

MUSIQUE & PÉDAGOGIE

La revue FAMEQ à la une

volume 35 | numéro 1 | Automne 2020



INFORMATION

- Mot du président
- Mot de l'éditrice déléguée

PORTRAIT

- Mégaprojet d'un orchestre de finissants en concentration musique

CHRONIQUES

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



Fédération
des Associations de
Musiciens Éducateurs
du Québec



Accéder à la revue en ligne :
<http://www.fameq.org/musique-et-pedagogie-revue-fameq>

MUSIQUE PÉDAGOGIE

Éditeur

Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec

Éditrice déléguée

Daniela Giudice

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

Coordination, administration et abonnement institutionnel

Daniela Giudice

Directrice générale de la FAMEQ
dg@fameq.org

Révision linguistique

Amélie Bois

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

Comité scientifique

• Jonathan Bolduc, Ph.D.

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

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

Directeur du laboratoire Mus-Alpha

• Thierry Champs, Ph.D.

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

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

• Muriel Deltand, Ph.D.

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

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

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

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

Conférencière dans les Écoles Supérieures des Arts belges

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

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

Dépôt légal : ISSN 0841 9428



Fédération
des Associations
de Musiciens Éducateurs
du Québec

sommaire

MOT DU PRÉSIDENT

par Stéphane Proulx

2

MOT DE L'ÉDITRICE DÉLÉGUÉE

par Daniela Giudice

3

CHRONIQUES

Être ou ne pas être... résilients! Mégaprojet d'un orchestre de finissants en concentration musicale,
par Denise Simard-Lapointe

4

Le coin Kodály :

Le jeu dans la pédagogie Kodály :
pour le plaisir d'apprendre la musique,
par Hélène Boucher

7

SMCQ : Pour la musique à l'école :
la SMCQ propose un projet rassembleur,
par Claire Cavanagh

14

Santé du musicien :

Une préparation physique pour réduire les risques de blessure,
par Vincent Verfaille, avec Anne Ouellet-Demers
et Morgane Bertacco.

12

La voix du primaire : Quand plaisir
et performance se rencontrent,
par Catherine Tardif

16

Les Musicales de l'éducation :

Dimension socio-affective et stratégies de
préservation de soi dans le champ éducatif,
par Muriel Deltand

19

Malgré l'incertitude, garder le cap

STÉPHANE PROULX, *président de la FAMEQ, enseignant au primaire au centre de services scolaire des Sommets.*



Photographe : Marianne McEwen

C'est une salutation pleine de sollicitude que je vous adresse aujourd'hui. Notre réalité est confrontée à de nombreuses vagues de changements. Comme vous, je dois m'adapter à leurs impacts tant au travail que dans la vie quotidienne. La FAMEQ travaille assidûment pour vous offrir le meilleur. Dans cette mer d'incertitudes, il nous faut garder le cap sur l'essence de notre mission, s'ancre dans nos forces et chacune de nos réussites afin d'avancer avec confiance. Je vous souhaite cette confiance, la santé, et aussi qu'à travers le travail de la FAMEQ, vous vous sentiez entendus et supportés.

Pour ce faire, les partenariats et les relations politiques occupent en ce moment une grande part de notre quotidien. Je suis fier de notre regroupement solidaire pour l'éducation musicale avec ses neuf grandes organisations : la Fédération des harmonies et des orchestres symphoniques du Québec, la Guilde des musiciens et musiciennes du Québec, l'Alliance chorale du Québec, Art en mouvement Québec, le Conseil québécois de la musique, les Jeunesses Musicales Canada, le Centre des musiciens du monde et Orchestres Canada. C'est un partenariat à chérir et à développer. Je suis aussi très fier de notre travail d'équipe pour maintenir une vigilance constante dans le volet politique auprès du ministère de l'Éducation, des organisations syndicales et de l'Institut national de santé publique du Québec. Même si les résultats ne sont pas toujours ceux attendus, une importante communication se développe. Elle permet de dénoncer les incohérences, de préciser la réalité que vivent les musiciens éducateurs et de participer de plus en plus étroitement à l'amélioration des conditions d'exercice de notre profession.

Plus que jamais, il est essentiel que vous communiquiez avec nous. La force de la FAMEQ repose sur la vision terrain qui est

relayée par ses membres. Dans tous les cas où les consignes données dans vos milieux ne sont pas en phase avec les consignes du MEES (COVID-19 : foire aux questions et autres documents que nous vous relayons sur notre fil Facebook à chacune de leur mise à jour), il est important de nous en informer. Pour ce faire, contactez notre nouvelle coordonnatrice au développement, madame Stéphanie **Robert** à coordo@fameq.org. Madame **Robert** travaille avec nous depuis juillet. Je profite de l'occasion pour lui souhaiter officiellement et chaleureusement la bienvenue au sein de notre équipe dynamique. Les tables de discussions sur l'offre pédagogique, la défense de l'éducation musicale et les communications reprendront cet automne. Restez à l'affût et inscrivez-vous nombreux pour nous aider à réfléchir aux outils à mettre en place pour améliorer le quotidien de notre communauté.

Les défis sont nombreux et variés selon le niveau d'enseignement : que l'on pense à l'impact du masque de procédure dans l'enseignement, à l'organisation des mesures sanitaires changeantes, au télétravail omniprésent pour les professeurs de l'enseignement supérieur et le secteur des jeunes toujours aux aguets, navigant dans une constante incertitude entre l'enseignement en présentiel ou à distance, sans oublier l'enseignement de la pratique instrumentale qui demande plus de créativité de jamais. Pour vous aider à affronter ces défis, la FAMEQ vous donne accès à différentes formations. En plus du contenu toujours riche de la revue *Musique et pédagogie*, surveillez le site web de la FAMEQ et notre page Facebook afin d'en apprendre plus sur les webinaires préparés pour vous et sur la nouvelle formule de congrès virtuel de la FAMEQ, remplie de nouveautés.

Bonne lecture de la revue et prenez soin de vous!

Pour que le plaisir demeure

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



Photo libre de droits

Nul besoin de rappeler le contexte particulier dans lequel nous évoluons depuis plus de six mois. Nul besoin d'appuyer sur le sérieux de la situation sanitaire et sur l'importance des moyens qui sont mis en œuvre pour vivre le plus agréablement possible. Notre réalité quotidienne a changé, notre façon d'enseigner a dû être réinventée, nos préoccupations se sont déplacées. En réponse, *Musique et pédagogie* veut donc vous accompagner dans les aléas que génère la situation et poursuivre sa mission : enrichir nos connaissances, fournir des outils d'apprentissages et susciter la réflexion sur notre beau métier.

Dans ce premier numéro de l'année, madame Denise **Simard-Lapointe** témoigne du travail exceptionnel de la cohorte de ses finissants 2015-2020. Un portrait touchant d'élèves résilients de la région de l'Outaouais que la pandémie a particulièrement bousculés.

Sans qu'un thème ait été proposé pour ce numéro, le plaisir semble être au rendez-vous : le plaisir dans la performance, dans le jeu et dans la réflexion avec Catherine **Tardif**, Hélène **Boucher** et Muriel **Deltand**. Et pour qu'il se prolonge le plus durablement possible, un programme de préparation physique pour réduire les risques de blessure à l'instrument, offert par Vincent **Verfaille** et ses collaboratrices Anne **Ouellet-Demers** et Morgane **Bertacco**.

L'un des plus grands plaisirs que la FAMEQ partage avec ses membres est son congrès annuel. Cette année, la FAMEQ vous invite à un congrès virtuel sans pareil du 4 au 7 novembre 2020. Restez à l'affût, inscrivez-vous nombreux!



Musique et pédagogie aimerait aussi faire connaître ce qui se passe dans votre milieu d'enseignement, particulièrement ces jours-ci. Plus que jamais, nous devons user de créativité, d'ingéniosité et de flexibilité dans nos pratiques d'enseignement, de soutien et d'accompagnement aux élèves et aux étudiants, ce qui donne assurément naissance à des idées géniales qui gagneraient à être partagées avec la communauté musicale. Je profite donc de l'occasion pour vous inviter à soumettre un projet d'article, le récit d'un projet, la réussite d'un groupe d'élèves, vos « bons coups » à l'adresse suivante : revue_editeur@fameq.org

Bonne lecture!

Être ou ne pas être... résilients! Mégaprojet d'un orchestre de finissants en concentration musique

DENISE SIMARD-LAPOINTE, enseignante et animatrice pédagogique programme de concentration musique, École secondaire Grande-Rivière, Gatineau, Québec.



Photographe : Eric Galton

Les élèves ne sont pas victimes de la crise sanitaire actuelle. Ils ont du courage et le cœur à la bonne place. En plus, ils forment la cohorte de concentration musique la plus récompensée de l'histoire de l'école secondaire Grande-Rivière de Gatineau. Encore sous le choc de la pandémie dans laquelle ils étaient plongés, ces merveilleux jeunes ont réalisé une vidéo. Leur résilience exemplaire s'exprime ici avec grande éloquence. Et c'est pour moi la chose la plus importante transmise par cet hommage impressionnant.

CINQ ANNÉES D'ÉTUDES SECONDAIRES EN CINQ MINUTES!

https://www.youtube.com/watch?v=89KwO6kV8So&feature=share&fbclid=IwAR1LHNxRnI-rHyZU8nNkWKjyJhjDbI49kPnIGiVAHLbNx_NP_D5KBd8_DSqU

En réaction à la réception de ce témoignage, voici la réponse de leur enseignante.

HOMMAGE À MES ÉLÈVES DE LA COHORTE 2015-2020

En ce 4 avril 2020, je reçois ce cadeau de mes élèves qui ont commencé à apprendre à jouer de leur instrument avec moi, en septembre 2015. Après seulement quelques semaines à leur enseigner, j'avais déposé une sorte de filon précieux, un peu comme un chercheur d'or tombe sur une grosse pépite! Dès ce moment, j'ai caressé le projet de les amener faire une tournée internationale de concerts à Cuba.

Début troisième secondaire, nous engageons le dialogue et organisons une réunion générale avec les parents : tous sont présents, plus de 100 parents avec les 50 élèves. Le

projet n'en était pas un de voyage scolaire où chaque parent signe tranquillement un chèque et le tour est joué. Non, il s'agissait d'un engagement collectif pédagogique et d'apprentissage tous azimuts. Tous ont été interpellés, actifs et collaborateurs. Pendant près de trois ans, on apprend à gagner son pécule et à contribuer à l'effort collectif. Pour ce faire, le travail scolaire fut accompli consciencieusement et en accéléré : du jamais vu!

Cette cohorte devint la plus récompensée de l'histoire de l'école. Dès la 3^e secondaire, le prestigieux trophée Morgan du concours Kiwanis d'Ottawa leur fut décerné, suivi de la médaille d'or à ce même concours dans la catégorie des groupes de musique-études ayant de 6 à 12 ans d'expérience. Vint ensuite l'invitation au concours de la CBC lors duquel ils décrochèrent la seconde place de l'élite de la capitale nationale. En 2019, le groupe remporta la première médaille d'or dans leur catégorie à l'échelle nationale au Festival des Harmonies et des Orchestres Symphoniques du Québec.

Entre autres activités, la cohorte assura le programme musical de deux symphonies gastronomiques au cours de la même année, pour le bonheur de centaines de convives de l'Outaouais. En janvier 2019, ils se produisirent aux célébrations des 50 ans de la révolution à l'ambassade de Cuba au Canada. Autant d'accomplissements sont impossibles sans le rendement exceptionnel de chacun des membres de l'orchestre. Cette cohorte l'a bien compris.

Le programme final de notre tournée à Cuba avait été officialisé le 10 mars. Il comprenait des représentations dans les lieux les plus



Sous la direction de Denise **Simard-Lapointe**, l'harmonie remporte l'or dans la catégorie junior D concentration 2 au Festival des Harmonies et des Orchestres Symphoniques du Québec en mai 2019. Photographie : Photo SM

prestigieux de La Havane, incluant de grands théâtres, une prestation au célèbre Club de Jazz cubain et une autre au palais des capitaines généraux. Les musiciens auraient joué avec l'orchestre national de Cuba et se seraient produits pour les enfants atteints du cancer. Nous avons dans nos goussets 35 œuvres « huilées à point » pour le grand orchestre et 25 pièces pour le big band de jazz. Ce grand crescendo musical semblait avoir atteint son apogée au moment de l'arrivée de la COVID-19. Le 12 mars, nous savions que tout était tombé à l'eau.

Ce 4 avril 2020, jour où nous devons partir pour cette tournée, je reçois ce formidable cadeau de tous mes élèves, sous le leadership de Marjorie Paquette. Il incarne la démonstration d'une gigantesque résilience de leur part. C'est certainement une grande leçon sur la manière dont nous devons tous assumer les difficultés que la terre entière traverse en ce moment.

Mes chers élèves, non seulement je vous remercie de tout cœur, mais je vous félicite pour ce geste exemplaire à tous égards. L'école secondaire Grande-Rivière se souviendra longtemps de vous, car vous avez marqué son histoire. Et pour moi, ce fut un bien grand plaisir et un immense privilège d'avoir été votre maître de musique pendant toutes ces années.

TÉMOIGNAGE DE PARENTS, ANCIENS ÉLÈVES ET COLLÈGUES MILENA CASAS TOVAR

GRACIAS por ese amor por la música que fue plantado por usted en cada uno de los corazones de estos jóvenes y día a día crece y crece, se recibieron los frutos y otros cayeron al suelo, pero esos frutos que caen crecerán también y los harán fuertes! GRACIAS Denise Simard-

Lapointe por ser ejemplo de perseverancia y amor por lo que uno ama.

Traduction : Merci pour cet amour de la musique que vous avez fait naître dans les cœurs de tous ces jeunes, passion qui croît de jour en jour. Ils en récoltent les fruits même si pour certains, il sen ressentiront les effets que plus tard. Merci Denise Simard-Lapointe d'être pour eux un pareil exemple de persévérance et d'amour.

CHANTAL GAUVIN

Tu le mérites pleinement Denise! C'est aussi un reflet de ton influence sur les élèves au fil des années.

MARTIN LECLAIR

Quel bel hommage!

Comme tu peux le constater Denise, tu as eu un effet magique sur eux et sur plusieurs autres élèves qui sont passés avant et j'en fais partie (1982). Ton dévouement et ton amour pour la musique et l'enseignement font de toi une personne qu'ils n'oublieront jamais. Félicitations et merci pour tout ce que tu as fait pour eux.

GEN CATH

Bravo à tes élèves pour cette vidéo! Étant une ancienne élève, je ne suis pas surprise de voir ce genre de vidéo... tu as toujours été une personne dévouée à tes élèves, et tu sais comment partager ton amour pour la musique. Tu deviens comme une maman pour tous tes élèves, et cet hommage est plus que mérité!

DANIELLE PETIT

Ma belle Denise, mon amie, je t'ai vue travailler si fort sans jamais lâcher, à coup de persévérance sans jamais compter tes heures. Ce voyage était pour toi et tes élèves l'apothéose de cinq années de travail acharné pour les conduire à la perfection, ils sont tous tellement talentueux. Cet hommage, tu l'as mérité amplement et je t'avoue que lorsque j'ai regardé la vidéo, mon cœur et mon âme ont été partagés entre plusieurs émotions : de la tristesse pour toi et pour tous les efforts que tu as faits pour mettre en œuvre la multitude de choses à prévoir, triste parce que ce voyage devait être l'ultime récompense de vous tous pour tous les efforts que vous avez fait; triste pour ces élèves qui attendaient ce voyage avec tellement d'impatience... je suis fière pour toi, de voir à quel point tous reconnaissent ton immense générosité à tout point de vue, leurs messages m'ont fait sourire, mais m'ont aussi fait essuyer quelques larmes. Prends-le ma belle Denise et prends-le complètement parce que tu le mérites tellement.

KATTIE ARCHAMBAULT

Vous êtes des jeunes magnifiques! Bravo! Denise mérite tellement cet hommage!

SUZANNE POITRAS

Marjorie et ses amis ont voulu rendre hommage à leur chère enseignante Denise Simard-Lapointe pour son dévouement pendant leurs cinq années au secondaire. Ils devaient quitter pour Cuba hier pour une tournée musicale. La pièce musicale qui joue pendant la vidéo est leur prestation lors du Festival des Harmonies et des Orchestres Symphoniques à Sherbrooke l'an dernier.

Le jeu dans la pédagogie Kodály : pour le plaisir d'apprendre la musique

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



Photographe : Sarah-Emily St-Gelais

Pour tout éducateur utilisant les principes éducatifs de l'approche **Kodály**, la joie suscitée par la découverte de la musique est extrêmement importante. Selon la *Liszt Academy Kodály Institute*, notre première tâche est « d'enseigner la musique et le chant à l'école de telle façon que ce ne soit pas une torture, mais une joie pour l'élève; de lui insuffler une soif pour la musique, une soif qui durera toute sa vie ». Une des activités musicales permettant de faire vivre l'apprentissage de la musique dans la joie et le plaisir est sans aucun doute le jeu musical. Cette chronique présentera une théorie construite sur un continuum de différents types de jeux, le tout illustré par des exemples de jeux musicaux, accompagnés de leur application pédagogique.

L'enseignement selon l'approche **Kodály** s'articule autour d'un processus en quatre étapes : la préparation, la conscientisation, le renforcement et l'évaluation. La préparation consiste à faire vivre de façon inconsciente à l'enfant le concept musical qui lui sera présenté ultérieurement. Cette étape utilise en premier lieu une approche kinesthésique par laquelle le jeune élève est appelé à ressentir l'élément musical dans son corps. On utilisera également le chant, instrument privilégié par Kodály, de façon à ce que l'enfant interprète le concept musical. De plus, on s'assure de lui faire entendre à plusieurs reprises l'élément musical pour lui permettre de développer son audition et son oreille interne. L'outil par excellence pour susciter la motivation et l'engagement de l'élève pendant cette phase est donc le jeu musical.

Plusieurs chercheurs ont essayé de définir ce qu'est le jeu et bien que tous ne s'accordent pas sur une définition commune, les

caractéristiques suivantes sont générales acceptées : le jeu doit être choisi, actif, engageant, opportuniste, agréable, créatif et plus intéressé par son déroulement que par sa finalité (**Ashiabi**, 2007; **Sturgess**, 2003). Pour certains, pour qu'une activité puisse être qualifiée de jeu, elle doit absolument être initiée et dirigée par l'enfant, spontanée, et inspirée des expériences de celui-ci. Pour d'autres, le jeu peut aussi être initié par l'adulte et donc servir d'outil pédagogique en classe. Dans tous les cas, le jeu et l'apprentissage chez l'enfant sont vus comme étant intimement liés.

Le plus grand point de discordance porte donc sur la personne qui amorce le jeu : l'enfant ou l'adulte (**Wallerstedt** et **Pramling**, 2012). Dans le but de réduire cette tension, des chercheurs proposent une théorie de l'apprentissage par le jeu construite sur un continuum (**Pyle** et **Danniels**, 2017) : à une extrémité, nous trouvons le jeu dirigé par l'élève (jeu libre et jeu inquisiteur), puis le jeu collaboratif, et finalement, à l'autre bout du spectre, le jeu dirigé par l'enseignant (l'apprentissage ludique et l'apprentissage par les jeux). Les auteurs stipulent clairement que l'apprentissage, qu'il soit dirigé par l'enseignant ou par l'élève, sera centré sur les besoins de l'élève et sur son niveau de développement. Aucune hiérarchie n'existe dans ce modèle et ces différents types de jeux peuvent coexister.

dirigé par l'enfant <-----> dirigé par l'adulte
jeu libre -- jeu inquisiteur -- jeu collaboratif
-- apprentissage ludique -- apprentissage par les jeux

Figure 1. Le continuum de l'apprentissage par le jeu (Pyle et Danniels, 2017)

Avant de poursuivre, il importe de différencier les termes anglais *play* et *games*. Au singulier, il s'agit du jeu au sens large du terme, alors qu'au pluriel, *games* réfère spécifiquement aux jeux structurés avec règles. Dans la classe de musique, le jeu libre pourrait correspondre à de l'exploration libre avec des instruments de musique, à la demande des élèves et sans but défini. Le jeu inquisiteur est aussi initié par l'élève, mais l'enseignant viendra y connecter des éléments en fonction des intérêts de l'élève. Par exemple, un élève pourrait entrer en classe en jouant avec un avion de papier et demander à l'enseignant quels sont les sons entendus dans le ciel et l'espace. L'enseignant pourrait inciter les élèves à faire une recherche sur ces sons, à en proposer une imitation vocale et à réaliser une création inspirée de ceux-ci. Le questionnement vient donc de l'élève et l'enseignant soutient des apprentissages en lien avec ces interrogations.

Dans le jeu collaboratif, le contrôle du jeu est partagé par l'adulte et par l'enfant. L'enseignant pourrait avoir disposé des xylophones organisés selon la gamme pentatonique et différents instruments de percussion. Il proposera aux élèves de sonoriser un événement météorologique (chaude journée d'été, orage, tempête de neige). L'enfant choisira son événement, ses instruments, la longueur de l'œuvre, les nuances, les tempos, etc. L'adulte pourra le guider dans ses choix et une création pourra émerger.

L'apprentissage ludique, quant à lui, sera davantage structuré et dirigé par l'enseignant. Les élèves pourraient être invités à imiter un oiseau qui vole en entendant des sons aigus, à ramper au sol comme un serpent sur les sons graves et à sauter comme une grenouille sur des sons qui passent du grave à l'aigu. On conserve le côté agréable, créatif et imaginaire, mais l'intention pédagogique est clairement présentée par l'enseignant.

Finalement, l'apprentissage par les jeux est l'approche la plus prescriptive puisque ceux-ci ont un certain nombre de règles à respecter et, en contexte pédagogique, visent l'apprentissage d'un concept précis. Le jeu du détective en est un bon exemple. Les enfants sont en cercle, chantent une chanson et tapent la pulsation sur une partie du corps. Le détective, au centre du cercle, doit identifier le meneur. Le meneur change la partie du corps le plus discrètement possible et les autres élèves l'imitent. Le détective a trois chances pour réussir la tâche. Dans cet exemple, on observe que les règles sont nécessaires à la réussite du jeu et qu'un concept musical est enseigné, le ressenti de la pulsation.

Dans la préparation des apprentissages selon la pédagogie **Kodály**, les jeux dirigés par l'adulte sont les plus utilisés. L'objectif est donc de faire vivre à l'enfant, dans le plaisir, les différents concepts musicaux enseignés, de lui permettre de ressentir de façon kinesthésique la

musique, de la chanter, de l'entendre et de développer son oreille interne, avant d'en développer une compréhension intellectuelle (**Houllahan et Tacka**, 2015, p. 195). Comme les jeux suscitent le plaisir, il devient alors possible de reprendre le même jeu (la même chanson donc) à plusieurs reprises afin de permettre à l'enfant de développer un vrai ressenti des savoirs à assimiler, mais en évitant l'impression de redites ennuyeuses.

LES JEUX MUSICAUX ET LEUR APPLICATION PÉDAGOGIQUE

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de jeux qui peuvent être utilisés dans la classe et les savoirs essentiels qui s'y rattachent. Encore une fois ici, il s'agit ici d'une étape préparatoire. Par la suite, l'enseignant conscientisera les savoirs grâce à des techniques pédagogiques structurées. Cette deuxième étape comprendra toujours trois éléments : une explication du concept musical, une représentation visuelle de celui-ci et le nom de l'élément (par exemple, ce battement constant et répété se nomme la pulsation).

Comme vous le verrez dans les exemples ci-dessous, les jeux chantés se retrouvent sous une multitude de formes, de mouvements, de textes, de mélodies et font souvent référence à l'histoire, à la vie sociale et aux coutumes. Les jeux musicaux sont souvent d'origine fort ancienne et ont évolué de multiples façons (**Osborn-Seyffert**, 2001). Il n'est effectivement pas inhabituel de retrouver des équivalents de certains jeux chantés dans plusieurs cultures. « Ces jeux enrichissent et approfondissent l'identification avec une communauté; et tandis que leurs racines se trouvent dans la mémoire commune de l'humanité, ils renforcent les relations entre tous les peuples. » (**Borsari**, 1976)

JEU CHANTÉ : PASSEZ POMPONS

Savoirs essentiels : pulsation, degrés 5-3 (grâce à la partie finale du jeu)

Passez Pompons

Pas - sez pom - pons les ca - ril - lons les
 por - tes sont ou - ver - tes Pas - sez pom - pons les ca - ril - lons les
 por - tes sont fer - mées. À clé! 1 2 3 4 5 6.

Cette chanson est originaire de l'Occitanie, ancienne région du sud de la France, et dit « Passez par le pont, petites charrettes ». La chanson se transforma en français avec les mots les plus proches de ceux d'origine, d'où « pel pont » (près du pont) devint « pompons » et « carrilhons » (petites charrettes) devint « carillons » (**Yannucci**, n.d.).

L'enseignant et quatre élèves forment un cercle représentant la ville fortifiée. Ils se tiennent les mains et ont les bras levés.

L'enseignant dit secrètement un chiffre aux élèves qui représentent la ville (par exemple, le chiffre six).

Pendant que tous chantent la chanson, les autres élèves marchent en suivant la pulsation autour de la ville.

À la fin de la chanson, on chante les chiffres (sur la mélodie des degrés 5 et 3 de la tonalité).

Pendant que tous chantent la chanson, les autres élèves entrent et sortent de la ville (entrent et sortent du cercle).

Quand on arrive sur le chiffre prédéterminé par l'enseignante (six), les portes de la ville se ferment (les élèves baissent les bras pour fermer le cercle) et les élèves prisonniers à l'intérieur du cercle deviennent membres de la ville et rejoignent le cercle. On reprend jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un élève hors de la ville qui est alors le gagnant.

Il est rigolo d'alterner des petits chiffres et des plus gros pour rendre le tout imprévisible.

JEU CHANTÉ : J'AI PERDU MA PETITE CLÉ

(traduction libre de *I Have Lost My Closet Key*)

Savoirs essentiels : nuances, deux croches noire, degrés 1-2-3

Cette chanson serait d'origine anglo-écossaise et daterait du Moyen Âge. Sa popularité en Amérique est attribuée aux Afro-Américains qui l'ont adaptée à leur réalité. Une chanson et un jeu similaire existaient au Nicaragua (**Crouch-Jesus**, 2014).

J'ai perdu ma petite clé

J'ai per - du ma pe - tite clé. Peux - tu me la re - trou - ver?

J'ai per - du ma pe - tite clé. Peux - tu me la re - trou - ver?

*Prévoir une clé en carton.

Un élève est dans le corridor pendant qu'un autre cache la clé dans la classe. L'élève qui était dans le corridor revient et doit trouver la clé. Les élèves chantent plus fort lorsqu'il se rapproche de la clé et moins fort lorsqu'il s'en éloigne. On peut aussi taper le rythme en même temps.

Variante : Tous les élèves sont debout et marchent dans la classe en suivant la pulsation. La clé est cachée dans les poches d'un élève qui bouge. La clé est donc en mouvement et la retrouver est plus complexe.

JEU CHANTÉ : EN ROULANT MA BOULE

Savoirs essentiels : mesures composées (6/8), pulsation, forme refrain/couplets

Il s'agit d'une chanson utilisée par les voyageurs en Nouvelle-France. Cette chanson à répondre, avec ses nombreux couplets, permettait d'inclure la participation de tous et était utile pour rythmer les longs déplacements en canaux. À l'origine, ce serait une chanson française de jongleurs, des ménestrels qui jonglaient avec des balles pour divertir les gens. Une chanson presque identique *C'est le vent frivoltant* existerait, mais aurait subi quelques substitutions. Ce procédé est très fréquent dans le répertoire traditionnel : on garde les paroles, mais on change la mélodie, ou vice-versa (**Walker**, 2012).

En roulant ma boule

En rou-lant ma bou-le rou-lant, En rou-lant ma bou-le. bou - le.1.Der - rièr' chez nous, ya t'un é-tang En rou-lant ma bou - le.Trois beaux ca-nards s'en vont bai-gnant Rou - li rou-lant, ma bou-le rou-lant. En rou-lant ma bou-le rou-lant, En rou-lant ma bou - le.

Assis en cercle, les élèves se passent un ballon de mains à mains sur la pulsation pendant le refrain, puis font rouler le ballon en passant par le centre du cercle pendant le couplet.

On demande ensuite à un volontaire de se placer debout au centre du cercle. Puis, on passe le ballon de mains à mains sur la pulsation et au refrain, on roule la balle pour atteindre les jambes de la personne au milieu. Lorsque la personne est touchée, elle est remplacée par celle ayant lancé le ballon. On peut aussi ajouter deux ou trois personnes au milieu ou ajouter plusieurs ballons.

CONCLUSION

En étudiant les jeux des enfants du même âge sur plusieurs années, on remarque que le contenu du répertoire se transforme. Certaines chansons et certains jeux disparaissent, alors que de nouveaux surgissent. On observe également des changements dans la mélodie et le texte des chansons des jeux survivants et dans la pratique du jeu lui-même : telle est la nature d'une tradition folklorique vivante (Harwood, 1992). Je vous encourage à demander aux élèves

de partager avec vous leurs jeux musicaux de façon à leur offrir la possibilité de collaborer aux choix musicaux de la classe, de faire des liens entre leurs différentes expériences musicales et d'enrichir votre répertoire. Et puisque le plaisir que l'on tire de nos expériences musicales est garant du désir de poursuivre l'apprentissage de la musique, assurons-nous d'offrir à nos élèves des moments agréables et motivants par le jeu.

RÉFÉRENCES

- Ashiabi, G. S. (2007). « Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play ». *Early Childhood Education Journal*, **35**, 199–207.
- Borsai, I. (1976). « Traditional Children's Games and Ditties (chanted rimes) ». *International Kodály Society Bulletin*, **1(1)**, 1516.
- Crouch-Jesus, A. (2014). *Similarities Between The African American Singing Game « The Closet Key » & The Nicaraguan Singing Game « Mayaya Las Im Key »*. Consulté le 31 août 2020 à l'adresse : <https://andraecrouchjesus.blogspot.com/2014/06/similarities-between-african-american.html>
- Harwood, E. (1992). « Girls' handclapping games: A study in oral transmission », *International Kodály Society Bulletin*, **17(1)**, 19-25.
- Houlahan, M. et Tacka, P. (2015). *Kodály today : A cognitive approach to elementary music education*. New York: Oxford University Press.
- Liszt Academy Kodály Institute. (n.d.). *Kodály Concept*. Consulté le 31 août 2020 à l'adresse : https://kodaly.hu/kodaly_en_kodaly/kodaly-concept-107384
- Yannucci, L. (n.d.). *Mama Lisa's world*. Consulté le 1^{er} septembre 2020 à l'adresse : <https://www.mamalisa.com/?t=es&p=3453&c=22>
- Osborn-Seyffert, A. (2001). « Results of a computer-aided analysis of the musical characteristics of British-Canadian singing games », *International Kodály Society Bulletin*, **26(2)**, 32-40.
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). « A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, **28(3)**, 274-289.
- Walker, M. (2012). *En roulant ma boule : a folksong & a Voyageur song*. Consulté le 31 août 2020 à l'adresse : <https://michelinewalker.com/2012/02/08/en-roulant-ma-boule-a-folksong-a-voyageur-song/>
- Wallerstedt, C. et Pramling, N. (2012). « Learning to play in a goal-directed practice ». *Early Years*, **32**, 5–15.

Pour la musique à l'école : la SMCQ propose un projet rassembleur

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



Photo libre de droits

Alors que la rentrée scolaire s'annonce prudente sous les masques et les mesures de distanciation physique, la Société de musique contemporaine du Québec (SMCQ) souffle un vent de fraîcheur pour faire vibrer la musique dans les écoles. Forte de son expérience des vingt dernières années avec le réseau scolaire et de sa plateforme éducative pour découvrir les compositeurs québécois, la SMCQ lance cette année un projet rassembleur de chorales virtuelles pour rythmer l'année au gré des saisons avec le cycle musical *Au regard des solstices* et de nouvelles créations de François-Hugues Leclair.

À la suite du succès de la chorale virtuelle des *Grands espaces* avec la compositrice Katia **Makdissi-Warren** au printemps dernier, la SMCQ propose de chanter et danser, de découvrir des artistes d'ici, de se reconnecter à la nature par l'art, de participer à une grande œuvre musicale collective. Qu'ils soient à l'école ou à la maison, les enfants de partout au pays (et même de partout sur la planète) pourront ainsi unir leurs voix pour chanter de nouvelles créations musicales.

AU RYTHME DES SAISONS

À ces quatre canons du printemps, de l'été, de l'automne et de l'hiver, déjà accueillis avec enthousiasme en 2016, s'ajouteront quatre nouveaux canons donnant voix à des animaux du Québec. Les enfants seront invités à apprendre une ou deux pièces à chaque saison et à s'enregistrer pour faire partie d'un grand chœur virtuel.

Une ouverture à la danse est également prévue avec des chorégraphies pour les enfants conçues par Barbara **Diabo**, issue

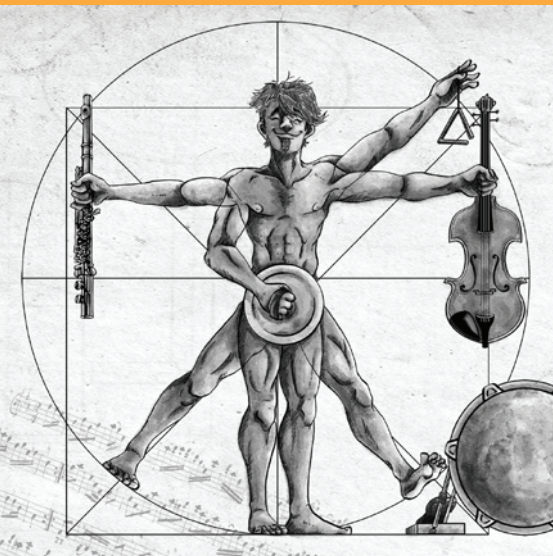
de la nation mohawk de Kahnawake et spécialisée dans la danse autochtone traditionnelle et contemporaine. Les vidéos réalisées par une équipe professionnelle avec les contributions des jeunes seront ensuite partagées sur le web et dans un espace public du Quartier des spectacles.



Légende : Compositeurs en herbe
Conception : Geneviève Bigué

LA MUSIQUE DANS LES ÉCOLES, C'EST IMPORTANT!

Pour la SMCQ, contribuer à la vitalité de l'éducation artistique dans les écoles est un élément important de son ADN. Cette initiative s'inscrit dans le prolongement du programme jeunesse de la SMCQ qui rejoint déjà plus de 200 écoles et 40 000 élèves à travers le pays par l'entremise d'ateliers, de concerts et d'activités. Rassemblant artistes et pédagogues, la SMCQ a développé au fil des ans une vaste gamme de projets et plus de 300 ressources éducatives pour découvrir les compositeurs d'aujourd'hui et la création musicale. Présentés sous forme de « trousseaux pédagogiques » thématiques, ces outils sont offerts gratuitement aux enseignants sur la plateforme smcqeducation.ca.



Illustrateur : Xavier Bernapel

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

Aujourd'hui, Vincent **Verfaille** nous fait découvrir comment se préparer physiquement avant de jouer. Chargé de cours à la faculté de musique de l'Université de Montréal, il enseigne la santé corporelle des musiciennes et des musiciens (un cours qu'il a créé en 2013) et l'acoustique des instruments de musique et de la voix chantée. Ingénieur en mathématiques appliquées (1997) puis docteur en technologies de la musique (2003), il étudie depuis 2009 en ostéopathie, pour mieux comprendre le fonctionnement du corps humain et accompagner les musiciennes et les musiciens dans leur quête de santé et de performance.

Une préparation physique pour réduire les risques de blessure

VINCENT VERFAILLE, avec Anne OUELLET-DEMERS et Morgane BERTACCO.



Photographe: Pierre Luc Junet

D'après une étude sur les violonistes, chaque instrumentiste devient professionnel(le) avec plus de 10000 heures de pratique, soit environ 10 ans (**Ericsson** et **Charness**, 1994). Comment pratiquer intelligemment pour demeurer en santé, sans que ces 10000 heures ne deviennent sources de blessure ? La répétition permet l'apprentissage, mais la répétition des erreurs et de l'inefficacité ne mène pas au succès: par une pratique intensive irréfléchie, les muscles deviennent tendus, tandis qu'un esprit borné implique un jeu tendu. Ne confondez pas la sincérité (louable) de l'effort avec la sévérité (nuisible) de l'effort (**Paull** et **Harrison**, 1997).

La pratique¹ instrumentale s'accompagne de risques de blessures et de troubles musculosquelettiques (TMS), qui peuvent cependant être réduits voire éliminés par l'établissement de bonnes habitudes. Ces habitudes portent sur ce qu'il faut faire avant, pendant et après la pratique, et

visent à supporter le corps dans la pratique instrumentale, en respecter sa biomécanique afin de préserver son corps (**Paull** et **Harrison**, 1997).

Profitez de la rentrée pour instaurer une routine qui protège votre instrument premier (le corps) des risques relatifs à l'instrument second (l'instrument de musique).

STRUCTURE D'UNE ROUTINE DE PRATIQUE SAINE

Le musicien est un athlète sensible, qui doit, comme les athlètes en sport, établir un plan de pratique permettant de régler les détails musicaux, techniques et physiques tout en augmentant l'efficacité des pratiques à long terme et en limitant les blessures. Pour constituer de bonnes habitudes de pratiques saines et efficaces, certains modèles de routine d'athlètes en sport peuvent s'appliquer aux instrumentistes (**Paull** et **Harrison**, 1997).

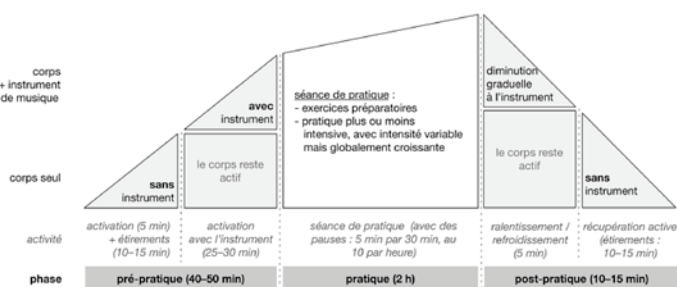
¹Le terme « pratique » est dérivé de l'anglais « practice ». Il est privilégié dans ce texte à l'expression « session de travail instrumental » afin d'alléger le texte, car on le retrouve abondamment dans la littérature.

Contrairement aux athlètes qui travaillent sous la supervision d'une équipe pluridisciplinaire et intègrent plusieurs habitudes pour préparer leur corps au sport puis revenir à la vie normale, les instrumentistes sont isolés dans leur démarche. Pourtant, leurs défis sont similaires pour le corps. Il est important d'établir une routine afin d'organiser vos séances de pratique instrumentale en 3 phases (**Ericsson** et **Charness**, 1994):

1. Avant la pratique : activation (ou échauffement), puis étirement.
2. Pratique instrumentale avec intensité croissante.
3. Après la pratique: refroidissement et récupération active (étirement) (**Paul** et **Harrison**, 1997).

Gérer correctement l'évolution de la charge de travail requiert d'instaurer les deux phases qui préparent le corps, tant à commencer qu'à arrêter la pratique (**Paul** et **Harrison**, 1997).

Figure 1. La charge de travail varie selon les phases (pré-pratique, pratique, post-pratique): elle augmente progressivement, puis diminue progressivement.



Avant la pratique

La période pré-pratique désigne tout ce qui se réalise avant la pratique instrumentale, et comprend trois étapes: l'activation du corps hors instrument, les étirements actifs hors instrument, l'activation du corps à l'instrument. C'est la meilleure prévention des TMS.

1. ACTIVATION HORS INSTRUMENT (5 MIN)

Pourquoi s'activer?

Souvent appelée « échauffement », l'activation ne s'accompagne pas nécessairement d'une augmentation de la température corporelle. Elle permet de préparer le corps à l'effort, avant de toucher l'instrument (**Horvath**, 2010), en préparant les muscles, tendons et fascias à s'étirer sans se blesser. Elle va notamment augmenter : la circulation sanguine et lymphatique, l'apport nutritif aux muscles, le transport des déchets métaboliques, le relâchement et la flexibilité des tissus, l'efficacité métabolique des muscles, le glissement articulaire, et donc la vitesse, l'efficacité et la force musculaire.

Quelles zones activer?

L'activation hors instrument cible les zones suivantes : cou, épaules, coudes et avant-bras, poignets, mains, doigts, tronc, jambes (tous instrumentistes); appareil respiratoire, visage, langue (instruments à vent et chant).

Comment s'activer?

L'activation dure au moins 5 minutes. Elle se fait lentement afin d'accroître la circulation sanguine sans stresser les tissus (**Horvath**, 2010). Elle consiste en des mobilisations lentes et douces des articulations, tout en restant couvert pour garder sa chaleur. Une mobilisation systématique des articulations des membres supérieurs (épaules, bras, poignets, doigts) est nécessaire. Une marche lente puis rapide est très efficace pour les jambes, le bassin et le tronc.

2. Étirement hors instrument (10 à 15 minutes)

Pourquoi s'étirer?

Comme préparation physique, les étirements sont essentiels pour maintenir la longueur et la flexibilité des muscles (dont l'élasticité décroît dès 30 ans), des tendons et des fascias; maintenir la flexibilité des articulations; faire circuler le sang riche en O₂; relâcher les tensions; aider les muscles à se rallonger sans (micro)déchirures (**Horvath**, 2010).

Activez-vous d'abord, puis respectez un étirement sous-maximal (sans douleur); étirez tous les groupes musculaires, soyez vigilants en cas d'hyperlaxité [4] (il faut s'étirer différemment pour protéger ses articulations), de grossesse, de chirurgie ou de blessure récente (consultez un ou une spécialiste) (**Horvath**, 2010).

Comment s'étirer?

Pour vous étirer sans danger, voici six conseils (**Horvath**, 2010):

1. Évitez les rebonds (causant des microdéchirures);
2. Recherchez une sensation agréable, limitée au muscle ciblé; arrêtez-vous avant le seuil de douleur;
3. Utilisez une pression lente, douce et régulière (ajustez selon vos sensations);
4. Respirez de façon lente, rythmique et contrôlée (pour oxygéner les tissus mous et évacuer les déchets métaboliques);
5. Relaxez pendant 30 à 60 secondes d'étirement (pour détendre muscles et fascias);
6. Répétez 3 ou 4 fois (pour maximiser l'efficacité).

Préférez également un étirement actif (toujours en mouvement lent) plutôt que passif (statique); étirez-vous dans des positions sécuritaires; ne vous comparez jamais aux autres (chacun a sa propre flexibilité); commencez par le côté le plus tendu ou le plus inconfortable (**Horvath, 2010**).

Quand s'étirer?

Les étirements doivent devenir une habitude dans votre routine pré-pratique: ils sont faciles à oublier quand tout va bien, mais il est presque trop tard pour commencer à les faire quand vous avez mal (**Horvath, 2010**).

Selon **Horvath (2010)**, trois moments sont à privilégier pour s'étirer :

1. Le matin, avant la première pratique (après l'activation).
2. Après chaque pratique intensive (récupération active): à l'effort, les muscles deviennent plus courts et tendus, augmentant le risque de déséquilibres musculaires.
3. En fin de journée, si cela n'a pas encore été fait.

Où s'étirer?

Idéalement, la routine d'étirements devrait être complète à chaque fois, afin de bien équilibrer le corps. Lorsque le temps manque, allez à l'essentiel: étirez-vous au moins le haut du corps (colonne, épaules, bras, avant-bras, poignets, mains, doigts) (**Paull et Harrison, 1997**).

Si vous jouez avec les bras en l'air (devant ou sur les côtés), étirez la musculature des épaules, les pectoraux et les avant-bras (**Paull et Harrison, 1997**). Si vous lisez des partitions, étirez-vous le cou et les épaules. Si vous jouez assis ou debout, étirez-vous la colonne, les hanches et les jambes. Bref, faites une routine d'étirement complète!

Pour apprendre à bien choisir et à bien réaliser ses étirements, il est préférable de consulter un ou une professionnel(le) de la santé (physiothérapeute, kinésologue, chiropraticien, ostéopathe, etc.), qui saura vous guider afin de limiter les risques associés.

3. Activation à l'instrument (25 à 30 minutes)

Pourquoi s'activer à l'instrument ?

L'activation hors instrument prépare le corps aux étirements, tandis que l'activation à l'instrument prépare spécifiquement les muscles et les groupes musculaires qui agissent directement lors du jeu instrumental (**Horvath, 2010**), selon ses contraintes. Elle est donc différente de la pratique d'exercices ou de passages difficiles : la manière dont vous commencez la pratique est plus importante que le choix de ce qui est joué (**Horvath, 2010**).

Comment s'activer à l'instrument?

Respectez quatre points clés (**Paull et Harrison, 1997**): des mouvements doux; de la variété; une vitesse modérée; une position corporelle neutre. L'activation à l'instrument se fait en deux étapes.

A) Exercices lents et doux

La régularité des mouvements (et non la régularité musicale) de votre corps assure une préparation adéquate. Commencez par des mouvements lents et doux (10–15 min); respirez convenablement et observez votre posture pendant toute la pratique (**Horvath, 2010**). Il n'est pas nécessaire de produire du son.

Activez d'abord les grands groupes de muscles, notamment pour la flexion et l'extension du bras (exemples: changements de position aux cordes frottées ou à la guitare, lent glissando au trombone). Ensuite, activez les plus petits muscles, en déroulant dans l'ordre les doigts d'une main l'un après l'autre (et non pas dans l'ordre chromatique). Détendez chaque doigt qui ne sert pas. Activez une main, puis l'autre, puis les deux simultanément (**Horvath, 2010**).

B) Augmentation de la difficulté technique

Ensuite, augmentez doucement la difficulté technique, pendant 10 à 15 minutes (**Horvath, 2010**). Commencez par des gammes en nuance *mf* et à vitesse moyenne: relâchez chaque doigt après l'effort, n'exercez pas de pression inutile avec le pouce. Commencez en milieu du registre, puis explorez lentement vers le grave et l'aigu, en évitant d'abord les extrémités du registre. Poursuivez les gammes en explorant les nuances voisines: de *mp* à *f*, puis de *p* à *ff*, etc. Évitez absolument toute difficulté (trilles, trémolo, grand glissando, *fff*, notes longues avec bras en l'air, accords difficiles, tempo rapide) et réservez-les pour la pratique instrumentale en tant que telle (**Horvath, 2010**).

Un programme d'activation doit être équilibré et contenir des sons longs et des sons liés, des coups de langue et d'archet : tout ce qui vous tente (dans le répertoire) et ne présente aucun risque. Ce programme doit être cohérent, varié et régulier; le surentraînement ou la focalisation sur un seul type d'exercice sont des sources potentielles de TMS graves (**Horvath, 2010**).

Percussionnistes, commencez par une activité générale qui augmente le rythme cardiaque (marche rapide, course). Ensuite, pratiquez votre frappe au ralenti, en douceur, puis augmentez lentement la vitesse, en vous assurant de rester détendus et confortables (**Horvath, 2010**).

Durée: de 25 à 30 minutes

Idéalement, l'activation à l'instrument dure de 25 à 30 minutes par session de pratique d'environ 2 h, car moins de 20 minutes d'activation augmente les risques de blessures. Après 25 à 30 minutes, mais surtout quand vous êtes confortable, passez à la pratique du répertoire (**Horvath**, 2010). Au lendemain d'une pratique intensive, l'activation peut durer plus longtemps: écoutez votre corps pour respecter ses limites. Ajustez la durée de l'activation afin de retrouver la sensation de bien-être habituelle, ou reposez-vous si vos muscles sont trop raides et courbatus (**Horvath**, 2010).

4. Après la pratique

Juste après une pratique vigoureuse, le ralentissement et la récupération active sont des étapes essentielles pour éviter les crampes, la fatigue musculaire et les TMS liés à leur chronicité (**Paull** et **Harrison**, 1997).

Le ralentissement (ou refroidissement) est l'inverse de l'activation à l'instrument : avec les mêmes exercices, passez quelques minutes avec l'instrument en décroissant tranquillement la vitesse, l'intensité, la force et l'effort musculaire (**Paull** et **Harrison**, 1997).

La récupération active (5 à 10 minutes) est une série d'étirements finaux, indispensables et encore plus importants que ceux réalisés avant la pratique (**Paull** et **Harrison**, 1997). Ils permettent d'éviter les crampes et la fatigue musculaire en détendant les muscles et les fascias et en faisant circuler les déchets métaboliques. Réalisés juste après toute séance de travail (pratique, répétition, concert, enregistrement), ils peuvent sinon se réaliser plus tard, voire chez soi (**Horvath**, 2010). Minimalement, il faut étirer toute la musculature sollicitée durant l'effort, avec la même série d'étirements qu'en pré-pratique (**Horvath**, 2010).

Durée globale

Le tableau 1 synthétise l'information sur la durée de chaque étape. Pour une séance de travail de 2 h 10 (deux blocs de 1 h séparés par 10 minutes de pause), il faut compter au minimum 20 minutes de préparation sans l'instrument avant la séance de travail. Ensuite, commencez chaque séance par 10 minutes d'activation à l'instrument, puis 40 à 50 minutes de pratique plus intensive; terminez enfin par 5 minutes de ralentissement. Après le deuxième bloc, ajoutez 5 à 10 minutes d'étirements.

Tableau 1. Routine suggérée pour la préparation physique. Inspirée de **Paull** et **Harrison** (1997).

En conclusion, ne sous-estimez pas le bien-être ressenti en intégrant ces pratiques dans vos routines : un corps en santé contribue grandement au bonheur!

Routine pour les musiciennes et les musiciens	Durée idéale	Durée minimale
1. pré-pratique:	40–50 min	20 min
a) activation du corps	5 min	2 min
b) étirements actifs	10–15 min	8 min
c) activation à l'instrument	25–30 min	10 min
2. pratique:	2 h	2 x 50 min (+ 10 min de pause)
d) exercices préparatoires	15–30 min	10 min
e) pratique plus ou moins intensive	1 h–1 h 30	40 min
3. post-pratique:	10–15 min	10–15 min
f) ralentissement	5 min	5 min
g) récupération active	5–10 min	5–10 min

BIBLIOGRAPHIE

- Ericsson, K. A. et Charness, N. (1994). « Expert performance: Its structure and acquisition ». *American Psychology*, 49(8), 725–747.
- Horvath, J. (2010). *Playing (less) hurt – An injury prevention guide for musicians*. Milwaukee, Wisconsin: Hal Leonard. (cf. pages 99, 139, 178–180, 195)
- Paull, B. et Harrison, C. (1997). *The athletic musician – A guide to playing without pain*. Scarecrow Press, Inc. (cf. pages 139–143)

AUTRE RESSOURCE

Test de Beighton pour identifier l'hyperlaxité: Groupe d'étude et de recherche sur le syndrome d'Ehlers-Danlos (2015). Récupéré le 03/09/2020 de <https://www.gersed.com/11-diagnostic/30-l-hypermobilite-ou-hyperlaxite-articulaire>



Vos doigts courent sur le clavier, la musique s'impose d'elle-même tel un courant qui vous emporte. La musicalité transperce la pièce, le lieu, complètement absorbé par l'interprétation. Le temps s'est figé, vous n'existez plus... il n'y a que la musique.

Quand plaisir et performance se rencontrent

CATHERINE TARDIF, enseignante spécialiste en musique au centre de services scolaire. Marie-Victorin, directrice et propriétaire de l'école de musique La Clef des sons, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.



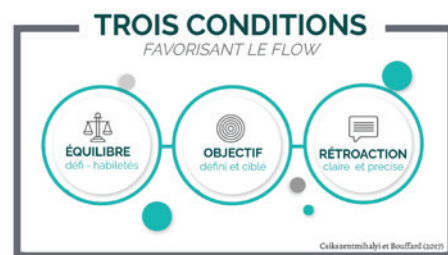
Photographe : Photo Repensée

QU'EST-CE QUE LE FLOW ?

Ce phénomène aussi appelé « expérience optimale », « état de grâce » ou encore « la zone » est la découverte du chercheur Mihaly **Csikszentmihalyi** dans les années 70. Le *flow* se caractérise notamment par cette sensation d'être totalement absorbé par l'activité en cours et en plein contrôle de la situation. La personne perd la notion du temps et s'oublie complètement dans son activité. L'expérience laisse à postériori un sentiment de satisfaction, de plénitude et de plaisir intense.

Selon **Csikszentmihalyi** et **Bouffard** (2017), cet état psychologique enchanteur se manifeste lorsque certaines conditions sont présentes; il pourrait donc être possible de favoriser l'émergence de l'expérience optimale pour ainsi dire. Un des critères principaux définissant cet état est l'équilibre entre les exigences de la tâche et la capacité de l'individu à accomplir celle-ci. Le travail demandé doit donc être suffisamment complexe pour être perçu comme un défi,

tout en étant cependant réalisable. Si le défi est trop grand, l'exercice pourrait être anxiogène. Inversement, si la tâche est trop facile, le travail sera ennuyeux. Néanmoins, l'expérience ultime atteindrait son apogée lorsque le niveau de difficulté et les habiletés sont tous deux très élevés.



Afin de faciliter l'accès au *flow*, les auteurs suggèrent également de cibler un objectif défini et d'offrir une rétroaction claire et précise. Cet état immersif a été rapporté, entre autres, chez les sportifs et les artistes. Il peut même survenir en milieu de travail ou lorsqu'on s'adonne à une activité du quotidien (jardinage, cuisine, loisirs, etc.) Heureusement, le *flow* n'est pas réservé qu'aux élites, mais existe à différents niveaux.

En contexte musical, l'expérience optimale peut être vécue tant chez les musiciens amateurs que chez les professionnels (Sinnamon et al., 2012).

UN PHÉNOMÈNE CONTAGIEUX

Le chercheur Arnold **B. Bakker** (2005) a étudié l'hypothèse selon laquelle le phénomène pourrait être transmis de l'enseignant à l'apprenant. Dans le cadre de cette recherche, ce dernier a mesuré l'expérience du *flow* chez 178 enseignants et 605 étudiants musiciens. Tous ont répondu à un questionnaire afin de décrire leur expérience respective selon trois dimensions : la concentration, le plaisir et la motivation.

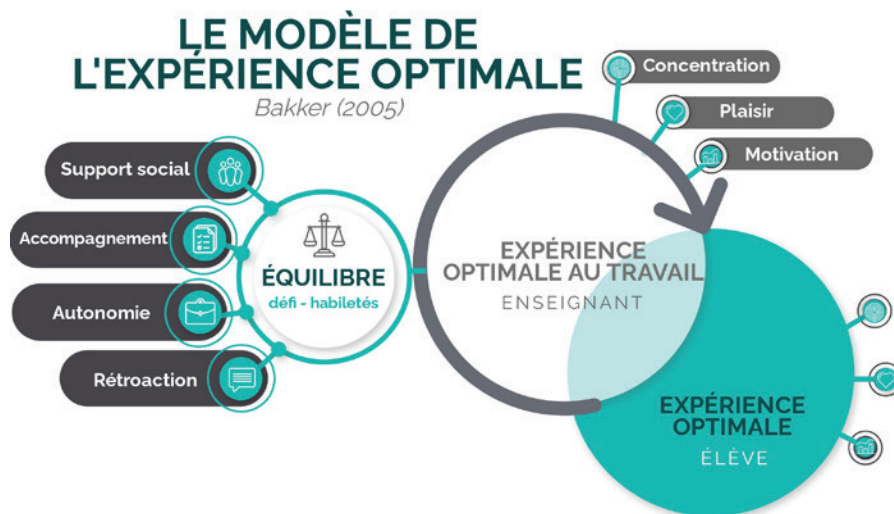
Les travaux de **Bakker** (2005) démontrent que toutes les dimensions de l'expérience de travail optimale vécue par l'enseignant sont significativement associées à celles de l'élève. Ce constat confirmerait donc l'hypothèse initiale émise par le chercheur : le *flow* serait un phénomène contagieux. Parmi les trois dimensions mesurées, la motivation de l'enseignant serait la plus fortement reliée au plaisir et à la motivation des élèves. Ce faisant, la motivation au travail serait particulièrement susceptible d'influencer l'expérience optimale des élèves. Ainsi, il n'est pas absolument nécessaire d'atteindre le *flow* au travail afin de le transmettre.

UN MILIEU DE TRAVAIL OPTIMAL

Une partie de la recherche a été consacrée à l'examen de ce qui pourrait influencer l'atteinte de l'expérience optimale chez l'enseignant. Pour ce faire, **Bakker** a collecté des informations quant aux ressources disponibles dans les milieux de travail des enseignants. Plus spécifiquement, quatre ressources ont été considérées : le support social des pairs, l'accompagnement offert par le supérieur immédiat, l'autonomie professionnelle et l'accès à la rétroaction.

travail demandé et les habiletés nécessaires à l'atteinte de ces exigences. Les analyses confirment que le sentiment d'équilibre de l'enseignant est le facteur le plus important pour l'atteinte de l'expérience optimale au travail. De même, elles démontrent que les ressources dont dispose l'enseignant sont étroitement liées à ce sentiment d'équilibre. Afin de mieux illustrer l'interaction des différentes parties, **Bakker** (2005) a créé un modèle explicatif du phénomène. En bref, les quatre ressources constituent les antécédents nécessaires au sentiment d'équilibre. De ce fait, elles contribueraient à la mise en place d'un climat favorable à l'expérience optimale au travail.

Somme toute, le plaisir ressenti lors du *flow* renforce la motivation et instaure un cercle vertueux favorisant l'atteinte du plein potentiel de la personne. Par conséquent, l'attention soutenue implicite au cœur de ce phénomène invite au dépassement et stimule des forces intérieures parfois insoupçonnées. Par ailleurs, il semblerait que le *flow* puisse être encouragé par l'action pédagogique (sentiment d'équilibre) et transmis par la motivation de l'enseignant. Les travaux de **Bakker** (2005) démontrent tout autant l'importance de bénéficier de ressources professionnelles de qualités. Elles sont ici classées en quatre catégories sur lesquelles l'enseignant n'a pas forcément



LE SUPPORT SOCIAL

Parmi les ressources analysées, le support social dont dispose l'enseignant apparaît particulièrement important. D'une part, être bien entouré et sentir que l'on est appuyé par ses collègues semble associé au plaisir éprouvé par l'enseignant dans son travail. D'autre part, le support social serait aussi relié au degré de motivation au travail. Finalement, selon **Bakker**, cette ressource dont bénéficie l'enseignant serait directement liée à l'expérience des élèves. En bref, plus l'enseignant est supporté par ses pairs, plus le niveau d'absorption et de plaisir éprouvé par l'apprenant est susceptible d'être élevé.

d'emprise. Toutefois, les constats révèlent que la richesse des échanges entre collègues et l'appui de ces derniers ne doivent pas être sous-estimés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bakker, A. B. (2005). « Flow among music teachers and their students : The crossover of peak experiences ». *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44.

Csikszentmihalyi, M., et Bouffard, L. (2017). « Le point sur le *flow* ». *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65-81.

Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). « Flow Among Musicians : Measuring Peak Experiences of Student Performers ». *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 6-25.

Dimension socio-affective et stratégies de préservation de soi dans le champ éducatif

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



Photo libre de droits

« Tout le monde sait ce qu'est une émotion jusqu'à ce que vous lui demandiez de la définir. »

- **Fehr & Russel**, 1984, p. 464

INTRODUCTION

Une diversité de travaux soulignent le rôle important de la dimension socio-affective dans les situations d'apprentissage. C'est particulièrement le cas dans les moments où un apprenant s'exprime en classe et où la qualité de cette manifestation d'expressivité ainsi que la diversité des formes inhérentes aux disciplines sont dépendantes de son état affectif. Cet état influence à la fois son engagement, sa motivation, sa créativité ainsi que ses accès aux ressources, ce qui donne à la dimension socio-affective une place centrale dans les apprentissages. Cette dimension s'entend comme la capacité que les apprenants mettent en place lors des échanges avec autrui, particulièrement dans leurs relations affinitaires avec les membres du groupe-classe (**Dumont & Moss**, 1992). Elle est alors en lien fort avec l'expression de soi (**Hesmondhalghn**, 2007; **Shumann**, 1994; **Lortat-Jacob**, 2010) spécifiquement attendue dans les pratiques artistiques. C'est justement l'expression de soi en classe et les stratégies engagées par les apprenants pour y répondre qui nous intéressent et plus spécialement celles visant à se préserver quand la situation semble menaçante du point de vue de l'apprenant. Ces stratégies sont mobilisées précisément quand un apprenant s'exprime devant ses pairs dans un environnement qu'il estime insécurisant, et se regroupent toutes dans le mode de préservation de soi (**Deltand**, sous presse).

Dans cette contribution, nous nous attacherons à répondre à la question suivante : quelles seraient les conditions favorables à mettre en place pour que l'apprenant puisse développer ses capacités expressives *par* et *pour* la musique sans qu'une anxiété vienne parasiter ces dernières ? Nous commencerons par revenir sur la notion de stratégies d'apprentissage pour questionner la dimension affective en nous attachant sur les stratégies propres au mode de préservation de soi. Nous continuerons sur l'importance, mais aussi sur les difficultés que posent l'expression de soi en classe afin d'aboutir à proposer quatre conditions qui semblent être propices à contourner les obstacles d'un contexte insécurisant pour plutôt valoriser le face à face avec les pairs, dans un environnement où les relations affinitaires viennent naturellement favoriser la sécurité affective, pérenniser les échanges harmonieux et, par conséquent, encourager la construction des savoirs et des connaissances (**Sorsana**, 1999; **Azmitia**, 1996).

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : ENTRE CLARIFICATION ET CONFUSION

La notion de « stratégie » renvoie classiquement à un ensemble d'actions ou de moyens (comportements, techniques, modalités, tactiques ou manœuvres), observables ou non, employés par une personne dans un objectif précis au sein

d'une situation particulière. Elle trouve son origine dans l'étymologie grecque qui désigne celui qui réalise - *stratēgos*, le stratège. *Stratēgos* se décompose en deux mots : *stratos*, armée et *agein*, conduire; c'est ainsi que la notion de stratégie puise largement sa provenance dans le champ militaire. **Rosinski** (2009, p. 35) estime que la tâche d'une stratégie « est de coordonner et par conséquent de simplifier la complexité des éléments entrant dans l'effort de guerre lesquels réagissent les uns sur les autres », mais à condition de respecter deux objectifs. Le premier vise à « rendre possible une action réputée efficace » (**Rosinski**, 2009, p. 35). Le second indique qu'une stratégie est toujours « engagée sur sa propre voie ou peut-être sur plusieurs de ses voies en vue d'une action » précise, mais doit « toujours prendre en considération les multiples et imprévisibles réactions de l'ennemi et le danger toujours présent d'une offensive imprévue de sa part dans un secteur où on ne l'attendait pas » (**Rosinski**, 2009, p. 38). Dans le champ éducatif, **Tardif** (1992, p. 23) considère une stratégie comme « quelque chose d'intentionnel » qui devient un moyen « d'atteindre efficacement un objectif », tout en insistant sur l'importance d'employer le pluriel car « il s'agit d'un ensemble d'opérations » à mettre en place. Plusieurs méthodes peuvent se présenter pour étudier les stratégies dans le champ éducatif. Si certains chercheurs s'intéressent aux stratégies mises en place par les enseignants dans leurs pratiques professionnelles (**Garcia & Dubé**, 2012; **Flavell**, 1979; **Hallam**, 2001; **Jørgensen**, 2004), d'autres encore questionnent celles mises en place par les apprenants pour apprendre (**Dumont & Moss**, 1992). Ce sont ces dernières qui nous intéressent, plus particulièrement celles mises en place pour se préserver au moment de s'exprimer devant autrui. Pour les comprendre, il

faut nous pencher à la fois sur la notion d'appartenance (**Richer & Vallerand**, 1998), sur le sentiment de proximité sociale avec les membres d'un groupe-classe ainsi que sur le sentiment d'acceptation de ces derniers. Mais avant de nous y intéresser, il semble qu'une confusion soit à l'œuvre quand on s'intéresse de près aux stratégies d'apprentissage et plus spécifiquement à celles qui touchent à la dimension socio-affective.

Dès qu'on s'intéresse aux stratégies d'apprentissage dans la littérature scientifique, on comprend rapidement qu'elle comporte son lot de difficultés pour bien les identifier, les situer et les comprendre. Deux facteurs de confusion semblent être à l'œuvre, démontrant l'absence d'un cadre de référence harmonisé de leur usage dans le champ éducatif. Le premier facteur de confusion renvoie directement à l'usage de la notion de stratégie dans le champ éducatif. La désignation « stratégie d'apprentissage » est particulièrement large et utilisée comme un générique pour désigner d'une part, l'ensemble des comportements adoptés par l'apprenant dans ses tâches d'apprentissage, et d'autre part, l'ensemble des éléments qui influencent la manière dont ce dernier va réaliser la tâche pour apprendre. Cette polysémie de la notion rend difficile sa compréhension, et donc aussi son identification et son utilisation dans les pratiques éducatives. Le second facteur de confusion vient certainement de la présence d'une variabilité importante de classifications de ces stratégies dans la littérature scientifique. Tout aussi importante que dans le facteur précédent, la somme des catégories qui organisent les stratégies d'apprentissage et leur nomenclature démontrent qu'elles proposent plusieurs orientations pour un même vocable.

Ainsi, certaines classifications s'intéressent à des ensembles d'actions (**Pressley, El-Dinary, Brown, Schuder, Bergman, York & Gaskins**, 1994) alors que d'autres visent à ordonner les techniques, les procédures ou même les comportements singuliers (**Ruph & Hrimech**, 2001; **Simpson & Nist**, 1990) dans les situations d'apprentissage. On trouve également celles qui concernent les buts à atteindre au moyen des stratégies (**Ryan & Deci**, 2000; **Boulet, Savoie-Zajc & Chevrier**, 1996; **Weinstein & Mayer**, 1986) et celles qui visent à les ordonner en différents domaines tels que le cognitif, le métacognitif, l'affectif ou encore la gestion des ressources (**Boulet et al.**, 1996; **Hrimech**, 2000; **McKeachie, Pintrich, Lin & Palmer**, 1987; **Weinstein & Mayer**, 1986). D'autres encore vont ordonner les stratégies à partir de l'environnement d'apprentissage dans lequel elles sont mobilisées telles que les stratégies d'apprentissage collaboratives (**Dansereau**, 1988) ou encore celles qui s'intéressent aux situations ou aux tâches visées comme les stratégies de résolution de problèmes (**Montague**, 1992). On recense aussi celles qui concernent les niveaux de complexité (**McKeachie, Pintrich, Lin & Palmer**, 1987) et celles qui s'occupent des processus de stockage, du traitement de l'information et des niveaux d'apprentissage selon les tâches visées (**Weinstein & Mayer**, 1986). Enfin, il y a celles qui se retrouvent parfois nommées dans deux catégories différentes (**Boulet, Savoie-Zajc & Chevrier**, 1996) complexifiant encore un peu plus leurs distinctions.

Comme on le constate et outre les finalités des enseignements¹, les stratégies d'apprentissage concernent une quantité importante de catégorisations. Pourtant, à y regarder de plus près, il semble se distinguer au moins quatre grandes catégories qui

¹En Belgique, les finalités affichées dans le décret daté du 2 juin 1998 qui regroupe les domaines des arts plastiques, des arts visuels et de l'espace, de la musique, des arts de la parole et du théâtre ainsi que la danse sont triples : a) concourir à l'épanouissement des élèves en promouvant une culture artistique par l'apprentissage des divers langages et pratiques artistiques; b) donner aux élèves les moyens et les formations leur permettant d'atteindre l'autonomie artistique suscitant une faculté créatrice personnelle; c) offrir un enseignement préparant des élèves à rencontrer les exigences requises pour accéder à l'enseignement artistique de niveau supérieur. On peut plus ou moins retrouver ces dernières dans d'autres pays.

structurent cette multitude d'orientations dans le champ éducatif, dont la dernière qui nous intéresse spécialement.

si ce ne sont des tensions et de l'insécurité profonde qui restent comme trace.

Tableau 1 : Classification des quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage

Catégorie 1 : stratégies cognitives	Ces stratégies visent à assimiler, à traiter, à enregistrer ou à reproduire des informations inédites afin que l'apprenant puisse les appliquer dans des situations d'apprentissages nouvelles (Cartier , 2000; Weinstein & Hume , 2001; Weinstein & Palmer , 1990; Tardif , 1992; Rosenshine , 1997; Hollingsworth & Ybarra , 2012; Gauthier, Bissonnette & Richard , 2013; Fayol & Monteil , 1994).
Catégorie 2 : stratégies métacognitives	Ces stratégies visent à guider l'apprenant dans les planifications, dans le contrôle, mais aussi dans les ajustements de ses tâches d'apprentissage vers ce qui lui est demandé (Bégin , 2008; Doly , 1999; Grangeat , 1999; Mandl & Friedrich , 2006).
Catégorie 3 : stratégies de support (ou de gestion)	Parfois dénommées stratégies de gestion, ces stratégies visent à organiser les apprentissages au moyen d'une gestion du temps, d'un traitement des informations ou encore de l'aménagement de l'environnement afin de créer un cadre et un climat propices pour apprendre (Viau , 1999; Saint-Pierre , 1993).
Catégorie 4 : stratégies motivationnelles et affectives	Ces stratégies ont un effet indirect sur les apprentissages, mais agissent parfois fortement sur la persévérance dans la tâche ou encore sur le choix d'une activité et sur ses degrés de difficulté (Viau , 2001; Saint-Pierre , 1993; McCombs , 1993).

Les stratégies socio-affectives sont celles qui répondent plus précisément au climat de classe qui influence parfois fortement les capacités d'expression des apprenants. Les enseignants connaissent bien la difficulté rencontrée par certains pour s'exprimer en classe quand ils doutent ou se sentent menacés par une ambiance parfois déficitaire : que dire alors quand il faut s'exprimer au moyen d'autres matériaux (sons, gestes) que les mots. S'exprimer devient alors délicat et une anxiété peut venir parasiter de manière significative ce moment, et parfois rendre l'exercice vraiment difficile à vivre pour l'apprenant. L'affectivité est alors si forte qu'elle invite la peur de se livrer, et engendre de la frustration de ne pas y arriver,

DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE, EXPRESSION DE SOI ET STRATÉGIES DE PRÉSERVATION DE SOI

La dimension socio-affective et ses stratégies renvoient d'abord à la notion d'affectivité, souvent mise en opposition dans l'histoire de l'éducation, comme si l'affectif n'engendrait qu'une partie indispensable de l'apprentissage au profit du cognitif, supposé plus prégnant pour apprendre. L'affectif et le cognitif ont pourtant bien des choses en commun dans une situation d'apprentissage. Les émotions relèvent effectivement à la fois du corps, mais aussi de la cognition, et on peut douter qu'il soit vraiment possible de les considérer séparément l'un de l'autre. Aujourd'hui, il semble qu'une prise en compte

de l'ensemble des domaines soit à l'œuvre, illustrant l'influence de l'affectivité dans les apprentissages, surtout ceux qui relèvent des disciplines inhérentes à l'expression de soi (**Hesmondhalgh**, 2007; **Shumann**, 1994; **Lortat-Jacob**, 2010). Or, ce par quoi se laisse guider l'apprenant pour apprendre dans une situation anxiogène, ce sont les traces qu'ont laissées chez lui les expériences antérieures et les modes d'expression et de communication déjà engagés et supposés connus. C'est ici qu'existe un lien fort entre affectivité et apprentissage, le premier spécifiquement influent sur le second et qui amène l'apprenant à mobiliser des stratégies de préservation de soi pour y répondre.

Pour comprendre ce lien, il faut relier l'expérience d'apprendre et l'expression de soi pour apprendre. L'expérience compose nécessairement la totalité de l'apprentissage alors que l'expression renvoie plutôt à des canaux choisis par l'apprenant pour répondre à une situation qui l'invite à s'exprimer. Pour **Lafon** (1979, p. 4), le terme « expression » renvoie à « ce qui manifeste extérieurement le sentiment, la passion, la pensée. L'expression se manifeste dans tout le comportement volontaire d'un individu », alors que le langage « sous toutes ses formes en est le moyen » (**Lafon**, 1979, p. 4). Venant nécessairement de soi, l'expression serait donc la manifestation de ce qui vient de l'apprenant au moment où l'enseignant propose d'échanger, de dialoguer ou de se livrer dans l'activité. Mais de quoi parle-t-on quand on utilise le vocable « expression de soi » ? L'emploi pourrait sembler pléonastique et pourtant, il réfère à l'expression créatrice qui invite l'apprenant à aller chercher, au plus profond de lui-même, ce qui s'y passe. Ni stéréotypée ni conformiste, l'émergence de

² « Existentiel » demande à l'apprenant de répondre aux deux questions suivantes : a) Quelles sont mes aspirations personnelles pour mes apprentissages, plus particulièrement ceux pour la discipline artistique dans laquelle je situe ma réponse expressive ?; b) Comment je les définis et les matérialise dans l'activité par les moyens artistiques que je sais déjà mobiliser ?

³ « Identitaire » demande à l'apprenant de répondre à la question suivante : qui suis-je dans cette activité au regard de ce que je suis devenu ?

⁴ « Biographique » demande à l'apprenant de répondre à la question suivante : quelles sont mes envies au regard de mon histoire personnelle avec les apprentissages et les événements biographiques particuliers que j'ai eu à vivre dans mon parcours scolaire, notamment dans la discipline artistique ?

l'expression de soi passe par les dimensions existentielles², identitaires³ et biographiques⁴ pour atteindre les potentialités d'expression de l'apprenant. **Pelletier** (1981, p. 108-109) estime que « ce qu'il y a d'essentiel dans le phénomène de l'expression, c'est qu'il s'agit de manifester ce qui est subjectif, ce qui est vécu de l'intérieur par celui qui est sujet de sa propre expérience et qui occupe par conséquent un point de vue unique au monde ». Se raconter par d'autres moyens que les mots « permet de définir l'expression comme la révélation de ce qui est à travers ce que je suis. L'expression s'impose comme un processus de découverte qui dit ce dont les choses ont l'air quand elles passent par moi » (**Pelletier**, 1981, p. 108-109). Mais pour que cette expression de soi se manifeste, il faut transformer ce que l'on a déjà construit en répondant aussi aux émotions qui nous traversent. **Paré** (1979, p. 26) estime qu'au commencement « tout le matériel reçu par l'individu est de nature sensorielle et motrice. En même temps que l'organisme reçoit les stimulations sensori-motrices, il réagit affectivement. [...] C'est l'aspect énergétique, dynamique de la conduite. [...] Tout ce matériel de départ est sans cesse organisé, transformé » au moyen des émotions qui viennent particulièrement soumettre l'apprenant au climat de la situation.

La dimension socio-affective et ses stratégies renvoient ensuite à la notion d'appartenance (**Richer & Vallerand**, 1998), composée par le sentiment de proximité sociale avec les membres du groupe-classe et le sentiment d'acceptation de ces derniers. La notion d'appartenance renvoie pour **Maslow** (1970) à un besoin indispensable qui doit être assouvi afin de s'actualiser comme personne. Un sentiment de proximité sociale concerne l'ensemble des attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'apprenant dans le groupe social (**Duru-Bellat, Mons & Bydanova**, 2008) et qui donnent le sentiment d'être accepté et d'être apprécié par les pairs. À contrario, le sentiment d'acceptation

engage l'apprenant à se sentir en confiance, compris et respecté dans ce qu'il est et dans ce qu'il réalise en classe. Il est à différencier du sentiment d'intimité qui évoque plutôt un attachement émotionnel et authentique entre les personnes qui se traduit sous la forme de liens rassurants, parfois appelés communément de la « chaleur humaine ». Dans une classe, les professionnels de l'éducation constatent fréquemment que les apprenants désireux de s'intégrer à un groupe tentent de développer des liens sociaux pour éprouver ce sentiment d'appartenance (**Goodenow**, 1993b), ce qui influence positivement leur épanouissement personnel et leur adaptation à l'école plus globalement (**Eccles & Roeser**, 2009; **Janosz, Georges & Parent**, 1998). Cela tend à favoriser une expression de soi positive et plus authentique au moment de se livrer aux membres de sa classe. Inversement, si la situation semble inquiétante, l'anxiété apparaît et vient parasiter ce sentiment d'appartenance : l'apprenant se protégera alors au moyen de stratégies adéquates. Il y a peu de disciplines d'apprentissage qui soient aussi portées à générer de l'anxiété au moment de s'exprimer en classe que celles relevant des champs artistique et sportif, plus singulièrement encore dans les disciplines musicales où pratiquer la musique en classe consiste à un moment donné d'accepter de se livrer lors d'expériences plurielles devant autrui en utilisant sa voix, un instrument ou son corps, ce qui tend à provoquer un niveau important de vulnérabilité si le sentiment de proximité social n'est pas rencontré.

Ainsi et de toute évidence dans les apprentissages où on ne maîtrise pas l'ensemble des compétences, l'anxiété est généralement un adversaire et un frein qui demande de réduire son influence pour laisser la place à une pleine émergence des potentialités à travailler. Cela demande à l'enseignant de poser un cadre et de construire un environnement émotionnellement sécurisant. C'est ici que les stratégies socio-

affectives interviennent et concourent à une expression de soi de qualité ou, à contrario, à son amenuisement dû au sentiment d'insécurité qui engage l'apprenant dans des stratégies socio-affectives de préservation de soi.

Deux types de stratégies semblent se dégager au moment de s'exprimer dans un environnement peu sûr et se regroupent sous le mode de la préservation de soi (**Deltand**, sous presse). Le premier type concerne les stratégies de désengagement et consistent « à minimiser l'importance des dimensions à l'œuvre » (**Martinot** (2004, p. 103), car l'apprenant se sent fragile, menacé ou exposé à la potentialité d'un échec (**Schmader, Major, Eccleston & McCoy**, 2001), et aux attentes pouvant écorner au passage son estime de soi et l'image qu'il a de lui-même. Ces stratégies visent principalement à adapter un comportement à la demande tout en préservant l'estime de soi lors de l'expérience estimée menaçante. L'insécurité est telle pour l'apprenant que son sentiment de fragilité prend le dessus et le désengage du même coup des tâches d'expression en leur accordant « peu de valeur » et en annonçant directement qu'« ils sont peu talentueux » (**Martinot**, 2001, p. 495). Le terme désengagement est tout à fait approprié à ce type de stratégies, car il concerne l'absence de relation entre les tâches d'expression estimées menaçantes et l'estime de soi (Martinot, 2001), ce qui conduit l'élève à ne pas vouloir réaliser l'exercice et à se mettre en retrait. Le second type concerne les stratégies d'auto-handicap qui visent à protéger l'image de soi et s'observent notamment par plusieurs types de comportements ou de conduites (**Martinot**, 2004) comme le manque d'entraînement, les symptômes physiques d'anxiété, de timidité ou ceux de réduction d'efforts (**Strube**, 1986; **Thill**, 1999; **Thompson & Dinnel**, 2007). Selon **Covington** (1992), ces comportements sont développés par l'apprenant pour se protéger du sentiment

d'être démunie au regard d'autrui en mettant à profit un comportement distancié de la tâche d'expression.

EXPRESSION DE SOI EN SITUATION D'APPRENTISSAGE : QUELQUES CONDITIONS DONT ON DOIT TENIR COMPTE EN CLASSE

Le succès lorsqu'on s'exprime devant ses pairs en classe sur la musique et par celle-ci dépend moins de la matière sonore et des techniques que de ce qui se passe à l'intérieur des apprenants et entre eux au moment d'apprendre. Pour le dire autrement, l'apprentissage dépend moins de ce qui est soumis aux apprenants que de ces derniers eux-mêmes, surtout que les situations d'apprentissage propres aux domaines de l'expression (les disciplines artistiques, les langues, la poésie, les sports, etc.) peuvent parfois générer de l'anxiété, une baisse de l'estime de soi, une altération de la motivation ou encore l'évitement ou la prise de risques pour se livrer. Cela a un impact direct sur les stratégies socio-affectives prises par l'apprenant pour répondre à la tâche. La qualité des relations en classe ainsi que les rapports aux autres et à soi dépendent d'une série de conditions dans lesquelles les stratégies socio-affectives seront particulièrement mises à l'œuvre. De ces dernières dépendront la motivation et l'engagement de l'apprenant dans ses apprentissages (**Dörnyei** 2001, 2005; **Lorenzo**, 2004), ses attitudes lors des activités (**MacIntyre & Charos**, 1996), son estime de lui au moment de s'exprimer (**de Andrés**, 1999), son acceptation à l'apprentissage coopératif (**Casal**, 2002), la gestion de ses émotions (son anxiété surtout) (**Horwitz, Horwitz & Cope**, 1986, **Rubio**, 2004), et ses différences individuelles (**Oxford & Ehrman**, 1993; **Reid**, 1995; **Fonseca**, 2005), sans oublier sa capacité à résoudre en partie les conflits qui pourraient se présenter au moment où il s'exprime dans les modes attendus. Ainsi, l'importance prise dans les situations

d'apprentissage par les facteurs affectifs lors des disciplines qui s'activent autour de l'expression de soi semble s'expliquer notamment par le fait qu'ils sont à la fois un vecteur d'apprentissage, mais également un facilitateur de ces derniers si le climat est positif, spécialement pour les disciplines artistiques, les langues et plus largement les disciplines d'expression (sons, mots, gestes, etc.) Quatre conditions semblent devoir être rencontrées pour favoriser l'expression de soi en classe et éviter un sentiment d'insécurité pour apprendre.

La première condition serait la mise en place d'un climat psychologique favorable dans l'environnement et le groupe-classe. Plusieurs composantes entrent en jeu pour créer ce climat : l'attitude personnelle de l'enseignant et des apprenants; la qualité et le style des relations avec autrui; la capacité de l'enseignant à instaurer une discipline respectueuse de chacun ainsi qu'une gestion des conflits juste et équitable (attitudes, relations, motivation, discipline et résolution de conflits), sans oublier la primauté accordée aux tâches jugées atteignables par les apprenants et qui donnent l'occasion d'être soi sans pour autant se sentir en danger.

La deuxième condition concerne le niveau d'engagement de l'apprenant, intimement lié à sa motivation et à son attitude générale face à la tâche demandée. Cela concerne aussi et surtout son intérêt pour l'activité et la discipline plus largement. Sept paramètres semblent être particulièrement importants pour favoriser la dimension socio-affective (**Viau**, 1999, 2006) dans les moments d'expression de soi. L'activité doit : a) être signifiante pour l'apprenant; b) être diversifiée et intégrer des liens avec les précédentes; c) être authentique et ne pas se révéler qu'un simple exercice parmi d'autres; d) exiger l'engagement réflexif de l'apprenant; e) susciter de l'intérêt collectif en proposant des enjeux atteignables; f) permettre

à l'apprenant d'y jouer un rôle positif; g) comporter une variété d'adaptabilité aux besoins et aux accès à l'affectif. Ces paramètres concourent à la prise en compte des stratégies socio-affectives dans l'apprentissage, car elle participe à la construction identitaire sur les plans culturels, artistiques et linguistiques en passant par le développement d'un rapport à soi, à la musique, à la culture et à la langue plus globalement. Dans les pratiques artistiques, l'intérêt développé par l'apprenant vise à permettre qu'il se construise à son rythme, qu'il s'accorde à prendre des risques sans se sentir menacé et qu'il accepte d'être dans des situations pour apprendre.

La troisième condition est l'habileté sociale qui permet à l'apprenant d'entrer en contact avec autrui, de bien s'entendre avec celui-ci, de créer des liens considérés comme positifs, de travailler ensemble avec respect et finalement de prendre sa place au sein du groupe pour permettre de libérer ce lâcher-prise (« oser faire » et « faire ensemble » selon **Stebler**, 2011) au moment de s'exprimer en classe. Les habiletés sociales sont tout aussi importantes dans les situations d'apprentissage et concourent à construire l'identité en faisant prendre conscience que s'exprimer, c'est aussi sentir les émotions qui entrent en jeu lors des moments d'expression de soi. C'est ce qui fait dire à **Pelletier** (1981, p. 133) que « le caractère social de l'expression » concerne l'apprenant « celui qui s'exprime veut, de quelque manière, être reçu, compris, connu », soulignant ainsi que la dimension communicationnelle de l'expression « constitue certes un deuxième temps, mais un temps important tout de même, qui ajoute au plaisir de l'expression celui de la reconnaissance ».

La dernière condition est celle de la prise de conscience et du partage social des émotions ainsi qu'une réflexivité sur soi quand on s'exprime devant autrui. Vivre ensemble en classe demande à l'apprenant

à la fois de prendre conscience des émotions qui le traversent, mais aussi de constater que le partage social de ces dernières aboutit « à établir ou à consolider les liens socioaffectifs » (Rimé, 2009, p. 12). Vivre et partager « peut apporter une contribution précieuse [...] au maintien et au renforcement des liens socio-affectif [...] entre les partenaires » (Rimé, 2009, p. 12). Pour arriver à ce double objectif, il importe que l'apprenant puisse répondre à trois composantes : a) comprendre ce qu'il est et ce qu'il fait dans l'activité et identifier ce qui le touche précisément à l'égard de la tâche artistique engagée; b) analyser les émotions afin de les déterminer et de comprendre l'impact qu'elles ont sur lui; c) accepter qu'il soit touché par une tâche partagée tout en choisissant ses manières pour les exprimer. À travers ces trois composantes, mettre en place une réflexivité sur soi et sur ce qui se joue dans les moments d'expression aide à s'ouvrir et

contribue favorablement au développement du sentiment d'appartenance envers les membres du groupe-classe.

CONCLUSION

S'il convient qu'un nombre conséquent de stratégies d'apprentissage sont présentes dans la littérature scientifique, nous avons surtout évoqué celles relevant du mode de préservation de soi (Deltand, sous presse), au moment où un apprenant s'exprime devant ses pairs dans un environnement qu'il estime peu sûr. Ce mode, qui prend en considération la dimension socio-affective, comprend deux stratégies ayant la fonction principale de protéger l'apprenant d'une situation considérée comme anxiogène en visant à conserver son identité et à préserver le regard qu'il porte sur soi et sur ses capacités.

Si ces réponses individuelles (stratégies) de protection se révèlent souvent fortes dans les comportements qu'elles convoquent et qu'elles laissent, çà et là, quelques traces profondes dans l'histoire personnelle de l'élève, la prise en considération des trois conditions évoquées contribuera certainement à améliorer ce moment redouté d'expression de soi en classe. Un climat psychologique favorable dans l'environnement et le groupe-classe, un regain d'intérêt pour l'activité et la discipline augmenteront le niveau d'engagement de l'apprenant. Une habileté sociale qui garantit la qualité des contacts et un partage social respectueux des émotions au moyen d'une réflexivité partagée ne peuvent que faire progresser les situations d'apprentissage, résolument considérées sous un angle humaniste et envisagées dans leur globalité.

BIBLIOGRAPHIE

- Azmitia, M. (1996). Peer interactive mind: developmental, theoretical, and methodological issues. Dans P. Baltes & U. Staudinger (dir), *Interactive Mind* (pp.133-163). Cambridge : CUP.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Blais, M-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (1994). Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative. Montréal : La Chenelière.
- Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. *Correspondance*, 5 (3), 1-8.
- Casal, S. (2002). El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo. Dans M.C. Fonseca, (dir), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés* (pp. 157-176). Sevilla : Mergablum.
- Dansereau, D. F. (1988). Cooperative learning strategies. Dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (dir) *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 1-29). San Diego : Academic Press.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Danon-Boileau, L. (1999). Affect, éprouvé, émotion, sentiment : notations terminologiques. *Revue Française de Psychanalyse*, 63 (1), 9-12.
- De Andrés, V. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. Dans J. Arnold (dir), *Affect in Language Learning* (pp. 87-102). Cambridge : Cambridge University Press.
- Deltand, M. (sous presse). Modes de résolution des tensions identitaires de professionnels en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant, *Recherches en Education*, 42.

- Deltand, M. (2016). L'émotion et les propriétés expressives de la musique en situation d'apprentissage : retour sur expérience. *Musique et pédagogie*, 31(1), 28-35.
- Doly, A.-M. (1997, 1999). Métacognition et médiation à l'école. Dans M. Grangeat & P. Meirieu (dir), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-61). Paris : ESF.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow : Longman.
- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
- Dumont, M. & Moss, E. (1992). Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants. *Enfance*, 46 (4), 375-404.
- Duru-Bellat M., Mons N. & Bydanova E. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales - Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 164, 37-54.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (dir), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 404-434). Hoboken : John Wiley & Sons.
- Ekman, P. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (4), 712-717.
- Fayol, M et Monteil, J.-M. (1994). Note de synthèse [stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies]. *Revue française de pédagogie*, 106 (1), 91-110.
- Fehr, B. et Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental Psychology General*, 113 (3), 464-486.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Fonseca Mora, M.C. (2005). Individual characteristics of secondary school students. Dans N. McLaren, D. Madrid & A. Bueno (dir), *TEFL in secondary education* (pp. 79-110). Granada : Editorial Universidad de Granada.
- Gagné, P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Garcia, M. P. et Dubé, F. (2012) « Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales » *Revue musicale OICRM*, 1 (1), 74-89.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique (ERPI).
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Golse, B. (2006). *L'Être-bébé*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C. Depover & B. Noël (dir), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Hallam, S. (2001). The Development of Metacognition in Musicians. Implications for Education. *British Journal of Music Education*, 18 (1), 27-39.
- Hesmondhalgh, D. (2007). Musique, émotion et individualisation. *Réseaux*, 2 (141-142), 203-230.
- Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite : une pratique efficace*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, P. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for Individual Practice. Dans A. Williamon (dir), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 85-103). New York : Oxford University Press.
- Lafon, R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lortat-Jacob, B. (2010). Le texte affecté. Vers une théorie de l'expression musicale, *Cahiers d'ethnomusicologie*, 23, 11-28.

- Lorenzo, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. Dans J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dir), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 305-328). Madrid : SGEL.
- Macintyre, P. et Charos, C. (1996). Personality, attitudes and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- Mandl, H. et Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Deusch : Hogrefe.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York : Harper and Row.
- Mccombs, B. (1993). Learner-centered psychological principles for enhancing education: Applications in school settings. Dans L.A. Penner., G.M. Batsche., H.M. Knoff & D.L. Nelson (dir), *The challenges in mathematics and science education: Psychology's response* (pp. 287-313). Washington : American Psychological Association.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G. et Palmer, D. R. (1987). Teaching a course in LTL. *Teaching of Psychology*, 14(2), 81-86.
- Montague, M. (1992). The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 230-248.
- Mutuale A. et Weigand, G. (2011). *Les grandes figures de la pédagogie*. Paris : Pétra.
- Oxford, R. L. et Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Paré, A. (1979). Le jeu c'est la chandelle ou Le jeu de l'expression. *Apprentissage et Socialisation*, 2(1), 23-37.
- Martinot, D., (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. Dans M-C. Toczek & D. Martinot (dir), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp. 83-116). Paris : Armand Colin.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Education*, XXVII, 483-502
- Pagès, M. (1986). *Trace ou sens : le système émotionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, D. (1981). *L'arc-en-soi*. Paris : Laffont.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Brown, R., Schuder, T., Bergman, J.L., York, M & Gaskins, I.W. (1994). Transactional instruction of reading comprehension strategies. Dans J. Mangieri & C.C. Block (dir), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives* (pp. 112-139). Fort Worth : Harcourt Brace Jovanovich.
- Reid, J. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston : Heinle & Heinle.
- Rosenshine, B.V. (1997). « The Case for Explicit, Teacher-led, Cognitive Strategy Instruction », paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. March 24-28, 1997.
- Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Richer, S.F. & Vallerand, R.J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS), *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48 (2), 129-137.
- Rosinski, H. (2009). La structure de la stratégie militaire, *Institut de Stratégie Comparée*, 5(97-98), 17-50.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rubio, F. D. (2004). La ansiedad en el aprendizaje de idiomas. Huelva : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620.
- Sander, D. et Scherer, K. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Saint-Pierre, L. (1993). Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ? *Pédagogie collégiale*, 6 (4), 22-27.
- Schmader, T., Major, B., Eccleston, C.P & McCoy, S.K. (2001). Devaluing domains in response to threatening intergroup comparisons: Perceived legitimacy and the status value asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 782-796.
- Shumann, J.H. (1994). Where is cognition? : Emotion and cognition in second language acquisition, *Studies in second language acquisition*, 16 (2), 231-242.
- Simpson, M. L. et Nist, S. L. (1990). Textbook annotation: an effective and efficient study strategy for college student. *Journal of Reading*, 34(2), 122-129.

- Sorsana, C. (1999). Stratégies sociocognitives dans la résolution de la tour de Hanoi. Dans M. Gilly, J.P. Roux & Trognon, A. (dir), Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques (pp.143–159). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Stebler, J. (2011). Lâcher prise, oser faire, faire ensemble : ce qu'apprendre une langue étrangère veut dire dans une classe de débutant(es) en FLE, *A contrario*, 15(1), 45-98.
- Strube, M.J. (1986). An Analysis of the Self-Handicapping Scale. *Basic & Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.
- Thill, E. (1999). Compétence et effort. Paris : Presses universitaires de France.
- Thompson, T & Dinnel, D.L. (2007). Is Self-worth Protection Best Regarded as Intentional Self-handicapping Behaviour or an Outcome of Choking Under Pressure ? *Educational Psychology*, 27(4), 509-531.
- Trocme-Fabre, H. (1994). J'apprends, donc je suis. Paris : Editions d'Organisation.
- Trocme-Fabre, H. (1987). J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie, Paris : Editions d'Organisation.
- Viau, R. (2006). La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir. Conférence, Belgique : Université de Liège.
- Viau, R. (1999). La motivation en contexte scolaire, Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, R. (2001). La motivation : condition essentielle à la réussite. Dans J-C. Ruanoborbalan (dir), Éduquer et Former (pp. 113-121). Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Weinstein, C.E et Hume, L. M. (2001). Stratégies pour un apprentissage durable. Bruxelles, De Boeck.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M.C. Wittrock (dir), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York : Macmillan.
- Weinstein, C. E. et Palmer, D. R. (1990). LASSI-HS user's manual. Clearwater. H.&H. Publishing Company