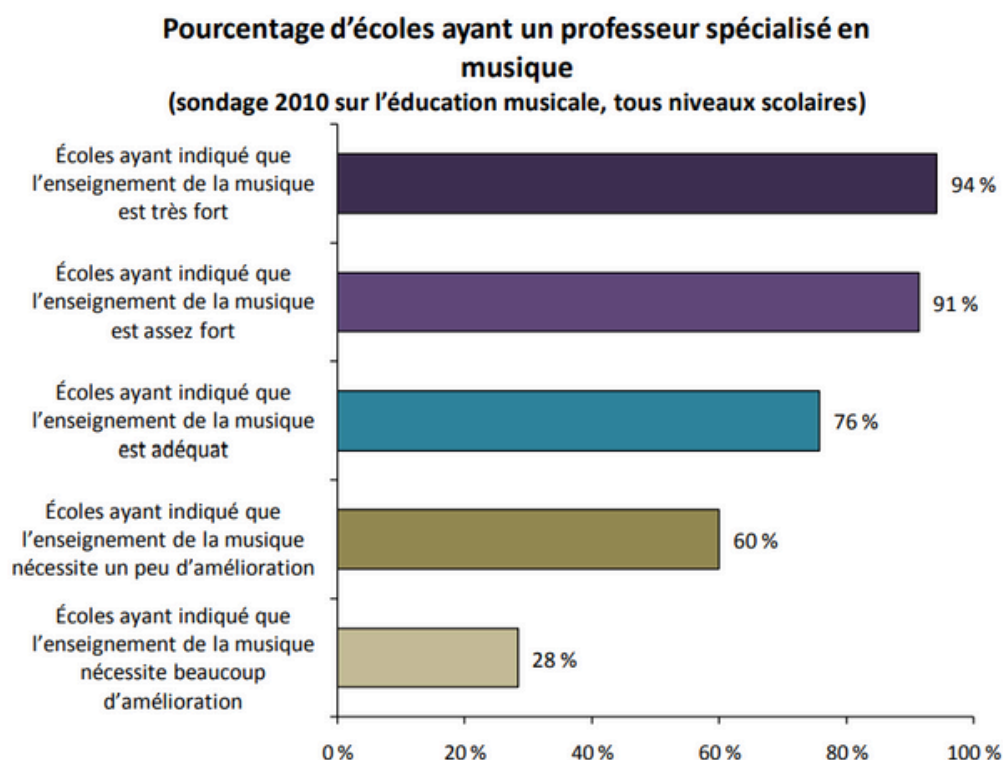
Bien que les commissions scolaires soient la principale source de financement pour l'éducation musicale dans près des deux tiers des écoles canadiennes, de nombreuses écoles recueillent elles-mêmes des fonds pour l'éducation musicale. Dans l'ensemble, la collecte de fonds des parents d'élèves, des conseils d'administration et les frais d'étude sont les principales sources de financement pour l'éducation musicale dans plus d'un tiers des écoles.

Tableau 2 : Résultats du sondage sur les défis les plus importants de l'éducation musicale



Les enseignants de musique qualifiés sont essentiels à la création et la mise en place de programmes de musique solides et durables. Presque toutes les écoles ayant de très forts programmes d'éducation musicale ont un enseignant spécialisé (94 %, beaucoup plus élevé que la moyenne globale de 75 %). Sans surprise, ces écoles offrent beaucoup d'opportunités musicales à leurs élèves (moyenne de 5,9 opportunités par école, beaucoup plus élevé que la moyenne globale de 4,3). Une école sur trois a indiqué que le manque d'enseignants de musique spécialisés ou certifiés est l'une des trois principales restrictions, ou défis, à l'établissement d'un programme d'enseignement de la musique et d'opportunités musicales à leur école. Malgré l'importance d'avoir des enseignants de musique qualifiés, seule la moitié des écoles sondées offrent du perfectionnement professionnel pour les enseignants en appui à l'éducation musicale.

Tableau 3 : Résultats du sondage sur l'impact du profil de formation des enseignants en musique

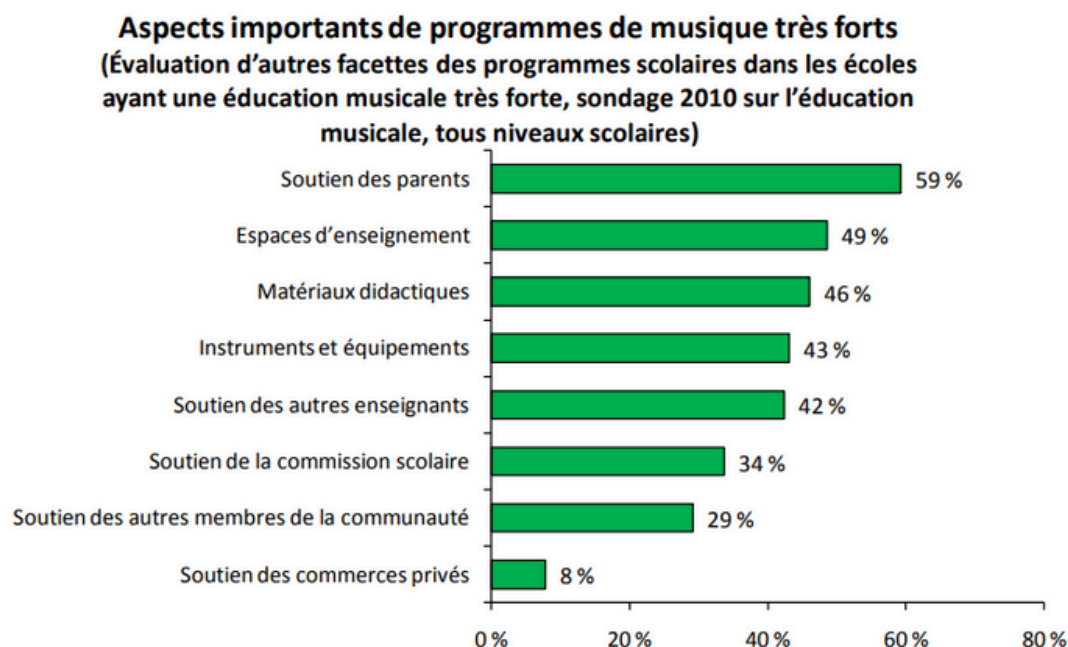


Les écoles avec des programmes forts reposent sur un équilibre délicat de soutien. Le soutien des parents, en particulier, est une clé du succès. Les programmes d'éducation musicale les plus forts sont supportés par la direction de l'école et les parents, un enseignant spécialiste fort, l'intérêt des élèves (ainsi que le temps mis à leur disposition), des instruments appropriés et de l'espace, du matériel didactique de qualité ainsi que du financement approprié. Il est également essentiel d'avoir le soutien des commissions scolaires et des ministères provinciaux de l'éducation, ainsi que d'une communauté locale qui croit en la valeur de la musique.

Au premier rang des éléments essentiels pour des programmes de musique forts, on retrouve le soutien des parents. Parmi les écoles ayant des programmes forts d'enseignement de la musique, 59 % indiquent qu'ils reçoivent un très fort soutien de la part des parents (par rapport à la moyenne globale de 22 %). Il s'agit d'une cote plus élevée que tout autre aspect de leurs programmes, y compris l'espace, les instruments et les commissions scolaires.

Il y a, cependant, un manque décevant de soutien de la part des commissions scolaires. Le sondage a révélé que de nombreuses commissions scolaires ne fournissent pas les éléments de soutien nécessaires pour une éducation musicale de haute qualité. En fait, les commissions scolaires ont reçu moins que la note de passage de la part des écoles : 47 % de toutes les écoles ont indiqué que l'appui de leur commission scolaire doit être amélioré, alors que seulement 27 % ont indiqué que leur commission scolaire offre un appui solide pour l'éducation musicale. En outre, les commissions scolaires ne sont pas la principale source de financement pour l'éducation musicale dans plus d'un tiers des écoles.

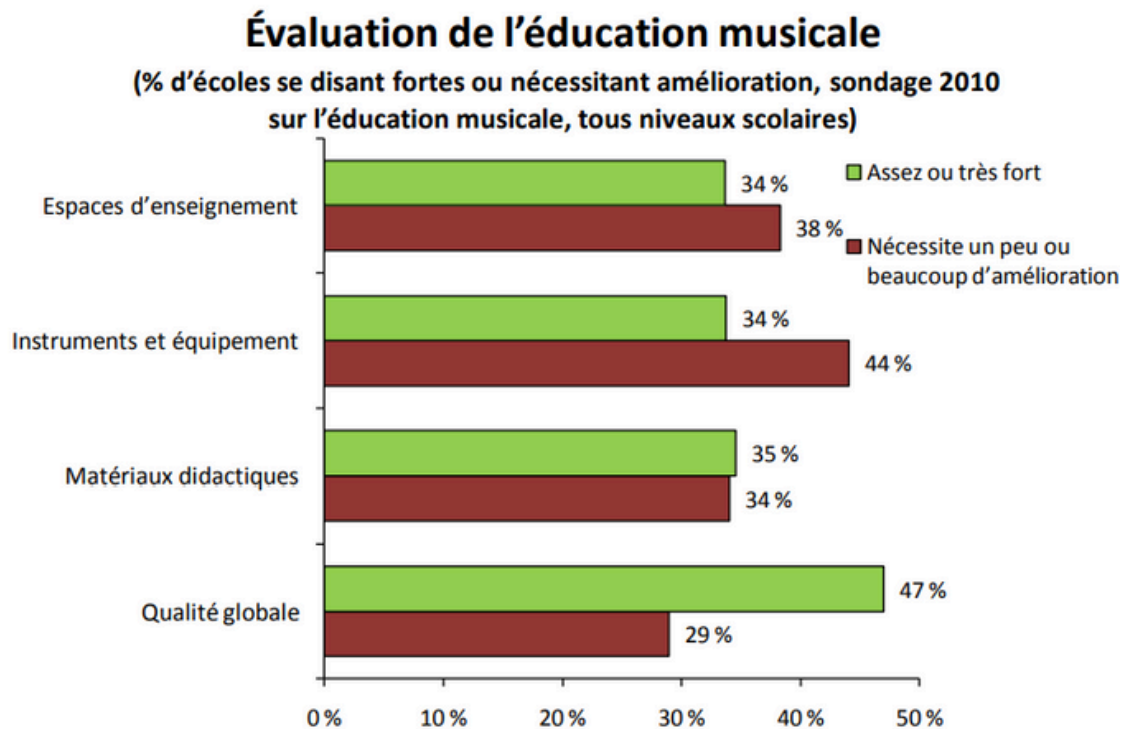
Tableau 4 : Résultats du sondage sur l'impact du soutien par divers intervenants sur les programmes de musique



Les écoles à travers le pays soulignent la nécessité d'investir dans des infrastructures, des instruments et du matériel à l'appui de leurs programmes de musique. Plus d'écoles ont indiqué que les espaces d'enseignement, les instruments et équipements utilisés dans leurs programmes de musique ont besoin d'amélioration que celles indiquant que ces éléments sont fortement présents. Les répondants

ont été invités à prioriser trois améliorations que, dans un monde idéal, ils aimeraient appliquer à l'éducation en musique et aux opportunités musicales à leur école. Parmi les 13 options proposées, avoir des instruments de meilleure qualité a été sélectionné par le plus grand nombre d'écoles : 20 % des écoles ont classé le besoin d'avoir des instruments de meilleure qualité comme étant leur amélioration la plus souhaitée.

Tableau 5 : Résultats du sondage sur l'impact de l'organisation matérielle sur l'éducation musicale



Dans cette optique, la situation actuelle observée dans cette étude appelle un certain nombre de recommandations qui nous apparaissent particulièrement importantes :

Davantage de financement pour plus d'écoles

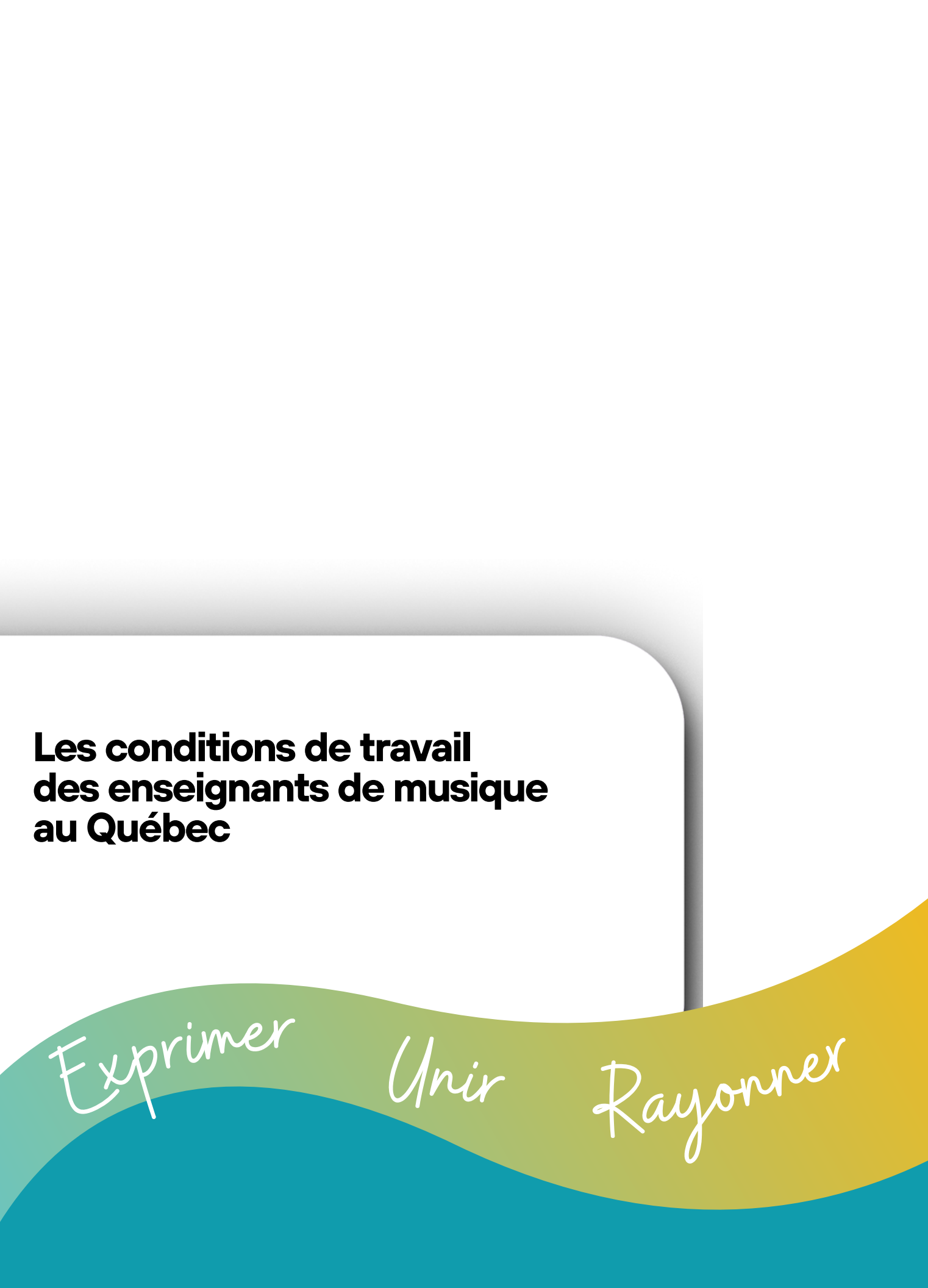
Le financement est parmi les trois premiers défis auxquels fait face la moitié des écoles. Un financement accru permettra à davantage d'enseignants(es) qualifiés(es) d'être embauchés(es) et permettra l'ajout de ressources matérielles. Dans l'ensemble, la collecte de fonds, les parents d'élèves, les commissions scolaires et les frais de scolarité sont les principales sources de financement pour l'éducation musicale dans plus d'un tiers des écoles. Cela crée des problèmes évidents dans la prestation équitable de programmes de haute qualité pour tous les enfants canadiens, en particulier ceux et celles des communautés à faible revenu.

Plus d'enseignants(es) qualifiés(es) dans davantage d'écoles

Les Ministères de l'Éducation et les centres de services scolaires ont besoin d'embaucher des enseignants-spécialistes en musique dans les écoles primaires : 94 % des écoles s'auto-évaluant comme ayant un programme de musique très fort ont un professeur spécialiste de la musique.

Sensibilisation continue

Il ne fait aucun doute que tous les acteurs concernés doivent continuer à plaider en faveur des éléments nécessaires à un programme d'éducation musicale réussi. Les perceptions des bénéfices découlant de l'éducation musicale, bien que positives, sont en majorité toujours mieux établies chez les enseignants(es) qui observent eux-mêmes cet impact sur leurs élèves. Il est de la première importance de poursuivre sans relâche le travail d'information et de sensibilisation auprès de tous les intervenants concernés.



Les conditions de travail des enseignants de musique au Québec

Exprimer

Unir

Rayonner

Les conditions de travail des enseignants de musique au Québec

Extraits du rapport de recherche réalisé par Valerie Peters, Chantal Grenier et Zara Pierre-Vaillancourt (2020)

Au printemps 2010, un sondage détaillé sur l'éducation musicale dans les écoles canadiennes a été mené par La Coalition pour l'éducation musicale²³, grâce à l'expertise de recherche de Hill Stratégies. Il est clair, d'après ce sondage, que les programmes de musique qui ont du succès reposent sur un équilibre délicat. Les programmes de musique les plus forts sont ceux qui bénéficient (a) d'un financement approprié, (b) de l'intérêt des élèves, (d) de suffisamment de temps accordé à l'enseignement de la musique, (e) d'un enseignant spécialisé, (d) des instruments de musique appropriés, (f) d'espaces de travail adéquats, et (g) du soutien de la direction et des parents. Il s'avère également essentiel de s'assurer du soutien des centres de services scolaires, des commissions scolaires et des ministères provinciaux de l'éducation, ainsi que d'une communauté plus large qui valorise la musique dans un programme scolaire (Coalition pour l'éducation musicale, 2010).

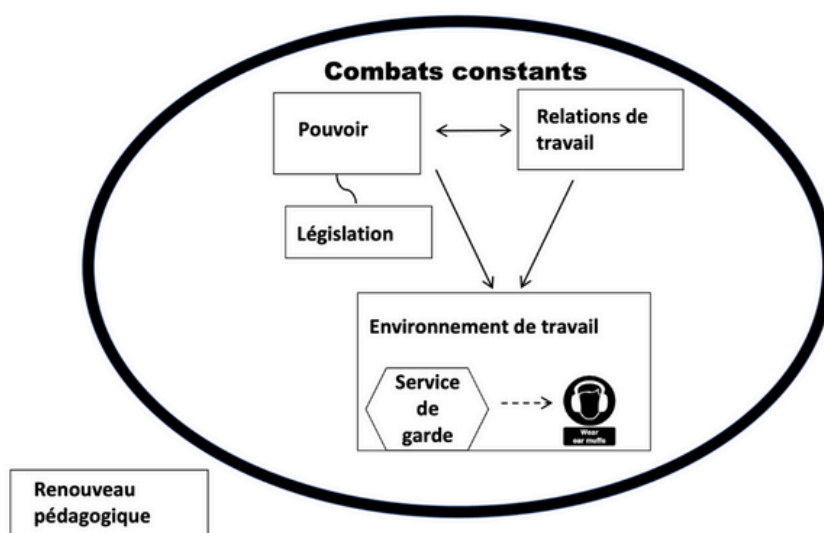
Par ailleurs, une deuxième analyse des données du sondage, comparant le Québec au reste du Canada, a été réalisée. Cette analyse a mis au jour que les défis les plus importants au Québec et au Canada sont le manque d'argent (23 % - 26 %), le manque de temps et la pression de la grille horaire (31 % - 24 %) ainsi que le manque d'instruments et d'équipements (16 % - 11 %) (Peters et Lemieux, 2012). Nous avons également constaté que l'enseignement de la musique est perçu moins positivement au Québec comparativement à d'autres provinces au Canada. Il y a notamment moins d'argent pour les programmes de musique dans les écoles au Québec et un moins grand nombre d'écoles au Québec ont classé leur programme de musique comme fort ou très fort, comparativement au reste du Canada. Y a-t-il un problème de valorisation de l'éducation musicale auprès du système scolaire québécois? Que disent les enseignants à propos de leurs conditions de travail?

²³ <https://coalitioncanada.ca/fr/plaidoyer/ressources/telechargements/>

Le présent projet de recherche voulait répondre à une demande du milieu de la pratique de l'enseignement de la musique. Dans un sondage effectué au printemps 2011 auprès des membres de la FAMEQ (Fédération des associations des musiciens éducateurs du Québec)²⁴, plusieurs besoins et problématiques ont été identifiés par les enseignants de musique au Québec. D'une part, le temps nécessaire (qui est actuellement insuffisant) pour couvrir les contenus du Programme de formation de l'école québécoise²⁵, l'accès à des explications complémentaires sur la réforme scolaire et les compétences disciplinaires ainsi qu'une meilleure compréhension de la démarche d'évaluation ont été exprimés comme des besoins par les répondants. D'autre part, le manque de fréquence et de continuité des cours de musique, la réalité scolaire par rapport au contenu de formation prescrit et la précarité d'emploi ont été énoncés comme des problématiques.

Plusieurs de ces éléments sont liés aux conditions de travail et non au programme de formation (Pierre-Vaillancourt et Peters, 2013). Nous avons jugé nécessaire de mener une recherche collaborative pour documenter les conditions de travail et pour essayer de trouver des solutions organisationnelles et collectives. Nous savons que plusieurs enseignants quittent leur emploi pour des raisons liées aux conditions de travail (incluant les salaires) et au fait que l'éducation musicale à l'école manque de valorisation dans notre société (Scheib, 2004).

Thèmes émergents



²⁴ <https://www.fameq.org/>

²⁵ <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeg/>

Cinq thèmes liés aux questions formulées pour les entretiens de groupe ont émergé de l'analyse des données. Ils seront présentés dans cet ordre : (1) le pouvoir, (2) les relations de travail, (3) l'environnement de travail et le budget, (4) le service de garde, et (5) le renouveau pédagogique et la législation. Le thème du pouvoir est récurrent tout au long des données.

Le pouvoir est défini comme étant la ou les personne(s) possédant l'autorité de prendre des décisions concernant la tâche, l'environnement de classe, l'horaire et le développement professionnel des enseignants en musique. Ce pouvoir est détenu par la direction d'école et par les divers acteurs exerçant une influence sur les décisions de cette dernière soit : les titulaires, les parents, le comité de participation des enseignants (CPE), le conseil d'établissement, les syndicats et les autres spécialistes (anglais, éducation physique, autres arts). Les enseignants contractuels semblent disposer de bien peu (voire pas du tout) de pouvoir décisionnel. Le pouvoir de l'enseignant de musique dépend donc de son statut (contractuel ou permanent) et de ses relations avec la direction d'école et les divers acteurs qui exercent une influence sur la direction. Les autres enseignants et les directions font partie du processus décisionnel au sujet du temps alloué à l'éducation musicale dans les écoles.

Les relations de travail ont au-delà des interactions avec la direction et les collègues. Souvent, ces relations de travail sont influencées par des facteurs hors du contrôle de l'enseignant de musique comme la stabilité et le climat de l'école. D'un côté, le climat de l'école peut en être un de collaboration ou d'individualisme et les relations de travail en seront directement affectées. D'un autre côté, la présence constante d'un enseignant de musique dans l'école découlant d'un poste permanent, par exemple, permet de tisser des liens avec les collègues. Les enseignants ont parlé de l'importance de continuité et stabilité dans la tâche afin de s'impliquer à fond dans une école, faire partie de l'équipe, et développer cette culture de collaboration. De plus, les types de relations que les participants ont exprimés varient beaucoup selon les expériences vécues. Certains ont exprimé vivre des relations négatives liées à l'adversité, aux préjugés et à la rivalité entre les matières tandis que d'autres ont exprimé vivre des relations positives liées, entre autres, à l'utilisation de la diplomatie et aux relations conviviales entre collègues.

Les thèmes « environnement » et « budget » incluent l'environnement physique, le matériel pédagogique et les ressources financières d'une école. Globalement, les enseignants expriment qu'ils subissent des conséquences négatives liées à un environnement et à un financement inadéquat. Certains enseignants rapportent que les locaux sont insalubres, non fonctionnels, partagés ou carrément absents. D'autres exposent la désuétude du matériel, son accès parfois difficile, et l'iniquité dans son attribution. Quant au budget alloué, il dépend de plusieurs facteurs, à savoir : l'état financier de l'école, la tâche de l'enseignant, l'influence ou même la popularité de l'enseignant. Certains ne disposent pas d'endroit pour travailler, ne peuvent pas aménager leur local comme ils le voudraient, doivent dépenser beaucoup d'énergie pour obtenir du financement (concerts, demandes de subventions, autres activités de financement) et vivent dans la peur constante de perdre leur local. L'environnement de travail et le budget alloué varient beaucoup d'une école à l'autre. Les enseignants doivent entretenir de bonnes relations avec leurs collègues et la direction pour obtenir un environnement de travail acceptable, ce qui n'est pas toujours évident pour les enseignants qui travaillent dans plusieurs écoles. Ils doivent s'adapter, faire preuve de créativité et investir de leur propre argent pour pouvoir enseigner la musique dans leur école.

Les enseignants ont spontanément abordé, et ce, de long en large, un enjeu aussi important qu'inattendu : le service de garde. En effet, les enseignants au primaire doivent souvent partager leur local avec le service de garde qui utilise leur local le matin, le midi et après les cours. De ce partage semble résulter plusieurs impacts négatifs, dont un impact négatif sur la qualité du travail, la santé mentale et la santé physique; un sentiment d'injustice; une diminution du temps d'enseignement; une restriction de l'accès au local (pour préparer leur cours) ou le travail dans le bruit et les odeurs; et un environnement malsain (odeurs, saleté). Afin de calmer certains enseignants ou « acheter la paix », comme l'ont exprimé certains participants, des directions d'école ont gracieusement offert des coquilles protectrices antibruit pour permettre aux enseignants de travailler dans leur local malgré le bruit engendré par les enfants qui sont au service de garde (dans leur local).

Une des questions d'entrevue concerne le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et la législation. Pour la plupart des matières, un certain nombre d'heures par semaine est suggéré dans le Régime pédagogique. Cependant, pour les matières relatives au domaine des arts, aucun nombre d'heures n'est suggéré, laissant cette décision aux écoles. Certains acteurs exerçant une grande influence dans certains milieux scolaires manipulent l'information ou transmettent une information erronée afin d'atteindre leurs propres objectifs (par exemple, moins de temps pour la musique). Quant au PFEQ, les enseignants ont exposé un problème d'uniformité entre les écoles et la difficulté liée à l'évaluation des compétences en musique (inventer, interpréter, apprécier). Le contenu enseigné diffère passablement d'une école à l'autre. Chaque enseignant choisit ses stratégies pédagogiques et adapte le contenu de formation en fonction de ses élèves. Il en résulte une disparité dans les activités d'apprentissage et les connaissances des élèves d'une école à l'autre.

Le thème global qui imprègne les différents entretiens de groupe est le sentiment qu'ont les enseignants d'être impliqués dans un combat constant. Que ce soit pour conserver leur local, leur nombre de périodes, obtenir du matériel ou encore conserver leur emploi, les enseignants expriment qu'ils doivent se « battre » constamment, encore et encore, parfois jusqu'au détriment de leur santé.

Pistes de solution

La collaboration

La collaboration consiste à continuer d'encourager la collégialité, la convivialité, la coopération et l'entraide chez les enseignants de musique et à multiplier les occasions qui favorisent le réseautage et le partage. Pour ce faire, les enseignants de musique du primaire et du secondaire doivent proposer leurs solutions et participer aux activités tant au niveau local que provincial. Par exemple, « 5 à 7 réseautages », rencontres pour favoriser la transition entre le primaire et le secondaire, collaboration avec les enseignants titulaires, et le décroisement des matières sont quelques initiatives qui peuvent être mises sur place en collaboration avec les écoles, les commissions scolaires, les universités, les syndicats et les associations professionnelles.

La législation

Cette piste de solution consiste à continuer d'exercer des pressions auprès du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur afin de modifier la loi, particulièrement en ce qui a trait au temps d'enseignement. En effet, le temps d'enseignement alloué à la musique n'est pas prescrit, ce qui ouvre la porte à beaucoup de désinformation et d'interprétation sur le plan des décisions concernant le nombre d'heures, voire la place de la musique à l'école. De plus, les enseignants ont besoin de documents légaux leur assurant au minimum un local et du matériel leur permettant d'exercer leur métier dans des conditions convenables. Il est crucial de faire reconnaître les spécificités de la tâche et les conditions de travail des enseignants spécialistes, tout particulièrement dans un paradigme scolaire favorisant de plus en plus l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire. Les spécialistes doivent participer aux rencontres des plans d'intervention, continuer à défendre le droit à une éducation musicale pour les élèves ayant des besoins particuliers et réfléchir sur le rôle de la musique dans l'élaboration d'une stratégie pour contrer les écarts de réussite scolaire entre les milieux défavorisés et les milieux plus favorisés.

La valorisation

La valorisation se décline en trois volets : trouver des moyens pour valoriser la musique, trouver des moyens pour valoriser l'enseignement de la musique à l'école et trouver des moyens pour valoriser la profession d'enseignant spécialiste en musique. Plusieurs études démontrent les bienfaits de la musique et de l'éducation musicale (Bolduc et Lessard, 2010). Faire la promotion de ces études auprès des directions d'école et de la société permettrait de revaloriser l'importance de la musique dans l'éducation des enfants et des adolescents. Une visibilité doit être donnée à ces études que ce soit par le biais de la télévision, des réseaux sociaux, de vidéos en ligne ou encore par le témoignage d'artistes. Même si les enseignants de musique sont convaincus de l'importance de leur profession, force est de constater que la société en générale, incluant les écoles, ne semble pas accorder autant d'importance à l'éducation musicale.

Conclusion

Après des années de précarité en enseignement de la musique en milieu scolaire au Québec, nous sommes présentement face à une pénurie. Malheureusement, nous continuons d'ignorer les raisons pour lesquelles les gens choisissent de ne pas poursuivre ou continuer dans une carrière en enseignement : les mauvaises conditions de travail et la manque de valorisation de la profession (Russell, 2008; Scheib, 2004). Espérant que cette recherche et les pistes de solution proposées vont contribuer à améliorer la situation de l'enseignement de la musique en milieu scolaire au Québec.

Références

Bolduc, J. et Lessard, A. (2010). *Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique*. Québec: FHOSQ; FAMEQ.

Coalition pour l'éducation musicale (2010). *A Delicate Balance: Music Education in Canadian Schools*. Récupéré du site <https://coalitioncanada.ca/fr/ressources/telechargements/>

Pierre-Vaillancourt, Z. et Peters, V. (2013). Sondage FAMEQ 2011 : résultats préliminaires. Résumé des résultats présentés au forum FAMEQ dans le cadre du congrès FAMEQ 2011. *Musique et Pédagogie*, 28(1), 21-23.

Russell, J. A. (2008). A discriminant analysis of the factors associated with the career plans of string music educators. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 204-219.

Scheib, J. W. (2004). Why band directors leave: From the mouths of maestros. *Music Educators Journal*, 91(1), 53.

**Les défis actuels pour
l'enseignement du programme
de musique en milieu scolaire**

Exprimer

Unir

Rayonner

Les défis actuels pour l'enseignement du programme de musique en milieu scolaire

Le point de vue du Réseau de la conseillanc et de la répondeance en musique du Québec, affilié à la FAMEQ (RCRMQ)

Document préparé par l'équipe de coordination du RCRMQ:

Martin Bellemare, Alice Fournier, Denise Lapointe, Hélène Lévesque, Lucie Pelletier et Karine Saucier.

Le Réseau de la conseillanc et de la répondeance en musique du Québec (RCRMQ) a pour mandats d'assurer un réseautage entre les conseillers pédagogiques en musique et les répondants en musique provenant du milieu scolaire, de partager des ressources pédagogiques et de créer des liens avec des organismes du milieu musical, afin de favoriser le développement professionnel des enseignants en musique et de coopérer avec la FAMEQ concernant les représentations auprès du réseau scolaire et du public.

Le RCRMQ agit d'ailleurs comme un ²⁶agent important liant toute la communauté des CP et répondants (voir document statistiques) avec une représentation dans les 17 régions, soit dans 64 centres de services scolaires (CSS) et commissions scolaires (CS) sur 73, ainsi que dans 9 des 10 commissions scolaires anglophones. Il regroupe 80 répondants et conseillers pédagogiques en musique.

Ce texte exprime les constats, les inquiétudes et les pistes de solution suggérées quant à la qualité de l'enseignement que plusieurs musiciens éducateurs peinent à prodiguer, en raison de contraintes et défis organisationnels.

Les enjeux relatifs à la main-d'œuvre et à l'organisation scolaire

En premier lieu, il faut souligner l'impact des enseignants non-détenteurs de brevets d'enseignement ou non-légalement qualifiés en enseignement de la musique. En effet, leur connaissance souvent limitée du programme fait en sorte qu'ils ont tendance à aller trop loin ou pas assez dans la matière enseignée. Peu habiletés à l'évaluation, s'utilisent souvent des approches non conformes au cadre d'évaluation en musique. Ces incohérences peuvent avoir de lourdes

²⁶ Un conseiller pédagogique [CP] a un statut de professionnel auprès du CSS alors qu'un répondant est un enseignant expérimenté, libéré d'une partie de sa tâche pour porter des dossiers relatifs à l'accompagnement des enseignants de musique et au développement de la discipline d'enseignement.

conséquences sur la qualité et le niveau d'apprentissage de la musique dans certaines écoles.

L'organisation scolaire amène aussi certaines contraintes qui peuvent rendre la musique moins accessible dans plusieurs écoles primaires et secondaires. Certains pensent à tort, que la musique et les autres disciplines artistiques sont interchangeable d'une année à l'autre ou encore, d'un cycle à l'autre, sans avoir d'incidence sur la *Progression des apprentissages* dans le développement des compétences et donc, sur la réussite scolaire. On ne peut qu'être préoccupé par ce constat.

Les mandats des conseillers pédagogiques et des répondants en musique

Le rôle des CP est clairement défini par l'Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ), mais il diffère dans les CSS et CS, alors que celui des répondants en musique est variable dans les différentes organisations. Il en résulte une grande disparité dans les services offerts aux enseignants de musique dans les différents milieux scolaires.

Le rôle des enseignants répondants (enseignants ressources, mentors, soutiens pédagogiques, enseignants collaborateurs, enseignants experts, etc) mériterait d'être davantage reconnu dans la tâche de travail et il aurait lieu de fournir des modalités plus claires et satisfaisantes à ces agents car ils sont de bons porteurs de dossiers en musique. De plus, ils amènent une excellente complémentarité interrégionale et provinciale.

Les enjeux relatifs au programme

La question délicate du temps réparti et non réparti au primaire, pose aussi des difficultés importantes pour la musique. Puisque toutes les écoles primaires et secondaire doivent adopter la grille-matières à chaque année pour l'année suivante, il en découle une grande disparité du temps accordé à la musique, non seulement d'un centre de services à l'autre, mais d'une école à l'autre dans un centre de services et parfois même, d'un cycle scolaire à l'autre. Lorsque des

élèves changent d'école ou même de cycle, l'arrimage des apprentissages est particulièrement difficile et crée malheureusement des problèmes d'anxiété chez ces élèves ainsi que chez leurs enseignants.

Par ailleurs, il n'y a pas de temps spécifique prescrit pour l'enseignement de la musique. À part le fait que le temps minimum devrait être d'une heure par semaine car le programme a été conçu ainsi, le régime pédagogique mentionne que l'heure n'est recommandée qu'à titre indicatif. Ainsi, certaines écoles offrent seulement une période de 30 minutes d'enseignement musical par semaine, ou encore une seule période d'une heure d'enseignement aux 2 semaines. L'absence du temps minimum prescrit pour l'enseignement musical fait en sorte que la rétention des apprentissages en est aussi affectée, compte tenu du délai entre chacun des cours.

Nous le répétons ici, le programme de musique est conçu pour un enseignement d'au moins une heure par semaine. En l'absence de ces conditions minimales, il s'avère presque impossible de respecter les attentes du programme, de construire un lien significatif avec les élèves et d'établir une gestion de classe efficace. De plus, la situation a pour effet d'augmenter significativement le nombre de groupes dans la tâche de l'enseignant, ce qui rend encore plus difficile la gestion de traces d'apprentissage.

Au secondaire, nous tenons à souligner que le cours de musique obligatoire de 50 heures - 2 unités au 2^e cycle (art. 23.1 du Régime pédagogique) est considéré insuffisant par les enseignants quant à la survie des harmonies scolaires. Puisque la technique instrumentale requise pour ces ensembles demande aussi bien des cours en grand groupe que des moments individuels ou en petits groupes, le programme s'avère trop chargé pour une heure par semaine. Les élèves qui suivent le programme de musique depuis plusieurs années, doivent nécessairement pouvoir accéder au choix de cette discipline s'ils veulent répondre aux préalables obligatoires à l'accession du niveau collégial en musique. La sanction des études ayant lieu en 4^e secondaire, nous suggérons que le cours optionnel à 100 heures - 4 unités (art. 23.1), qui est un prolongement du cours obligatoire, puisse être utilisé pour la sanction. Il faudrait donc qu'il soit prévu dans le

choix de cours de l'élève. Cette solution amènerait une modification appréciable au *Régime pédagogique*. Certains changements effectués au *Régime pédagogique* au cours des années ont eu pour effet d'altérer l'esprit du programme et sa cohérence. Par exemple, selon la *Progression des apprentissages*, un programme d'art doit être enseigné en continuité de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire, ce qui respecte l'esprit du programme tel qu'exposé par le *Programme de formation de l'école québécoise*. En cas de non-continuité, on ne peut enseigner que certains contenus énoncés en gras appelés « connaissances prioritaires », dans la *Progression des apprentissages*. Considérons l'exemple d'un élève de 4^e secondaire qui se retrouve en musique pour la première fois de son parcours scolaire et doit être évalué pour la sanction des études. Il va sans dire que la différenciation pédagogique ne suffit plus dans un contexte de développement des compétences.

Afin d'intégrer les élèves qui doivent changer de discipline artistique au 2^e cycle du secondaire, les apprentissages doivent parfois être plus faciles qu'aux niveaux inférieurs. Par exemple, un cours de musique de 4^e secondaire peut ainsi s'avérer plus facile qu'un cours de 2^e secondaire. Une telle situation fait cohabiter des élèves motivés qui ont suivi le cours de musique en continuité, avec des élèves qui commencent la musique au 2^e cycle. Ces premiers subissent alors un ralentissement de leurs apprentissages, qui peut engendrer une démotivation. Pour les seconds, la situation engendre souvent de l'anxiété à l'égard de la matière qu'ils n'ont pas choisie et au regard de la sanction de 4^e secondaire.

L'impact de la non-continuité sur les études supérieures dans le domaine musical, se situe surtout au niveau de la technique instrumentale. Par conséquent, il y a beaucoup moins d'élèves possédant le niveau requis ou suffisant pour s'inscrire dans un programme de musique au collégial. Afin de développer l'intérêt et d'augmenter le nombre d'élèves en musique au secondaire, il importe de faire connaître davantage les nombreux métiers liés à la musique. Il faut donc préconiser la continuité de l'éducation musicale dans le parcours scolaire pour ainsi réduire l'écart en entrant au collégial. À ce sujet, il est important de considérer que l'apprentissage de la musique sert toute la vie, que ce soit comme musicien professionnel, compositeur, arrangeur, technicien de son, diffuseur, musicien amateur ou consommateur de musique, etc.

Le RCRMQ est intéressé à participer à la prochaine mise à jour du programme de musique, notamment pour la révision des savoirs essentiels et contenus de formation. Nous trouvons également important d'actualiser le programme afin d'y ajouter des sections sur les technologies et le numérique, la musique pour jeux vidéo, la musique de film, les musiques traditionnelles et actuelles, pour nommer quelques aspects.

En conclusion, il faut rappeler que les stratégies d'apprentissage, les connaissances acquises et les compétences développées en éducation musicale se transfèrent à d'autres disciplines d'apprentissages et contribuent à l'acquisition de nombreuses aptitudes. Les apprentissages musicaux contribuent au développement global de l'élève et ont un impact important dans plusieurs domaines dont les suivants: motricité, langage, socio-affectif, fonctions exécutives, logique et créativité (Voir le document du RCRMQ concernant la *Contribution de la musique sur le développement global de l'élève* présentés en annexe 4)

Références

Programme de musique primaire

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-musique-primaire.pdf>

Programmes de musique, secondaire

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-musique-premier-cycle-secondaire.pdf>

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-musique-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>

Progression des apprentissages, musique primaire

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-musique-primaire.pdf>

Progression des apprentissages, musique secondaire

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-musique-secondaire.pdf>

Cadre d'évaluation, musique primaire

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/primaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-musique-primaire.pdf>

Cadre d'évaluation, musique secondaire

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/secondaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-musique-secondaire.pdf>

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/tdm/rc/i-13.3,%20r.%208>

Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ)

<https://accpq.org/>

Rôles associés à la conseillance pédagogique

<https://accpq.org/les-roles-associes-a-la-conseillance-pedagogique/>

Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves.

<https://accpq.org/referentiel-de-lagir-competent-en-conseillance-pedagogique-en-soutien-a-la-reussite-des-eleves-version-numerique/>

Le RCRMQ en quelques chiffres

Représentation des CP et répondants au RCRMQ pour l'année 2021-2022

Régions	CSS et CS dans cette région	CSS et CS représentés	Nombre de représentants
Région 1 - Bas-Saint-Laurent	4	4	5
Région 2 - Saguenay-Lac St-Jean	4	4	8
Région 3 - Capitale Nationale	5	5	11
Région 4 - Mauricie	2	1	1
Région 5 - Estrie	3	2	2
Région 6 - Montréal	3	3	3
Région 7 - Outaouais	4	3	4
Région 8 - Abitibi-Témiscamingue	5	5	7
Région 9 - Côte-Nord	4	3	3
Région 10 - Nord-du-Québec	3	1	1
Région 11 - Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	3	3	3
Région 12 - Chaudière-Appalaches	4	3	3
Région 13 - Laval	1	1	1
Région 14 - Lanaudière	2	2	2
Région 15 - Laurentides	5	3	3
Région 16 - Montérégie	9	8	10
Région 17 - Centre-du-Québec	3	1	1
Secteur anglophone	9	8	12
Total	73	60	80

Explications :

- Total de conseillers pédagogiques et de répondants : 80
- Régions représentées : 17 sur 17
- Total de toutes les organisations scolaires : 60 sur 73
- Centres de services scolaires francophones : 52 sur 64
- Commissions scolaires anglophones : 8 sur 9
- Centres de services et commissions scolaires ayant 2 représentants.es CP et/ou répondant.e.s (1 au préscolaire-primaire et 1 au secondaire) : 20 sur 60
- Centres de services et commissions scolaires ayant 1 seul.e représentant.e CP ou répondant.e (préscolaire-primaire et secondaire) : 40 sur 60



**Position du comité des écoles de
musique et de l'enseignement
individuel**
(EMEI-FAMEQ)

Exprimer

Unir

Rayonner

Position du comité des écoles de musique et de l'enseignement individuel (EMEI-FAMEQ)

Contributeurs : Sophie Bastarache, Valérie Beaudry, Caroline Guay, Maurice Laforest, Julie Quimper, Pascale Rivard

Enseigner un instrument de musique en 2022 – le milieu crie l'urgence d'agir

La transmission des savoirs est la pierre angulaire d'une société moderne. L'enseignement, que ce soit dans un lieu public ou en privé, est un bien commun qu'il faut protéger au même titre qu'une ressource naturelle. Pendant de nombreuses années, ce sont les communautés religieuses qui agissaient comme « passeur » de ces connaissances indispensables au fonctionnement de notre société moderne québécoise. Les religieux et religieuses étaient les enseignants de nos parents et grands-parents, ceux de qui ils ont reçu leur bagage dans une foule de domaines, des sciences, en passant par les langues et sans oublier les arts. Le système scolaire a bien sûr pris le relais au tournant des années 60 avec le rapport Parent. Cependant, certains enseignements sont clairement demeurés l'apanage des sœurs et des frères, dont celui de la musique. Apprendre à jouer d'un instrument de musique demande un contact individualisé, une approche « un à un » que le système scolaire ne peut assumer. Former un musicien sera toujours un acte de maître à apprenti, au même titre que certains métiers du domaine de la construction. Les religieux ont donc continué à former les musiciens québécois, qui à leur tour ont transmis leur bagage de connaissances et leur expérience. Notre société, au 21^e siècle, est riche de ces nombreux instrumentistes qui œuvrent dans leur domaine, vivent de leur métier et contribuent à la pérennité de tout l'écosystème musical québécois.

Depuis les vingt dernières années, l'enseignement de la musique, mais plus spécifiquement l'enseignement individuel des instruments de musique périclité et nous cherchons à mettre un frein à ce déclin aux conséquences désastreuses. Mais qui ce « nous » représente-il ? En 2020, la Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ) a mis sur pied le comité *Écoles de musique*

et enseignement individualisé (EMEI²⁷). Constitué d'intervenants issus de ces deux réalités, ce comité a pour objectif de dresser un portrait des musiciens qu'il représente et de veiller à la reconnaissance et à la pérennité de cette profession en voie de disparition.

Un élément indispensable à l'écosystème

La formation que nous donnons à des milliers de jeunes Québécois, que ce soit au sein d'une école de musique ou de manière privée, joue un rôle prépondérant et constitue le fondement même du milieu musical québécois. Nos futurs musiciens doivent impérativement recevoir une formation hebdomadaire échelonnée sur plusieurs années auprès de professeurs qualifiés, diplômés de baccalauréat, de maîtrise voire même doctorat. On ne peut pas devenir musiciens d'orchestre, solistes, enseignants spécialistes dans le milieu scolaire, sans être d'abord passé par une formation instrumentale très soutenue et exigeant une assimilation sur plusieurs années, généralement de la prime enfance à l'âge adulte. Et que dire de tous les métiers connexes qui découlent également de ces années de cours de musique : ingénieur de son, administrateur d'organisme culturel, intervenant dans l'événementiel, etc. Combien de médecins sont redevables à leur formation musicale en raison de l'aspect performatif de la pratique d'un instrument de musique, de même que tous ces grands dirigeants qui y ont puisé la rigueur et la persévérance nécessaires à l'exercice de leur fonction aujourd'hui? Mais au-delà de la relève artistique, notre travail permet également de créer le public de demain. D'un point de vue purement économique, il faut donc aussi considérer tous ces jeunes formés à la musique qui deviennent, à l'âge adulte, des consommateurs de musique et d'arts vivants.

Même si plusieurs ne suivent pas le parcours qui mène à une carrière de musicien, tous ces futurs citoyens bénéficieront toute leur vie de la riche expérience acquise et des nombreux bienfaits de la formation musicale. De plus, il ne faut pas passer sous silence l'aspect humain de cette formation, où réside la part la plus significative et

²⁷ Les intervenants concernés travaillent principalement en contexte parascolaire et extrascolaire, ou encore comme formateurs experts pour certains instruments dans certains programmes.

malheureusement la moins documentée de notre métier. En effet, l'enseignement d'un instrument permet un rapprochement exceptionnel entre un enfant et un adulte, un espace de communication avec une personne extérieure à la bulle familiale. Que l'on apprenne à jouer d'un instrument de musique comme loisir ou dans le but de devenir musicien professionnel, l'intervenant à qui incombe cette responsabilité est hautement qualifié et sa tâche exige, en plus de multiples connaissances spécifiques à la musique et au jeu instrumental, un dévouement constant, une bienveillante attention, une écoute, une disponibilité et une ouverture à l'autre.

Les conditions de travail

Selon nos sondages effectués depuis 2020 auprès des intervenants de notre milieu, la situation de l'enseignement de la musique dans les écoles de musique et en privé au Québec se fragilise. Le déclin ne fait que s'accélérer. Les écoles de musique éprouvent de plus en plus de difficulté à recruter et retenir des enseignants qualifiés, à un point tel qu'elles peinent parfois à répondre à la demande et doivent refuser des inscriptions. Par conséquent, la clientèle de certaines écoles diminue, en raison d'une pénurie de professeurs. En 20 ans, les institutions supérieures d'encadrement comme l'Académie de musique du Québec, l'École préparatoire Anna-Marie-Globenski de la Faculté de musique de l'Université Laval ou le regretté Conservatoire de l'Université McGill ont par ailleurs vu leur nombre d'inscriptions chuter de manière considérable, à un tel point que leur existence est remise en cause. Le manque de relève est inquiétant et plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette situation préoccupante :

- L'absence de reconnaissance et de valorisation de la profession;
- La difficulté de recruter de nouveaux professeurs qualifiés due à la chute des inscriptions dans les départements de musique au niveau collégial et universitaire;
- Un manque flagrant de financement public des écoles de musique; La difficulté de retenir les enseignants dans un métier peu attrayant du point de vue des conditions de travail (horaire, charge élevée des responsabilités, préparation et encadrement rarement rémunérés);
- L'impossibilité d'obtenir/offrir un salaire à la hauteur du niveau de diplomation des professeurs;

- L'absence de programmes d'avantages sociaux (régime de retraite, assurance collective);
- Un flou quant au ministère qui les représente (culture/éducation) et un manque de volonté du gouvernement pour comprendre ce milieu;
- L'absence d'incitatifs fiscaux substantiels pour permettre aux parents de payer un juste salaire à l'enseignant;
- Un manque de communication et de réseautage au sein même de notre milieu.

Si depuis les années 2000 cette riche tradition s'est autant effritée, où en serons-nous dans une ou deux autres décennies ? Sera-t-il encore possible d'avoir accès à un enseignant professionnel compétent et passionné qui permettra la transmission et l'acquisition de savoirs et techniques spécifiques au jeu instrumental ? C'est la question alarmante qui justifie et nourrit le travail de notre comité au sein de la FAMEQ.

En tant que musiciens, éducateurs et porteurs de traditions, nous souhaitons éveiller la société, et ses dirigeants, à la gravité de la situation. Nous désirons faire reconnaître la profession de musicien enseignant afin de nous assurer que l'apprentissage d'un instrument de musique, et l'acquisition de toutes les autres compétences qui s'y rattachent, demeurent accessibles.

Nous souhaitons obtenir une plus grande reconnaissance pour notre contribution au développement culturel québécois afin de faire de notre profession un choix de carrière stimulant et attrayant. Pour ce faire, nous devons trouver des moyens d'assurer la pérennité de nos écoles de musique, premier milieu de formation des jeunes musiciens et des enseignants en devenir. Ainsi, nous voulons que notre société, citoyens et dirigeants, s'assurent qu'une formation instrumentale en musique soit accessible et puisse faire naître des passions qui se transmettront encore de génération en génération...

**Les bouleversements apportés
par la pandémie pour
l'enseignement de la musique
en milieu scolaire**

Exprimer

Unir

Rayonner

Les bouleversements apportés par la pandémie pour l'enseignement de la musique en milieu scolaire

Hélène Boucher, Isabelle Héroux et Audrey-Kristel Barbeau,
professeures à l'UQAM

Ce texte rend compte d'un sondage effectué à l'automne 2020 auprès de 517 enseignants et enseignantes québécois.e.s, afin de documenter leurs pratiques d'enseignement de la musique pendant la période de fermeture des écoles entre mars et juin 2020. Il en ressort un portrait nuancé des défis soulevés par la pédagogie musicale à distance, ainsi que des solutions – technologiques et autres – mises en œuvre par les personnes interrogées.

Cette section tente une synthèse des effets observés de la pandémie sur l'enseignement de la musique dans les écoles québécoises, en se basant sur deux articles des autrices parus en 2022. Tout d'abord, quelques observations s'imposent :

1. la pandémie a amené une transformation des modalités d'enseignement, d'une pratique exclusivement en personne à une approche en ligne ou bimodale;
2. la poursuite et l'interruption des programmes de musique a varié considérablement d'une école à l'autre et, pour ceux qui étaient autorisés à pratiquer des activités musicales, différentes mesures de protection sanitaire étaient mises en place;
3. 36% des enseignants qui étaient en présentiel et 31% de ceux qui étaient en bimodale ont dû enseigner la musique dans la classe du/de la titulaire, ce qui amène la question suivante à laquelle nous n'avons pas de réponse: combien d'enseignants sont de retour dans leur classe et combien ont perdu leur classe ?
4. Les enseignants travaillant avec de grands ensembles (par exemple, harmonie, orchestre) ont connu plus d'interruptions dans leurs programmes de musique.

Notre étude permet de montrer comment les mesures sanitaires ont été vécues dans le cadre de l'enseignement de la musique en 2020. Au printemps 2020, le chant a été majoritairement maintenu ou modifié pour ceux qui restaient sur place alors qu'il a été arrêté ou modifié par ceux qui étaient exclusivement en ligne. La flûte à bec a été la plupart du temps arrêtée. De même, le ukulélé (64%) et la guitare (60%) ont cessé d'être joués et la plupart des grands ensembles ont dû arrêter leurs activités : ensemble à vent, orchestre symphonique, stage band ou comédie musicale, entre autres. À l'automne 2020, fait intéressant, le chant a été majoritairement poursuivi ou modifié (89%). La flûte à bec était de retour dans 50% des cas, mais la plupart des grands ensembles ont maintenu l'arrêt.

Peu importe les modes d'enseignement, la plupart des enseignants ont connu moins de motivation au cours du printemps 2020. Ils ont perçu qu'il était plus motivant pour les élèves de recevoir une éducation en personne.

La majorité des enseignants était moins motivée qu'à l'habitude lors du retour à l'enseignement, peu importe la modalité. De plus, nous avons exploré si les modes d'enseignement (en personne ou en ligne) pouvaient influencer la motivation des élèves telle que perçue par les enseignants de musique. Une association significative a été trouvée, des comparaisons des modes d'enseignement selon la motivation des élèves ont montré que parmi les élèves très motivés, la plupart recevaient un enseignement en personne (94,4% contre 5,6% en ligne). De surcroît, parmi les élèves les moins motivés, davantage suivaient un enseignement en ligne (65,3 % contre 34,7 % en personne).

Par ailleurs, il ne faut pas passer sous silence le développement important de nouvelles compétences dans l'utilisation des ressources numériques et de l'enseignement en ligne. Par contre, les participants ont rapporté que « rares étaient les formations destinées aux enseignant(e)s en musique, et quand il y en avait, c'était de la formation très diluée et peu efficiente ». La plus grande partie (30%) s'est donc tournée vers des solutions alternatives en consultant les autres enseignant(e)s en musique pour avoir accès à des ressources. Ces consultations se sont faites via les médias sociaux, entre autres. Cette revitalisation d'un système de soutien par les pairs est certes une retombée très positive pour tous les musiciens éducateurs en milieu scolaire.

03 ANNEXES





Montréal, le 15 juin 2022

Monsieur Stéphane Proulx
Président, Fédération des associations de musiciens éducateur du Québec

Cher Stéphane,

La Guilde des musiciens et musiciennes du Québec (GMMQ) réitère son intérêt à soutenir la FAMEQ dans ses efforts pour faire la promotion de l'enseignement de la musique dans le réseau des écoles publiques et privées du Québec.

Pour la pérennité de la musique et de la Culture québécoise, nous avons besoin de continuer à former des musiciens tout au long de leur parcours scolaire. L'éducation musicale qu'ils recevront leur permettra de faire éclore leur talent pour ensuite leur permettre de poursuivre des études plus avancées et même devenir un musicien professionnel. Les musiciens formés au niveau primaire et secondaire iront peut-être aussi grossir les rangs des concentrations en musique au Cégep et à l'Université, une condition essentielle pour renouveler la main-d'œuvre musicale si on veut maintenir et même augmenter l'offre culturelle en musique et faire rayonner notre culture.

Les étudiants du primaire et secondaire qui ont eu une formation musicale ne choisiront pas tous une carrière en musique. Mais ils auront développé une culture musicale qui leur permettra de mieux apprécier la musique, leur donner plus d'intérêt pour assister à des spectacles, acheter de la musique et même de la pratiquer en amateur.

La GMMQ a pour mission de faire reconnaître la valeur de la musique ainsi que la contribution indispensable des musiciens professionnels à la société en représentant et en défendant leurs intérêts artistiques, sociaux et économiques. Un système d'éducation qui attache une grande importance à la musique nous aidera à remplir notre mission. Faire connaître la valeur de la musique à des jeunes dès le primaire est tout à fait conforme à notre mission et si la population en général apprécie mieux la musique et le métier de musicien il nous sera plus facile de d'améliorer les conditions de travail et le filet social des musiciens.

Le Conseil d'administration de la GMMQ souhaite aider la FAMEQ à atteindre ses objectifs et vous appuiera quand vous en aurez besoin.

Solidairement,



Président, Guilde des musiciens et musiciennes du Québec

Position de la Fédération des harmonies et orchestres symphoniques du Québec

La Fédération des harmonies et orchestres symphoniques du Québec se joint à la FAMEQ et à ses partenaires dans cette démarche visant à mettre de l'avant l'importance de la musique et de l'éducation musicale.

En tant que Fédération nationale reconnue pour son rôle de soutien et son expertise en ce qui a trait au développement et à l'accessibilité de la pratique musicale amateur, nous représentons des milliers de musiciens à travers tout le Québec. Nous souhaitons aujourd'hui joindre leurs voix et leur musique à la nôtre pour que ce message résonne haut et fort.

Les données scientifiques existent et elles sont irréfutables quant à l'impact positif de la pratique musicale sur chacun d'entre nous. La musique tient une place très importante dans le développement social et cognitif. Ce développement débute par l'éducation musicale et la reconnaissance de son importance pour le développement de nos jeunes, puis par l'épanouissement de la participation citoyenne.

« L'un des principaux buts du développement humain est l'épanouissement social et culturel de l'individu²⁸ »

La pratique musicale en tant que loisir est intrinsèquement liée au milieu de l'enseignement de la musique. Pour la grande majorité des musiciens amateurs, l'apprentissage de leur instrument a débuté sur les bancs d'écoles. Des milliers de Québécois sont donc culturellement et socialement actifs grâce à l'apprentissage musical fait lors de leurs passages dans notre système d'éducation. Ne pas reconnaître et soutenir l'éducation musicale a un impact non seulement sur nos jeunes, mais sur l'avenir même de la pratique de ce loisir, qui très bientôt se fragilisera par manque de relève.

²⁸ UNESCO (1998). Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles pour le développement: rapport final. Stockholm. P.13

Les ensembles musicaux de loisir constituent de véritables piliers dans notre portrait culturel, et ont vu se développer des générations de musiciens d'ici depuis plus de 140 ans. Fort de son héritage musical, le Québec a connu durant les dernières décennies une croissance importante des ensembles musicaux de loisirs. Plusieurs régions du Québec ont vu éclore de multiples ensembles, ce qui contribua à vitaliser l'offre et à permettre une meilleure accessibilité à cet art. Cette expansion a été possible grâce à une relève se formant au sein de plusieurs programmes de musique qui, dans leurs belles années, constituaient la fierté de plusieurs écoles. Plusieurs de ces programmes, qui semblaient intouchables, ont malheureusement perdu leurs lettres de noblesse et ont fermé par manque de soutien, de volonté et de financement. L'impact de ces fermetures commence déjà à se faire sentir dans les harmonies et orchestres de loisirs, qui peinent à combler les postes vacants au sein de leurs ensembles. Nous ne pouvons que constater que ce problème continuera de s'aggraver dans les prochaines années.

Ne pas reconnaître l'éducation musicale et son importance, fragilise tout l'écosystème de la pratique de la musique. Ne pas soutenir la musique dans nos écoles c'est fragiliser l'accessibilité à ce loisir. Ne pas valoriser l'apprentissage et la pratique de la musique, c'est priver des milliers de jeunes et de citoyens d'une activité bénéfique à plusieurs points de vue pour leur développement. L'apprentissage de la musique offre des expériences enrichissantes qui marquent non seulement nos jeunes durant leur parcours scolaire, mais durant leur vie entière.

La pratique musicale en loisir a un impact important au niveau de la cohésion sociale. Ces répétitions et concerts constituent pour plusieurs de rares moments leur permettant de briser leur isolement.

Bien qu'elle soit souvent relayée au second plan, derrière les sports, sur la liste des saines habitudes de vie, tant chez les jeunes, les adultes que chez nos aînés, il ne faut pas minimiser l'impact positif de la musique sur les gens. En effet, sa pratique régulière forme des citoyens actifs et engagés leur vie durant, ce qui, nous en sommes convaincus, fait aussi partie des saines habitudes de vie!

Bien qu'elle soit souvent relayée au second plan, derrière les sports, sur la liste des saines habitudes de vie, tant chez les jeunes, les adultes que chez nos aînés, il ne faut pas minimiser l'impact positif de la musique sur les gens. En effet, sa pratique régulière forme des citoyens actifs et engagés leur vie durant, ce qui, nous en sommes convaincus, fait aussi partie des saines habitudes de vie!

L'intégration culturelle en musique débute par l'éducation musicale, qui se veut la prémisse, et souvent l'étincelle de l'héritage culturel que nous léguerons à nos jeunes. Ces milliers de jeunes pratiquant la musique dans nos écoles sont nos citoyens actifs en loisir de demain, nos futurs musiciens professionnels qui feront la renommée et la fierté du Québec. Ils seront également des consommateurs de culture et de spectacles qui soutiendront et défendront notre culture d'hier, d'aujourd'hui et de demain, en plus de soutenir économiquement son industrie.

L'éducation constitue un investissement pour le développement de nos jeunes et pour le bien-être de nos citoyens. Reconnaissons ensemble son importance!



Nathalie Bédard-Morin,
Présidente de la FHOSQ

Gabrielle Ayotte,
Directrice générale
Fédération des harmonies et orchestres
symphoniques du Québec (FHOSQ)

LA FORMATION D'UNE RELÈVE D'EXCELLENCE

À propos du Conseil québécois de la musique

Fondé en 1987, le Conseil québécois de la musique (CQM) regroupe les professionnels du milieu des musiques spécialisées dites de concert. Ses membres sont des organismes, des entreprises et des individus qui œuvrent dans les secteurs de la création, de la production, de la diffusion de la recherche et de l'éducation, et ce, sur tout le territoire québécois. Les musiques de concert incluent les musiques anciennes, baroque, classique, romantique, postromantique, des XXe et XXIe siècles, jazz, traditionnelle québécoise et du monde.

La mission du CQM consiste à promouvoir les musiques de concert. Il porte la voix des professionnels et favorise par ses actions, l'amélioration des conditions de pratique professionnelle. Sa mission s'articule en trois axes : la représentation, la concertation et le développement.

Le CQM met à la disposition de sa communauté un éventail de services, individuels et collectifs, afin d'appuyer la pratique et le développement professionnels, notamment, un service de formation continue et une plateforme appuyant la circulation de la musique de concert au Québec. Le CQM est le fier instigateur et remet depuis 1997 les prix OPUS, une marque de reconnaissance par les pairs, qui promeuvent l'excellence et le dynamisme du milieu des musiques spécialisées du Québec.

L'enseignement de la musique dès un jeune âge est capital pour assurer une relève d'excellence qui nourrira les musiques de concert de demain. Aussi, c'est avec un vif intérêt que le CQM participe aux travaux lancés par la FAMEQ visant à tenir un sommet de l'enseignement de la musique au Québec, à dresser un portrait juste de la situation et à énoncer des solutions pour améliorer l'état des choses.

Présentées en deux blocs, la formation de la jeune relève et la formation supérieure, les lignes qui suivent font état des principaux constats basés sur les commentaires émis par les membres du CQM et les réflexions

qu'ils engendrent. Nous disposons de peu de données probantes sur l'état de la situation de l'enseignement visant spécifiquement la relève d'excellence en milieu privé, surtout après le passage de la COVID-19 qui est venu secouer un écosystème déjà fragile.

I. LA FORMATION DE LA JEUNE RELÈVE

A. Former les musiciens professionnels de demain

Pour les musiques de concert, investir dans l'éducation musicale dès un jeune âge est primordial pour former les musiciens professionnels de demain. Le développement du talent artistique et le cheminement vers l'excellence professionnelle exigent une offre de formations et de programmes éducatifs complets, assidus, rigoureux et qui s'étalent sur plusieurs années.

Malgré les nombreux bienfaits de l'apprentissage de la musique démontrés dans plusieurs ouvrages²⁹, la musique a perdu son statut privilégié de matière obligatoire distincte dans les programmes académiques au Québec depuis 1981. Ce changement d'orientation a entraîné une diminution drastique des heures consacrées à l'apprentissage de la musique. L'assiduité exigée pour acquérir la pleine maîtrise d'un instrument a ainsi disparu des programmes éducatifs réguliers du primaire et du secondaire. Quelques rares établissements d'enseignement reconnus par le ministère de l'Éducation offrent des programmes Musique-études qui viennent pallier, en partie, ce manque.

Le CQM croit que le statut privilégié de la musique à titre de matière obligatoire distincte dans les écoles publiques devrait être réhabilité afin d'offrir la possibilité aux élèves de suivre un parcours musical récurrent et cohérent pendant le primaire et le secondaire devraient être priorités.

Dans ce contexte où l'enseignement public ne peut garantir un cheminement récurrent et cohérent pour tous, les écoles spécialisées incluant les conservatoires, et les écoles privées, ainsi que les cours privés revêtent une importance toute particulière pour les virtuoses en herbe. On peut facilement affirmer qu'actuellement, l'enseignement dispensé dans

²⁹ Isabelle Peretz (2018). Apprendre la musique. Des nouvelles des neurosciences. Odile Jacob.

Michel Rochon (2018). Cerveau & musique. Une odyssée fantastique d'art et de science. Éditions MultiMondes.

les établissements d'enseignement offrant des programmes Musique-études et les écoles spécialisées sont garants de la relève musicale professionnelle des musiques de concert.

B. Soutien de la formation d'une relève d'excellence

Mandat confié au ministère de la Culture et des Communications (MCCQ) et réitéré dans la politique culturelle du Québec de 2018, le gouvernement du Québec soutient la formation en art depuis la fin des années 1970 à l'aide de plusieurs interventions ministérielles, allant du soutien aux grandes institutions comme le Conservatoire d'art dramatique et de musique du Québec et ses conservatoires régionaux, jusqu'à certains organismes qui dispensent des formations artistiques, allant de la simple pratique d'un loisir à la formation d'une relève d'excellence.

En ce qui a trait à la pratique en amateur et la formation d'une relève d'excellence en art, sur 87 organismes soutenus, 52 organismes évoluent en musique, ce qui témoigne à la fois du dynamisme du milieu musical et de l'intérêt des jeunes pour la musique partout au Québec. Toutefois, il faut noter que ce programme est réservé uniquement aux organismes sans but lucratif, écoles, camps artistiques, maîtrises et orchestres de jeunes. Dans le cas des écoles de formation en musique, elles doivent démontrer qu'elles s'inscrivent dans la filière de formation en partenariat avec les écoles soutenues par le MCCQ qui donnent de la formation postsecondaire.

Déjà qualifié d'essentiel, mais d'insuffisant par les organismes soutenus, le financement du MCCQ apparaît limité et ne saurait soutenir l'ensemble de l'écosystème permettant aux talents d'émerger et de s'épanouir sur l'ensemble du territoire québécois. Notons également, que le financement influe également sur l'accessibilité à des formations de qualité hors des centres urbains.

Il va sans dire qu'une école de musique, même soutenue par le MCCQ, compte principalement sur ses revenus autonomes pour mener à bien ses activités, auxquels s'ajoutent des dons philanthropiques ainsi que l'apport en services de partenaires fiables. Le fragile équilibre entre ses composantes peut s'écrouler à tout moment.

L'annonce récente de la fermeture du Conservatoire de musique de l'École de musique Schulich de l'Université McGill démontre bien la fragilité des écoles privées. Réputation prestigieuse, implanté dans la communauté depuis 1904 et ayant conduit plusieurs jeunes musiciens et musiciennes à la vie professionnelle, le Conservatoire représentait un pilier solide de l'éducation de la relève musicale. Or, avec la baisse de ses revenus autonomes en raison de la pandémie et la perte d'un accès gratuit à des locaux, conséquence du retrait de son partenaire principal, l'administration du Conservatoire a choisi de mettre fin à ses activités.

C. Le musicien, entrepreneur-producteur-diffuseur et enseignant

Le CQM est particulièrement sensible aux conditions des musiciens enseignants qui évoluent dans le domaine privé et qui contribuent à l'offre de formation essentielle pour compléter les initiations musicales offertes au primaire et au secondaire.

Peu de musiciens sont salariés. À titre de travailleurs autonomes, ils sont continuellement confrontés au risque de manquer d'engagements ou de développer une offre musicale sans savoir si elle sera vendue ou diffusée ni à quel prix. On parle alors de l'artiste-entrepreneur qui assume seul les risques liés à son entreprise. À l'artiste-entrepreneur s'ajoute parfois le chapeau d'artiste-producteur, qui en l'absence de producteur, peut lui-même investir dans la prestation d'un concert auquel s'ajoute le chapeau d'artiste-diffuseur en l'absence d'un diffuseur. Ainsi pour vivre de leur art, plusieurs musiciens doivent accomplir une multitude de tâches non reliées au métier de musicien et pour lesquelles ils touchent peu ou pas de revenus. Les cachets d'artistes sont souvent réinvestis dans le porte-monnaie de l'artiste-producteur-diffuseur pour payer la production. Cette dernière situation est fréquente chez les musiciens de la relève.

À ces multiples fonctions, s'ajoute l'enseignement de la musique, soit de manière autonome, soit par l'intermédiaire d'une école privée ou publique. L'enseignement de la musique offre une certaine stabilité à l'artiste aux multiples chapeaux.

Toutefois, avec la pandémie et la fermeture des salles de spectacles, plusieurs musiciens ont dû abandonner partiellement ou totalement leurs activités artistiques et se tourner vers un emploi plus stable. Plusieurs écoles privées en région se plaignent actuellement du manque de

musiciens qualifiés disponibles pour pourvoir les postes d'enseignants vacants. Cette perte d'expertise qualifiée, si elle perdure, entraînera un désengagement des élèves et éventuellement, un désintéressement pour l'apprentissage de la musique. La relève musicale d'excellence sera alors en péril.

D. Valeur de la musique et de l'éducation musicale

Une carrière artistique a de tous les temps été affublée de l'adage voulant qu'il y ait beaucoup d'appelés, mais peu d'élus. La réussite est alors attribuée au seul talent inné d'exception. Aussi, la perception que l'apprentissage de la musique est, d'une part, réservé à une maigre élite talentueuse et d'autre part, ne mène pas à une activité professionnelle lucrative est tenace. Par conséquent, la musique est peu considérée par les parents pour le futur de leur enfant.

Par ailleurs, le virage numérique des dernières années aura très certainement agi sur la perception qu'ont les publics de la valeur de la musique. Les habitudes de consommation en ligne sont conditionnées par une abondance de contenus gratuits ou à faibles coûts, dévaluant du même coup, la valeur du travail créatif.

Les efforts considérables de développement de public déployés par les ensembles musicaux, tant par la multiplication des médiations musicales que des projets communautaires ou le phénomène de la symphonisation de la musique pop, ne peuvent atténuer les manques d'une éducation musicale de base.

Nous croyons que l'enseignement de la musique a été détourné de son sens premier au profit de ses seuls bienfaits complémentaires largement démontrés dans plusieurs ouvrages éducatifs. En effet, la musique contribue au développement global de l'enfant et améliore ses habiletés sociales, affectives, motrices, cognitives et langagières. La musique permet d'apprendre autrement. Elle stimule l'attention et la mémoire. Elle contribue à la réussite dans plusieurs matières, dont les langues, les mathématiques et les sciences. L'enseignement de la musique dispensé dans le réseau scolaire public régulier se limite à une timide initiation musicale aux multiples bienfaits collatéraux, mais sans constituer une véritable éducation musicale.

La valeur réelle de la musique doit être rétablie à sa véritable mesure dans la perception populaire si l'on souhaite que les talents et les publics de demain soient au rendez-vous des ensembles musicaux et des grands orchestres.

II. LA FORMATION SUPÉRIEURE

De par sa position d'observation sur les conditions d'exercice des musiciens et sur les tendances socioculturelles observables dans les milieux professionnels, le CQM est aussi préoccupé par l'adéquation entre ces tendances et les contenus de formation en musique offerts au niveau supérieur.

A. La diversité

Comment est-elle prise en compte dans les programmes de formation collégiale et universitaire? Les organismes subventionnaires exercent des pressions quant à la représentativité des minorités au sein des organismes culturels, mais il est impossible de mesurer comment, et si, les milieux de formation professionnelle abordent ces questions, tant sur le plan du recrutement des clientèles et sur celui des nécessaires adaptations du curriculum de formation.

B. La créativité

Cette compétence demeure hautement vitale dans l'exercice professionnel soumis à de nouvelles chaînes de valeurs. Or, curieusement, les programmes continuent à viser un formatage des jeunes musiciens selon un modèle de carrière qui montre souvent des signes de désuétude. Sauf pour les étudiants en composition, peu est réellement fait pour développer l'esprit créatif des futurs musiciens. On entend ici autant l'exercice créatif dans la discipline elle-même que dans de nouveaux modèles de carrière et de présentation de la musique au public.

C. Les tendances actuelles et le rôle du musicien

Comme il a été évoqué plus haut, la dévaluation des produits musicaux dans la perception du public à cause des bouleversements

technologiques interpelle tout particulièrement les artistes eux-mêmes. La place grandissante de la diffusion web et l'adaptation à des lieux inusités dans l'espace public sont des exemples de modèles de diffusion innovants qui demandent un savoir-faire particulier. De plus, la prise de parole pour la défense des arts, la médiation et l'exposition du public aux démarches de création musicale sont autant d'actions qui nécessitent qu'on les prépare d'ores et déjà dans les cursus de formation.

D'autre part, nous estimons que la préparation des musiciens à l'enseignement, tant au public qu'au privé, doit être envisagée non pas seulement dans une perspective de réplique pédagogique de ce qu'ils ont connu comme étudiants, mais aussi sous l'angle de l'impact qu'ils peuvent et doivent exercer dans un milieu. Peu de contenus les exposent à ces dimensions dans leur formation.

D. L'interdisciplinarité

Bien que cette composante revienne toujours comme un leitmotiv dans les réflexions sur la formation depuis 30 ans, elle prend toute son importance aujourd'hui alors qu'on observe de plus en plus de décroissements tant dans les parcours de formation qu'entre les disciplines artistiques au niveau professionnel.

ACTIONS PROPOSÉES POUR LA SUITE DES CHOSES

1- Offrir un apprentissage musical récurrent et cohérent dans les écoles publiques

Le statut privilégié de la musique à titre de matière obligatoire distincte dans les écoles publiques devrait être réhabilité. À défaut de reprendre une place prépondérante dans les programmes académiques, les moyens pour offrir la possibilité aux élèves de suivre un parcours musical récurrent et cohérent pendant le primaire et le secondaire devraient être envisagés.

2- Dresser un portrait des écoles

Procéder au dénombrement exhaustif des écoles de musique axées sur le développement de la relève d'excellence de même qu'à une analyse de leur mission, de leur clientèle, de leurs effectifs et de leur situation financière afin d'être en mesure d'obtenir un portrait réaliste de la situation.

3- Financement de l'enseignement musical à la relève d'excellence

À la lumière du portrait des écoles, évaluer la contribution du MCCQ consacrée à l'éducation musicale de la relève d'excellence en tenant compte des besoins réels.

4- Dresser un portrait des musiciens enseignants

Procéder au dénombrement des musiciens qui poursuivent une activité d'enseignant en parallèle à leur carrière artistique et documenter leur situation.

5- Valorisation de la musique et de son enseignement

Élaborer une stratégie globale de valorisation de la musique et de son enseignement en identifiant les divers porteurs et les moyens à déployer pour atteindre les objectifs.

6- Développer la créativité

Intégrer l'art de l'improvisation et/ou de la composition pour tous et toutes dans tous les programmes d'études supérieures. Encourager la recherche de propositions innovantes pour de nouveaux modèles de carrière, réinventer la performance publique.

7- Embrasser la diversité sous toutes ses formes

Exposer les étudiants à d'autres vocabulaires musicaux tels que les objets sonores, les musiques de tradition orale, le vocabulaire numérique, etc. Aménager les parcours et contenus de formation pour inviter davantage de jeunes musiciens issus de la diversité à poursuivre des études supérieures en musique.

8- Susciter l'engagement social et culturel

Développer les compétences de communication en public, de pensée critique, d'argumentation. Amener les étudiants à trouver et proposer un sens à leurs actions en musique.

9- S'ouvrir à la multi et à l'interdisciplinarité

Décloisonner les parcours de formation supérieure, mettre les musiciens en contact avec d'autres disciplines artistiques et d'autres langages d'expression.

La contribution de l'éducation musicale en milieu scolaire dans le développement global de l'élève

Tableaux indicatifs présentant six domaines de développement global par l'apprentissage de la musique et touchant les niveaux des ordres préscolaire, primaire et secondaire

Ce document collaboratif a débuté par une réflexion menée par six équipes de travail composées de conseillers pédagogiques, de répondants et d'experts en éducation musicale lors de la rencontre annuelle du RCRMQ tenue le 3 novembre 2021, en marge du congrès de la FAMEQ. Cette amorce a donné lieu par la suite à des travaux plus détaillés de formulation, de précision, d'élargage et de références, qui ont été menés par l'équipe de coordination du RCRMQ tout au long de l'année scolaire 2021-2022.

Nous espérons que cet outil de travail et de consultation pourra conscientiser tous les intervenants du milieu de l'apport de l'éducation musicale dans le développement global de l'élève en plus d'éclairer et soutenir la préparation et la présentation de projets disciplinaires et interdisciplinaires dans les milieux scolaires.

**L'équipe de coordination du RCRMQ
Novembre 2022**

La musique et le développement de la créativité

Créativité : capacité, faculté d'invention, d'imagination

Sommaire

1. La démarche de création
2. La production de créations sonores
3. Les formes musicales et les procédés de composition
4. La création en équipe
5. La création d'une notation musicale
6. Les compositions conventionnelles
7. La création d'une interprétation vocale et/ou instrumentale
8. L'invention d'un instrument ou d'une sculpture sonore

Avis au lecteur

Références bibliographiques

“

*« Chaque être humain a en lui une part innée de créativité....
Mon objectif pédagogique a toujours consisté à dépister et à révéler ce créateur qui sommeille en chacun de nous. »*

— CARL ORFF (1895-1982),
film documentaire Carl ORFF
de T. Palmer's, 1997

”

Préambule

La musique et la créativité ont beaucoup en commun. Les huit tableaux ci-dessous sont constitués d'exemples concrets pour alimenter les échanges et les discussions entre l'enseignant de musique et ses pairs. Il y a plusieurs transferts possibles entre les disciplines, tout un monde à explorer !

Chaque tableau présente un thème du développement de la créativité en éducation musicale. Des exemples d'éléments travaillés sont inscrits dans la colonne de gauche et la colonne de droite présente des caractéristiques motrices qui sont développées en lien avec ces éléments.

Contexte

Les tableaux ont été élaborés par l'équipe de coordination du RCRMQ à la suite de la rencontre annuelle tenue en marge du congrès FAMEQ en novembre 2021. Ils sont non-exhaustifs et présentés dans un but indicatif et informatif.

1. La démarche de création

Lorsqu'on travaille la démarche de création...	On développe ces caractéristiques de la créativité
Les propositions de création	• Le traitement de l'information ; • La compréhension d'un enjeu ; • L'utilisation de ses horizons culturels ; • L'exploitation de l'imaginaire, tel que le merveilleux et le fantastique ; • L'ouverture d'esprit ; • La liberté de pensée ; • L'inspiration à partir d'un contexte donné.
Les étapes de la création	• La curiosité, de rechercher des sources d'inspiration et d'idées nouvelles ; • La planification, l'organisation et la résolution de problème ; • L'audition intérieure ; • La structure de la pensée et le raisonnement ; • La prise de décision (faire des choix) et l'initiative ; • L'action productive : l'utilisation, l'intégration et le transfert stratégique des ressources, des connaissances, des techniques vocales et instrumentales et des compétences numériques ; • Les essais et le droit à l'erreur ; • La persévérance ; • La réflexion et le questionnement ; • Les améliorations, modifications ou changements ; • L'anticipation du résultat ; • La concrétisation des idées, perceptions, impressions, sensations, émotions et sentiments.
La présentation de la création	• La mise en valeur d'éléments qui caractérisent la création ; • L'expression de sa vision du monde ; • L'expression artistique ; • Le souci de l'authenticité ; • Le raffinement du sens esthétique : la mise en valeur des éléments signifiants.

Lorsqu'on travaille la démarche de création...	On développe ces caractéristiques de la créativité
L'appréciation d'une création	• La pensée critique ; • Les habiletés de communication ; • L'ouverture à la diversité culturelle ; • L'utilisation pertinente des moyens sonores ; • L'habileté à faire des observations, à donner son point de vue ; • L'échange et le partage de sensations, impressions, sentiments ou émotions ; • La découverte d'un potentiel créatif ; • L'habileté à expliquer un choix ou une décision ; • La prise de position et l'acceptation de la critique ; • L'habileté à faire le lien entre le résultat planifié, la démarche utilisée et le résultat obtenu ; • L'autoévaluation ; • L'explication de sa démarche ; • La communication claire de ses idées ; • L'échange objectif et critique.
Le ressenti et le retour réflexif	• La découverte de son potentiel ; • L'épanouissement personnel ; • La capacité de verbaliser sur son expérience de création ; • Les compétences socio-affectives (la description de ses émotions lors de sa démarche de création.

2. La production de créations sonores

Lorsqu'on travaille la production de création musicale...	On développe ces caractéristiques de la créativité
Un conte sonorisé	• Le respect structural d'une histoire ; • Le jeu symbolique et l'imagination qui permettent d'imiter vocalement et instrumentalement différentes situations et émotions ; • La recherche et l'utilisation de moyens d'expression de ses idées musicales ; • La cohérence des éléments choisis et de leur utilisation ; • L'inhibition motrice : attendre son tour pour jouer sa partie ; • L'utilisation des technologies.
Des ambiances ou paysages sonores	• La connaissance et la sensibilité aux sons environnants ; • L'écoute et la recherche de sonorités ciblées ; • L'élaboration d'un inventaire de sons ; • La tolérance à l'ambiguïté ; • La prise de risque ; • La capacité d'improviser de manière personnelle ou intuitive.
Le bruitage d'une production médiatique	• La mise en œuvre de ses compétences intellectuelles, affectives et sensorielles ; • L'utilisation judicieuse des ressources disponibles ; • L'analyse qualitative d'un son ; • La sélection d'éléments sonores (choix) ; • La constitution de banques de sons ; • L'invention de nouveaux moyens sonores ; • La recherche d'originalité ; • L'utilisation de la technologie numérique pour la recherche et/ou la création de sons électroacoustiques ; • L'innovation.
Une trame sonore	• La recherche et le choix d'un style approprié au médium pour lequel on crée une trame ; • L'utilisation de divers moyens ; • L'élaboration d'une séquence logique ; • La recherche d'émotion(s) à mettre en évidence.

3. Les formes musicales et les procédés de composition

Lorsqu'on travaille des formes musicales et procédés de composition...	On développe ces caractéristiques de la créativité
Des formes musicales	• La structure d'une création ; • La maîtrise de concepts musicaux.
Des procédés de composition	• L'appropriation et l'approfondissement de nouvelles notions ; • Les compétences intellectuelles, la flexibilité mentale et les opérations mentales complexes ; • L'utilisation et la référence à différents univers sonores, styles et époques.
L'improvisation	• La pensée intuitive et la pensée rationnelle ; • La gestion de contraintes et de sources d'instabilité ; • La prise de risques, l'audace ; • L'exploitation et la combinaison d'un ensemble de ses ressources et de moyens.

4. La création en équipe

Lorsqu'on travaille la création en équipe ...	On développe ces caractéristiques de la créativité
L'organisation du travail personnel et collaboratif ainsi que de la proposition de création	• L'expérimentation de méthodes de travail ; • L'utilisation d'un plan de travail et d'outils de consignation des idées, des choix, des développements, des corrections et de la production finale ; • La résolution de problème : la capacité à se fixer un objectif, de prendre des moyens et développer des stratégies pour arriver au résultat souhaité.
La mobilisation des ressources personnelles et sociales	• L'adoption de bonnes attitudes de travail : Engagement, mobilisation, investissement, respect des coéquipiers et du matériel de travail ; • L'adoption d'un comportement social coopératif ; • La compréhension de son rôle avec ses fonctions et responsabilités dans l'équipe ; • La compréhension ainsi que le respect des rôles, fonctions et responsabilités des coéquipiers ; • L'apprentissage du vivre ensemble : ouverture aux autres (altruisme), inclusion, intégration, écoute, tolérance, respect, adaptation, empathie, entraide, dialogue ; • La métacognition : la connaissance de soi, ses forces et de ses défis ; • La conscience des habiletés personnelles à développer : discipline personnelle, concentration, motivation, gestion du temps, autonomie.
La phase d'inspiration et l'organisation des choix retenus	• Le travail et l'esprit d'équipe : Participation active, collaboration, communication de ses idées, respect des idées des autres, coopération, consensus. • Le travail de recherche ; • La mise en commun des idées : la réceptivité, le contact avec différents points de vue et l'ouverture à plusieurs bonnes idées possibles ; • L'inhibition verbale : attendre son tour ; • La pensée divergente et la pensée convergente ; • L'analyse : comparaisons, argumentations, remises en question ; • La prise de décision : faire des choix.

Lorsqu'on travaille la démarche de création...	On développe ces caractéristiques de la créativité
L'expérimentation, la mise en perspective et la mise en forme finale	• L'expérimentation et la prise de risques : Essais-erreurs-ajustements ; • L'engagement dans l'action : prendre son rôle au sérieux ; • Le leadership ; • La capacité à gérer les contraintes et les hasards de parcours : agir avec souplesse et conciliation ; • La capacité à évaluer son résultat ; • La rétroaction : adaptation, modification et des ajustements.
La présentation d'une création d'équipe L'appréciation d'une création d'équipe Le retour réflexif sur l'expérience de création	• La présentation de la démarche d'équipe ; • L'exécution vocale et instrumentale de la création ; • L'auto-évaluation et la coévaluation ; • Les effets ressentis à réaliser des créations avec d'autres : échange et partage des sensations, impressions, émotions, sentiments en regard de l'expérience de création ; • L'estime de soi : satisfaction de son travail et sentiment de réussite ; • La maîtrise de ses inhibitions négatives : (peur du ridicule, manque de confiance en soi) ; • L'affirmation de soi : prendre sa place.

5. La création d'une notation musicale

**Lorsqu'on travaille
la création d'une
notation musicale...**

**On développe ces caractéristiques
de la créativité**

**La notation et la
codification de
symboles
graphiques non
traditionnelles
inventées**

- La créativité figurative ;
- La logique et l'analyse ;
- L'utilisation du numérique.

**L'organisation
spatiale d'une
partition à inventer
et comportant une
légende d'utilisation**

- La visualisation ;
- La schématisation ;
- Le sens esthétique ;
- L'utilisation de l'informatique musicale et d'applications mobiles.

6. Les compositions conventionnelles

Lorsqu'on travaille
des compositions
conventionnelles ...

On développe ces caractéristiques
de la créativité

**Des compositions
vocales rythmiques
ou mélodico-
rythmique**

- L'utilisation adéquate du vocabulaire et du champ lexical ;
- Des opérations plus complexes du langage telles que : modifier, combiner, inverser, substituer, ajouter ou retrancher des mots ;
- L'utilisation de ses connaissances phonologiques. Ex. la rime, l'allitération, l'onomatopée, etc. ;
- L'utilisation des fonctions syllabiques. Ex. le piétage ;
- L'utilisation de la syntaxe.

**Des compositions
instrumentales,
rythmiques,
mélodico-
rythmiques,
polyphoniques et/ou
polyrythmiques**

- L'utilisation des connaissances musicales ;
- La recherche de motifs mélodiques et/ou rythmiques ;
- La superposition d'éléments mélodiques et/ou rythmiques ;
- L'utilisation d'une forme musicale ;
- Les sens esthétique et critique ;
- L'expérimentation : essais-erreurs-ajustements ;
- La confirmation de ses choix.

7. La création d'une interprétation vocale et/ou instrumentale

Lorsqu'on travaille la création d'une interprétation...

On développe ces caractéristiques de la créativité

Les habiletés créatrices d'interprétation

- Le sens artistique d'une pièce existante ou d'une création en lien avec la proposition de création d'interprétation ;
- Une culture générale et des références de base pour une interprétation cohérente quant aux traits distinctifs de genres et de styles musicaux issus de divers milieux et époques ;
- La capacité à manipuler, utiliser ou à intégrer des éléments du langage musical ainsi que de choisir l'instrumentation adéquate dans le but de créer des ambiances, des émotions, des effets spéciaux, un sens poétique, etc. ;
- L'ouverture à différentes possibilités et à sortir des sentiers battus ;
- Les capacités à : explorer, faire des choix, expérimenter, générer, formuler, développer et communiquer des idées d'interprétation en réponse à son analyse et à sa compréhension de la pièce musicale ;
- Les possibilités créatives d'une structure mélodique, rythmique ou harmonique ;
- La pratique instrumentale pour intégrer les éléments d'interprétation ;
- L'expression de la sensibilité musicale.

L'interprétation d'une pièce déjà existante, d'une création personnelle ou d'équipe

- L'exploitation des caractères expressifs d'une pièce de musique existante afin d'en faire ressortir des caractéristiques liées à son époque ou à ses contextes historique, social et culturel ;
- L'insertion d'éléments créatifs à l'intérieur d'une pièce existante ou d'une création ;
- La création d'ambiances descriptives, expressives et sensibles à l'aide de connaissances musicale, d'instruments ou d'applications techniques et technologiques.

Lorsqu'on travaille la démarche de création...	On développe ces caractéristiques de la créativité
L'interprétation scénique vocale et/ou instrumentale	• La capacité de proposer des attitudes, gestes, expressions corporelles et chorégraphiques en chantant ; • La capacité de proposer des concepts scéniques de représentation, de concert ou de spectacle ; • Les capacités à s'afficher en public et à laisser sa trace.
La présentation finale d'une interprétation originale créée	• L'exécution devant ses pairs ; • L'expression artistique ; • L'explication des choix (motifs, idées, moyens).

8. L'Invention d'un instrument ou d'une sculpture sonore

Lorsqu'on travaille à l'invention d'un instrument ou d'une sculpture sonore...

On développe ces caractéristiques de la créativité

Des matériaux de récupération et objets de réutilisation pouvant produire des sons

- La connaissance de son milieu de vie ;
- L'activation de ses savoirs ;
- L'analyse.

Les modes de production sonore selon les matériaux utilisés

Des parties du corps permettant de produire des sons sur un matériau ou un objet

- Les habiletés sensorielles et motrices ;
- L'habileté à reconnaître, utiliser et nommer les modes de production sonores ;
- L'habileté à utiliser certaines parties du corps ou un objet en interaction avec un matériau pour produire des sons.

Les qualités sonores d'un matériau donné ou d'un objet

- Les habiletés sensorielles ;
- Les connaissances des propriétés sonores de divers matériaux en lien avec les paramètres du son.

“ —

« Quand je songe au bienfait de la musique, à la richesse qu'elle apporte, à la noblesse qu'elle confère, à l'accent qu'elle met sur toutes nos pensées, sur nos sentiments et sur nos émotions, je m'étonne que son enseignement ne soit pas absolument obligatoire et poussé fort loin, partout, sans défaillance. »

— GEORGES DUHAMEL (1884-1966),
artiste, médecin, écrivain, poète, scientifique

Lorsqu'on travaille à l'invention d'un instrument ou d'une sculpture sonore...	On développe ces caractéristiques de la créativité
La recherche et l'organisation d'un projet d'invention d'instruments ou d'une sculpture sonore (ensemble d'instruments rattachés entre eux et formant un tout)	• La métacognition : la connaissance de soi, de ses besoins, de son potentiel et de ses capacités ; • Le discernement pour choisir un défi raisonnable et un objectif atteignable ; • L'utilisation d'un canevas de travail ; • La recherche de matériaux et objets pour concevoir un projet d'invention ; • La connaissance et l'utilisation de ressources disponibles ; • L'écoute et la recherche de sonorités connues et nouvelles ; • La recherche de qualité (sonore) selon ses propres critères ; • La recherche d'outils et de gestes moteurs connus et nouveaux pour produire des sons ; • L'utilisation de stratégies de classification (consignation, inventaire) ; • La capacité de choisir les matériaux à utiliser pour l'invention ; • Le schéma de son projet à l'aide d'un dessin, d'une description écrite, d'un croquis, ou d'un plan ; • La recherche de nouveauté et d'originalité ; • L'aspect esthétique de l'instrument.
La confection et l'expérimentation d'un instrument inventé	• L'exploration des résonances des matériaux tout au long de l'assemblage, de la confection ou de la construction ; • L'expérimentation ludique de l'instrument construit en recherchant le maximum de possibilités sonore ; • L'utilisation des fonctions exécutives ; • L'utilisation de ressources personnelles telles que l'imagination, l'ingéniosité, l'originalité, la débrouillardise et la découverte ; • La capacité d'ajuster ou de modifier l'instrument pour la finalisation.
La présentation et l'appréciation d'un instrument inventé	• Le partage de sa démarche de réalisation.

Références bibliographiques

Avis au lecteur

Les références suivantes sont celles qui nous ont servi pour la rédaction des tableaux. Il en existe beaucoup plus et nous sommes conscients que plusieurs articles et recherches très pertinents auraient pu y trouver leur place. Ce travail n'étant pas universitaire, le but est de mettre en lumière les conséquences directes de l'éducation musicale sur le développement global de la personne.

Références

Arseneau, I. et Riopel, M. (2013-2015). *Du son à la musique : où créativité et sciences se rencontrent*. Université Laval. https://cdsp.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/fiches-demonstrations_module-2_musique_vff.pdf

Barrett, MS (2006). Creative collaboration: an eminence study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, 34, (2) pp. 195-218. <http://ecite.utas.edu.au/40446>

Batlle, S. (2016). *Comment développer la créativité des élèves de cycle 2 en éducation musicale ?* Mémoire de maîtrise. Université de Montpellier. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01585667/document>

Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, Vol 21, no 3, p. 239 – 263. <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/abs/teaching-composing-as-creative-problem-solving-conceptualising-composing-pedagogy/8B50953B253FBFEBF7DDBCA13DCEDC49>

Bolduc, J., Ph. D et Lessard A, M.A. (2009). *Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique*. Laboratoire de recherche Mus-Alpha, Université d'Ottawa. https://www.mus-alpha.com/upload/FHOSQ_FAMEQ_Final.pdf

Boucher, H. et Moisey, T. (2019). *Un apprentissage expérientiel d'une philosophie de l'éducation musicale inspirée de l'œuvre du compositeur canadien R. Murray Schafer*. Département de musique, Faculté des arts, Université du Québec à Montréal. Université McGill. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=95628>

Brophy, T.S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*. Vol 88, no <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3399775?journalCode=mej>

Burnard P. et Younker B.A. (2004). Problem-Solving and Creativity: Insights from Students' Individual Composing Pathways. *International Journal of Music Education*, vol 22, no 1. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761404042375>

Chatelain, S. (2016). Développer l'autonomie artistique des élèves à travers un projet de spectacle musical : l'intégration des savoirs musicaux par la créativité - pages 13 à 28. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*. Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse. Liaga, M. Etablissement secondaire, Orbe, Suisse. <https://revuedeshep.ch/pdf/HS1/FPEQ-HS1-02-Chatelain-Aliaga.pdf>

Coss, R.G. (2019). Creative Thinking in Music: Student-Centered Strategies for Implementing Exploration into the Music Classroom. *Journal of General Music Education*, vol 33, no 1. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1048371319840654>

Désy- Proulx, M. (2014). *Pourquoi la musique ? Son importance dans la vie des enfants*. Éditions du CHU Ste-Justine. <https://www.editions-chu-sainte-justine.org/livres/pourquoi-musique-257.html>

Équipe Alloprof Parents et Bolduc, J. Pourquoi apprendre la musique à l'école ? Université Laval, Chaire de recherche du Canada en musique et apprentissages. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/parents/articles/difficultes-ecole/pourquoi-apprendre-musique-ecole-k1322>

Fédération canadienne des directions d'écoles francophones, Fédération culturelle canadienne-française, Association canadienne d'éducation de langue française (2009). *Trousse du passeur culturel : La contribution des arts et de la culture à la construction identitaire*. Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Moncton. http://www.fcdef.ca/wp-content/uploads/2014/04/trousse_passeur_2009.pdf

Giglio, M. (2006). La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisses romands : Une étude comparative préliminaire. 8 e Biennale de l'éducation et de la formation Texte publié par l'INRP. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/91.pdf>

Giglio, M. et Schertenleib, G.L. (2009). Trois approches de créativité musicale dans la formation initiale des enseignants. Le développement de la créativité dans la formation des enseignants. Enjeux pédagogiques No 13.- *Bulletin de la haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*. p. 18-23. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/5926.pdf>

Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des arts – Musique, enseignement primaire.

Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des arts - Musique, enseignement secondaire 1er cycle.

Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des arts - Musique, enseignement secondaire 2e cycle.

Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation (2021). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Guyot, F., Castellengo, M. et Fabre, B. (1997). Chapitre 2 - Étude de la catégorisation d'un corpus de bruits domestiques. *Catégorisation et cognition : de la perception au discours*, pages 41 à 58. <https://www.cairn.info/categorisation-et-cognition-de-la-perception-au-di--978284174101X-page-41.htm>

Héroux, I. et Fortier, M-S. (2015). Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*. Vol 15, No 1. <https://www.erudit.org/fr/revues/sqrm/2014-v15-n1-sqrm02151/1033796ar/>

Hickey, M. et Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), pages 19 à 24. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3399772>

Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classroom*. Oxford University Press. 167 p. https://books.google.ca/bookshl=en&lr=&id=UwNDem5uUJYC&oi=fnd&pg=PP1&ots=zrSK69B65g&sig=1GFT-pSGIsZ6eZn598kcna7laM0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

HILLS STRATÉGIES (2013). Préparer les élèves de l'Amérique de l'avenir : Les avantages d'une éducation artistique. <https://hillstrategies.com/2013/09/11/preparer-les-eleves-de-lamerique-de-lavenir-les-avantages-dune-education-artistique-aussi-la-musique-compte-comment-leducation-musicale-aide-les-eleves-a-app/?lang=fr>

Koutsoupidou, T. et Hargreaves, D. J. (2009). *An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music*. *Psychology of Music*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735608097246>

Kratus, J. (1989). A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. *Journal of Research of music Education*, vol 37, no 1. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3344949>

Laurain, G. (2020). *La créativité à l'œuvre dans la création de chansons*. Institut supérieur national du professorat et de l'éducation, Académie de Grenoble. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03115343/document>

Ménard, E.A. (2015). La composition musicale dans le cursus du secondaire : une étude de cas multiple. *Journal of Research in Music Education*, vol 63 no 1 <https://www.artsedsearch.org/study/music-composition-in-the-high-school-curriculum-a-multiple-case-study/>

Mialaret, J.-P. (1994). *La créativité musicale*. *Psychologie de la musique*. P. 233 à 258. <https://www.cairn.info/psychologie-de-la-musique--9782130455882-page-233.htm>

Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Volume 40, no 2. Association canadienne d'éducation de langue française*. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n2-ef0422/1013819ar.pdf>

Orlando, A. (2016). *L'apprentissage musical par le développement créatif : Analyse et mise en pratique du phénomène de déstabilisation/stabilisation*. Mémoire de fin d'études. CEFEDM Auvergne Rhône-Alpes.

Sacks, O. (2007). *Musicophilia : La musique, le cerveau et nous*. Paris : Seuil, collection : La couleur des idées, Paris, 2009 pour la trad. française.

<https://www.seuil.com/ouvrage/musicophilia-oliver-sacks/9782020969765>

Seddon, F-A. et O'Neill, S-A (2012). Creative Thinking Processes in Adolescent Computer-based Composition: an analysis of strategies adopted and the influence of instrumental music training. *Education Research Vol 5, no.2 p. 125-137*.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461380032000085513>

Young, S. (2003). The Interpersonal Dimension: A Potential Source of Musical Creativity for Young Children? *Musicae Scientiae, vol. 7, p. 175-191*.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10298649040070S109>

Sullivan, T. et Willingham, L. (2003). Creativity and Music Education Research to Practice: *Vol 1. Lee Bartel, Series Editor. Canadian Music Educators' Association*.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/102986490601000209>

Webster, P.R (1979). Relation entre le comportement créatif en musique et certaines variables mesurées chez les élèves du secondaire. *Arts Education Policy Review, (2021): 1-11*.

<https://www.artsedsearch.org/browse-research/>

La musique et le développement logique

“

« L'algèbre est dans l'astronomie, et l'astronomie touche à la poésie ; l'algèbre est dans la musique, et la musique touche à la poésie. L'esprit de l'homme a trois clefs qui ouvrent tout : le chiffre, la lettre, la note. Savoir, penser, rêver. Tout est là. »

— VICTOR HUGO 1802-1885

”

Préambule

Le lien entre la musique et les mathématiques est connu et a fait l'objet de nombreuses recherches. Plus largement, le développement de la logique profite des apprentissages musicaux. Ce document présente des liens plus directs avec un domaine d'apprentissage, mathématique, science et technologie.

Chaque tableau présente un aspect du développement logique en éducation musicale. Des exemples d'éléments travaillés en musique sont inscrits dans la colonne de gauche et la colonne de droite présente des éléments de la pensée logique qui sont développées en lien avec ces éléments.

Contexte

Les tableaux ont été élaborés par l'équipe de coordination du RCRMQ à la suite de la rencontre annuelle tenue en marge du congrès FAMEQ en novembre 2021. Ils sont non-exhaustifs et présentés dans un but indicatif et informatif.

Quand on travaille ces éléments
en musique...

...on développe ces éléments
de la pensée logique

Les nombres en mathématique

Rythmes	Fractions, valeurs relatives, division et multiples, addition, soustraction
Création avec contraintes	Démarche de résolution de problèmes
Diagramme d'accord de guitare	Coordonnées mathématiques
La pulsation	Suite logique, régularité sérielle
Séquences mélodique ou rythmique	Suite, série, formes, structure
Écriture musicale, nombre de mesures et de temps	Sens du nombre

Concepts mathématiques, scientifiques et technologiques

Plan de scène	Organisation logistique
Chansons	Inférence, compréhension de texte, raisonnement
Familles d'instruments Instruments de la classe et modes de production	- Classification, science, fonctionnement des objets - Propriété des matériaux - Vibrations sonores / timbre en fonction du matériau
Classer et présenter les styles musicaux	Utilisation des diagrammes à bande ou autre type de présentation
Reproduction sonore (sonorisation d'histoire)	Conceptualisation, logique, liens entre l'abstrait et le réel

Quand on travaille ces éléments
en musique...

...on développe ces éléments
de la pensée logique

Concepts mathématiques, scientifiques et technologiques (Suite...)

Appréciation musicale (éléments vs effets)	• Catégorisation, lien de cause à effet
Appréciation d'oeuvre	• Esprit d'analyse, travail de la pertinence, séquences logiques
Création avec outils numériques ou ostinato musical (rythmique, mélodique)	• Suites logiques
Longueur d'ondes et hauteur des sons	• Longueur des ondes • Fréquence, séquence, amplitude

Résolution de problèmes

Création harmonique, chanter en canon	• Superposition d'éléments
Variation nos stratégies d'enseignement	• Stratégies pour réaliser une tâche... diversifier les méthodes
Polyrythmie / polyphonie	• Superposition d'éléments, repère temporel, anticipation
Interprétation d'une pièce (passage difficile)	• Résolution de problèmes et développement de stratégies

Références bibliographiques

Alberman,G, Gagez,J-M. Miné-Hattab,J (2017). *Quand science et musique se rencontrent*. Extrait de la revue Médecine/sciences, m/s n° 11, vol. 35, novembre 2019

<https://www.medecinesciences.org/en/articles/medsci/pdf/2019/10/msc190219.pdf>

Bolduc, J. (2009). Musique et habiletés cognitives au préscolaire. *Recherche en éducation musicale*, 16, p. 1-16.

Désy-Proulx, M. (2014). *Pourquoi la musique ? Son importance dans la vie des enfants*. – Éditions du CHU Ste-Justine, Le centre hospitalier universitaire mère-enfant, Université de Montréal. - Collection du CHU Ste-Justine pour les parents. – 271 p.

<https://www.editions-chu-sainte-justine.org/livres/pourquoi-musique-257.html>

Dormoy, A. *Langage et maths en musique*. (2019). Méthode École chantée. Édition Retz

<https://extranet.editis.com/ityonixweb/images/322/art/doc/7/73306e0a87313536343635393338343138353538.pdf>

Extrait d'une conférence du 15 juin 2011 de Pierre Boulez et Alain Connes à l'IRCAM au sujet de la créativité en musique et mathématiques (DC 30/12/13)

<http://denise.vella.chemla.free.fr/extraits-Boulez.pdf>

FHOSQ, FAMEQ. *Recension d'études scientifiques*.

https://www.fhosq.org/client_file/upload/pdf/Bienfaits-de-la-musique-final.pdf

Hallam, S. (2015). The Power of Music, Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *Londres, Music Education Council*.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761410370658#:~:text=The%20power%20of%20music%3A%20Its,young%20people%20%2D%20Susan%20Hallam%2C%202010>

Hohmann, M., D. P. Weikart, Bourgon,L. et Proulx, M. (2007).

Partager le plaisir d'apprendre: Guide d'intervention éducative au préscolaire. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

Huitorel-Vetro, A. *Musique et mathématiques : pour une orientation de recherche*.

Lefebvre, P., Bolduc, J et Pirkenne, C. (2015). Pilot Study on Preschool Teachers' Perceptions of Linguistic and Musical Challenges in Nursery Rhymes. *Journal for Learning through the Arts*, 11, p. 2-17.

Journal for Learning through the Arts, volume 11 no 1
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1087086>

Rencontre entre Sophie-Andrée Blondin et le chercheur et bassiste Jérôme Dupras. Balado (Ici-Radio-Canada)

https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/les-grands_entretiens/segments/entrevue/158530/jerome-dupras-cowboys-fringants-chercheur-science-ecologie-sophie-andree-blondin

St-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>

Thélin, V. Dupont, B., Kemâl, A. (2012) *La musique et le développement des facultés cognitives*. Mémoire de Master Advanced Studies (MAS) : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

La musique et le développement moteur

Motricité : Ensemble des fonctions qui assurent les mouvements.

Sommaire

Utilisation des tableaux

1. La rythmique corporelle et vocale
2. La voix et les instruments à vent
3. Les instruments à percussion
4. L'interprétation vocale et instrumentale
5. La musique d'ensemble

Avis au lecteur

Références

“

*"On n'écoute pas la musique
uniquement avec les oreilles, on
l'entend résonner dans le corps
tout entier, dans le cerveau et
dans le cœur "*

— ÉMILE JAQUES-DALCROZE
(1865-1950), Notes Bariolées

”

Préambule

La musique et la motricité ont beaucoup en commun. Les cinq tableaux ci-dessous sont constitués d'exemples concrets pour alimenter les échanges et les discussions entre l'enseignant de musique et ses pairs. Il y a plusieurs transferts possibles entre les disciplines, tout un monde à explorer !

Utilisation des tableaux

Chaque tableau présente un thème du développement moteur en éducation musicale. Des exemples d'éléments travaillés sont inscrits dans la colonne de gauche et la colonne de droite présente des caractéristiques motrices qui sont développées en lien avec ces éléments.

1. La rythmique corporelle et vocale

Lorsqu'on travaille la rythmique corporelle et vocale...	On développe ces caractéristiques de la motricité
La pulsation Le tempo	• La stabilité rythmique; • Le débit des paroles en synchronisme avec le rythme du chant et/ou des gestes; • La capacité à se mouvoir en synchronisme avec la comptine, le chant ou la musique; • L'adaptation à différentes vitesses de la voix, de déplacements ou de mouvements corporels.
Les percussions corporelles et vocales	• La représentation du schéma corporel; • La motricité globale et la motricité fine; • La latéralité, l'équilibre, le tonus, la coordination et l'orientation spatiale; • L'abstraction, la reproduction, l'imitation, la répétition et la synchronisation de séquences corporelles et vocales; • La mémoire kinesthésique corporelle et vocale; • Les capacités perceptivo-motrices; • La planification et l'exécution de mouvements; • L'anticipation; • L'inhibition; • L'audition intérieure; • La synchronicité; • L'articulation et la prononciation claires des voyelles et consonnes.
Le phrasé	• La conscience du début et de la fin d'une séquence; • Le concept de « tension et détente ».
Les éléments expressifs du langage musical par l'expression corporelle et vocale	• La discrimination auditive de paramètres sonores; • La création de mouvements expressifs vocaux et corporels sur des contenus musicaux.

2. La voix et les instruments à vent

Lorsqu'on travaille
la voix et les
instruments à vent...

On développe ces caractéristiques
de la motricité

L'exploration vocale

- Les fonctions vocales : parler, chanter, rire, chuchoter, fredonner, murmurer, marmonner, bâiller, etc.
- Les timbres vocaux : nasillard, baillé, tubé, de gorge, chevrotant, etc.
- Les hauteurs vocales : aigu, très aigu, grave, très grave, moyen;
- L'imitation vocale et jeux en écho;
- Le transfert de la voix parlée (conversation) à la voix récitée (comptines) et à la voix chantée (chansonnettes et chansons).

Le chant

- L'enchaînement des mots d'une comptine ou d'une chanson ;
- La fluidité et l'inflexion vocale (contrôle vocal de la mélodie);
- Le contrôle moteur et la coordination simultanée de l'audition et de la voix (justesse);
- La posture et le tonus corporel appropriés en positions assise et debout;
- L'ancrage adéquat des pieds au sol;
- Le renforcement du dos;
- La diction et la prononciation;
- La respiration abdominale;
- Le renforcement et le contrôle du diaphragme;
- Le souffle et la gestion de la respiration;
- Le souffle adapté à la hauteur de la note (justesse) : contrôle simultané de l'audition et du souffle;
- Le contrôle du débit d'air, souplesse motrice du souffle pour contrôler le son;
- L'appui vocal en démarrant le son au niveau du plancher pelvien;
- La position du larynx qui doit demeurer le plus bas possible pour produire les notes aiguës;
- Le relâchement de la mâchoire;
- Différentes façons de placer la langue, les lèvres et les dents pour la formation des sons à l'instrument, pour modifier et jouer avec sa voix et pour la prononciation des mots;
- L'articulation souple de l'ouverture de la mâchoire pour la projection vocale et pour la compréhension claire des mots;
- Le contrôle moteur et la coordination simultanée des aspects buccaux et respiratoires;
- Les registres : soprano, alto, ténor, baryton, basse;
- Les techniques vocales telles que : le réchauffement et les étirements corporels, les échauffements vocaux, les vocalises, le placement vocal, l'appui, les résonateurs, la projection, la résonance, la justesse, l'articulation, l'attaque sonore, le staccato, le legato, les nuances, le vibrato, etc.

**Lorsqu'on travaille
la voix et les
instruments à vent...**

**On développe ces caractéristiques
de la motricité**

**Les flûtes à bec
Les instruments à vent
d'harmonie**

- La préhension ainsi que la tenue correcte, souple et dans le bon angle;
- La posture et le tonus corporel appropriés en positions assise et debout;
- L'ancrage adéquat des pieds au sol;
- Le renforcement du dos;
- La sensation tactile des coussins des doigts recouvrant les trous de la flûte à bec;
- La préhension d'un instrument d'harmonie et sa manipulation pour les clés ou les pistons: placement et rôle des deux mains et des doigts, positions, doigtés;
- La production du son pour les becs à anches et les embouchures;
- Le contrôle des coups de langue;
- L'indépendance des mains, l'articulation des doigts et la synchronisation;
- La détente musculaire;
- La respiration abdominale;
- Le renforcement et le contrôle du diaphragme;
- Le souffle et la gestion de la respiration;
- Les exercices d'échauffement des lèvres du souffle et des doigts : doigtés muets, respiration abdominale, vibration des lèvres, sons filés, gammes, arpèges, trilles, etc.
- La maîtrise des formules rythmiques et du tempo à l'instrument par la dextérité de la langue et des doigts;
- La mémoire tactile instantanée des doigtés;
- La souplesse, l'agilité et la vitesse des doigts;
- La souplesse motrice du souffle pour contrôler le son attendu (intensité sonore);
- Le contrôle moteur et la coordination simultanée des aspects buccaux, respiratoires, manuels, auditifs et visuels afin de faire les bons doigtés tout en produisant le son, jouer juste et suivre la partition;
- Les attaques de notes et jeux sonores : legato, staccato, portamento, sforzando, etc.

3. Les instruments à percussion

Lorsqu'on travaille
les instruments
à percussion...

On développe ces caractéristiques
de la motricité

**Les objets sonores et
instruments de
percussion à sons
indéterminés**

**Les tambours et
autres percussions
plus complexes**

- La posture et le tonus corporel appropriés en positions assise et debout;
- Les sensations tactiles;
- La latéralité;
- La préhension et la tenue correcte pour chaque instrument à percussion simple et de sa baguette s'il y a lieu;
- La coordination œil-main;
- La synchronisation sensori-motrice et l'indépendance des mains;
- Le contrôle moteur ;
- Le son attendu à l'aide d'une variété de modes de production : frapper, secouer, frotter, gratter, souffler, tourner, tournoyer, balancer, renverser, etc.
- Au bon moment sur la pulsation;
- La maîtrise de plusieurs rythmes sur différents tempos avec les mains, les maillets et les baguettes;
- L'exécution d'un glissando ascendant et descendant.

4. L'interprétation vocale et instrumentale

Lorsqu'on travaille l'interprétation vocale et instrumentale...	On développe ces caractéristiques de la motricité
L'utilisation des techniques vocales et instrumentales favorisant le contenu expressif d'une pièce musicale	• Des techniques de réchauffement et de relaxation musculaire en lien avec l'instrument et la situation d'interprétation; • Le contrôle de la respiration pour la gestion du stress; • La conscience de son niveau d'énergie; • Le tonus approprié pour l'exécution de la pièce; • La maîtrise d'éléments de technique; • L'expressivité : le contrôle moteur lié au rendu ou couleur sonore d'une note, d'un rythme, d'un accord ou d'un phrasé, etc.; • La sensibilité : le contrôle moteur lié à l'expression sensible d'une note, d'un rythme, d'un accord, d'un trait, d'un phrasé, d'une partie ou d'un mouvement de pièce.
L'appréciation d'une interprétation vocale et/ou instrumentale en regard des aspects moteurs, gestes et mouvements utilisés	• La capacité à reconnaître et expliquer les éléments de techniques qui apportent une couleur sonore particulière; • La capacité à reconnaître et expliquer les éléments de technique permettant de traduire une émotion, un sentiment, une ambiance, etc.

5. La musique d'ensemble

Lorsqu'on travaille
la musique d'ensemble...

On développe ces caractéristiques
de la motricité

Les ensembles vocaux

Les ensembles instrumentaux

**Les ensembles mixtes,
de voix et/ou d'instruments
de styles variés :**
Rock, jazz, traditionnel, etc.

- Des habiletés psychomotrices complexes;
- L'intégration des techniques vocales et instrumentales;
- La synchronisation respiratoire;
- L'habileté à accorder son instrument;
- Le contrôle de la justesse de sa voix ou de son instrument;
- La synchronisation rythmique;
- Le tonus et l'endurance;
- La conscience de l'environnement spatial avec la présence des autres chanteurs et/ou musiciens;
- La coordination oculaire partition-chef;
- La vision périphérique;
- La coordination auditive de son instrument et/ou de sa voix;
- La réaction à un signal visuel;
- La réponse instrumentale instantanée aux gestes du chef (départs et finales, tempos, phrasés, nuances, respirations, silences, etc....);
- La réponse instrumentale instantanée aux indications de la partition;
- Des techniques de relaxation et de gestion du stress.

“

« Citons quelques-uns des bénéfices qu'engendre l'éducation musicale : elle accroît le quotient intellectuel, développe les mécanismes de l'apprentissage et de la mémorisation, favorise l'assimilation de l'information et la coordination motrice et aide le cerveau à établir de solides circuits neuraux, ce qui contribue à en améliorer la structure et la fonction via un processus qu'on appelle la neuroplasticité. »

— Conservatoire Royal de Musique de Toronto

Références bibliographiques

Avis au lecteur

Les références suivantes sont celles qui nous ont servi pour la rédaction des tableaux. Il en existe beaucoup plus et nous sommes conscients que plusieurs recherches très pertinentes auraient pu y trouver leur place. Ce travail n'étant pas universitaire, le but est de mettre en lumière les conséquences directes de l'éducation musicale sur le développement global de la personne.

Références

Bolduc, J. et Lebevre, P. (2012). *Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners*, Creative Education, vol. 3, no 4. Université d'Ottawa, Ottawa, p 495-502.

https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/23889/1/Bolduc_Jonathan_2012_Using_Nursery_Rhymes_to_Foster_Phonological.pdf

Bolduc, J. et Lefebvre, P. (2017). *Des comptines pour apprendre*. Les Éditions Passe-Temps, 2017, 45 p.

Cadoz, C. Wanderley, M.(2000). *Gesture – Music*, IRCAM – Centre Pompidou, Paris, pp. 71-94.
https://www.researchgate.net/publication/281419029_Gesture-Music

Chen, J.L., Zatorre, R.J. et Penhune, V.P. (2006). *Interactions between auditory and dorsal premotor cortex during synchronization to musical rhythms*. *Neuroimage*, vol 32 no 4, pp. 1771-1781.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1053811906005064>

Chen, J. , Penhune, V. et Zatorre, R.J. (2008). Moving on time: brain network for auditory-motor synchronization is modulated by rhythm complexity and musical training. *Journal of Cognitive Neuroscience*. - Vol 20, no 2 pp. 226-239.

Désy-Proulx, M. (2014). *Pourquoi la musique ? Son importance dans la vie des enfants*. Éditions du CHU Ste-Justine, Université de Montréal. 271 p.
<https://www.editions-chu-sainte-justine.org/livres/pourquoi-musique-257.html>

Estienne, F. et De Barelli, T. (2019). *Remédiation orthophonique par la musique - Troubles dys, surdité, écriture, b galement*. De Boeck Supérieur, 227 p.
https://www.cairn.info/remediation-orthophonique-par-la-musique-2019-_9782807321359.htm#xd_co_f=ZDYwNDRkOTAtZDMzYS00OTJmLWEzYWYtYjIwZTI2Mjc1NTFl

God y, R. I. (2010). *Musical gestures*, Oslo University. [Musical gestures \(futurelearn.com\)](https://futurelearn.com)

Gritten, A., King, E., eds (2006). *Music and Gesture*, Hampshire: Ashgate.
https://www.academia.edu/34944501/Music_and_Gesture

Habib, M. et Commeiras, C. (2014). *Mélodys et la remédiation cognitivo-musicale des troubles de l'apprentissage*. Éditions De Boeck, Louvain-La Neuve, Belgique, 140 p.
<https://www.em-consulte.com/article/1296928/melodys-r-et-la-remediation-cognitivo-musicale-pou>

Halwani, G.F et al. (2011). G.F. Halwani, P. Loui, T. Rüber, G. Schlaug, Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: Comparing singers, instrumentalists, and non-musicians. *Frontiers in Psychology*, p. 156. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00156/full>

Hand-clapping songs improve motor and cognitive skills, research shows. (2010). American Associates, Ben-Gurion University of the Negev.
<https://www.sciencedaily.com/releases/2010/04/100428090954.htm#>

Hatten, R. S. (2004). *Interpreting musical gestures, topics, and tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*, Bloomington, Indiana University Press.
https://music.arts.uci.edu/abauer/4.3/readings/Intro_Hatten_interpreting_musical_gestures_topics_tropes.pdf

Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/gesture/8D13E32E474A10800DAAC09DE6CF320D>

Laboratoire MUS-ALPHA. www.mus-alpha.com

Lachance, L. (2018). Démystifier la technique vocale : petit guide à l'intention des professeurs de musique. *Musique et pédagogie*, Volume 32, numéro 2, p. 16-19.

Lamesch, S. (2010). *Mécanismes laryngés et voyelles en voix chantée. Dynamique vocale, phonétogrammes de paramètres glottiques et spectraux, transitions de mécanismes*. Université Pierre et Marie Curie - Paris VI. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00488701/document>

Landry, S.P. et Champoux, F. (2017). Musicians react faster and are better multisensory integrators. *Brain and Cognition* Volume 111, pp 156-162.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0278262616300550?via%3Dihub>

Leman, M. (2007). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. The MIT Press, Cambridge, MA.
<https://mitpress.mit.edu/books/embodied-music-cognition-and-mediation-technology>

Malenfant, N. (2012). *Vivement la musique! Avec les 3 à 6 ans*. Montréal, Chenelière éducation, 232 p.

Mathieu, M-C. (2013). *Gestes et postures du musicien : réconcilier le corps et l'instrument*. Saint Ismier: Format, 247 p.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*, University of Chicago Press, Chicago, IL. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/H/bo3641188.html>

Ouellet-Demers, A. et Champs, T. (2022). *Geste, posture et respiration : de nouvelles avenues pour favoriser le progrès chez vos élèves*. Musique et pédagogie, Fameq, Volume 36, numéro 2 pages, 14 à 16.

Palomar-Garcia et al. (2016). Modulation of functional connectivity in auditory-motor networks in musicians compared with non-musicians. *Cerebral Cortex*, vol 120, pp 1-11. <https://academic.oup.com/cercor/article/27/5/2768/3056341?login=true>

PERETZ, I. (2018). *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*. Éditions Odile Jacob, 2018, chapitre 3. <https://tribu.phm.education.gouv.fr/portal/share/5FSNJ7>

Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation (2006).
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-arts/musique/>

Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1er cycle. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation (2006)

Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 2e cycle. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation (2007).

Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation (2021).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Soulas, B. (2008). *L'éducation musicale: Une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris: L'Harmattan, 98 p. <https://www.leslibraires.fr/ebook/9782296207363/l-education-musicale-une-pratique-necessaire-a-a-brigitte-soulas-l-harmattan>

Steele, C.J et al. (2013). Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: Evidence for a sensitive period. *Journal of Neuroscience*, vol 33 no 3, pp. 1282 - 1290. <https://www.jneurosci.org/content/33/3/1282#:~:text=Evidence%20for%20a%20possible%20sensitive,et%20al.%2C%201995>

Tokay, S. (2016) *Le corps musicien, Une phénoménologie de la motricité musicale*, Montréal, Liber 197 p. <https://www.actu-philosophia.com/sera-tokay-le-corps-musicien/>

Trajanosky, A. (2019). *Faciliter la synchronisation motrice à une œuvre musicale chez des élèves de 8H.* - Haute école pédagogique - BEJUNE, 118 p.

Vaillancourt, G. (2005). *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*. Éditions du CHU Sainte-Justine, 186 p.

Varela, F.J, Thompson, E. and Rosch, E (1991). *The Embodied Mind*, Cambridge. MA: The MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/books/embodied-mind>

Zatorre, R.J, Chen, J.L. et Penhune, V. B. (2007). *Nature Reviews Neuroscience*, vol 8, no 7 pp. 547 - 558. <https://www.nature.com/articles/nrn2152>

La musique et le développement socio-affectif

“

*« La musique, c'est un cadeau de la vie.
Ça existe pour consoler.
Pour récompenser. Ça aide à vivre. »*

— MICHEL TREMBLAY 1942-

”

Préambule

Le développement socio-affectif est très présent notamment dans le programme du préscolaire et on distingue trois facettes liées à cet aspect chez l'élève. Les trois tableaux ci-dessous sont constitués d'exemples concrets pour alimenter les échanges et les discussions entre l'enseignant en musique et ses pairs en lien avec trois aspects du développement socio-affectif, tel que proposé par le **CASEL**. Il y a plusieurs transferts possibles entre les disciplines, tout un monde à explorer !

Utilisation des tableaux

Chaque tableau présente un aspect du développement socio-affectif en éducation musicale. Des exemples d'éléments travaillés en musique sont inscrits dans la colonne de gauche et la colonne de droite présente des caractéristiques socio-affectives qui sont développées en lien avec ces éléments.

Contexte

Les tableaux ont été élaborés par l'équipe de coordination du RCRMQ à la suite de la rencontre annuelle tenue en marge du congrès FAMEQ en novembre 2021. Ils sont non-exhaustifs et présentés dans un but indicatif et informatif.

Quand on travaille ces éléments
en musique...

...on développe ces caractéristiques
socio-affectives

Compétences émotionnelles

La capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver.

Activités d'appréciation

- Faire des liens avec ce qu'on a **ressenti** et **l'exprimer**
- **Réguler ses émotions**

Jouer en concert

- **Gérer son stress**, reconnaître ces manifestations

Chanter

- **Exprimer ses émotions**

Compétences sociales

La capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes provenant de divers milieux et cultures.

Appréciation de musique d'ailleurs

- Pratiquer la tolérance et ouverture sur le monde

Chanter dans d'autres langues

- Apprivoiser les autres cultures, empathie, favoriser les interactions inclusives

Création en équipe

- Travailler en équipe (compétences transversales)
- Entraide

Évaluation par les pairs

- Développer le jugement critique dans le respect, développe l'empathie

Faire de la musique d'ensemble

- Accepter de jouer avec des personnes de différents niveaux et respecter ceux qui sont "moins avancés", empathie

Quand on travaille ces éléments
en musique...

...on développe ces caractéristiques
socio-affectives

Compétences sociales (Suite...)

Jouer en groupe

- Accepter les erreurs des autres, tout n'est pas toujours parfait
- Respecter les autres dans la **diversité culturelle** (rehaussement culturel)
- Réagir avec assurance, être capable d'exprimer une opinion sans jugement
- Exprimer une opinion et trouver des arguments pour le faire dans le respect
- **Respecter les autres** dans leurs intégrités
- Être ouvert d'esprit et faire preuve d'**ouverture envers les autres**
- Expérimenter son autonomie

Apprentissage instrumental

- Sentiment de fierté et de compétence, estime de soi
- Responsabilisation, autonomie, rigueur, méthodes de travail, souci du détail
- On permet à l'élève d'exprimer et de canaliser ses émotions, écoute des autres, suivre les directives, penser au groupe avant soi en acceptant de jouer avec des élèves "moins avancés"

Activités de création

- Entraide, coopération, collaboration, respect et écoute de l'autre

Quand on travaille ces éléments
en musique...

...on développe ces caractéristiques
socio-affectives

Conscience de soi

La capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs, ainsi que leur incidence sur son comportement. La capacité d'évaluer correctement ses forces et ses faiblesses avec confiance, optimisme et persévérance.

Improvisation

- Développer la confiance en soi
- **Relever des défis** et favoriser le dépassement de soi,
- Vivre le moment présent,
- Ne pas avoir peur du ridicule (sens de l'humour et apprendre à rire de soi)

Processus de création

- **Augmenter l'estime de soi, motivation scolaire**, persévérance,

Donner des responsabilités
dans la gestion de classe

- Augmenter le Sentiment d'Efficacité Personnelle,
- Développer l'**autonomie**,
- Valoriser sa place au sein d'un groupe

Chanson thème ou spectacles

- Favoriser le sentiment d'appartenance à la communauté

Interprétations, spectacles

- Vivre des succès, confiance en soi, gestion du stress

Présentation des métiers
liés à la musique

- Se découvrir et s'orienter au niveau scolaire et professionnel
- Stimuler les intérêts et les passions pour le monde musical et son industrie

Références bibliographiques

Bigand, E., Filipic, S. (2008). *Cognition et émotion musicales*. Intellectica pp. 48-49 pp. 37-50
https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2008_num_48_1_1239

Caterrall, J.S., Dumais, S.A., Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: findings from four longitudinal studies*. National endowment for the arts/Washington.
<https://www.arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf>

FHOSQ, FAMEQ. *Recension d'études scientifiques*.
https://www.fhosq.org/client_file/upload/pdf/Bienfaits-de-la-musique-final.pdf

Gaudette-Leblanc, A. (2019). *Un lien entre la musique et les habiletés sociales*. Les éditions Passe-Temps.
<https://passetemps.com/blogue/un-lien-entre-la-musique-et-les-habilet%C3%A9s-sociales--n4293>

Güsewell, A., Bovet, É., Stantzos, A., Bangerter, G., Thomas, M. (2021). *Musique et santé mentale: Orchestrer la rencontre*. pages 9 à 14 <https://doi.org/10.3917/chaso.gusew.2021.01.0009>

Hallam S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. *International Journal of Music Education*. 2010;28(3):269-289. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761410370658>

Kolinsky, R., Morais, J., Peretz, I. (2010). *Musique, langage, émotion : approche neuro-cognitive*. Presses universitaires de Rennes/Rennes, 127 p. <https://books.openedition.org/pur/60581?lang=fr>

Korbey, H (2022). *Music Training Can Be a Literacy Superpower*.
<https://www.edutopia.org/article/music-training-can-be-literacy-superpower>

Laurel J. Trainor, L.J. (2017). *La musique chez les tout-petits*. *Revue internationale de l'éducation de Sévres*. p. 65-74 <https://doi.org/10.4000/ries.5949>

Ouellet, S. (2013). *Quand la créativité et la musique dépassent le handicap*. CTREQ
<http://rire.ctreq.qc.ca/2013/07/creativite-et-musique/>

Platel, H. (2018) *Musique et neurodéveloppement, l'apport des neurosciences cognitives*. Normandie Université.

Rabinowitch, T.-C., Cross, I. et Burnard, P. (2012). *Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children*. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735612440609>

Schellenberg EG, Corrigall KA, Dys SP, Malti T (2015) *Group Music Training and Children's Prosocial Skills*. *PLOS ONE* 10(10): e0141449. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>

St-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>

La musique et les fonctions exécutives

Préambule

Les **fonctions exécutives** sont un peu comme la tour de contrôle qui régit nos pensées et nos actions puisqu'elles permettent l'adaptation à des situations nouvelles, « non-routinières ». Elles ne s'enseignent pas et on ne peut pas forcer leur développement.

L'important est d'offrir des occasions d'apprentissage variées, afin de les solliciter dans toutes sortes de contextes. En ce sens, le cours de musique constitue un outil extraordinaire, puisqu'il amène les enfants à utiliser plusieurs stratégies reliées aux fonctions exécutives.

Il est intéressant de noter que le développement de la métacognition (l'émergence de haut niveau de conscience et de connaissance de soi) est corrélé avec le développement des fonctions exécutives. Les capacités métacognitives sont au départ immatures et se développent en parallèle avec les capacités exécutives (fonctions exécutives).

Ce tableau démontre de quelle façon les fonctions exécutives peuvent être travaillées à travers le prisme des trois compétences du **programme de musique (PFÉQ)**.

Fonctions exécutives ciblées :

- Attention
- Planification et l'organisation
- Inhibition
- Mémoire de travail
- Flexibilité cognitive
- Activation des tâches

“

**« Faire de la musique
sculpte le cerveau »**

— ISABELLE PERETZ 1956 —

”

Contexte

Les tableaux ont été élaborés par l'équipe de coordination du RCRMQ à la suite de la rencontre annuelle tenue en marge du congrès FAMEQ en novembre 2021. Ils sont non-exhaustifs et présentés dans un but indicatif et informatif.

Capacité à maintenir l'attention sur une durée de temps approprié selon l'âge de l'élève et de se concentrer sur une tâche malgré ce qui se passe autour, ou de partager son attention entre plusieurs tâches simultanément.

Compétences en musique

Actions qui permettent de développer l'attention en musique

INVENTER, C1 La création

Attention sélective (capacité à focaliser notre attention sur les informations pertinentes) :

- Être attentif pour bien comprendre la tâche à faire ;
- Rester concentré sur les sons que notre équipe produit, malgré les bruits ambiants et les mouvements des autres équipes.

Attention soutenue (la concentration) :

- Rester concentré jusqu'au bout, afin de terminer sa tâche de création ;

Attention divisée (capacité à être attentif à deux activités en même temps, ce qui permet de réaliser les deux simultanément) :

- Dans une improvisation individuelle : être capable de suivre le tempo, d'être dans la bonne tonalité, jouer juste, improviser selon la tâche demandée, etc.;
- Dans une improvisation en groupe : être capable de suivre le groupe et d'improviser selon les imprévus... tout en suivant les paramètres prédéterminés;
- Dans une création d'équipe : être capable d'explorer, chercher, expérimenter, faire des choix, garder des traces.

INTERPRÉTER, C2 L'interprétation

Attention sélective (notre capacité à nous focaliser sur les informations pertinentes) :

- Suivre le chef ;

Attention soutenue (la concentration) :

- Rester concentré du début à la fin d'une pièce ;
- Ne pas oublier les altérations qui sont à la clé lorsqu'on joue.

Attention divisée (notre capacité à être attentif à deux activités en même temps, ce qui permet de réaliser les deux simultanément) :

- Suivre le chef et suivre sa partition en même temps
- Faire de la musique d'ensemble

Attention soutenue et divisée

- Lorsqu'on demande aux élèves de chanter une partie d'une pièce dans leur tête et de reprendre à un moment précis, garder le même tempo et la même tonalité.

APPRÉCIER, C3 L'appréciation

Attention sélective (notre capacité à nous focaliser sur les informations pertinentes) :

- Rester concentré sur l'œuvre à écouter ;
- Rechercher des éléments ciblés lors de l'écoute (trouver les instruments, les nuances, les reprises, etc).

Attention soutenue (la concentration) :

- Écouter l'œuvre complète sans décrocher ;
- Analyser les éléments pendant l'écoute ;

Attention divisée (notre capacité à être attentif à deux activités en même temps, ce qui permet de réaliser les deux simultanément) :

- Écouter et bouger en même temps (marcher, battre la pulsation, diriger, etc.)
- Écouter la mélodie, les paroles, les rythmes, l'accompagnement, etc.

PLANIFICATION ET ORGANISATION

Capacité à utiliser des stratégies efficaces, établir des priorités, anticiper et prévoir les étapes d'une tâche.

Compétences en musique	Actions qui permettent de développer la planification et organisation
INVENTER, C1 La création	- Être en résolution de problèmes en suivant les étapes de la démarche de création : - Inspiration - Élaboration - Mise en perspective - Respecter la proposition de création (compréhension de la tâche à faire) ; - Établir les priorités et les respecter ; - Organiser ses traces afin qu'elles soient "lisibles, ordonnées et pertinentes" ; - Être conscient du temps qui passe en ayant le réflexe de consulter les indicateurs de temps (horloge, sablier, chronomètre, etc.) ; - Ne pas perdre de temps à trop chercher, explorer, essayer, etc.
INTERPRÉTER, C2 L'interprétation	- Lorsqu'on apprend une pièce - Comprendre la cohérence de l'organisation des éléments ; - Analyser la partition pour voir venir ce qui s'en vient et se préparer en conséquence ; - Utiliser des stratégies de lecture (survol de la partition avant de jouer). - Planifier ses pratiques personnelles pour arriver prêts aux répétitions ou aux cours de musique ; - Établir un plan d'action afin de ne pas être pris au dépourvu pendant l'interprétation : - ex. avoir ses partitions prêtes, des anches, de la colophane, s'assurer de voir le chef, etc. - Utiliser son temps à bon escient lorsque l'enseignant.e laisse quelques minutes de pratique personnelle durant le cours pour travailler certains passages ; - Planifier ses pratiques personnelles pour arriver prêts aux répétitions ou aux cours de musique.
APPRÉCIER, C3 L'appréciation	- Anticiper ce qui "s'en vient" lors de l'écoute d'une chanson ou d'une œuvre : - Reprise - Retour du refrain - Prévoir ou anticiper les reprises ou un passage qu'on aime dans une pièce. - Rester conscient du temps alloué lors d'une tâche d'appréciation, afin de ne pas perdre de temps à noter des détails inutiles quand vient le temps de décrire un extrait musical ou d'écrire une réponse

Capacité à résister aux distractions ou à inhiber une réponse attendue ou un commentaire qui traverse l'esprit. On la compare souvent à un filtre ou un frein.

Compétences en musique

Actions qui permettent de développer l'inhibition

INVENTER, C1 La création

- Rester concentré afin de ne pas être distrait et pour ne pas être tenté de faire des actions qui ne font pas partie de la tâche ;
- S'en tenir à la tâche demandée, respect des consignes, du cadre de création ;
- Dans la phase d'exploration, contrôler le niveau sonore afin de ne pas déranger les autres équipes.

INTERPRÉTER, C2 L'interprétation

- Suivre le tempo et se concentrer sur les gestes du chef ;
- Se retenir pour ne pas chanter ou jouer plus fort que les autres afin de mieux s'entendre ;
- Respecter les nuances dans une partition ;
- Refrêner ses pulsions personnelles pour agir en tant que membre d'un groupe qui suit les mêmes règles.

APPRÉCIER, C3 L'appréciation

- Pendant l'audition silencieuse : se retenir pour ne pas chanter à voix haute ou bouger (selon les consignes) ;
- Attendre son tour pour donner son avis sur l'œuvre ;
- S'en tenir à la tâche demandée, ex. rechercher les instruments entendus et ne pas se laisser distraire par d'autres éléments musicaux ou par ce qui se passe autour de soi ;
- Marcher sur des rythmes ou sur la pulsation en se contrôlant pour respecter la pulsation et la consigne demandée.

**Fonction exécutive
ciblée :**

MÉMOIRE DE TRAVAIL

Capacité à maintenir et à traiter l'information mentalement dans le moment présent. Vous l'utilisez pour raisonner, faire du calcul mental ou comprendre des consignes multiples, par exemple.

Compétences en musique	Actions qui permettent de développer la mémoire de travail
INVENTER, C1 La création	• Puiser dans ses connaissances antérieures afin de les utiliser pendant le projet de création ; • Garder en mémoire les consignes de la proposition de création, tout au long du processus ; • Lors de l'étape d'élaboration, se souvenir des essais que l'on a faits lors de la phase d'inspiration afin de faire les meilleurs choix pour la suite.
INTERPRÉTER, C2 L'interprétation	• Mémoriser les gestes associés à une comptine ou une chanson ; • Mémoriser une chanson ou une pièce ; • Voir venir et anticiper les reprises, les passages difficiles, les nuances, etc. • Se rappeler les altérations à la clé tout le long d'une interprétation (tonalité).
APPRÉCIER, C3 L'appréciation	• Anticiper ce qui « s'en vient » lors de l'écoute d'une pièce ou lorsqu'on la mémorise : ◦ Reprise ◦ Retour du refrain ◦ Passage qu'on aime dans une pièce.

**Fonction exécutive
ciblée :**

FLEXIBILITÉ COGNITIVE

Capacité à s'adapter à la nouveauté et aux changements.

Compétences en musique

Actions qui permettent de développer la flexibilité cognitive

INVENTER, C1 La création

- Lors de la création d'une pièce en équipe, accepter les idées des autres ;
- Suivre les consignes de la proposition de création même si nous aimerions procéder autrement ;
- Lors d'une activité de création, être capable de trouver des solutions (résolution de problèmes) ;
- Expérimenter différentes façons.

INTERPRÉTER, C2 L'interprétation

- Chanter une chanson, puis la jouer sur un instrument, puis ne jouer que les rythmes, changer le tempo, la hauteur, etc. (utilisation des mêmes connaissances dans différents contextes, en faisant appel à différentes habiletés) ;
- Changer les paroles d'une chanson déjà connue ;
- En musique d'ensemble, être capable de suivre les indications du chef même si elles sont inusitées ou complètement différentes de ce qu'il fait habituellement.

APPRÉCIER, C3 L'appréciation

- Être ouvert à une version différente d'une pièce musicale, même si on préfère une autre version ;
- S'ouvrir à plusieurs styles de musique ;
- Faire preuve de curiosité intellectuelle et d'ouverture face aux repères culturels qui entourent une œuvre musicale ou une pièce.

**Fonction exécutive
ciblée :**

ACTIVATION DES TÂCHES

Capacité d'entreprendre une tâche ou une activité et de la poursuivre jusqu'au bout. C'est le moment où l'on passe de l'état d'inactivité à un état d'activité.

Compétences en musique

Actions qui permettent de développer l'activation des tâches

INVENTER, C1
La création

INTERPRÉTER, C2
L'interprétation

APPRÉCIER, C3
L'appréciation

- Saisir la tâche demandée ;
- S'engager dans la tâche ;
- Maintenir l'énergie et l'effort dans le temps, l'élève doit savoir quoi faire (description détaillée de la tâche musicale), comment le faire (la procédure), quand le faire (échancier) et pourquoi le faire (buts et objectifs à atteindre).

Références bibliographiques

Benz, S., Sellaro, R., Hommel, B., Colzato, L.S., (2016) *Music Makes the World Go Round: The Impact of Musical Training on Non-musical Cognitive Functions—A Review*. Article de la MINI REVUE, section cognition. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.02023/full>

CTREQ, (2018) *Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte*. 3e dossier, Projet Savoir. <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf>

Degiorgio C, Fery P, Polus B, Watelet A., (2019) Comprendre les fonctions exécutives, Bruxelles. <http://www.crfna.be/Portals/0/fonctions%20ex%C3%A9cutives.pdf>

Duval, S., (2016) *Les fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire*, CTREQ. <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/10/fonctions-executives-prescolaire/>

Émond, M., Landry, N., (2017) *Fonctions exécutives et mémoire de travail*. http://accompagnementfga.ca/SCFGAFP/wp-content/uploads/2017/03/Fonctions_executives_pdf_VF.pdf

Fouquet, C., Zythat, F. H., (2019) *Métacognition et Fonctions exécutives*. Institut des troubles de l'apprentissage, Accompagnement neuroscientifique pour l'innovation pédagogique.

Jaschke, A.C., Honing, H. & Scherder, E.J.A., (2018) *L'enseignement de la musique et son impact sur les fonctions exécutives*, CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/lenseignement-de-musique-impact-fonctions-executives/>

Jaschke, A.C., Honing, H. & Scherder, E.J.A., (2018) Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Front. Neurosci.* 12:103. doi : 10.3389/fnins.2018.00103. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2018.00103/full>

Lachambre, C. (2020) *Les fonctions attentionnelles et exécutives chez les enfants et les adolescents ayant un trouble développemental de la coordination et l'influence des troubles comorbides : Une recension systématique des écrits*. Département de psychologie, Faculté des Arts et des Sciences. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/24108/Lachambre_Catherine_2020_essai%20doctoral.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Les fonctions cognitives (2018). Association québécoise des neuropsychologues. <https://aqnp.ca/la-neuropsychologie/les-fonctions-cognitives/>

Organisation, planification et les autres : les fonctions exécutives au quotidien (2019), Institut des troubles d'apprentissages,

Sabourin, J. (2017) *Soutenir la réussite scolaire en utilisant les fonctions exécutives*. http://www.ordrepesd.qc.ca/~media/pdf/Grand_public/M_informer/JAM-05_Soutenir%20la%20r%C3%A9ussite%20scolaire_8juin17.ashx?la=fr

La musique et langue

Préambule

La musique et les langues ont beaucoup en commun. Les quatre tableaux ci-dessous sont constitués d'exemples concrets pour alimenter les échanges et les discussions entre l'enseignant de musique et ses pairs. Il y a plusieurs pistes de transfert possibles entre les disciplines, tout un monde à explorer !

“
« **La vraie alphabétisation musicale (la capacité à lire, écrire et penser la musique), est le droit de tout être humain.** »

— ZOLTAN KODALY (1882-1967)

- **Tableau n ° 1**, Complémentarité des notions travaillées entre musique et langue;
 - **Tableau n ° 1 A** : Compétences en musique et notions en français
 - **Tableau n ° 1 B** : Savoirs essentiels en musique et notions en français
- **Tableau n ° 2**, Stratégies d'écriture : Stratégies d'apprentissage en création musicale, inspirées des stratégies d'écriture du PFÉQ en français;
- **Tableau n ° 3**, Stratégies de lecture : Stratégies d'apprentissage en lecture musicale, inspirées des stratégies en lecture du PFÉQ en français;
- **Tableau n ° 4**, Stratégies d'appréciation : Stratégies d'apprentissage en appréciation musicale, inspirées des stratégies en appréciation du PFÉQ en français;

Contexte

Les tableaux ont été élaborés par l'équipe de coordination du RCRMQ à la suite de la rencontre annuelle tenue en marge du congrès FAMEQ en novembre 2021. Ils sont non-exhaustifs et présentés dans un but indicatif et informatif.

Tableau 1

Complémentarité des notions travaillées Entre musique et langue

TABLEAU 1 A
Compétences en musique

Quand on travaille ces COMPÉTENCES EN MUSIQUE	On développe ces NOTIONS EN FRANÇAIS
INVENTER - C1 Création musicale à l'instrument - Structure d'une création avec développement, conclusion; - Communiquer un message en utilisant les éléments appropriés du langage musical;	- Structure d'une histoire ou d'un texte, avec intro, développement, conclusion; - Communiquer un message.
INVENTER - C1 Création des paroles d'une chanson en lien avec une mélodie - Structure d'une création avec développement, conclusion; - Communiquer un message en associant les éléments appropriés du langage musical à des paroles;	- Structure d'une histoire ou d'un texte, avec intro, développement, conclusion; - Passer de l'oral à l'écrit (traces); - Communiquer un message.
INTERPRÉTER - C2 Interprétation d'une chanson (paroles), séquence rythmique ou comptine: - Musicalité - Phrasé musical - Onomatopées - Articulation des paroles - Enchaînement des phrases - Vitamines rythmiques - Chansons à thèmes - Caractère expressif des paroles - Ajouter une mélodie à un texte ou une règle de grammaire ou de mathématique pour mieux la retenir. - S'approprier les stratégies de gestion de stress lors de concerts.	- Passer de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit; - Prosodie de la langue; - Mémorisation; - Transférer les stratégies de gestion de stress utilisées lors des présentations orales ou d'examens; - Diction (prononciation, articulation, débit, intonation, etc.) - N.B Prononciation: jusqu'à 7 ans, nous possédons un palais malléable qui nous permet de bien prononcer des sons nouveaux sans accents; - Sens de la phrase (en français : changer l'intonation à une virgule, au point, respirer au bon endroit); <i>Suite à la page suivante ...</i>

Quand on travaille ces COMPÉTENCES EN MUSIQUE

On développe ces NOTIONS EN FRANÇAIS

Suite...

INTERPRÉTER - C2

Interprétation d'une chanson (paroles),
séquence rythmique ou comptine:

- Fluidité;
- Segmentation syllabique;
- Pré-lecture (latéralité);
- Livrer un message avec la bonne intention (rapidité, arrêts aux bons endroits, inflexions);
- Mots de vocabulaire, champ lexical;
- Apprendre une nouvelle langue;
- Figures de style ** (énumération, allitération, assonance, litote, allégorie, etc.);
- Logatomes (pseudo-mots);
- Styles littéraires (poésie, narratif, argumentatif : rap battle, etc.).

INTERPRÉTER - C2

Interprétation instrumentale ou vocale (sans paroles)

- Articulation;
- Prosodie de la langue;
- Fluidité;
- Art de la conversation et de la lecture;
- Correspondances grapho-phonologiques;
- Clarté du message lu par le lecteur.

- Articulation (Legato, staccato, accents, liaisons, etc.)
- Enchaînement des phrases
- Les “questions-réponses” en musique
- Clarté de l'intention musicale (émotion véhiculée)
- Musicalité

APPRÉCIER - C3

Appréciation d'œuvres instrumentales ou avec paroles

- Mémoire auditive (empan auditif);
- Développer l'expression orale et écrite;
- Développer le vocabulaire adéquat et l'utiliser de façon pertinente;
- Apprentissage de l'écoute attentive, discernement auditif, reformulation;
- Apprentissage d'une autre langue (élève allophone).

- Appréciation orale
- Appréciation écrite

Tableau 1

Complémentarité des notions travaillées Entre musique et langue

TABLEAU 1 B

Savoirs essentiels en musique

Quand on travaille les SAVOIRS ESSENTIELS EN MUSIQUE	On développe ces NOTIONS EN FRANÇAIS
Intensité et nuances Fort, doux, crescendo, decrescendo, etc.	Expressivité dans la lecture.
Durée Rythmes (lire une séquence rythmique)	- Segmentation syllabique; - Pré-lecture (latéralité gauche-droite).
Hauteur Registre aigu, grave, moyen	Discrimination des phonèmes, intonations dans le langage, apprentissage d'une langue étrangère.
Timbres Instruments, voix, objets sonores, imitation des sons, etc.	- Rimes; - Attaques du mot.
Qualité du son Sec, résonnant, lisse, granuleux	Conscience phonémique
Représentation graphique Lecture musicale : - Code traditionnel (lecture rythmique, lecture mélodico-rythmique, etc.) - Code non traditionnel conventionnel et code personnel - Empan visuel (élargir son champ visuel grâce à la lecture musicale) Écriture - Notation traditionnelle (noire, deux croches, etc.) - Code non traditionnel conventionnel et code personnel	- Habiletés d'éveil à l'écrit; - Fluidité en lecture; - Empan visuel (élargir son champ visuel grâce à la lecture de texte). - Sens d'un message, intention; - Habiletés d'éveil à l'écrit.

Quand on travaille ces COMPÉTENCES EN MUSIQUE

Moyens sonores

- Reconnaître et décrire différents moyens sonores (voix chantée, effets vocaux, instruments de percussion, percussions corporelles, autres instruments, objets sonores, sons produits électroniquement, etc.)

Techniques instrumentales

- Utiliser différents moyens sonores (voix chantée, effets vocaux, instruments de percussion, percussions corporelles, autres instruments)

Règles de musique d'ensemble

Réponse aux gestes de direction pour les indications sonores ou visuelles

- De début et de fin;
- Nuances;
- Pulsation;
- Changements de tempo

Procédés de composition

- Question-réponse, contraste, répétition, etc.

Structures

- Formes (A-B), (A-B-A)
- Tempo
- Organisation mélodique
- Organisation harmonique * : tonalités
- Organisation rythmique (mesurée, non mesurée)

On développe ces NOTIONS EN FRANÇAIS

- Conscience phonologique;
- Saisir l'intention d'un message, d'un dialogue.

- Conscience phonologique;
- Fluidité lors de la lecture d'un texte.

- L'art de la conversation;
- Quand la classe lit un texte, tous les élèves ensemble à l'unisson;
- Travail du dialogue.

- L'art de la communication et de la conversation

- Structure d'une histoire ou d'un texte;
- Expression orale;
- Débit de la lecture;
- Fluidité d'un texte;
- Segmentation phonémique;
- Sens et structure de la phrase.
- Structure d'un texte;
- Poésie (vers, alexandrins, pieds, etc.);
- Conscience phonétique;
- Prosodie de la langue.

* Bien que l'organisation harmonique ne fasse pas partie du PFÉQ au primaire, nous l'abordons dans certains contextes, c'est la raison pour laquelle nous l'avons intégrée au tableau.

** Figures de style citées ci-dessus

- Allitération : attaque du mot semblable pour une suite de mots: "Sorcière, sornette, sort..."
- Assonances : répétition d'un même phonème dans une phrase : « Celui qui git ici »
- Logatomes ou pseudo-mots (ex. logibo, ribalu, martulon);
- Litote : figure de rhétorique qui consiste à atténuer l'expression de sa pensée (ex. ce n'est pas mauvais pour c'est très bon).
- Allégories: figure de style qui permet de mieux comprendre un concept, une idée, une abstraction grâce à une histoire, une métaphore ou une image.

Références bibliographiques

Adams M. J., Foorman B. R.B., Lundberg, I., Beeler T., Stanké, B., (2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Les Éditions La Chenelière/Didactique.

Aynaud-Szikora, A., (2007). *Travailler la conscience phonologique à la maternelle*, Centre référent des troubles du langage, CHU L'Archet II Nice, Valbonne.

Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des arts – Musique, enseignement primaire.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-arts/musique/>

Hansen, D., Bernstorff, E., Stuber, G. M., (2004), *The Music and Literacy Connection*, National Association for Music Education.

Lauzon, N., (2014) *Qu'est-ce que la conscience phonologique?* Consulté le 15 mai 2022 à l'adresse TA@l'école

Lavigne, J., (2007). *Activités pour développer la conscience phonologique*, Université Laval, Indisse. Consulté le 15 mai 2022 à l'adresse <https://tribu.phm.education.gouv.fr/portal/share/aepPow>

Stanké, B. (2001). *L'apprenti-lecteur : Activités de conscience phonologique*, Les Éditions La Chenelière/Didactique.

Préambule

Ces tableaux sont directement inspirés des stratégies d'apprentissage en français au primaire (PFÉQ). Ils visent la réussite des élèves en rendant signifiante l'intégration des stratégies d'apprentissage de façon transversale. **Les libellés en caractères gras proviennent directement du programme de français** et sont mis en relation avec les stratégies utilisées en musique.

Les tableaux peuvent être utilisés de plusieurs façons. :

- L'enseignant en musique peut les consulter à titre d'outils de références;
- Il peut les utiliser pour faire des liens entre sa discipline et l'enseignement du français;
- L'enseignant titulaire peut les utiliser afin de faire des transferts entre les deux disciplines;
- Les tableaux peuvent servir de base pour ouvrir un dialogue entre les enseignants en musique et les enseignants en langue (français langue maternelle, anglais langue seconde, cours PELO, orthopédagogues, etc.).

STRATÉGIES D'ÉCRITURE

Stratégies d'apprentissage en création musicale, inspirées des stratégies d'écriture du PFÉQ en français;

Stratégies de planification

Actions de l'élève (cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- **Se rappeler les expériences d'écriture déjà vécues;**
- **Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex. : œuvres d'art, illustrations, objets);**
- **Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit** (procédé de création, forme, etc.);
- **Penser au destinataire du texte à produire** (Respect de la proposition de création);
- **Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées);**
- **Anticiper le déroulement ou l'organisation du texte** et de la partition;
- **Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou tout autre forme de support pertinent** pour garder des traces.

Stratégies de mise en texte – Pour rédiger et garder des traces écrites

Actions de l'élève (cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- Consulter les outils de référence au besoin (symboles musicaux, figures de notes, figures de silences, hampes, nuances, etc.) quand vient le temps de garder des traces de ses créations;
- **Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement;**
- S'assurer que chaque note est écrite correctement dans la portée;
- Adopter un format approprié selon le projet ou la tâche;
- **Relire la partie rédigée pour enchaîner la suite;**
- **Ajouter au fur et à mesure les idées qui surviennent;**
- Lors de l'utilisation d'un code personnel, rédiger une légende précise;
- Faire un musicogramme pour illustrer sa création;
- S'assurer que nos pairs puissent déchiffrer notre création (lisibilité).

Stratégies de révision

Actions de l'élève (cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- **Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire;**
- **Repérer les passages à reformuler – ajuster;**
- **Réfléchir à des modifications possibles;**
- **Lire oralement sa partition à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de la lire, afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, etc.);**
- **Choisir, parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent les plus appropriées;**
- **Relire son texte plus d'une fois.**

STRATÉGIES D'ÉCRITURE (Suite...)

Stratégies de correction

Actions de l'élève (cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- **Inscrire, s'il y a lieu, des marques, des traces ou des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide-mémoire;**
- **Recourir à une procédure de correction ou d'autocorrection** (ajouter, effacer, déplacer, remplacer);
- **Consulter les outils de référence disponibles;**
- **Recourir à un autre élève ou à un adulte;**
- Pour les élèves « avancés » où l'accès aux outils technologiques est possible, recourir aux TIC pour réviser leur création (Musescore, BandLab, etc.).

Stratégies d'évaluation de sa démarche

Actions de l'élève (cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- **Décrire ou expliquer la démarche suivie;**
- **Vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture;**
- **Se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues;**
- **S'autoévaluer comme scripteur** (lisibilité des traces, clarté, etc.);

Tableau n ° 3

STRATÉGIES DE LECTURE

Stratégies d'apprentissage en lecture musicale,
inspirées des stratégies de lecture du PFÉQ en français;

Stratégies de reconnaissance et d'identification – notes, rythmes phrases musicales
Actions de l'élève (cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- Reconnaître la note (une à la fois);
- **Reconnaître instantanément (globalement)** une série de sons ascendants, descendants, répétés, etc.;
- **Décoder en contexte** les nouvelles notes –Je fais des hypothèses, j'utilise les trucs et astuces mnémotechniques qui peuvent m'aider à décoder la partition:
 - Utiliser la main pour représenter la portée;
 - "Fa-la-do-mi" = "Fais-la dormir"
 - Etc.
- Lire par groupe de notes en les enchaînant;
- Voir où commence et où finit la phrase;
- Trouver le sens mélodique de la phrase;
- Lire les rythmes;
- Pratiquer les rythmes seulement;
- Regarder autour de la note (notes avant et après, ordre des notes, sens global de la phrase musicale);
- Découper la phrase en notes;
- Chercher les petits motifs dans les phrases;
- Trouver les éléments qui se répètent dans la partition;
- Lire la pièce en continuité;
- Poursuivre ma lecture pour comprendre la partition et relire les passages que je n'ai pas compris;
- Réviser mes doigtés (décoder la charte des doigtés);
- Ajuster ma vitesse de lecture;
- Reconnaître la tonalité;
- Situer la tonique et la quinte;
- Jouer en mettant en évidence les subtilités du langage musical de la pièce; (changement de tempo, nuances, liaisons, etc.).

Suite à la page suivante ...



STRATÉGIES DE LECTURE (*Suite...*)

Stratégies de gestion de la compréhension

Actions de l'élève (cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- Faire un survol pour avoir le plus d'informations possible avant de débiter (titre, illustrations, annotations, signe(s) de reprise, changements à l'armure, tempo, etc.);
- Faire des hypothèses pour mieux comprendre la partition;
- Respecter l'articulation, le phrasé et les nuances;
- Trouver des informations importantes dans la partition (grâce aux indices visuels);
- Utiliser mes outils de référence (aide-mémoire, affiches, doigtés, etc.);
- Annoter, je surligne et je garde des traces selon mon intention de pratique individuelle ou d'interprétation;
- Faire des liens avec les aspects historiques et culturels (selon le niveau).

Stratégies d'évaluation de sa démarche

Actions de l'élève (cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- **Décrire ou expliquer la démarche suivie;**
- **Établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de mon intention de lecture.**
- **Évaluer l'efficacité des stratégies retenues;**
- **S'autoévaluer comme lecteur.**

Tableau n ° 4

STRATÉGIES D'APPRÉCIATION D'OEUVRES

Stratégies d'apprentissage en appréciation d'œuvres musicales, inspirées des stratégies d'appréciation d'œuvres littéraires du PFÉQ en français

Actions de l'élève - Stratégies affectives et cognitives
(Cette liste n'est pas en ordre chronologique):

- **S'ouvrir à l'expérience** musicale;
- **Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments;**
- **Établir des liens avec ses expériences personnelles;**
- **Établir des liens avec d'autres œuvres;**
- **Se représenter mentalement le contenu** - Réaliser un musicogramme de l'extrait;
- **Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets** - Faire des liens entre des aspects de l'œuvre musicale, certaines paroles d'une chanson et les effets ressentis;
- Reconnaître les éléments musicaux;
- Recourir à différents procédés de discrimination auditive;
- **Échanger avec d'autres personnes;**
- **Se questionner à propos d'une œuvre.**

Références

Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise. [Domaine des arts – Musique, enseignement primaire.](#)

Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise.

Remerciements

Nous exprimons notre profonde gratitude à tous les contributeurs qui ont généreusement permis à la FAMEQ d'utiliser leurs recherches et analyses pour l'élaboration de cet ouvrage.

Nos sincères remerciements vont à M. Benjamin René, ancien directeur général de la FAMEQ, pour avoir initié la coordination des travaux.

Un grand merci à Mme Elyse Dion pour ses précieux conseils à la rédaction de ce projet.

Merci également à Mme Véronique Thérout pour son travail méticuleux à la correction des textes de la première partie, et à Mme Marie-Claude Giroux pour sa contribution essentielle à la correction des textes.

Nous tenons aussi à remercier Mme Zara Pierre-Vaillancourt, de la Faculté de musique de l'Université Laval, pour le temps et l'expertise qu'elle a généreusement consacrés à la correction des textes de la section des recherches.

Enfin, nous adressons nos remerciements aux musiciens éducateurs du Québec, dont l'engagement nous inspire à nous surpasser chaque jour pour valoriser leur contribution exceptionnelle à la société.



www.fameq.org