

Les Cahiers

de la Société québécoise de
recherche en musique

VOLUME 15 – NUMÉRO 1

PRINTEMPS 2014

*L'apprentissage et l'enseignement de la musique :
Regard francophone international*



SQRM

Société québécoise de
recherche en musique

***L'apprentissage et l'enseignement de la musique :
Regard francophone international***

AU SOMMAIRE DE CE NUMÉRO

Éditorial.	7
Francis Dubé	
Différences de genres musicaux ou différences de pratiques ? Une voie pour renouveler les pratiques pédagogiques en musique	9
Eddy Schepens	
Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en « éducation musicale », en France	19
Odile Tripier-Mondancin et Frédéric Maizières	
La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : Le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale	33
Muriel Deltand	
Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : Le musicien-enseignant	45
Pascal Terrien	
Revue de littérature des écrits scientifiques portant sur l'improvisation musicale : Identification des concepts clés et des recommandations pédagogiques liés à ce domaine	55
Jean-Philippe Després et Francis Dubé	
Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale	67
Isabelle Héroux et Marie-Soleil Fortier	

COMPTES RENDUS

Claudine Caron. <i>Léo-Pol Morin en concert</i>	81
Paul Bazin	
Camille Saint-Saëns, <i>Écrits sur la musique et les musiciens, 1870-1921</i> , textes présentés et annotés par Marie-Gabrielle Soret	84
Florence Leyssieux	

Résumés	85
Abstracts	87
Les auteurs	89

NOTES

Les chercheurs désirant proposer un article aux *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique* sont invités à communiquer avec le rédacteur en chef de la revue, Jean Boivin (Jean.Boivin@USherbrooke.ca), avant de soumettre leur article. Pour tout autre renseignement, veuillez-vous référer au protocole de rédaction, disponible sur le site Internet de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM): www.sqrm.qc.ca.

La revue est distribuée gratuitement aux membres de la SQRM via la plateforme électronique Érudit. Pour devenir membre, veuillez compléter le formulaire d'adhésion disponible sur le site Internet de la SQRM.

Les non-membres désirant s'abonner à la revue peuvent contacter Érudit (<https://www.erudit.org/>).

Pour se procurer un numéro d'archives en version papier (volumes 1 à 12), il faut contacter le directeur administratif de la SQRM à info@sqrm.qc.ca.

La revue est financée par la Société québécoise de recherche en musique.

Adresse postale : Société québécoise de recherche en musique
Faculté de musique de l'Université de Montréal,
C.P. 6128, Succ. Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3J7

Adresse physique : Faculté de musique de l'Université de Montréal,
200, avenue Vincent-d'Indy, bureau B-738
Outremont (Québec)
Téléphone : 514-343-6111, poste 31761
info@sqrm.qc.ca

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

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

Société québécoise de recherche en musique, 2014
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec et
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 1480-1132 (Imprimé)

ISSN 1929-7394 (En ligne)

© Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique, 2014.
Tous droits réservés pour tous les pays.

Les **Cahiers**
de la Société québécoise de
recherche en musique
VOLUME 15 – NUMÉRO 1
P R I N T E M P S 2 0 1 4

*L'apprentissage et l'enseignement de la musique :
Regard francophone international*

NUMÉROS DES *CAHIERS DE L'ARMuQ* PARUS

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

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

- Vol. 1, n^{os} 1-2, décembre 1997 : Actes du colloque « Serge Garant (1929-1986), figure marquante de la modernité au Québec », Université de Montréal et Université de Sherbrooke, 26 octobre – 2 novembre 1996
- Vol. 2, n^o 1, juin 1998 : Conférences présentées au colloque « Musiques et sociétés », Montréal, Université de Montréal, 4-5 octobre 1997
- Vol. 2, n^o 2, novembre 1998 : Meslanges à la mémoire de Lucien Poirier, sous la direction de Simon Couture
- Vol. 3, n^{os} 1-2, septembre 1999 : Authenticité : Modernité, création, liberté, Actes du colloque « La pratique musicale doit-elle être authentique ? » Québec, Université Laval, 7-8 novembre 1998
- Vol. 4, n^o 1, juin 2000 : Hommage à Gilles Potvin, Mélanges sur la musique vocale, sous la direction de Marie-Thérèse Lefebvre
- Vol. 4, n^o 2, décembre 2000 : Présences de la musique, Florilège en contrepoint, 1997-2000.
- Vol. 5, n^{os} 1-2, décembre 2001 : Rumeurs urbaines, Actes du colloque « Musiques dans la rue », Montréal, Université du Québec à Montréal, 13 au 13 octobre 2000
- Vol. 6, septembre 2002 : Écrire sur la création musicale québécoise, sous la direction de Michel Gonneville
- Vol. 7, n^{os} 1-2, décembre 2003 : « Un œil vers le passé, une oreille sur le présent »
- Vol. 8, n^o 1, septembre 2004 : Actes du colloque « Patrimoine et modernité », 15 au 17 novembre 2002
- Vol. 8, n^o 2, juin 2006 : Réminiscences
- Vol. 9, n^{os} 1-2, octobre 2007 : Le timbre musical : Composition, interprétation, perception et réception
- Vol. 10, n^o 1, décembre 2008 : Les musiques du Québec
- Vol. 10, n^o 2, septembre 2009 : Réflexions sur la recherche-crédation
- Vol. 11, n^{os} 1-2, mars 2010 : Éthique, droit et musique/Ethics, Law and Music
- Vol. 12, n^{os} 1-2, juin 2011 : Musique de Gilles Tremblay/Opéra et pédagogie
- Vol. 13, n^{os} 1-2, septembre 2012 : Danse et musique : Dialogues en mouvement
- Vol. 14, n^o 1, mai 2013 : L'imaginaire du Nord et du froid en musique : Esthétique d'une musique nordique
- Vol. 14, n^o 2, automne 2013 : La passion de la recherche (à la mémoire de Maryvonne Kendergian)

Les Cahiers

de la Société québécoise de
recherche en musique

VOLUME 15 – NUMÉRO 1
PRINTEMPS 2014

RÉDACTEUR EN CHEF

Jean Boivin (Université de Sherbrooke)

RÉDACTEUR INVITÉ

Francis Dubé (Université Laval)

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Louis Brouillette (Université de Sherbrooke)
avec la participation de Julie Mireault (Université McGill)

RESPONSABLE DES COMPTES RENDUS

Federico Lazzaro (Université de Montréal)

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Marie-Hélène Benoit-Otis (Université de Montréal)
Jérôme Blais (Université Dalhousie)
Vincent Bouchard-Valentine (Université du Québec à Montréal)
Paul Cadrin (Université Laval)
Sylvain Caron (Université de Montréal)
Valérie Dufour (Université libre de Bruxelles)
Sylvie Hébert (Université de Montréal)
Sylvia L'Écuyer (Société Radio-Canada, Vancouver)
Christopher Moore (Université d'Ottawa)
Caroline Traube (Université de Montréal)
Danick Trottier (Université du Québec à Montréal)

RELECTEURS EXTERNES

Jonathan Bolduc (Université Laval)
Pierre-François Coen (Haute école pédagogique de Fribourg/Université de Fribourg)
Francis Dubé (Université Laval)
Isabelle Héroux (Université du Québec à Montréal)
Jocelyne Kiss (Université Laval)
Serge Lacasse (Université Laval)
Noémie L. Robidas (Institut supérieur des arts de Toulouse/Université Laval)
Isabelle Mili (Université de Genève)
Maité Moreno (Université Laval)
Valérie Peters (Université Laval)
Sophie Stévanec (Université Laval)
Pascal Terrien (Aix-Marseille Université/Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris)
Odile Tripier-Mondancin (ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/Université Toulouse Jean Jaurès)
Madeleine Zulauf (Haute école des arts de Berne/Haute école spécialisée de la Suisse du Nord-Ouest)

DIRECTEURS ADMINISTRATIFS

Luc Simard et Eduardo Mena

MAQUETTE ET MISE EN PAGE

Bruno Deschênes

ILLUSTRATION DE COUVERTURE

Illustration libre de droits

DISPONIBLE

érudit

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

www.erudit.org

Éditorial

Francis Dubé, rédacteur invité
(Université Laval)

Les articles de ce numéro des *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique* sont issus des communications présentées à l'occasion du colloque international «L'apprentissage de la musique: Son apport pour la vie de l'apprenant du XXI^e siècle/Studying Music: Benefits for the 21st Century Learner», tenu au Centre des congrès de Québec du 22 au 24 novembre 2012. L'évènement était parrainé par l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (Université de Montréal et Université Laval), la Fédération des associations des musiciens éducateurs du Québec, les Journées francophones de recherche en éducation musicale, le Centre d'excellence en pédagogie musicale de l'Université Laval et la Société québécoise de recherche en musique. Il avait également reçu un appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines pour sa réalisation. Réunissant plus de 500 chercheurs et praticiens provenant de 18 pays, ce colloque international a permis à des experts en pédagogie musicale de partager leurs plus récents résultats de recherche ou d'inspirer le travail des praticiens. Quatre types de communications ont été présentés: communications scientifiques, affiches scientifiques, récits ou analyses de pratique, et ateliers pratiques. Ces présentations étaient axées sur l'apprentissage et l'enseignement collectif ou individuel de la musique et couvraient les divers niveaux (préscolaire, primaire, secondaire, collégial et universitaire) ou champs d'application (dans la communauté ou en formation initiale ou continue) concernés par la pédagogie musicale.

Les participantes et participants au colloque ont examiné l'apport de l'apprentissage de la musique pour l'apprenant du XXI^e siècle sous différentes lunettes d'observation, que ce soit sous l'angle scientifique (via les communications orales et les affiches) ou pratique (lors des récits ou analyses de pratique et des ateliers). Ce colloque visait donc à accentuer les lieux transversaux de communication et de transfert entre la recherche et la pratique. De plus, les enjeux du colloque ont été abordés sous l'angle de l'interdisciplinarité afin de rendre compte plus explicitement des problématiques liées à l'apprentissage et à l'enseignement de la musique dans son ensemble (la créativité, la motivation, l'apprentissage

scolaire ou individuel, la psychologie, le socioculturalisme, l'interculturalisme, etc.). De fait, le colloque a permis de constater que les problématiques ou les enjeux vécus sur le terrain sont souvent multifactoriels, ce qui obligent les chercheurs à les étudier de plus en plus dans une perspective interdisciplinaire pour y remédier plus efficacement.

Les articles retenus pour ce numéro touchent la plupart des niveaux d'enseignement et des champs d'application discutés durant cet évènement international. Les auteurs examinent la problématique abordée sous différents angles. **Eddy Schepens** propose une réflexion philosophique sur l'importance de revoir la formation musicale offerte dans les conservatoires et les écoles de musique en France afin qu'elle soit plus adaptée aux réalités socioculturelles des jeunes d'aujourd'hui. Bien qu'orientée sur des enjeux français, cette réflexion s'inscrit néanmoins dans un mouvement international visant à marier de plus en plus les approches formelles et informelles et à supprimer, sur le plan pédagogique, les frontières entre les styles musicaux. **Odile Tripier-Mondancin** et **Frédéric Maizières** ont quant à eux mené une vaste enquête sur le territoire français pour mesurer l'impact des musiques pratiquées aujourd'hui et de la culture des enseignants œuvrant dans des écoles de niveau primaire ou secondaire sur le répertoire vocal qu'ils enseignent à leurs élèves. Leurs résultats démontrent, entre autres, un intérêt marqué pour la chanson française des années 1945-1968, soit un répertoire vocal plus près des musiques ayant influencé les enseignants durant leur jeunesse que celui écouté par les jeunes à qui ils enseignent.

Muriel Deltand s'est intéressée à une problématique liée à la formation initiale des futurs enseignants généralistes belges en situation de stage. À l'aide d'une approche narrative, l'auteure décrit le vécu parfois difficile, parfois plus heureux, de stagiaires devant enseigner la musique dans le milieu scolaire alors qu'ils possèdent une formation artistique très limitée. **Pascal Terrien** a, lui aussi, réalisé une étude sur la formation des maîtres, mais auprès de musiciens de très haut niveau, soit les virtuoses du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) effectuant un certificat d'aptitude en enseignement. Les résultats obtenus

montrent que ces étudiants, au terme de leur formation pédagogique, possèdent une réelle compréhension des enjeux liés à l'enseignement de la musique, mais que leur réflexion manque parfois de profondeur dans la manière de commenter et de décrire leur enseignement ou dans la façon de l'analyser.

Dans leur analyse de la littérature entourant l'improvisation musicale, **Jean-Philippe Després** et **Francis Dubé** proposent une synthèse des connaissances actuelles pour guider le professeur d'instrument dans l'enseignement de l'improvisation musicale, une pratique que les musiciens classiques ont délaissée depuis la moitié du XIX^e siècle, mais qui connaît un regain d'intérêt depuis une vingtaine d'années. Or, comment le professeur d'instrument peut-il enseigner l'improvisation alors qu'il ne l'a jamais expérimentée lui-même? Ces auteurs proposent des pistes de solution à ce problème. Enfin, **Isabelle Héroux** et **Marie-Soleil Fortier** ont réalisé une étude de cas ayant pour but d'expérimenter une nouvelle approche méthodologique pour analyser le processus créatif qui émerge du travail d'interprétation d'une pièce musicale. Leur expérimentation a permis de mettre au jour une étape de travail jamais discutée auparavant dans la littérature savante, qu'elles ont appelée *Appropriation artistique*. Cette étape correspond au moment où l'interprète de niveau professionnel valide la qualité de son interprétation musicale.

Ces brèves descriptions donnent un aperçu de la richesse des articles proposés dans ce premier numéro des *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique* consacré entièrement à la pédagogie musicale. Ce numéro se clôt par deux comptes rendus. Le premier, signé par **Paul Bazin**, porte sur le livre *Léo-Pol Morin en concert* de **Claudine Caron**, et le second, rédigé par **Florence Leyssieux**, présente le recueil de textes sur la musique et les musiciens écrits par **Camille Saint-Saëns** et annotés par **Marie-Gabrielle Soret**.

Différences de genres musicaux ou différences de pratiques ? Une voie pour renouveler les pratiques pédagogiques en musique

Eddy Schepens (Conservatoire national
supérieur de musique et de danse de Lyon/
Centre de formation des enseignants de la
musique en Rhône-Alpes)

Le Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes (Cefedem RA), établissement supérieur de formation de professeurs de musique créé en 1994 par le ministère de la Culture français, accueille depuis 2000 de jeunes musiciens pratiquant des genres musicaux très différents au sein d'un même cursus. La rencontre entre les diverses pratiques musicales est devenue l'élément essentiel du programme de formation. Aujourd'hui, l'enjeu principal pour ce centre est en effet de former des professeurs de musique qui seront aussi des médiateurs artistiques dans la Cité, capables de travailler en équipes multidisciplinaires, ceci afin de créer, en amont des structures d'enseignement de la musique, les conditions d'une diversité d'accès aux pratiques de la musique, dans l'école de musique comme en dehors de celle-ci. Un deuxième enjeu consiste à concevoir des logiques de formation dans lesquelles les étudiants sont réellement acteurs et auteurs de leur formation. Résolument conçu selon des principes de la pédagogie active, le cursus allie étroitement la formation artistique et la formation pédagogique. Pour atteindre ces deux objectifs, la formation s'est élaborée en renforçant progressivement une pédagogie par projets, permettant de mettre constamment les étudiants en *enquête*, au sens où John Dewey entendait ce terme dans son œuvre philosophique majeure, *Logique : La théorie de l'enquête* (2006). La pensée qui sous-tend cet ouvrage a largement influencé ses écrits pédagogiques. Cet article tente de reprendre quelques éléments essentiels de notre expérience au Cefedem RA.

En France, l'enseignement musical dit spécialisé, c'est-à-dire délivré par un conservatoire ou une école de musique, est organisé en départements, chacun dédié à un genre musical différent. Les établissements spécialisés accueillent ainsi depuis une dizaine d'années des genres musicaux souvent réputés plus *populaires* (musiques dites *actuelles*, musiques traditionnelles, jazz), mais dans une proportion mineure par rapport aux enseignements des musiques dites

classiques. Le plus souvent, ces départements cohabitent au sein des institutions, sans que leur rencontre soit pensée : chacun demeure ainsi chez soi, et la transversalité, pourtant souhaitée par les directives officielles, demeure un vœu pieux. En France, l'enseignement instrumental est à la base de l'apprentissage classique et demeure le code génétique sur lequel sont taillés les programmes ; les enseignements complémentaires (analyse, érudition, arrangement, écriture, etc.) peinent déjà dans ce cadre à être en synergie avec les enseignements instrumentaux. C'est d'autant plus le cas quand il s'agit de la rencontre entre genres musicaux différents ou de la découverte de la diversité des parcours des musiciens non classiques.

Il est peut-être temps de dépasser une conception de l'enseignement de la musique qui semble aujourd'hui encore si bien s'accommoder d'une différence de nature et de valeur entre les genres musicaux. Peut-on encore poser la question en termes de *valeur* et de *nature*, à l'heure de si profonds bouleversements des pratiques de la musique et des moyens de la produire, de la diffuser ou de l'entendre ? Il est pourtant possible de dégager des alternatives à la distinction entre les genres musicaux, en proposant une approche réflexive des *pratiques* musicales réelles des musiciens, dans leur diversité, et en privilégiant les approches à la fois réflexives et pragmatiques dans la formation des musiciens. Ces ouvertures pourraient en outre donner la possibilité aux musiciens professionnels de confronter leurs parcours parfois atypiques et de se situer en tant qu'acteurs d'une démocratie artistique.

Accueillir tous les genres musicaux dans l'institution : l'expérience du Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes (Cefedem RA)

L'objectif fondamental du Cefedem RA est d'accueillir tous les types de musiques et d'en organiser la rencontre pratique¹.

¹ Le lecteur pourra trouver d'amples détails sur l'organisation des études au Cefedem RA, le rôle des équipes de formateurs, la définition des contrats, l'organisation des locaux et des moyens matériels et, de manière générale, la description des objectifs et des procédés pratiques fondant le cursus dont la philosophie est esquissée ici en se référant au document « Cefedem Rhône-Alpes : 23 ans d'expérience au service des musiciens » (Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes 2013). Il reprend en détail

Pour y parvenir, nous avons choisi de baser notre cursus sur une pédagogie *par projets*, telle qu'elle s'est dessinée progressivement depuis les années 1900 et le mouvement de l'Éducation nouvelle, en valorisant plus particulièrement la réflexion de John Dewey (1947, 84)². Ceci nous a conduits à opter, parallèlement à la pédagogie par projets, pour une pédagogie *par contrats*. Un contrat est ce qui lie un ou des étudiant(s)³ et les formateurs autour des projets artistiques et pédagogiques qu'il(s) s'engage(nt) à réaliser. La rédaction des contrats par les étudiants est soumise à des contraintes ; elle doit inclure les éléments suivants : énoncé d'une hypothèse d'action (artistique ou pédagogique), contexte de sa réalisation, objectifs de formation poursuivis pour les participants, objectifs de formation pour l'étudiant, moyens requis, proposition de personnes-ressources, etc. Ceci permet à l'étudiant de formaliser une intention, de la faire évoluer, et de préciser les circonstances dans lesquelles son projet fera l'objet d'une production : séquences de cours à donner, concert, travail avec des groupes (déjà praticiens amateurs ou non musiciens). Les étudiants doivent aussi, dès leurs premiers essais de formulation, et pour chaque contrat, proposer les critères à partir desquels ils estiment devoir être évalués. Dans les sections suivantes, je tenterai de décrire deux aspects essentiels de notre expérience : la rencontre active de tous les genres musicaux et la pédagogie par projets.

Les pratiques de la musique aujourd'hui : les profondes mutations des métiers de musicien

Le secteur des pratiques musicales a connu en vingt ans nombre de mutations dont les effets se cumulent : mutations des conditions de production de la musique, mutations des conditions de sa diffusion et mutations des rôles des musiciens dans la société. Ce dernier élément dépasse la relation des artistes musiciens avec leurs publics.

Le renouvellement constant des profils des métiers de la musique, en particulier la diversification effective des pratiques musicales des musiciens, amène ceux-ci à se rencontrer de plus en plus dans des pratiques transversales. Les questions de l'adéquation des formations avec les pratiques artistiques actuelles des jeunes musiciens et de l'avenir de leurs métiers sont aujourd'hui passées du statut de la perspective à celui de la préoccupation immédiate. Ce défi concerne bien sûr les professionnels, qui voient leurs métiers se redéfinir de façon importante ; malgré quelques confusions, certains abordent ces mutations avec beaucoup d'enthousiasme. Mais il concerne aussi les amateurs, lesquels cherchent aujourd'hui des lieux capables de proposer des offres de formation bien plus diversifiées, ouverts à l'ensemble des genres musicaux, et surtout plus adaptés à des projets parfois encore imprécis ou peu affirmés⁴.

Longtemps, le but premier des conservatoires en France a consisté à former des techniciens performants, chaque structure servant de propédeutique à la structure supérieure. On était donc loin de l'approche de la *Bildung* entendue comme :

tous ces éléments. L'équipe est composée d'une dizaine de formateurs issus de divers genres musicaux et de spécialistes des sciences de l'éducation, appuyés par le personnel administratif et logistique de sept personnes. Un réseau d'environ 120 enseignants de la région complète le dispositif en offrant des ressources tant artistiques que pédagogiques aux étudiants et à l'équipe.

² Citons John Dewey : « L'une des responsabilités maîtresses de l'éducation consiste à envisager également deux choses : 1. La question proposée aux élèves, quelle qu'elle soit, doit surgir des conditions mêmes de l'expérience qu'ils font (étant bien entendu que celle-ci soit à leur portée) ; 2. Elle doit être de nature à susciter en eux une enquête active en vue d'accroître leur information et leur aptitude aux idées nouvelles. Faits nouveaux et idées nouvelles deviennent, à leur tour, la base d'expériences ultérieures qui suscitent des problèmes nouveaux. Le processus est donc comme une spirale sans fin » (Dewey 1947, 84). Toute sa vie durant, Dewey mettra beaucoup d'énergie à proposer que l'école fasse enfin place à l'expérience. Que ce soit dans sa somme philosophique *Logique : La théorie de l'enquête* (2006) ou ses textes pédagogiques réputés, il ne cesse de demander que l'on considère la connaissance humaine à la fois comme expérience sociale et comme construction épistémologique. Dans *L'école et l'enfant* (2004) ou encore dans *Démocratie et éducation* (1975), il développe les principes mêmes de ce qu'on appelle aujourd'hui la *pédagogie par projets*, basée sur l'activité de recherche et d'expérience par l'apprenant. Le rôle du professeur comme celui de l'école change dès lors radicalement, ainsi que la chronologie des programmes scolaires. Dewey pensait que les enseignants n'entreraient pas aisément dans ces nouveaux habits, mais il était convaincu que c'était là une affaire de formation. Nous sommes également de cet avis.

³ Le terme étudiant inclut dans cet article le masculin et le féminin.

⁴ Une formation à l'enseignement de la musique doit aujourd'hui prendre en compte les modes réputés informels d'apprentissage de la musique. Ainsi, la question de la transmission informelle des musiques populaires est aujourd'hui devenue, en France, la préoccupation majeure du monde associatif qui, ayant pris l'initiative de créer des structures alternatives pour l'apprentissage de ces musiques, cherche à inventer une pédagogie plus adaptée que celle des institutions. La question des relations entre l'institution et les musiques populaires est par ailleurs devenue un objet de recherche, surtout dans les pays influencés par les *cultural studies*. Certains suggèrent qu'il est grand temps que les structures traditionnelles d'enseignement de la musique s'intéressent enfin à ces autres pratiques, en respectant leurs spécificités. Lucy Green souligne d'ailleurs que : « [c]'est une chose d'introduire la musique populaire dans les classes musicales, le cours instrumental ou la salle de conférence, mais si, au nom de la soif de connaissance et de compréhension, la musique est alors dépouillée de ses pratiques informelles d'apprentissage qui ont toujours constitué la manière de la créer et de la transmettre, une telle omission pourrait avoir pour effet de produire un sous-style "éducatif" étrange, qui n'aurait que peu de ressemblance avec les musiques qui existent dans la réalité du monde. » (Green 2001/2002, 28 ; notre traduction). Peter Renshaw, ancien responsable du service de la recherche à la Guildhall School of Music à Londres, a présenté, lors d'un colloque au Cefedem RA tenu il y a une dizaine d'années, un projet original – *Connect* – consistant à établir des rapports entre des institutions musicales et des groupes sociaux antagonistes. À propos de son travail dans les contextes non formels, il conclut : « [u]n premier progrès serait que les groupes appropriés du secteur de la formation commencent à travailler avec les *music services*, *youth music*, *action zones* et avec des organisations musicales dans la communauté » (Renshaw 2005).

une somme individuelle de connaissances et d'expériences en relation avec celles de la collectivité et incluant donc l'esprit critique, développées tout au long de la vie et constituant la culture générale d'un citoyen, c'est-à-dire une conception renvoyant à l'éducation et à l'humanisme (Conseil de l'éducation et de la formation de Belgique 2011, 4).

Comment accueillir dans les conservatoires et écoles de musique de nouveaux publics, moins au fait des usages des professionnels du secteur classique, mais désireux de fonder une pratique de la musique sans avoir en tête un projet précis au départ, et qui souhaitent faire l'expérience d'apprentissages qui laissent, par exemple, davantage de place à l'oralité ou à la pratique collective ?

Les pratiques actuelles de la musique interrogent les conceptions de l'enseignement de la musique

Le ministère de la Culture français a retenu l'expression *musiques actuelles* pour désigner les musiques issues de l'amplification et des moyens électroniques. Chose curieuse : selon cette nomenclature, les musiques traditionnelles font ainsi partie des musiques dites actuelles. Il n'est pas impossible que cette formulation s'attachât d'abord à distinguer les musiques classiques et le jazz de toutes les autres. En France, le débat sur les musiques dites actuelles se décline en plusieurs thèmes. Il y a d'abord la question assez commune de la *valeur* relative des diverses musiques, et donc celle de leur légitimité respective⁵. Ainsi, Maurice Fleuret, alors directeur de la Musique et de la Danse, affirmait-il haut et fort vers 1983 la nécessité de traiter toutes les musiques avec égale dignité (Veitl et Duchemin 2000, 145). Pour autant, il n'est pas allé jusqu'à intervenir dans les cursus des conservatoires et des écoles de musique de manière à y installer de plein droit les genres musicaux qui en étaient en grande partie exclus. Ce débat sur la valeur des musiques actuelles par rapport aux musiques classiques perdure. Un soupçon pèse aujourd'hui encore : si l'on développe de telles pratiques, perçues comme populaires, les filières classiques savantes ne risquent-elles pas d'être désertées, et le patrimoine historique bientôt perdu ?

Il serait intéressant de se demander à quelles conceptions le débat sur la valeur relative des diverses musiques emprunte ses thèmes. La question du *jugement esthétique*, par exemple, peut relever d'approches philosophiques, parfois bien plus étrangères les unes aux autres que ne le laisserait penser la Vulgate des cours de philosophie. On pourrait aussi s'inspirer d'une certaine sociologie critique qui voit le goût pour la musique en termes tranchants : « S'il n'y a rien qui, autant que les goûts en musique, permette d'affirmer sa classe, rien par quoi on soit aussi infailliblement classé, c'est bien sûr qu'il n'est pas pratique plus classante » (Bourdieu 1979, 17)⁶. D'importantes nuances sont apportées par les travaux d'Antoine Hennion sur la constante fabrication de l'esthétique musicale et du goût à travers une chaîne de médiations⁷. Celles-ci ne relèvent guère d'une donne sociale préalable, mais doivent beaucoup au travail des *amateurs*, au sens étymologique du terme, ce qui inclut donc aussi les professionnels. Les *amateurs* construisent continûment leur *passion* par leur expérience incessante des objets et des hommes de la musique, dans des démarches simultanément individuelles et collectives, dès lors toujours susceptibles d'invention.

Il faut se rappeler ici que l'acte de naissance du modèle historique du conservatoire moderne a été marqué par la volonté de fonder la pratique musicale *en raison*, c'est-à-dire d'en raisonner les principes (voir Danhauser 1872) afin de l'émanciper des pratiques corporatives et dans le but d'unifier l'enseignement dans toutes les écoles. On comprend ainsi comment s'est forgée l'idée que la musique de l'institution, précisément, serait la plus *sérieuse*, la plus aboutie, la plus légitime, la plus universelle⁸. On comprend mieux que pendant si longtemps les œuvres du répertoire, classique et romantique surtout, aient été envisagées comme des buts en soi – l'apprentissage de la musique était finalisé seulement une fois l'instrument dompté, par le fait de pouvoir jouer ces œuvres –, et non comme des moyens : jouer pour apprendre des notions musicales, en *bricolant* des éléments de musique avec lesquels, précisément, *jouer*⁹.

Le développement des pratiques actuelles de la musique à travers l'électronique est venu ébranler les fondements de

⁵ Ainsi, le compositeur d'opéras rock et sociologue François Ribac nomma-t-il son premier livre *L'avaleur de rock* (2004) ; cet ouvrage met en lumière le tournant décisif qu'ont représentées les premières techniques d'enregistrement, ces techniques *détournées* servant par la suite de matières nouvelles permettant de créer du son. Le jeu de mot quant à la *valeur* du rock n'est pas le fait d'une distraction de l'auteur.

⁶ Les travaux de Bernard Lahire (2004) ont depuis montré que la fracture entre cultures légitimes, au sens donné à ce terme par Bourdieu, n'était pas qu'un effet de *classe*, dans la mesure où, aujourd'hui, elle traverse aussi les individus, ce que montre l'analyse des consommations culturelles. Lahire met l'accent sur la pluralité de l'individu, déplaçant les repères de la sociologie critique.

⁷ Avec Bruno Latour, Antoine Hennion a été un des pionniers de l'analyse du rôle des acteurs-réseaux, ce qui l'a conduit à analyser le rôle fondamental des médiations et des intermédiaires dans la production de la musique et comme facteur de la construction du goût. Voir entre autres Hennion (1993) ainsi que Hennion, Maisonneuve et Gomart (2000).

⁸ Cette conception a été, et demeure, en parfaite consonance avec la philosophie analytique telle qu'elle est enseignée en France dans les classes de terminale. Elle semble donc par nature la plus légitime, et résiste aux travaux d'autres approches, par exemple celles des pragmatistes.

⁹ Sur la notion de *bricolages* à des fins d'apprentissage, voir Barré (2002). Voir aussi Pariaud (2002) et Magnan (2004) à propos de l'écriture dès les débuts des cours d'instrument. Voir enfin l'article de Clément (2007), dans lequel il explique les travaux, entre autres d'écriture et d'exposés, que les étudiants *classiques* sont amenés à faire dans ses cours au Cefedem RA.

cette conviction¹⁰. Mais dans la mesure où elles se pratiquent encore, pour la plupart des musiciens, en *hors piste*, c'est-à-dire en dehors des structures les plus renommées, au sein d'associations *séculières* qui se sont substituées depuis quelques années aux structures *régulières*, la question paraît à certains pouvoirs être encore différée. Est-ce bien le cas ?

Dépasser l'opposition entre musiques savantes et musiques populaires

De prime abord, on estimera que les musiques *actuelles* relèvent des musiques populaires. Et bien sûr, ces musiques connaissent un fort engouement et constituent une pratique aujourd'hui largement répandue. Mais ne faut-il pas aborder d'un œil neuf l'opposition traditionnelle entre musiques savantes et musiques populaires ? Demeure-t-elle vraiment pertinente ?

Un colloque en 2006 à Louvain-la-Neuve, en Belgique, intitulé *Musiques populaires : Une exception francophone ?* a justement porté sur cette question. David Looseley, professeur à l'Université de Leeds au Royaume-Uni¹¹, a alors déclaré, de manière informelle :

Chez nous, en Angleterre, la question d'une distinction entre musiques populaires et musiques *patrimoniales* ne se pose pas. Les Beatles, nous sommes nés avec, et ils font partie de notre patrimoine, comme les musiciens de la pop music, du rock ou du jazz. Alors je viens voir comment et pourquoi en France cette question demeure une préoccupation : pour nous, c'est très étrange, cette *exception française*.

Antoine Hennion appelle lui aussi au dépassement de ce qu'il désigne comme la querelle de doubles entre musiques populaires et musiques savantes :

[u]ne musicologie doit être réflexive, et non mimer l'objectivisme supposé d'une théorie physique : car la plupart des variables en cause dans la description d'une musique populaire sont précisément celles que, à la suite d'un long travail sur elles-mêmes, la musique et la musicologie classiques ont appris à renvoyer au second plan – improvisations, variations, accents, rapports à la parole et à la danse, au corps, à la sexualité et à l'imagination, jeux des timbres et des sonorités, signification des instruments, scénographie même de l'enchaînement des morceaux... (Hennion 1998, 12-13).

Ainsi, pour Hennion, il n'y a pas de différence de *nature* entre ces musiques, mais plutôt un effet rétrospectif de naturalisation des musiques patrimoniales historiques. Il est indispensable aujourd'hui, selon lui, de réévaluer les

outils avec lesquels nous abordons les musiques, lesquels ne rendent guère compte des conditions développées de tout temps par les musiciens eux-mêmes pour produire leur musique. Le sociologue plaide pour qu'on s'intéresse enfin aux pratiques auxquelles se consacrent les musiciens, à leurs *manières de faire*, et à la richesse de leurs cheminements singuliers.

On le voit, l'accueil de toutes les musiques dans les cursus des conservatoires ne pourra s'accomplir aisément. On ne résoudra rien en se contentant de prôner le respect de toutes les cultures : les attitudes bienveillantes ou tolérantes ne conduiront, au mieux, qu'à une simple juxtaposition des pratiques dans les institutions d'enseignement. Deux dangers peuvent résulter d'une telle juxtaposition : d'une part, la domination de certains genres musicaux risque de se perpétuer, par exemple s'ils se voient octroyer l'essentiel des moyens budgétaires (lesquels tendent à se réduire drastiquement) au nom d'une plus grande légitimité ; d'autre part, on pourrait assister à la création de ghettos esthétiques, confortables pour certains parce qu'ils éviteraient toute confrontation des pratiques avec celles d'autrui. On peut toutefois se demander si les conflits entre les tenants de ces conceptions divergentes ne s'exprimeraient pas encore plus fortement dans ce huis clos des *genres*, chacun tentant alors de soumettre l'autre à sa définition de la musique, notamment dans le jeu de la recherche de reconnaissance et de subventions.

Cette confrontation entre les *musiques* – je pense que ce pluriel en apparence bienveillant pose lui-même problème¹² –, nous avons entrepris de la mener à bien au Cefedem RA.

La diversité des pratiques musicales au Cefedem RA

Pendant les dix premières années d'existence du Cefedem RA, nous avons mis en place un système traditionnel d'études dans le domaine de la pratique musicale, basé sur la rencontre hebdomadaire entre un étudiant et un professeur de sa discipline, externe à l'équipe du centre (par exemple un professeur de flûte pour un étudiant flûtiste). Cette formule débouchait sur une épreuve finale au cours de laquelle l'étudiant jouait un court programme devant un jury venu de l'extérieur. Cela reproduisait à l'identique ce que les étudiants des secteurs classique et jazz vivent pendant les dix à quinze ans que durent leurs études dans un conservatoire où, souvent, c'est le professeur qui détermine ce dont l'élève a besoin. Au Cefedem RA, l'implication des

¹⁰ Voir le très fouillé et très intéressant mémoire d'Ernest Bergez (2011).

¹¹ Voir la synthèse de ce colloque par David Looseley (2006).

¹² Parler *des* musiques est une manière commode de contourner la question de la reconnaissance de la diversité des pratiques à l'intérieur même des institutions, en les inscrivant de manière séparées : cela retarde le moment des échanges et, singulièrement, celui de formations musicalement *polyglottes*.

étudiants dans cette partie du programme était minime, et les professeurs d'instruments se plaignaient pour leur part du manque de temps alloué à la pratique de l'instrument.

En 2000, nous avons résolu de modifier complètement notre programme d'études afin d'accueillir, aux côtés de nos étudiants des secteurs classique et jazz, des étudiants en musiques actuelles amplifiées et en musiques traditionnelles. Le premier enjeu lié à l'accueil de toutes les musiques a été de les traiter en égale dignité, reconnaissant à chacune leurs spécificités, et de rendre obligatoire la rencontre musicale de tous les étudiants autour de projets communs, auxquels ils auraient à collaborer. Deuxièmement, il a fallu faire face à une différence de culture entre, d'une part, une tradition d'enseignement formalisée à l'extrême, mais impliquant peu de contacts avec l'auditoire, et une faible implication dans la conception même des concerts, et, d'autre part, des expressions musicales basées sur des formes atypiques ou informelles d'apprentissage impliquant des interactions immédiates avec un public. Troisièmement, nous avons souhaité confronter deux démarches très différentes : dans le secteur classique, les musiciens développent une identité liée à leur technicité instrumentale ou vocale, supposant une capacité à jouer ou à chanter n'importe quelle musique *pourvu qu'elle soit écrite*, tandis que les autres types de musique ont tendance à encourager les musiciens à affirmer fortement leur identité musicale personnelle dans des situations bien moins formalisées.

Deux concepts ont alors émergé : premièrement, les étudiants auraient à concevoir puis à réaliser des *projets artistiques*, sur la période de deux ans correspondant à la durée de la formation ; deuxièmement, ces projets seraient régulés et évalués sur la base d'un *contrat* liant chaque étudiant au centre et ce, pour chacun de ces projets, en fonction d'un certain nombre de contraintes définies par l'institution.

Une pédagogie par projets et par contrats pour permettre le risque et l'expérimentation réfléchie

En empruntant cette voie, nous nous mettions inévitablement en situation de repenser le fondement même de la formation. Il nous fallait trouver un cadre qui permette à chaque étudiant, d'une part, de développer ses propres pratiques par le biais de défis qu'il se donnerait à lui-même, d'autre part, de lui garantir un espace sécurisé pour pouvoir expérimenter, mener ses propres défis, en particulier ceux ayant trait aux pratiques métissées auxquelles il s'initierait¹³. Il importait

donc de rompre avec les jugements de valeur susceptibles d'être portés, sans qu'on s'appuie sur des critères concrets, par des jurés extérieurs nullement au fait de la démarche singulière de l'étudiant ni, d'un point de vue plus global, de la conception des études et des compétences définie par le centre. Nous avons déjà utilisé la démarche par projets, notamment pour initier les étudiants à la pédagogie de groupe avec des publics d'amateurs. Nous étions intimement convaincus, depuis les débuts du centre, de la nécessité de rendre les étudiants actifs, c'est-à-dire pleinement *acteurs* de leur formation. Ce changement de paradigme supposait un temps d'acclimatation, aussi bien pour les étudiants que pour les formateurs du centre. Voilà pourquoi nous avons opté pour une pédagogie par projets, par contrats, et axée sur la recherche.

Examinons plus en détail les projets artistiques que les étudiants ont à mener pendant le cursus¹⁴. Chaque étudiant inscrit au Cefedem RA doit formuler et réaliser un projet dans trois types de contextes musicaux :

- a. La pratique dominante de l'étudiant
- b. Une pratique musicale voisine
- c. Un travail sur un genre musical éloigné

Dans le premier projet, il s'agit pour l'étudiant de se donner un défi, à partir de son désir le plus cher, dans le genre musical qui l'attire le plus, en utilisant les points forts de sa pratique musicale. On vise à lui proposer d'exploiter ce qu'il considère comme l'aspect le plus significatif de sa pratique musicale, et de l'inciter à aller le plus loin possible dans sa recherche. Ce projet doit aboutir à une présentation publique qui doit constituer un moment artistique fort. L'étudiant ne doit pas simplement répéter ce qu'il a déjà bien fait dans le passé, mais plutôt envisager sur de nouvelles bases sa propre pratique musicale, et l'enrichir à travers un approfondissement de ses savoirs, en se fixant à lui-même des défis d'ordre artistique. Cette notion de *défi* que chacun se lance est très importante et ne peut se confondre avec un simple exercice de virtuosité. Il ne s'agit pas de dépasser ses limites pour le plaisir de performer : c'est la capacité de développer une cohérence artistique qui est en jeu.

Pour le second projet, l'étudiant doit explorer une pratique musicale qui lui est peu familière. Il peut s'agir d'un répertoire qu'il a peu abordé jusqu'alors, ou d'un style de musique qu'il connaît peu ou mal, tout en restant dans le voisinage de sa propre pratique dominante. Par exemple, un instrumentiste classique aborderait la musique baroque, ou

¹³ Voir à ce sujet la « Charte des études au Cefedem Rhône-Alpes » : « Les risques que doivent prendre les étudiants dans leurs études s'inscrivent dans un contexte où le fait de se tromper est encouragé, et où l'expérimentation peut se faire dans un espace sécurisé. Les deux années de formation doivent être considérées comme un voyage, un détour, des "vacances" au sens étymologique du terme » (Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes 2007).

¹⁴ Pour une approche détaillée de ces projets de réalisation artistique au Cefedem RA, voir François et al. (2007).

la musique de la fin du xx^e siècle, si sa connaissance de ces répertoires s'avère limitée. Un musicien familier du rock aborderait le rap. Un étudiant en musiques traditionnelles irait voir du côté des musiques géographiquement voisines de sa compétence principale, ou découvrirait par la pratique d'autres formes stylistiques qui lui sont encore inconnues.

Dans le troisième projet, l'étudiant devra n'avoir aucune compétence dans le genre choisi. Il a pour mission de créer un moment musical incluant cette nouvelle pratique ainsi *découverte*. Il pourra par exemple s'intégrer à un groupe pratiquant une musique qui lui est peu familière, voire étrangère, en se confrontant le plus sérieusement possible avec ce qui la caractérise.

Les trois projets doivent tous aboutir à une présentation devant un public, lequel doit être distinct de la communauté immédiate du Cefedem RA. C'est l'étudiant et non le centre qui organise les concerts ; de même, il choisit les musiciens, extérieurs au centre, qui seront ses personnes ressources au cours de ses recherches. C'est aussi l'étudiant qui est responsable de l'organisation matérielle et de tous les partenaires qui participent à son projet.

Cette démarche centrée sur les projets d'étudiants a nécessité une autre conception de l'évaluation : les critères pour la réussite de chaque projet sont déterminés à l'avance par l'étudiant lui-même sous forme de contrat, au terme d'une réflexion menée pendant les premiers essais de formulation de chaque projet¹⁵. L'équipe de formateurs valide chacun des contrats.

Une réussite qui incite à aller plus loin

Nous ne pouvons que nous féliciter d'avoir choisi une telle voie. Les étudiants sont en recherche permanente, se documentent, travaillent en groupes pour chacune des réalisations qu'ils projettent. Le temps dévolu aux études musicales est pleinement consacré à s'interroger plus finement sur la manière dont la musique est produite, sur la façon dont les contextes humains, sociaux et historiques interviennent dans le geste qui produit la musique, et sur les procédures de coopération que les étudiants doivent développer pour arriver à jouer ensemble.

Le terme de *coopération* est entendu ici au sens où Howard Becker l'a forgé dans *Les mondes de l'art* (1988). Il désigne les systèmes de négociation permanente qui prévalent entre artistes, lesquels sont dénués a priori de règles normatives. Becker rompt ainsi avec ce face à face des œuvres mis en lumière par Antoine Hennion (Hennion 1998), et montre la dimension collective de la création et de la diffusion qui naît de la mise en partage de valeurs et de conventions

historiquement changeantes. Ces interactions dépendent des styles de création qui, par la suite, se pérenniseront, ou pas, dans des conventions esthétiques, organisationnelles et économiques. Notons que celles-ci peuvent être aussi le fait de regroupements d'amateurs.

Cette conception de la création artistique permet d'échapper aux apories du débat sur les valeurs respectives des musiques, et surtout de restaurer pleinement la place des *pratiques* : celles-ci sont placées au premier plan. En se détournant un moment des théories héritées de l'enseignement, elles constituent un objet d'interrogations et de recherches à même de renouveler l'acte même de *théoriser* : la description de pratiques diverses ainsi que la recherche sur leurs contextes d'émergence et sur les procédures qui y sont mises en œuvre par les musiciens eux-mêmes constituent l'occasion de renouveler les imaginaires musicaux. Il s'agit au fond de constituer une *théorisation* de la pratique par les pratiques, et par les praticiens eux-mêmes.

Il y a là une petite révolution copernicienne quant à la conception de l'apprentissage : un savoir donné ne sert guère à celui qui est censé le recevoir ; sans nier les savoirs déjà *théorisés*, on peut créer des dispositifs d'apprentissage amenant les élèves à produire de la théorie eux-mêmes.

Pour cela, il faut quitter le registre de l'érudition passive, se confronter à un *faire*, et mener une *action de musique* dans un domaine différent du sien. En rassemblant des musiciens issus d'horizons multiples, on se donne la possibilité de penser et d'agir en termes de *pratiques*. À l'inverse des guichets séparant les *genres* musicaux (très utiles chez les disquaires pour classer les produits enregistrés), les *pratiques musicales*, elles, peuvent s'analyser ; on peut opérer des allers-retours de l'une à l'autre. On pourra par exemple se documenter sur leur(s) histoire(s) singulière(s), les comparer à des pratiques très voisines, en tentant de saisir le grain de subtiles différences, ou comparer diverses *manières de faire*, et bien sûr confronter des *manières de faire* dans des genres très différents.

Il s'agit d'un travail concret d'exploration, semé d'essais et d'erreurs, d'allers-retours au sein d'un processus où alternent des phases individuelles ou collectives. Cette démarche suppose l'appui d'un collectif de musiciens mixtes, composé de novices et d'experts de divers genres ayant décidé, non de fusionner, mais de mettre leurs moyens en commun.

Chaque projet devient ainsi l'occasion de mener une enquête active sur les procédures inventées ou utilisées, sur les moyens souvent tacites qui permettent de les mettre en œuvre, et sur les contextes qui les ont vus naître.

¹⁵ Pour en savoir davantage sur ces dispositifs, on pourra consulter le site du Cefedem RA.

Procédures et contextes : comment la musique vient aux musiciens

Il reste à définir des méthodes pour que les étudiants puissent mener à bien de telles explorations. Nous ne relèverons ici que quelques pistes.

D'abord, toute production musicale est dépendante de ce qu'on nommera ici un *contexte*, entendu comme ce qui rassemble des musiciens, des instruments (y compris électroniques), des procédés de diffusion spécifiques en temps réel (par Internet, via les disques compacts ou DVD, etc.), un public, fût-il ou non présent, les pactes d'audition/réception¹⁶, des modes de coopération entre les musiciens, bref une foule de *médiateurs* au sens que donne à ce terme Antoine Hennion dans l'ensemble de ses travaux.

Il est plus que pertinent de donner aux musiciens l'occasion de repérer divers systèmes de coopérations et de conventions, de manière au passage à réfléchir à leurs propres manières de faire de la musique. Dans *Les mondes de l'art*, Becker évoque l'importance de ce qu'il nomme les «conventions» : il les décrit très précisément comme ce qui permet aux artistes de «faire [leur] monde de l'art» (1988, 81), c'est-à-dire de le *produire*¹⁷. Les *modes de coopération* élaborés et utilisés par les artistes sont donc autant de *pratiques* que des musiciens élaborent et partagent pour pouvoir *produire* leurs musiques, et ce, à l'intérieur d'une enveloppe déterminée par le système de *conventions* qu'ils ont en commun, ou qu'ils décident de partager pour une production musicale particulière.

L'enseignement de la musique en France est le plus souvent décrit comme clairement axé sur la nécessité de la pratique, celle-ci désignant essentiellement le travail instrumental individuel¹⁸ : cet enseignement est pourtant peut-être un de ceux qui, depuis la création du Conservatoire de Paris en 1795, ont vu s'opérer une décontextualisation marquée de ses objets¹⁹. Certains savoirs, comme tout ce qui touche aux compétences d'écriture, d'arrangement, voire d'improvisation, demeurent réservés à des spécialisations : le musicien demeure, ou est devenu, peu «multiple», il est d'abord et parfois exclusivement un *interprète*.

Notre expérience au Cefedem RA montre qu'il est fondamental, et tout à fait possible, de placer les étudiants dans une situation musicale globale réelle et de leur en faire progressivement la dévolution²⁰.

Ensuite, la notion de *procédures* nous paraît en étroite relation avec la *manière dont chacun se saisit de «procédés» disponibles* dans un contexte donné : la grille en jazz, la basse continue, la «boucle», le chorus, l'écriture, l'arrangement, l'improvisation... Ceci a renvoyé l'équipe de formateurs du Cefedem RA aux travaux de Jean-Louis Martinand (1986) qui évoque la nécessité, à propos de l'enseignement de la physique, de construire une *physique impliquée*, laquelle est pensée «entre la physique des savants et la physique des élèves», leurs *représentations* de la physique, en fait. La «discipline impliquée» est conçue alors comme une série de situations amenant les élèves à s'investir dans des démarches actives d'*enquête*, au sens que John Dewey donnait à ce terme²¹.

Nous proposons ainsi de développer ce qu'au Cefedem RA nous avons parfois appelé une *culture musicale en actes* ou encore une *musique impliquée*, qui substitue à l'enseignement des *notions* musicales, normées, une série de mises en situation pratiques. Il s'agira, au départ, de diverses procédures musicales, elles-mêmes contraintes par un contexte soigneusement choisi, et ce, le plus tôt possible avec les apprentis. Il s'agira ensuite d'expérimenter de manière réflexive sur ce que l'on fait, sur la façon dont on le fait, avec qui, et sur quelles références, explicites ou implicites, on s'appuie : ces apprentis chemineront ainsi au fil d'*enquêtes* qui ne dissocient plus apprentissages *pratiques* et enseignements *théoriques*. Il sera par la suite plus aisé pour les professeurs de musique, ayant eux-mêmes vécu une telle pédagogie, de l'adapter, dans leurs écoles, ou dans d'autres lieux, à des publics plus divers.

La prise en compte des *procédures* et des *contextes* permet de refonder quelque peu les paradigmes qui persistent à séparer les objets de la musique de la pédagogie de leur transmission. Il est par exemple nécessaire de confier davantage aux professeurs le choix de ce qu'il faut apprendre

¹⁶ Le terme pacte, emprunté aux travaux de la sémiologie littéraire, qui désigne les codes de lecture et de compréhension d'un texte dont la possession par le lecteur est attendue par l'auteur, peut en effet s'appliquer à la réception des œuvres musicales. Il permet d'inclure plus aisément une dimension sociologique que ne le fait la sémiologie musicale de Jean-Jacques Nattiez (1987).

¹⁷ Dans cet ouvrage majeur de Howard Becker, tout le deuxième chapitre s'attache à décrire les mécanismes de ces *conventions* et ces modes de coopération au travers desquels les artistes dessinent continuellement «leurs mondes de l'art».

¹⁸ En France, les compositeurs demeurent très minoritaires par rapport aux instrumentistes. Ajoutons que dans le domaine des musiques actuelles et traditionnelles, voire en jazz, la notion de compositeur est peu ou pas pertinente.

¹⁹ Pour une réflexion sur la didactisation de la musique par le Conservatoire, voir Schepens (2000).

²⁰ La dévolution est la capacité pour un enseignant de faire émerger chez les élèves un désir pour un apprentissage en les impliquant dans la définition de celui-ci ou, dit dans un langage plus courant, la manière de passer d'une idée de professeur à un projet d'élève(s). Ce concept a été décrit par Guy Brousseau : «La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert» (1998, 303). Voir aussi Astolfi (1992, 112-119).

²¹ On se rapportera à la somme de réflexions sur la question de l'expérience en art menée par John Dewey dans *L'art comme expérience* (2005).

dans les écoles, les manières ne pouvant plus se distinguer aussi radicalement des matières²².

Si l'on souhaite diversifier les pédagogies de la musique de manière à pouvoir s'adresser à des populations culturellement et socialement plus diverses tout en tenant compte des évolutions musicales contemporaines, il faut que les futurs professeurs, ou médiateurs, vivent eux-mêmes l'expérience de cette diversité dans la ou les formation(s) qu'ils reçoivent. Or, la pratique de l'enquête, de l'apprentissage par projets et de la coopération avec autrui permet précisément de renouveler le rapport des musiciens à la pratique musicale. Il faut donc s'ingénier, dans ces formations, à ne plus séparer les apprentissages artistiques des apprentissages pédagogiques, ces derniers devant par ailleurs s'élargir à la réflexion sociale et politique. Les dispositifs mis en œuvre au Cefedem RA tentent d'associer toujours plus étroitement ces aspects.

Ajoutons enfin que la pédagogie par projets et par enquêtes, au départ d'une pratique, est tout à fait adéquate à l'apprentissage de la musique : elle s'adapte fort bien aux très jeunes débutants parce qu'elle ne pose aucun prérequis culturel ni n'exige de savoirs préalables. Comme toute pédagogie, elle nécessite bien évidemment d'être menée avec méthode, réflexivité, et une forte exigence dans la conception des dispositifs.

Conclusion : repenser les catégories, mettre les apprentis musiciens aussi bien que les professeurs en enquête

La pédagogie par projets que le Cefedem RA a choisi de mener se distingue nettement de l'autodidaxie. Certes, comme le rappelait Ricoeur²³, on n'apprend jamais *tout seul* : on se saisit des traces d'autrui et des objets construits par d'autres – en musique : échelles musicales, instruments, modes de jeux, enregistrements, etc. Mais *comment ceux qui savent nous aident-ils à apprendre ?*

C'est là au fond la question que pose l'extraordinaire évolution des pratiques musicales, du fait des modes informels de transmission qui se multiplient : comment

penser le rôle des institutions publiques dans un tel contexte ? Nous n'avons évoqué ici que quelques pistes, au départ de notre expérience. C'est en revenant sur cette interrogation que nous souhaitons conclure, et formuler ce qui nous semble constituer quelques enjeux majeurs dont il faut continuer l'exploration.

Ainsi le musicien devrait-il pouvoir être, ou devenir davantage, un « créateur de circonstances », et le concepteur d'occasions d'*entrées en musique* bien plus diverses, en des lieux divers, prenant en compte des territoires géographiques, culturels et sociaux plus finement analysés (ces lieux ou ces territoires pouvant être constitués par des dispositifs électroniques : Internet, programmes qui s'échangent, ou réseaux de médiations non formalisés). Il deviendrait davantage un *community musician*, comme le dit Peter Renshaw (2005). Un « musicien dans la Cité », disons-nous au Cefedem RA.

Cette idée d'un musicien créateur de circonstances permettant la découverte ou le perfectionnement de pratiques musicales s'élargit sans peine : dans la foulée, on pourra redéfinir le concept de cursus, (des *parcours*) dans les institutions existantes, en les organisant davantage en « rhizomes », comportant des embranchements multiples²⁴. Ceux-ci remplaceraient l'actuel empilement de cycles et de niveaux. Les *parcourants* auraient ainsi l'occasion d'effectuer de vrais choix (de pratiques, de découvertes). La pédagogie serait plus souvent une pédagogie *par contrats* et *par projets*, au départ d'enquêtes menées à propos de pratiques musicales d'emblée diverses et ce, même si on est en train de s'y initier.

On développerait à cette fin, mais grâce aussi à cette conception de parcours en étoiles, comportant de nombreux embranchements, une plus grande *variabilité didactique* des dispositifs d'apprentissage. C'est en effet la variation des situations d'apprentissage pour une même pratique qui rend plastique une *compétence* : car son actualisation dans des situations inédites est grandement facilitée par la diversité des approches à travers lesquelles on l'aura construite. C'est au fond ce que les milieux disposant d'un capital culturel

²² Nous travaillons actuellement sur l'hypothèse de formations pensées de manière *réticulaire*, c'est-à-dire en réseaux d'enquêtes. Les programmes constituant le cursus seraient ainsi progressivement définis par les étudiants-chercheurs qui, après chaque enquête, postuleraient les travaux permettant de situer, de développer ou d'affiner l'enquête terminée en explorant un champ voisin ou, au contraire, très éloigné. Ces enquêtes concernent aussi bien les aspects musicaux des pratiques que les aspects pédagogiques de leur transmission, reliés alors aux travaux d'exploration en sciences de l'éducation et en sciences humaines menés par des groupes d'étudiants dans des séminaires qu'ils animent en lieu et place de cours reçus.

²³ Philippe Meirieu évoque « avoir entendu Paul Ricoeur dire avec justesse que "tout autodidacte était un imposteur". Certes, tout autodidacte est un imposteur au sens où nous nous nourrissons toujours de ce qui est arrivé avant nous, simplement de différentes manières, à travers une éducation plus ou moins formelle ou informelle » (2010).

²⁴ Voici un extrait d'une des définitions que Deleuze et Guattari donnent, dans *Mille plateaux*, de leur concept de *rhizome* : « [r]ésumons les caractères principaux d'un rhizome : à la différence des arbres ou de leurs racines, le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque, et chacun de ses traits ne renvoie pas nécessairement à des traits de même nature, il met en jeu des régimes de signes très différents [...] Contre les systèmes centrés (même polycentrés), à communication hiérarchique et liaisons préétablies, le rhizome est un système acentré, non hiérarchique et non signifiant, sans Général, sans mémoire organisatrice ou automate central, uniquement défini par une circulation d'états » (1980, 13). Voir également l'introduction du même ouvrage.

apportent à leurs enfants au-delà de l'école, fût-elle de musique...

Il faudra aussi davantage prendre en compte le rôle des (in)formateurs non humains, tels que les appréhende Bruno Latour (1991). Les objets, par leur seule présence et par leur résistance propre, nous amènent à apprendre, à travers leur manipulation, non seulement quelque chose d'eux, mais aussi des routines, des procédures, qui nous forment et nous font constituer des *théories* au-delà de leur simple utilité ou utilisation. Prendre conscience de ce que nous construisons cognitivement à travers l'usage de ces objets constitue un apprentissage qui ne les cantonne plus dans leur rôle passif de *simples* outils. Ceci est particulièrement sensible dans les pratiques des musiques actuelles: la manipulation d'instruments amplifiés, de programmes, de machines, de dispositifs électroniques, tout comme la participation à des réseaux de diverses natures, développent des compétences. Aussi les écoles de musiques actuelles tentent-elles de rompre avec la transmission de maître à élève, via la pratique directe. Sans doute y aurait-il matière à creuser sérieusement cette déscolarisation, qui cherche à restaurer un certain compagnonnage. Disons seulement ici que toutes les musiques sont en fait concernées: la prise en compte des *objets* de la musique permet d'éviter que des savoirs révélés, codifiés *ex post* pour être transmis par le professeur, se substituent au savoir découvert. C'est bien la moindre des choses si l'on souhaite faire vivre une expérience artistique réelle...

Seule l'implication dans une réflexivité sur les pratiques permettra de dépasser ce que la multiplication et la superposition de disciplines dites complémentaires peine à réaliser. À défaut, la coupure demeure entre les pratiques et les discours sur les œuvres, les genres ou les théories respectives à ceux-ci, et avec elle le danger de la construction de ghettos culturels.

Coda

L'offre de pratiques artistiques publiques s'adresse souvent, dans les faits, aux *héritiers*, c'est-à-dire à ceux qui étaient déjà familiers avec elles du fait de leur capital culturel, social, économique. Les études publiques ont démontré que la *démocratisation culturelle* ne peut se confondre avec l'augmentation de la fréquentation des concerts ou des musées (Cogneaux et Donnat 1989). Et, de fait, la demande de formation ou d'initiation à la *pratique* des arts exerce en France une pression de plus en plus forte tant auprès des artistes que des pouvoirs publics. C'est même devenu, pour nombre d'artistes et dans tous les domaines de l'art, une activité professionnelle d'ores et déjà étroitement intégrée à leur métier.

Or, tout se passe encore comme si, en France, les conceptions attachées à l'*éducation* artistique comme mode

d'action publique peinaient à rencontrer les profondes mutations d'une époque en mal d'âme, dans une société où nombre de citoyens, de toutes conditions, se sentent petit à petit en marge d'un futur qui semble devoir les ignorer. Le terme éducation est ambigu, notamment parce qu'il concerne souvent les enfants et suppose une pédagogie fondée sur l'acquisition de préalables, pour un à venir. S'engager à répondre plus directement à la demande de *pratique* de l'art suppose de repenser la question de la formation de ces artistes qui sont appelés à des missions mêlant compétences d'artistes et conscience démocratique.

L'art est une manière de faire le monde: quel monde voulons-nous? Permettons-nous à tous de participer à ce monde? L'action artistique peut-elle devenir un vecteur de démocratie? Pour une telle ambition, il faut reposer la pensée de l'action culturelle, la redéfinir comme visant une *démocratie culturelle*, elle-même vectrice d'une société plus partageuse.

Pour une telle ambition, il faut aussi refonder la formation des artistes de demain, en pensant les établissements artistiques supérieurs comme des lieux de création, de rencontres, et d'innovation. D'innovation sociale notamment.

RÉFÉRENCES

- ASTOLFI, Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BARRE, Hélène (2002). «L'écriture instrumentale en deuxième cycle, ou le bricolage de l'arpège», *Enseigner la musique*, n° 5, p. 153.
- BECKER, Howard S. (1988). *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.
- BERGEZ, Ernest (2011). «La théorie des usages dans les pratiques des musiques électroniques», mémoire de fin d'études au diplôme d'État de professeur de musique, Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes, <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires%202011/BERGEZ%20Ernest.pdf>, consulté le 12 septembre 2012.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction: Une critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BROUSSEAU, Guy (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CENTRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA MUSIQUE EN RHÔNE-ALPES (2003). «Le Cefedem Rhône-Alpes, 23 ans d'expérience au service des musiciens», <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/23ans.pdf>, consulté le 20 mars 2015.

- CENTRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA MUSIQUE EN RHÔNE-ALPES (2007). «Charte des études au Cefedem Rhône-Alpes», <http://www.cefedem-rhonealpes.org/?q=formations/formation-diplomante/charte-des-etudes>, consulté le 20 mars 2015.
- CLÉMENT, Dominique (2007). «De la culture musicale», *Enseigner la musique*, n° 9-10, p. 201.
- COGNEAU, Denis et Olivier DONNAT (1990). *Les pratiques culturelles des Français 1973-1989*, Paris, Département des Études et de la Prospective du ministère de la Culture et de la Communication, La Découverte, La Documentation française.
- CONSEIL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE BELGIQUE, «La Bildung, au cœur de l'éducation», http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/cef_avis112_0.pdf, consulté le 15 septembre 2012.
- DANHAUSER, Adolphe-Léopold (1872). *Théorie de la musique*, Paris, Henry Lemoine.
- DELEUZE, Gilles et Félix GUATTARI (1980). *Mille plateaux*, Paris, Éditions de Minuit.
- DEWEY, John (1947). *Expérience et éducation*, Paris, Bourrellet.
- DEWEY, John (1975). *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DEWEY, John (2004). *L'école et l'enfant*, Paris, Fabert.
- DEWEY, John (2005). *L'art comme expérience*, Paris, Farrago.
- DEWEY, John (2006). *Logique: La théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France.
- FRANÇOIS, Jean-Charles, Eddy SCHEPENS, Karine HAHN et Dominique CLÉMENT (2007). «Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes», *Enseigner la musique*, n° 9-10.
- GREEN, Lucy (2001/2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, Londres et New York, Ashgate.
- HENNION, Antoine (1993). *La passion musicale: Une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié.
- HENNION, Antoine (1998). «D'une distribution fâcheuse: Analyse sociale pour les musiques populaires, analyse musicale pour les musiques savantes», *Musurgia*, vol. 5, n° 2, «Analyse des musiques populaires modernes», p. 9-19.
- HENNION, Antoine, Sophie MAISONNEUVE et Émilie GOMART (2000). *Figures de l'amateur: Formes, objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, Département des Études et de la Prospective du ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, coll. «Questions de culture».
- LAHIRE, Bernard (2004). *La culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LATOUR Bruno (1991). *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte.
- LOOSELEY, David (2006). «Musiques populaires: Une exception francophone?», *Volume ! La revue des musiques populaires*, vol. 5, n° 2, p. 199-204.
- MAGNAN, Vincent (2004). «L'écriture musicale comme moyen d'apprentissage», *Enseigner la musique*, n° 6-7, p. 189.
- MARTINAND, Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- MEIRIEU, Philippe (2010). «Autorité et transmission: Quels enjeux?», http://meirieu.com/ARTICLES/autorite_transmission_mildt.pdf, consulté le 12 septembre 2012.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (1987). *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois.
- PARIAUD, Pascal (2002). «Réflexions d'un enseignant», *Enseigner la musique*, n° 5, p. 121.
- RIBAC, François (2004). *L'avaleur de rock*, Paris, La Dispute.
- RENSHAW, Peter (2005). «Les changements institutionnels et le développement professionnel continu: Le projet Connect de la Guildhall School of Musica and Drama de Londres», *Enseigner la musique*, n° 8, p. 131.
- SCHEPENS, Eddy (2000). «Une didactique de l'art est-elle possible? Le musicien au risque de la pédagogie et du choix des valeurs», *Enseigner la musique*, n° 4, p. 55.
- VEITL, Anne et Noémi DUCHEMIN (2000). *Maurice Fleuret: Une politique démocratique de la musique*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture, La Documentation française, coll. «Travaux et documents».

Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en « éducation musicale » en France

Odile Tripier-Mondancin
(ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/
Université Toulouse Jean Jaurès)
et Frédéric Maizières
(ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/
Université Toulouse Jean Jaurès)

En France, c'est par le chant que la musique est entrée à l'école en 1882 et c'est l'activité qui depuis représente la *clé de voûte* de l'enseignement musical généraliste, comme en témoignent différents écrits à ce sujet (Alten 1995 ; Suchaut 2000). L'identité de la discipline scolaire dénommée *éducation musicale*, à l'école, s'est construite et a été légitimée en partie par la spécificité du chant. Cette spécificité apparaît lorsqu'on compare les *curricula* de l'enseignement musical général avec ceux de l'enseignement musical spécialisé, soit respectivement, les *programmes* et les *schémas directeurs* (Tripier-Mondancin 2008a, 218-222 ; 2010, 178-179, 198-199). Les études sur les pratiques enseignantes montrent l'importance accordée à l'apprentissage d'un répertoire de chants dans les classes pour des raisons pratiques (c'est l'activité la plus facile à mettre en place), cognitives et sociales (Maizières 2009, 2012). Se concentre également dans le chant l'essentiel des orientations et des déclarations politiques en matière d'éducation musicale à l'école. Depuis les chants obligatoires pour le certificat d'études primaires en 1923, jusqu'à la dernière circulaire réglementant les pratiques chorales à l'école en 2011 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative 2011), une forte activité politique est apparente, au moins dans les textes officiels comme les arrêtés concernant les programmes scolaires, les circulaires sur le chant choral et les rapports de jury des concours qui recrutent les enseignants (Tripier-Mondancin 2008a, 18-19). Cette activité est également visible à travers la mise en ligne de sites spécialisés, l'organisation de stages dans le cadre de la formation continue et la signature

de conventions partenariales. Enfin, le décret du socle commun des connaissances et des compétences (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2006) met aussi l'accent sur des objectifs communs entre le primaire et le collège¹ en matière d'éducation musicale, tout particulièrement la connaissance d'œuvres musicales ainsi que la capacité à interpréter un répertoire de chants.

Pourtant, malgré l'importance donnée à l'activité, les programmes n'ont jamais véritablement imposé de répertoire, en dehors de certains chants patriotiques – notamment *La Marseillaise* – plus ou moins prescrits à différents moments de l'histoire, y compris dans la circulaire de septembre 2011. L'activité chant s'organise donc essentiellement à partir des choix personnels de l'enseignant.

Quelques études ou enquêtes en France sur la pratique du chant à l'école et au collège ont été réalisées (Bustarret 1986 ; Leroy 2015 ; Tripier-Mondancin et al. 1999). Néanmoins, aucune de ces études ne met en question les choix que font les enseignants en termes de répertoires vocaux enseignés. Pour ces raisons, l'objectif de nos études respectives a consisté à décrire et analyser les répertoires vocaux déclarés être enseignés ainsi qu'à questionner la manière dont ils sont choisis, afin de pouvoir les comparer.

Après avoir montré comment le concept de transposition didactique (Chevallard 1991) et le cadre des catégories de répertoires musicaux issues de la musicologie historique peuvent servir à expliciter les décisions de l'enseignant en matière de *savoirs à enseigner* et de *savoirs enseignés*,

¹ L'enseignement général, obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans en France, se déroule dans deux institutions distinctes mais complémentaires. D'une part, l'école primaire ou premier degré, pour les enfants de 2 à 10 ans, comprend 3 cycles : la maternelle (cycle 1), le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et le cycle des approfondissements (cycle 3). Le second degré, ou enseignement dit secondaire, débute par le collège pour les élèves de 11 à 15 ans et se termine au lycée : le collège comprend quatre années d'études (6^e, 5^e, 4^e et 3^e) et le lycée, trois années (seconde, première et terminale). Alors qu'en France, le collège désigne l'enseignement généraliste secondaire, au Québec, il s'agit d'un degré d'enseignement entre l'école secondaire et l'université. Au Canada anglais et aux États-Unis, l'équivalent du collège français, en termes de classe d'âge, se nomme *high school*, le terme *collège* désignant une institution universitaire. En France, l'enseignement de la musique intitulé *éducation musicale* est obligatoire à l'école primaire et au collège.

nous comparerons les résultats de deux enquêtes nationales menées indépendamment. L'une concerne la pratique des enseignants généralistes de l'école primaire (Maizières 2014), l'autre, des enseignants spécialistes de l'éducation musicale et du chant choral² de collège (Tripier-Mondancin 2013). Nous décrirons d'abord dans leur spécificité, mais aussi dans leur proximité, les répertoires qui sont chantés de la maternelle jusqu'à la fin du collège. Nous tenterons ensuite de comprendre les critères qui orientent les choix de l'enseignant et concluons sur l'intérêt et les limites d'une telle comparaison. Enfin, nous formulerons un certain nombre d'hypothèses dont la validation aurait l'intérêt de définir les contours de ce qui pourrait représenter un répertoire qui réponde à la fois aux objectifs de l'activité et aux choix de l'enseignant.

Cadre théorique : transposition didactique et répertoires

Le concept de transposition didactique théorisé par le mathématicien Chevallard (1991) nous permet d'analyser les répertoires *enseignés* et de montrer comment les répertoires chantés à l'école sont choisis. D'une manière générale, Johsua signale que ce concept « doit être conçu comme un outil aidant à la modélisation de phénomènes didactiques [sans épuiser] tous les traits de la phénoménologie considérée » (1997, 1). Les didacticiens ont mis en évidence le processus de la transposition didactique qui consiste en une adaptation des savoirs savants à l'enseignement dans la classe. La transposition didactique, en son sens strict, est le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement (Chevallard 1991). Les didacticiens s'accordent sur le fait que le savoir à enseigner ne peut être la simple transposition dans la classe du savoir tel qu'il est produit par la science. Une double transposition opère : la transposition didactique externe des savoirs savants aux savoirs à enseigner dont les programmes sont la matérialisation et une transposition didactique interne qui est dépendante de l'enseignant qui en a la charge. En outre, en ce qui concerne le chant, le savoir de référence ne relève pas véritablement du produit de la science, mais davantage d'un savoir expert et de pratiques sociales.

C'est Martinand (1986) qui a introduit le concept de *pratiques sociales* dans le cadre des sciences technologiques. Johsua (1996, 1997) a pour sa part proposé d'élargir la notion de savoir savant aux *savoirs experts*. Perrenoud (1998) a ensuite souligné l'intérêt de conceptualiser les *savoirs pratiques* dans le cas des didactiques des disciplines

artistiques, où la pratique est censée développer des savoirs sans que ceux-ci découlent pour autant de l'histoire de l'art ou de la musicologie. Dans tous les cas, ces *catégories* de savoirs subissent une transposition, à partir du moment où l'enseignant choisit d'enseigner tel chant plutôt que tel autre.

En effet, comme dans toute discipline, c'est à l'enseignant que revient la transposition didactique interne, plus encore en éducation musicale, où aucune liste ne précise les œuvres et/ou les compositeurs à enseigner. En ce qui concerne l'école primaire, le texte des programmes actuels se limite à l'acquisition d'un « répertoire de comptines et de chansons issu de la tradition orale enfantine et augmenté par des auteurs contemporains » (Ministère de l'Éducation nationale 2008a, 16). Les derniers programmes de collège, parus également en 2008, font état de proportions *a minima* à respecter en matière de répertoire vocal : il s'agit d'interpréter « au moins » quatre chants par an, dont « au moins » deux appartenant aux « répertoires » de la « chanson occidentale » et « de la chanson du patrimoine non occidental », « au moins un » aux « répertoires savants » et « au moins un » qui soit inventé par les élèves (Ministère de l'Éducation nationale 2008b, 9). Malgré tout, les cadres posés pour guider les choix des enseignants relativement aux époques, aux périodes et aux genres musicaux demeurent assez larges. Par conséquent, l'enseignant, tant à l'école primaire qu'au collège, est véritablement chargé de la transposition didactique externe : ainsi le choix des œuvres à chanter relève de sa décision personnelle (Maizières 2012 ; Tripier-Mondancin 2011).

Comme les extraits de programmes cités le montrent, le terme *répertoire* est fréquemment employé dans son sens littéral, c'est-à-dire en tant qu'inventaire méthodique d'œuvres musicales ou en tant qu'ensemble ou liste d'œuvres appartenant à une même catégorie. C'est donc aussi le concept de catégories de répertoires vocaux que nous allons utiliser ici (Ministère de l'Éducation nationale 2008b, 9). Que l'on parle de répertoires ou de catégories de répertoires, ces niveaux de classification restent davantage mesurables que celui des titres des œuvres, lesquels se révèlent en nombre quasi infini. Les listes de catégories ont en outre l'avantage de permettre de *remonter* par tris successifs effectués sur la base de similitudes, à des niveaux taxinomiques plus globaux, comme la musique sacrée, profane, européenne, extra-européenne, etc. ; de fait, les résultats en sont plus lisibles. Pour élaborer le questionnaire destiné aux enseignants de collège, en particulier, nous avons utilisé un premier niveau de classement par époque ou

² En France, le concours pour enseigner au collège et au lycée est spécialisé dans une discipline : ainsi ceux qui enseignent la musique passent le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, soit le CAPES d'*éducation musicale et de chant choral* et/ou l'agrégation de *musique*. Ces deux concours sont valides après une formation universitaire post-bac en *musicologie* et *métiers de l'enseignement de la formation et de l'éducation, parcours éducation musicale*, de niveau master et, dans la quasi-totalité des cas, après un cursus musical de haut niveau dans l'enseignement spécialisé.

période (Moyen Âge, Renaissance, etc.), qui fait consensus en musicologie. Nous employons également, dans l'analyse cette fois, la distinction entre répertoires savants, populaires et traditionnels (comme dans les programmes de collège). Même si cette distinction fait l'objet de changements paradigmatiques, au sens évolutionniste (variation, survie, adaptation) au sein de la musicologie (Sadie 1990, 359), nous l'utilisons provisoirement, faute de mieux. Il resterait toutefois à montrer que ces catégories de savant et de populaire constituent un paradigme (au sens kuhnien) de la musicologie, en France du moins. Ces différents niveaux de catégorisation témoignent de la manière dont l'objet est observé puis analysé. En regard des résultats, nous portons une attention plus particulière à la catégorie ou genre que constitue la chanson qu'elle soit française ou étrangère, de variété ou traditionnelle. À ce sujet, nous nous appuyons, sur les catégories de la chanson française proposées par Fontana (2007) et que l'on peut qualifier d'historico-sociologique.

Méthodologie

Deux enquêtes inter-académiques à visée descriptive compréhensive ont été conduites parallèlement en 2010 et 2011, respectivement auprès des enseignants en éducation musicale de collège et auprès des enseignants de l'école primaire. Elles ont fait l'objet d'un protocole de recherche rigoureux et validé, dont nous donnons les détails complets dans la section intitulée « Méthodologie » ou « Démarche, méthodes de recherche » de nos articles respectifs (Maizières 2014; Tripier-Mondancin 2013). Nous rappelons ici que l'enquête de Maizières a été menée dans les écoles primaires de 20 départements français (02, 09, 12, 15, 24, 31, 32, 33, 44, 46, 47, 54, 60, 64, 66, 70, 80, 81, 82 et 93) tandis que le questionnaire en ligne de Tripier-Mondancin a été envoyé aux enseignants d'éducation musicale des collèges des 20 départements (03, 09, 12, 15, 19, 23, 24, 31, 32, 33, 40, 43, 46, 47, 63, 64, 65, 81, 82 et 87) que regroupent les académies de Bordeaux, de Toulouse, de Limoges et de Clermont-Ferrand³. Ces deux enquêtes visaient à recueillir un certain nombre de données sur les savoirs enseignés par les enseignants, particulièrement en matière de répertoire vocal, mais aussi sur les objectifs de l'activité et les critères susceptibles d'influencer les choix.

Les choix méthodologiques ont été déterminés par les caractéristiques des deux populations observées (voir le tableau 1). En effet, en France, ce sont les enseignants généralistes qui enseignent l'éducation musicale à l'école primaire et leur formation professionnelle, en ce qui

concerne les domaines artistiques, est très limitée en nombre d'heures. À moins d'avoir acquis une expérience musicale personnelle, les professeurs de l'école primaire sont assez peu armés pour enseigner cette discipline et certains peuvent même se trouver assez démunis. D'où, par exemple, le choix d'une question ouverte relative aux titres et aux compositeurs dans le questionnaire, plutôt qu'une question à choix multiples couvrant certains courants ou catégories de répertoire dont on ne peut être sûr que leur signification soit claire pour tous. Pour les mêmes raisons, nous avons choisi d'effectuer des entretiens à l'issue du questionnaire pour la question des critères de choix.

Dans les collèges, les enseignants qui assurent l'éducation musicale sont des musiciens dotés d'une solide culture, principalement instrumentistes plutôt que chanteurs. En effet, dans une enquête menée entre 2005 et 2006 (n=191), nous avons examiné en détail le cursus musical des enseignants d'éducation musicale, avant le baccalauréat⁴, entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier et après l'entrée dans le métier. L'étude montre que ces enseignants, en 2005, sont des musiciens spécialistes : ils ont suivi un cursus d'instrumentiste dans un établissement spécialisé (du type conservatoire régional) dès le plus jeune âge jusqu'à l'entrée dans le métier. Les chiffres témoignent de pratiques vocales individuelles et collectives (dans des chœurs) en très nette augmentation après le baccalauréat. En outre, après le baccalauréat, 94 pour cent d'entre eux suivent une licence en musicologie (Tripier-Mondancin 2008b, 284, 300, 306, 309, 320, 336, 343-345, 370, 381, 382).

Malgré ces différences en termes de formation, dans les deux cas, nous faisons le postulat que ces deux populations d'enseignants peuvent expliquer, voire justifier, leurs choix musicaux concernant les pratiques vocales qu'ils mettent en œuvre (Jaujou 2002, 2009). Pour cette raison, et malgré les différences entre les professeurs des écoles primaires et ceux des collèges dans la manière de s'exprimer sur les répertoires choisis, c'est le cadre des grandes catégories musicales (savant/populaire/traditionnel) issues de la musicologie historique qui nous sert de référence pour décrire, comparer puis analyser les grandes tendances tout en relevant les choix plus singuliers.

Au niveau de l'école primaire, 935 enseignants ont répondu au questionnaire. Ceux-ci devaient fournir les titres et le nom du compositeur des chansons qu'ils ont « tendance à faire chanter dans leur classe », à partir d'une question ouverte, et donner les objectifs de l'activité vocale, à partir d'une question en éventail. Des entretiens semi-directifs ont

³ En raison du fait que le second degré est géré académiquement, l'enquête auprès des enseignants de collège a fait l'objet d'une diffusion à l'échelon de l'académie par le biais des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). L'enquête auprès des enseignants des écoles primaires a fait l'objet d'une diffusion à l'échelon des inspections académiques départementales.

⁴ Le baccalauréat en France correspond à la fin des études secondaires et à l'entrée à l'université, soit la classe d'âge des 18 ans.

Tableau 1 : Méthodologies de recherche des deux études.

Enquêtes	Maizières (2014)	Tripier-Mondancin (2013)
Questions de départ	• Répertoires enseignés ? • Critères de choix des enseignants ?	
Cadre théorique	• Transposition didactique • Catégorisation des répertoires de référence	
Démarche, visée	• Inductive, visée descriptive et compréhensive	
Méthodes de collecte de données	• Questionnaire • Entretiens semi-directifs	• Questionnaire • <i>Focus group</i> (questions en éventail)
Objectifs	• Description et analyse d'une population d'après un échantillon exemplaire	
Thèmes des questions	• Titre des chansons (question ouverte) • Critères de choix	• Catégories de chants • Auteurs-compositeurs-interprètes • Critères de choix (question en éventail)
Participants	• 935 enseignants du primaire	• 104 professeurs d'éducation musicale de collège
Échantillon	• Échantillon de type non probabiliste, représentativité exemplaire	
Traitement des données	• Approche qualitative	• Approche quantitative et qualitative (mixte)
Logiciels	• Lime survey	• Lime survey • SPSS

été réalisés ensuite auprès de 30 enseignants qui ont accepté de poursuivre l'enquête afin de recueillir les raisons de leur choix pour chacune des chansons mentionnées. C'est le critère de la *saturation* qui nous a amené à limiter les entretiens au nombre de 30 (Dépelteau 2003, 234)⁵. Notons qu'en janvier 2011, on dénombrait 330 868 instituteurs et professeurs des écoles primaires⁶ enseignant dans le premier degré public en France (Quéré 2012).

Quant au questionnaire envoyé dans les collèges, 104 des 1 020 professeurs d'éducation musicale de collège que comptent les 4 académies enquêtées en 2010⁷ lui ont répondu. Dans le questionnaire, les enseignants devaient :

1. Classer en ordre décroissant les 13 grandes catégories proposées⁸, en fonction de la fréquence à laquelle les chants qui s'y rattachent sont interprétés (question en éventail ouvert) ;

2. Cocher parmi les 119 auteurs-compositeurs-interprètes (ci-après désignés par l'acronyme ACI), puis parmi les 34 interprètes et enfin parmi les 34 groupes de chanson française proposés, ceux qui sont interprétés (questions en éventail ouvert) ;
3. Citer les auteurs-compositeurs-interprètes chantés que les enseignants rattachent à la chanson anglophone (question ouverte) ;
4. Classer en ordre décroissant les 12 critères de choix proposés que les enseignants privilégient pour retenir tel ou tel auteur (question en éventail ouvert). La liste de ces critères de choix avait été élaborée grâce à la méthode du *focus group* (entretien de groupe ou groupes de discussion⁹) lors de stages de formation continue. La terminologie liée spécifiquement aux récents program-

⁵ On considère qu'il y a *saturation* lorsque les déclarations des interviewés ne varient plus et n'apportent plus de nouvelles informations pour l'enquête, même si le nombre de sujets dans l'échantillon augmente.

⁶ Les enseignants du premier degré nommés « instituteurs » jusqu'à la réforme de l'enseignement sous le ministère Jospin (1989) ont, à partir de 1990, été recrutés avec le statut de professeurs des écoles au niveau licence (trois ans après le baccalauréat) au lieu du niveau baccalauréat précédemment. De ce fait, depuis cette date, enseignent à l'école primaire des instituteurs (recrutés avant 1990) et des professeurs des écoles (recrutés à partir de 1990). Ces intitulés différents correspondent à un même corps de métier.

⁷ En 2012, en France métropolitaine et dans les départements d'Outre-Mer, la population des enseignants d'éducation musicale et de chant choral au collège s'élevait à 5 976 (Quéré 2012, 303).

⁸ Voici les catégories proposées : chanson française de 1945 à nos jours, chanson française de 1900 à 1945, chanson de langue anglaise du xx^e siècle, répertoire savant de 1945 à nos jours, répertoire savant de 1900 à 1945, répertoire savant romantique, répertoire savant du xviii^e siècle, répertoire savant baroque, répertoire savant de la Renaissance, répertoire savant du Moyen Âge, jazz, répertoire traditionnel français ou autre que français, et autre répertoire (question ouverte développée par la suite).

⁹ La méthode du *focus group* développée aux États-Unis dans les années 1940 permet, par exemple, de recueillir assez rapidement des données pour construire un questionnaire ou un entretien d'enquête. Ainsi, 60 enseignants de trois académies différentes ont été questionnés à l'oral, à ce sujet.

mes de 2008 a volontairement été laissée de côté, afin d'éviter les phénomènes de désirabilité sociale¹⁰.

Il ne s'agissait pas d'entrer dans le détail des niveaux de classes (6^e, 5^e, 4^e ou 3^e) auxquels tel répertoire est chanté, ni de demander le titre des œuvres, car la liste aurait été trop longue. Nous aurions risqué de dissuader les enseignants. Des entretiens sont toujours en cours auprès d'enseignants de collège pour compléter les informations relatives aux titres retenus, au moins en ce qui concerne les principaux ACI choisis par les enseignants.

Dans les deux études, les échantillons sont de type non probabiliste, c'est-à-dire fondé sur un appel au volontariat des enseignants. On peut les considérer comme exemplaires¹¹ plutôt que représentatif, si l'on se réfère aux travaux de Dépelteau, dans le sens qu'ils ont valeur d'exemple et si dans le cas où ces exemples se répètent et reflètent donc des tendances générales, ils en deviennent exemplaires (2003, 222-234).

Spécificités et grandes tendances communes

Même si les questions posées n'étaient pas tout à fait formulées de la même manière pour les enseignants d'école primaire et ceux de collège, pour les raisons invoquées plus haut, la comparaison des résultats généraux des deux enquêtes permet de mettre en évidence les spécificités liées au premier et au second degré mais également les répertoires communs (voir le tableau 2).

Ainsi, au primaire, la majorité des œuvres vocales enseignées appartiennent au répertoire de la chanson pour enfants, que ce soit celui des chansons traditionnelles (« Pirouette cacahuète », « À la claire fontaine », « Une souris verte »), mais aussi, et surtout, des chansons d'auteurs spécialisés dans le répertoire pour enfants. Parmi les plus cités, on trouve Henri Dès et Anne Sylvestre, mais aussi d'autres auteurs investis plus récemment dans l'écriture et l'interprétation de ce même répertoire, comme Éric Louvier, Aldebert et Jean Nô. Ce répertoire de la chanson pour enfants, même s'il diminue entre le cycle 1 (élèves de 2/3-5 ans) et le cycle 3 (élèves de 8-10 ans), est totalement

absent au collège (élèves de 11-15 ans); du moins, c'est ce qu'on peut induire des réponses de la partie ouverte de la question en éventail. En revanche, dans une moindre mesure (et donnés ici dans l'ordre décroissant), le jazz, la chanson française d'avant 1945, ou encore le répertoire savant (du Moyen Âge au xx^e siècle) seraient davantage enseignés au collège (voir le tableau 2).

En dehors du fait que la chanson pour enfant est absente au collège, l'ordre d'importance donné aux grandes catégories est le même: ainsi, le répertoire de la chanson française et celui de langue anglaise sont communs, seules leurs proportions respectives diffèrent.

La chanson traditionnelle, qu'elle soit surtout française et/ou régionale à l'école primaire ou plutôt étrangère au collège, vient ensuite. Elle est suivie, dans les deux cas, par un répertoire savant, plutôt rare à l'école primaire et nettement plus développé au collège¹². Ainsi, dans l'ordre, on retrouve, au quatrième rang des réponses, le répertoire du Moyen Âge, au cinquième rang, le répertoire savant post 1945, au sixième rang, le classique, et au septième rang, le baroque. En ce qui concerne les résultats obtenus au collège, étant donné que la question posée exigeait de classer par ordre d'importance les catégories proposées, nous avons complété l'analyse des fréquences par une analyse des rangs de moyenne¹³ de 1 à 5 et de 1 à 11 (n-1): cette dernière analyse nuance la première en montrant que parmi les 13 catégories proposées (dont une était ouverte), le jazz, la chanson traditionnelle et la chanson française d'avant 1945 sont également représentatives des choix des enseignants (le rang de moyenne oscille entre 2,4 et 3,4). Tout en étant à la marge, ce sont ensuite les répertoires du Moyen Âge ($\overline{Rg}=3,6$), de l'époque romantique ($\overline{Rg}=4,4$) et de la Renaissance ($\overline{Rg}=4,8$) qui demeurent les plus représentatifs des répertoires savants.

Quel que soit le type d'analyse des données pratiqué, ces résultats généraux montrent très largement, aux deux degrés, la prééminence de la chanson, qu'elle soit française, anglophone ou encore traditionnelle, qui l'emporte sur un répertoire plus savant, toutefois loin d'être absent au collège,

¹⁰ Le phénomène de désirabilité sociale fait référence à la volonté d'être en conformité avec ce que la société au sens large attend de nous. Ce phénomène est considéré comme un *biais*, en ce sens que certains interviewés peuvent varier leurs réponses pour apparaître en conformité avec ce que la société attend d'eux. Dans le cas où l'intervieweur interroge directement un enseignant au sujet des programmes, il peut être difficile pour ce dernier de montrer qu'il ne les respecte pas, ou plus simplement, qu'il n'y fait pas référence, alors que c'est le contrat qui le lie à l'élève. L'interviewé peut être amené à varier ses réponses pour montrer une pratique conforme aux programmes, ou se présenter sous un jour favorable aux yeux des autorités qui pourraient être amenées à lire les résultats de l'enquête.

¹¹ Ce type d'échantillon est utile dans les recherches qualitatives, notamment pour les études de cas. La taille de l'échantillon exemplaire est surtout déterminée par le critère de saturation (Dépelteau 2003, 234). En d'autres mots, les chercheurs arrêtent de collecter des observations lorsque l'ajout de cas ne semble plus apporter d'informations nouvelles sur le sujet de l'étude.

¹² On entend comme faisant partie du répertoire savant, par exemple, « Va pensiero », extrait de *Nabucco* de Verdi, l'air du marin « Come away » tiré de *Didon et Enée*, de Purcell, l'air « Vi ricorda » tiré de l'*Orfeo* de Monteverdi, la cavatine de Barberine, « L'ho perduta » extrait de l'opéra *Le nozze di Figaro* de Mozart, l'air de Don Giovanni « Deh, vieni alla finestra » extrait du *Don Giovanni* de Mozart (données recueillies lors d'entretiens avec des enseignants de collège).

¹³ La statistique du *meilleur rang moyen* permet d'évaluer le potentiel d'une donnée à représenter l'échantillon auquel elle appartient: c'est la donnée qui a le plus petit rang moyen qui est la plus représentative de l'échantillon des enseignants qui ont répondu (De Runz et al. 2007).

Tableau 2 : Catégories de répertoires vocaux abordés à l'école primaire et au collège exprimées en pourcentage ou en rang.

École primaire (3-10 ans)	Collège (11-15 ans), fin de la scolarité obligatoire
• 59,7 % de chansons pour enfants, y compris les comptines • 27,3 % de chansons françaises et anglophones • 12 % de chansons traditionnelles étrangères ou régionales françaises • 0,7 % de chants du répertoire savant	• 1^{er} rang : la chanson française post 1945 (100 % des enseignants la placent en 1^{er} rang de réponse) • 2^e rang : la chanson anglophone • 3^e rang : le jazz, la chanson française avant 1945 • 3^e rang : la chanson traditionnelle étrangère (autre que française) • 4^e rang : le répertoire vocal du Moyen Âge • 5^e rang : le répertoire vocal savant post 1945 • 6^e rang : le répertoire de l'époque classique • 7^e rang : les œuvres vocales baroques

surtout si l'on totalise les scores des différentes périodes, du Moyen Âge à nos jours.

Le répertoire prédominant des auteurs-compositeurs-interprètes de la chanson française de la période de 1945 à 1968

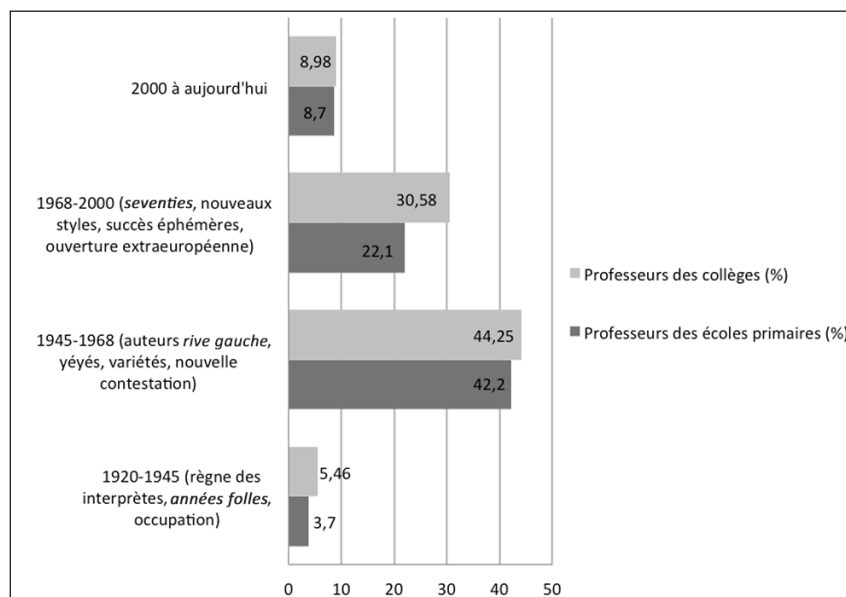
Les résultats (voir la figure 1¹⁴) montrent un répertoire commun au primaire et au secondaire: celui de la chanson française et en particulier les œuvres des auteurs-compositeurs-interprètes (ACI). C'est ce répertoire¹⁵ que nous choisissons maintenant d'analyser plus en profondeur.

Le traitement par catégorisation puis la comparaison de l'ensemble des réponses aux questions concernant les

titres d'œuvres interprétées (à l'école primaire) et les noms d'ACI et de groupes dont leurs pièces sont chantées (au collège) montrent très largement la suprématie, dans les deux degrés, des œuvres composées par les ACI actifs entre 1945 et 1968¹⁶. Il s'agit entre autres des chansons d'ACI de la *rive gauche* parisienne, comme Georges Brassens, Boby Lapointe, Serge Gainsbourg, Claude Nougaro, Charles Aznavour et Nino Ferrer.

Au sein de cette catégorie, on note toutefois que les chants de certains ACI (dont Hugues Aufray et Pierre Perret) sont proportionnellement plus choisis à l'école primaire tandis que les œuvres d'autres ACI (comme Brassens, Gainsbourg et Nougaro) le sont plus au collège (voir la figure 2).

Figure 1 : Pourcentages d'enseignants du primaire et du collège qui déclarent faire chanter des œuvres d'auteurs-compositeurs-interprètes (ACI) de 1920-1945, 1945-1968, 1968-2000 et 2000 à aujourd'hui. Cette catégorisation en périodes historico-sociologiques est fondée sur les travaux de Fontana (2007).

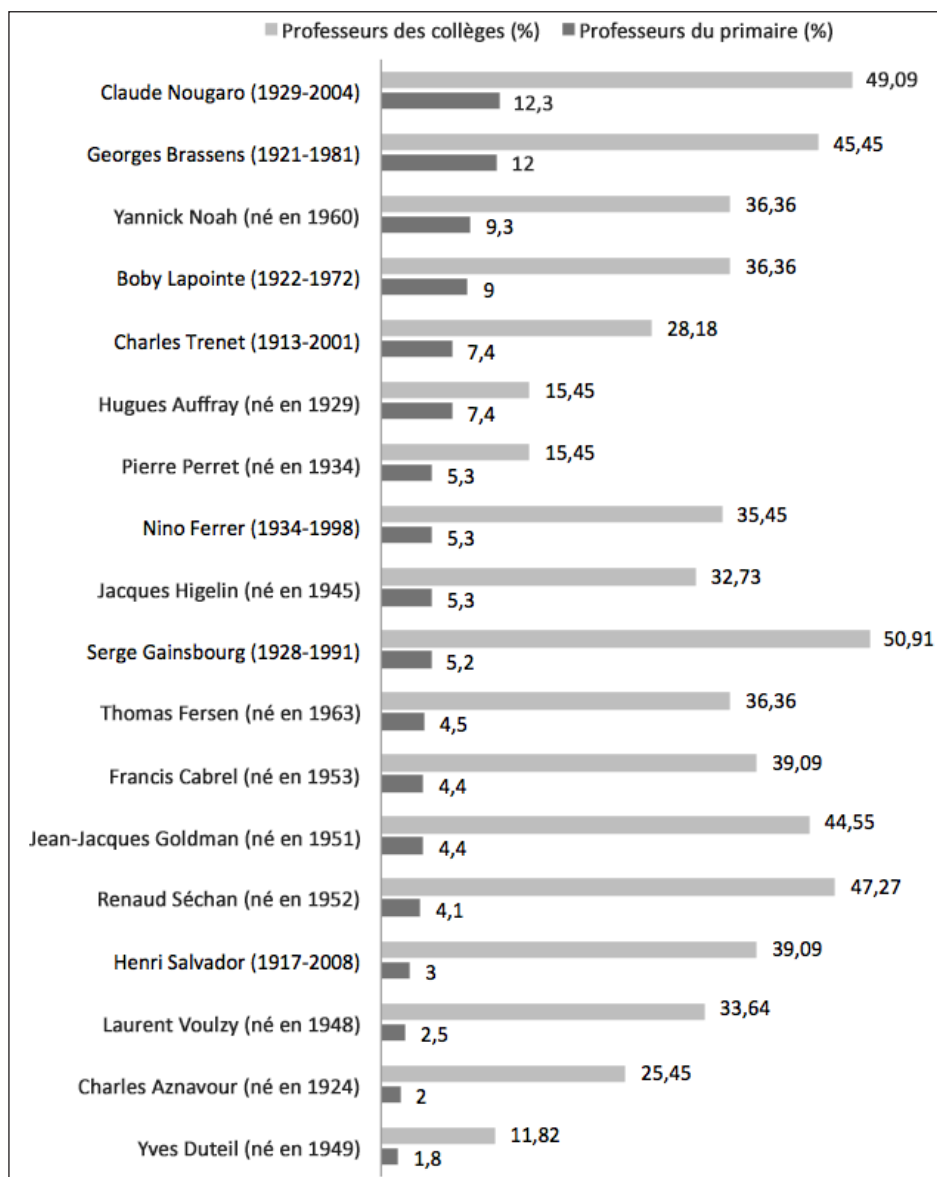


¹⁴ Nous faisons figurer dans la figure 1, entre parenthèses, quelques caractéristiques des catégories retenues.

¹⁵ Le lecteur intéressé par une approche générale de la chanson française pourra se référer aux ouvrages de Louis-Jean Calvet (2006) et Cécile Fontana (2007) ou encore celui co-écrit par Bertrand Bonniex, Pascal Cordereix et Elisabeth Giuliani (2004) (voir la liste de références).

¹⁶ Les ACI nés environ entre 1915 et 1945 sont regroupés dans cette catégorie. Plus précisément, les auteurs que nous classons sous l'étiquette *rive gauche* sont nés entre 1915 et 1930, tandis que les ACI du mouvement yéyé et ceux qui incarnent la nouvelle contestation liée à l'année 1968 sont nés entre 1930 et 1945.

Figure 2: Pourcentages d'enseignants du primaire et du collège qui déclarent faire chanter des chansons des auteurs-compositeurs-interprètes (ACI) parmi les plus cités.



Les répertoires des ACI comme Jacques Brel, Boris Vian, Barbara, Léo Ferré et Gilbert Bécaud, ou encore ceux des interprètes comme Jane Birkin, Bourvil, Juliette Greco, Dalida et Michel Vaucaille semblent être seulement chantés au collège. D'une manière générale, lorsqu'il s'agit de la chanson française, les enseignants du primaire comme ceux du collège choisissent majoritairement des pièces composées par des ACI actifs dans les années 1945-1968. On note toutefois une préférence des enseignants du premier degré (23 % contre 10 %) pour le répertoire des années 1958-1968 et plus particulièrement les chansons adoptant une esthétique *yéyé et variété*.

Les réponses concernant la catégorie des chansons composées dans les années 1968-2000 témoignent d'une plus grande disparité entre les deux degrés. Des œuvres

d'ACI comme Jacques Higelin et Francis Cabrel sont communes aux deux degrés. En revanche, un grand nombre de pièces d'ACI comme Jacques Dutronc, Eddy Mitchell, Michel Polnareff, Françoise Hardy et Brigitte Fontaine sont seulement interprétées au collège et le répertoire de Joe Dassin est davantage chanté à l'école primaire (malgré tout, 14 % des enseignants de collège choisissent d'enseigner certaines de ses chansons).

En ce qui concerne le répertoire actuel (composé depuis les années 2000), on note une plus grande diversité au collège qu'au primaire. Au collège, on retrouve en effet des œuvres d'ACI tels Bénabar, Calogero, Renan Luce, Corneille, Camille, Sanseverino, Juliette, Cali, M, Jeanne Cherhal, Anaïs, La grande Sophie, Vincent Delerm et Hervé Suhnubiette, alors qu'à l'école primaire le répertoire spécifique se limite

aux pièces de Grégoire et d'Indochine. Mais on chanterait proportionnellement autant à l'école primaire qu'au collège ce type de répertoire. Les œuvres de Thomas Fersen et de Yannick Noah se retrouvent aux deux degrés.

Enfin, on remarque que les répertoires des artistes des *années folles* et des années d'occupation retiennent moins l'attention des enseignants, tant du premier que du second degré. Ce sont alors davantage les chants popularisés par certains interprètes que les pièces d'ACI de ces périodes qui sont choisis pour être interprétés et ce, surtout au collège. Si les œuvres d'ACI comme Charles Trenet, Francis Lemarque, Mistraki et Mireille sont chantées, une large place est aussi occupée par les répertoires des interprètes de l'époque : Édith Piaf, Maurice Chevalier, Yves Montand, Fréhel, Fernandel et Jean Sablon.

La comparaison des répertoires déclarés montre des similitudes, comme la présence d'ACI communs dans les deux degrés (voir la figure 2). Elle met aussi en évidence un répertoire de la chanson française beaucoup plus développé au collège, à la fois quantitativement et qualitativement (du point de vue de la diversité des noms retenus).

Les enseignants choisissent une chanson plutôt qu'un artiste

La forme de la question adressée aux professeurs de l'école primaire permet de connaître les titres des œuvres enseignées. Les réponses obtenues confirment que les enseignants du primaire utilisent seulement un ou deux titres du répertoire de plusieurs ACI, à l'exception d'Henri Dès et d'Anne Sylvestre (Maizières 2014). Même pour les ACI dont trois chansons ou plus sont interprétées dans les écoles primaires – comme Hugues Auffray, Jacques Higelin, Bobby Lapointe et Claude Nougaro –, c'est principalement une de leur chanson qui est enseignée : « Armstrong¹⁷ » dans le cas de Nougaro, « La maman des poissons » dans celui de Lapointe,

« Santiano » pour Auffray et « La croisade des enfants » pour Higelin. Ces résultats confirment une étude exploratoire auprès de 26 enseignants qui donnaient déjà l'avantage à ces mêmes titres (Maizières 2012). En conséquence, si Auffray, Higelin, Lapointe et Nougaro se trouvent en tête des ACI proposés par les enseignants, c'est essentiellement pour les chansons mentionnées ci-dessus. Il semble que les enseignants du primaire choisissent des chansons précises et non le répertoire spécifique d'un ACI ou une catégorie musicale particulière. Les réponses concernant les critères de choix confirmeront cette hypothèse.

Les résultats de l'enquête montrent également que le chant à l'école primaire s'inscrit dans une certaine tradition. Les chansons enseignées sont, pour la plupart, des chansons relativement anciennes (Maizières 2014). En plus des chansons de tradition enfantine, comme « À la claire fontaine » ou « La souris verte » et des chansons patriotiques, comme « La Marseillaise » et « Le chant des partisans », des œuvres d'ACI tels Graeme Allwright, Hugues Auffray, Bobby Lapointe et Steve Waring sont chantées dans les écoles primaires depuis plus de 30 ans (Bustarret 1986). Ainsi, si l'on se réfère uniquement aux vingt chansons françaises les plus citées, deux datent des années 1940 (le « Chant des partisans¹⁸ » et « Petit papa Noël¹⁹ »), neuf des années 1960-1970 (« Vive le vent²⁰ », « Armstrong²¹ », « La maman des poissons²² », « Santiano²³ », « Le lion est mort ce soir²⁴ », « Petit garçon²⁵ », « Champs Élysées²⁶ », « Les copains d'abord²⁷ » et « Le jazz et la java²⁸ »), deux des années 1970-1980 (« Lily²⁹ » et « Les petits papiers³⁰ »), deux des années 1980-1990 (« La croisade des enfants³¹ » et « Il faudra leur dire³² ») et cinq seulement ont été composées entre 1999 et 2008 (« La chauve-souris³³ », « J'ai demandé à la lune³⁴ », « Les lionnes³⁵ », « Aux arbres citoyens³⁶ » et « Toi+moi³⁷ ») (Maizières 2014).

¹⁷ Paroles de Nougaro, musique et arrangement de Maurice Vander sur un air traditionnel (1966).

¹⁸ Paroles de Joseph Kessel et Maurice Druon, musique d'Anna Marly (1942).

¹⁹ Paroles de Raymond Vincy, musique d'Henri Martinet, interprétée par Tino Rossi (1946).

²⁰ Chanson d'origine américaine, dont le texte a été adapté en français par Francis Blanche en 1960.

²¹ Paroles de Claude Nougaro et musique de Jacques Datin (1967).

²² Paroles et musique de Bobby Lapointe (1969).

²³ Paroles et musique d'Hugues Auffray (1961).

²⁴ Chanson d'origine africaine, adaptée et popularisée en France par Henri Salvador en 1962.

²⁵ Adaptation en français par Graeme Allwright en 1968 de la chanson « Old Toy Trains » de Roger Miller.

²⁶ Composée par Michael Wilshaw avec des paroles de Pierre Delanoë et interprétée en 1969 par Joe Dassin.

²⁷ Paroles et musique de Georges Brassens (1964).

²⁸ Paroles de Claude Nougaro et musique de Jacques Datin (1962).

²⁹ Paroles et musique de Pierre Perret (1977).

³⁰ Paroles et musique de Serge Gainsbourg, interprétée par Régine (1972).

³¹ Paroles et musique de Jacques Higelin (1985).

³² Paroles et musique de Francis Cabrel (1986).

³³ Paroles et musique de Thomas Fersen (1999).

³⁴ Paroles et musique du groupe Indochine (2002).

³⁵ Paroles et musique de Yannick Noah (2000).

³⁶ Paroles et musique de Yannick Noah (2006).

³⁷ Paroles et musique de Grégoire (2008).

Quant aux enseignants de collège, on ne sait pas s'ils choisissent leur répertoire en fonction des chansons ou des ACI car les questions à la collecte de données ne portaient pas spécifiquement sur les titres des œuvres. Néanmoins, on peut écarter l'idée que le choix spécifique d'un ACI soit une variable déterminante ou représentative puisque les enseignants de collège décrivent en général le répertoire vocal qu'ils enseignent selon les types ou les courants musicaux. En effet, le compositeur de la chanson est, par ordre d'importance, le huitième critère de choix. D'après les 20 premiers entretiens, il apparaît que les enseignants choisissent d'abord une chanson particulière. Mais au-delà de ces chansons fréquemment citées, les enseignants élargissent considérablement leurs choix. Contrairement aux enseignants du primaire qui sélectionnent généralement seulement une ou deux œuvres d'un ACI, leurs collègues des collèges enseignent plusieurs pièces d'un même ACI. Par exemple, les onze chants suivants de Gainsbourg sont interprétés dans les collèges : « Le poinçonneur des lilas » (1952), « La chanson de Prévert » (1961), « Accordéon » (1962), « Chez les yéyés » (1963), « Couleur café » (1964), « La javanaise » (1968), « Comic Strip » (1968), « Initial BB » (1968), « Jane B » (1969), « Baby alone » (1983), « Fuir le bonheur de peur qu'il ne se sauve » (1983). Dans le cas de Gainsbourg, ce sont plutôt les chansons de début de carrière qui sont choisies. Pour Nougaro, les pièces sélectionnées par les enseignants de collège sont « Le cinéma » (1962), « Le rouge et le noir » (1962), « Le jazz et la java » (1962), « Une petite fille » (1962), « Bidonville » (1966), « L'amour sorcier » (1966), « Sing sing song » (1966), « À bout de souffle » (1966), « Armstrong » (1966), « La pluie fait des claquettes » (1969), « Brésilien » (1977), « Le coq et la pendule » (1980), « Rimes » (1981), « Bleu blanc blues » (1985), « Nougayork » (1987), « L'irlandaise » (1993), « Les pas » (1997), « Une rivière des Corbières » (1997), « Comme l'hirondelle » (1997), « Si cigales m'étaient contées » (1997) et « Jet set » (2000). En ce qui concerne Nougaro, les choix se répartissent sur l'ensemble de sa carrière. On peut aussi relever, en guise d'exemples de cet élargissement des choix par rapport à ceux qui sont fait à l'école primaire, « Pars » (1978), « Champagne » (1979), « Tête en l'air » (1979), « La ballade de chez Tao » (1982) et « Tombé du ciel » (1988) de Jacques Higelin.

Un répertoire relativement stable mais en évolution

Les résultats des deux enquêtes montrent un répertoire de *référence* qui semble stable. Le répertoire d'un certain nombre d'ACI (dont Aznavour, Brassens, Cabrel, Ferrer, Fersen, Gainsbourg, Lapointe, Nougaro et Renaud ; revoir

la figure 2) semblent appartenir de façon durable au corpus d'œuvres enseignées depuis la maternelle jusqu'au collège.

Les résultats montrent aussi un répertoire qui est en évolution dans le sens où les choix semblent tenir compte d'une forme d'actualité, c'est-à-dire que les enseignants font apprendre à leurs élèves des compositions qui n'existaient pas quelques années auparavant ; en témoignent les œuvres composées après les années 2000. Au primaire, cette évolution se traduit surtout dans la catégorie *Chansons pour enfants* par l'enseignement d'œuvres enfantines récemment composées et, dans une moindre mesure, par l'inclusion dans la catégorie *Chansons françaises* de pièces actuelles de Grégoire, Noah et Ridan. Les enseignants de collège, quant à eux, élargissent leurs répertoires en sélectionnant des chansons françaises actuelles d'ACI nés dans les années 1970-1980 comme Calogero (né en 1971), M (Matthieu Chedid, né en 1971), Corneille (né en 1977), Camille (née en 1978), Jeanne Cherhal (née en 1978) et Renan Luce (né en 1980). Ils étendent également leurs choix à des pièces composées par des groupes créés dans les années 1990 comme Sinsemilla (1990), Kyo (1994), Louise Attaque (1994), Tryo (1995), Mickey 3D (1996), La rue Ketanou (1996) et Superbus (1999).

Les critères de choix

Interrogés directement lors des entretiens, 30 enseignants du primaire déclarent majoritairement que leur choix est lié à :

- leur goût personnel : « La chanson “Mister jazz” est pas mal aussi. Elle est assez rythmée avec de belles harmonies jazzy ; j'aime bien. Donc, je leur transmets mon virus » (E5³⁸),
- leur connaissance de la chanson : « Je fais souvent “Santiano” : c'est très classique, mais je joue ce que j'ai dans les doigts » (E2),
- leur capacité à l'enseigner : « Des chansons faciles à placer où je pouvais facilement placer moi aussi ma voix » (E15), compte tenu que ces mêmes critères s'appliquent aux élèves, soit :
 - ✧ le goût des élèves : « Le refrain [du “Pouvoir des fleurs” de Laurent Voulzy] leur plaît beaucoup [...] elle a une capacité malgré tout sur les enfants et, même moi quand je leur apprend, un petit peu sur l'émotionnel » (E9) et
 - ✧ leurs capacités à apprendre la chanson : « On a fait “Champs Élysées”, les “Daltons”, parce que c'est facile à chanter, c'est abordable, c'est pas trop dur à chanter » (E4).

³⁸ Les entretiens sont numérotés dans l'ordre de leur réalisation : E1, E2, E3, etc.

Cela revient à désigner le facteur « chanson qui marche », et le terme est couramment utilisé comme un critère dominant : « Y'a aussi Édith Piaf, "L'homme à la moto", ça, ça marche bien [...], Higelin, ça marche bien » (E18), à propos de « La croisade des enfants ».

On notera enfin que ces critères sont reliés par un facteur commun, celui du plaisir. On enseigne et on apprend des chansons qui plaisent et que l'on chante facilement : « J'aime beaucoup "Makoutoudé" et c'est quelque chose qui en plus plaît beaucoup aux enfants, donc ils adhèrent tout de suite, ça les mets en condition pour attaquer une année de chants » (E25).

Un autre critère serait celui d'un choix guidé par un projet, auquel cas les critères précédents (familiarité et accessibilité) ont toujours cours. S'y ajoutent alors la question des paroles, notamment avec des thèmes liés à l'environnement et à l'égalité.

Les enseignants de collège, interrogés quant à eux par une question en éventail ouvert, font état de logiques de choix liées à une variable principale, suivie par deux variables aussi importantes l'une que l'autre :

1. les notions musicales ou composantes musicales – si l'on reprend la terminologie des programmes de collège entre 1995 et 1998 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 1995, 1997; Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie 1998) ou encore les connaissances dans les programmes mis en œuvre depuis 2008 (Ministère de l'Éducation nationale 2008a, 2008b) – constitutives du chant choisi : par exemple, une écriture monodique *versus* polyphonique, la présence d'un bourdon, d'une basse obstinée, d'une marche mélodique, d'une structure particulière, etc. ($\overline{Rg}$ 1 à 5 = 2,60);
2. la faisabilité vocale du chant, par les élèves, d'un point de vue technique ($\overline{Rg}$ 1 à 5 = 2,80);
3. les préférences musicales de l'enseignant et les émotions ou sentiments que peuvent susciter une œuvre ($\overline{Rg}$ 1 à 5 = 2,80).

En effet, l'analyse des fréquences mais également le calcul de la statistique du rang moyen (De Runz et al. 2007) montrent très nettement l'importance de ces trois variables, au détriment par exemple du genre musical, des découvertes récentes qu'aurait pu faire l'enseignant, de l'époque de la composition, du lien avec le programme d'histoire, du compositeur ou de ce que l'enseignant considérerait comme un chef-d'œuvre.

En outre, les réponses à la question laissée ouverte nous permettent de compléter cette analyse et de relativiser le poids des variables proposées dans la question en éventail, même si ces variables ont été déterminées par la méthode du *focus group*. Cependant, bien que 50 participants, soit plus de 40 pour cent des 104 enseignants de collège interrogés, aient répondu à cette question ouverte, le décompte des fréquences de réponses montre que ces critères demeurent malgré tout à la marge : il s'agit en premier lieu pour 9 enseignants de critères liés cette fois à la sensibilité, aux demandes et aux goûts des élèves ou à ce que l'enseignant suppose savoir du goût des élèves, comme le démontre le sujet E32 : « J'essaie surtout de savoir si mes élèves les plus difficiles (et ils sont très nombreux) vont accepter facilement ce chant ». En deuxième position, c'est le rapport au texte qui est privilégié (7 occurrences), le sens qui en découle, les références historiques induites et la question de la langue, mais également les objectifs de la séquence ou les compétences développées par la chanson choisie. La possibilité de produire un arrangement instrumental adapté au niveau des élèves est envisagée en troisième position (3 occurrences).

En apparence, les critères de choix sont donc assez différents, mais les réponses à la question ouverte des enseignants de collège semblent rejoindre les critères de leurs collègues du primaire qui déclarent des choix davantage liés au goût, au plaisir et à la faisabilité plutôt qu'aux enjeux didactiques. Dans les deux cas, on fait d'abord ce qui « marche »³⁹.

Variables explicatives et hypothèses quant à l'origine du corpus des chansons enseignées

Poids du goût personnel et de la formation continue des enseignants du primaire

En ce qui concerne les enseignants du premier degré, les réponses aux questions ouvertes relatives aux raisons pour lesquelles ils ne citent pas les titres et les objectifs de l'activité suggèrent l'importance des outils didactiques diffusés lors des stages de formation continue par les conseillers pédagogiques en éducation musicale (CPEM) ou lors des rencontres chorales. De même, l'étude des principaux outils que les enseignants déclarent utiliser – comme les répertoires des *Écoles qui chantent* et les sites académiques – confirme la place importante des chansons les plus citées dans ces répertoires : l'hypothèse est validée, notamment dans le cas des enseignants qui intègrent un projet inter-école ou interclasses.

³⁹ En ce qui concerne les professeurs de collège, même si nous n'avons pas comptabilisé cette dimension dans les réponses, nous pouvons signaler qu'elle apparaît fréquemment dans les entretiens.

Les différents résultats mettent en évidence la stabilité du répertoire depuis un certain nombre d'années, si on le compare avec les chansons répertoriées en 1980 par Bustarret (1986). On peut émettre l'hypothèse que le répertoire chanté par les enseignants durant leur scolarité influence leurs choix pour la classe.

En ce qui concerne le poids déterminant du goût personnel des enseignants pour la chanson française, il semble se confirmer en regard des résultats d'une autre enquête menée en 2006, selon laquelle les enseignants de l'échantillon (n=1022) déclaraient leur préférence pour la chanson française qu'ils étaient nombreux (82 %) à écouter au moins hebdomadairement (Maizières 2009).

Liens inversés entre les préférences et les choix des enseignants de collège

Selon la présente enquête, les enseignants de collège déclarent choisir le répertoire vocal qu'ils enseignent en fonction, notamment, de leurs préférences musicales (3^e variable). Or, si l'on tient compte des résultats d'une précédente enquête menée en 2005 (n=191), il s'avère que le poids des préférences ou des goûts personnels est à nuancer (Tripier-Mondancin 2008b, 2011). En effet, les goûts des enseignants de collège pour (1) les musiques savantes tonales, puis, dans l'ordre décroissant, pour (2) les musiques dites populaires, se retrouvent exactement inversés au niveau des pratiques vocales déclarées puisque ces enseignants, questionnés en 2010-2011, font chanter en tout premier lieu des répertoires vocaux issus des catégories de la chanson. Comment une telle inversion peut-elle s'expliquer ?

Hypothèse du lien entre prescriptions, partenariats institutionnels et choix des enseignants de collège

Il est possible que les *minima* prescrits dans les récents programmes d'août 2008 en ce qui concerne les différentes catégories mentionnées plus haut (voir le troisième paragraphe du cadre théorique) aient eu un impact sur les pratiques déclarées. En effet, le rapport calculé entre les différentes catégories de répertoires, d'après l'ensemble des réponses, s'avère *quasi* identique aux *quotas* souhaités prescrits.

Au-delà des programmes officiels, divers partenariats nationaux ont été mis en place depuis quelques années⁴⁰ et plus récemment dans le cadre du plan national de formation continue des enseignants, au plus haut niveau entre, d'une part, l'Inspection générale et en particulier le groupe des Enseignements artistiques avec la Direction générale de

l'enseignement scolaire et, d'autre part, le Centre national du patrimoine de la chanson des variétés et des musiques actuelles⁴¹. Ces actions peuvent expliquer à la fois les pratiques de classe déclarées, mais également la place qu'occupe la chanson dans les programmes de formation. On ne peut que remarquer les liens entre un grand nombre de critères énoncés par les enseignants de l'école primaire et du collège avec la définition du mot *chanson* que propose Vincent Maestracci, inspecteur général de l'Éducation nationale : « objet artistique à part entière sur lequel les élèves doivent apprendre à porter une oreille exigeante au-delà des modes de passage et des enthousiasmes éphémères » (Maestracci 2012, 2).

Hypothèse du lien entre la formation initiale et le choix des enseignants

On peut également penser que le fait que les enseignants de collège soient, avant même l'obtention du baccalauréat, à 97 pour cent instrumentistes plutôt que chanteurs⁴² (seuls 8,9 pour cent se déclarent chanteurs même si une majorité participe à des activités chorales) les conduise à privilégier un répertoire vocal jugé *a priori* plus simple techniquement (c'est-à-dire la chanson) que le répertoire savant.

Enfin, l'hypothèse selon laquelle les répertoires chantés et joués dans le cadre hors scolaire⁴³ – tant par les enseignants de l'école primaire lorsqu'ils sont eux-mêmes musiciens que par les enseignants de collège – jouerait un rôle dans le choix des répertoires, semble quasi validée.

Discussion et conclusion : vers un répertoire vocal scolaire fondé sur les choix des enseignants

Alors que nous avons déjà mentionné qu'aucune liste précise de chants n'était imposée, ni même suggérée par l'institution dans ses textes de programmes, l'analyse des résultats des deux enquêtes, en dehors de certaines spécificités du répertoire vocal adopté depuis la maternelle jusqu'à la fin du collège, fait apparaître des similitudes fortes. Un certain nombre de pièces d'ACI pourraient bien constituer de manière durable un *répertoire scolaire*.

Cela n'exclut pas le choix de chansons plus récentes, voire même celles considérées comme représentatives d'une mode musicale, minoritaires en primaire, beaucoup plus nombreuses et diversifiées au collège. Pourtant, ces dernières sont rejetées en bloc par une proportion importante des enseignants du premier degré qui ont répondu à l'enquête. À la question des chansons qu'ils excluent de

⁴⁰ Francofolies – Les enfants de la Zique et l'association Tous pour la musique⁴ – Chansons'prim⁵.

⁴¹ La convention a été renouvelée avec le Hall de la chanson à Marseille en 2008 et à Paris en 2012.

⁴² Dans le sens qu'ils auraient travaillé la voix individuellement au-delà des pratiques vocales collectives.

⁴³ Chansons chantées et jouées dans un contexte familial, avec des amis, dans le cadre de groupes, de chorales, d'associations, etc.

⁴⁴ Réponse à la question ouverte : « Quelles sont les chansons que vous ne faites pas chanter dans votre classe ? »

leur répertoire, une des répondants a écrit : « Je n'apprends pas aux enfants des chansons que l'on entend à la radio, partant du principe qu'ils les connaissent déjà. Je préfère leur apporter autre chose, quitte à aller chercher dans un répertoire plus ancien » (E254)⁴⁴.

Les critères de choix sont assez différents en apparence, mais les réponses complémentaires des enseignants de collège semblent rejoindre les critères des enseignants du primaire qui déclarent des choix davantage liés au goût et aux préférences, au plaisir et à la faisabilité, plutôt qu'aux intentions didactiques.

Même si les résultats de ces deux études exploratoires nous amènent à nous poser un certain nombre de questions, la comparaison nous est apparue intéressante. La description du répertoire chanté dans les écoles de la maternelle jusqu'à la fin du collège permet d'approcher une forme de connaissance du réel de la classe. La comparaison permet aussi de faire émerger une continuité didactique logique. La démarche inductive employée semble la plus appropriée à ce type d'étude exploratoire et donc à l'émergence d'hypothèses intéressantes.

Pour autant, nous en mesurons les limites. Dans les deux cas, les échantillons ne sont pas représentatifs, les résultats ne sont donc pas généralisables. Toutefois, le croisement avec des études exploratoires antérieures témoigne de la stabilité de ces résultats (Bustarret 1986; Maizières 2012). Soulignons les limites de la démarche comparative dans le recueil des données et de l'analyse : en raison des caractéristiques des enseignants observés (spécialistes au collège et généralistes à l'école primaire), les questions devaient être formulées différemment pour ne pas générer d'erreur d'interprétation.

La comparaison des deux études montre que le rapport au savoir musical chanté n'est pas si différent entre des enseignants généralistes et des enseignants d'éducation musicale de collège lorsqu'il s'agit d'enseigner la pratique du chant à l'école. De plus, cette comparaison réactualise les travaux de Bustarret (1986) mentionnés plus haut et complète en partie l'étude menée par Leroy (2015). Elle apporte une réponse à la question du sens de ces activités et à la question des répertoires vocaux qui ne seraient pas abordés seulement pour eux-mêmes ou pour renforcer la cohésion du groupe (Leroy 2009). Ces répertoires visent aussi à transmettre des connaissances, des notions musicales ainsi qu'à mettre en œuvre des pratiques vocales avec des chants adaptés aux capacités des élèves.

Des questions demeurent :

- Comment un répertoire de référence s'est-il installé à l'école alors que les programmes n'ont jamais imposé de répertoire ?

- Quelles sont les caractéristiques des auteurs, compositeurs, interprètes, mais surtout des chansons qui gardent la préférence des enseignants de l'école primaire et du collège depuis plusieurs décennies ?
- Les objectifs déclarés par les enseignants du primaire sont-ils véritablement ce qu'ils souhaitent mettre en œuvre ? Sont-ils déclarés par défaut afin de justifier *a posteriori* des pratiques, en l'absence de formation et de compétence permettant de mettre en œuvre autre chose ?
- Quelle pourrait être la place, en formation initiale et continue, de la réflexion autour des choix de répertoires ; choix fondés sur un ensemble de critères qui intégreraient à la fois le développement de la voix chantée, l'acquisition de notions, la qualité d'un texte et la diversité culturelle ?

RÉFÉRENCES

- ALTEN, Michèle (1995). *La musique dans l'école primaire de Jules Ferry à nos jours*, Issy-Les-Moulineaux, Éditions EAP.
- BONNIEUX, Bertrand, Pascal CORDEREIX et Élisabeth GIULIANI (2004). *Souvenirs, souvenirs... Cent ans de chanson française*, Paris, Gallimard et Bibliothèque nationale de France.
- BUSTARRET, Anne (1986). *La mémoire enchantée : La pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours*, Paris, Éditions ouvrières, coll. « Enfance heureuse », n° 47.
- CALVET, Louis-Jean (2006). *100 ans de chanson française (1907-2007)*, Paris, L'Archipel.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage. 2^e édition revue et augmentée, en collaboration avec Marie-Alberte Johsua.
- DÉPELTEAU, François (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck Université. 2^e édition.
- DERUNZ, Cyril, Michel HERBIN, Frédéric BLANCHARD, Laurent HUSSENET, Valeriu VRABIE et Philippe VAUTROT (2007). « Le vecteur de meilleur rang moyen : Une statistique pour l'analyse de données multidimensionnelles – Application au filtrage d'images couleurs », *Actes du 21^e colloque GRETSI*, p. 97-100.
- FONTANA, Cécile (2007). *La chanson française : Histoire, interprètes, auteurs, compositeurs*, Paris, Hachette.
- JAUJOU, Nicolas. (2002). « Histoire de musiques catégorisations musicales et commerce biographique », *La revue des musiques populaires*, vol. 1, n° 1, p. 81-89.

- JAUDOU, Nicolas (2009). *Accords mineurs : De l'usage de catégories musicales*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- JOHNSA, Samuel (1996). «Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques?», dans Michel Caillot et Claude Raisky (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, p. 61-73.
- JOHNSA, Samuel (1997). «Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques?», *Skholê*, n° 6.
- LEROY, Jean-Luc (2009). «Les styles musicaux comme médiateurs culturels dans l'élaboration du sens musical. 1. Le concept de style musical», *Journal de recherche en éducation musicale*, vol. 8, n° 1 et 2, p. 7-50.
- LEROY, Jean-Luc (2015, sous presse). «L'apprentissage de la voix chantée : Rapport d'enquête sur les "usages" dans le système éducatif et les représentations des enseignants. Regards des didactiques», *Acte du colloque Gridife*.
- MAESTRACCI, Vincent (2012). *Patrimoine et chanson : Séminaire national, Le Hall de la chanson*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- MAIZIÈRES, Frédéric (2009). «Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : Rapport personnel, rapport professionnel», thèse de doctorat, Université Nancy 2.
- MAIZIÈRES, Frédéric (2012). «Éducation musicale à l'école primaire : Quels savoirs enseignés?», *Éduquer/Former*, n° 43, p. 13-34.
- MAIZIÈRES, Frédéric (2014). «Les répertoires vocaux enseignés à l'école primaire en France», *Recherche en éducation musicale*, n° 31, p. 1-22.
- MARTINAND, Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Paris et Berne, Peter Lang.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1995). «Programme du cycle d'adaptation Éducation musicale : classe de 6^e», *Bulletin officiel*, 28 décembre. Arrêté du 22 novembre.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1997). «Programme du cycle central Éducation musicale», *Bulletin officiel*, 30 janvier. Arrêté du 10 janvier.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1998). «Programmes des classes de troisième des collèges Éducation musicale», *Bulletin officiel*, hors série n° 10, 15 octobre. Arrêté du 15 septembre.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). «Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation», *Journal officiel*, n° 160, 12 juillet.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008a). «Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire», *Bulletin officiel*, hors-série n° 3, 19 juin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008b). «Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège», *Bulletin officiel spécial*, n° 6, 28 août. Arrêtés du 9-7-2008 et du 5-8-2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE (2011). «Le chant choral à l'école, au collège et au lycée», *Circulaire n° 2011-155*, 21 septembre.
- PERRENOUD, Philippe (1998). «La transposition didactique à partir des pratiques : Des savoirs aux compétences». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 487-514.
- QUÉRÉ, Michel (dir.) (2012). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, DEPP.
- SUCHAUT, Bruno (2000). *La musique à l'école primaire : Analyse des pratiques enseignantes*, Dijon, Iredu-CNRS et Université de Bourgogne.
- TRIPPIER-MONDANCIN, Odile (2008a). «Textes officiels pour la chorale dans l'enseignement secondaire : Contradictions et valeurs par inférence, 1938-2002». *L'Éducation musicale*, n° 553-554, p. 18-22.
- TRIPPIER-MONDANCIN, Odile (2008b). «L'éducation musicale au collège depuis 1985 : Valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse», thèse de doctorat, Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- TRIPPIER-MONDANCIN, Odile (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire : Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*, Paris, L'Harmattan.
- TRIPPIER-MONDANCIN, Odile (2011). «L'éducation au choix, évaluation des compositions musicales», dans Jean-Luc Leroy et Pascal Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, p. 125-138.
- TRIPPIER-MONDANCIN, Odile (2013). «Vers une didactique des pratiques vocales en collège : Répertoires déclarés être chantés en éducation musicale au collège», *Actes du colloque international AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*.

TRIPPIER-MONDANCIN, Odile, Isabelle BOUGAULT, Fernando SEGUI, Hélène THIEBAUX, Tony HOORELBECK, Philippe POISSON, Renée HARBULOT et Dominique TERRY (1999). «Enquête nationale APEMU: "Éducation musicale", compte rendu et analyse», *APEMU*, n° 167, p. 4-14.

La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : Le cas des étudiants belges¹ se formant à enseigner l'éducation musicale

Muriel Deltand
(Haute École de Bruxelles/Université de Lille 1)

L'identité professionnelle occupe une place importante dans les écrits scientifiques et professionnels (Bourdoncle 2000 ; Day 1999 ; Lang 2001 ; Vanhulle et Lenoir 2005). Si de nombreuses études mettent en lumière les difficultés vécues par les jeunes enseignants entrant dans la carrière (Baillauques 1999 ; Deauviau 2005 ; Huberman 1989)², peu d'entre elles ont cherché à comprendre comment l'identité professionnelle se construit en situation de formation. En cohérence avec nos travaux antérieurs (Deltand 2009, 2010, 2012a, 2012b, 2013, 2014 ; Deltand et Kaddouri 2014), nous abordons ici l'identité sous un angle processuel afin de comprendre ce qui se trame derrière la didactique musicale. En effet, enseigner l'éducation musicale s'apprend, mais soulève aussi des questions sur les processus de formation à mettre en place. Pourtant, au-delà des théories et des situations de stage prévues pour construire une identité professionnelle en formation, il existe encore un certain nombre d'inconnus. Ceux notamment liés aux étudiants, à leurs parcours et au vécu en situation de stage. Dans ces conditions, la question centrale à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : comment l'identité professionnelle se construit-elle chez des étudiants se destinant à devenir instituteurs ? Plus précisément nous nous interrogeons sur le vécu d'étudiants n'ayant pas d'expériences musicales avant l'entrée en formation et devant l'enseigner comme le prévoit le programme³. Comment vivent-ils cet enseignement en situation de stage et quel rapport entretiennent-ils avec la discipline musicale ? Nous posons l'hypothèse que ce rapport dépend, d'une part, du sentiment de continuité ou de rupture dans leur expérience scolaire au regard de leur projet identitaire, et d'autre part, de l'attitude des personnes les plus significatives (c'est-à-dire les formateurs et les maîtres de stage) qui les accompagnent

en situation de formation. Après avoir synthétisé le paysage de l'enseignement supérieur en Belgique, nous aborderons, dans une seconde partie, les notions théoriques ayant trait à l'identité professionnelle et au projet identitaire. Nous traiterons dans une troisième partie de la méthodologie utilisée pour mener notre enquête auprès de quinze étudiants qui n'avaient aucune expérience musicale avant d'amorcer leur formation. Cette enquête visait à comprendre comment leur identité s'est tissée durant leur formation. Dans la quatrième partie, nous analyserons des micro-expériences qui scandent le quotidien d'étudiant. Nous utiliserons trois cas représentatifs dans le but d'explicitier et d'illustrer un épisode de stage durant lequel le projet identitaire des étudiants s'est trouvé fortement mobilisé. En conclusion, nous proposerons quelques retombées en termes de recherche et de pratiques professionnelles qui contribueront, nous l'espérons, au renouvellement des questions liées à la prise en compte et à l'accompagnement des processus identitaires par le biais de la formation.

Vers une redéfinition du paysage de l'enseignement supérieur en Belgique

Poussée par les réformes qui se multiplient en Europe en vue de la « masterisation » des enseignements, la Fédération Wallonie-Bruxelles a promulgué le 7 novembre 2013 un décret (Gouvernement de la Communauté française de Belgique 2013) qui redéfinit la carte institutionnelle dans l'enseignement supérieur. Ainsi, quatre grands types d'enseignement sont reconnus et obligatoirement institués de façon similaire, indépendamment des lieux où ils sont dispensés, que ce soit à l'université, dans les hautes écoles ou dans les écoles supérieures des arts et de l'enseignement

¹ Les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

² Les trois auteurs mentionnés ont chacun abordé la question des difficultés vécues par les enseignants novices, mais sous des prismes différents. Huberman (1989) a mis en exergue le fait que le novice passe par une phase d'exploration et de tâtonnement faisant apparaître un certain décalage avec la formation initiale du sujet et l'entrée dans la carrière. Quant à Baillauques (1999), elle a insisté sur ce qu'elle appelle un processus « critique » mettant en avant le fait que le sujet novice se connecte avec ses idéaux professionnels et les remet en cause. Ce nouveau questionnement rend ce moment conflictuel entre, d'une part, soi-même et, d'autre part, les autres. Deauviau (2005) ajoute que ce moment de remise en cause se cristallise dans l'interaction avec les apprenants.

³ À titre d'information, le socle des compétences belge prévoit que les instituteurs du primaire enseignent l'éducation artistique à raison de deux heures obligatoires par semaine, à répartir équitablement entre l'éducation musicale et l'éducation plastique.

supérieur de promotion sociale⁴. Si ce décret n'aborde pas la question du nombre d'années de formation requis pour devenir enseignant⁵, celui-ci recadre en revanche la formation devant être dispensée aux étudiants et les institutions les accueillant. Dans ce nouveau cadre, les hautes écoles pédagogiques sont chargées de former en trois années les instituteurs de la maternelle et du primaire à un niveau de baccalauréat, alors que les universités et les écoles supérieures des arts, ont dorénavant pour mission de former l'étudiant à un niveau de master et d'agrégation. En ce qui concerne la formation des régents du secondaire inférieur, celle-ci est reprise dans les écoles supérieures des arts à un niveau de baccalauréat. Si les offres relatives à la musique se retrouvent réparties au sein de ces différentes institutions d'enseignement, celles-ci s'y distinguent par les finalités professionnelles attendues en sortie de formation. Pour faciliter la lecture comparative de ces offres, nous les organisons, dans le tableau 1, en quatre pôles de pratiques.

Parmi les quatre pôles de pratiques d'enseignement musical, c'est le pôle *éducation musicale* qui nous occupe dans cet article. À ce niveau, les modifications se retrouvent essentiellement dans le curriculum de formation. En effet, le décret impose de nouvelles grilles composées d'unités d'enseignement (UE) où n'apparaissent plus nommément les disciplines. Organisée sous forme de thématiques, chaque unité regroupe en son sein une ou plusieurs disciplines. À titre illustratif, une UE nommée « Sciences, corps et art » en 1^{ère} bac (c'est-à-dire en première année de baccalauréat) englobe trois disciplines distinctes (biologie, éducation musicale et éducation physique). Alors que les disciplines étaient légitimes et incontournables dans les grilles initiales, ce regroupement en UE peut faire craindre, en raison d'une pénurie de personnel, l'apparition éventuelle de restrictions dans le nombre de projets souhaités, une récupération d'heures, ou une prédominance de certaines disciplines au détriment d'autres, au point de faire disparaître du programme certaines d'entre elles. C'est, à titre d'exemple, le cas de l'éducation plastique ou des arts de la parole qui risquent hypothétiquement de prendre peu à peu la place de l'éducation musicale, en en minimisant l'importance, jusqu'à la faire tout bonnement disparaître. Le choix d'utiliser le terme *art* ouvre donc la porte à toutes sortes de dérives

potentielles. À cela s'ajoute le fait que l'organisation de cette UE impose une cote d'évaluation unique incorporant les trois disciplines pour sa réussite. Cette imposition oblige donc les formateurs à négocier une répartition des points afin d'arriver à cette unique notation.

Comme on peut l'imaginer, la redéfinition du paysage de l'enseignement supérieur risque d'avoir des répercussions significatives, non seulement d'un point de vue didactique et fonctionnel, mais également identitaire. En effet, dès le 15 septembre 2014, l'enseignement supérieur a changé de visage. La réforme mise en application est sans précédent. Elle révolutionne l'ensemble des institutions et des programmes de formation et sa mise en place pose un certain nombre de problèmes. La réforme entraîne la remise en question de la légitimité, mais aussi du maintien des disciplines artistiques dans les programmes. Ce qui est en jeu n'est pas seulement une réduction de l'importance des disciplines, voire leur disparition nominative, mais également la fragilisation du socle identitaire des enseignants dont l'étayage était fortement assuré par la légitimité des disciplines en question.

Identité professionnelle et projet identitaire : une question d'épreuve

Parler d'identité professionnelle renvoie d'abord à la notion même de *dynamiques identitaires*. Pour Kaddouri (2000), les *dynamiques identitaires* font appel au potentiel d'un sujet soumis à un ensemble de tensions : tensions *entre* la diversité des composantes liées à son identité et tension *vers* un projet identitaire qui le guide et l'oriente vers son métier. En ce qui nous concerne, nous croyons que les tensions et l'orientation du projet conduisent l'étudiant à prendre un certain nombre d'initiatives en situation de stages, que nous pouvons qualifier de *stratégies identitaires*. Ces stratégies se manifestent par et dans des discours et des actes qui ont pour fonction de maintenir, de réduire ou d'éviter des écarts entre *identité pour soi* (étudiants) et *identité pour autrui* (formateurs et/ou maîtres de stage). Ces différents choix opérés placent l'étudiant dans un processus identitaire et l'inscrivent dans des formes de socialisations multiples (Dubar 1991) qui sont à l'œuvre dans la plupart des expériences vécues durant sa formation. Ces choix sont conditionnés par une diversité de contextes et par les niveaux d'expériences attendus⁶.

⁴ La réforme a mis en place une Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) qui a pour mission de réguler et soutenir les offres de formation.

⁵ Notons qu'un second décret est attendu à ce sujet aux alentours de 2017.

⁶ Les niveaux d'expériences attendus sont construits annuellement par les équipes de formateurs des hautes écoles afin de mettre en place, au sein de la formation, le détail des stages et des compétences ciblées par année d'étude en corrélation avec le *Référentiel d'évaluation des compétences professionnelles* (Institut pédagogique Defré 2014). À titre d'exemple, en deuxième année du baccalauréat professionnel « instituteur primaire » 2014-2015, il est attendu de chaque étudiant qu'il s'implique de manière progressive dans différentes pratiques enseignantes, qu'il confirme son choix professionnel et qu'il construise et pratique des activités porteuses de sens s'inscrivant dans le contexte de la classe et des finalités officielles. Pour réaliser ces attentes, l'étudiant doit réussir deux stages dans une même école. Le premier stage se déroule durant cinq lundis consécutifs. Les étudiants sont appelés à s'interroger et à comprendre des pratiques qui s'inscrivent dans la durée (continuum des apprentissages), ainsi qu'à construire des situations d'apprentissage adaptées aux moyens dont l'enseignant dispose et aux besoins des enfants. Le premier lundi est consacré à l'observation et à l'accompagnement du maître de stage. Le stagiaire assure une prise en charge partielle le deuxième lundi, puis complète dès le troisième lundi. Durant le deuxième stage, d'une durée d'une semaine, le stagiaire expérimente des activités préparées et analysées de manière accompagnée.

Tableau 1 : Typologie des quatre pôles de pratiques de formation musicale dans l’enseignement supérieur en Belgique francophone.

Pôles de pratiques d’enseignement musical	Organique de la formation	Acteurs concernés et identité professionnelle attendue	Type d’institutions de formation
Pôle <i>musique</i>	Formation, dispensée au niveau du master, qui prépare à la didactique : - des apprentissages musicaux et leur formalisation en langue musicale (dite « solfégique ») et - des apprentissages instrumentaux autonomes (instruments de musique) et/ou vocaux (chant individuel, chant d’ensemble).	Musiciens enseignants travaillant principalement dans les académies de musique et donnant les cours suivants : - éveil musical (avant le cours de formation musicale ; destiné aux enfants de 5, 6 ou 7 ans, selon l’académie), - formation musicale (anciennement appelé le cours de solfège), - instruments de musique, - musique de chambre, - écriture et analyse, - ensembles instrumentaux et - chant d’ensemble. ⇓ Identité professionnelle visée : spécialistes de l’enseignement de la musique	Écoles supérieures des arts (anciennement appelées « Conservatoires royaux supérieurs de musique » et l’IMEP – Institut supérieur de musique et de pédagogie)
Pôle <i>musicologie</i>	Formation, dispensée au niveau du master, en musicologie. Cette discipline forme notamment à l’histoire de la musique et à son évolution dans la société et la culture. Elle tente de comprendre le langage musical et ses caractéristiques propres.	Acteurs travaillant notamment : - en recherche en musicologie, - dans certains métiers de l’enseignement et/ou - à la mise en place d’activités culturelles. ⇓ Identité professionnelle visée : spécialistes de la musique	Universités
Pôle <i>techniques et animations musicales</i>	Formation, dispensée au niveau du baccalauréat, qui est centrée sur les techniques musicales et « animatives » afin d’effectuer des mises en place d’activités à visées sociales et d’ateliers musicaux collectifs.	Concerne principalement les éducateurs spécialisés au sein de structures extra-scolaires, mais également les animateurs (centration sur le groupe social et la motivation). ⇓ Identité professionnelle visée : généralistes de la musique intervenant par la musique	Hautes écoles et l’Enseignement supérieur de promotion sociale
Pôle <i>éducation musicale</i>	Formation, dispensée au niveau du baccalauréat, qui vise la mise en place de dispositifs musicaux expérientiels (activités senties) en sensibilisant les apprenants à la musique et à l’art en général. Ces dispositifs d’éducation musicale attendus sur le terrain éducatif ne doivent pas aborder la formalisation « solfégique » du langage musical avec les apprenants. Il s’agit de construire les compétences musicales préparatoires (par le corps, la voix, l’écoute, etc.) à une éventuelle écriture ou pratique formalisée. En vue de préparer ces dispositifs, le programme forme les étudiants à un niveau musical élevé développant notamment les savoirs musicaux et sa formalisation en langue musicale (dite « solfégique ») afin de maîtriser et de didactiser les attendus de la discipline.	Concerne principalement les instituteurs de la maternelle et du primaire ainsi que les régents du secondaire inférieur se formant à l’éducation musicale. ⇓ Identité professionnelle visée : généralistes de la musique intervenant par la musique	Hautes écoles (pour la formation des instituteurs) et Écoles supérieures des arts (pour la formation des régents du secondaire inférieur)

Ainsi, plus les pratiques proposées à l'étudiant sont riches et soutenues par un accompagnement cohérent et expert de la part des formateurs, plus elles participent à la construction de repères professionnels nourrissant son projet identitaire⁷. Ce type de projet est défini par Kaddouri (2002, 36) comme l'intention d'agir consciemment pour réduire une double distance (actuelle, potentielle ou virtuelle) que l'étudiant vit subjectivement dans ses expériences en formation. La première distance distingue son Soi actuel (ce qu'il est) de son Soi futur (ce qu'il voudrait être). La deuxième consiste en un écart entre son projet de Soi sur soi et son projet de Soi pour autrui. Dans les deux cas, il existe une différence entre l'appréciation que le sujet attribue à sa propre valeur identitaire et celle accordée par autrui. De plus, ces types de distances placent l'étudiant dans des situations d'épreuve, car elles lui demandent d'articuler son projet identitaire avec son vécu en situation d'enseignement. Il s'agit d'un des plus grands enjeux pour construire l'identité professionnelle en formation.

Même si l'épreuve est une notion peu abordée par les acteurs de la formation, notons que celle-ci déstabilise souvent l'étudiant en raison des tensions qu'elle génère en situation formative. Ces tensions se manifestent *entre* certaines composantes de son identité mises à mal par des situations pratiques peu valorisantes et des tensions *vers* le projet identitaire qui le guide et l'oriente dans ses actes. Dans ce contexte, les changements de tout ordre auxquels l'étudiant se trouve confronté lors de son stage le conduisent à se confronter à des situations difficiles et éprouvantes. Paraphrasant Fabre (2003, 15), nous pouvons dire que «la dimension de l'épreuve apparaît lorsque l'étudiant prend la mesure de l'idée de changement» pour laquelle il ne peut pas faire l'économie d'un spécialiste en éducation musicale. Cet encadrement devrait l'aider à réfléchir et à mettre à distance les difficultés vécues ; il pourra alors les analyser avec ses formateurs en vue de se construire des repères. L'étudiant expérimentant l'épreuve et conscientisant l'idée des réponses à y apporter en situation (l'idée du changement) se donne la possibilité d'effectuer un processus dialectique⁸ de continuité et de rupture au sein même de son projet identitaire. Dans cette perspective, nous partageons le point de vue de Martuccelli (2006, 11) qui estime que la notion d'épreuve implique que l'individu soit considéré comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale constituée d'une pluralité de dimensions. Cela suppose, d'une part, de regarder la manière dont les

individus traversent ces épreuves et en quelque sorte s'en acquittent (en étudiant leurs discours et/ou leurs parcours) et, d'autre part, de mettre en relation les phénomènes sociaux et les expériences individuelles. Cet affrontement, indiqué par Martuccelli, reste aussi pour Boltanski et Chiapello (1999, 74) «une épreuve de force, c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits». En référence à ces considérations théoriques, nous considérons que les pratiques de stage peuvent être vécues comme des expériences d'affrontement de soi et être perçues comme une épreuve majeure. Y faire face en situation formative suppose que les étudiants puissent s'inscrire dans un processus dynamique d'évolution. Pour y arriver, l'identité (Dubar 1992), combinée à un éclairage psychosocial des formateurs expérimentés (Tap 1998), doit intégrer plusieurs registres de tensions au sein du parcours de formation : intégration au groupe et affirmation de soi, changement et continuité dans les pratiques musicales, diversité et unité des expériences. Ces différentes tensions structurent, par ricochet, les identités professionnelles envisagées dans les contextes institutionnel, organisationnel ainsi qu'humain et singulier. De plus, la construction d'une identité professionnelle artistique doit passer par l'articulation de trois dimensions fondamentales pour tout futur enseignant : biographique, relationnelle ainsi qu'intégrative (Perez-Roux 2011). Nous verrons dans les trois cas présentés ci-après, comment l'accompagnement de cette articulation par un encadrement expert ainsi que le projet identitaire et sa mobilisation dans le vécu des expériences formatives jouent un rôle important dans la structuration des rapports des étudiants à l'éducation musicale et dans son appréciation différenciée qui apparaît dans les récits de vie présentés.

Processus et méthode de recherche

Les trois cas, présentés ci-après, sont issus d'une recherche que nous avons conduite entre 2009 et 2012 auprès de quinze étudiants, âgés de 19 à 27 ans, choisis sur une base volontaire et n'ayant pas vécu d'expériences artistiques avant l'entrée en formation au sein du baccalauréat professionnel «instituteur primaire» à la Haute École de Bruxelles. Par souci de cohérence avec nos choix méthodologiques antérieurs, nous avons opté pour le *récit de vie*. Plus largement qualifié de *méthode biographique*, le *récit de vie* est un genre d'entretien particulier où l'on demande à

⁷ Néanmoins, comme nous le verrons lors de la présentation des cas illustratifs, ces pratiques peuvent aussi devenir une véritable *épreuve* pour l'étudiant.

⁸ Le processus dialectique de continuité et de rupture qui est envisagé dans ce cas se rapporte au fait que l'identité professionnelle ne se construit pas de manière linéaire en intégrant uniquement des expériences successives. Il s'envisage dans une vision dynamique et dialectique que l'étudiant opère dans la situation de stage au regard des attentes de l'identité professionnelle et de son vécu. Le processus est donc dynamique et s'inscrit au sein même du projet identitaire de l'étudiant.

l'étudiant de se présenter, de se raconter et de se remémorer les expériences les plus marquantes qu'il a vécues pendant sa formation (Bertaux 1997 ; Delory-Momberger 2003). Le dispositif n'est pas fondé sur un jeu de questions/réponses à partir d'une grille d'entretien classique. L'étudiant reçoit simplement la consigne de faire le récit, en ordre chronologique, de chaque étape de sa vie l'ayant conduit à s'engager dans une pratique sociale, en l'occurrence, la formation en éducation musicale. En référence aux objectifs de la recherche, nous faisons parler l'étudiant de ce qu'il a vécu en l'invitant à nous raconter les moments qui ont été, pour lui, significatifs. Nous accordant la possibilité de faire des relances et de poser des questions, nous restons soucieux du respect de la parole de l'interviewé, maître du choix des épisodes qu'il veut bien nous rapporter. L'intérêt de cette méthode est de permettre au chercheur de laisser à l'étudiant l'espace de parole nécessaire à l'expression de sa subjectivité : il s'agit de comprendre les logiques d'action selon le sens même que l'étudiant accorde à son parcours. Loin de particulariser les cas, la méthodologie des récits de vie a l'avantage de permettre au chercheur de repérer comment le sujet se positionne et inscrit dans la somme de ses expériences les phénomènes sociaux qui le traversent ainsi que les événements psychosociaux qu'il vit, en les situant dans le cadre d'un réseau de signification qui lui est singulier. En ce qui concerne la présente étude, le choix des récits de vie nous a permis de justement mettre en lumière les processus de construction identitaire recherchés. Pour ce faire, nous avons techniquement procédé à la mise au point d'un protocole d'intervention qui nous a permis de rencontrer chaque étudiant, à des moments clés et à plusieurs reprises durant l'ensemble du cursus de formation. Chaque entrevue a été enregistrée et retranscrite intégralement. L'analyse des contenus a d'abord consisté à repérer des micro-expériences en lien avec le projet identitaire et au regard de l'identité professionnelle. Ces découpages étaient chaque fois soumis à l'étudiant pour validation. Le va-et-vient entre les différentes entrevues nous a permis de tisser un récit de vie garantissant, autant que faire se peut, la neutralisation des inférences du chercheur.

D'un point de vue temporel, nous avons procédé de la manière suivante : un premier entretien effectué en début de cursus nous a permis de recueillir les éléments biographiques de base (motif d'engagement dans la formation, projet identitaire visé, parcours scolaire, antécédents d'expériences musicales, etc.). Un second entretien, prenant place durant cette même année, a eu lieu lors du retour du premier stage, le choix du moment de sa réalisation ayant été laissé à l'étudiant. Enfin une dernière entrevue a eu lieu en fin d'année académique. Au total, neuf entretiens d'une durée

moyenne de 90 minutes ont été réalisés avec chaque étudiant durant leurs trois années de formation.

Dans le cadre de cet article, nous avons, sous forme de cas, mobilisé trois récits de vie. Ils se sont révélés à notre avis représentatifs en ce qu'ils nous permettaient d'analyser la relation pouvant exister entre le vécu de l'enseignement musical en situation de stage ainsi que l'expérience de l'accompagnement par un professionnel dans le cadre de la formation et ceci, au regard des fonctions du projet identitaire de l'étudiant envers son futur métier d'instituteur. Dans une visée illustrative, les trois cas choisis sont composés d'extraits significatifs de récits mettant en relief quelques micro-moments d'enseignement musical en première année de baccalauréat. Cet article rend donc compte d'une recherche effectuée à partir d'une cohorte réduite d'étudiants, mais nous espérons qu'il suscite de l'intérêt pour la suite de nos travaux, qui présenteront les résultats globaux de la recherche.

Trois cas illustratifs

Un des objectifs de la présentation des trois cas est de mieux comprendre comment le projet identitaire ainsi que l'accompagnement jouent un rôle important dans la construction des identités professionnelles. Dans le premier cas, cette construction est marquée par le vécu d'une épreuve déstabilisante ayant occasionné de la souffrance ; dans le second, par l'acceptation puis le dépassement de l'identification à la mère ; dans le troisième, par le renoncement à une identité antérieure au profit d'une nouvelle, en émergence, qui résulte de la découverte d'une vocation professionnelle inattendue.

Saïda : l'éducation musicale comme événement déstabilisant

Saïda est une étudiante âgée de 19 ans à son entrée en formation. Née à Bruxelles au sein d'une famille marocaine de troisième génération, elle parle couramment trois langues : arabe, français et néerlandais. Dès la première rencontre, elle expose son projet identitaire :

Depuis que je suis toute petite, j'ai toujours voulu être institutrice. C'est mon rêve. J'ai toujours été une bonne élève et mes parents ont été attentifs à ce que j'apprenne bien. Mon père est serrurier et ma mère est à la maison pour nous élever. Mes parents veulent que je fasse un bon métier. Leur fille devenir la première institutrice de la famille, vous imaginez !

La présentation du projet identitaire de Saïda nous rappelle les différentes *distances* évoquées par Kaddouri (2002). Son projet, qui paraît bien stable, va être bousculé par sa première expérience en éducation musicale. Celle-

ci va placer Saïda dans un état de tension si forte qu'elle refusera de nous en parler pendant près de six entretiens⁹. C'est seulement à la veille de l'obtention de son diplôme d'institutrice, et juste après l'annonce des résultats de la délibération qui lui permette d'y accéder, qu'elle s'autorise à nous en parler. Voici ce qu'elle nous raconte enfin :

Maintenant que j'ai terminé ma formation, j'accepte. En 1^{ère} [c'est-à-dire en première année de baccalauréat], nous avons l'obligation de donner une chanson. Je dois dire que cela a été un fiasco. Enseigner ce qu'on ne sent pas, c'est terrible. C'est simple, le résultat était nul. Et mon maître de stage était tout aussi démuni que moi. Il a été dans l'incapacité de m'aider, non pas qu'il ne voulait pas le faire, mais il était tout aussi mal à l'aise que moi avec la musique. J'étais seule face à ce désastre. En fait, je me refusais à en reparler avec vous, car je ne suis pas très fière de moi. Quelle honte ! J'en suis restée traumatisée longtemps. Mais c'est très récemment, lors d'un cours [d'éducation musicale], que je me suis fait la réflexion du chemin parcouru. En fait, je comprends maintenant pourquoi cela n'a pas fonctionné.

Saïda constate que l'accompagnement lui a manqué lors de cette expérience. Les trois années écoulées depuis lui ont permis d'analyser cette expérience au regard des acquis de formations ultérieures. Ceci nous permet de voir, trois ans après, comment un événement traumatisant et sans accompagnement a fortement contribué à la construction de l'identité professionnelle de Saïda.

Julia : être institutrice « comme maman »

Étudiante belge, Julia est âgée de 19 ans à son entrée en formation. Enfant unique élevée par une mère célibataire et institutrice, elle n'a d'autres souhaits que de faire le même métier. Voici ce qu'elle nous dit lors de notre premier entretien :

Je n'ai jamais pensé à faire autre chose qu'être institutrice comme maman. J'ai été pour ainsi dire à l'école toute ma vie. Depuis que je suis petite fille, je la regarde enseigner ; dès que j'avais un peu de temps, je passais dans sa classe. Je m'y voyais déjà. Impossible de faire autre chose.

Son projet identitaire inclut une idéalisation du métier qu'incarne, pour elle, sa mère. Les différentes distances, au sens de Kaddouri, s'entremêlent avec une présence

prégnante de sa mère au sein de son parcours. Julia traverse les stages sans difficulté grâce, visiblement, à une préparation d'activités testées, comme on le verra, d'abord dans la classe de sa mère. Mais, c'est en fin de troisième année du cursus que l'idéalisation de sa mère se modifie, marquant ainsi l'accordance de son projet de soi pour soi et une distance avec le projet de soi pour autrui :

Je dois dire qu'après trois ans, je vais enfin avoir ma classe à moi. J'ai besoin de prendre mon envol, de proposer moi-même mes activités. Je ne ressens plus le besoin de parler de tout avec maman. Je suis autonome et je souhaite qu'elle me considère maintenant comme une collègue.

Dans ce projet identitaire, Julia explique que l'accompagnement de sa mère a permis de l'aguerrir, mais sa propre construction professionnelle arrive à terme, au point de vouloir être considérée par celle-ci comme une collègue.

Julia, comme Saïda, a également eu à assurer l'apprentissage d'une chanson auprès d'une classe de 3^e année du primaire. A contrario de Saïda, Julia a vécu l'expérience de manière sereine, estimant qu'à titre d'étudiante, les leçons font partie du jeu. Voici ce qu'elle nous raconte à son retour de stage :

La leçon de chant que j'ai faite était dans une école de quartier. La musique, on n'en faisait pas là-bas. Ma maître de stage m'a donné carte blanche. Pour elle, la musique, c'était une perte de temps. Elle me l'a dit franchement, mais comme c'était une obligation, elle ne s'y est pas opposée. Comme je ne me sens pas très à l'aise là-dedans [c'est-à-dire en éducation musicale], j'ai cherché un thème avec maman. Je l'ai donc préparé et testé avant dans sa classe et puis je l'ai donné.

Julia expose la manière dont elle a répondu aux attentes institutionnelles ainsi que ses stratégies pour aborder l'exercice de manière positive. Le coaching de la mère et le laissez-faire du maître de stage nous poussent à nous demander quelle personne a véritablement joué, pour Julia, la fonction de l'autrui significatif dans cette situation. Nous pensons que c'est la mère, en assurant un accompagnement valorisant pour Julia.

Le résultat pédagogique a été fort positif, de l'avis du maître de stage qui y a assisté. La présence du formateur d'éducation musicale¹⁰ a permis de faire un *débriefing* formatif en sa présence. Voici ce qu'en dit Julia :

⁹ À titre indicatif, voici ce que Saïda disait encore en fin de deuxième année de baccalauréat suite à notre demande de reparler de cet épisode : « Ho la la, vraiment je ne le souhaite pas. Je sais tellement faire d'autres choses maintenant. Ce souvenir me hante encore et je ne tiens pas à reparler de cela. ». Nous comprenons sans y insister, que les souvenirs de cet épisode hantent encore fortement Saïda au point de ne pouvoir s'octroyer la possibilité d'en parler. La phrase « Je sais tellement faire d'autres choses maintenant » indique clairement que cet épisode a déstabilisé son image, autant celle qu'elle perçoit d'elle-même que celle qu'elle désire projeter à l'extérieur.

¹⁰ Le formateur en éducation musicale dont il est question ici est l'enseignant qui a en charge la formation de la discipline d'éducation musicale à la haute école. Il a également pour mission la supervision des stages et participe au bilan didactique pour certifier ceux-ci. Au niveau de sa formation, il possède au minimum un master en musique délivré par une école supérieure des arts ainsi qu'un certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES).

Juste après la leçon, ma maître de stage a été invitée à participer à la discussion avec ma prof [c'est-à-dire la formatrice d'éducation musicale]. Je sentais bien que ma leçon avait marché, donc j'y allais avec confiance. Par contre, ma maître de stage était très mal à l'aise. Elle a annoncé directement à ma prof qu'elle ne faisait jamais de musique et qu'elle écouterait uniquement. Ma prof m'a d'abord demandé de faire l'analyse de ma leçon. Elle avait forcément des conseils [à me donner] sur certains aspects et, au fil de la conversation, voilà ma maître de stage qui commence à poser des questions. En fait, elle était étonnée de ce qui se disait, [étonnée] que cette leçon qui paraissait finalement bête pour elle, relevait vraiment d'apprentissages et d'intérêts pédagogiques.

Les effets conjugués des conseils donnés par la formatrice et des questions, finalement intéressées, du maître de stage, vécues comme encourageantes par Julia, ont permis à cette dernière de vivre une première expérience positive. Celle-ci aurait pu se révéler difficile en raison de la présence du formateur de la discipline, mais il n'en a pas été ainsi. Bien au contraire, ce travail réflexif sur l'expérience a finalement permis non seulement de faire évoluer les paramètres professionnels attendus par l'étudiante, mais également de faire évoluer positivement les représentations de l'éducation musicale chez le maître de stage.

Véronique : une vocation inattendue

Le troisième cas est celui de Véronique, qui a 27 ans au moment de la première entrevue. Avant de s'engager dans le programme, elle avait obtenu un diplôme en photographie, sans pour autant avoir trouvé d'emploi dans ce secteur. Après plusieurs années sans activités, le chômage lui impose de reprendre une formation. Ayant parcouru la liste des métiers en pénurie, Véronique opte pour le métier d'institutrice. Ce choix, effectué pour un motif économique, lui permet de garder ses allocations. Si Véronique trouve refuge dans ce programme, elle n'a, par contre, aucune envie au départ d'embrasser cette carrière. Elle nous explique qu'elle a eu un parcours scolaire difficile et qu'elle s'est toujours opposée à l'autorité. Elle n'a pas de projet ni aucune attente envers cette formation lors de son premier entretien : « Étant obligée de m'engager dans une formation, j'ai pris le métier d'institutrice primaire comme ça. Mais c'est vraiment parce que je n'avais pas le choix. Je me demande bien comment je vais survivre là-dedans. ». Son projet identitaire est, dès l'entrée en formation, à l'opposé de cette carrière, la conduisant à « végéter » et à s'absenter des cours offerts à la haute école. C'est en stages que le déclic s'opérera. Ceux-ci, insiste-t-elle, lui ont apporté beaucoup en la faisant regretter de ne pas y passer plus de temps.

Muriel Deltand

Sur le plan musical et à l'instar des deux autres étudiants, Véronique doit enseigner aux enfants une chanson. Dès le second entretien, tout en nous signifiant le rôle important de son maître de stage, elle nous explique comment s'est passée, pour elle, cette première leçon :

Il a fallu que j'apprenne une chanson. Je me suis dit, misère ! Heureusement, je suis tombée chez un maître de stage qui chantait tous les jours avec sa guitare. Il m'a donné la liberté pour choisir. Ses seules demandes étaient qu'elle corresponde à un thème. J'ai cherché ce qui était chantable pour moi. J'avais le sentiment que les enfants en savaient plus que moi. Mais bon. Il a fait cette leçon avec moi en nous accompagnant à la guitare.

Cette première expérience didactique a été pour elle positive grâce à un instituteur, pratiquant la guitare d'accompagnement, qui lui a témoigné de la considération et de la bienveillance :

Je dois dire que les stages ont été un bonheur alors que j'allais vraiment là par obligation au début. [Durant cette leçon], je me sentais portée par mon maître de stage alors que je me sens vraiment nulle là-dedans. Il m'a aidée à structurer, à voir où étaient les apprentissages. Les stages m'ont permis de trouver ce que je n'attendais pas, une vocation à devenir institutrice. Me voilà à vouloir penser à devenir enseignante à la sortie de ce stage. Ça alors !

C'est cette considération et le fait d'avoir été accompagnée par un partenaire qui, pour elle, ont été les déclencheurs de cette vocation inattendue.

Discussion

L'analyse transversale des trois cas laisse apparaître quatre thématiques en lien avec la question centrale et l'hypothèse formulées en introduction de cet article. Il s'agit du projet identitaire comme fil conducteur du rapport à l'expérience, du rôle des accompagnants, de la reconnaissance de l'autrui significatif et enfin de la relativisation du manque d'antécédents d'expérience en éducation musicale avant l'entrée en formation.

Le projet identitaire comme fil conducteur du rapport au métier

Dans les trois cas présentés, le projet identitaire est le point de mire qui constitue, en quelque sorte, le fil conducteur du rapport au métier. Dans le cas de Saïda, c'est le projet en relation avec la positivité du clan familial qui a structuré son rapport à l'expérience en stage, au point qu'elle ne s'est sentie autorisée à parler de cet épisode douloureux que le jour où l'institution lui signifie qu'elle obtient son diplôme. Nous pouvons penser qu'elle ne pouvait auparavant assumer une image négative d'elle-même sans remettre

en question son projet et les attentes de ses parents. C'est également le projet identitaire consistant en la confirmation de son identité vocationnelle qui, par la suite, a joué un rôle important pour Véronique. Dans le cas de cette dernière, ce sont les stages qui ont servi de pivot pour la découverte, puis pour la confirmation de son projet d'identité : embrasser le métier d'institutrice au détriment du métier de photographe, pour lequel, elle a pourtant été formée. Pour Julia, c'est l'identification à sa mère, à travers le métier qu'elle exerce, qui s'est révélée mobilisatrice du processus de construction de son projet identitaire. Nous l'avons vu, au fur et à mesure du déroulement de la formation, Julia *a grandi* en s'appropriant son propre désir de devenir institutrice au point de souhaiter que sa mère la considère d'égale à égale et non pas seulement comme sa fille. Tout se passe comme si le sentiment d'être reconnue et accompagnée dépendait de la complémentarité entre son projet de soi pour soi et son projet de soi pour autrui. Quand Véronique a pu accepter pour sa part la nouvelle identité qu'elle s'était imposée par défaut au départ, elle s'est trouvée une vocation. C'est le cas également de Julia qui doit, en partie, le sentiment d'être reconnue comme pédagogue grâce au soutien de son maître de stage. Ce n'était pas le cas, par contre, pour Saïda. Quand celle-ci a eu l'impression d'être incompetente, totalement démunie et sans soutien, elle s'est sentie dépossédée de son engagement familial et non pas valorisée dans l'affirmation de son projet identitaire.

Rôle de l'accompagnement en situation

Nous l'avons vu, Saïda n'a pas pu être soutenue, ce qui l'a marquée et a eu comme conséquence qu'elle a évité jusqu'au dernier moment d'en reparler. En plus de sa souffrance psychique, elle n'a pu affronter l'image négative de soi ni l'expérience de la première leçon *ratée*. C'est *a posteriori* la reprise du processus d'analyse réflexive qui l'a enfin conduite à se libérer du poids qui l'accablait. La remise de son diplôme, qui représentait à yeux l'attente des conditions de réussite, a été le déclencheur pour qu'elle s'autorise à revenir sur cet événement difficile. C'est également le cas de Julia qui se rend compte que la relation avec sa mère, envisagée comme soutien, doit se modifier, afin qu'elle puisse devenir une *vraie* collègue. Véronique, consciente de l'importance des stages et de l'accompagnement dès lors qu'il s'agit de construire une professionnalisation, trouve finalement un nouveau sens à sa vie et une vocation inattendue. L'espace soutenant donné par son maître de stage, la posture qu'on lui reconnaît (une partenaire) et la libération de l'image négative qu'elle a de son parcours scolaire lui ont permis de s'ouvrir sur ce « qu'elle pensait être vraiment » et sur ce qu'elle « allait faire de sa vie ». Autrement dit, elle prend sa place et se positionne comme actrice de sa formation.

La reconnaissance de l'autrui significatif en situation

Dans les trois cas présentés, que cela soit pris comme une épreuve terrible (Saïda), une continuité de formation (Julia) ou une collaboration de pratiques (Véronique), la reconnaissance de l'autrui significatif s'avère importante dans la structuration identitaire de l'étudiant ainsi que dans le rapport et le vécu à l'égard de la discipline enseignée. En effet, notre expérience « est d'abord expériences avec les autres : dans l'action, le désir, le langage, nous nous situons en relation avec un autre dont l'existence semble aller de soi » (Barbaras 1999, 5). Cette reconnaissance, dans les cas qui nous concernent ici, s'est cristallisée autour de trois points fondamentaux : la forme et le degré d'accompagnement des acteurs significatifs, le contenu attendu du métier – s'incarnant par la triade formateurs, maîtres de stage et étudiants –, et la place des compétences mises en expérience dans l'espace-temps que constitue la formation. C'est ce que nous avons remarqué chez Saïda qui s'est trouvée confrontée à une épreuve (enseigner une chanson à des enfants) sans avoir d'antécédents sur le plan de l'expérience musicale et sans bénéficier d'un accompagnement professionnel de la part de son maître de stage pour la réaliser. Ne s'attendant pas à une telle expérience asymétrique entre l'image négative qu'elle a d'elle-même et l'image positive qu'elle donne à voir à ses parents, Saïda se sent mal à l'aise dans son rapport avec la discipline au point de s'enfermer dans le silence pendant trois ans.

Revenons maintenant à Julia dont le rapport aux deux lieux de formation a été fortement structuré par la préparation effectuée avec le soutien de sa mère et les essais qu'elle avait la possibilité de faire. D'une part, Julia a le sentiment d'être considérée positivement par sa mère et, d'autre part, ses essais préparatoires lui permettent de garder l'image sociale d'une étudiante compétente. On voit bien, là aussi, que le soutien apporté par l'autrui significatif (la mère) ainsi que ses expériences didactiques en stage portent sur la définition de soi par autrui. La reconnaissance émanant de cet autrui semble déterminante dans la reconnaissance du soi par soi-même. Par ailleurs, si on considère la prise en compte de l'expérience professionnelle antérieure comme deuxième indicateur de la reconnaissance, nous constatons que Véronique a trouvé une vocation professionnelle et un rapport à l'apprentissage valorisé par son expérience antérieure (la photographie). Par contre, dans le cas de Julia et au contraire de Véronique, la vocation pour le métier déjà bien incarné par sa mère et le soutien apporté aux expériences didactiques sont venus tout naturellement confirmer le choix d'embrasser la profession d'institutrice.

La relativisation du manque d'antécédents d'expériences en éducation musicale

Comme nous l'avons vu ci-dessus, aucune des trois personnes interviewées n'avait d'expérience musicale avant leur entrée en formation. Pourtant, chacune de ces étudiantes a en vécu une en situation de formation. Même si Saïda n'a pas trouvé le soutien indispensable, elle a pu néanmoins y revenir en fin de formation et l'analyser grâce à une grille d'expertise qu'elle s'est forgée au regard des expériences acquises ultérieurement. Cela lui a pris du temps, mais au final, l'analyse de ses difficultés, qui l'a amenée à proposer des critères qui auraient pu l'aider, de même que les hypothèses qu'elle propose, sont pertinentes. Nous pensons que la formation disciplinaire dispensée à la haute école et groupée avec des expériences variées lui ont permis de travailler les premiers éléments vitaux d'une identité professionnelle en lien avec cette discipline. Son positionnement, lors du dernier entretien, permet de comprendre que, même confronté à des expériences traumatisantes, un étudiant a la possibilité de se positionner face à un vécu d'enseignement. Ce vécu, même négatif, ne fait pas barrage à une certaine structuration du rapport à l'éducation musicale et vient s'inscrire, avec le temps, dans le projet identitaire. En revanche, ce rapport dépend en grande partie du sentiment de continuité ou de rupture d'expérience que les étudiants éprouvent en situation d'enseignement. Avec le temps, le décentrage analytique soutenu par les personnes significatives accompagnant le processus de construction identitaire ne peut que contribuer à faciliter les prises de distances propices à un travail enseignant professionnel et ce, même si les accompagnants ont eux-mêmes peu d'expertises musicales. Pour Julia et Véronique, le soutien accordé par l'accompagnant (la mère pour Julia et le maître de stage pour Véronique) montre qu'une attitude bienveillante envers l'étudiant, la progression des contenus élaborés dans un espace-temps relatif, de même qu'une adaptation des expériences et un encadrement renforcé, peuvent aider un étudiant à réussir et ce, malgré les difficultés générées par l'inexpérience. En ce qui nous concerne, ce rapport à la diversité des paramètres d'expériences permet d'alimenter le questionnement des liens qui coexistent entre l'expérience en situation, l'identité professionnelle et la construction identitaire en formation.

Conclusion

Dans cette conclusion, nous proposons deux retombées. La première concerne la recherche elle-même, la seconde la pratique professionnelle.

Quelques retombées pour la recherche

Pour bien comprendre les modes de réponses que les étudiants adoptent en formation, il est nécessaire d'analyser non seulement le rapport qu'ils entretiennent avec les diverses disciplines, mais également les représentations qu'ils ont de celles-ci avant et à la sortie de la formation. Dans ce contexte, l'analyse de leur représentation de l'éducation musicale s'avère fondamentale, dans la mesure où celle-ci est fortement liée à leur projet identitaire. L'analyse des récits et les résultats auxquels nous sommes parvenus nous confirment la place importante qu'occupe ce projet et permettent de le considérer comme un traceur de la structuration des rapports aux expériences. L'éducation musicale, tributaire des situations et des représentations, doit donc être replacée non seulement dans sa dimension disciplinaire, mais également identitaire. Un accompagnement par des formateurs expérimentés en musique, qui prendront en considération les singularités des trajectoires des apprenants, ne peut qu'aider à réinscrire et légitimer la discipline artistique dans la formation. Le vécu des étudiants et son analyse méritent qu'on lui consacre plus d'espace de recherche. C'est un point fort qui vient appuyer nos résultats de recherches antérieurs et qu'il nous faudrait encore plus fortement prendre en compte dans nos travaux à venir.

Quelques retombées pour la pratique professionnelle

La réforme belge ne manquera pas d'interpeler fortement les chercheurs et les praticiens européens qui chercheront à savoir comment les étudiants construiront leur professionnalité dans le nouveau paysage qui se redéfinit dans l'enseignement supérieur. Nous l'avons souligné plus haut, la diminution de la légitimité disciplinaire et le *brouillage* identitaire qui en résultera, à la fois pour les enseignants et les étudiants, risquent de créer certains freins institutionnels et des injonctions paradoxales¹¹ lors de la mise en opération et de la gestion des programmes d'enseignement dans chaque établissement. De plus, tous les étudiants ne disposent pas des mêmes ressources cognitives, affectives et matérielles pour les affronter. C'est pourquoi, l'une des conditions de réussite des étudiants inscrits dans un programme de formation en éducation musicale reste l'attitude d'un maître de stage formé ainsi que celle des formateurs dans la discipline. Notre étude tend à montrer que les maîtres de stage qui ont la charge d'accompagner les étudiants dans les écoles primaires ont des attitudes qui varient, selon les cas, entre le *laisser-aller*, l'*opposition* ou la *disponibilité bienveillante*. Dans ces conditions, la mission d'accompagnement des maîtres de stage lors des expériences

¹¹ En référence à Gregory Bateson et à l'École de Palo Alto (Bateson et Ruesch 1988), nous définissons une injonction paradoxale dans le monde éducatif comme une situation professionnelle d'indécidabilité, provoquée par le législateur (relation d'autorité) ordonnant aux formateurs des hautes écoles de faire un choix alors que celui-ci est impossible à réaliser. Il s'agit donc pour les formateurs de résoudre un dilemme où deux choix se présentent entre lesquels il est impossible de choisir sans que l'un ou l'autre soit dénaturé.

musicales en classe et au regard du peu de vécus musicaux et de distance professionnelle avec la discipline n'en est que plus délicate. Dans le meilleur des cas, l'accompagnement expert qui serait attendu des maîtres de stage devrait prendre en compte les trois dimensions ci-dessous :

- *La dimension de soutien au processus identitaire.* Il s'agit ici de construire les repères disciplinaires vitaux qui permettront de prendre une distance et d'analyser la situation de formation.
- *La dimension relationnelle.* Il est nécessaire de viser à développer conjointement la parole, l'écoute et l'expertise des acteurs de la formation au sein du processus identitaire. L'étudiant doit être encouragé à énoncer ce qui lui pose problème, être amené à se détacher de l'expérience d'enseignement vécue et à en retirer les éléments mobilisant pour transférer ce qu'il apprend dans les situations didactiques prévues destinées aux enfants du primaire. Ceci contribuera à la construction de son identité professionnelle naissante.
- *La dimension formative.* La possibilité est donnée à l'étudiant de questionner les limites du soutien en formation, ainsi que les paramètres contextuels¹² dont il est tributaire. Ceci lui permet également de comprendre ce qui se joue, se déconstruit et s'élabore sur le plan individuel chez lui. Il faut permettre par ailleurs aux formateurs d'interroger les stratégies que les apprenants mettent en œuvre pour *faire face à*, *faire avec* ou *faire contre* les transformations qui se présentent en situation de stage.

Pour terminer, nous tenons à souligner avec force la complémentarité qui existe entre les retombées de recherche et la réalité professionnelle. En effet, les trois dimensions pratiques discutées ici doivent faire l'objet de recherches supplémentaires dont les résultats alimenteront la pratique professionnelle de l'éducation musicale. C'est l'un des objectifs des recherches que nous comptons poursuivre dans les années à venir.

RÉFÉRENCES

- BAILLAUQUES, Simone (1999). «Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : Éléments d'une problématique de professionnalisation», dans Jean-Claude Hétu, Michèle Lavoie et Simone Baillauques (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris et Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 21-41.
- BARBARAS, Renaud (1999). *Autrui*, Paris, Quintette.
- BATESON, Grégory et Jurgen RUESCH (1988). *Communication et société*, Paris, Seuil.
- BERTAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université.
- BOLTANSKI, Luc et Ève CHIAPELLO (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDONCLE, Raymond (2000). «Autour des mots "Professionnalisation, formes et dispositifs"», *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.
- BROMBERGER, Christian (1981). «L'enquête orale en ethnologie», dans *Collecte des témoignages oraux*, Ministère de la Culture, C.N.D.P, Marseille, p. 13-19.
- DAY, Christopher (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Londres, Falmer Press.
- DEAUVIAU, Jérôme (2005). «L'acculturation des nouveaux enseignants aux savoirs professionnels», *V° Congrès international Recherche(s) et formation*.
- Delory-Momberger, Christine (2003). *Biographie et éducation : Figures de l'individu objet*, Paris, Anthropos.
- DELTAND, Muriel (2009). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission : Donner le LA*, Paris, L'Harmattan, coll. «Histoire de vie et formation».
- DELTAND, Muriel (2010). «L'approche biographique : Questionnement sur le saisissement de l'identité par la méthodologie des récits de vie», *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.
- DELTAND, Muriel (2012a). *Musique de soi : Du sensible de soi au musicien révélé... Vers un renouveau des formes de biographisation*, Paris, Téraèdre, coll. «Autobiographie et éducation».

¹² Nous définissons l'expression *paramètre contextuel* comme tout ce qui touche de près ou de loin à l'environnement du stage, tels les indicateurs culturels, la diversité des âges des enfants, les projets pédagogiques des écoles, les pédagogies défendues et les ressources matérielles.

- DELTAND, Muriel (2012b). «Trajectoires d'expérience et antécédents biographiques: Ouverture vers les constructions identitaires», dans Ghislain Carlier, Cécilia Borges, Marie Clerx et Cécile Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, collection «Recherche en formation des enseignants et en didactique», p. 253-268.
- DELTAND, Muriel (2013). *Musicos Docentes: Construcción de identidad y doble pertenencia profesional: Una perspectiva del complejo trabajo de los músicos docentes*, Mendoza, Zeta Editores.
- DELTAND, Muriel (2014). «Das Thema der Kompetenzen im Musikunterricht: Auf dem Weg zu einer komplexen Grundhaltung», dans Alain Nitschké et Damien Sagrillo (dir.), *Würzburger Hefte zur Musikpädagogik*, Weikersheim, Margraf, vol. 6, «Die Musik in der Bildung: Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg», p. 219-242.
- DELTAND, Muriel et Mokhtar KADDOURI (2014). «Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 43, n° 4, «Transitions professionnelles désirées – contraintes: Quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes?», p. 413-434, doi: 10.4000/osp.4469.
- DUBAR, Claude (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR, Claude (1992). «Formes identitaires et socialisation professionnelle», *Revue française de sociologie*, vol. 33, n° 4, p. 505-529.
- FABRE, Michel (2003). *Le problème et l'épreuve: Formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan.
- GOVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2013). «Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (n° 2013-29625)», *Moniteur belge*, n° 380, 18 décembre, p. 99347-99419.
- HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE DEFRE (2014). *Section normale primaire: Référentiel d'évaluation des compétences professionnelles, 2014-2015*, Bruxelles, Haute École de Bruxelles.
- KADDOURI, Mokhtar (2000). «Retour réflexif sur les dynamiques identitaires», dans Christine Gohier et Christian Alin (dir.), *Enseignant-formateur: La construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI, Mokhtar (2002). «Le projet de soi entre assignation et authenticité», *Recherche et formation*, n° 41, p. 31-48.
- LANG, Vincent (2001). «La rhétorique de la professionnalisation», *Recherche et formation*, n° 38, p. 95-117.
- MARTUCELLI, Danilo (2006). *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin.
- PEREZ-ROUX, Thérèse (2011). «Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels», dans Philippe Maubant, Jean Clénet et Daniel Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants: Les apports de la formation des adultes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 211-246.
- TAP, Pierre (1998). «Marquer sa différence», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, p. 65-68.
- VANHULLE, Sabine et Yves LENOIR (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: Vers de nouvelles perspectives de recherche*, Sherbrooke, Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.

Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : Le musicien-enseignant

Pascal Terrien

(Aix-Marseille Université/

Conservatoire national supérieur de musique
et de danse de Paris)

Le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) crée en 1992 une formation conduisant à un diplôme de musicien-enseignant. L'arrêté du 16 décembre 1992 fixe les modalités de la formation des maîtres (Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture 1993). Celle-ci est réorganisée en cinq modules en 2009 afin de renforcer la cohérence des enseignements dispensés au sein du département « Formation à l'enseignement » du CNSMDP et d'améliorer la pratique des enseignants¹. La réflexion engagée dans le monde de l'enseignement, depuis la fin des années 1970, porte essentiellement sur la formation des professeurs (Ketele 1980 ; Postic 1977) et les styles d'enseignements (Altet 1997 ; Paquay et al. 2012), mais assez peu sur les finalités anthropologiques de cette formation, à savoir « former pour former qui ? ». Dernièrement, alors que se poursuit une réflexion sur les techniques pédagogiques, l'attention de la recherche en ce domaine s'est portée sur la cohérence de la formation des enseignants, à la suite notamment de travaux réalisés en Amérique du Nord (Cochran-Smith et Lytle 2005 ; Darling-Hammond et Bransford 2005 ; Hammerness, Darling-Hammond et Bransford 2005) et plus récemment en France (Desjardins et al. 2012). L'ensemble de ces recherches fait apparaître que

plusieurs programmes de formation en enseignement ont été critiqués parce qu'ils étaient excessivement théoriques, qu'ils établissaient peu de liens avec la pratique, que les cours étaient morcelés et présentaient un très bas degré de cohérence les uns par rapport aux autres et que les formateurs ne partageaient pas une conception claire de l'enseignement (Tardif et Petropoulos 2012, 19).

Cette remise en cause de la cohérence des programmes s'appuie principalement sur l'étude des contenus et de la réalisation d'entretiens ou d'enquêtes avec, ou sur, les différents acteurs. Au sein du département « Formation à

l'enseignement » du CNSMDP, une réflexion s'est engagée en 2000 pour essayer de dégager une plus grande cohérence entre les divers enseignements proposés dans le cadre de la formation du musicien-enseignant tout en tenant compte de son activité de musicien professionnel. Ce travail a permis aux enseignants et formateurs du département d'échanger sur leur vision de la formation du musicien-enseignant et de partager leurs conceptions de l'enseignement dans le but d'élaborer un nouveau modèle. Mise en place en 2009 (voir Terrien 2011), cette formation modulaire devait répondre aux exigences du métier de professeur de musique et la cohérence du parcours s'observerait lors d'épreuves orales. L'une d'entre elles, intitulée « Former des formateurs », que les étudiants doivent réussir au cours des derniers mois de leur formation, est censée rendre compte des acquis. L'hypothèse que je pose dans ce texte est que cette épreuve indiquerait le niveau de cohérence de la formation en amenant l'étudiant musicien-enseignant, par l'analyse d'une situation de cours, à faire la synthèse de ses connaissances et à adopter, ce faisant, une posture de formateur. Comment cette épreuve nous renseigne-t-elle effectivement sur les capacités d'un musicien-enseignant à se projeter comme formateur ? Et, au-delà de la simple évaluation d'un étudiant en fin de parcours de formation, l'analyse qu'il propose de la séquence qui lui a été soumise permet-elle aux examinateurs d'évaluer la cohérence de la formation ? Les pages qui vont suivre visent à vérifier cette hypothèse et à répondre à ces deux questions. Je m'appuie pour ce faire sur les enregistrements et notes prises pendant le déroulement de l'épreuve de 2012, et j'analyse ces données dans le cadre théorique du concept systémique de cohérence proposé par Hammerness, Darling-Hammond et Bransford (2005). Au cours de cet article, je propose d'abord de décrire les spécificités du contexte, de présenter le cadre théorique utilisé, de faire l'analyse des données et de discuter les résultats observés.

¹ Les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

Spécificités du contexte

Modalités de la formation

En ce qui concerne les détails de la formation modulaire des musiciens-enseignants au CNSMDP, je renvoie les lecteurs aux articles que j'ai écrits dans deux ouvrages collectifs parus en 2011 (Terrien 2011a, 2011b). Les futurs professeurs, que cet établissement d'enseignement supérieur² forme au sein du département «Formation à l'enseignement», sont destinés à enseigner dans les conservatoires nationaux ou à rayonnement régional, départemental et/ou communal. Le diplôme obtenu, le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles de musique contrôlées par l'État (C. A.), est le niveau de certification le plus élevé dans le domaine de l'enseignement musical spécialisé en France³.

L'épreuve «Former des formateurs», que les étudiants passent en fin de cursus, valide les connaissances acquises tout au long du parcours de formation et plus spécifiquement celles du module III «Sciences de l'éducation» (Bérégovoy 1992). Cette épreuve se déroule devant un jury composé du directeur du département ou de son représentant, du professeur de sciences de l'éducation, d'un professeur d'une discipline transversale (culture musicale, esthétique, musique de chambre, littérature) et des didacticiens des disciplines instrumentales concernées⁴. Les vidéos de cours à analyser par les étudiants ont été réalisées par les professeurs de didactique instrumentale ou vocale lors de cours donnés par des enseignants non formés. Elles sont déposées auprès du directeur de département quelques semaines avant l'épreuve, et ce dernier choisit de soumettre à l'analyse de l'étudiant un extrait de dix minutes du cours filmé. Lors de l'épreuve, l'étudiant visionne, en présence du jury, cet extrait vidéo portant sur l'enseignement de son instrument et doit, après quelques instants de réflexion, en commenter le contenu pour une durée de dix minutes. Ce commentaire ne donne lieu à aucune question de la part du jury. Celui-ci doit évaluer la pertinence de l'analyse en relation avec les attendus fixés dans le *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011).

Les attendus de l'épreuve

Les attendus de cette épreuve sont déclinés plus précisément dans le domaine III, «Transmettre», du *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011, 4-8). Les critères d'évaluation intègrent

notamment la précision du diagnostic, la hiérarchisation des priorités, la maîtrise d'un plan de cours, l'expression claire et précise, la prise en compte des interactions, la prise en compte des contextes et des particularités, et la pertinence des interventions de l'enseignant.

Il faut noter que l'Institution de l'enseignement de la musique, danse, théâtre⁵ attend des professeurs de musique C. A. – ayant donc reçu leur certificat d'aptitude (C. A.) – qu'ils puissent assumer des tâches d'encadrement au sein de l'école de musique et agir en tant que «tuteur pédagogique et responsable de formation, notamment à destination des enseignants» (Commission professionnelle consultative du spectacle vivant s.d.). La précision de l'ensemble de ces attendus a amené la formation diplômante du CNSMDP à élaborer une épreuve qui permette de juger des aptitudes des étudiants à la fin de leur cursus. En même temps, cette évaluation interroge la cohérence de la formation à travers la pertinence des analyses faites par les étudiants sur les situations de cours.

La situation expérimentale

Les épreuves ont eu lieu les 31 janvier et 3 février 2012, et elles concernaient pour cette promotion dix-huit étudiants répartis dans les disciplines instrumentales suivantes : le 31 janvier, deux clavecinistes (femme et homme), un organiste, une altiste, deux femmes contrebassistes, deux violonistes (femme et homme), une clarinettiste, une harpiste, un hautboïste, et le 3 février, trois saxophonistes (une femme et deux hommes), un pianiste, un guitariste, deux femmes violoncellistes, soit dix femmes et huit hommes. Tous les étudiants ayant participé à cette épreuve ont été validés et ont acquis leur C. A. à la fin de leur formation diplômante en juin 2012. Les entretiens de dix minutes ont été enregistrés puis transcrits à l'aide du logiciel de traitement de textes Word ; corrélativement, l'auteur de l'article a réalisé une prise de notes manuscrites lors des passations. L'analyse des commentaires porte sur l'ensemble de ces données.

Une fois que l'étudiant a terminé son analyse, une discussion entre les membres du jury peut avoir lieu sur le bilan de la prestation, sans la présence de celui-ci. La validation de cette épreuve repose sur l'approbation du jury. Si l'étudiant ne l'obtient pas, ce qui arrive de temps à autre, il lui est proposé une seconde épreuve quelques semaines plus tard. En cas d'échec, l'étudiant ne peut compter valider son C. A. ; un tel

² En France, le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP), fondé en 1795, est classé dans la catégorie dite «Grandes Écoles» comme l'École normale supérieure et l'École polytechnique.

³ Ce diplôme est l'équivalent en termes de niveau de compétences et de reconnaissance au concours de l'agrégation que les professeurs passent pour intégrer l'éducation nationale en France.

⁴ L'enseignement dans le département de pédagogie «Formation à l'enseignement» est dispensé par des enseignants-chercheurs de l'université, des professeurs du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris ou de Lyon, des professeurs d'instrument nommés *didacticiens* et des formateurs experts dans leur discipline de référence.

⁵ Dans le cadre des enseignements spécialisés artistiques, l'institution de référence est le ministère de la Culture.

résultat est dû au fait qu'il ne soit pas parvenu à se projeter dans la posture de formateur, ou qu'il n'ait pas su établir suffisamment de liens entre ses connaissances et les outils qui servent à l'analyse d'une situation de cours. Un échec indique alors que l'étudiant n'est pas parvenu à mettre en relation les divers enseignements qu'il a reçus, notamment entre les outils de la didactique instrumentale ou vocale et ceux proposés dans les autres disciplines : sciences de l'éducation, culture musicale appliquée, musique d'ensemble, improvisation générative, musique indienne et jazz.

Cadre théorique

Professionnaliser des enseignants

Dans l'article intitulé « Professionnaliser les enseignants : La cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement », Tardif et Petropoulos décrivent – en reprenant les propos de Darling-Hammond et Hammerness (2005) sur la formation des enseignants en Amérique du Nord – les raisons qui fondent la cohérence d'une formation :

La consistance et la cohérence sont des caractéristiques très importantes dans une communauté d'apprenants : apprendre à enseigner avec des formateurs et des pairs qui transmettent un message semblable au sujet de la nature de l'enseignement, de l'apprentissage et des élèves constitue une situation particulièrement riche pour soutenir leur professionnalisation (Tardif et Petropoulos 2012, 414).

La communauté d'esprit, qui réfère à la valeur intersubjective et déclarée des contenus des programmes, importe davantage que leur diversité et la variété des enseignements nécessaires à la formation du futur enseignant (Maizières 2011 ; Tripier-Mondancin 2010). Dans la formation des musiciens-enseignants, cette variété des enseignements (formation musicale, culture musicale, musique de chambre, esthétique, sciences de l'éducation, etc.) et la variété des didactiques dues aux spécificités instrumentales (Marchand 2009 ; Regnard et Cramer 2003 ; Terrien 2012 ; Wirthner et Zulauf 2002) créent, de fait, un champ disciplinaire très large (Develay 1995 ; Johsua 1996). Les matières enseignées, les activités musicales différentes auxquelles est confronté tout musicien-enseignant en formation, le projet pédagogique et le mémoire de recherche (Güsewell 2011 ; Joliat 2011 ; Terrien 2011b) qu'il doit réaliser, pourraient, si l'équipe pédagogique n'y prend pas garde, n'être qu'une succession de savoirs et de compétences spécifiques à acquérir sans relations, sans liens, entre eux. La visée professionnelle repose sur les relations qu'entretiennent ces divers enseignements. Cette cohérence n'est possible que si les professeurs et formateurs

manifestent non seulement une volonté d'établir des liens avec les autres disciplines, mais surtout de donner un sens commun aux connaissances transmises. Si les didactiques instrumentales sont spécifiques à chaque instrument sur le plan technique, les outils qui permettent la transposition didactique d'un savoir à enseigner au savoir enseigné sont les mêmes. Ce sont ces outils et leur maniement qui rendent la formation d'un enseignant pertinente. Quelle que soit la manière dont on se sert de ces outils, leurs fonctions garantissent la cohésion des apprentissages. Il semble raisonnable d'affirmer, comme le souligne Johsua pour d'autres disciplines (1996, 70), que ce n'est pas la *musique* qu'enseigne un professeur ou un formateur, mais des pratiques sur la musique, et ces pratiques peuvent être celles de l'interprète ou, dans le cas de cette formation, celles du professeur de musique.

Afin de vérifier si l'analyse du contenu des propos des étudiants peut révéler une formation harmonieuse nous avons retenu le cadre conceptuel systémique de Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005) décrit par Tardif et Petropoulos (2012).

Un modèle d'analyse

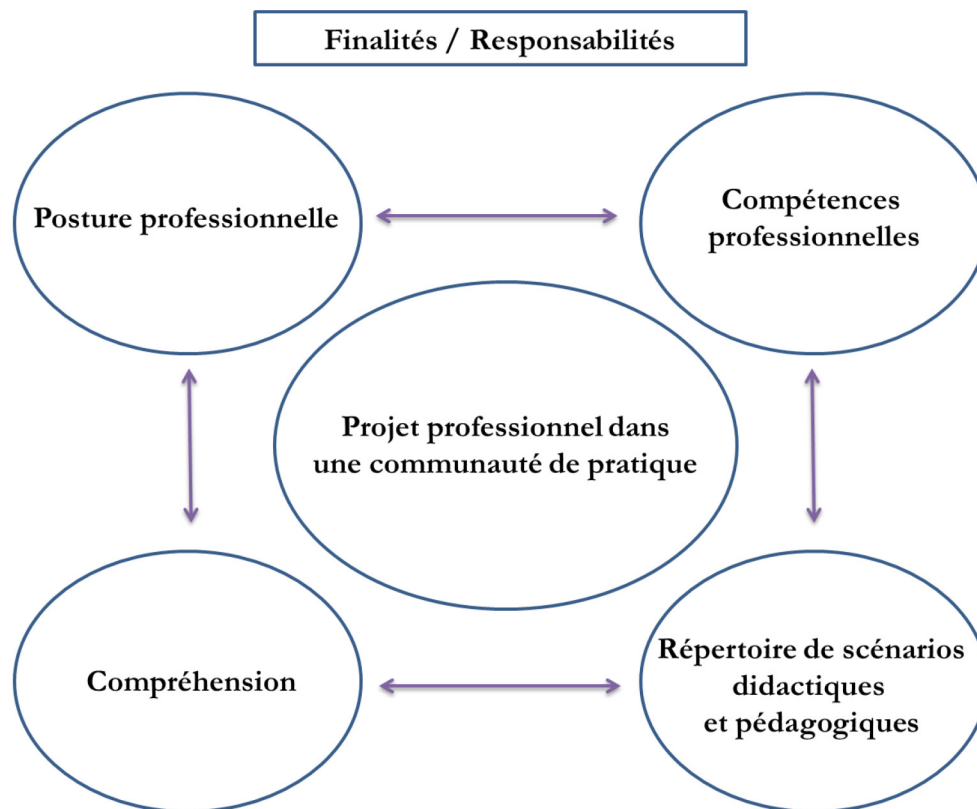
Tardif et Petropoulos (2012), à la suite de Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005), décrivent la professionnalisation à partir de quatre composantes interreliées (voir la figure 1). Elles servent un projet professionnel situé dans une communauté de pratique et délimitent les finalités et les responsabilités du futur enseignant. Former un enseignant-musicien entre *a priori* dans le cadre théorique proposé ici, et l'outil doit permettre d'analyser les propos des étudiants et d'y déceler des indicateurs de cohérence de leur formation. Tardif et Petropoulos décrivent chaque composante en ces termes :

1. La posture professionnelle qui englobe en particulier les attitudes et l'éthique ;
2. Les compétences professionnelles intégrant une pluralité des ressources internes et externes, combinables différemment selon les contextes ;
3. La compréhension qui exige notamment une maîtrise approfondie de savoirs disciplinaires et de savoirs issus d'autres domaines comme la psychologie et la sociologie ;
4. Un répertoire de scénarios pédagogiques et didactiques, flexibles et évolutifs.

(Tardif et Petropoulos 2012, 23)

Il s'agit ici de déterminer quel sens prend chaque composante dans la formation d'un musicien-enseignant. Comment ce sens se manifeste-t-il ? Est-il pertinent de retenir ce cadre conceptuel ?

Figure 1 : La professionnalisation dans le domaine de l'enseignement – figure traduite et adaptée de Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005) dans Tardif et Petropoulos (2012, 22).



Ces quatre composantes entourent le projet professionnel dans une communauté de pratique, ce que Develay (1991), Kuhn (2008) et Prairat (1996) nomment la matrice disciplinaire du domaine d'enseignement. Les composantes sont transférables dans la formation d'un musicien-enseignant, car les *critères d'évaluation* retenus dans le *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011) entrent dans ce cadre. En effet, qu'il s'agisse du domaine II (« Concevoir un projet pédagogique ») ou du domaine III (« Transmettre »), la liste des critères énoncés correspond au cadre théorique sélectionné. Voici quelques éléments choisis dans cette longue liste de critères d'évaluation et qui permettent de vérifier la pertinence du cadre conceptuel de notre analyse de la cohérence de la formation :

- Formulation précise et étayée des axes et objectifs du projet pédagogique ;
- Adéquation entre le projet et les situations d'apprentissage ;
- Hiérarchisation des priorités prenant en compte les attentes et les capacités des élèves ;

- Bonne connaissance du répertoire de la discipline enseignée.

(*Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification C. A.* 2011, 3-5)

Pour autant, à la différence d'un enseignant de mathématiques ou de français, le professeur de musique doit répondre à une double injonction de l'institution : être un artiste ayant une pratique musicale de haut niveau et le demeurer⁶, et être un professeur rompu aux techniques didactiques et pédagogiques de l'enseignement musical⁷, en un mot : être un musicien-enseignant. La posture de ce professionnel, ses compétences, sa compréhension et sa capacité à analyser des scénarios pédagogiques font appel à deux métiers différents quant au fond et à la forme. La maîtrise de ces deux métiers constitue le fondement de sa professionnalité de musicien-enseignant. Le métier de formateur ajoute une dimension supplémentaire à celui d'interprète. Être un artiste-démiurge et un professeur-fonctionnaire territorial décrit la situation dans laquelle se trouve le professeur de musique.

⁶ Domaine I, « Maintenir un haut niveau de pratique musicale » (*Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification C. A.* 2011, 1-2).

⁷ Domaine II « Concevoir un projet pédagogique » ; domaine III « Transmettre » ; domaine IV « Évaluer et orienter » ; domaine V « Être un acteur du projet d'établissement dans sa dimension pédagogique et artistique » ; domaine VI « Être acteur du projet d'établissement dans sa dimension territoriale, pédagogique et artistique » (*Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification C. A.* 2011, 3-11).

Il faut donc analyser ces quatre composantes de la professionnalisation du musicien-enseignant à la lumière de cette posture double. Or, on doit maintenant se demander si les analyses produites par les étudiants permettent de mesurer le degré de professionnalisation qu'ils ont atteint dans ces deux domaines ? Si la cohérence de la formation doit apparaître, ce sera dans l'articulation des discours du futur formateur, lesquels révéleront son aptitude à mettre en relation sa double situation d'artiste et de professeur. Le discours de chaque étudiant doit rendre compte de son habileté à décrire une posture professionnelle de musicien et d'enseignant chez les professeurs qu'il observe. Il doit être en mesure d'exposer leurs compétences professionnelles de formateur, et montrer sa capacité à analyser et à utiliser les ressources disciplinaires dans ces deux métiers. Enfin, il doit être en mesure d'explicitier les situations pédagogiques ou ce qu'elles induisent dans le comportement des deux acteurs (professeur/élève), et l'importance du résultat musical et technique. Il ne s'agit pas seulement pour le candidat de rendre compte d'une situation de cours mais aussi de démasquer et d'expliquer les inférences qu'elle implique. Le cadre conceptuel systémique de Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005) permet de saisir le degré de cohérence de la formation par la prise en compte de ces quatre éléments.

Méthode d'analyse des données

Les entretiens ont été analysés à partir des composantes décrites dans le cadre théorique : la posture professionnelle, les compétences professionnelles, le répertoire de scénarios pédagogiques et didactiques, et la compréhension des situations pédagogiques présentées au candidat.

L'identification de la *posture professionnelle* est caractérisée par la manifestation d'une réflexion façonnée par les croyances, les intentions et la prise en compte d'un positionnement physique et symbolique que l'on peut situer « en proximité des facteurs personnels » (Furstos 2014, 4 ; Lameul 2006). Dans le contexte de cette épreuve, cette composante apparaît dans la teneur des propos que les étudiants portent sur les rapports entre le professeur observé et son élève, ainsi que dans le positionnement général de cet enseignant : distant, statique, en mouvement, contact avec l'élève pour indiquer un positionnement de main. Tous les étudiants ne relèvent pas systématiquement cet aspect du cours, 70 pour cent d'entre eux en tiennent compte, et c'est variable selon les instruments et le formateur didacticien. Certains considèrent qu'il faut être interventionniste, d'autres laissent plus d'espace aux élèves. Dans les comptes rendus de remédiations, il en est de même. On remarque cependant que cette attitude est indépendante de l'instrument enseigné ou de la voix.

Pour Pastré (2001, 1), les *compétences professionnelles* sont à distinguer de la qualification acquise et reconnue académiquement. Grangeat précise, reprenant les travaux de Montmollin (1986), qu'elles représentent « des ensembles stabilisés de savoir et de savoir-faire, de types de raisonnement et de procédures standards que l'agent peut mettre en œuvre sans apprentissage » (Grangeat 2006, 165-167). Il existe donc dans cet aspect du métier de musicien-enseignant une part de savoirs et de savoir-faire acquis par expérience, indépendants de la formation académique de musicien et de professeur, ce qu'on appelle le *métier*. L'identification de ces compétences professionnelles dans le discours des étudiants doit apparaître dans leur capacité à percevoir finement les causes des difficultés que rencontrent les professeurs observés. L'étudiant situe alors l'action pédagogique du professeur en miroir avec sa propre manière d'enseigner. Lorsque le professeur d'orgue, après avoir écouté l'élève jouer son exercice ou sa pièce, débute son cours par une critique de l'exécution, l'étudiant ne manque pas d'en relever la portée négative. De même, lorsque le professeur intervient trop souvent au cours de l'exécution de son élève, l'étudiante souligne le manque d'espace pour l'élève. Ces compétences professionnelles sont corrélatives à la maturité des étudiants et à leur pratique de l'enseignement, car certains d'entre eux sont déjà en poste depuis quelques années.

La composante du répertoire de scénarios pédagogiques et didactiques se caractérise chez les étudiants par les propositions de remédiations faites à partir de l'analyse des situations de cours. Ces remédiations portent aussi bien sur la technique instrumentale et la musicalité, que sur les attitudes et les postures de professeurs. Ce répertoire s'appuie d'une part sur l'expérience professionnelle de musicien et de pédagogue, pour les plus expérimentés des étudiants, et d'autre part, sur les connaissances acquises lors de leur formation. C'est surtout dans cette composante que se remarque l'apport des connaissances académiques et la capacité des étudiants à les mettre en relation avec les situations pédagogiques observées. Les conseils ou recommandations que font les étudiants devraient reposer sur une méthodologie ordonnée qui embrasse l'ensemble des domaines abordés lors de cette formation : pédagogie, didactique, psychologie, psychosociologie, culture musicale, histoire des arts, etc.

La composante *compréhension* sera étudiée à l'aune de la capacité des étudiants à décrire et expliciter certains moments précis du cours, à identifier et décrire les causes des problèmes ou les réussites que rencontrent le professeur observé, et à apporter des solutions pour remédier à ces situations.

Description des données

Le contexte de l'épreuve

Rappelons que dix-huit étudiants ont passé l'épreuve orale en 2012. Dans cette épreuve, ils sont considérés comme formateurs de professeur et leur analyse doit permettre de vérifier qu'un certain nombre de compétences ont été acquises. Les principaux points sur lesquels l'analyse des étudiants doit porter sont la description de l'organisation de la séquence vidéo, le contenu du cours, la nature des observations et des remarques sur les relations entre l'enseignant observé et son élève, et la pertinence de celles-ci. Une attention plus spécifique du jury porte sur la qualité et la précision des remarques faites par les étudiants, ainsi que la pertinence des remédiations qu'ils proposent au professeur-stagiaire qui aurait été placé sous leur responsabilité. À ce premier niveau, le discours des étudiants doit indiquer qu'ils sont tous en mesure d'adopter une posture de formateur, au moins en ce qui a trait à l'analyse des situations. Ils doivent être capables de repérer les différentes phases d'un cours, d'expliquer les choix pédagogiques faits par le professeur-stagiaire observé, d'évaluer la compétence technique de l'enseignant sur les plans pédagogique et musical, et enfin d'élaborer des stratégies de remédiation. La critique du cours doit permettre de vérifier que les étudiants ont acquis une capacité d'apprécier leur posture professionnelle de formateur, de repérer les compétences de celui qu'ils sont en charge d'observer et qu'ils ont à former, d'évaluer et de comprendre les problèmes que posent la situation d'apprentissage, et d'imaginer des scénarios didactiques et pédagogiques qui apporteraient des solutions aux situations susceptibles de survenir. En bref, tous les éléments de la professionnalisation tels que décrits par Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005) sont présents.

La description des passations

La plupart des étudiants (quatorze sur dix-huit) commencent leur commentaire en situant le niveau du cours dans le cursus français des études musicales : « c'est un cours de fin de 2^e cycle » ; « début de 3^e cycle » ; « milieu de 2^e cycle » ; etc. Certains vont même jusqu'à décrire le lieu ; l'église pour le cours d'orgue, une salle trop exigüe (violoncelle) ou « salle un peu trop grande » (cours de clarinette). Très souvent, ils identifient l'œuvre ou l'exercice qui est à l'étude (*Prélude* de Bach, guitare ; *Prélude en si bémol majeur* de Bach, piano ; premier mouvement du *Concerto n° 3* de Glazounov, saxophone ; etc.). Enfin, ils contextualisent aussi l'extrait vidéo et précisent s'il s'agit du début, du milieu ou de la fin d'un cours. Pour ce faire, ils s'appuient sur des indicateurs musicaux, des indicateurs temporels et/ou les indications verbales qui apparaissent au cours du dialogue

entre l'enseignant et son élève. Ils relatent aussi l'attitude du professeur : s'il est statique, assis sur sa chaise, ou au contraire toujours en mouvement, ou s'il en vient à empiéter sur l'espace de l'élève. Les candidats font des remarques sur le rapport du professeur à l'instrument, s'il joue avec l'élève, montre des exemples ; dans le cas des claviers, s'il prend la place de l'élève pour jouer un exemple ou s'il passe devant lui. Ils repèrent ainsi une catégorie d'actions du professeur qui va de l'exemple montré à l'élève à l'inaction instrumentale. De même, ils dépeignent les attitudes de l'élève : « l'élève semble peu motivée, elle a une posture relâchée » ou au contraire « c'est une élève qui réagit à ce qu'on lui demande ».

Les étudiants-formateurs évaluent aussi la qualité des interactions professeur-élève, le nombre d'échanges entre les deux personnes. Ils notent si le temps de parole de l'enseignant semble trop important, s'il ne laisse pas le temps à l'élève de répondre : « elle fait les questions et les réponses », ou au contraire, si le professeur sait attendre les réponses verbales ou instrumentales et vérifier ainsi que la connaissance est acquise.

Les étudiants observent comment le professeur organise son cours. Pour cela, ils tirent parti des aspects techniques et musicaux que l'enseignant aborde avec son élève. Les étudiants sont capables d'identifier si le cours possède une structure ou s'il se déroule au gré des événements qui surviennent. Lorsque les objectifs du cours sont énoncés, ils les détaillent et portent une appréciation sur leur pertinence.

Les commentaires portent aussi sur la nature des observations ou remarques faites par l'enseignant. Bon nombre de ces commentaires concernent la nature technique et musicale des apprentissages, mais sont aussi notées des imprécisions, des erreurs ou des poncifs de la part des professeurs, par exemple sur les qualités de la musique : « la musique romantique c'est du *rubato* ». Les candidats le remarquent lorsque l'enseignant s'appuie sur le texte musical pour construire son cours, mais ils déplorent que trop souvent ce même enseignant ne situe pas l'œuvre dans son contexte. Ils observent aussi si l'enseignant interrompt sans cesse le jeu de son élève, s'il donne trop de consignes à la fois, mettant l'attention de l'élève en état de surcharge cognitive. Si les remarques ne sont pas appropriées à la situation ou si l'enseignant laisse s'installer une mauvaise tenue de l'instrument, ils le signalent.

La nature de ces remarques est souvent spécifique à l'instrument, mais les étudiants relèvent que les enseignants n'utilisent pas ou peu d'outils comme l'analyse, ou des notions d'histoire de la musique, pour résoudre une difficulté. Ainsi, les enseignants ne font pas ou peu appel au langage harmonique qui sous-tend le discours musical,

ce qui leur semble regrettable lorsque le niveau de l'élève l'autorise, et ce qui permettrait de résoudre une question relative au phrasé. Sur le plan technique, ils constatent que les professeurs n'identifient souvent pas les sources d'un problème, par exemple lorsqu'il s'agit de difficultés de justesse ou de problèmes d'intonation aux cordes, souvent dues à des défauts de posture, de positionnement de doigts, à une tenue inappropriée de l'instrument ou, chez les saxophonistes, à un problème d'embouchure. Ils font une analyse de la situation non seulement d'un point de vue pédagogique mais aussi didactique.

Sur le plan musical, la pertinence des œuvres proposées est mise en relation avec le niveau d'étude des élèves. Certains étudiants remarquent que les professeurs observés ne se servent pas assez de leurs connaissances en histoire de la musique et en esthétique pour donner des pistes de réflexion à leur élève. Le manque de maîtrise technique de certains professeurs dans les exemples musicaux (saxophone, violoncelle, contrebasse) s'avère une source de remarques erronées.

Un autre aspect qui ressort de la nature des observations faites par les candidats concerne la psychosociologie ou le rapport entre le professeur et l'élève. Si les étudiants constatent généralement une bonne entente entre les enseignants et leur élève, ils notent cependant que la grande majorité d'entre eux sont dirigistes et ne laissent pas beaucoup d'espace à leur élève. La conséquence la plus immédiate est que l'élève semble absent du cours, souvent muet, et prend peu d'initiatives. Ils relèvent aussi le manque d'écoute du professeur aux quelques réponses des élèves. Un étudiant organiste fait remarquer que «le professeur parle en vase clos». Ce mutisme de l'élève induit souvent dans le discours du professeur, qui «a peur des silences», une surcharge cognitive qui masque l'absence de dialogue et ne révèle rien des conceptions de l'élève sur la pièce qu'il travaille.

Les étudiants s'attachent aussi à la qualité du vocabulaire utilisé par l'enseignant. Comme le souhaite le *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011), ils évaluent le discours en fonction de sa précision lexicale sur le plan technique et musical. Ils remarquent que les commentaires des enseignants observés reposent soit sur un vocabulaire spécialisé et soutenu, soit sur un vocabulaire plus courant, mais les deux formulations ne se chevauchent pas. Dans les deux cas la métaphore est assez peu présente, et aucun néologisme n'a été relevé dans les différentes situations observées.

Les enseignants font appel au vocabulaire spécialisé pour décrire une situation technique et musicale en lien avec des connaissances spécifiques. Le vocabulaire courant sert à décrire le rapport entre les acteurs ; il est présent dans les

remarques que les enseignants font à leur élève concernant leur attitude, leur posture d'instrumentiste. D'une manière générale, ce n'est pas un aspect majeur de l'observation.

Restent les remédiations que les étudiants proposent dans le cadre de cette épreuve. Après avoir effectué une analyse qui porte sur les aspects positifs et négatifs de la séance, tous proposent des conseils pour aider l'enseignant à progresser dans sa pratique pédagogique. Ces conseils concernent les aspects techniques propres aux instruments et s'appuient sur le rapport corps-instrument, sur des questions de doigtés, sur l'attention à la production sonore – donc à l'écoute de ce qui est joué et la manière de le jouer. Sur le plan musical, la prise en compte de ce qui constitue une phrase mélodique, sa direction, son harmonie, ses intensités, les rapports entre la tension et la détente sont très souvent évoqués. Sur le plan pédagogique, ils soulignent la nécessité de rappeler, ou de faire rappeler systématiquement par l'enseignant, les pistes de travail pour que l'élève puisse réinvestir les notions acquises en cours lorsqu'il sera seul, et l'attention portée à certains points techniques. Ils sont sensibles à tout ce qui touche à l'organisation et au déroulement du cours, et souhaitent que les professeurs soient moins ambitieux et ciblent davantage le travail. Il attachent de l'importance à la précision du langage utilisé et soulignent qu'il est important que le professeur approfondisse la connaissance de l'œuvre, qu'il varie les approches pédagogiques d'une même difficulté, et qu'il s'assure que l'élève s'est approprié la connaissance, tout en lui laissant plus d'espace de jeu. L'aspect psychosociologique est aussi évoqué par les étudiants qui conseilleraient aux professeurs de faire en sorte que leur élève soit plus un acteur de ses apprentissages, de les écouter, de partager avec lui leur plaisir à faire de la musique.

Résultat et discussion : analyse d'une cohérence...

Les corrélations entre les commentaires et l'attente institutionnelle

L'étude des commentaires des étudiants dévoile le niveau de professionnalisation des étudiants de la formation. La posture de formateur de professeur les contraint à adopter une attitude réflexive sur leur propre pratique d'enseignant et de musicien. L'ensemble de leurs commentaires indique qu'ils possèdent à la fois une conscience de leur posture professionnelle, et qu'ils ont acquis des compétences professionnelles dans ces deux domaines. Ils sont ainsi en mesure d'avoir une meilleure compréhension des situations musicales et pédagogiques, et d'élaborer d'autres scénarios d'enseignement. Sur ce point, il semble que la formation diplômante au métier de l'enseignement soit cohérente, puisqu'elle est en corrélation avec les éléments du cadre théorique choisi, et qu'elle répond aux attentes

de l'Institution, telles qu'elles sont exprimées dans le *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011).

Néanmoins, on remarque des écarts entre les étudiants si on analyse plus finement la nature de leurs observations. Ces écarts sont dus au degré variable de maturité des étudiants, ainsi qu'à leur niveau individuel de compétences, sans oublier les *idéologies* et les *croyances* qui traversent les différentes disciplines. On remarque que tous ne parviennent pas à organiser clairement leur discours d'observateur et, par conséquent, certains ne seraient pas en mesure de donner un sens pratique aux conseils qu'ils prodigueraient aux enseignants à former. On remarque aussi que dans la présentation des remédiations, la plupart n'indiquent pas comment ils amèneraient les enseignants à réfléchir à leur pédagogie, à trouver eux-mêmes leurs propres solutions. Si l'ensemble des étudiants de la formation porte un regard bienveillant sur le professeur observé, leur méthodologie d'observateur révèle une technique d'analyse, ou une absence de technique d'analyse, qui dépend des situations mises en place par le formateur didacticien instrumentiste pour la préparation à cette épreuve.

Les écarts entre les réponses des étudiants et les attentes du Référentiel

La précision des observations et du vocabulaire utilisé pour en rendre compte est certainement un gage de professionnalité, mais on constate que chaque fois qu'un étudiant ne maîtrise plus l'analyse de l'observation, il utilise des métaphores ou un langage plus relâché. Ce constat indique le niveau de préparation et d'analyse de l'étudiant, la manière dont il s'est approprié la formation. Nous pouvons ici vérifier qu'une formation conceptuelle solide permet à l'étudiant d'avoir un discours organisé, qui a un sens, et qui met en relation les concepts étudiés en sciences de l'éducation avec les gestes du musicien-enseignant. Néanmoins, les faiblesses d'analyse de quelques étudiants sur certains aspects de l'observation laissent poindre une inégalité de formation entre les formateurs-didacticiens alors que les valeurs concernant l'exercice semblent partagées par tous. Il serait nécessaire de repenser cet aspect de la formation.

Les apports et les regards innovants des étudiants

Cette épreuve apporte aussi sa part d'innovation grâce aux initiatives d'analyse des étudiants. Étant à la croisée des enseignements et des discours sur les paradigmes qui fondent cette formation, les étudiants renouvellent par l'originalité de leur commentaire cet exercice et apportent un autre regard sur les questions de formation de formateurs. Ils dépassent très souvent le simple cadre de la didactique

et de la pédagogie de leur propre instrument pour investir des champs connexes. Leurs remédiations indiquent qu'ils sont conscients des apports scientifiques parfois éloignés de leur discipline instrumentale. La prise en compte des recherches en musicologie (histoire de la musique, culture musicale), mais aussi en sociologie (place du musicien dans la société, rôle de la musique), en psychologie (relation professeur-élève, interactions gestuelles) ou en physiologie (posture corporelle) indique que la professionnalité du musicien-enseignant inclut un nécessaire questionnement épistémologique sur la nature et les fonctions du savoir à enseigner. Sur ce point, les commentaires faits par les saxophonistes, les contrebassistes et les clavecinistes, concernant le rapport corps/instrument, l'utilisation par l'enseignant observé de certains poncifs, ou le manque d'espace laissé à l'élève, indiquent qu'ils questionnent non seulement les méthodes d'enseignement de leur instrument, mais aussi les rapports entre les individus.

Conclusion

L'analyse des commentaires des étudiants musicien-enseignant, pour cette épreuve «Former des formateurs» validant le module III, nous a permis d'une part de vérifier le niveau de cohérence de la formation professionnalisante au métier de professeur de musique et, d'autre part, d'identifier les outils permettant de mesurer leurs capacités à se projeter dans le métier de formateur. Les résultats de cette épreuve, à la lumière des critères de professionnalisation proposés par Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005), indiquent qu'à l'issue de leur cursus, ces musiciens-enseignants sont en mesure d'assumer une posture de professeur et de formateur. Les commentaires faits à partir des extraits vidéo qui leur sont proposés révèlent le niveau de compétences professionnelles atteint en fin de formation et leurs aptitudes à relier entre elles les différentes connaissances acquises dans l'ensemble des disciplines qu'ils abordent dans leur cursus. Cette compétence d'analyse ne peut que se développer avec le temps, mais on constate qu'ils possèdent déjà une compréhension des enjeux que revêt l'enseignement de la musique. Pour arriver à élaborer un discours conséquent sur une pratique enseignante, il faut que l'étudiant ait lui-même réfléchi à sa propre pratique, et soit en mesure de puiser dans un répertoire de scénarios didactiques et pédagogiques qui puisse aider le formé. En même temps, cette épreuve indique qu'un chemin reste à parcourir dans la formation de formateur pour qu'elle gagne encore en cohérence avec les objectifs déclarés. L'organisation d'une observation, le questionnement épistémologique qui permettrait d'élargir le champ de la réflexion, l'approfondissement des connaissances en psychosociologie, en sociologie, en physiologie, voire en gestion d'équipe, permettrait d'enrichir

les commentaires, de diversifier les approches analytiques. L'idée serait de dépasser les enseignements limités à une discipline instrumentale pour construire un modèle qui fasse intervenir différentes disciplines simultanément dans un même cours (Link-Pezet et Lacombe-Carraut 1999).

Cette épreuve, conçue pour vérifier les acquis des étudiants à la fin de leur formation, indique que ceux-ci possèdent en commun les éléments qui fondent leur projet professionnel dans une communauté de musiciens-enseignants. Ils partagent des connaissances qui dépassent le cadre de leur pratique artistique pour l'enrichir, et qui caractérisent une nouvelle matrice disciplinaire qu'il serait bon d'étudier de manière plus approfondie.

RÉFÉRENCES

- ALTET, Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BÉRÉGOVOY, Pierre (1992). « Décret n° 92-894 du 2 septembre 1992 fixant les conditions d'accès et les modalités d'organisation des concours pour le recrutement des professeurs territoriaux d'enseignement artistique », *Journal officiel de la République française*, n° 204, 3 septembre, p. 12049-12052. NOR : INTB9200334D.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn et Susan L. LYTLE (1999). « The Teacher Research Movement: A Decade Later », *Educational Researcher*, vol. 28, n° 7, p. 15-25.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn et Kenneth M. ZEICHNER (dir.) (2005). *Studying Teacher Education*, Mahawah (NJ), Routledge pour l'American Educational Research Association.
- COMMISSION PROFESSIONNELLE CONSULTATIVE DU SPECTACLE VIVANT (s.d.). « Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique: Contexte du Métier », http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/30_20_20_10_Referentiel_certificat_aptitude_professeur_de_musique1.pdf, consulté en septembre 2012.
- DARLING-HAMMOND, Linda et Karen HAMMERNESS, avec la collaboration de Pamela Grossman, Frances Rust et Lee Shulman (2005). « The Design of Teacher Education Programs », dans Linda Darling-Hammond et John Bransford (dir.), *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 390-442.
- DARLING-HAMMOND, Linda et John BRANSFORD (dir.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DESIJARDINS, Julie, Marguerite ALTET, Richard ÉTIENNE, Léopold PAQUAY et Philippe PERRENOUD (dir.) (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles, De Boeck.
- DEVELAY, Michel (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.
- FURSTOS, Eric (2014). « Posture, positionnements et compétences chez les travailleurs sociaux », <http://storage.canalblog.com/96/86/1041779/93350899.pdf>, consulté le 20 mars 2015.
- GRANGEAT, Michel (2006). « Formation continue et développement des compétences des enseignants », *Éducation permanente*, n° 166, p. 171-188.
- GÜSEWELL, Angelika (2011). « Projets master pédagogie au Conservatoire de Lausanne-HEM », dans François Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique : État de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 19-30.
- HAMMERNESS, Karen, Linda DARLING-HAMMOND et John BRANDSFORD, avec la collaboration de David Berliner, Marilyn Cochran-Smith, Morva McDonald et Kenneth Zeichner (2005). « How Teachers Learn and Develop » dans Linda Darling-Hammond et John Bransford (dir.), *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 358-389.
- JOLIAT, François (2011). « Un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux », dans François Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique : État de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 57-77.
- JOHSUA, Samuel (1996). « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », dans Claude Raisky et Michel Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris et Bruxelles, De Boeck, p. 61-73.
- KETELE, Jean-Marc de (1980). *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang.
- KUHN, Thomas Samuel (2008). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- LAMEUL, Geneviève (2006). « Posture professionnelle enseignante en question », 8^e biennale de l'éducation et de la formation, <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf>, consulté le 20 mars 2015. Acte de colloque publié par l'Institut national de recherche pédagogique
- LINK-PEZET, Josepha et Élisabeth LACOMBE-CARRAUT (1999). « Former des formateurs, l'expérience de l'URFIST de Toulouse », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 44, n° 1, p. 60-69.

- MAIZIÈRES, Frédéric (2011). «Éducation musicale à l'école primaire et rapport à la musique des enseignants», dans Jean-Luc Leroy et Pascal Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, p. 109-114.
- MARCHAND, Chrystel (2009). *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (1993). «Arrêté du 16 décembre 1992 relatif aux conditions requises pour l'habilitation d'un conservatoire national supérieur de musique à délivrer le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles de musique contrôlées par l'État», *Journal officiel de la République française*, n° 24, 29 janvier, p. 1489-1491. NOR : MENH9200515A.
- MONTMOLLIN, Maurice de (1986). *L'intelligence de la tâche*, Berne, Peter Lang.
- PAQUAY, Léopold, Marguerite ALTET, Évelyne CHARLIER et Philippe PERRENOUD (dir.) (2012). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- POSTIC, Marcel (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PASTRÉ, Pierre (2001). «Les compétences professionnelles et leur développement», *Revue de la Confédération française démocratique du travail*, n° 39, p. 3-10.
- PRAIRAT, Erick (1996). «Qu'est-ce qu'une discipline scolaire?», *Éducation*, n° 7, p. 31-34.
- Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A. (2011). http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/30_20_20_10_Referentiel_certificat_aptitude_professeur_de_musique2.pdf, consulté en septembre 2012. Document issu du «Décret n° 2011-475 du 28 avril 2011 relatif au diplôme d'État de professeur de musique», consolidé et présenté pour le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique (C. A.) lors d'une journée Ariam Île-de-France en mai 2011.
- REGNARD, Françoise et Évelyne CRAMER (2003). *Apprendre et enseigner la musique : Représentations croisées*, Paris, L'Harmattan.
- TARDIF, Jacques et Georgios PETROPOULOS (2012). «Professionnaliser les enseignants: Cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement», dans Julie Desjardins, Marguerite Altet, Richard Étienne, Léopold Paquay et Pierre Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles, De Boeck, p. 14-28.
- TERRIEN, Pascal (2011a). «Quelle recherche pour quel musicien-enseignant?», dans François Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique: État de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 31-56.
- TERRIEN, Pascal (2011b). «La recherche dans la formation des professeurs d'enseignement spécialisés», dans Jean-Luc Leroy et Pascal Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, p. 165-173.
- TERRIEN, Pascal (2012). «Pour une didactique de l'enseignement musical», dans Marie-Laure Elalouf, Aline Robert, Anissa Belhadjin et Marie-France Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s): État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 170-179.
- TRIPPIER-MONDANCIN, Odile (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire : Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*, Paris, L'Harmattan.
- WIRTHNER, Martine et Madeleine ZULAUF (dir.) (2002). *À la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan.

Revue de littérature des écrits scientifiques portant sur l'improvisation musicale : Identification des concepts clés et des recommandations pédagogiques liés à ce domaine

Jean-Philippe Després (Université Laval)
et Francis Dubé (Université Laval)

Selon l'approche cognitive de la créativité, « les idées et les produits nouveaux et utiles sont considérés comme étant le fruit de l'application de processus cognitifs ordinaires et fondamentaux à des structures de connaissances existantes¹ » (Ward 2007, 29; notre traduction), c'est-à-dire que la créativité ne serait pas uniquement réservée à un groupe restreint de *privilegiés* possédant des aptitudes innées particulières, mais qu'elle pourrait être développée à son plein potentiel chez tous les individus. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés aux processus mentaux de musiciens improvisateurs experts en vue de répondre à la question : « Comment l'improvisation peut-elle être enseignée de manière efficace ? ». Nous avons réalisé une recension des écrits théoriques et empiriques portant sur le processus de production de l'improvisation musicale dans le but d'identifier les concepts clés liés à ce domaine et les recommandations pédagogiques qui leur sont associées.

Cadre théorique

Plusieurs termes différents sont proposés dans la littérature pour désigner les composantes cognitives de la créativité. On retrouve, par exemple, les expressions *processus* (Kozbelt 2011, 474-475), *processus réflexifs*² (Cropley 2011, 366), *processus métacognitifs* (Kozbelt 2011, 476), *modes de pensée*³ (Kozbelt 2011, 476) ainsi que *stratégies et tactiques* (Runco 2011, 423-426). La pluralité de ces appellations, qui réfèrent souvent à des phénomènes plus ou moins similaires, entraîne une certaine confusion sémantique, d'autant plus que de nombreux auteurs n'explicitent pas clairement le sens qu'ils attribuent à chacune d'elles. Deux composantes fondamentales du processus créatif ont été retenues suite à une analyse préliminaire de la littérature étudiée : les processus cognitifs et les stratégies. Ce choix est justifié par

leur récurrence dans la littérature en improvisation musicale et par le fait qu'il s'agit de deux notions assez différentes pour ne pas être assimilables. Une définition théorique de chacun de ces construits sera présentée ici en vue de démontrer en quoi ils se distinguent et afin de poser les fondements théoriques de notre recherche.

Processus cognitifs – définition

« La créativité pourrait impliquer davantage que la cognition, mais certains processus cognitifs seraient nécessaires à la quasi-totalité des créativités⁴. »

(Runco 2001, 2892; notre traduction)

La cognition réfère aux processus de perception, d'archivage, d'entreposage, d'organisation et d'utilisation de l'information (Martinsen, Kaufmann et Furnham 2011, 214). Plus spécifiquement, Plucker, Runco et Hegarty définissent les processus cognitifs comme étant des « moyens pris par l'esprit humain pour traiter l'information. À un degré relativement simple, ils comprennent l'attention, la perception, la pratique et l'encodage. Les processus plus complexes comprennent les capacités de réflexion d'ordre supérieur telles que la résolution de problèmes⁵ » (Plucker, Runco et Hegarty 2011, 456; notre traduction). Alors que Plucker, Runco et Hegarty (2011) définissent les processus cognitifs comme étant des opérations mentales, les exemples de « processus cognitifs » qu'ils fournissent afin d'illustrer leur définition n'en sont pas à proprement parler. Le terme *attention*, par exemple, n'est pas une action, ni même un processus, comme pourraient le représenter les expressions être attentif ou *se concentrer*. Cependant, si l'on retient la première partie de leur définition, les processus cognitifs peuvent se définir comme étant « des actions mentales qui concernent le traitement d'informations ».

¹ « To emerge from the application of ordinary, fundamental cognitive processes to existing knowledge structures. »

² Traduction libre de « thinking processes ».

³ Traduction libre de « regimes of thought ».

⁴ « Creative work may involve more than cognition, but certain cognitive processes may be necessary for virtually all creativity. »

⁵ « Actions taken by the human mind to process information. At a relatively simple level, includes attention, perception, rehearsal, and encoding. More complex processes include higher-order thinking skills such as problem solving. »

De plus, la distinction qu'ils proposent entre les processus cognitifs simples et les processus cognitifs complexes paraît pertinente. En effet, les processus complexes, tels que la résolution de problème, peuvent être décomposés en une séquence de processus cognitifs simples et, possiblement, de différentes stratégies.

Stratégies – définition

Les stratégies qui sont utilisées lors du processus créatif exercent une influence directe sur la performance du créateur. Ainsi, l'identification et l'analyse des stratégies utilisées lors du processus créatif permettraient à la fois de mieux comprendre la pensée créative et d'améliorer les interventions visant à développer la créativité (Mumford et Vessey 2011). Selon Lemaire et Fabre, la stratégie peut être définie comme étant «une série de processus utilisés par un individu pour accomplir une tâche cognitive» (2005, 1-2; notre traduction)⁶. Ainsi, alors que les processus cognitifs peuvent être de nature consciente ou non, la stratégie est, par définition, délibérée puisqu'elle est mise en œuvre afin d'atteindre un but précis. Dans le contexte spécifique de l'improvisation musicale, les stratégies permettraient principalement de générer et de sélectionner des idées musicales.

Problématique

L'intégration de l'improvisation à la formation musicale aurait un effet positif sur différentes facettes du développement de l'apprenant en favorisant l'assimilation des concepts musicaux et la qualité de l'interprétation (Azzara 1992), l'acuité des perceptions auditives (Wilson 1970), l'aisance scénique et la motivation des musiciens (Kenny et Gellrich 2002). Par ailleurs, contrairement à la croyance répandue selon laquelle l'habileté en improvisation musicale résulterait d'aptitudes innées, plusieurs auteurs soutiennent qu'elle peut être améliorée par un entraînement structuré et progressif (Brophy 2001; Kenny et Gellrich 2002; Kratus 1995).

Historiquement, l'improvisation faisait partie intégrante de la l'activité musicale de la Renaissance et des époques baroque, classique et romantique. En revanche, depuis la fin du XIX^e siècle (Moore 1992, 61-64) et jusqu'à tout récemment, l'improvisation musicale a pour ainsi dire disparu des salles de concerts vouées à la musique classique⁷. Or, depuis quelques décennies, ce déclin s'est

métamorphosé en renaissance. En effet, les efforts conjugués de chercheurs, de musicologues et d'interprètes ont ravivé l'intérêt pour l'improvisation en musique classique (Solis et Nettl 2009, ix-xv, 1-10). Par exemple, certains interprètes – tel le pianiste Robert Levin⁸ (né en 1947), un spécialiste de la période classique qui improvise des ornements et des cadences de concerto en concert – cherchent à reproduire les pratiques d'exécution d'époque, en se fondant sur les avancées de la recherche en *performance practice* pour intégrer l'improvisation à leurs prestations (Berkowitz 2009, 5-6).

Malgré les nombreux bénéfices de l'improvisation sur le plan pédagogique, les processus cognitifs de ceux qui la pratiquent sont relativement peu documentés (Thompson et Lehmann 2004, 151-154). Or, une meilleure connaissance des processus cognitifs utilisés par les improvisateurs experts permettrait d'élaborer des activités pédagogiques qui favorisent le développement d'un mode de pensée s'apparentant au leur. Ainsi,

[l']objectif principal de l'enseignement de l'improvisation devrait être de structurer les activités d'apprentissage de manière à ce que les élèves de tous les niveaux puissent expérimenter des façons de penser qui ressemblent à celles des improvisateurs de haut niveau. L'atteinte de cet objectif exige que l'on examine de plus près et que l'on décrive plus clairement non seulement ce que les experts font, mais également *comment ils pensent à ce qu'ils font*⁹. (Norgaard 2011, 124; notre traduction)

Quoique peu de recherches empiriques aient été consacrées au processus de génération de l'improvisation en musique classique et que les écrits accessibles aient le plus souvent abordés ce phénomène de façon spéculative (notamment ceux de Clarke 1992; Johnson-Laird 1991, 2002; Kenny et Gellrich 2002; Pressing 1988), des travaux récents ont étayé l'état des connaissances sur l'improvisation dans d'autres contextes musicaux (par exemple, Berkowitz 2009; Chamblee 2008; Mendonça et Wallace 2004; Menezes 2010; Nardone 1996; Norgaard 2008). Ces dernières recherches ont permis d'identifier certains processus cognitifs impliqués lors de l'improvisation musicale, notamment en musique jazz, et de démontrer qu'il s'agit d'un champ de recherche où il y a encore fort à faire.

⁶ «A strategy is the series of processes an individual uses to accomplish a cognitive task.»

⁷ Exception faite de la tradition de l'orgue, où l'on peut retracer la pratique ininterrompue de l'improvisation du XIV^e siècle jusqu'à aujourd'hui (Bailey 1993).

⁸ En plus d'être professeur au département de musique de la Harvard University, chercheur et compositeur, Robert Levin mène une carrière internationale en tant que concertiste. Il possède à son actif une discographie de plus de quarante albums.

⁹ «The primary goal of improvisation instruction should be to structure learning activities in which students at all levels can experience ways of thinking that resemble those of artist-level improvisers. Accomplishing this goal requires that we more closely examine and more clearly describe not only what experts do but also how they think about what they do.»

Corpus étudié

La présente recension a été circonscrite aux écrits théoriques et empiriques traitant du processus de production de l'improvisation musicale ainsi qu'aux écrits présentant des recommandations pédagogiques pratiques appuyées sur des recherches empiriques. La sélection des écrits les plus pertinents pour notre recherche s'est basée sur la stratégie proposée par Vallerand et Hess (2000, 78), avec une adaptation mineure¹⁰. Cette stratégie *adaptée* consiste à :

- (1) Identifier un écrit récent pertinent à la recherche ;
- (2) En parcourir la bibliographie afin d'identifier les références pertinentes ;
- (3) Rechercher, lorsque les bases de données le permettent, les écrits pertinents qui citent cette source ;
- (4) Reprendre les étapes (2) et (3) pour chacun des écrits retenus ;
- (5) Arrêter la recherche lorsque la taille du corpus est satisfaisante ou, si nécessaire, recommencer à l'étape (1) en recherchant un écrit pertinent à la recherche n'ayant pas été relevé lors des étapes précédentes.

Le corpus étudié se divise en trois catégories distinctes : (1) les écrits théoriques ; (2) les recherches empiriques sur le processus de production de l'improvisation musicale et (3) les recherches empiriques sur les effets de l'apprentissage de l'improvisation. La présente recension débute par une synthèse de la littérature accessible liée à chacune de ces catégories. Après quoi, les processus cognitifs, les stratégies, ainsi que les recommandations pédagogiques qui ressortent de la littérature théorique et empirique seront exposés.

(1) Écrits théoriques

Les modèles théoriques¹¹ de production de l'improvisation les plus cités dans la littérature sont ceux de Clarke (1988), Johnson-Laird (2002), Kenny et Gellrich (2002) et Pressing (1988). Bien que les principaux résultats présentés ici soient issus de ces quatre modèles, d'autres écrits ont été colligés afin d'obtenir un portrait plus complet du phénomène étudié : les revues de littérature d'Ashley (2009), Azzara (2002), Gabrielsson (2003), Lehmann, Sloboda et Woody

(2007), ainsi que les articles de Barrett (1998), Brophy (2001), Covington (1997), Johnson-Laird (1991), Kratus (1991, 1995), Monk (2012), Moore (1992), Pressing (1984, 1998), Sarath (1996), Sawyer (2000, 2011) et Scott (2007).

(2) Recherches empiriques – processus de production de l'improvisation musicale

Si les écrits théoriques abordent souvent l'improvisation dans une perspective plutôt générale, les recherches empiriques se concentrent, quant à elles, sur un objet d'étude circonscrit par une ou plusieurs des variables suivantes : le style musical (par exemple, jazz ou classique), le degré d'expérience (débutant ou avancé) ou la tâche d'improvisation à réaliser (en imposant un certain nombre de contraintes, comme une grille harmonique préétablie ou une indication de tempo). La diversité des méthodes employées dans le cadre de ces recherches n'a d'égale que celle des sujets traités.

Les recherches accessibles portant sur l'expertise dans le domaine de l'improvisation musicale classique tonale, notre objet d'étude, sont peu nombreuses : nous n'en avons repéré que trois (Bailey 1993 ; Berkowitz 2009 ; Chamblee 2008). Afin de permettre l'analyse d'un corpus substantiel, cette recension couvre donc les écrits relatifs à la musique occidentale dans son ensemble, en incluant les recherches portant sur l'improvisation jazz (Berliner 1994 ; Csikszentmihalyi et Rich 1997 ; Friberg et Sundström 2002 ; Hargreaves, Cork et Setton 1991 ; Limb et Braun 2008 ; Mendonça et Wallace 2004 ; Nardone 1996 ; Norgaard 2008, 2011), l'improvisation libre (Menezes 2010) et sans restriction stylistique (Biasutti et Frezza 2009). Cette recension intègre également les recherches dans le cadre desquelles les participants ont réalisé une tâche improvisée *artificielle*, ne répondant pas aux exigences esthétiques d'un style musical réel¹².

Le processus de production de l'improvisation musicale a été appréhendé sous deux perspectives épistémologiques principales : (1) les techniques d'imagerie médicale, telles que l'imagerie par résonnance magnétique fonctionnelle (IRMf¹³), et (2) les méthodes issues du domaine de la recherche qualitative. Dans ce dernier cas, la méthode de collecte de données la plus fréquemment employée est le protocole verbal rétrospectif¹⁴.

¹⁰ Notre adaptation comprend deux modifications par rapport à la stratégie originale. D'une part, les étapes 3 et 4 sont interverties afin de favoriser l'accès aux écrits récents et à leurs références. D'autre part, nous avons ajouté l'étape 5 dans le but d'inclure également les écrits pertinents qui ont été relativement peu cités dans la littérature.

¹¹ Les modèles théoriques sont des écrits de nature spéculative qui illustrent certains aspects du processus de production de l'improvisation musicale.

¹² En utilisant ce type de protocole, les chercheurs peuvent, par exemple, chercher à identifier les zones cérébrales qui agissent lors de l'idéation de la musique improvisée (Berkowitz et Ansari 2008, 2010).

¹³ L'IRMf a notamment été utilisée dans les recherches de Berkowitz et Ansari (2008, 2010) et de Limb et Braun (2008).

¹⁴ Le protocole verbal consiste en l'explicitation, par un individu, des processus mentaux auxquels il fait appel lors de l'exécution d'une tâche donnée. On retrouve deux types de protocoles verbaux : (1) les protocoles simultanés, où le participant décrit à voix haute ses processus mentaux alors même qu'il y fait appel, et (2) les protocoles rétrospectifs, qui sont récoltés après que la tâche soit terminée, généralement dans un laps de temps se voulant le plus court possible (Lemaire et Fabre 2005). Dans le domaine de l'improvisation musicale, le protocole verbal rétrospectif a été employé, entre autres, par Mendonça et Wallace (2004) et Norgaard (2008).

(3) *Recherches empiriques – effets de l'apprentissage de l'improvisation*

Certains écrits portant sur les effets de l'improvisation musicale dans un contexte pédagogique ont été retenus (Azzara 1992; Dos Santos et Del Ben 2004; Guilbault 2009; Koutsoupidou et Hargreaves 2009; Mason 2005; McPherson 1993; Montano 1983; Rowlyk 2008; Whitman 2001). Le plus souvent, ces recherches s'appuient sur un devis quantitatif de type «pré-test/post-test¹⁵» afin de vérifier les effets d'un traitement donné (par exemple, une formation en improvisation) sur d'autres variables (par exemple, l'acuité des perceptions auditives ou la motivation de l'apprenant).

Analyse des données

Nous avons procédé à une analyse de contenu du corpus, en suivant le modèle mixte de L'Écuyer (1987, 59). Les six grandes étapes de l'analyse de contenu selon L'Écuyer sont les suivantes :

- (1) Lecture préliminaire et établissement d'une liste des énoncés ;
 - (2) Choix et identification des unités de classification ;
 - (3) Processus de catégorisation et de classification ;
 - (4) Quantification et traitement statistique ;
 - (5) Description scientifique ;
 - (6) Interprétation des résultats.
- (L'Écuyer 1987, 54-55)

Vu le nombre relativement faible de catégories et de sous-catégories répertoriées, l'étape 4 de L'Écuyer a été exclue du processus d'analyse. L'analyse des données a permis de dégager cinq processus cognitifs, neuf stratégies d'improvisation, ainsi que onze recommandations pédagogiques pour l'enseignement de l'improvisation.

Résultats

Processus cognitifs mis en œuvre lors de l'improvisation

Cinq processus cognitifs pourraient être mis en œuvre par les musiciens experts lors de l'improvisation :

- (1) Anticipation ;
- (2) Exécution ;

(3) *Monitoring*¹⁶ ;

(4) Rappel ;

(5) Évaluation.

Bien que l'improvisation se déroule en temps réel (Ashley 2009, 413-416; Johnson-Laird 2002, 415; Kenny et Gellrich 2002, 117-120; Pressing 1988, 136) et qu'elle demande au musicien à la fois de générer, d'exécuter et d'évaluer des idées musicales (Johnson-Laird 2002, 422), il semble que les différents *processus cognitifs* identifiés dans la littérature soient mis en œuvre à tour de rôle et non pas simultanément (Kenny et Gellrich 2002, 123-124; Monk 2012, 89).

Selon Kratus (1995, 30-31), la capacité qu'a le musicien improvisateur d'anticiper la conséquence sonore de ses gestes distingue sa pratique de la simple exploration sonore. L'*anticipation* est le processus cognitif au cours duquel le musicien planifie certaines caractéristiques de son improvisation, comme la densité des notes, le registre ou la structure harmonique (Kenny et Gellrich 2002, 124; Norgaard 2008, 62). Le processus d'anticipation peut s'accomplir à différentes échelles. En effet, l'anticipation peut concerner les prochaines notes à jouer (court terme), la prochaine phrase ou période musicale (moyen terme) ou encore l'improvisation dans son ensemble, du moment présent jusqu'à la fin de la performance (long terme) (Kenny et Gellrich 2002, 124). Par ailleurs, le processus d'anticipation peut être divisé en deux phases : (1) génération des idées et (2) sélections des idées (Johnson-Laird 2002, 421). Lors de la génération des idées, le musicien élabore une ou plusieurs idées musicales à l'aide de ses connaissances stylistiques. Par la suite, lors de la sélection des idées, il choisit une idée parmi celles qu'il aura générées. Selon Johnson-Laird (2002, 421), pour que l'improvisation puisse se dérouler en temps réel, cette sélection devrait se faire de façon aléatoire et involontaire afin de ne pas trop solliciter la mémoire du musicien.

Après avoir établi un plan, le musicien doit le mettre à *exécution*. L'exécution est le processus cognitif qui permet aux idées musicales de se manifester en sons (Thompson et Lehmann 2004, 151-152). Au cours de ce processus, une série de signaux est envoyée du cerveau au corps afin de réaliser le plan qui vient d'être élaboré. La capacité de transformer les idées musicales en sons est l'une des habiletés qui seraient maîtrisées par l'improvisateur expert (Kratus 1995, 29).

¹⁵ Dans un devis «pré-test/post-test», un échantillon de la population est soumis à une variable indépendante ou traitement (par exemple, une formation en improvisation). Les variables dépendantes (comme la motivation de l'apprenant) sont mesurées avant et après l'exposition au traitement (Vallerand et Hess 2000).

¹⁶ Nous avons choisi de retenir le terme anglais *monitoring*, car il a un sens plus général que sa traduction française recommandée « monitoring », dont l'usage est davantage restreint aux domaines médical et technologique.

Alors qu'il s'exécute, le musicien peut faire la « surveillance » de son improvisation, c'est-à-dire concentrer son attention sur la conséquence sonore de ses gestes (Norgaard 2008, 65-69). Dans la littérature, ce processus est appelé *monitoring*. Une des conditions essentielles pour faire appel au *monitoring* est de posséder l'aisance nécessaire pour passer rapidement d'un processus à un autre (Monk 2012, 93).

Le *rappel* est le processus enclenché lorsque le musicien se remémore des éléments joués précédemment au cours de son improvisation (Kenny et Gellrich 2002, 124). Tout comme l'anticipation, le rappel peut concerner les notes précédentes (court terme), la phrase ou la période précédente (moyen terme) ou encore l'ensemble de l'improvisation, du début jusqu'au moment présent (long terme) (Kenny et Gellrich 2002, 124).

Le processus d'évaluation est mis en œuvre en parallèle avec d'autres processus. Lors de l'anticipation, le musicien peut faire appel à l'évaluation afin de juger de la qualité des idées qu'il aura générées. Lors du *monitoring*, l'évaluation lui permet de vérifier, d'une part, l'adéquation entre le plan qu'il avait préalablement élaboré et les conséquences sonores de ses gestes (Norgaard 2008, 178) et, d'autre part, la pertinence de la réalisation concrète de ses idées. Lors du rappel, l'évaluation des idées qui ont été jouées précédemment permet au musicien de décider s'il s'inspirera, ou non, de ces dernières afin d'anticiper la suite de son improvisation.

Stratégies mises en œuvre lors de l'improvisation

Il se dégage des écrits consultés neuf stratégies pouvant être utilisées par les musiciens experts lorsqu'ils produisent une improvisation. Après avoir été énumérées, ces neuf stratégies seront définies tour à tour :

- (1) Planification générale ;
- (2) Utilisation de la banque d'idées ;
- (3) Recombinaison ;
- (4) Improvisation hiérarchique ;
- (5) *Feedback* ;
- (6) Génération interrompue ;
- (7) Utilisation du potentiel créatif des erreurs ;
- (8) Priorité mélodique ;
- (9) Priorité harmonique.

Alors que l'attention du musicien qui débute son apprentissage en improvisation est principalement concentrée sur de courts segments, celle de l'expert est plus globale, ce qui lui permet de concevoir une planification générale de l'improvisation avant de commencer à jouer (Hargreaves, Cork et Setton 1991, 52-53 ; Norgaard 2008, 62-65). Cette stratégie de *planification générale* lui permet de déterminer la structure globale de son improvisation, de même que certaines caractéristiques des phrases, des contours mélodiques ainsi que des résolutions harmoniques et rythmiques à venir (Barrett 1998, 607).

L'automatisation de sous-routines d'improvisation, ou *banque d'idées*, permet de libérer l'attention nécessaire à la planification d'une stratégie globale de l'œuvre (Hargreaves, Cork et Setton 1991, 63). Une des stratégies mentionnées de façon récurrente dans la littérature spécialisée est l'utilisation de la banque d'idées¹⁷. En effet, l'apprentissage de l'improvisation – que ce soit dans la musique classique persane (Nettl 2009), dans les œuvres de la Première école viennoise (Berkowitz 2009) ou en musique jazz¹⁸ (Norgaard 2008) – passe généralement par la mémorisation d'un répertoire de motifs. Il s'agit d'idées musicales automatisées qui peuvent être utilisées en temps réel lors de l'improvisation musicale (Ashley 2009, 415). Par exemple, les ornements fréquemment utilisés par les musiciens de l'époque baroque (Bailey 1993, 19-21) faisaient partie de leur banque d'idées. Ainsi, la banque d'idées est composée de formules entrecroisées en mémoire à long terme qui peuvent soit être répétées de façon intégrale par le musicien (Kenny et Gellrich 2002, 117-126) ou encore adaptées sur le vif¹⁹ lors de l'improvisation (Norgaard 2008, 69-73).

En plus d'utiliser intégralement les motifs contenus dans sa banque d'idées, le musicien peut également allier les caractéristiques de différents motifs en temps réel lors de l'improvisation. Cette dernière stratégie est appelée *recombinaison* (Berkowitz 2009, 82-97).

Par ailleurs, le musicien peut aussi s'inspirer des structures harmoniques et mélodiques de la pièce à partir de laquelle il improvise comme matériau créatif. Cette stratégie est nommée *improvisation hiérarchique* par Clarke (1988, 8-9). La variation est un exemple typique d'improvisation hiérarchique (Kenny et Gellrich 2002, 122).

Le *feedback*²⁰ (Kenny et Gellrich 2002, 124) fait également partie des stratégies pouvant être utilisées lors de l'improvisation. Le musicien y fait appel lorsqu'il s'inspire des caractéristiques des idées musicales qu'il a créées précédemment pour développer de nouvelles idées.

¹⁷ Cette stratégie est également dénommée *sélection du répertoire* par Clarke (1988).

¹⁸ En jazz, les motifs contenus dans la banque d'idées sont communément dénommés *licks*.

¹⁹ Cette adaptation se ferait généralement à l'aide des principes de l'organisation tonale (Ashley 2009).

²⁰ Cette stratégie est également appelée *stratégie associative* par Clarke (1988).

Par exemple, lorsque le musicien répète un motif original en séquences transposées, il fait appel au *feedback* (Kenny et Gellrich 2002, 124). L'utilisation de cette stratégie implique par conséquent la mise en œuvre des processus cognitifs du *rappel* et de l'*anticipation* (Kenny et Gellrich 2002, 124). D'autre part, le modèle complexe de production de l'improvisation que propose Pressing (1988) est basé principalement sur l'utilisation de la stratégie associative.

La littérature théorique fait également état de la stratégie qui consiste à élaborer du matériel contrastant par rapport à ce qui vient d'être joué, ce que Pressing (1988, 157) nomme la *génération interrompue*²¹. Lors du *feedback*, les nouvelles idées étaient développées dans la continuité de ce qui avait été joué auparavant, tandis que lors de la *génération interrompue*, elles sont élaborées de manière à créer une rupture dans le discours musical et d'éviter ou de rompre la monotonie.

Csikszentmihalyi et Rich (1997) ont analysé trois entretiens menés avec des improvisateurs experts de différents horizons : Ravi Shankar²², Oscar Peterson²³ et Gunther Schuller²⁴. Dans le cadre de ces entretiens, le pianiste jazz Oscar Peterson évoque une stratégie qu'il juge importante pour tout musicien improvisateur : savoir utiliser le potentiel créatif des *erreurs*. Lorsqu'il fait appel à cette stratégie, le musicien exploite les événements inattendus comme des agents créatifs. À titre d'exemple, il pourrait utiliser une note *a priori* erronée comme pivot vers une modulation qui n'était pas prévue au départ.

La *priorité mélodique* est la stratégie que le musicien utilise lorsqu'il se base sur le contour mélodique pour déterminer la hauteur des notes durant l'improvisation (Norgaard 2008, 80-81). En d'autres mots, lorsqu'il fait appel à cette stratégie, le musicien adopte une approche qui est davantage horizontale, le plus souvent en faisant appel à des gammes.

Enfin, la stratégie de la *priorité harmonique* est une approche verticale de l'improvisation. En effet, lorsqu'il fait appel à cette stratégie, le musicien se base sur les notes structurelles des accords²⁵ pour déterminer les hauteurs des notes lors de l'improvisation (Norgaard 2008, 76-79). Les interviews réalisées par Norgaard (2008) ont montré que la stratégie de la *priorité harmonique* est d'une importance capitale pour les improvisateurs jazz : ils l'utilisent plus fréquemment que la stratégie de la *priorité mélodique*.

Recommandations pédagogiques

La figure 1 illustre la relation entre les stratégies utilisées par les improvisateurs experts, les recommandations pédagogiques qui permettraient à l'apprenant de s'approprier ces stratégies et les processus cognitifs qui sont principalement impliqués lors de la mise en œuvre de ces stratégies. De plus, la boucle formée par les processus cognitifs dans la section située à droite de la figure démontre la circularité qui opère entre les différentes composantes du processus de production de l'improvisation musicale. En effet, lors de l'improvisation, ce qui a été joué précédemment détermine en grande partie ce qui sera joué ultérieurement.

Application des stratégies

Si l'enseignant souhaite développer la capacité d'établissement d'un *plan d'ensemble* de l'improvisation projetée, il aura avantage à créer un contexte d'improvisation qui soit confortable pour l'apprenant. En d'autres mots, ce dernier devra d'abord maîtriser parfaitement les contraintes harmoniques, rythmiques et stylistiques de l'improvisation projetée afin de pouvoir se concentrer sur la planification globale de son improvisation avant même de commencer à jouer (Norgaard 2008, 193).

Pour développer la *banque d'idées* de l'apprenant, le professeur cherchera à augmenter la taille et la flexibilité de sa collection de connaissances. Pour ce faire, il pourra suggérer à l'élève de mémoriser et d'apprendre à transposer, à l'oreille, un répertoire de lignes de basses, de mélodies et de progressions harmoniques (Kenny et Gellrich 2002, 129-132).

Afin de recourir aux stratégies de *recombinaison*, d'*improvisation hiérarchique*, de *feedback* et de *génération interrompue*, l'improvisateur doit être en mesure d'analyser rapidement les caractéristiques fondamentales de différents segments musicaux et de pouvoir les assimiler en temps réel. Pour améliorer la capacité de l'apprenant à faire appel à ces stratégies, l'enseignant créera deux types d'activités complémentaires²⁶ : (1) l'étude d'un concept fondamental et (2) la création d'un cadre de contraintes minimales et implicites.

En fait, l'étude d'un *concept fondamental* (CF) implique l'identification préalable par l'enseignant d'un CF adapté au niveau de l'apprenant (par exemple, un ornement, les

²¹ Traduction libre d'« interrupt generation ».

²² Ravi Shankar (1920-2012) est un sitariste indien qui, en plus d'avoir contribué au développement de la technique de son instrument, a mené une carrière internationale. Il a été le musicien indien le plus populaire de son époque (Slawek s.d.).

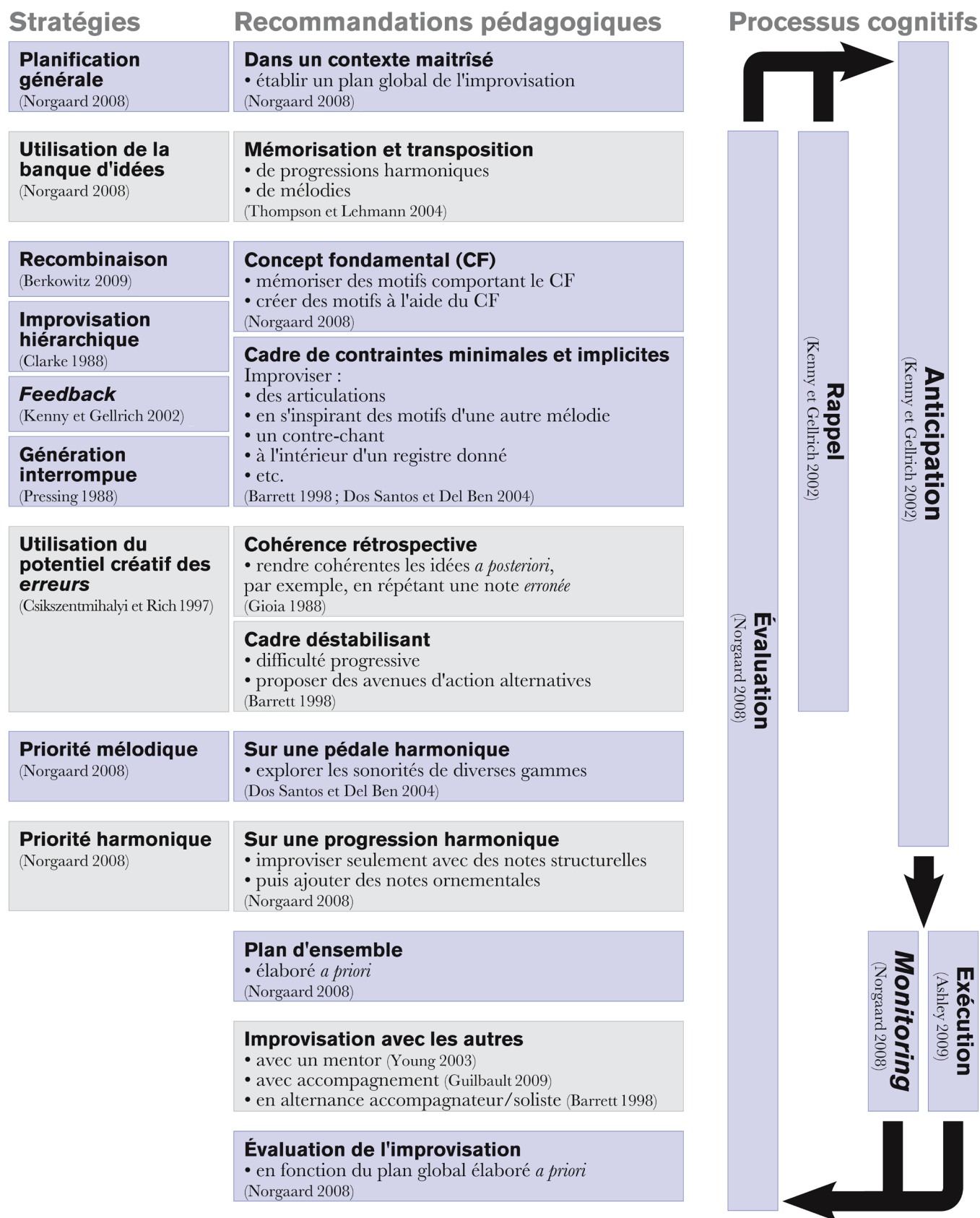
²³ Oscar Peterson (1925-2007) est un pianiste de jazz canadien reconnu pour sa technique exceptionnelle (Dobbins s.d.).

²⁴ Gunther Schuller (né en 1925) est un compositeur et chef d'orchestre qui a inventé l'expression *third stream* pour désigner la musique qui combine des éléments de jazz et de musique classique (Carnovale et Dyer s.d.).

²⁵ Traduction libre de « guide tones ».

²⁶ Ces activités peuvent être travaillées isolément ou de façon concomitante.

Figure 1 : Identification des composantes cognitives et pédagogiques liées à l'improvisation musicale.



notes structurelles (*guide tones*), une formule arpégée, les *upper structures*, etc.). Ensuite, le pédagogue devra amener l'élève à mémoriser plusieurs motifs comportant le CF en apprentissage et à créer lui-même de nouveaux motifs à partir de ce même concept (Norgaard 2008, 191-193 ; 2011, 123-124). Une fois cette étape maîtrisée, il pourra inventer des motifs comportant le CF étudié en temps réel, au cours de l'improvisation.

La création d'un cadre de contraintes minimales et implicites exige également de l'enseignant l'établissement de règles claires régissant l'improvisation. Lorsqu'elles sont bien dosées, les contraintes favorisent la créativité du musicien, en lui permettant de transcender ses habitudes. En effet, si l'enseignant ne propose aucune contrainte à l'élève (par exemple en limitant ses instructions à : « Maintenant, improvise quelque chose »), l'apprenant risque d'expérimenter une *angoisse de la page blanche musicale*, dans un contexte insécurisant, ce qui pourrait miner sa confiance en soi. Inversement, un cadre de contraintes trop serré risque d'entraver sa créativité. Lorsque l'enseignant propose des activités d'improvisation, il doit donc établir un certain nombre de contraintes et veiller à ce que celles-ci soient assimilées par le ou les apprenant(s), de façon à ce qu'elles n'aient pas à être négociées lors du processus créatif. Par exemple, l'enseignant pourrait demander à l'apprenant ou aux apprenants de ne jouer que sur les notes noires du clavier, ou encore « d'improviser des articulations, des variations mélodiques ou rythmiques sur une mélodie familière, une mélodie à partir des motifs caractéristiques d'une autre pièce, un contre-chant ou un accompagnement harmonique sur une mélodie donnée, une mélodie à l'aide d'outils prédéterminés (gamme, arpège, etc.). » (Dos Santos et Del Ben 2004, 268).

Pour encourager l'utilisation du potentiel créatif des erreurs chez son élève, l'enseignant doit veiller (1) à développer chez celui-ci la *cohérence rétrospective* (Gioia 1990, 61) et (2) à le faire improviser à l'intérieur d'un cadre déstabilisant.

En effet, lors de l'improvisation musicale, la cohérence des idées peut être assurée après qu'elles aient été jouées. Il s'agit du concept que Gioia (1990, 61) nomme la *cohérence rétrospective*. À titre d'exemple, en répétant une note *a priori* erronée, l'instrumentiste laisse croire à l'auditeur qu'elle était intentionnelle. Pour entraîner l'apprenant à faire appel à cette stratégie, il est suggéré de l'inviter à simuler une fausse note puis de tenter ensuite de la justifier musicalement. Pour ce faire, il pourra par exemple la répéter dans la phrase suivante ou encore créer une séquence à l'aide d'un motif comprenant la fausse note en question, en la résolvant ensuite. Ainsi, en développant sa capacité d'utilisation du potentiel créatif de ses erreurs, l'apprenant n'a plus à craindre les aléas de ses

choix, car il sait dorénavant qu'il est en mesure de faire des essais téméraires et de s'ajuster aux situations imprévues (Barrett 1998, 610-611).

Par ailleurs, l'enseignant peut créer un *cadre musical déstabilisant* afin d'éloigner l'apprenant de ses habitudes et de l'inciter à prendre des risques. Ce faisant, il devrait veiller à (1) présenter les éléments déstabilisants de manière progressive afin qu'ils représentent un défi surmontable, ainsi qu'à (2) proposer des avenues d'actions alternatives (Barrett 1998, 607-610). Par exemple, si l'enseignant choisit de changer au dernier moment la tonalité de la pièce afin de déstabiliser l'apprenant, il optera pour une tonalité accessible à ce dernier. Par ailleurs, il aura préalablement doté l'apprenant d'outils lui permettant de transposer aisément ses idées musicales ou d'en improviser de nouvelles dans la tonalité choisie. Proposer des défis réalistes est un aspect important puisque l'élève qui expérimente une réussite lors d'une improvisation aura tendance à continuer à être musicalement créatif (Rosenbrock 2002, cité par Lehmann, Sloboda et Woody 2007, 141) et à oser prendre des risques. Il développera ainsi son sentiment d'*auto-efficacité* (Bandura 1997).

L'enseignement de la stratégie de la *priorité mélodique* se fera en invitant l'apprenant à improviser sur une pédale harmonique et à explorer les différentes gammes pouvant être utilisées sur cet accord, tout en se concentrant sur le contour mélodique de l'improvisation.

Enfin, le professeur d'instrument devra également veiller à faire appliquer la stratégie de la *priorité harmonique* à son élève puisqu'il s'agit d'une des stratégies les plus importantes pour les improvisateurs jazz (Norgaard 2008, 76-79, 184). Pour ce faire, l'activité pédagogique se fera à partir d'une progression harmonique donnée. Dans un premier temps, il invitera l'apprenant à ne jouer que les notes structurelles des accords, car elles constitueront la charpente de son improvisation. Ensuite, lorsque cette habileté sera maîtrisée, il pourra lui proposer de s'exercer à relier ces notes structurelles entre elles à l'aide de notes ornementales.

Intégration des processus cognitifs

Le processus cognitif de *monitoring* peut être amélioré en exerçant l'élève à *respecter le plan global* de l'improvisation qu'il aura élaboré *a priori* (Norgaard 2008, 193). Pour ce faire, ce dernier devra prévoir, avant de commencer à jouer, les grandes lignes de son improvisation et chercher à respecter, tout au long de son improvisation, le plan qu'il aura préalablement élaboré et noté.

Une des approches efficaces pour progresser en improvisation est d'*improviser avec les autres*. Cette approche permet d'améliorer la capacité de *monitoring* de l'élève, qui exige qu'il soit capable de passer rapidement d'un processus

cognitif à un autre. De fait, lorsque l'apprenant improvise en compagnie de son enseignant ou d'un mentor, il intègre certaines caractéristiques du jeu de ce dernier (Young 2003, 184-186). C'est pourquoi l'enseignant devrait prendre le temps de jouer et d'improviser avec son élève, et non seulement de lui donner des consignes et de la rétroaction sur ses improvisations. De plus, autant que possible, le professeur devrait proposer à l'élève de s'exercer à improviser à l'aide d'un accompagnement harmonique, ce qui aurait un effet significatif et positif sur le développement de l'habileté à improviser (Guilbault 2009, 86-89). Ces deux types d'apprentissage peuvent facilement se combiner si l'enseignant joue lui-même l'accompagnement sous-jacent au lieu d'utiliser un enregistrement ou un séquenceur. Dans le même ordre d'idée, l'enseignant et l'apprenant peuvent alterner les rôles d'accompagnateur et de soliste, en partageant leurs impressions à voix haute afin que l'apprenant puisse mieux saisir ce que chacun attend de l'autre (Barrett 1998, 617).

Finalement, le pédagogue pourra améliorer la capacité d'évaluation de l'élève en lui demandant d'estimer dans quelle mesure il a respecté le plan global élaboré au départ (Norgaard 2011, 123-124). Advenant le cas où il n'aurait pas respecté intégralement son plan, l'apprenant pourra également évaluer si ses digressions constituaient des améliorations, ou non, par rapport au plan original.

Conclusion

La plupart des processus cognitifs et des stratégies identifiés dans la littérature sont récurrents d'un auteur à l'autre, en dépit du fait que des appellations différentes soient souvent utilisées pour dénommer un même concept. Au-delà de ces différences sémantiques, ces composantes cognitives devraient être prises en compte dans une pédagogie de l'improvisation musicale, puisqu'étudier les processus cognitifs utilisés par les experts dans un domaine donné permet d'élaborer des activités pédagogiques qui favorisent le développement d'un mode de pensée s'apparentant au leur (Norgaard 2011, 124).

Par ailleurs, il est difficile de déterminer dans quelle mesure les modèles théoriques de l'improvisation proposés à ce jour dans la littérature reposent sur des données empiriques, puisque les auteurs ne font pas toujours état des fondements scientifiques sur lesquels s'appuient leurs modèles. Les processus cognitifs ou les stratégies dont ils font mention trouvent toutefois le plus souvent écho dans la littérature empirique ou encore dans d'autres modèles théoriques. Par exemple, la cohérence rétrospective de Gioia (1990) et l'utilisation des erreurs à des fins créatives

(Csikszentmihalyi et Rich 1997) sont deux stratégies assez semblables et la stratégie de *feedback* (Kenny et Gellrich 2002) est également discutée par Clarke (1988), qui la nomme plutôt *génération associative*²⁷.

Il demeure que les effets des applications pédagogiques proposées dans la littérature devraient être validés par la recherche scientifique, afin d'en mesurer l'efficacité. De plus, les protocoles des recherches qui ont mesurés scientifiquement l'effet de l'improvisation sur d'autres variables (notamment Azzara 1992; Dos Santos et Del Ben 2004; Koutsoupidou et Hargreaves 2009; Rowlyk 2008; Wilson 1970) devraient être appliqués dans d'autres contextes (par exemple, à d'autres instruments ou à d'autres niveaux d'apprentissage) afin de vérifier dans quelle mesure leurs résultats sont généralisables. Finalement, les relations entre les stratégies, les recommandations pédagogiques et les processus cognitifs qui ont été proposés dans le présent article devraient également être vérifiées par des recherches empiriques. Il serait particulièrement important de mesurer l'effet des diverses approches pédagogiques présentées sur la capacité de l'apprenant à mettre en œuvre les différentes stratégies que nous avons relevées. Il reste donc beaucoup à faire dans ce domaine.

RÉFÉRENCES

- ASHLEY, Richard (2009). «Musical Improvisation», dans Susan Hallam, Ian Cross et Michael Thaut (dir.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York, Oxford University Press, p. 413-420.
- AZZARA, Christopher D. (1992). «The Effect of Audiation-Based Improvisation Techniques on the Music Achievement of Elementary Instrumental Music Students», thèse de doctorat, University of Rochester.
- AZZARA, Christopher D. (2002). «Improvisation», dans Richard Colwell (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York, Schirmer Books, p. 171-187.
- BAILEY, Derek (1993). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*, Cambridge (MA), Da Capo Press.
- BANDURA, Albert (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, Worth Publishers.
- BARRETT, Frank J. (1998). «Coda – Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organizational Learning», *Organization Science*, vol. 9, n° 5, p. 605-622.

²⁷ Traduction libre d'«associative generation».

- BERKOWITZ, Aaron L. (2009). «Cognition in Improvisation: The Art and Science of Spontaneous Musical Performance», thèse de doctorat, Harvard University.
- BERKOWITZ, Aaron L. et Daniel ANSARI (2008). «Generation of Novel Motor Sequences: The Neural Correlates of Musical Improvisation», *NeuroImage*, vol. 41, n° 2, p. 535-543.
- BERKOWITZ, Aaron L. et Daniel ANSARI (2010). «Expertise-Related Deactivation of the Right Temporoparietal Junction during Musical Improvisation», *NeuroImage*, vol. 49, n° 1, p. 712-719.
- BERLINER, Paul F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*, Chicago, University of Chicago Press.
- BIASUTTI, Michele et Luigi FREZZA (2009). «Dimensions of Music Improvisation», *Creativity Research Journal*, vol. 21, n° 2-3, p. 232-242.
- BROPHY, Timothy S. (2001). «Developing Improvisation in General Music Classes», *Music Educators Journal*, vol. 88, p. 34-53.
- CARNOVALE, Norbert et Richard DYER (s.d.). «Schuller, Gunther», dans *Grove Music Online. Oxford Music Online*, <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2258122>, consulté le 26 août 2014.
- CHAMBLEE, Catherine Burnette (2008). «*Cognitive Processes of Improvisation: Performers and Listeners in the Organ Tradition and Contemporary Gospel Styles*», thèse de doctorat, University of Pennsylvania.
- CLARKE, Eric F. (1988). «Generative Principles in Music Performance», dans John A. Sloboda (dir.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance Improvisation and Composition*, Oxford, Clarendon Press, p. 1-26.
- CLARKE, Eric F. (1992). «Improvisation, Cognition and Education», *Companion to Contemporary Musical Thought*, vol. 2, p. 787-802.
- COVINGTON, Kate. (1997). «Improvisation in the Aural Curriculum: An Imperative», *College Music Symposium*, vol. 37, 49-64.
- CROPLEY, Arthur J. (2011). «Definitions of Creativity», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker (dir.), *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, San Diego, Academic Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly et Grant Jewell RICH (1997). «Musical Improvisation: A Systems Approach», dans Richard Keith Sawyer (dir.), *Creativity in Performance*, Londres, Ablex, p. 43-66.
- DOBBINS, Bill (s.d.). «Peterson, Oscar », dans *Grove Music Online. Oxford Music Online*, <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/21443>, consulté le 26 août 2014.
- DOS SANTOS, Regina Antunes Teixeira et Luciana DEL BEN (2004). «Contextualized Improvisation in Solfège Class», *International Journal of Music Education*, vol. 22, n° 3, p. 271-282.
- ERICSSON, K. Anders, Roy W. RORING et Kiruthiga NANDAGOPAL (2007). «Giftedness and Evidence for Reproducibly Superior Performance: An Account Based on the Expert Performance Framework», *High Ability Studies*, vol. 18, n° 1, p. 3-56.
- FRIBERG, Anders et Andreas SUNDSTRÖM (2002). «Swing Ratios and Ensemble Timing in Jazz Performance: Evidence for a Common Rhythmic Pattern», *Music Perception*, vol. 19, n° 3, p. 333-349.
- GABRIELSSON, Alf (2003). «Music Performance Research at the Millennium», *Psychology of Music*, vol. 31, n° 3, p. 221-272.
- GIOIA, Ted (1990). *The Imperfect Art: Reflections on Jazz and Modern Culture*, New York, Oxford University Press.
- GRIFFITHS, Paul (s.d.). «Aleatory», dans *Grove Music Online. Oxford Music Online*, <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/00509>, consulté le 19 juin 2012.
- GUILBAULT, Denise Marie (2009). «The Effects of Harmonic Accompaniment on the Tonal Improvisations of Students in First Through Sixth Grade», *Journal of Research in Music Education*, vol. 57, n° 2, p. 81-91.
- HARGREAVES, David J., Conrad A. CORK et Tina SETTON (1991). «Cognitive Strategies in Jazz Improvisation: An Exploratory Study», *Canadian Journal of Research in Music Education*, vol. 33, n° 1, p. 47-54.
- HOWE, Michael J. A., Jane W. DAVIDSON et John A. SLOBODA (1998). «Innate Talents: Reality or Myth?», *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 21, n° 3, p. 399-407.
- JOHNSON-LAIRD, Philip N. (1991). «Jazz Improvisation: A Theory at the Computational Level», dans Peter Howell, Robert West et Ian Cross (dir.), *Representing Musical Structure*, New York, Academic Press, p. 291-325.
- JOHNSON-LAIRD, Philip. N. (2002). «How Jazz Musicians Improvise», *Music Perception*, vol. 19, n° 3, p. 415-442.
- KENNY, Barry J. et Martin GELLRICH (2002). «Improvisation», dans Richard Parncutt et Gary E. McPherson (dir.), *The Science and Psychology of Music Performance*, New York, Oxford University Press, p. 117-134.
- KOUTSOUPIDOU, Theano et HARGREAVES, David J. (2009). «An Experimental Study of the Effects of Improvisation on the Development of Children's Creative Thinking in Music», *Psychology of Music*, vol. 37, n° 3, p. 251-278.

- KOZBELT, Aaron (2011). «Theories of Creativity», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker (dir.), *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, San Diego, Academic Press, p. 473-479.
- KRATUS, John (1991). «Growing with Improvisation», *Music Educators Journal*, vol. 78, n° 4, p. 36-40.
- KRATUS, John (1995). «A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation», *International Journal of Music Education*, vol. 1, p. 27-38.
- L'ÉCUEYER, René (1987). «L'analyse de contenu: Notion et étapes», dans Jean-Pierre Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.
- LEHMANN, Andreas C., John A. SLOBODA et Robert H. WOODY (2007). «Composition and Improvisation», dans *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*, New York, Oxford University Press, p. 127-144.
- LEMAIRE, Patrick et Ludovic FABRE (2005). «Strategic Aspects of Human Cognition: Implications for Understanding Human Reasoning», dans Maxwell J. Roberts et Elizabeth J. Newton (dir.), *Methods of Thought: Individual Differences in Reasoning Strategies*, Hove et New York, Psychology Press, p. 11-56.
- LIMB, Charles J. et Allen R. BRAUN (2008). «Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation», *PLoS One*, vol. 3, n° 2, p. 1-9.
- MARTINSEN, Øyvind L., Geir KAUFMANN et Adrian FURNHAM (2011). «Cognitive Style and Creativity», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker (dir.), *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, San Diego, Academic Press, p. 214-221.
- MASON, Colin M. (2005). «A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education», thèse de doctorat, University of Texas.
- McPHERSON, Gary E. (1993). «Evaluating Improvisational Ability of High School Instrumentalists», *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, vol. 119, p. 11-20.
- MENDONÇA, David et William A. WALLACE (2004). «Cognition in Jazz Improvisation: An Exploratory Study», dans *26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Chicago, Cognitive Science Society.
- DE MENEZES, José Manuel Amaro (2010). «Creative Process in Free Improvisation», mémoire de maîtrise, University of Sheffield.
- MONK, Augusto (2012). «The Five Improvisation "Brains": A Pedagogical Model for Jazz Improvisation at High School and the Undergraduate Level», *International Journal of Music Education*, vol. 30, n° 2, p. 89-98.
- MONTANO, David Ricardo (1983). «The Effect of Improvisation in Given Rhythms on Rhythmic Accuracy in Sight Reading Achievement by College Elementary Group Piano Students», thèse de doctorat, Conservatory of Music, University of Missouri.
- MOORE, Robin (1992). «The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change», *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, vol. 23, n° 1, p. 61-84.
- MUMFORD, Michael D. et William B. VESSEY (2011). «Heuristics: Strategies in Creative Problem Solving», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker (dir.), *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, San Diego, Academic Press, p. 601-607.
- NARDONE, Patricia L. (1996). «The Experience of Improvisation in Music: A Phenomenological, Psychological Analysis», thèse de doctorat, Saybrook Institute.
- NETTL, Bruno (2009). «On Learning the Radif and Improvisation in Iran», dans Bruno Nettl et G. Solis (dir.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, Urbana, University of Illinois Press, p. 185-199.
- NETTL, Bruno, Rob C. WEGMAN, Imogene HORSLEY, Michael COLLINS, Stewart A. CARTER, Greer GARDEN, Robert E. SELETSKY, Robert D. LEVIN, Will CRUTCHFIELD, John RINK, Paul GRIFFITHS et Barry KERNFELD (s.d.). «Improvisation», dans *Grove Music Online. Oxford Music Online*, <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/13738>, consulté le 10 décembre 2013.
- NORGAARD, Martin (2008). «Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians», thèse de doctorat, University of Texas.
- NORGAARD, Martin (2011). «Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians», *Journal of Research in Music Education*, vol. 59, n° 2, p. 109-127.
- PLUCKER, Jonathan A., Mark A. RUNCO et C. Boyd HEGARTY (2011). «Enhancement of Creativity», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker (dir.), *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, San Diego, Academic Press, p. 456-460.
- PRESSING, Jeff (1984). «Cognitive Processes in Improvisation», dans Anthony J. Chapman et W. Ray Crozier (dir.), *Cognitive Processes in the Perception of Art*, vol. 19, North-Holland, Elsevier, p. 345-363.
- PRESSING, Jeff (1988). «Improvisation: Methods and Models», dans John A. Sloboda (dir.), *Generative Processes in Music*, Oxford, Oxford University Press, p. 129-178.

- PRESSING, Jeff (1998). «Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication», dans Bruno Nettl et Melinda Russell (dir.), *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*, Chicago, University of Chicago Press, p. 47-67.
- ROWLYK, William Terry (2008). «Effects of Improvisation Instruction on Nonimprovisation Music Achievement of Seventh and Eighth Grade Instrumental Music Students», thèse de doctorat, Temple University.
- RUNCO, Mark A. (2001). «Creativity and Cognition», dans Neil J. Smelser et Paul B. Baltes (dir.), *International Encyclopedia of the Social et Behavioral Sciences*, Oxford, Pergamon, p. 2892-2895.
- RUNCO, Mark A. (2011). «Tactics and Strategies for Creativity», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker (dir.), *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, San Diego, Academic Press, p. 423-426.
- SARATH, Ed (1996). «A New Look at Improvisation», *Journal of Music Theory*, vol. 40, n° 1, p. 1-38.
- SAWYER, Richard Keith (2000). «Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity», *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 58, n° 2, p. 149-161.
- SAWYER, Richard Keith (2011). «Improvisation», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker (dir.), *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, San Diego, Academic Press, p. 647-652.
- SCOTT, Julie K. (2007). «Me? Teach Improvisation to Children?», *General Music Today*, vol. 20, n° 2, p. 6-13.
- SLAWEK, Stephen. «Shankar, Ravi », dans *Grove Music Online. Oxford Music Online*, <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/25580>, consulté le 26 août 2014.
- SOLIS, Gabriel et Bruno NETTL (2009). *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, Urbana, University of Illinois Press.
- THOMPSON, Sam et Andreas C. LEHMANN (2004). «Strategies for Sight-Reading and Improvising Music», dans Aaron Williamon (dir.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*, Oxford, Oxford University Press, p. 143-159.
- VALLERAND, Robert J. et Ursula HESS (dir.) (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*, Montréal, Gaëtan Morin.
- WARD, Thomas B. (2007). «Creative Cognition as a Window on Creativity», *Methods*, vol. 42, n° 1, p. 28-37.
- WHITMAN, Georann Gale (2001). «The Effects of Vocal Improvisation on Attitudes, Aural Identification Skills, Knowledge of Music Theory, and Pitch Accuracy in Sight-Reading of High School Choral Singers», mémoire de maîtrise, Conservatory of Music, University of Missouri.
- WILSON, Dorothy Stevens (1970). «A Study of the Child Voice from Six to Twelve», thèse de doctorat, University of Oregon.
- YOUNG, Susan (2003). «The Interpersonal Dimension: A Potential Source of Musical Creativity for Young Children? », *Musicae Scientiae*, vol. 7, numéro spécial, p. 175-191.

Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour expliciter le processus de création d'une interprétation musicale

Isabelle Hérroux
(Université du Québec à Montréal)
et Marie-Soleil Fortier
(Université du Québec à Montréal)

Plusieurs chercheurs du domaine de la psychologie cognitive se sont intéressés à la manière dont le musicien professionnel répète à l'instrument. À titre d'exemple, le concept de *deliberate practice*, qui fait référence au travail instrumental¹ hautement structuré et qui rend possible, après dix années d'efforts soutenus, l'atteinte d'un haut niveau de performance musicale – qualifié d'expertise (Ericsson, Krampe et Tesch-Römer 1993; Ericsson 1997) –, est un sujet souvent traité depuis les années 1990. Par ailleurs, dans le but d'identifier ce qui caractérise ce travail structuré, certaines études ont cherché à définir le *style cognitif* des musiciens professionnels (Hallam 1992, 1995a, 1995b), à déterminer les caractéristiques de leurs habitudes de travail (Hallam 1995b, 1997; Hultberg 2007b; Nielsen 1999a, 1999b, 2001; Williamon, Valentine et Valentine 2002), à démontrer que l'utilisation de la structure musicale d'une œuvre guide l'organisation du travail de répétition, par exemple lorsque le musicien choisit les fragments à répéter ou à mémoriser en fonction des parties ou des phrases (Chaffin et Imreh 2002; Williamon, Valentine et Valentine 2002), ou encore à identifier ce qui favorise l'expression des émotions, tels les changements de tonalité et de tempo (Gabrielsson et Lindström 2010).

Wicinski (1950, cité dans Miklaszewski 1989) est le premier chercheur à émettre l'hypothèse que les musiciens utilisent une *représentation mentale de l'œuvre*² pour guider l'apprentissage d'une œuvre selon des étapes précises. Ces concepts liés aux étapes de travail et à la représentation mentale de l'œuvre ont été repris par Lehman et Ericsson (1997), Miklaszewski (1989) et Sloboda (1985). D'autres

chercheurs (Chaffin et al. 2003) préfèrent utiliser l'expression *image globale*³ et proposent un modèle de travail à l'instrument en quatre étapes, soit 1) l'*exploration*⁴, c'est-à-dire la lecture lente du texte musical afin d'en acquérir une représentation mentale en identifiant différents éléments tels la structure de l'œuvre et les principales difficultés techniques; 2) le *travail en petites sections*, c'est-à-dire le travail concentré sur de courts passages du texte, permettant l'acquisition de gestes moteurs et offrant la possibilité d'effectuer des choix esthétiques qui s'appuient sur des connaissances antérieures⁵ (données musicologiques techniques propres à l'instrument, etc.), le tout dans le but de rendre audible la structure musicale; 3) la *transition*⁶, soit l'étape qui consiste à enchaîner de plus grandes sections afin d'atteindre une automatisation du jeu et finalement; 4) la *consolidation*, c'est-à-dire la consolidation des apprentissages et la fixation des derniers détails à la lumière de la représentation mentale qu'on a pu se faire de l'œuvre, en prévision d'une prestation publique.

Si la présence d'une représentation mentale de l'œuvre qui guide l'apprentissage d'une pièce chez le musicien semble faire consensus dans la littérature, certains éléments, qui y sont liés, mériteraient d'être examinés. Différents auteurs (Chaffin et al. 2003; Miklaszewski 1989; Wicinski 1950) utilisent l'expression *image artistique* comme synonyme de *représentation mentale*, autant pour ce qui a trait à la forme qu'au caractère d'une œuvre: «L'image artistique devrait se répercuter sur la structure formelle, les points de repères utilisés par le musicien, et dans l'interprétation⁷.» (Chaffin et al. 2003, 470; notre traduction). Selon nous, il

¹ L'expression *travail instrumental* désigne de manière générale toutes les actions réalisées par le musicien avec son instrument lors des répétitions. Il peut être constitué d'exercices techniques, de lectures à vue et de toute la démarche visant à élaborer, à mettre au point ou à construire une interprétation musicale, tant sur le plan technique qu'expressif.

² Traduction libre d'«artistic image».

³ Traduction libre de «big picture».

⁴ Traduction libre de «scouting-it-out».

⁵ Les connaissances antérieures regroupent tout ce qu'un individu connaît (c'est-à-dire ses connaissances déclaratives ou théoriques), sait faire (ses connaissances procédurales) et ses habiletés à choisir ou à agir de manière appropriée (ses connaissances conditionnelles).

⁶ Traduction libre de «gray stage».

⁷ «An artistic image might be reflected in attention to structure, performance cues, or interpretation.»

est pertinent de distinguer, d'une part, l'*image formelle*, qui réfère à la structure de l'œuvre et à ce que Nattiez (1987) définit comme le langage interne de la musique, et, d'autre part, l'*image artistique*, qui réfère au caractère de l'œuvre et à tout ce qui n'est pas écrit dans la partition, soit le langage externe de la musique (Nattiez 1987). L'image formelle et l'image artistique seraient ainsi deux facettes de la représentation globale d'une même œuvre.

Un autre élément qui mérite d'être discuté concerne l'acquisition de cette image mentale. Dans leur étude, Chaffin et al. (2003) appuient la thèse de Neuhaus (1973) qui suggère que le développement de l'image artistique chez les musiciens experts est *instantané* et *subconscient*. En effet, ces auteurs relèvent plusieurs indices dans le travail instrumental de leur sujet révélant la présence d'une image mentale dès la première lecture de l'œuvre :

La lecture à vue initiale de la pièce semble avoir été effectuée avec une image artistique déjà en tête. Les différents tempos utilisés pour les quatre thèmes reflètent à la fois la compréhension de la pianiste de la structure musicale à grande échelle et ses idées sur le caractère musical de chacun des thèmes⁸. (Chaffin et al. 2003, 478 ; notre traduction)

Cependant, les auteurs ne tiennent pas compte du fait que la pianiste connaissait certainement l'œuvre à l'étude (le « Presto » du *Concerto italien* de J. S. Bach) avant le début de l'expérimentation. Cette œuvre étant très connue, il est peu probable que le sujet de l'étude (une pianiste d'expérience) ne l'ait jamais entendue au préalable. Le fait que le sujet ait déjà entendu l'œuvre en question et qu'elle ait probablement déjà interprété des œuvres de ce même compositeur pourrait expliquer la présence d'une image artistique dès la première lecture. Cependant, selon nous, lors du travail d'une œuvre nouvelle et écrite par un compositeur inconnu du sujet, il est envisageable que l'image mentale n'apparaisse pas dès la première lecture, même chez les musiciens experts.

Le dernier élément à mentionner, et non le moindre, est l'absence d'explication de la part des chercheurs quant aux moyens utilisés par le musicien pour réaliser une interprétation qui reflète sa représentation mentale (l'image formelle et l'image artistique) de l'œuvre de manière convaincante. Existe-t-il des processus créatifs qui favorisent le passage de l'image mentale à la prestation musicale ?

En résumé, tous les chercheurs mentionnés jusqu'ici abordent, d'une certaine manière, le travail d'interprétation d'une œuvre musicale du point de vue de l'apprentissage. En revanche, l'angle de la créativité est négligé. Pourtant, dans le milieu musical, un des critères permettant d'évaluer la qualité d'une interprétation musicale est son originalité : l'une des caractéristiques essentielles de la créativité. En

effet, la littérature scientifique définit la créativité comme étant l'interaction entre un ensemble d'aptitudes et de processus visant à réaliser une production, une réalisation originale qui doit toutefois être adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Borst, Dubois et Lubart 2005 ; Kozbelt et Beghetto 2011 ; Plucker, Beghetto et Dow 2004).

Webster (2002) est l'un des rares chercheurs à avoir associé la créativité à l'interprétation. En effet, son modèle général de la pensée créative propose quatre formes de produits créatifs en musique, soit la composition, l'improvisation, l'écoute et l'interprétation. Selon cet auteur, la pensée divergente, un concept développé par Guilford (1950, 1968), est présente lorsqu'un musicien explore différentes possibilités expressives dans un contexte donné en se servant de son imagination, alors que la pensée convergente est à l'œuvre lorsqu'il analyse, évalue son travail et effectue des choix. Cependant, Webster n'a pas expliqué le processus créatif sous-jacent au travail de l'interprète. Pour étayer son modèle, il fait référence aux travaux majeurs de chercheurs tels Wallas (1926), Guilford (1950, 1968) et Sternberg (1999). Or, leurs travaux ne portent pas sur la musique. Cela dit, la créativité présente dans l'interprétation d'une œuvre musicale a néanmoins été étudiée, mais sous forme de produit créatif. En effet, certains auteurs se sont intéressés à la créativité lors de prestations musicales ou d'enregistrements sous un angle musicologique. Spiro, Gold et Rink (2010), par exemple, ont mesuré, grâce à divers procédés, les variations dans le jeu de 39 pianistes de différentes époques (par l'entremise d'enregistrements audio disponibles sur le marché ou de collection) dans leur interprétation de la *Mazurka*, op. 24, n° 2, de Chopin, afin de découvrir des modèles types d'interprétation. Par contre, nous n'avons trouvé aucune recherche portant sur l'étude *in situ* des processus créatifs mis en œuvre par des musiciens experts lorsqu'ils travaillent une œuvre à l'instrument (en répétition). En effet, si plusieurs études sur la créativité en musique portent sur le processus d'improvisation (Kenny et Gellrich 2002 ; Pressing 1988), de composition (Collins 2005 ; Theureau et Donin 2005) ou les deux à la fois (Burnard 2012), il n'existe, à notre connaissance, aucune étude permettant de mieux comprendre le processus créatif qui mène à l'interprétation originale d'une pièce musicale par des musiciens professionnels.

Hypothèses de la présente étude

Nous constatons que plusieurs chercheurs présentent le travail d'élaboration de l'interprétation d'une œuvre musicale comme l'addition de différents processus mentaux, étapes et stratégies permettant de traduire en sons, à l'aide de gestes

⁸ « The initial sight-reading appears to have been done with an artistic image already in mind. The different tempi used for the four themes reflect both the pianist's understanding of the large-scale musical structure and her ideas about the musical character of each. »

précis et virtuoses, les symboles musicaux et expressifs contenus dans une partition. Évidemment, pour créer une interprétation dans la tradition classique occidentale, le musicien doit commencer par apprendre l'œuvre musicale choisie ; le travail instrumental consacré à la maîtrise de l'œuvre sur le plan technique peut être dépourvu de créativité. Par contre, l'atmosphère qui se dégage d'une interprétation, la manière de retenir ou d'accélérer le tempo, par exemple, ou encore le choix des timbres, tous ces éléments vont au-delà de la simple reproduction mécanique de la partition, car ils sont le résultat d'une recherche esthétique menant à la création d'une interprétation originale et unique en soi. On peut le constater en écoutant les interprétations d'un même prélude de Chopin (tel l'op. 28, n° 4, en *mi* mineur) proposées par des musiciens experts tels Sviatoslav Richter, Alfred Cortot ou Claudio Arrau. Il est donc pertinent de se demander comment des musiciens experts en viennent à favoriser l'émergence d'une interprétation unique lors du travail de répétition. Notre première hypothèse est que le réel travail d'interprétation, réalisée par des musiciens experts, dépasse le simple acte d'apprentissage d'un texte musical car, à partir d'un même matériau (les sons représentés par des symboles écrits sur une partition), les résultats sonores peuvent être forts différents d'un interprète à l'autre.

Notre deuxième hypothèse est qu'il existe des étapes, des stratégies et des processus créatifs, propres au travail de l'interprète sur le plan expressif, qui diffèrent de ceux qui sont requis pour apprendre à reproduire techniquement, à l'instrument, le texte musical et ses indications. Ainsi, si Chaffin et al. (2003) définissent, comme on l'a vu, le travail instrumental en quatre étapes de travail – exploration, travail en petites sections, transition et consolidation –, nous croyons qu'il existe aussi des aspects du travail instrumental, en lien avec un processus *créatif*, qui n'ont pas encore été répertoriés par les chercheurs en musique. En effet, certaines étapes, comme celle de l'incubation des idées que l'on retrouve dans certaines théories cognitives de la créativité (Kozbelt et Beghetto 2010 ; Runco 2011 ; Wallas 1926) semblent avoir été évacuées, ce qui a notamment pour conséquence qu'aucun chercheur ne paraît avoir interrogé les musiciens sur une possible activité mentale en lien avec l'œuvre *en dehors* des répétitions (par exemple, à propos d'une nouvelle manière de réaliser une phrase musicale). De plus, alors que certains chercheurs (Guilford 1968 ; Lubart et Getz 1997 ; Lubart 2011 ; Schubert 2012) jugent l'utilisation de métaphores et d'analogies comme étant une étape importante du processus de création, la littérature scientifique ne comporte, sauf erreur, aucune étude au cours de laquelle les musiciens auraient été questionnés sur l'utilisation d'images mentales lors du travail instrumental.

Enfin, nous posons comme troisième hypothèse qu'il est envisageable de développer une méthodologie permettant d'étudier le processus créatif mis en œuvre par des musiciens experts lors de l'élaboration d'une interprétation musicale et, plus précisément, qu'il serait possible d'identifier à quels moments et sous quelles formes se manifeste le processus de création au cours des répétitions. La présente recherche vise justement à développer une méthodologie en ce sens.

Méthodologie

Cet article présente une étude de cas exploratoire qui, il faut le souligner, a été effectuée avec un seul participant. Ce point est d'autant plus important qu'il s'agit en l'occurrence de l'une des responsables de la recherche et co-auteur de ce texte, également active en tant qu'interprète professionnelle. Rares sont les recherches en musique où l'observateur est aussi le sujet (Chaffin et Imreh 2002 ; Lisboa, Chaffin et Logan 2011). Cette avenue nous est toutefois apparue pertinente au stade de la conception d'une méthodologie car, comme le mentionnent Bruneau et Burns (2007), le praticien est celui qui possède la connaissance la plus personnelle du travail artistique. De plus, notre but n'était pas d'obtenir déjà des résultats généralisables quant au processus créatif à étudier, mais plutôt de vérifier les hypothèses de départ et de proposer une approche méthodologique qui pourrait être reprise lors d'une recherche ultérieure comportant un plus grand nombre de participants.

Dans le cadre de cette étude, nous avons observé le travail de répétition d'une œuvre pour guitare. Il s'agit de « Why » du cycle *Kinderlight*, écrit en 1987 mais publié en 1988, d'Andrew York, compositeur américain et guitariste classique né en 1958. Cette composition était inconnue de l'interprète au moment de commencer l'expérimentation car il importait d'éviter la présence d'un modèle mental antérieur à la première lecture. Nous avons choisi une œuvre plutôt simple sur le plan technique, mais assez complexe pour que toutes les étapes de travail soient susceptibles d'être traversées durant la période consacrée à l'expérimentation. La brièveté de l'œuvre – 34 mesures, inscrites sur une seule page de partition – a aussi motivé notre choix. Ceci a permis de diminuer le temps de répétition nécessaire à la maîtrise de l'œuvre sur les plans technique et expressif. Le sujet avait reçu la consigne de mettre fin à l'expérimentation lorsqu'il jugerait son interprétation satisfaisante.

Collecte de données

La collecte des données s'est effectuée en deux temps. Nous avons d'abord utilisé les méthodes de collecte des données relatives au travail instrumental qui ont été validées par différents auteurs en psychologie cognitive (Chaffin et

Imreh 2002; Hultberg 2007a; Lisboa, Chaffin et Logan 2011; Nielsen 2001). Pour ce faire, nous avons procédé à la captation audiovisuelle du travail de préparation et d'interprétation de l'œuvre, de la première lecture à la version concert. Lors de ses répétitions, le sujet devait *penser à voix haute* pendant qu'il jouait afin de recueillir des données liées à sa pensée privée⁹. Avant et après chaque répétition, le sujet devait également répondre à un questionnaire réflexif afin de recueillir de l'information difficile à obtenir autrement, comme des éléments subjectifs qui n'avaient pas été verbalisés lors des enregistrements. Le but de ce questionnaire consistait à 1) savoir s'il se passait *quelque chose* dans l'esprit du sujet en lien avec l'œuvre à apprendre, *entre les répétitions*, ce qui, à notre connaissance, n'avait jamais été effectué dans les recherches antérieures; 2) connaître ce que le sujet jugeait avoir travaillé plus spécifiquement durant la répétition et vérifier si cela se révélait cohérent avec ses verbalisations ou avec ce que l'on avait pu observer lors de l'enregistrement audiovisuel; 3) déterminer si le sujet avait, à un certain moment, été particulièrement inspiré ou avait perdu la notion du temps, ceci dans le but de cibler les moments importants du processus créatif en nous inspirant de certains indices caractéristiques de l'expérience optimale ou du *flow* (Csikszentmihalyi 1990), soit la perte de la notion du temps et le sentiment d'inspiration.

Voici les questions qui figuraient au questionnaire :

1. Depuis la dernière répétition, avez-vous pensé à l'œuvre musicale ou effectué des actions en lien avec celle-ci ?
2. Qu'avez-vous travaillé lors de cette répétition ? Précisez.
3. Vous êtes-vous sentie inspirée ? Si oui, à quel(s) moment(s) ?
4. Avez-vous perdu la notion du temps en travaillant, pendant cette répétition ?
5. Avez-vous des commentaires ou des éléments à ajouter ?

Comme certains auteurs le précisent (Chaffin et Imreh 2002; Williamon, Valentine et Valentine 2002), la technique de verbalisation n'est pas toujours efficace pour rendre compte de la réalité des répétitions, car les musiciens ne sont pas toujours conscients de leurs actions ou oublient

simplement de les verbaliser. C'est pourquoi nous avons complété la cueillette des données en demandant à un observateur indépendant (un assistant de recherche) de visionner tous les enregistrements; celui-ci devait décrire les actions posées par le sujet ainsi que les éléments sur lesquels l'interprète avait concentré son travail. Cette démarche nous a permis d'identifier certains moments clés qui semblent constituer le cœur de l'activité créative pendant le travail d'interprétation. Ces moments marquants se révèlent, le plus souvent, par l'oubli de respecter la consigne de *penser à voix haute* tout en jouant. Nous avons donc été confrontés à un fait souligné dans la littérature :

L'observation extérieure des interactions de l'acteur avec son environnement (y compris social) est insuffisante à deux points de vue. D'une part, ces interactions ne sont pas entièrement observables de l'extérieur. D'autre part, il est impossible, de l'extérieur, de s'assurer de la pertinence de la description effectuée pour l'organisation interne de l'acteur. (Theureau et Donin 2005, 3)

Pour pallier ce problème et pour obtenir des données supplémentaires sur ce qui se passait durant ces moments, nous avons fait appel à une approche méthodologique favorisant la verbalisation de l'action par le sujet *a posteriori*, soit l'entretien d'autoconfrontation inspiré par Theureau (2010). Il s'agit d'une technique de rappel stimulé. Plusieurs variantes de cette technique ont été employées par des chercheurs spécialisés en analyse ergonomique du travail (Clot 2004) et en éducation (Tochon 1996; Trudel, Haughian et Gilbert 1996; Yvon et Garon 2006). En musique, l'entretien d'autoconfrontation a notamment servi à étudier l'activité de composition musicale (Theureau et Donin 2005). Dans ce type d'entretien, on utilise les traces de l'action (enregistrements vidéo, notes de travail, etc.) pour stimuler le rappel d'une situation vécue. Dans le cas présent, les traces consistaient en divers extraits des captations audiovisuelles des répétitions, présélectionnés par l'observateur indépendant.

Comme le suggère Theureau (2010), dans le but d'aider le sujet à se remettre en situation, le type de questionnement privilégié lors des entretiens d'autoconfrontation était inspiré de principes issus de la technique d'entretien d'explicitation¹⁰ de Vermersch (1994). Par exemple, nous avons utilisé des formulations favorisant la description de l'action à un moment spécifié (dont « À ce moment-là, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? »), plutôt que le

⁹ Selon Vermersch (2003, 1), « [l]a pensée privée désigne la connaissance en acte, par le sujet, de ses outils intellectuels (actions mentales, évoqués), qu'il met en œuvre spontanément dans son activité cognitive. [...] Le terme de pensée privée s'inspire du statut du *langage privé* chez Vygotski (1985) et Rivière (1991), qui est une étape intermédiaire, avant la mise en mot pour la communication sociale. »

¹⁰ Le psychologue Pierre Vermersch est l'instigateur de la technique d'entretien d'explicitation. Ce type d'entretien vise à aider les sujets à verbaliser leur action telle que vécue dans un moment spécifié. Pour ce faire, l'intervieweur cherche à provoquer des prises de conscience chez le sujet, c'est-à-dire à l'accompagner dans un processus visant à amener à sa conscience réfléchie des aspects de son vécu qui sont majoritairement de l'ordre de la conscience pré-réfléchie ou conscience en acte. Dans l'élaboration de cette technique, Vermersch (2012) a examiné en profondeur les effets perlocutoires susceptibles d'être entraînés par le type de questionnement privilégié lors de ces entretiens. Theureau (2010), pour sa part, suggère de se référer aux notions développées par Vermersch pour mener les entretiens d'autoconfrontation.

discours sur l'action (explications, justifications, recours aux savoirs théoriques ou procéduraux formalisés) favorisé par un questionnement direct, notamment, l'utilisation de la question « Pourquoi ? ».

Analyse de contenu des répétitions et des réponses au questionnaire réflexif

Dans un premier temps, nous avons réalisé la transcription des verbalisations effectuées par le sujet pendant les séances de répétition et colligé les réponses au questionnaire réflexif ainsi que les actions identifiées par l'observateur externe. Nous avons également réparti les données relatives au déroulement des répétitions (contenu des verbalisations et description des actions relevées par l'observateur externe) en quatre grandes catégories fondées sur la durée des passages travaillés, en nous inspirant des recherches de Chaffin et al. (2003): *courts passages* (4 mesures maximum), *moyens passages* (5 à 14 mesures), *longs passages* (15 à 33 mesures) et *enchaînement complet* (34 mesures). Par la suite, nous avons dégagé les actions accomplies par le sujet et nous les avons regroupées par thèmes, soit *lecture*, *analyse de la structure*, *choix*, *évaluation*, *assimilation*, *mémorisation* et *visualisation*. Ces thèmes ont été eux-mêmes associés à des sous-thèmes plus précis, soit *nuances*, *attaques*, *doigtés*, *sonorités*, *gestes moteurs*, *discrimination des voix*, *phrasés*, *tempo*, *expressivité* et *recherche d'inspiration extramusicale*. Le repérage des éléments travaillés et la longueur des passages joués nous a permis d'identifier les étapes de travail de Chaffin et al. (2003). De plus, les réponses offertes aux questionnaires réflexifs ont été associées et comparées au contenu des répétitions. Nous décrirons les éléments qui nous ont semblé les plus pertinents dans la section consacrée aux résultats.

Analyse par la théorisation ancrée de l'ensemble des données

Pour analyser les données dans leur ensemble, nous avons utilisé l'analyse par *théorisation ancrée* (Paillé 1994), inspirée de la *grounded theory* (Glaser et Strauss 2010). L'analyse par théorisation ancrée se différencie de l'analyse de contenu en ce qu'elle ne cherche pas à dénoter les fréquences ou les récurrences d'un contenu donné, mais bien à conceptualiser celui-ci afin d'expliquer les phénomènes en présence et d'en définir les modalités (Paillé 1994). Le principal outil associé à cette approche est la création de catégories conceptualisantes permettant de « hisser l'analyse au niveau de la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un événement ou d'un élément d'un univers psychologique ou social » (Paillé 1994,

160). De plus, cette approche itérative permet l'intégration de nouvelles données tout au long du processus; il est ainsi possible de réexaminer et d'éclairer l'analyse effectuée à la lumière de la question de recherche, elle-même susceptible d'évoluer à la lumière des données émergeant du terrain. En outre, elle prévoit une validation constante des données par les sujets, soit lors d'observations subséquentes ou d'un questionnement direct: « Est-ce que l'analyse fait sens? Est-ce que je comprends bien le phénomène identifié? »

Pour notre part, nous avons codifié l'ensemble des données recueillies: les transcriptions des verbalisations, les descriptions faites par l'observateur du contenu des répétitions, les réponses au questionnaire réflexif et les entretiens d'autoconfrontation. Cette démarche nous a permis d'identifier et de regrouper, sous forme de rubriques descriptives, les éléments pertinents et apparentés. À titre d'exemple, *expressivité du jeu* et *résonance émotionnelle* constituaient deux rubriques. Puis, en situant notre lecture à un niveau conceptuel pour tenter de nommer le phénomène plus large auquel renvoient les données, nous avons dégagé des catégories conceptualisantes. Alors que les rubriques sont conçues pour regrouper des données et permettre leur classement, les catégories conceptualisantes permettent d'aller au-delà du contenu et constituent une analyse interprétative des phénomènes observés. Ainsi, l'analyse conceptuelle de toutes les rubriques nous a menées à dégager 19 catégories considérées comme conceptuellement denses, dont celle que nous avons nommée *sentiment de justesse de l'expressivité du jeu*. Pour chacune de ces catégories, une définition a été proposée et des propriétés ont été dégagées, comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2008). Par la suite, nous avons procédé à la mise en relation de l'ensemble des catégories développées pour déterminer les liens et les recoupements possibles afin d'en réduire le nombre. Dans un deuxième temps, nous avons effectué une validation de ces catégories auprès du sujet et nous les avons examinées à nouveau à la lumière des commentaires recueillis et des hypothèses de recherche initiales. Cette mise en relation des différents résultats obtenus nous a permis de produire une modélisation du processus créatif du travail d'interprétation de notre sujet pendant les répétitions, modélisation que nous allons maintenant présenter.

Résultats

Étapes de travail

Le tableau 1 présente une synthèse de l'analyse du contenu de chacune des répétitions et des réponses obtenues à l'aide du questionnaire réflexif. En comparant le contenu¹¹ des répétitions de notre sujet et les étapes identifiées par Chaffin

¹¹ Le contenu des répétitions est constitué des actions posées par le sujet, des éléments que l'interprète choisit de travailler et de la longueur des passages répétés.

Tableau 1 : Résultats de l'analyse du contenu des répétitions et des réponses au questionnaire réflexif.

Répétition	Durée	Longueur des passages répétés	Actions	Éléments travaillés	Étapes de Chaffin et al. (2003)	Réminiscences auditives
Lecture 1	16:01	Enchaînements complets (1), courts passages (2) , moyens passages (2), longs passages (2)	Lecture, analyse structurelle	Image globale	Exploration	Peu précises
R1	68:00	Courts passages (32) , moyens passages (3)	Lecture, analyse struct.	Image globale		
R2	43:36	Enchaînements complets (3), court passage (31) , moyen passage (4)	Lecture, analyse struct., choix/évaluation	Doigté, phrasé, timbre, tempo, geste moteur		
R3	39:51	Enchaînements complets (2), courts passages (20) , moyens passages (12), longs passages (2)	Lecture, analyse struct., choix/éval., assimilation	Nuance, attaque, doigté, sonorité, geste moteur, phrasé, tempo	Travail en petites sections	Plus précises
R4	49:02	Enchaînements complets (3), courts passages (20) , moyens passages (12), longs passages (1)	Lecture, choix/éval.	Tempo, nuance, sonorité, doigté		
R5	21:18	Enchaînements complets (3), courts passages (20) , moyens passages (4), longs passages (1)	Choix/éval., assimilation, recherche, identification	Nuance, doigté, geste moteur, discrimination des voix, sonorité, tempo		
R6	35:00	Enchaînements complets (1), courts passages (2), moyens passages (11) , longs passages (1)	Mémorisation, visualisation, choix/éval.	Geste moteur, phrasé, expressivité	Transition	
R7	35:25	Enchaînements complets (1), courts passages (5), moyens passages (2) , longs passages (1)	Mémorisation, visualisation, analyse	Travail sans guitare pendant 27 minutes, nuance, doigté, geste moteur		
R8	18:16	Enchaînements complets (3), courts passages (8), moyens passages (15) , longs passages (7)	Mémorisation, visualisation, analyse, choix/éval., utilisation de l'analogie	Nuance, sonorité, geste moteur, discrimination des voix, phrasé, timbre, tempo <i>Expressivité : support extramusical, grisaille de New York</i>		

R9	26:58	Enchaînements complets (4), courts passages (2), moyens passages (6), longs passages (1)	Choix/éval., mémorisation, recherche, utilisation de l'analogie	Nuance, sonorité, phrasé, tempo, <i>Expressivité : support</i> <i>extramusical, retrouver l'inspiration de la</i> <i>dernière répétition</i>		Pièce complète
R10	26:36	Enchaînements complets (4), courts passages (9), moyens passages (3)	Mémorisation, assimilation, évaluation, contrôle des divers éléments, utilisation de l'analogie	Nuance, attaque, sonorité, geste moteur, phrasé <i>Expressivité : support</i> <i>extramusical, trame</i> <i>narrative</i>	Consolidation	Aucune
R11	26:47	Enchaînements complets (3), courts passages (8), moyens passages (6)	Révision après un arrêt de pratique, se remettre la pièce en tête	Nuance, attaque, sonorité, geste moteur, phrasé		
R12	37:06	Enchaînements complets (8), courts passages (7), moyens passages (5), longs passages (2)	Visualisation, mémorisation, utilisation de l'analogie	<i>Expressivité : support</i> <i>extramusical, précision</i> <i>de la trame narrative</i>		
R13	10:11	Enchaînements complets (2), courts passages (5), moyens passages (2)	Recherche, utilisation de l'analogie	<i>Expressivité : support</i> <i>extramusical, objecti-</i> <i>vation de la trame</i> <i>narrative</i>		
R14	32:55	Enchaînements complets (8), courts passages (5), moyens passages (2)	Visualisation, utilisation de la métaphore	<i>Expressivité : support</i> <i>extramusical, objecti-</i> <i>vation de la trame</i> <i>narrative</i>		

et al. (2003), nous avons constaté des éléments qui n'ont pas été répertoriés dans les études précédentes. En effet, à la huitième répétition (R8), nous avons identifié un nouvel élément, soit l'utilisation d'un support extramusical. À ce moment, le sujet a utilisé une analogie entre la grisaille d'un quai à New York et la sonorité d'un accord afin de produire un résultat sonore jugé approprié pour exprimer le caractère de la pièce. L'utilisation d'analogies comme support à la réalisation expressive a aussi été observée lors de répétitions subséquentes, jusqu'au développement d'une trame narrative imaginaire complète qui se déroule de façon parallèle au discours musical.

De plus, grâce au questionnaire réflexif, nous avons constaté que le sujet entendait des passages de la pièce dans sa tête entre les répétitions. Ces réminiscences auditives sont devenues de plus en plus précises et prolongées,

reproduisant de plus en plus fidèlement la musique qu'il s'agissait d'apprendre, puis elles sont disparues au moment où est apparue l'étape de travail que nous avons identifiée comme la *transition*. Ces réminiscences sont indiquées dans la septième colonne.

Appropriation artistique

La figure 1 présente quant à elle une synthèse des résultats obtenus suite à l'analyse par théorisation ancrée effectuée sur l'*ensemble* des données récoltées (par le biais, rappelons-le, des verbalisations lors des répétitions, de la description des enregistrements effectuée par un observateur, des réponses liées au questionnaire réflexif, des entretiens d'autoconfrontation et de la validation du sujet des catégories conceptualisantes). Ce schéma permet d'identifier les phénomènes observés dans une phase spécifique au travail de l'expressivité, que nous avons nommée *appropriation*

artistique et qui s'est déroulée en parallèle avec les étapes de travail *transition* et *consolidation*. Nous définissons ici les concepts centraux qui rendent compte de cette phase de travail observée dans notre étude.

Conditions d'existence de la phase d'appropriation artistique

Une fois que le sujet avait une représentation mentale claire et stable de la structure de l'œuvre et du résultat sonore souhaité, que la mémorisation du texte musical était suffisante et qu'il avait acquis une certaine maîtrise technique en vue de sa réalisation à l'instrument, il a commencé à démontrer un certain détachement par rapport à la partition (par exemple, il jouait les yeux fermés). Cette période du travail d'interprétation est survenue à la fin l'étape de *transition* (Chaffin et al. 2003). Il appert que le fait de réduire les stimulations visuelles a permis au sujet d'accorder plus de place aux stimulations auditives et kinesthésiques. Ce jeu plus introspectif favorisait la recherche d'une sensation d'aisance et de justesse dans le geste musical et la réalisation d'un rendu sonore correspondant au caractère que le sujet désirait créer : « Plus les automatismes entraient, plus je pouvais me concentrer sur autre chose que la technique... sur la direction musicale, sur l'idée peut-être abstraite de ce que la musique évoquait pour moi, en émotion » (QR, R8b, E1¹²).

Déclencheurs de la phase d'appropriation artistique

Lorsque les conditions d'existence énumérées précédemment ont été réunies, le sujet a cherché à peaufiner son interprétation sur le plan expressif et à stabiliser le résultat sonore obtenu. Toutefois, c'est précisément au moment où il a éprouvé de la difficulté à produire un résultat sonore lui apparaissant juste et approprié puis à le reproduire de façon systématique et répétée, que la phase d'*appropriation artistique* est apparue.

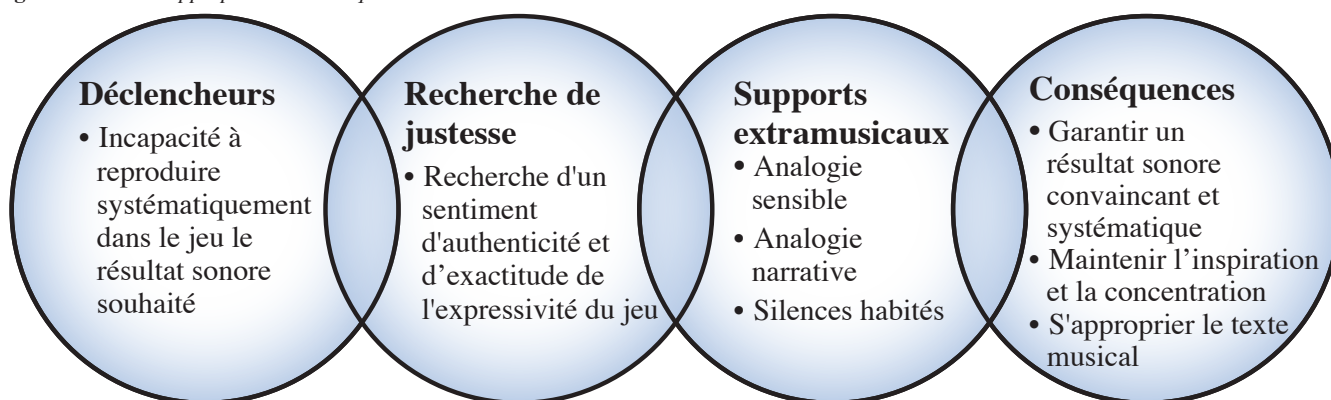
Recherches du sentiment de justesse de l'expressivité du jeu

La phase d'*appropriation artistique*, telle que vécue par le sujet de la présente étude, a été caractérisée par la recherche d'un sentiment de justesse dans l'interprétation de l'œuvre, sur le plan du caractère, du phrasé, des nuances ainsi que de la production des attaques et des sonorités voulues. Ce sentiment de justesse quant à l'expressivité du jeu était présent lorsqu'il y avait une adéquation entre l'image globale de l'œuvre et le résultat sonore produit ; ce phénomène provoquait alors une *résonance* à la fois émotive (l'émergence d'une émotion) et physique (gestes expressifs, détente) chez l'interprète. Ainsi, on a pu constater l'atteinte de ce sentiment de justesse à différents moments de son travail, en l'occurrence lors des répétitions où le sujet s'enthousiasmait par rapport à son propre jeu et lors des entretiens d'autoconfrontation. En effet, la simple confrontation aux extraits de la captation audiovisuelle déclenchait chez le sujet le vécu réactualisé de l'émotion ressentie durant les répétitions. À titre d'exemple :

J'avoue que je suis aussi émue [en visionnant la vidéo] que lorsque je l'ai joué. C'est revenu pareil. Et je me suis retenue, là [...] [le sujet est très ému et cherche à se contenir]. C'est tombé exactement après le silence, l'accord est tombé exactement où je voulais. C'était, c'était juste. [...] ça correspond à quelque chose émotivement que « ah, c'est là que ça tombe ». (VA, R12, E56a¹³)

Pour le sujet, l'émotion ressentie semblait être la preuve que ses choix d'interprétation étaient pertinents, que la réalisation musicale de l'œuvre était *juste* et cohérente. Ce sentiment d'authenticité et d'exactitude de l'expressivité du jeu a été en fait utilisé par le sujet comme critère interne pour valider la qualité et la légitimité de son interprétation musicale.

Figure 1 : Phase d'*appropriation artistique*.



¹² QR : questionnaire réflexif ; R : répétition ; E : extrait.

¹³ VA : verbatim de d'autoconfrontation.

Supports extramusicaux

Le sujet a aussi utilisé des supports extramusicaux pour déclencher une émotion correspondant à l'idée musicale à transmettre. Ces supports mentaux ont été choisis de manière instinctive. Nous avons répertorié trois types de supports extramusicaux : l'analogie sensible, le silence habité et l'analogie narrative.

Analogie sensible

L'analogie sensible est une image mentale choisie par le sujet dans le but de susciter une émotion. Dans le cas présent, cette émotion provoquait une sensation physique qui se traduisait dans le corps (par exemple, dans les mains) par un tonus musculaire qui permettait l'expression *juste* de l'idée musicale et qui aidait le sujet à « incarner le sens dans les sensations, [à] rendre le sens, le sortir de sa tête et de son cœur, puis le mettre dans ses mains » (VA, R12, E29a). Les analogies utilisées étaient inspirées de son vécu sans y être totalement fidèles. Voici un exemple d'analogie :

C'est drôle parce que, je ne sais pas pourquoi je pense à ça, mais, à un moment donné, je suis allée à New-York sur un quai, mais j'y suis allée de soir, donc ce n'est pas ça [c'est-à-dire l'image mentale évoquée à ce moment]. L'image que j'ai, c'est un peu sur ce quai-là, mais de jour et c'est très gris. Ce qui donne vraiment l'impression du début de la pièce, le son pour le début de la pièce. (QR, R8b, E1)

Ainsi, l'analogie agissait comme élément déclencheur de l'émotion et de la sensation physique favorisant un résultat sonore approprié :

Pour moi la grisaille, c'est de la tristesse. Parce que cet état émotif-là, c'est mon premier accord. C'est mon son, c'est mon attaque. C'est mon senti physique. C'est mon senti émotif et c'est mon senti physique de ce que devrait donner le premier accord. (VA, R12, E175a)

Silences habités

Les moments des répétitions placés dans la catégorie *silences habités* correspondent à l'exploitation d'un moment de silence où l'interprète, avant ou durant l'exécution de l'œuvre, dirige son attention vers des supports extramusicaux lui permettant d'accorder son ressenti émotif, dans un premier temps, puis physique, dans un deuxième temps, à l'idée musicale à transmettre. Par exemple, durant la huitième répétition (R8), le sujet cherche à exécuter le retour du thème dans le caractère *with sorrow* (indication qui figure sur la partition à cet endroit) ; or, il a l'impression que le résultat sonore qu'il obtient n'y correspond pas. C'est à ce moment qu'il choisit d'utiliser le silence juste avant le retour du thème : « Je pense que ce qui va m'aider à revenir moins gaie et heureuse, c'est de vraiment prendre le temps

de partir du silence, ne pas partir de ce qui venait avant, mais partir du silence pour partir de rien, pour recommencer là » (R8, E61-63).

Puis, en autoconfrontation, en revoyant ce passage, le sujet explique :

Entre les deux [phrases musicales], je pars du silence, mais en dedans de moi je repense à *with sorrow*, je reviens à ça, là. Je prends le silence pour revenir à ça. Il y a un changement qui doit se faire, là, avant la reprise du thème. Je le fais en allongeant [le silence] entre les deux, en partant du silence et en changeant ce qui se passe dans mon cœur. Il faut que je respire entre les deux. (VA, R8, E24a)

Analogie narrative

Au fil des répétitions, les différentes analogies sensibles et les silences habités se sont intégrés à une analogie narrative qui s'inspirait, au départ, du vécu du sujet, par le biais d'une histoire construite à partir de la structure de la pièce et en lien avec les changements de caractère des différentes sections. Cette histoire était basée sur une situation vécue antérieurement :

En jouant pour X [une personne proche], il y a un scénario qui est devenu très clair dans ma tête. Cette personne a eu des difficultés dans sa vie l'année dernière. Et elle a même été pendant une période un peu suicidaire. Donc je l'avais en face de moi, puis je m'imaginai que c'était à elle que je posais la question « Why¹⁴ ? ». Puis, en fin de compte, ce n'était pas vraiment elle qui était là, c'était comme son fantôme. J'étais quand même assez émue. (VA, R14, E17)

Cette trame narrative a aidé le sujet à traduire, de manière plus concrète, le sens et l'émotion qui émergeaient du matériau musical de manière abstraite. L'histoire imaginée a servi à renforcer l'émotion vécue par l'interprète ; puis l'émotion vécue a renforcé, à son tour, le sentiment de justesse que le sujet souhaitait donner à son interprétation. À cet égard, le sujet explique à la 12^e répétition (R12) que l'histoire, caractérisée par un sentiment de regret ou de triste nostalgie, prend la forme d'une discussion avec un personnage imaginaire. De plus, bien qu'issue de l'imaginaire du sujet, l'analogie narrative n'est pas sans lien avec le titre de la pièce et l'indication qui figure en tête de la partition. Dans l'extrait d'entretien suivant, le sujet souligne ces liens :

Des fois, c'est absolument traumatisant et très troublant de ne pas avoir de réponse. Alors on s'imagine les réponses. On s'imagine penser à la personne pour pouvoir avoir des réponses, mais on n'en a pas. Pis on

¹⁴ Rappelons que « Why » est le titre de l'œuvre travaillée pour cette étude.

est pris avec ça. Alors «Why?», *With sorrow*¹⁵! Ça aurait bien de l'allure (R12, E31).

Ainsi, on peut constater que l'histoire imaginaire qu'il y associe permet au sujet de retrouver le caractère de la pièce.

Par ailleurs, les supports extramusicaux utilisés par le sujet ont évolué au fil des répétitions. En effet, nous avons constaté que l'interprète choisissait d'abord des analogies narratives en lien avec son vécu (voyage, personnes proches), mais que la trame narrative finale s'éloignait de l'anecdote personnelle. Même si les sentiments de regret et de tristesse sont restés intacts, le personnage principal ainsi que le contexte ont évolué jusqu'à ce que le sujet fixe son choix à la fin de la 14^e répétition (R14): «Donc je suis toujours sur mon quai, il fait toujours gris, puis j'écoute les questions du petit garçon [vu dans un reportage]. C'est ça que je vais garder comme, comme histoire.» (R14, E33). Ainsi, l'histoire qui était largement inspirée au départ du vécu d'un proche est finalement objectivée à travers le choix, comme source d'inspiration, d'un jeune garçon anonyme.

L'utilisation par l'interprète de supports extramusicaux unifiés dans une trame narrative l'a aidé à rester concentré, à vaincre des difficultés techniques résiduelles et à retrouver le ressenti émotif et le tonus nécessaire à l'interprétation d'une œuvre musicale. Au final, le tout a favorisé un résultat sonore *juste*.

Retour sur l'ensemble de la démarche

Rappelons que nos deux premières hypothèses suggéraient que les interprétations réalisées par des musiciens experts comportent une dimension de créativité qui dépasse le simple apprentissage d'une œuvre (c'est-à-dire l'action d'apprendre à jouer la partition), et qu'il existe des étapes, des stratégies ou des processus créatifs propres au travail de l'expressivité. Si cette étude de cas a permis de retrouver les étapes de travail instrumental déjà répertoriées par Chaffin et al. (2003) en ce qui a trait aux éléments travaillés et à la longueur des passages répétés, elle fait toutefois ressurgir de nouveaux éléments qui laissent supposer la présence d'une phase liée au travail spécifique de l'expressivité et qui met en œuvre des processus créatifs propres. Ainsi, nos deux hypothèses semblent s'avérer.

Cette phase de travail correspond, dans le cas présent, à la recherche d'un sentiment de justesse de l'expressivité du jeu mise en place par l'utilisation de supports extramusicaux. Cette phase est apparue lorsque le sujet maîtrisait assez bien la partition sur le plan instrumental (R8) et a été maintenue jusqu'à la fin des répétitions, en parallèle avec les étapes de travail *transition* et *consolidation*. Quant à l'analogie narrative, elle permettait au sujet de donner un sens plus

personnel au texte musical, à le rendre plus concret; elle favorisait une interprétation plus convaincante.

Par ailleurs, les émotions ont des impacts physiques, mesurables par des indicateurs somatiques tels la pulsation cardiaque, la sudation et le tonus musculaire (Bosse, Jonker et Treur 2008; Damasio 2010). Or, des indices physiques en lien avec l'émotion ressortent aussi de notre étude. Plus précisément, les supports extramusicaux utilisés par notre sujet, jumelés aux émotions qu'ils déclenchaient, auraient, on l'a vu, modifié le tonus musculaire du sujet et favorisé l'expressivité désirée.

S'inscrivant dans cette démarche, que nous avons qualifiée d'*appropriation artistique* de l'œuvre, le sujet a fait des analogies entre la musique jouée et des lieux qu'il avait déjà visités ou des impressions, puis a proposé un dialogue imaginaire comme métaphore personnelle du discours musical. Selon Lubart et Getz (1997) et Lubart (2011), les analogies et les métaphores sont le produit de correspondances émotives ou affectives entre une tâche (ici le travail d'interprétation) et des émotions ressenties antérieurement dans des situations très différentes. Il est donc permis de penser que le caractère *with sorrow* et le titre de la pièce, «Why», ont déclenché une forme de résonance chez le sujet, générant ce que les auteurs appellent une *association créative*.

D'ailleurs, selon Guilford (1968), le processus de création est caractérisé par de constants aller-retour entre la pensée convergente (c'est-à-dire l'évaluation et l'analyse) et la pensée divergente (les analogies et les métaphores). Or, dans la construction de son interprétation, nous remarquons que le sujet a utilisé la pensée divergente pour générer des analogies et une trame narrative, mais aussi sa pensée convergente lorsqu'il évaluait ses choix de supports extramusicaux, les validait avec la partition ou avec le titre de l'œuvre.

Notons finalement que l'utilisation de supports extramusicaux, et en particulier de la trame narrative, a permis au sujet de réellement s'appropriier le discours musical. Il nous apparaît donc raisonnable de penser que la phase d'*appropriation artistique* qui a ressurgi de nos analyses représente un aspect important du processus créatif impliqué ici.

La troisième hypothèse que nous avons formulée veut qu'il soit possible de développer une méthodologie pour étudier les processus créatifs mis en œuvre par des musiciens experts lorsqu'ils sont confrontés à une nouvelle œuvre musicale à interpréter. Or, comme l'unique sujet de l'étude était également impliqué en tant que chercheur dans le projet, nous avons mis en place diverses mesures pour

¹⁵ *With sorrow* est l'indication de caractère de la pièce «Why».

réduire autant que possible les distorsions. Pour ce faire, l'enregistrement des répétitions, avec verbalisation, a été réalisé avant de débiter l'analyse des données et nous avons aussi demandé à un observateur indépendant de décrire les actions du sujet accomplies durant chacune des répétitions.

La méthodologie expérimentée a été innovante en ceci que nous avons questionné le sujet sur ce qui se passe dans sa tête entre les répétitions. De plus, nous l'avons questionné sur les moments où il se sentait inspiré et où il semblait perdre la notion du temps dans le but de repérer des moments de créativité lors des répétitions. Une fois l'analyse des données amorcée, dans l'esprit de l'analyse par théorisation ancrée, nous avons décidé d'ajouter à nos procédures méthodologiques des entretiens d'autoconfrontation afin de collecter des données supplémentaires sur les supports extramusicaux (comme l'analogie et la trame narrative) utilisés par le sujet; car si ce type de données apparaissait dans notre corpus, nous n'étions pas, autrement, en mesure de bien comprendre ce phénomène à partir des premières données récoltées. En fait, les verbalisations du sujet à ce propos se sont révélées insuffisantes et le simple examen des captations audiovisuelles n'offrait pas de données satisfaisantes, car nous étions confrontés à des actions pré-réfléchies de la part du sujet. Ces actions non verbalisées sont reconnues comme difficilement observables de l'extérieur (Theureau et Donin 2005). Or, la littérature existante soutient qu'il est possible de mettre en lumière ces actions pré-réfléchies par le biais d'entretiens respectant des règles précises (Vermersch 1994, 2010, 2012). Pour encourager le sujet à décrire plus en détails son action, nous avons donc fait appel à une technique de rappel stimulé (dans le cas présent, les enregistrements audiovisuels des répétitions) inspirée de l'entretien d'autoconfrontation (Theureau 2010).

L'analyse par théorisation ancrée nous a en outre permis de mettre à jour l'ensemble des phénomènes observés dans cette phase de travail que nous avons nommée *appropriation artistique*. Rappelons que l'analyse par théorisation ancrée ne consiste pas en une analyse de contenu qui ne nous aurait pas permis d'appréhender la complexité de l'étape d'*appropriation artistique*. En effet, l'analyse par théorisation ancrée permet de prendre en compte un corpus de données variées – ici issu d'entretiens, de verbalisations et d'observations –, et propose un travail progressif et systématique d'analyse ancrée dans les données empiriques.

Conclusion

Cette étude de cas a fait ressurgir les étapes de travail déjà mentionnées dans la littérature scientifique (Chaffin et al. 2003), mais elle a également permis d'observer des

phénomènes nouveaux relatifs au travail créatif de l'œuvre. Il s'agit d'une phase que nous avons appelée *appropriation artistique* et qui semble exister en parallèle avec les étapes de travail identifiées dans la littérature. Les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables, mais la méthodologie développée et mise à l'essai dans cette étude de cas permettra d'étudier et de valider, dans le cadre de futures recherches plus exhaustives et comportant plusieurs sujets, les résultats que nous avons obtenus par le biais de cette étude pilote. Nous espérons que des recherches permettront de clarifier différents concepts relatifs à l'image mentale de l'œuvre, ses composantes, son développement, mais surtout les processus créatifs qui permettent aux musiciens d'incarner la représentation mentale qu'ils ont d'une œuvre pour la transmettre aux auditeurs dans des interprétations convaincantes. Le fait de jeter un regard objectif sur les processus créatifs à l'œuvre chez des musiciens experts pourrait amener un regard neuf sur l'enseignement de l'art de l'interprétation musicale, qui est encore souvent considéré comme magique ou mystérieuse, donc difficile à transmettre.

RÉFÉRENCES

- BORST, Grégoire, Amandine DUBOIS et Todd I. LUBART (2006). «Structures et mécanismes cérébraux sous-tendant la créativité: Une revue de la littérature», *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, n° 87, p. 96-113.
- BOSSE, Tibor, Catholijn M. JONKER et Jan TREUR (2008). «Formalisation of Damasio's Theory of Emotion, Feeling and Core Consciousness», *Consciousness and Cognition*, n° 17, mars, p. 94-103.
- BRUNEAU, Monik et Sophia L. BURNS (2007). «La recherche création: Entre désir, paradoxes et réalités de la recherche», dans Monik Bruneau et André Villeneuve (dir.), *Traiter de recherche création en art: Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-20.
- BURNARD, Pamela (2012). *Musical Creativities in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- CHAFFIN, Roger et Gabriela IMREH (2002). «Practicing Perfection: Piano Performance as Expert Memory», *Psychological Science*, vol. 13, n° 4, juillet, p. 342-349.
- CHAFFIN, Roger, Gabriela IMREH, Anthony F. LEMIEUX et Colleen CHEN (2003). «“Seeing the Big Picture”: Piano Practice as Expert Problem Solving», *Music Perception*, vol. 20, n° 4, p. 465-490.

- CLARKE, Eric F. (2012). «Creativity in Performance», dans David Hargreaves, Dorothy Miell et Raymond MacDonald (dir.), *Musical Imaginations: Multi-disciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception*, New-York, Oxford University Press, p. 17-30.
- CLOT, Yves (2004). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Le travail humain». 4^e éd.
- COLLINS, David (2005). «A synthesis Process Model of Creative Thinking in Music Composition», *Psychology of Music*, vol. 33, n° 2, avril, p. 193-216.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper and Row.
- DAMASIO, Antonio R. (2010). *L'autre moi-même: Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- ERICSSON, K. Anders (1997). «Deliberate Practice and the Acquisition of Expert Performance: An Overview», dans Harald Jørgensen et Andreas C. Lehmann (dir.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Oslo, Norges musikkhøgskole, p. 9-51.
- ERICSSON, K. Anders, Ralf T. KRAMPE et Clemens TESCH-RÖMER (1993). «The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance», *Psychological Review*, vol. 100, n° 3, p. 363-406.
- GABRIELSSON, Aalf et Erik LINDSTRÖM (2010). «The Role of Structure in the Musician Expression of Emotion», dans Patrik N. Juslin et John A. Sloboda (dir.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, New York, Oxford University Press, p. 367-400.
- GLASER, Barney G. et Anselm L. STRAUSS (2010). *La découverte de la théorie ancrée: Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, coll. «Individu et société».
- GUILFORD, Joy Paul (1950). «Creativity», *American Psychologist*, vol. 5, n° 9, p. 444-454.
- GUILFORD, Joy Paul (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*, San Diego, R. R. Knapp.
- HALLAM, Susan (1992). «Approaches to Learning and Performance of Expert and Novice Musicians», thèse de doctorat, University of London.
- HALLAM, Susan (1995a). «Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music», *Psychology of Music*, vol. 23, n° 2, p. 111-128.
- HALLAM, Susan (1995b). «Professional Musicians' Orientation to Practice: Implications for Teaching», *British Journal of Music Education*, vol. 12, n° 1, mars, p. 3-19.
- HALLAM, Susan (1997). «What Do We Know about Practicing? Toward a Model Synthesizing the Research Literature», dans Harald Jørgensen et Andreas C. Lehmann (dir.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Oslo, Norges musikkhøgskole, p. 179-231.
- HULTBERG, Cecilia (2008). «Instrumental Strategies for Finding Interpretation: Complexity and Individual Variety», *Psychology of Music*, vol. 36, n° 1, p. 7-23.
- KENNY, Barry J. et Martin. GELLRICH (2002). «Improvisation», dans Richard Parncutt et Gary McPherson (dir.), *The Science and Psychology of Music Performance*, New York, Oxford University Press, p. 117-134.
- KOZBELT, Aaron, Ronald A. BEGHETTO et Mark A. RUNCO (2010). «Theories of Creativity», dans James. C. Kaufman et Robert J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, New-York, Cambridge University Press, p. 3-19.
- LEHMANN, Andreas et K. Anders ERICSSON (1997). «Research on Expert Performance and Deliberate Practice: Implications for the Education of Amateur Musicians and Music Students», *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, vol. 16, n° 1-2, p. 40-58.
- LISBOA, Tânia, Roger CHAFFIN et Topher LOGAN (2011). «A Self-study of Practice: Words Versus Action in Music Problem Solving», dans A. Williamon, D. Edwards et L. Bartel (dir.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2011*, European Association of Conservatoires, p. 517-522.
- LUBART, Todd I. (2003). *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand-Colin.
- LUBART, Todd I. et Isaac GETZ (1997). «Emotion, Metaphor, and the Creative Process», *Creativity Research Journal*, vol. 10, n° 4, p. 285-301.
- MIKLASZEWSKIN, Kacper (1989). «A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance», *Psychology of Music*, vol. 17, n° 2, p. 95-109.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (1987). *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois.
- NEUHAUS, Heinrich (1973). *The Art of Piano Playing*, New York, Praeger.
- NIELSEN, Siw Graabræk (1999a). «Learning Strategies in Instrumental Music Practice», *British Journal of Music Education*, vol. 16, n° 3, novembre, p. 275-291.
- NIELSEN, Siw Graabræk (1999b). «Regulation of Learning Strategies during Practice: A Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Particular Work for a Concert Performance», *Psychology of Music*, vol. 27, n° 2, p. 218-229.

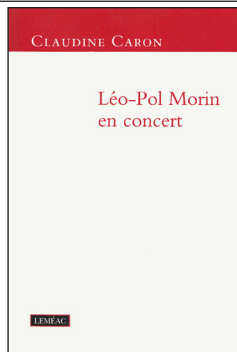
- NIELSEN, Siw Graabræk (2001). «Self-Regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice» *Music Education Research*, vol. 3, n° 2, septembre, p. 155–167.
- PAILLÉ, Pierre (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 23, p. 147-181.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, coll. «U : Sciences humaines et sociales». 2^e éd.
- PLUCKER, Jonathan A., Ronald A. BEGHETTO et Gayle T. DOW (2004). «Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research», *Educational Psychologist*, vol. 39, n° 2, p. 83–96.
- PRESSING, Jeff (1988). «Improvisation: Methods and Models», dans John A. Sloboda (dir.) *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, Oxford, Claredon Press, p. 129-178.
- RINK, John (1995). *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RUNCO, Mark A. (2011). «Tactics and Strategies for Creativity», dans Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, *Encyclopedia of Creativity (2^e édition)*, San Diego, Academic Press, vol. 1, p. 423–426.
- SCHUBERT, Emery (2012). «Spreading Activation and Dissociation: A Cognitive Mechanism for Creative Processing in Music», dans David Hargreaves, Dorothy Miell et Ramond MacDonald (dir.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception*, New-York, Oxford University Press, p. 124-140.
- SLOBODA, John. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Oxford University Press.
- SPIRO, Neta, Nicolas GOLD et John RINK (2010). «The Form of Performance: Analyzing Pattern Distribution in Select Recordings of Chopin's Mazurka Op. 24, No. 2.», *Musicae Scientiae*, vol. 14, n° 23, p. 23-55.
- STERNBERG, Robert J. (1999). *Handbook of Creativity*, New York, Cambridge University Press.
- THEUREAU, Jacques (2010). «Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action"», *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 22, p. 287-322.
- THEUREAU, Jacques et Nicolas DONIN (2006). «Comprendre une activité de composition musicale: Essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive dans le cadre du programme de recherche "cours d'action"», dans Jean-Marie Barbier et Marc Durand (dir.), *Les rapports sujets, activités environnements*, Paris, Presses universitaires de France, p. 221-251.
- TOCHON, François V. (1996). «Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée: Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 467-502.
- TRUDEL, Pierre, Leon HAUGHIAN et Wade GILBERT (1996). «L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 503-522.
- VERMERSCH, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, coll. «Pédagogies».
- VERMERSCH, Pierre (2010). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF. 2^e éd. enrichie d'un glossaire.
- VERMERSCH, Pierre (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- WALLAS, Graham (1926). *The Art of Thought*, New York, Harcourt Brace.
- WEBSTER, Peter (2002). «Creative Thinking in Music: Advancing a Model», dans Timothy Sullivan et Lee Willingham (dir.), *Creativity and Music Education*, Edmonton, Canadian Music Educators' Association, p. 16-34.
- WICINSKI, A. A. (1950). «Psychologickii analiz processa raboty pianista-ispolnitiela nad muzykalnym proizvedeniem» [«Psychological Analysis of Piano Performer's Process of Work on Musical Composition»], *Izvestia Akademii Pedagogicheskikh Nauk*, vol. 5, p. 171-215.
- WILLIAMON, Aaron, Elizabeth VALENTINE et John VALENTINE (2002). «Shifting the Focus of Attention between Levels of Musical Structure», *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 14, n° 4, octobre, p. 493-520.
- YVON, Frédéric et Roseline GARON (2006). «Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: L'autoconfrontation croisée», *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 51-80.

Comptes rendus

Claudine Caron

Léo-Pol Morin en concert

collection «Domaine histoire»,
Montréal, Leméac, 2013, 249 p.,
ISBN 9-782-76090-607-5



À l'automne 2013, la parution du livre sur la carrière de concertiste de Léo-Pol Morin (1892-1941) est sans conteste venue valoriser les nombreuses années de travail consacrées à ce musicien par Claudine Caron ; l'auteure y fait la synthèse de la plupart des études que la musicologie québécoise a vu fleurir, au cours des dernières années, au sujet de celui qui a été une figure de proue de la vie culturelle de la province au début du xx^e siècle. Dernière en date des publications s'intéressant à cette personnalité phare de la modernité musicale, *Léo-Pol Morin en concert* est, en fait, dérivé de la thèse de doctorat soutenue par l'auteure à l'Université de Montréal, en 2008¹. Le musicien qu'on y découvre est avant tout pianiste, mais il a également laissé sa marque en tant que musicographe, pédagogue et compositeur. Il a joué un rôle de premier plan dans la mise en contact du public québécois avec la musique de la modernité – notamment par le biais de ses prestations en concert – et dans le développement de la vie musicale de la province. La publication de ce volume ajoute donc une ressource supplémentaire au corpus nous renseignant sur les étapes qui menèrent à l'avènement de la modernité québécoise, offrant par le fait même un regard renouvelé sur l'activité culturelle d'une époque (environ 1910-1940) d'ordinaire réputée aride en ce domaine.

Au fil du livre, rédigé sous forme d'une biographie linéaire, respectant la chronologie, l'auteure contextualise la carrière d'interprète de Morin au Canada et en Europe, et appelle à la rectification d'«une perception figée du Québec de la première moitié du xx^e siècle selon laquelle il s'agit d'une société foncièrement traditionnelle et conservatrice» (p. 10). En soulignant que l'interprétation en concert d'œuvres de style et de langage modernes a contribué à faire découvrir

aux mélomanes de la province certains des compositeurs les plus influents du début du siècle (les noms rencontrés le plus souvent sont ceux de Debussy et de Ravel), Caron défend – et c'est là sa thèse centrale – l'idée selon laquelle, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'effervescence de la scène musicale québécoise n'est pas le fruit d'une génération spontanée, mais qu'elle a plutôt été rendue possible par des musiciens de la génération précédente – à laquelle appartient Morin – dont la contribution à l'essor de la modernité a été significative.

Marquée par une alternance de séjours en Europe et en Amérique, la vie de Léo-Pol Morin a fourni à l'auteure une structure allant presque de soi. Divisée en quatre chapitres, cette biographie retrace successivement les années de formation du jeune Morin au Québec et à Paris (chapitre 1, «Les débuts du pianiste, 1908-1918»), une période de six années au cours de laquelle Morin résida en France (chapitre 2, «À Paris, dans la liberté de l'exil, 1919-1925»), ses principales activités professionnelles en Amérique au cours des années suivantes, qui contribuèrent à l'émancipation de la scène musicale québécoise (chapitre 3, «L'Amérique, 1926-1929») ainsi que certaines transformations majeures qui sont survenues au cours des dix dernières années de sa vie (chapitre 4, «Montréal, 1930-1941»). Dans chacun de ces chapitres, l'auteure aborde quelques axes récurrents dans un scrupuleux souci du détail : la carrière de Morin (le contenu de ses programmes de concert et la réception réservée à ses représentations par la critique et le public), la constitution de son entourage social et professionnel ainsi que l'état du milieu musical dans lequel il évolue (tant au Canada français – notamment à Montréal – qu'en Europe). Le tout est enchâssé dans le récit de la vie du musicien en dehors de la scène (itinéraires de voyage et correspondance avec ses proches). Cette monographie de Caron constitue à la fois une synthèse des plus récents travaux réalisés à ce jour sur le sujet et une étude de plusieurs documents récoltés dans les archives personnelles du musicien ou de ses connaissances.

Le premier chapitre relate d'abord les premières expériences de Morin dans le domaine musical de 1908 à 1918. On y apprend qu'il a étudié auprès des professeurs Gustave et Henri Gagnon, à Québec, qui, les premiers, lui

¹ Claudine Caron, «Chronique des concerts du pianiste Léo-Pol Morin (1892-1941) : Pour un portrait de la modernité musicale au Québec», thèse de doctorat, Université de Montréal, 2008.

firent découvrir la modernité musicale française. Deux fois candidat au tout nouveau Prix d'Europe (en 1911 et 1912), Morin remporte la faveur des juges lors de sa seconde participation au concours ; selon Caron, « c'était la première fois, en 1912, qu'un Prix d'Europe allait parfaire sa formation à l'étranger » (p. 70)². Dans ce chapitre, l'auteure retrace notamment la filiation pédagogique dans laquelle Morin s'inscrit, soulignant que Gustave Gagnon avait étudié auprès d'Antoine-François Marmontel (1816-1898), qui fut aussi professeur de Debussy. C'est sous l'influence de son propre maître parisien, le réputé pianiste Ricardo Viñes (1875-1943), que Morin élargit son répertoire en y intégrant de plus en plus d'œuvres modernes, souvent françaises ou espagnoles (d'Albéniz et Granados, entre autres). Le chapitre comprend le survol des différents concerts donnés à Paris jusqu'à l'amorce de la Première Guerre mondiale, de même que des représentations auxquelles Morin a participé à son retour au Canada, peu après le début du conflit ; à la listes des œuvres interprétées et aux extraits de critiques s'ajoute l'énumération des connaissances de Morin qui ont assisté aux concerts. La proximité qu'il entretient alors avec divers groupes d'intellectuels montréalais, de même que son implication dans la fondation de la revue artistique *Le Nigog*, en 1918, sont abordées par l'auteure en filigrane de ses activités de musicien. Il se dégage de ces pages que la nature des activités auxquelles Léo-Pol Morin a pris part a fortement contribué à ce que la critique en vienne à l'associer à la plus récente musique française ; de fait, il se retrouve sous les projecteurs lors de la « crise du futurisme » (1916-1917), qui voit différents critiques musicaux s'interroger, dans les journaux, sur la nature d'une musique qui ne leur est alors que peu familière. Ce chapitre initial pose aussi les premières balises du parcours du pianiste en ce qui a trait à la dimension pédagogique de sa carrière, ainsi qu'à ses activités de chroniqueur, lequel formule des commentaires critiques sur la scène musicale québécoise et sur l'état général de la musique canadienne. Enfin, Caron fait brièvement appel aux idées du philosophe Georges Leroux pour recadrer la question de l'émergence de la modernité dans la province québécoise : « la modernité, écrit Leroux, est à ce prix, dans la mesure où elle n'est pas tant la sécularisation de l'ancien monde [...] que l'acceptation d'une confrontation avec l'absence de fondements » (p. 71). Cette citation pique la curiosité, laisse entrevoir de plus nombreux parallèles ; on regrette seulement que la corrélation soulignée entre la carrière de Morin et les propos de Leroux ne soit pas ici exploitée davantage, que l'interprétation de cette relation

par l'auteure ne fasse pas l'objet d'un développement qui permettrait au lecteur d'atteindre le cœur de sa réflexion.

Le retour de Léo-Pol Morin à Paris en 1919 occupe l'ensemble du second chapitre du livre. On y apprend le retour difficile du musicien dans une France encore marquée par la guerre. Il se remet cependant rapidement au travail et présente nombre de concerts dont la liste et les programmes sont systématiquement fournis. La critique française reconnaît le talent du pianiste, qui, par ailleurs, se lie d'amitié avec de nombreux compositeurs, parmi lesquels on retrouve notamment Maurice Ravel et certains membres du Groupe des Six. Lors d'une tournée au Canada, à l'hiver 1922, il offre une dizaine de concerts dont sept ont lieu soit à Québec, soit à Montréal. Composés principalement d'œuvres tirées du répertoire moderne français, les récitals de Morin lui valent généralement la faveur de la critique, malgré les appréhensions du public face au répertoire interprété. À ce stade, l'auteure remarque cependant une ouverture progressive aux œuvres nouvelles : « Le domaine musical canadien est en constante évolution, et même si, en 1922, Morin se heurte toujours à certaines réticences en jouant un répertoire qui comprend de nouvelles formes, des dissonances, des progressions harmoniques et des couleurs pianistiques originales, le contexte a manifestement évolué depuis son départ en 1919 » (p. 90-91). De retour à Paris, le pianiste continue de se produire lors de concerts qui accordent une place importante aux premières auditions. À l'automne 1923, c'est une tournée européenne qui l'occupe, en compagnie de Maurice Ravel. L'ensemble des prestations de Morin sur les diverses scènes européennes et québécoises constitue pour lui, à ce moment, autant d'occasions d'aiguiser sa compréhension de la réception réservée au répertoire moderne dans divers pays. Sa conviction que Paris demeure une ville d'exception sur le plan de la création musicale est de plus en plus forte ; ce qui semble généralisé ailleurs, c'est l'attitude de réserve adoptée face aux œuvres tant qu'elles n'ont pas été suffisamment entendues pour qu'une accoutumance se crée : « C'est ainsi que cela se passe partout », sauf à Paris, où une communauté internationale de musiciens favorables à la modernité se révèle suffisamment importante pour qu'on y organise une vie musicale parallèle aux institutions conservatrices » (p. 93). Les expériences vécues par Morin à l'étranger nourrissent parallèlement ses réflexions sur la musique de son propre pays. Caron rapproche ce dialogue, établi entre les deux pôles de résidence du musicien, du concept de *doubleness* élaboré par Ernst Bloch et utilisé par Lydia

² D'autres sources laissent néanmoins entendre que Clotilde Coulombe, gagnante de la première édition du prix, se serait elle aussi rendue à Paris l'année précédente. Outre le site Internet du Prix d'Europe (<http://www.prixdeurope.ca/ancienslaureats.html>, consulté en mars 2014) et le recueil d'articles issus du colloque sur les 100 ans du prix (Mireille Barrière [dir.], *Les 100 ans du prix d'Europe : Le soutien de l'État à la musique de Lomer Gouin à la Révolution tranquille*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012), c'est surtout Jean Laurendeau (*Cent ans de prix d'Europe*, Montréal, Académie de musique du Québec, 2012, p. 62-64) qui relate certaines étapes du séjour européen de Coulombe.

Goehr dans une démarche visant à faire de l'exil un concept inclusif de l'ailleurs natal.

Dans la mesure où l'on considère l'émancipation du milieu musical québécois comme étant au centre des investigations de Caron, le troisième chapitre de l'ouvrage se révèle en être aussi le cœur. De fait, c'est au cours de la période ciblée (1926-1929) que, de retour au Canada, Morin s'engage davantage au-delà de sa seule carrière d'interprète. À la fin du livre, Caron insiste sur le fait que « l'éducation du public constitue la trame de sa carrière » (p. 203). À la lumière de cette affirmation, la participation de Morin à la fondation d'une section montréalaise de l'institution américaine Pro Musica, vouée au rayonnement de la musique alors dite contemporaine, ses critiques dans les journaux (à partir de 1926), son enseignement et son implication croissante dans le domaine du folklore – en plus des concerts qu'il continue de donner, dont l'un avec Maurice Ravel, à Montréal, en avril 1928 – constituent autant d'entreprises visant à « éveiller la curiosité des amateurs, [à] développer le goût pour les belles œuvres et [à] aider certains talents encore timides à se préciser³ ». Peut-être ces différents aspects de la carrière de Léo-Pol Morin laissent-ils, en fait, entrevoir les années précédentes comme une période d'incubation des idées qui caractériseront une seconde maturité professionnelle. De fait, les œuvres interprétées par Morin au cours de ces années – non plus seulement à Montréal et à Québec, mais aussi, désormais, dans des villes de province – ainsi que ses chroniques musicographiques dans les journaux ont sans aucun doute contribué à familiariser les mélomanes et la critique avec la musique moderne. De plus, l'intérêt que le musicien manifeste à l'endroit de la musique canadienne de tradition classique ainsi qu'au folklore participe d'une recherche d'identité nationale à un moment de l'histoire où la professionnalisation croissante du métier de musicien – et tout particulièrement du métier de compositeur – permet l'éclosion de nombre de créateurs dont les amateurs de musique peuvent désormais se réclamer avec fierté. Cette recherche d'une identité moderne menée à même le réservoir folklorique s'oppose paradoxalement aux idées de George Leroux citées précédemment. C'est finalement en invoquant la théorie de la « dynamique de l'amalgame », par le truchement de laquelle le sociologue Marcel Fournier aborde le couple « modernité-tradition » (p. 170), que Caron parvient à justifier cette apparente contradiction.

Enfin, le dernier chapitre fait état des multiples occupations du musicien au cours des dernières années de sa vie (1930-1941). À la suite du krach de 1929, la popularité du concert en salle cède du terrain devant l'apparition de la radio, ce

moyen « plus accessible encore que le journal, qui a le pouvoir d'éduquer le grand public à la musique, et cela, de façon plus démocratique que ne le fait le concert » (p. 180). L'auteure souligne le nombre important de concerts radiodiffusés auxquels le pianiste prend part au cours de ces années, en plus de participer à plusieurs prestations à titre de musicien d'ensemble. La publication des *Papiers de musique*, en 1930, constitue un moment important du volet musicographique de la carrière de Morin, ce recueil de textes précédemment publiés dans les journaux constituant une pierre importante de l'édifice de l'historiographie musicale québécoise. Enseigner à l'École supérieure de musique d'Outremont, enfin, permet au musicien de contribuer sur plusieurs plans à la formation assez complète que cet établissement offre aux jeunes interprètes; parallèlement, Morin enseigne aussi en privé à Jean-Papineau Couture, appelé à jouer un rôle d'importance pour la musique au cours des décennies suivantes. Au terme de ces pages, Caron relève l'importante évolution du type de musique présentée aux mélomanes au cours des quelques trente années de la carrière de Morin: si, toujours, le public se montre réfractaire aux œuvres les plus récentes, la critique et le goût général, en contrepartie, se sont raffinés; les compositeurs canadiens français, enfin, bénéficient d'une reconnaissance professionnelle à peine existante au cours de la jeunesse de Morin.

En filigrane de l'histoire de la vie de Morin, c'est donc une histoire de la musique québécoise de la première moitié du xx^e siècle que propose le livre de Claudine Caron. Le récit est richement documenté, témoignant d'un travail méticuleux lors de la collecte des informations. On aurait cependant pu souhaiter que certains passages soient plus synthétiques, ce qui aurait eu pour effet de dégager avec davantage de clarté les principales lignes directrices adoptées par l'auteure. La bibliographie, en plus de rassembler la quasi-totalité des sources consacrées à Morin à ce jour⁴, révèle que divers ouvrages concernant la modernité artistique et culturelle, ou encore l'histoire des idées et du discours intellectuel au Québec, ont été pris en compte par l'auteure. Or, les quelques références théoriques déjà mentionnées, habituellement formulées en quelques lignes en conclusion des chapitres, laissent de nombreuses questions en suspens: Quel portrait de la modernité l'auteure propose-t-elle, au terme de son livre, qui permette de remettre en question certaines des idées reçues sur les transformations du milieu musical de la province? En quoi ce nouvel ouvrage se situe-t-il en prolongement de ceux qui l'ont précédé? Quelles idées déjà exprimées trouvent-elles ici une résonance? De plus amples discussions à ces sujets auraient permis de

³ Léo-Pol Morin, « Préliminaire », *La Patrie*, 6 mars 1926, p. 40, cité par Caron, p. 117.

⁴ Afin d'augmenter cette bibliographie, l'auteur de ces lignes souhaite signaler son article, publié au même moment que le livre de Claudine Caron et dont elle n'a pu avoir connaissance: Paul Bazin, « Les chroniques musicales de Léo-Pol Morin, vecteur d'influence pour une réception québécoise de la modernité musicale française », *Intersections*, vol. 32, n° 1-2, 2012, p. 43-60.

tisser des liens supplémentaires avec les connaissances déjà acquises sur cette époque et, peut-être, de proposer certaines réponses. Peut-être est-ce aussi là le résultat des contraintes éditoriales. S'il ne répond pas à toutes ces questions, le livre de Claudine Caron a le mérite de les poser, et de pointer en direction d'éléments de réponses, de pistes qu'on a tout intérêt à suivre pour raffermir notre compréhension du panorama musical québécois au cours de la première moitié du siècle dernier.

Paul Bazin, doctorant en musicologie, Université McGill

Camille Saint-Saëns
Écrits sur la musique et les musiciens, 1870-1921

textes présentés et annotés
par Marie-Gabrielle Soret,
collection « MusicologieS »,
Paris, Vrin, 2012, 1160 p.,
ISBN 978-2-7116-2448-5



La publication des *Écrits sur la musique et les musiciens* de Camille Saint-Saëns, présentés et annotés par Marie-Gabrielle Soret, témoigne de la considération grandissante dont bénéficie actuellement ce compositeur dans les milieux musicologiques. Présent sur plusieurs fronts (interprétation, composition, enseignement, sociétés musicales) et membre de plusieurs académies en France et à l'étranger, Saint-Saëns fut un acteur influent et un témoin incontournable de la vie musicale sous la Troisième République, période riche en mouvements et bouleversements esthétiques. S'inscrivant dans la lignée des éditions croissantes d'écrits de compositeurs – et complétant ceux déjà connus de Berlioz, d'Ortigue, Debussy, Dukas, Kœchlin ou Ravel –, cet ouvrage contribue notablement au développement des connaissances sur la vie musicale au tournant du xx^e siècle, tout en venant attiser le nouveau courant d'intérêt que les musicologues démontrent envers Saint-Saëns¹.

Marie-Gabrielle Soret, conservateur au Département de la musique de la Bibliothèque nationale de France et chercheuse associée à l'Institut de recherche sur le patrimoine musical de France, est familière de Saint-Saëns auquel elle a consacré sa thèse de doctorat² et également plusieurs articles³. Au terme d'un travail de recherche minutieux, approfondi et rigoureux, Marie-Gabrielle Soret propose un ouvrage extrêmement complet, bien agencé, regroupant 435 textes traitant de la musique – ou y faisant largement référence – qu'elle présente chronologiquement, divisés en sept périodes de 1870 à 1921. Il faut souligner la qualité du travail d'exploration et de collecte réalisé par Marie-Gabrielle Soret qui, face à l'ampleur du corpus à dépouiller, a choisi de circonscrire son champ d'investigation essentiellement à la presse française parisienne, les journaux de province présentant fréquemment des rééditions d'articles parus dans la capitale. Compte tenu de leur intérêt, quelques articles provenant de journaux étrangers ont été traduits et insérés dans ce volume.

Préfacé par Yves Gérard, l'ouvrage s'ouvre par 65 pages substantielles au cours desquelles Marie-Gabrielle Soret présente et contextualise les textes rassemblés, tout en explicitant ses choix et sa démarche scientifique. La suite du livre repose sur la personne de Camille Saint-Saëns, ses écrits, une bibliographie reprenant l'intégralité de ses textes recensés – y compris ceux absents de cette publication n'ayant pas trait à la musique – et un index des noms propres et des œuvres cités par le compositeur. Sont réunis, au fil de mille pages, des écrits variés allant du simple compte rendu à la critique plus élaborée, en passant par des exposés, discours, chroniques, billets ou lettres publiées dans les journaux ainsi que quelques inédits. Les données factuelles (sur les personnages cités, les œuvres, les diverses publications des articles) contenues dans les nombreuses notes de bas de page viennent avantageusement compléter et documenter les textes présentés.

En cette seconde moitié du xix^e siècle, la presse, alors en plein essor, représentait pour la discipline musicale une fabuleuse plateforme dont plusieurs compositeurs surent profiter. Tout comme il souhaitait écrire une musique pour un large public, Saint-Saëns, par le biais de ses textes, désire

¹ Parmi les plus récentes publications consacrées à Saint-Saëns, citons les ouvrages de Jean-Luc Caron et Gérard Denizeau (*Camille Saint-Saëns*, Paris, Bleu Nuit, 2014), Jann Pasler (dir., *Camille Saint-Saëns and His World*, Princeton, Princeton University Press, 2012), Jean Gallois (*Charles-Camille Saint-Saëns*, Sprimont, Mardaga, 2004) ou Brian Rees (*Camille Saint-Saëns : A Life*, Londres, Chatto and Windus, 1999); sans omettre l'important travail que Sabina Teller Ratner a consacré à l'établissement du catalogue des œuvres du compositeur (*Camille Saint-Saëns, 1835-1921 : A Thematic Catalogue of His Complete Works*, 2 vol., Oxford, Oxford University Press, 2002-2012).

² Marie-Gabrielle Soret, « Camille Saint-Saëns, journaliste et critique musical (1870-1921) », thèse de doctorat, Université de Tours, 2008.

³ Marie-Gabrielle Soret, « Camille Saint-Saëns et sa "collection" », dans Denis Herlin et al. (dir.), *Collectionner la musique : Au cœur de l'interprétation*, Turnhout, Brepols, 2012, p. 199-225; « Lyres et cithares antiques » et « Camille Saint-Saëns, écrivain », dans Jann Pasler (dir.), *Saint-Saëns and His World*, Princeton, Princeton University Press, 2012, p. 260-265, 275-279; « Regards de Saint-Saëns sur la musique ancienne », dans Cécile Reynaud et Herbert Schneider (dir.), *Noter, annoter, éditer la musique : Mélanges offerts à Catherine Massip*, Genève, Droz, 2006 (coll. « Hautes études médiévales et modernes »), p. 551-556; « Samson et Dalila ou Comment ébranler les colonnes du temple », dans Jean-Christophe Branger et Alban Ramaut (dir.), *Opéra et religion sous la III^e République*, Saint-Étienne, Université de Saint-Étienne et Opéra théâtre de Saint-Étienne, 2006 (coll. « Musicologie. Cahiers de l'Esplanade », n° 4), p. 103-122.

atteindre un lectorat nombreux et diversifié pour lequel il se propose d'être « facilement et largement accessible » (p. 41). D'où son choix de publier majoritairement dans des périodiques à grand tirage plutôt que dans la presse musicale spécialisée. Écrivain passionné, assez entier, provocateur à l'occasion, c'est avec un esprit relativement combatif que Saint-Saëns prend la plume, principalement pour exposer ses théories, entamer ou prendre part à des débats d'opinion, renforcer sa position dans le milieu musical, mais également rétablir la vérité pour laisser de lui, personnage public, une image authentique et non celle d'une légende.

À la lecture des textes de Saint-Saëns, on est frappé d'emblée par l'immense culture musicale de ce musicien, ce qui contribue à donner à ses critiques une crédibilité et une assise qui font souvent défaut chez ceux qu'il nomme les « littérateurs » (p. 212). À ce titre, les propos de Saint-Saëns offrent d'intéressantes perspectives aux recherches musicologiques engagées sur l'histoire de la critique musicale en France⁴. On peut classer Saint-Saëns, doté « d'une intelligence sans cesse en éveil et [d'] une culture artistique des plus raffinées⁵ » parmi ces quelques compositeurs intellectuels qui contribuèrent à défendre et valoriser le statut social du musicien⁶. L'artisan besogneux, tel qu'il était souvent perçu jusqu'au début du XIX^e siècle, ou l'être marginal et bohème des romantiques, est devenu un musicien affranchi, débattant les sujets les plus divers et pointus (Saint-Saëns a publié plusieurs articles sur l'astronomie, la botanique, la zoologie, la religion ou la langue française) et prenant part à l'élaboration et au fonctionnement de la société dans laquelle il évolue : c'est un citoyen à part entière.

Impossible de mentionner ici l'intégralité des sujets abordés par Saint-Saëns, mais au fil des cinquante années d'écriture apparaissent, notamment, des considérations non négligeables sur les goûts du public – public dont l'impact du jugement sur la réussite d'une carrière musicale est parfaitement perçu par Saint-Saëns –, les interprètes, le rôle et la place de la musique dans la société, l'esthétique, l'interprétation et l'édition de la musique ancienne, ou la critique musicale. D'ailleurs, les réflexions souvent cinglantes du compositeur sur les critiques rejoignent celles d'autres musiciens, tels Kœchlin ou Ravel, et s'insèrent dans un débat, loin d'être clos, entre compositeurs et journalistes artistiques. Toutefois, en toile de fond au discours de Saint-

Saëns, deux thématiques principales mobilisent l'essentiel de sa pensée : la sauvegarde et le développement de l'École musicale française – d'où la lutte incessante du compositeur contre le wagnérisme – et l'autonomie du champ musical.

La reconnaissance internationale du statut social et artistique de Saint-Saëns lui procurait une forme de consécration l'incitant à revendiquer la gestion du milieu musical par les seuls musiciens. D'où son insurrection contre le droit d'ingérence des directeurs de théâtre et des critiques. Ainsi, ses attaques contre les critiques, qui se targuent de former le goût du public, ou contre les directeurs de théâtre, gestionnaires avant tout et seuls maîtres de la programmation musicale, visent-elles à affaiblir le trop grand pouvoir de ces non-spécialistes qui privent les musiciens du rôle qui leur revient : gérer le champ musical en toute liberté de choix et d'action, et légitimer la place de la musique française sur la scène publique (la fondation de la Société nationale de musique, en 1871, est en quelque sorte une concrétisation de ces aspirations). La conscience patrimoniale, très forte chez Saint-Saëns, se manifeste tant dans son désir de préserver et perpétuer l'École française que dans ses attaques contre le wagnérisme. Si la position de Saint-Saëns parut équivoque et fut très controversée au moment où le wagnérisme atteignait son apogée, ses mises en garde trouveront par la suite un écho chez Dukas, Debussy ou Ravel qui, tout en étant plus modérés dans leurs propos, émettront à leur tour des réserves quant à l'influence de Wagner sur les compositeurs français et sur la mise en péril d'une identité musicale et culturelle que cela représentait. Par exemple, dans une conférence intitulée « La musique contemporaine » donnée en avril 1928 à Houston, Ravel déclare que, compte tenu de la conscience raciale et nationale des compositeurs français et germaniques, « il est inconcevable que l'un puisse s'exprimer de manière adéquate dans le langage de l'autre⁷ ».

À l'issue de cet ouvrage, on constate que, quel que soit le thème annoncé, Saint-Saëns ramène toujours son lecteur vers les sujets qui monopolisent son attention – préservation de l'École musicale française et autonomie du champ musical – tout en cherchant à justifier ses positions. Une tendance qui augmente vers la fin de sa vie, occasionnant de fréquentes digressions dans son discours, ce qui nuit à la structure des textes. Il faut ensuite déceler dans les propos du compositeur la part de sincérité envers le sujet traité ou

⁴ On pense notamment aux ouvrages déjà anciens de Katharine Ellis (*Music Criticism in Nineteenth-Century France : La Revue et Gazette musicale de Paris, 1834-80*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995) et de Christian Goubault (*La critique musicale dans la presse française de 1870 à 1914*, Genève, Slatkine, 1984) ainsi qu'à ceux plus récents d'Emmanuel Reibel (*L'écriture de la critique musicale au temps de Berlioz*, Paris, Champion, 2005 [coll. « Musique, musicologie », n° 39]) ou d'Ora Frishberg Saloman (*Listening Well : On Beethoven, Berlioz, and Other Music Criticism in Paris, Boston, and New York, 1764-1890*, New York, Peter Lang, 2009).

⁵ Charles Malherbe cité par Octave Séré, *Musiciens français d'aujourd'hui*, Paris, Mercure de France, 1921, p. 371.

⁶ Philippe Cathé, Sylvie Douche et Michel Duchesneau (dir), *Charles Kœchlin : Compositeur et humaniste*, édité par Marie-Hélène Benoit-Otis, Paris, Vrin, 2006 (coll. « MusicologieS »), p. 11.

⁷ Maurice Ravel, *Lettres, écrits, entretiens*, textes présentés et annotés par Arbie Orenstein, Paris, Flammarion, 1989, p. 51.

sa volonté d'aborder, de manière détournée, ces uniques problématiques mobilisant son intérêt. En bien des points, l'attitude de Saint-Saëns peut faire l'objet de critiques, mais la possibilité – grâce à l'initiative de Marie-Gabrielle Soret – de suivre le cheminement de ses idées sur plusieurs années ou de les confronter à celles de ses contemporains ou successeurs permet de clarifier et mesurer certaines attitudes ou certains partis pris esthétiques de ce musicien engagé, défendant des valeurs essentielles à ses yeux ; valeurs qu'il expose avec conviction et obstination, et qu'il tente de faire partager, voire d'imposer, tout au long de ses écrits. Comme le soulignait Gabriel Fauré, Saint-Saëns « restait simplement fidèle à des théories qu'il avait dès longtemps exposées [et qu'on restera à présent] maître de désapprouver, mais non de nier⁸ ».

Au tournant du xx^e siècle, témoin de changements esthétiques (trop) rapides, Saint-Saëns se positionnait à contre-courant des mouvements esthétiques émergents. Il continuait, en vieillissant, à mener un combat solitaire et on perçoit dans ses derniers textes une certaine désillusion. Voyant disparaître la musique française qu'il défend au profit d'une nouveauté quasi anarchique (p. 1059), assistant impuissant à l'ascension de la jeune avant-garde dans le champ musical, il se sent isolé, seul à militer pour la vérité, *sa* vérité. Ainsi écrit-il en 1915, à son retour de San Francisco : « Il est terrible de voir clair, seul ou à peu près, au milieu de l'aveuglement général ; on risque d'y être mal compris et mal jugé. Et pourtant, quand on aime profondément la musique et non superficiellement comme

le commun des amateurs, qu'on l'a étudiée, on souffre de la voir continuellement méconnue et travestie, et il est bien dur de souffrir toujours en silence » (p. 939).

Les textes réunis dans ce livre vont permettre d'embrasser d'un seul regard des écrits disséminés dans divers journaux, représentant cinquante années de la production écrite de Saint-Saëns sur la musique. En effet jusqu'ici, comme le souligne Marie-Gabrielle Soret, c'était aux recueils regroupant des articles sélectionnés par le compositeur que se référaient majoritairement les chercheurs, volumes n'offrant cependant qu'une approche partielle de la pensée de Saint-Saëns⁹. L'opportunité, grâce à cet ouvrage, de restituer les textes originels des recueils dans leur contexte de production sera l'occasion d'élaborer un suivi des opinions et de l'argumentation du musicien, de réévaluer ses prises de position souvent controversées, et peut-être de tempérer le jugement quelques fois dépréciateur de la postérité. Cette publication contribue également à documenter et compléter le portrait du compositeur afin d'apprécier avec plus de justesse sa personnalité, somme toute assez complexe. Permettre de repenser ou de redéfinir une image plus véridique de Saint-Saëns est un des buts avérés de l'ouvrage. Saluons cette démarche et parions qu'elle ne manquera pas d'attirer l'attention des partisans ou des détracteurs du compositeur qui trouveront dans cet imposant recueil matière à réfuter ou alléguer.

Florence Leyssieux, doctorante en musicologie, Université de Montréal

⁸ Gabriel Fauré cité par Jean-Michel Nectoux dans Camille Saint-Saëns et Gabriel Fauré, *Correspondance, 1862-1920*, textes établis, présentés et annotés par Jean-Michel Nectoux, 3^e éd., Paris, Klincksieck, 1994, p. 25.

⁹ Camille Saint-Saëns, *Harmonie et mélodie*, Paris, Lévy, 1885 (réimpression : Paris, Archives Karéline, 2008) ; *Portraits et souvenirs : L'art et les artistes*, Paris, Société d'édition artistique, [1900] ; *École buissonnière : Notes et souvenirs*, Paris, P. Laffite, 1913 ; *Au courant de la vie*, Paris, Dorbon aîné, 1914 ; *Germanophilie*, Paris, Dorbon aîné, 1916 ; *Divagations sérieuses : Problèmes et mystères*, 2^e éd., Paris, Flammarion, 1922.

Différences de genres musicaux ou différences de pratiques ? Une voie pour renouveler les pratiques pédagogiques en musique

Eddy Schepens (Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon/Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes)

Le Cefedem Rhône-Alpes est un centre de formation supérieure des professeurs de musique. Depuis 2000, il accueille de jeunes musiciens pratiquant des genres musicaux différents au sein d'un cursus commun, en dépassant la répartition en *guichets* spécifiques qui le plus souvent, en France, les séparent. À l'objectif d'accueillir tous les publics au-delà des singularités de parcours et de profils sociologiques s'ajoute un enjeu artistique : la reconnaissance de la diversité ne peut se contenter d'une juxtaposition bienveillante de ces genres, elle doit permettre à chaque musicien de prendre connaissance de la musique de l'autre par les *pratiques*. Basée sur une pédagogie par projets et par contrats, cette formation inédite permet de substituer à la notion courante de genres musicaux celle de *pratiques de musiciens*, permettant pour chaque moment musical et chaque situation de formation pédagogique l'analyse des procédures utilisées, l'analyse des modes de coopération des musiciens entre eux, ainsi que l'invention de dispositifs créant des contextes musicaux et pédagogiques dédiés à de telles approches. L'objectif de cette formation est de former des futurs professeurs ayant acquis des compétences pour travailler en équipes pluridisciplinaires, capables de créer des contextes de pratiques musicales plus divers et de s'adresser à des publics plus variés.

Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en « éducation musicale » en France

Odile Tripiet-Mondancin (ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/ Université Toulouse Jean Jaurès) et Frédéric Maizières (ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/ Université Toulouse Jean Jaurès)

Dès les débuts de l'enseignement de la musique, dénommé « éducation musicale » dans l'école généraliste française, le chant apparaît comme l'une des deux activités principales. Même si aucun répertoire n'a jamais été véritablement imposé, des orientations institutionnelles successives ont pu mettre l'accent sur des idéologies politiques, morales, ou encore, sur la chanson en tant qu'outil au service de la langue (Alten 1995). Mais aujourd'hui, alors que l'on parle de culture commune au sein de l'école, qu'en est-il des répertoires enseignés en France ? Quel est l'impact des pratiques musicales sociales de référence et de la culture des enseignants sur le répertoire qu'ils choisissent ? Deux enquêtes

nationales inter-académiques à visée descriptive/compréhensive adressées simultanément aux enseignants du premier degré (école primaire ; n=935) et du second degré (collège ; n=104) permettent de mettre en évidence, certaines caractéristiques du répertoire chanté dans les classes de la maternelle à la fin du collège. On relève notamment l'utilisation assez constante de la chanson française des années 1945-1968, soit celle des auteurs-compositeurs-interprètes de la *rive gauche* parisienne. Les résultats montrent également des liens entre l'école primaire et le collège : la récurrence de certains auteurs tend à montrer une certaine continuité de l'école primaire au collège. Des différences assez nettes, apparaissent notamment au niveau de certaines catégories musicales (chanson enfantine à l'école primaire, répertoire jazz et savant au collège). Les critères de choix (le texte à l'école primaire, la question de la faisabilité vocale dans les deux cas et les notions musicales au collège) témoignent à la fois d'enjeux différents d'un cycle à l'autre, mais aussi de la spécificité des enseignants qui ont en charge cet enseignement (enseignant généraliste à l'école primaire et enseignant spécialisé au collège).

La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : Le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale

Muriel Deltand (Haute École de Bruxelles/Université de Lille 1)

Envisageant les stages d'enseignement comme un moment charnière dans la construction de l'identité professionnelle, notre recherche a pour objectif d'interroger le vécu d'étudiants en situation d'enseignement musical n'ayant pas d'expériences artistiques avant l'entrée en formation. Comment ces étudiants, se destinant à devenir des instituteurs du primaire vivent-ils cette expérience, se positionnent-ils envers la didactique de l'éducation musicale et structurent-ils leur rapport à cette discipline au regard de leur projet identitaire ? Trois étudiantes issues d'une étude réalisée de 2009 à 2012 et composée de quinze sujets témoignent de leur projet, de l'expérience didactique et de l'accompagnement reçu des maîtres de stage en Belgique. Par ces trajectoires, l'étude fait apparaître quatre thématiques importantes pour le domaine de la formation. Il s'agit du projet identitaire comme fil conducteur du rapport à l'expérience, du rôle des accompagnants, de la reconnaissance de l'autrui significatif et enfin de la relativisation du manque d'antécédents d'expérience en éducation musicale avant l'entrée en formation. Ces résultats permettent d'alimenter la réflexion relative aux liens entre l'expérience en situation, l'éducation musicale et l'identité professionnelle en formation.

Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : Le musicien-enseignant

Pascal Terrien (Aix-Marseille Université/Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris)

La formation au certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique (C. A.) du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) est organisée depuis 2009 en différents modules. Parmi ceux-ci, le module B « Former des formateurs » donne lieu, en fin de cursus, à un exposé oral où l'étudiant doit « être capable de décrypter les savoirs (compétences, programmes, méthodes) et les moyens mis en œuvre dans un cours observé » (*Livret du Département de formation à l'enseignement du CNSMDP* 2010). Après avoir visionné un cours d'instrument, l'étudiant est invité à le décrire, à en analyser les éléments et à produire un commentaire qui permette au jury d'apprécier ses connaissances et ses compétences en pédagogie, ses qualités d'analyste, la pertinence des remarques et des remédiations qu'il proposerait au professeur. Sont étudiés dans cet article la corrélation entre les objectifs déclarés de ce module et les résultats obtenus par l'analyse des productions orales des étudiants lors de cette épreuve. Cette étude s'appuie sur l'analyse de la transcription des commentaires des étudiants, mise en perspective avec les objectifs affichés par cet examen et les attentes diverses du jury, et prenant comme référence le cadre théorique décrit par Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005).

Revue de littérature des écrits scientifiques portant sur l'improvisation musicale : Identification des concepts clés et des recommandations pédagogiques liés à ce domaine

Jean-Philippe Després (Université Laval)
et Francis Dubé (Université Laval)

Les recherches théoriques et empiriques sur l'improvisation musicale n'offrent toujours pas de réponse satisfaisante à la question qui préoccupe le plus les praticiens, à savoir : « Comment l'improvisation peut-elle être enseignée de manière efficace ? ». Pour répondre à cette question, nous avons effectué une analyse des écrits scientifiques portant sur l'improvisation musicale. Après avoir appliqué la stratégie proposée par Vallerand et Hess (2000) pour sélectionner les écrits pertinents à notre domaine de recherche, nous avons procédé à une analyse de contenu de ces écrits, en suivant le modèle mixte de L'Écuyer (1987). Notre analyse a permis d'identifier les principales composantes cognitives de l'improvisation musicale et applications pédagogiques proposées dans la littérature pour l'enseignement-apprentissage de cette compétence. De plus, cette recension des écrits nous a permis de

constater que certaines composantes cognitives de l'improvisation sont mentionnées par plusieurs chercheurs. Pour cette raison, nous croyons qu'elles devraient être prises en compte lors de l'intégration de l'improvisation musicale à la démarche d'apprentissage de l'élève. Par ailleurs, nous avons également constaté que les fondements empiriques des modèles actuels de l'improvisation ne sont pas suffisamment détaillés, ce qui affaiblit leur validité. Ce constat nous amène à conclure que les effets des applications pédagogiques proposées dans la littérature devraient être vérifiés par la recherche scientifique afin de s'assurer de leur efficacité.

Expérimentation d'une nouvelle méthodologie pour explicitier le processus de création d'une interprétation musicale

Isabelle Héroux (Université du Québec à Montréal)
et Marie-Soleil Fortier (Université du Québec à Montréal)

Cette recherche, de type exploratoire, avait pour but de développer une méthodologie pour analyser l'ensemble du processus créatif dans le travail d'interprétation d'une pièce musicale et ce, grâce à une étude pilote avec un seul cas. Nous avons utilisé les moyens de collecte des données relatives au travail instrumental qui ont déjà été validés par différents auteurs, dont Chaffin et Imreh (2002) et Chaffin et al. (2003), soit l'enregistrement des répétitions comportant des verbalisations, leur description par un observateur et les questionnaires réflexifs. De plus, nous avons employé une technique d'entretien inspirée de l'autoconfrontation (Theureau 2010 ; Vermersch 1994). Nous avons procédé à l'analyse de contenu de chacune des répétitions, puis nous avons utilisé l'analyse par théorisation ancrée (Paillé 1994) pour analyser l'ensemble des données (répétitions, verbalisations, observations et entretiens). Bien que nos résultats recoupent ceux déjà mentionnés dans la littérature scientifique existante en ce qui concerne les étapes de travail du musicien (Chaffin et al. 2003), ils mettent cependant à jour de nouveaux phénomènes, relatifs notamment au travail de l'expressivité de l'œuvre et qui font l'objet d'une nouvelle étape de travail que nous avons appelée *appropriation artistique*. Lors de cette étape, le sujet rattachait le sens musical abstrait de l'œuvre à des éléments inspirés de son vécu, grâce à l'utilisation d'analogies et d'une trame narrative, dans le but de donner un sens plus personnel au texte musical et favorisant, selon lui, une interprétation plus convaincante. La nature du travail effectué durant cette phase repose sur la recherche d'un sentiment de justesse de l'expressivité du jeu (caractère, nuances, sonorité, phrasé, etc.) que le sujet utilise pour valider la qualité et l'authenticité de son interprétation musicale. La méthodologie développée permettra d'étudier, dans le cadre de futures recherches comportant plusieurs sujets, l'ensemble du processus créatif au cœur du travail d'interprétation d'une pièce musicale.

Abstracts

Differences about musical genres or differences about musical practices? A path for renewing teaching practices in music

Eddy Schepens (Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon/Cefedem Rhône-Alpes)

The Cefedem Rhône-Alpes is a higher education center for music teachers' training. Since 2000, young musicians practicing all musical genres have been admitted to the program in order to follow a common curriculum, overstepping the usual separation into specific "categories" most often observed in France. In addition to the objective of hosting all kinds of musical practices, beyond background particularities and sociological profiles, an artistic challenge is at stake: recognizing diversity cannot be limited to the mere benevolent juxtaposition of genres, it should also open the way for each musician to be acquainted with the music of others in *practical* terms. By applying a pedagogy based on projects and contracts, this new kind of training program permits the replacement of the usual notion of musical genres by the one of *musicians' practices*, thus making it possible, at each musical moment and in each pedagogical situation, to analyze the procedures in use and the modes of cooperation between musicians, and also to invent training devices that create musical/pedagogical contexts dedicated to such approaches. The objective of this training is to develop the capacities of future teachers to work within multidisciplinary teams, rendering them capable of fostering more diverse kinds of musical practices, and able to address a greater variety of audiences.

Vocal repertoires taught from kindergarten to the last year of junior high school (college) in "music education" in France

Odile Tripiet-Mondancin (ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/ Université Toulouse Jean Jaurès) and Frédéric Maizières (ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/ Université Toulouse Jean Jaurès)

Since the beginning of the teaching of music, called "music education" in the French general school system, singing has been one of the two main activities. Even if no repertoire has ever been really imposed, successive institutional orientations have laid the emphasis on moral and political ideologies or even on the song as a tool supporting language (Alten 1995). But today, as we talk about common culture within the school system, what can be said about repertoires taught in France? What is the impact of ambient social music practices and of teachers' culture on the repertoire they choose? Two national inter-academic descriptive/ comprehensive surveys simultaneously addressed to primary school teachers (primary school; n=935) and to secondary teachers (junior high school; n=104) reveal some characteristics

of the repertoire sung in classes from kindergarten to the last year of junior high. They show the fairly constant use of French songs from the years 1945-1968 or by singers-songwriters from the Parisian "Left Bank." The results also show links between primary school and junior high including the recurring presence of some composers. Nevertheless, clear differences appear in some musical categories (children's song in primary school, jazz and learned repertoire in junior high). The selection criteria (the text in primary schools, the issue of vocal feasibility in both cases and a knowledge of musical rudiments in junior high schools) show different challenges at primary and high school levels and shed light on the specific backgrounds of the teachers in charge of this teaching (non-specialized teachers in primary schools and specialized teachers in junior high schools).

Professional identity building challenged by training: The case of Belgian students training to teach musical education

Muriel Deltand (Haute École de Bruxelles/ Université de Lille 1)

Regarding teaching internships as a pivotal moment in professional identity building, our research aims to examine students' experiences in teaching music without any artistic experience prior to their training. How do these students, who intend to become primary school teachers, experience their internship, position themselves with respect to the didactics of musical education, and correlate their relationship to this subject with their identity project? Three students who took part in a study of 15 subjects conducted between 2009 and 2012 give accounts of their journey, their teaching experience, and the support they received from their internship supervisors in Belgium. Through these paths, the study reveals four major areas in the field of training: the identity project as the overriding theme of the experience, the role of mentors, the recognition of significant others and, lastly, the contextualization of the lack of experience in musical education prior to training. These results promote reflection on the links between in-the-field experience, musical education, and professional identity in training.

The training of artists and pedagogues: The teaching musician

Pascal Terrien (Aix-Marseille Université/ Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris)

The Training certificate of music teacher functions of the Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris is organized into different modules since 2009. Among them, the module B "Train the Trainer" is evaluated by an oral where the student must "be able to decrypt the knowledge (skills, programs,

methods) and the means implemented in an observed lesson of music” (cf. *Booklet of the Department of Teacher Education of the Paris Conservatoire* 2010). After watching a movie about an instrumental or vocal lesson, the student must describe, analyze and prepare a commentary that allows an assessment of his knowledge of pedagogy, the quality of his analysis, the relevance of his remarks and the corrections that he would propose to the teacher. We study the correlation between the stated objectives of this module and the results obtained by an analysis of oral skills of students in this test. For this, we rely on the transcript of the student feedback that we compare to the stated objectives of this review and the various expectations of juries and taking as reference the theoretical framework described by Hammerness, Darling-Hammond and Brandsford (2005).

A review of musical improvisation scientific literature: Key concepts and pedagogical recommendations

Jean-Philippe Després (Université Laval)
and Francis Dubé (Université Laval)

The theoretical and empirical research on musical improvisation still does not provide a satisfying answer to the question of greatest interest to practitioners, namely: “How can improvisation be taught effectively?” In order to answer this question, we conducted an analysis of the scientific literature on musical improvisation. After applying the strategy proposed by Vallerand and Hess (2000) in order to select relevant literature to our field of research, we conducted a content analysis of these writings, following L’Écuyer’s (1987) mixed model. Our analysis revealed the main cognitive components of musical improvisation and pedagogical applications proposed in the literature for teaching and learning this skill. Moreover, we found that some cognitive components of improvisation are mentioned by several researchers. For this reason, we believe that they should be taken into account when integrating musical improvisation with the learning process of the student. In addition, we found that the empirical foundations of available improvisation models are not sufficiently detailed,

which weakens their validity. This leads us to conclude that the effects of the educational applications brought forward in the literature should be verified by scientific research to ensure their effectiveness.

Experimentation of a new methodology that explains the process of creation in a musical interpretation

Isabelle Héroux (Université du Québec à Montréal)
and Marie-Soleil Fortier (Université du Québec à Montréal)

This research, a pilot study with a single subject, aimed to try a new methodology to analyze effectively the entire creative process of interpreting a musical piece. The first step of this study was to collect data with the help of instrumental work observation techniques already validated by different researchers, e.g. Chaffin and Imreh (2002) and Chaffin and al. (2003). These means included rehearsal recordings containing verbalizations by the musician, descriptions by a third-party observer and reflexive questionnaires, followed by a content analysis of the rehearsal recordings. Afterwards, we used an interview technique inspired by the self-confrontation interview method (Theureau 2010; Vermersch 1994). All the data collected was then analyzed through a grounded-theory analysis (Paillé 1994). Although our results tally with those already mentioned in scientific literature, particularly when it comes to the different work stages of a musician (Chaffin and al. 2003), we observed a new work stage that we have named *Appropriation artistique*, or Artistic appropriation. In this stage, the subject associates the abstract sense of musical discourse with her own life experience through the use of analogies and narratives. This personalization of the piece results, according to the subject, in a more convincing interpretation. Therefore, work throughout this stage would consist of a search of expressive accuracy of interpretation (character, dynamics, tone, phrasing, etc.) that the subject uses as a criterion of quality, authenticity and legitimacy. The methodology developed will lead us, in future research involving several subjects, to study the entire creative process of interpreting an original musical piece.

Les auteurs

Eddy Schepens

(Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon/Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes)

Diplômé de l'École des Hautes Études en sciences sociales, à Paris, et titulaire d'un DEA de sciences de l'éducation, Eddy Schepens est présentement directeur adjoint du Cefedem Rhône-Alpes (France), professeur en sciences de l'éducation au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon et rédacteur en chef de la revue *Enseigner la musique*. Il a organisé plusieurs colloques sur l'enseignement de la musique et est l'auteur de divers articles ainsi que d'une étude publiée en 1995 sur la professionnalisation des anciens étudiants des conservatoires nationaux supérieurs de Paris et de Lyon.

Odile Tripier-Mondancin

(ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/Université Toulouse Jean Jaurès)

Odile Tripier-Mondancin est docteure en musicologie et sciences de l'éducation et titulaire de l'agrégation de musique. Actuellement maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et à l'Université Toulouse Jean Jaurès, au sein du laboratoire Lettres, Langages et Arts (EA 4152), elle est également chercheur associé de l'unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR MA122). Après une thèse sur les valeurs des enseignants d'éducation musicale au collège (histoire, épistémologie de la discipline scolaire, cursus musical des enseignants, rapport aux savoirs), elle poursuit ses recherches en questionnant les choix et les conceptions dans le processus de « didactisation » des savoirs musicaux.

Frédéric Maizières

(ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/Université Toulouse Jean Jaurès)

Frédéric Maizières est docteur en sciences de l'éducation et maître de conférences en musicologie à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et à l'Université Toulouse Jean Jaurès. Ses recherches en didactique des enseignements artistiques portent sur l'étude des pratiques des enseignants du premier et du second degré.

Muriel Deltand

(Haute École de Bruxelles/Université de Lille 1)

Titulaire d'un doctorat en psychologie et sciences de l'éducation avec double qualification (en art et en sciences de l'éducation)

du Conseil national des universités, en France, et d'un cursus au Conservatoire Royal Supérieur de Musique en Belgique, Muriel Deltand enseigne principalement à la Haute École de Bruxelles (titulaire du programme de formation en éducation musicale des instituteurs). Chercheuse permanente à l'Université de Lille 1, elle a publié plusieurs ouvrages dont *Les musiciens enseignants au risque de la transmission : Donner le la* (2009) chez L'Harmattan et *Musique de soi : Du sensible de soi au musiciens révélé... Vers un renouveau des formes de biographisation* (2012) chez Téraèdre.

Pascal Terrien

(Aix-Marseille Université/Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris)

Pascal Terrien est maître de conférences à Aix-Marseille Université et professeur au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris. Il est membre permanent de l'équipe d'accueil (EA 4671) du laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation, formation (ADEF), de l'équipe Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (ERGAPE) ainsi que de la Structure fédérative d'études et de recherches en éducation de Provence (SFERE-Provence). Ses recherches portent sur les musiques des ^{xx}e et ^{xxi}e siècles, tant sur le plan didactique que musicologique. Il est aussi chercheur associé à l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM) et est régulièrement invité comme professeur ou conférencier à la Keele University, à l'University of Calgary, à l'Université Laval et à l'Université d'Ottawa.

Jean-Philippe Després

(Université Laval)

Doctorant en éducation musicale à l'Université Laval, Jean-Philippe Després mène actuellement un projet de recherche portant sur les stratégies et les processus cognitifs des improvisateurs experts en musique classique. Une bourse de doctorat en recherche du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) lui a été octroyée pour sa première année d'étude et il bénéficie, pour les trois prochaines années, du programme de bourse de doctorat du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), catégorie A. Jean-Philippe Després est titulaire d'une maîtrise en didactique instrumentale (2011), pour laquelle il a reçu une bourse du FRQSC ainsi que d'une bourse d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier (CRSH).

Francis Dubé
(Université Laval)

Titulaire d'un Ph. D. en éducation musicale (2006) de l'Université Laval portant sur l'apprentissage mnémonique des pianistes, Francis Dubé est professeur agrégé de didactique instrumentale au sein du même établissement. Sur le plan de la recherche, il s'intéresse à la mémorisation pianistique (projet financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture), à l'enseignement d'attitudes posturales saines, ainsi qu'à différentes problématiques liées à la pédagogie instrumentale. Francis Dubé est membre régulier de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM), responsable du Centre d'excellence en pédagogie musicale de sa faculté et coresponsable du Laboratoire de recherche en formation auditive et en didactique instrumentale.

Isabelle Héroux
(Université du Québec à Montréal)

Isabelle Héroux est professeure au département de musique de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Ses recherches portent sur la pédagogie de la guitare, la recherche-crédation en

interprétation de la guitare et les processus créatifs dans le travail d'interprétation. Isabelle Héroux est membre du laboratoire de recherche en éducation musicale du département de musique de l'UQÀM, du Laboratoire de recherche en formation auditive et en didactique instrumentale ainsi que de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM). Active comme interprète sur la scène nationale et internationale, Isabelle Héroux compte aussi cinq enregistrements en solo et en duo.

Marie-Soleil Fortier
(Université du Québec à Montréal)

Marie-Soleil Fortier détient une maîtrise en interprétation de l'Université Laval sous la direction d'Alvaro Pierri. En tant que guitariste classique, elle a participé à de nombreux concerts d'envergure au Québec et à l'étranger. Elle compte trois enregistrements avec l'ensemble de guitares Forestare et le Quatuor Mains Libres. Elle poursuit présentement un doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), dans le cadre duquel elle cherche à comprendre l'influence de la pratique de différentes méthodes d'éducation somatique sur la performance musicale. Elle est également boursière du Fonds de recherche du Québec – Société et culture.



KIOSQUE NUMÉRIQUE

ARTS VISUELS CINÉMA CRÉATION LITTÉRAIRE CULTURE ET SOCIÉTÉ HISTOIRE ET PATRIMOINE LITTÉRATURE THÉÂTRE ET MUSIQUE THÉORIES ET ANALYSES

**Vous pouvez ajouter les revues culturelles québécoises
à votre bibliothèque virtuelle en visitant le site Web
de la SODEP.**

**LA CULTURE
EN REVUES**

SODEP.QC.CA

Conseil des arts
et des lettres

Québec 



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Canada 

