

MUSIQUE & PÉDAGOGIE

La revue FAMEQ à la une

volume 34 | numéro 1 | Automne 2019

INFORMATION

- Mot du président

ENTRETIENS

- Josée Crête, une enseignante nouvellement retraitée
- Tête-à-tête avec Isabelle Peretz

CONTRIBUTION ÉTUDIANTE

- De l'éveil musical à Kitcisakik : un outil pour la guérison

CHRONIQUES

- SMCQ
- Musique et apprentissages !
- Les Musicales de l'éducation



Fédération
des Associations de
Musiciens Éducateurs
du Québec

MUSIQUE PÉDAGOGIE

Éditeur

Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec

Éditrice déléguée

Daniela Giudice

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

Coordination, administration et abonnement institutionnel

Maryse Forand

Directrice générale de la FAMEQ
dg@fameq.org

Révision linguistique

Amélie Bois

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

Comité scientifique

• Jonathan Bolduc, Ph.D.

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

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

Directeur du laboratoire Mus-Alpha

• Thierry Champs, Ph.D.

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

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

• Muriel Deltand, Ph.D.

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

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

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

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

Conférencière dans les Écoles Supérieures des Arts belges

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

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

Dépôt légal : ISSN 0841 9428



sommaire

MOT DU PRÉSIDENT

par Thierry Champs **2**

ENTRETIENS

Josée Crête, une enseignante nouvellement retraitée
par Karine Ramsay **3**

Tête-à-tête avec Isabelle Peretz
par Isabelle Héroux **6**

CONTRIBUTION ÉTUDIANTE

De l'éveil musical à Kitcisakik : un outil pour la guérison
par Gabriel Marcotte **8**

CHRONIQUES

SMCQ : Créer de la musique pour mieux vivre ensemble
par Claire Cavanagh **18**

Musique et apprentissages!
par Jonathan Bolduc, Julie Raymond et Karine Guay **20**

Les Musicales de l'éducation : Diversité de significations disciplinaires au cœur des pratiques enseignantes
par Muriel Deltand **23**

Mot du président

THIERRY CHAMPS, *président de la FAMEQ, directeur Unité de programmes de 1^{er} cycle, Département de musique de l'Université du Québec à Montréal.*



© UQAM | Service de l'audiovisuel
Photo : Émilie Tournevache

Déjà quelques semaines se sont écoulées depuis la rentrée des classes, sans grand changement pour certaines personnes. Pour d'autres, un nouveau lieu, de nouveaux élèves et leurs parents, attentifs à tous vos faits et gestes, une nouvelle direction peut-être.

Même si nous faisons le même métier, nos conditions demeurent très différentes. Pour les moins bien lotis, ce stress ou encore la perte de motivation doivent se transformer en quelque chose de positif pour les élèves qui ne demandent qu'à être envahis de musique. Paradoxalement, la musique rassemble, mais en tant qu'enseignant, nous nous sentons souvent seuls dans notre espace de travail.

Pour ceux et celles qui ont la chance d'avoir des conditions favorables cette année, soutenez vos collègues et partagez vos bons coups.

Du côté de la FAMEQ, nous continuons à travailler conjointement avec la CNÉAQ pour améliorer les conditions de travail de nos spécialistes auprès du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Grâce au travail titanesque de personnes dévouées majoritairement bénévoles, la FAMEQ intrigue, attire et jouit maintenant d'une réputation qui ne laisse pas

indifférent. Nous obtenons de plus en plus l'appui du milieu de la culture : orchestres professionnels, artistes, OSBL, etc. Cela est possible grâce au soutien de nos nombreux partenaires et des présentateurs du Congrès : Twigg, Archambault et le Département de musique de l'UQAM.

Nous sommes de retour au Département de musique de l'UQAM pour le Congrès cette année, et nous avons ajouté les espaces du centre Pierre Péladeau dont la salle Pierre Mercure qui accueillera notre conférencière, Mme Isabelle **Peretz**, auteure du livre *Apprendre la musique : Nouvelles des neurosciences*, le jeudi 24 octobre en matinée.

À ne pas manquer : le grand concert du jeudi soir où vous aurez l'occasion d'entendre le Big band de Musique-Études Jazz-Pop de l'école secondaire André-Laurendeau de Saint-Hubert dirigé par Vincent **Benoit**, La Musique du Royal 22^e Régiment dirigé par le Capitaine Vincent **Roy**, le chœur de Vincent-D'Indy dirigé par François **Ouimet**, et bien entendu, l'harmonie FAMEQ qui réunira nos jeunes des quatre coins du Québec sous la direction de messieurs Robert **Sheldon** et Jean-Philippe **Magny**.

En espérant vous y voir en grand nombre !

Bonne rentrée à toutes et à tous.

Josée Crête, une enseignante nouvellement retraitée

KARINE RAMSAY, *secrétaire de la FAMEQ, enseignante à l'école secondaire Marcellin-Champagnat à Saint-Jean-sur-Richelieu.*

Cette année, plusieurs enseignants marquants ont annoncé leur départ à la retraite; parmi eux, Josée **Crête**, enseignante à l'école secondaire Le boisé à Victoriaville. Josée est également présidente de la Fédération des Harmonies et Orchestres Symphoniques du Québec, du Concours solistes et petits ensembles, du Festival des Harmonies et Orchestres symphoniques du Québec, ainsi que directrice du JPL Victo-Jazz, créé en mémoire de Jean-Pierre **Lambert**. Elle siège aussi au conseil d'administration de Diffusion Momentum. Une retraitée fort occupée.

Lorsque l'idée de faire un entretien avec Josée a été lancée, je me suis proposée avec beaucoup d'enthousiasme, car elle a été mon enseignante en 4^e et 5^e secondaire, à la fin des années 90. À mon entrée au secondaire, j'avais très peur de la grosse polyvalente et des mauvaises influences que l'on pouvait y rencontrer. Par sa gestion du département de musique, Josée a toujours permis aux élèves d'y trouver refuge. Nous pouvions y pratiquer notre art, peu importe le moment de la journée, et ce, dans un milieu vivant et stimulant.

Je peux affirmer que son dynamisme, sa fougue, sa passion, sa capacité de voir grand et de réaliser de très nombreux projets m'ont inspirée au point où j'ai décidé de suivre ses traces. Encore aujourd'hui, je suis imprégnée de son énergie dans ma carrière d'enseignante. Josée **Crête** : une influence et un modèle pour des centaines de jeunes.

Karine **Ramsay** : Enfant, quel métier voulais-tu faire?

Josée **Crête** : Musicienne.

K.R. : C'est vrai? Est-ce que tu jouais d'un instrument lorsque tu étais enfant?

J.C. : À l'âge de deux ou trois ans, j'avais un piano jouet. Je jouais sans arrêt sur ce petit piano. Un jour, ma mère s'est dit : « Bon, je vais lui faire apprendre le piano. »

K.R. : On peut donc dire que c'est vers l'âge de 5 ans que tu as commencé le piano.

J.C. : Oui, c'est ça.

K.R. : Qu'est-ce qui t'a donné le goût de faire de la musique ton

métier, tant comme musicienne que comme enseignante?

J.C. : En fait, c'est la passion de jouer et d'être sur une scène qui m'ont donné envie d'en faire mon métier; transmettre ma passion, mais aussi mes valeurs. Je trouve que la musique n'a pas de limites. Si un jeune s'embête à l'école, la musique viendra le chercher et il ne s'ennuiera jamais avec elle. La musique est l'une des plus belles matières à enseigner. On entend souvent dire que « les groupes ne sont pas homogènes » en français ou en mathématiques. En musique, on ne dit pas ça. Il suffit de donner un solo à celui qui est plus fort et de l'amener à aller plus loin. Je trouve ça très intéressant. Pour ma part, faire de la musique m'a aidée à m'organiser et j'étais loin de l'être quand j'étais jeune! J'étais du type hyperactif. Pour réussir à me « brûler », j'avais des activités tous les soirs, dont trois soirs de musique. De cette façon, ma mère avait trouvé comment m'occuper.

K.R. : Tu dis que ton instrument c'était le piano, mais...

J.C. : J'ai commencé avec le piano. Un de mes professeurs de piano était l'organiste de notre l'église. Lorsqu'elle a annoncé qu'elle prenait sa retraite, j'avais 11 ans. Comme j'étais son élève la plus avancée, elle m'a montré comment jouer l'orgue d'église. J'ai touché cet orgue pendant trente ans.

Quand je suis entrée au secondaire, j'ai joué beaucoup de guitare. Je n'appelle pas ça jouer de la guitare classique, j'étais plutôt une « gratouilleuse ». Cependant, aujourd'hui encore, je peux prendre une guitare et lire les accords très rapidement.

En troisième secondaire, j'ai commencé la trompette, mais le local des cadets était juste à côté et c'est là où l'on pratiquait... et dans les toilettes, parce que les trompettes faisaient trop de bruit! Les instruments appartenaient aux cadets, y compris la trompette que j'avais à ce moment-là.

K.R. : Souvent, la musique s'effrite dans les écoles. Tu dis qu'il y a toujours moyen de motiver celui qui est moins avancé, moins stimulé. As-tu pu observer cela à l'école secondaire Le boisé? Ces dernières années, est-ce que le programme s'est effrité lui aussi?

J.C. : À l'école Le boisé, le programme de musique est en santé. Cependant, il a connu beaucoup de difficultés surtout lorsque

le programme d'éducation internationale est arrivé dans notre commission scolaire, vers les années 2000. La clientèle que nous recrutions était très intéressée par l'académique, par les projets et par les exigences de ce programme. À ce moment-là, nous avons dû travailler très fort pour faire du recrutement au primaire et promouvoir les bienfaits de l'apprentissage de la musique.

Puis, un beau jour, l'opportunité de rénover le département de musique s'est présentée. Le programme Sport-études est arrivé dans l'école et c'est grâce à ce programme que le nôtre a repris son souffle. Voyant le fonctionnement du Sport-études (trois heures de sport et trois heures d'académique chaque jour), nous sommes allés voir le directeur et lui avons demandé s'il était possible d'adopter ce mode de fonctionnement pour notre programme Musique-études.

Il faut savoir que dans notre programme la majorité des activités étaient offertes en parascolaire : par exemple, les élèves qui avaient à leur horaire les cours maths-chimie-physique devaient venir faire de la musique en dehors des heures de classe. Tu as connu ce profil-là, Karine. Nous faisons un nombre d'heures faramineux en parascolaire, c'était fou : matin, midi, soir, journées pédagogiques, fins de semaine! Dans le contexte actuel, ça ne fonctionnerait plus. Les jeunes travaillent pour payer leur cellulaire et leurs petites sorties, ils travaillent tous. En plus, notre région est en plein emploi, alors comme il n'y a pas assez d'employés pour le nombre de postes offerts... Nous n'étions plus capables de travailler avec eux, ils ne voulaient plus faire de parascolaire et les inscriptions baissaient.

Notre directeur nous a donné le feu vert. Le sport a été offert seul pendant un an et ensuite, il a été jumelé à la musique. Deux avantages découlaient de ce jumelage : le nombre d'élèves adéquat dans les groupes et moins de coûts pour l'organisation scolaire. En musique, on peut faire de l'harmonie avec 20, 40, 60 élèves, mais pour les équipes sportives, c'est autre chose. Au plan du financement, la fédération sportive prenait en charge l'autre partie du sport et l'Harmonie l'Inspiration, la musique.

LES RETOMBÉES?

Nous sommes passés de 134 musiciens il y a 4 ans à 191 l'année passée et encore 191 cette année.

Évidemment, beaucoup de publicité et de clips vidéos avec des professionnels ont aussi été réalisés. Ces clips ont fait *lever* notre *machine*. Des gens d'autres écoles les ont partagés sur leur site pour signifier eux aussi : « Regardez ce que ça donne faire de la musique! » Un investissement très rentable!

Grâce à cette publicité, plutôt que d'aller dans les écoles primaires

pour faire notre promotion, les jeunes viennent maintenant chez nous. Près de 1 600 élèves de 5^e et 6^e année assistent à un spectacle donné lors de quatre représentations. Pour nous, c'est le moment de leur montrer tout ce qui se fait à l'école Le boisé : l'harmonie, le *drumline*, le chant, le *big band* et même la jeune chanteuse qui s'accompagne à la guitare.

Tout cela a contribué à donner un deuxième souffle au programme. Je crois aussi que d'inclure la musique à l'horaire et de n'avoir que les concerts et les compétitions en dehors de ce cadre est gagnant. Toute la musique se fait à l'école ; à la maison, il ne reste qu'à faire les devoirs.

K.R. : Qui, dans ta famille, t'a encouragée à faire des études en musique?

J.C. : Ma mère m'a énormément soutenue. Tout le temps. Elle est venue à tous mes événements musicaux et m'a toujours encouragée à être sur la scène. Lorsque j'étais jeune, elle m'inscrivait à plein de concours, à des trucs à la radio. Elle me poussait beaucoup. À la limite, elle était presque ma gérante! La scène est donc devenue pour moi un endroit où j'étais bien.

K.R. : Ta mère était-elle musicienne elle-même?

J.C. : Pas du tout, il n'y a personne de musicien dans ma famille. La seule musique que j'écoutais, que j'aimais, était celle sur laquelle mes parents pratiquaient leurs cours de danse dans le sous-sol de la maison, la musique de *big band*.

K.R. : Comment se sont passées tes études? Quel a été ton parcours après le secondaire?

J.C. : Au secondaire, il n'y avait pas de concentration-musique, c'était de la musique au régulier. J'ai joué du xylophone et de la flûte en 1^{re} et 2^e secondaire. Après est venu le tour de la guitare et des instruments à vent. Puis, j'ai été élève un an à l'école Le boisé, en 5^e secondaire. À l'époque, l'enseignant était un professeur de guitare, Pierre **Ratté**. Il m'a beaucoup aidée dans ma formation de base (littérature, théorie, solfège, etc.).

Pour les études collégiales, je suis allée au cégep Marguerite-Bourgeois, malheureusement fermé aujourd'hui. J'y suis allée parce que ma mère trouvait intéressant qu'il y ait un campus à Montréal. Elle était très contente que sa fille de 15 ans puisse être en résidence dans un collège où il restait quelques religieuses. Sœur **Berthe** a été ma professeure de piano : je l'ai adorée. Elle était très exigeante. Comme instrument second, j'ai choisi la trompette



En octobre 2015, Josée **Crête** reçoit le prix Dollard-Morin des mains du ministre François **Blais**.

Professeur en début de carrière, Richard **Charron** enseignait la trompette. Nous devions être deux étudiants dans le cours. J'ai été chanceuse, car l'autre ne s'est jamais présenté et j'ai eu une heure de cours toutes les semaines en instrument second.

Mon professeur s'est rendu compte que j'avais une bonne lecture. J'étais cependant «toute croche» sur le plan technique parce que je n'avais jamais eu de professeur de trompette auparavant. Je recommençais donc à zéro.

Un jour, Richard me demande si je veux jouer dans le *big band*, car il manque de musiciens. J'accepte. J'arrive là... Moi, je suis une pianiste (les pianistes ne lisent pas tellement de rythmes complexes, ils apprennent plutôt trois ou quatre pièces par session et tout de mémoire, alors...) Première répétition : *Time check* de Buddy **Rich** à 200 bpm à la blanche. Je pense que j'ai lu une note par mesure! Je jouais la partie de 4^e trompette et les notes en bas de la portée, je ne les connaissais même pas! Ça a été fou, mais je suis tombée en amour avec cette musique-là.

Richard **Charron** m'a fait faire de l'orchestre, du quintette de cuivres, des duos et j'ai joué en solo les mêmes pièces que ceux qui étaient en instrument principal. Rapidement, je suis passée de trompette instrument second à trompette instrument principal. J'ai finalement complété deux DEC : un en trompette et un en piano. Malheureusement, à la fin de mon parcours, le piano était passé loin dans mes intérêts. J'aurais pu échouer, je ne trouvais pas ça intéressant. Je trouvais que nous étions toujours seuls. C'est le *fun* d'être en *gang*, d'être avec les autres.

L'année suivante, je me suis retrouvée au baccalauréat en interprétation en trompette à l'UQAM. J'ai fait un an à temps plein,

puis j'ai eu un travail à temps plein dans ma région l'année suivante. Avant que j'arrive à Victoriaville, il n'y avait pas de musique au primaire, ça n'existait pas. Tout a commencé au début des années 80 dans les commissions scolaires de Victoriaville et de Warwick. Comme j'avais déjà donné un coup de main dans la région, que j'étais très impliquée et que je touchais l'orgue à l'église depuis un bon bout de temps, on m'a offert le travail.

K.R. : Tout le monde te connaissait!

J.C. : Oui! J'étais pas mal connue dans ce coin de pays. On m'a demandé si je voulais faire un remplacement. J'ai dit : «Voyons, j'ai seulement complété un an de baccalauréat, je ne suis même pas en enseignement, je suis en interprétation! Je vais l'essayer, d'accord, je vais le faire.» Le remplacement prévu était de trois mois et demi. J'ai donc été trois mois et demi à temps plein à l'université et à temps plein au travail dans 5 écoles primaires. Il n'y avait pas de matériel dans ces écoles, rien! Je traînais ma guitare et mon système de son à tous les cours. J'ai trouvé ça très dur parce que j'avais deux vies différentes à temps complet. Si j'avais seulement eu le travail, ça aurait été correct, mais ce n'était pas le cas. L'année suivante, j'ai décidé de poursuivre mon baccalauréat à temps partiel et j'ai changé de concentration : je suis allée en enseignement. J'ai terminé mon baccalauréat à temps partiel parce que les postes d'enseignement se sont succédés à partir de ce moment-là.

Puis est arrivée mon embauche à la polyvalente. Depuis quelques temps, Pierre **Ratté**, l'enseignant de musique, me disait qu'il allait devenir directeur et me demandait si je voulais postuler pour cet emploi. Je ne voulais pas de ce poste, car il était à temps partiel et j'en avais déjà un à temps plein au primaire à Plessisville depuis quatre ans. La direction de l'école a réussi à créer un poste à temps

plein. L'année suivante, on m'a invitée à l'entrevue pour ce poste. Je ne l'ai pas eu, une autre enseignante a été engagée. Lorsqu'ils l'ont appelée, elle n'a pas pu accepter le poste, car elle devait retourner à son ancienne école.

Le 4^e jour des classes de cette année-là, j'ai reçu un appel téléphonique pour me demander de me présenter à l'école. Quand je suis entrée dans le bureau de Denis **Lalonde**, le directeur, je me suis souvenue des questions de l'entrevue. J'avais beaucoup aimé ses questions, dont celle où il me demandait ce que je ferais en arrivant à l'école Le boisé. J'avais répondu : «Avec tout le matériel qu'il y a ici, je démarrerais une concentration-musique où il y a de la musique le matin, le midi, le soir, des *big bands*, des cours privés, etc.» C'était clair dans ma tête et c'était son souhait le plus cher à lui aussi! Donc, quand je suis entrée dans son bureau, il m'a dit : «Ce n'est pas toi que j'ai pris. C'est là que je vais voir si tu m'as conté du vent!» (rires).

À partir de ce moment-là, tout s'est enchaîné très rapidement. On a parlé aux gens du Tandem, car au début c'était l'école Tandem-Le Boisé et les élèves du Tandem venaient au Boisé après l'école. On a dit à ces gens : «Est-ce que ça vous tente de faire de la musique?» Il y avait 11 élèves au Tandem et 47 au Boisé. On a formé une harmonie de 58 musiciens la première année. On a convoqué les parents et on leur a demandé 100 \$ de frais par jeune pour des cours privés le soir et la fin de semaine, la participation au Festival des harmonies et des intensives au Camp musical d'Asbestos. Ils ont embarqué dans le projet avec enthousiasme.

Donc, après mes études, c'est ça que j'ai fait et j'ai pris des cours de direction musicale parce que je n'avais pas de technique.

K.R. : Avec qui as-tu pris ces cours?

J.C. : J'en ai pris avec Alain **Cazes**, Daniel **Descôteaux** et Josée **Laforest**, avec qui j'ai beaucoup aimé travailler. J'en ai pris aussi avec François **Bernier**. J'aurais continué, mais comme je n'en ai pas besoin pour le moment... Si je recommence à diriger un jour, j'en reprendrai.

K.R. : C'est important de continuer à se perfectionner, n'est-ce pas?

J.C. : Absolument!

K.R. : Si tu avais à résumer en un mot ta carrière à la commission scolaire des Bois-Francis, quel serait-il?

J.C. : Passionnante. Avec des gens qui ont cru en moi.

K.R. : Au sujet des directions d'école maintenant : avec Denis **Lalonde** ça s'est bien terminé, mais il y a eu des changements au fil des années. Comment as-tu fait pour que les directeurs croient toujours en toi et soutiennent le programme?

J.C. : Le changement de direction est le plus gros défi du professeur de musique. Il faut toujours recommencer à zéro. Et si le directeur est un musicien, il ne veut pas que les autres professeurs de l'école pensent qu'il donne tout au programme de musique. Alors il fait attention, il se retient pour ne pas trop donner même s'il le voudrait. Ce n'est pas toujours un avantage. C'est très étrange à dire, mais ce sont les personnes à qui tu penses le moins qui vont le plus t'aider. Il faut juste qu'ils croient à la musique comme aide à la motivation scolaire, à ce que donne la présence de la musique dans une école et le rayonnement qu'elle permet. Mine de rien, on est partout : un petit *drumline* dans les activités de début d'année, le *big band* invité à jouer pour un événement... Lors des sept soirées Méritas, ce sont nos groupes qui jouent. Nous assurons aussi l'animation pour les activités sportives. Après que nous ayons accepté et joué chaque fois, c'est difficile de refuser nos demandes! Il faut juste devenir indispensable dans ton école et dans ta commission scolaire. Il faut que les professeurs soient là, qu'ils s'investissent, que la musique soit ancrée dans l'école.

Ça a été dur... j'ai eu beaucoup de difficulté à être acceptée dans l'école. Les professeurs pensaient que Josée **Crête** avait tout parce que Denis **Lalonde** donnait tout. Lorsqu'il est parti, ils se sont rendu compte qu'il donnait beaucoup, qu'il aidait, mais aussi que nous étions autonomes et que c'était nous qui allions chercher le *cash*, qui nous tapions les activités de financement et la recherche de commandites. Tout ça afin d'être capables de faire fonctionner le département. L'image que les autres enseignants avaient de nous a changé. Quand on a présenté le projet de faire trois heures de musique, j'étais nerveuse, mais j'étais extrêmement bien préparée. J'avoue que c'était plus énervant de parler devant les professeurs de l'école que de parler devant 10 000 personnes à Sherbrooke pour faire un discours ou même de parler à la télé. Quand c'est ton bébé (parce que c'est mon bébé), tu ne veux pas manquer ton coup.

K.R. : Qui est la personne qui t'inspire le plus? Musicien, pédagogue, chef?

J.C. : Il y en a plusieurs et ça dépend pour quoi. Certains m'ont influencée pour certaines choses et d'autres pour d'autres aspects. C'est sûr qu'il y a Alain **Cazes** pour les conseils à la direction. Puis, Josée **Laforest** qui m'a beaucoup aidée avec ses connaissances sur la conception des œuvres. Richard **Charron**, lui, a été un peu la bougie d'allumage. Il m'a dirigée un peu plus vers le style *big band*

et l'harmonie. Je ne connaissais pas ces formations musicales parce qu'au secondaire il n'y avait pas d'harmonie. Viennent ensuite Oliver **Jones** pour sa générosité, Jan **Van der Roost** pour ses contacts et Yannick **Nézet-Séguin** pour son humilité. J'aime ça voir quelqu'un qui ne se prend pas pour un autre même s'il est devenu « un grand », qui est là pour les bonnes raisons.

K.R. : As-tu eu l'occasion de parler avec Yannick **Nézet-Séguin**?

J.C. : Oui, lorsqu'il a été le porte-parole du Festival des harmonies et des orchestres symphoniques, il a pris la peine de venir voir le Festival et de jaser avec tout le monde. Il a dit : « Je n'arrête pas d'entendre parler du Festival des harmonies parce que les trois quarts de mes musiciens sont passés par ici. »

K.R. : Qu'est-ce qui a le plus changé dans le métier entre tes débuts et aujourd'hui?

J.C. : Je pense que c'est la télé-réalité, c'est l'instantané. Il faut que ce soit vite, il faut que les jeunes réussissent vite. La persévérance et l'effort... il faut toujours travailler là-dessus. Pour eux, ce doit être facile et que le résultat soit là. Tout est centré sur l'individu plutôt que sur la collectivité. Il faut passer plus de temps qu'avant pour convaincre qu'il est plus important de faire partie d'un groupe que de faire cavalier seul. Faire comprendre aux jeunes les bienfaits de travailler en groupe et pour le groupe. Valoriser l'effort, la persévérance, la rigueur. Les parents ont beaucoup d'exigences envers leur enfant. Il y a beaucoup de problèmes d'anxiété chez les jeunes, particulièrement l'anxiété de performance.

Je trouve aussi que les professeurs sont très isolés, chacun dans sa région, surtout ceux qui ne s'impliquent pas. Toi [Karine], tu es dans la FAMEQ. D'autres s'impliquent dans la FHOSQ, dans différents comités. Et les autres? Les professeurs devraient réseauter davantage, partager. Des cours sur la gestion, l'administration et le financement des départements manquent aussi dans la formation des enseignants et des directeurs de départements.

K.R. : Trouves-tu justement que par rapport à l'isolement, avec la venue de FB, de l'instantané, il y a plus de groupes de partage? Il me semble que c'est mieux qu'il y a dix ans, non?

J.C. : C'est vrai que c'est très intéressant le côté Facebook et Instagram, oui je trouve ça bien. Ça aide beaucoup pour les échanges. Je vois le groupe « Profs de musique du Québec » et je trouve ça le fun.

En ce qui concerne l'enseignement, les enfants, eux, sont nés à l'ère de l'instantané. Il faut adapter nos façons de faire et de transmettre

notre savoir. Dire aux élèves : « Tu vas voir, c'est facile, mais il faut mettre l'effort nécessaire si tu veux aller un peu plus loin. Je te propose de jouer une pièce un peu plus facile, mais si tu en veux une plus difficile, il va falloir mettre un petit peu plus d'effort. Es-tu prêt à y consacrer le temps nécessaire? » Il faut leur montrer les très belles « grosses tunes » difficiles qu'ils voudraient jouer. Il faut aussi que ce soient eux qui choisissent... ouf!

K.R. : Il faut être fin psychologue!

J.C. : Oui, mais c'est passionnant! Je viens de prendre ma retraite, mais j'aimais encore énormément enseigner. Je ne suis pas partie parce que je n'aimais plus mon métier, mais parce que je voulais laisser la place à d'autres. Et j'ai des projets aussi.

K.R. : Aurais-tu des conseils à donner aux professeurs qui vont rejoindre les rangs de l'enseignement?

J.C. : Oui! Et on pourrait donner une conférence de trois semaines!

Tout d'abord, il faut de la persévérance. Ne jamais lâcher, ne jamais abandonner, ne pas attendre que tout arrive tout seul, ça n'existe pas! On fait notre propre chance, on crée notre propre job. Ensuite, il faut bien s'entourer, quand c'est possible. Il faut aussi s'impliquer dans la communauté, impliquer les parents et les jeunes dans un projet. Motiver les jeunes, trouver d'autres façons d'enseigner. Parler aux collègues des autres écoles pour connaître leurs façons de faire. Je ne me suis jamais gênée pour leur demander : « J'ai un *bogue*, qu'est-ce que tu ferais toi? » Le travail d'équipe est essentiel.

Il ne faut jamais hésiter non plus à demander l'aide des plus expérimentés, organiser du mentorat. La FHOSQ a déjà offert ce service et il y a eu plus de mentors que d'aïdés! On pensait que ce serait le contraire, qu'on allait manquer de ressources! Réseauter le plus possible, siéger sur les comités culturels des villes, les comités décisionnels des écoles, et pourquoi pas le CA municipal, régional, provincial! Il est essentiel de s'impliquer : si on ne le fait pas, on reste isolé.

Il faut offrir la musique des élèves pour les événements qui se tiennent dans l'école, dans la commission scolaire et dans la communauté. Un jour, j'ai téléphoné à la chambre de commerce : « Voulez-vous un trio? Un quatuor? J'ai des groupes musicaux à vous proposer. » Excellente visibilité pour l'école!

Ne pas oublier non plus de promouvoir les bienfaits de l'apprentissage de la musique pour que les jeunes s'inscrivent aux programmes offerts dans les écoles, et lire toutes les nouvelles stratégies d'enseignement,

Josée Crête dirige l'Harmonie L'Inspiration. Photo : André Pelletier.



les études universitaires, car ça évolue beaucoup.

K.R. : Être enseignant de musique c'est être beaucoup plus qu'un simple enseignant. C'est être aussi politicien, pédagogue, diplomate, motivateur... on porte beaucoup de chapeaux!

J.C. : Oui, il faut administrer et être capable d'être vendeur. C'est la même job que celle de directeur des ventes d'une entreprise.

K.R. : Si tu retournes en arrière, est-ce que le métier t'a apporté ce que tu cherchais?

J.C. : En fait je ne cherchais rien, je n'avais aucune attente. Je suivais ma passion, j'avais une idée et je poussais dessus. J'ai réalisé beaucoup de projets, bien que je n'aie jamais eu de plan de carrière. La seule chose qui était ma mission de vie, c'était de rendre la musique accessible à tout le monde au meilleur coût possible, de garder les jeunes à l'école par la musique, et de contrer la délinquance et le décrochage scolaire. Pour moi, la musique c'est la santé du cœur, de l'esprit, de l'âme et de la tête. J'ai toujours pensé que l'on travaillait un peu comme des médecins.

K.R. : Tu as parlé de délinquance. Moi, je redoutais d'aller à la polyvalente parce que j'avais peur de la drogue. Je voulais aller dans un collège privé, mais ça n'aurait peut-être pas été mieux. Finalement, c'est vraiment la musique qui a fait que je passais mes midis à aller jouer de la trompette. J'étais tout le temps au département de musique avec mes amies, Marianne, Mimi et compagnie. Et

aujourd'hui comme parent, je conseille aux jeunes de s'investir dans leur passion.

J.C. : Absolument, parce qu'autrement l'école peut être vraiment ennuyante!

K.R. : Toi et moi le savons, les enseignants ne comptent pas leurs heures (surtout les profs de musique). As-tu trouvé difficile de combiner vie personnelle et vie professionnelle pendant ta carrière?

J.C. : En fait, quand j'ai commencé à travailler, je jouais beaucoup en plus d'enseigner. Je travaillais près de 80 heures par semaine, du matin au soir. Par la suite, j'ai commencé à apprendre à doser. Lorsque j'ai rencontré mon époux, j'ai commencé à ralentir... un peu! On planifiait des blocs d'horaire, des temps où l'on se retrouvait. Lui, qui est chef d'entreprise, travaillait aussi beaucoup. On se respectait là-dedans. Quand on aime ce que l'on fait, on ne calcule pas les heures. On doit tout de même équilibrer notre vie parce qu'on investit beaucoup de temps dans notre travail. Le but, c'est de travailler pour faire avancer les choses et non pas pour avoir des prix ou des reconnaissances. La pire des choses est de se valoriser avec des prix. L'important, c'est que les jeunes aient eu du plaisir.

K.R. : Je me rappelle que lorsque j'étais ton élève et que j'arrivais au département de musique, tu étais là, toujours là. J'avais l'impression que tu dormais dans le local!

J.C. : J'étais là très tard le soir, puis je poursuivais le travail chez moi le

soir et les fins de semaine. Tout était à faire.

K.R. : De quoi es-tu le plus fière?

J.C. : Je suis fière de plusieurs choses. Tout d'abord, d'avoir bâti ce gros programme qui a résisté aux épreuves et au temps. D'avoir trouvé les sous pour le matériel. D'avoir bâti un département en santé qui a tout ce qu'il faut pour fonctionner presque tout seul. Il est pas mal autonome, sa base est solide. On y trouve un studio d'enregistrement, des locaux à la fine pointe, une bibliothèque musicale.

Je suis très fière d'avoir fait augmenter de 34 % les inscriptions en musique-étude. Un travail d'équipe dont je suis vraiment satisfaite. D'avoir des spécialistes de qualité et de les avoir gardés. On ne paie pas le même montant qu'à Montréal, mais les profs sont heureux de travailler chez nous, on leur donne du volume.

D'avoir convaincu tous les paliers décisionnels que la musique est importante et qu'il faut que les jeunes pratiquent cet art. La commission scolaire l'a même mis dans sa planification stratégique.

D'avoir redressé la FHOSQ, le concours, le festival. Il y a 18 ans, quand je suis arrivée comme présidente, tout le monde était en déficit. Pas évident d'assumer de si gros montants pour des organismes à but non lucratif (OBNL). Nous avons réussi à amener le festival à un sommet de 10 000 participants et nous conservons le titre du plus gros rassemblement de musiciens au Canada. Le Concours soliste est aussi le plus grand au Canada, ce n'est quand même pas rien!

C'est sûr que j'ai eu quelques reconnaissances : en 2018, l'Ordre Victorien, décerné par la ville de Victoriaville et en 2015, le prix du bénévolat en loisir et en sport Dollar-Morin, décerné par le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, reçu à l'Assemblée nationale. Celui-là m'a fait un petit velours parce que c'est pour mon implication en tant que bénévole. Je ne suis pas «prix», j'en ai eu d'autres, mais ces deux-là sont ceux qui m'ont fait le plus plaisir. Une petite tape dans le dos pour me dire : «Allez! Continue!»

K.R. : Quel a été le moment le plus difficile de ta carrière?

J.C. : C'est quand Denis **Lalonde** est parti. Atroce! Les coupures du programme, monstrueuses, et je n'avais jamais touché à un ordinateur de ma vie! J'ai été obligée de m'en acheter un, d'apprendre les logiciels, de structurer la fondation. Cependant, ce malheur a mené le programme vers l'autonomie.

Et faire le deuil de l'enseignement cette année, j'ai trouvé ça extrêmement difficile.

K.R. : Est-ce qu'il y a quelqu'un que tu considères comme un mentor ou qui t'a particulièrement influencé?

J.C. : Je pense à trois personnes. Richard **Charron**, qui m'a transmis son amour de la trompette, du *big band*, de l'harmonie, Denis **Lalonde**, qui m'a appris comment négocier pour arriver à mes fins et Claude **Saint-Amand**, pour les stratégies politiques.

K.R. : Qu'est-ce qui va le plus te manquer à la retraite?

J.C. : La fébrilité avant la rentrée scolaire. Depuis que je suis toute petite, la veille de la rentrée, je rêve à l'école, j'ai peur d'être en retard. C'est sûr que cette fébrilité-là, le fait d'arriver avec de nouvelles stratégies, avec la musique que j'ai écoutée pendant l'été, de montrer ce que j'ai préparé pour mes jeunes, ça va vraiment me manquer. Et travailler avec les ados, je les adore! J'adore aussi diriger en concert, en compétition, je vais m'ennuyer de ça. Je vais m'ennuyer aussi d'organiser des tournées, d'aller en Europe avec les jeunes, chose que je faisais tous les deux ans depuis 1998.

K.R. : Est-ce que la musique fait partie de tes plans de retraite?

J.C. : Je ne le sais pas. Actuellement, je suis présidente de la Fédération des harmonies et des orchestres symphoniques du Québec (FHOSQ), du Concours solistes et petits ensembles de la FHOSQ, du Festival des harmonies et orchestres symphoniques du Québec et directrice du nouveau festival JPL Victo jazz, créé en mémoire de Jean-Pierre **Lambert**. Je siége aussi au conseil d'administration de Diffusion Momentum qui dirige le Carré 150 depuis neuf ans et je suis aussi sur le comité provincial Arts-Études du MEES. Tout ça ne bougera pas pour l'instant. Est-ce que je vais reprendre la trompette? Le piano? Le chant? Diriger d'autres groupes? Je ne sais pas. Je ne me considère pas encore à la retraite, je suis comme en vacances.

Pour l'instant, je l'ai écrit quelque part sur mon tableau noir dans la cuisine et je le répète : donner du temps au temps. Je n'ai pas eu l'occasion de prendre du recul et de réfléchir. Avec quatre conseils d'administration, deux comités, je suis pas mal impliquée quand même! Je trouve que c'est un peu trop tôt dans mon processus, je suis encore en train de faire du ménage dans mes affaires. C'est sûr que je veux voyager plus, j'adore la pêche, et je veux prendre des cours de toute sorte. Lire. La dernière fois que j'ai lu un livre sans m'endormir dessus après trois pages, ça remonte à mes vacances l'année passée. Écouter de la musique juste pour le plaisir. On est toujours en train d'écouter pour travailler, pour choisir du matériel.

Et penser à moi... un petit peu plus.

Tête-à-tête avec Isabelle Peretz

ISABELLE HÉROUX, directrice du Département de musique de l'Université du Québec à Montréal.



ISABELLE HÉROUX

Photo : Jérémie Battaglia



ISABELLE PERETZ

Photo : Amélie Philibert

Il y a quelques années, je rêvais de rencontrer Isabelle **Peretz**, pionnière des recherches sur le cerveau et la musique, sommité en la matière. Je commençais à faire de la recherche et je trouvais le personnage très inspirant. Je l'ai aperçue à quelques reprises lors d'activités autour de la guitare classique sans oser jamais lui parler. Et puis, coup du destin, j'ai reçu un courriel d'Isabelle **Peretz** qui me demandait de l'aide pour trouver un professeur de guitare! En effet, elle voulait reprendre l'instrument qu'elle avait laissé 30 ans auparavant. Ainsi, j'ai enfin pu rencontrer cette femme exceptionnelle que j'ai le bonheur de côtoyer depuis 2013, l'année où elle a donné sa première conférence au congrès FAMEQ, il y a maintenant sept ans.

Isabelle **Héroux** : Lors de ton passage au congrès FAMEQ en 2013, pensais-tu déjà écrire ton livre «Apprendre la musique : nouvelles des neurosciences»?

Isabelle **Peretz** : Non, l'écriture du livre est arrivée plus tard et est liée au fait que j'ai repris la guitare. C'est en voyant tout ce que la recherche démontre, qu'il faut enseigner la musique, apprendre à en faire et non seulement en écouter, que j'ai décidé dans un premier temps de reprendre la guitare et dans un deuxième temps, d'écrire le livre. En fait, je n'avais pas tellement pensé aux implications en éducation avant de reprendre la guitare. Par la suite, je me suis dit : «Moi je sais tout ça, mais les autres ne le savent pas». Ce fut donc le premier volume et celui sur la santé s'en vient. J'ai aussi voulu écrire ce livre de manière personnelle. Il s'agit d'un ouvrage de vulgarisation et non d'un ouvrage scientifique.

I.H. : Que s'est-il passé dans le domaine de la recherche depuis ta dernière conférence au

congrès de la FAMEQ il y a sept ans? Quels sont ces bénéfices nouveaux à l'apprentissage de la musique?

I.P. : Ils sont nombreux et c'est ce m'a amenée à joindre l'Orchestre de la Société de guitare de Montréal. Les recherches démontrent que lorsque l'on joue de la musique avec d'autres, on a un comportement beaucoup plus prosocial de collaboration, on sécrète plus d'hormones du plaisir. En fait, il y a toute une série d'avantages que les gens qui font de la musique connaissent, mais que ceux qui n'en font pas ignorent. On apprend aussi que la musique devrait être faite en groupe. Au moment où j'ai donné ma conférence à la FAMEQ, les résultats n'étaient pas encore connus; ils ne le sont que depuis environ cinq ans.

I.H. : Dans ce cas, est-ce que l'on peut penser que la musique en groupe est meilleure que celle faite en solitaire?

I.P. : Ça dépend quel est le but. J'aurais tendance à dire que oui : parce que c'est plus motivant, mais aussi pour tous les avantages prosociaux qu'elle apporte comme l'empathie et le sentiment d'appartenance. Les bénéfices pour la société sont plus importants avec la musique en groupe. Par contre, pour faire partie de l'élite, il faut travailler seul. Mais à quoi ça sert? On ne va pas former que des virtuoses... On doit former des gens qui vont faire de la musique le plus longtemps possible. Il faut répandre la pratique de la musique dans le reste de la société et qu'elle devienne une activité sociale et culturelle pour tous. Ce n'est pas parce qu'un jeune termine son secondaire qu'il doit arrêter de faire de la musique!

PLACE DE LA MUSIQUE

I.H. : En dehors de la recherche, quelle est la place de la musique dans ta vie sachant que tu as repris la guitare ?

I.P. : Je fais de la musique maintenant! La musique a toujours été importante dans ma vie, mais disons que j'en écoute moins depuis que j'en joue, que j'en fais.

I.H. : Tu as reçu une formation musicale d'un bon niveau, les gens ne savent pas à quel point tu faisais partie de l'élite...

I.P. : Quand j'étais jeune, ma mère ne voulait absolument pas que je fasse de la musique. À un tel point qu'elle m'a dit que si je voulais jouer de la guitare, il fallait que j'achète moi-même mon instrument et que je paye mes cours. Pourtant, elle avait eu une éducation musicale comme toutes les jeunes filles de cette époque. J'ai épargné pendant des mois pour avoir ma première guitare. Ce fut en fait extrêmement motivant. J'ai débuté les cours à l'académie de musique à 11 ans (les cours y étaient gratuits), à une époque où j'étais dans les premières générations de guitaristes et où tout le monde voulait jouer de la guitare classique! J'apprenais très vite et j'ai travaillé beaucoup. J'étais très à l'aise et je ne savais pas ce qu'était le trac. Maintenant je sais (rires). J'ai été protégée, chouchoutée par les professeurs, ils me faisaient beaucoup jouer en public. Cependant, on ne faisait pas de musique d'ensemble à l'époque. Jamais on ne m'avait parlé de la possibilité de jouer dans un ensemble de guitares.

I.H. : Tu n'as pas voulu en faire carrière ?

I.P. : Ces années-là, lorsqu'on entrait au Conservatoire, c'était comme entrer en religion et il fallait s'y consacrer entièrement. J'ai donc décidé, à l'âge de 18 ans, de poursuivre plutôt des études universitaires. Je savais que je ne serais jamais virtuose, j'ai donc arrêté de jouer de la guitare en me disant que je la reprendrais plus tard.

Il faut dire que je proviens d'une famille d'intellectuels, de scientifiques et mes ambitions se sont naturellement tournées vers le milieu universitaire et la recherche.

I.H. : Est-ce que tu regrettes d'avoir arrêté la musique pendant cette longue période ?

I.P. : Ah oui, c'est un de mes plus grands regrets, parce que c'est difficile de reprendre, sachant ce que j'étais capable de faire à l'époque! Il y a 20 ans, si j'avais pu lire le livre que j'ai écrit, je pense que j'aurais repris la guitare bien plus tôt.

I.H. : Dans le fond, ton livre est un plaidoyer pour la pratique musicale ?

I.P. : Oui, complètement! Il faut faire de la musique!

I.H. : Comment s'est concrétisée l'écriture de ton livre ?

I.P. : Cela faisait quelques années que les éditions Odile Jacob me sollicitaient pour écrire un livre d'une centaine de pages en me donnant carte blanche. J'ai eu un énorme plaisir à l'écrire, car ce sont de petits chapitres très courts, ce qui correspond très bien à ma manière de penser qui est synthétique. Et je pouvais choisir les sujets abordés. Je n'étais pas obligée de citer toutes les recherches et d'aborder un sujet de manière très exhaustive (comme on doit le faire pour un article scientifique). Ça m'a donné une grande liberté. J'ai donc sélectionné les recherches qui m'apparaissaient être celles qui seraient encore pertinentes dans 15 ou 20 ans. Le livre en est un de vulgarisation et s'appuie sur la science. Tout ce qui y figure est fondé sur la recherche, mais ce n'est pas un ouvrage scientifique dans son format. Il y a cependant des références scientifiques pour ceux qui désirent approfondir les thèmes abordés.

I.H. : Connais-tu le nombre de livres qui ont

été vendus ?

I.P. : Selon mon éditeur, j'en ai vendu 7 000 exemplaires dans les six premiers mois et la version anglaise paraîtra en septembre. Ce que je ne sais pas, c'est comment les gens du milieu de l'éducation reçoivent le livre. Je sais qu'il est imposé dans certains cours universitaires, mais je ne sais malheureusement pas quel impact il peut avoir auprès de ces gens, ce qu'ils en pensent. Je l'espère utile, il n'y a que cela qui compte.

I.H. : Qu'est-ce qui te réjouit le plus avec «Apprendre la musique : nouvelles des neurosciences» ?

I.P. : Ce qui m'a fait le plus plaisir avec ce livre, ce sont deux choses. La première : les gens qui se sont mis à jouer de la musique depuis qu'ils l'ont lu. Je dirais que dans mon entourage, ça représente une personne sur deux. L'autre chose, ce sont les collègues à qui j'ai donné envie d'écrire des ouvrages de vulgarisation.

RECHERCHE ET PÉDAGOGIE

I.H. : Qu'aimerais-tu dire à ceux qui enseignent la musique ?

I.P. : J'aimerais voir plus de recherches sur la performance musicale qui nous indiqueraient comment enseigner la musique. Je ne retrouve pas beaucoup de recherche sur ce sujet.

I.H. : Il y a quand même plusieurs années de recherches en psychologie de la musique qui touchent la prestation musicale et qui décrivent les comportements et les habitudes des experts, non ?

I.P. : Oui, mais en fait, cela ne nous donne que des pistes. On regarde et on évalue ce que les experts font, mais on ne sait pas si apprendre ou enseigner, selon ce que l'on a observé chez les experts, est vraiment

efficace dans la réalité transposée dans un autre contexte, sur le terrain par exemple. La recherche ne s'est pas rendue à évaluer des méthodes d'enseignement en musique. Les manières de faire sont-elles efficaces ou non?

I.H. : Aurais-tu un exemple de recherche que tu aimerais voir dans les écoles?

I.P. : Oui, prenons la question suivante : comment enseigner la lecture de notes dans les écoles? Est-ce plus efficace d'apprendre à lire les notes sur la partition sans l'instrument, comme c'était le cas à mon époque, ou en jouant des notes avec un instrument dans un ensemble de guitares par exemple? On ne sait pas...

I.H. : Apprendre à lire les notes en apprenant à jouer d'un nouvel instrument est cognitivement beaucoup plus exigeant que d'apprendre à lire une note seulement sur une partition... il y a une surcharge cognitive... donc plus difficile?

I.P. : Oui, mais c'est peut-être plus motivant? On peut penser aussi que tu construis sur des assises avec différents encodages (les gestes à l'instrument selon des notes).

I. H. : En effet, et c'est vrai que tout cela ne reste qu'une hypothèse tant que ce n'est pas vérifié par une étude.

I. P. : C'est simple, tu testes la lecture des gens avant, tu divises le groupe en deux : groupe A, ceux qui apprendront à lire les notes sans instrument et groupe B, ceux qui apprendront à lire les notes avec l'instrument. Ensuite, tu mesures les résultats après des deux groupes.

I.H. : Comment testerais-tu la lecture?

I.P. : Oh! Tu n'es pas obligée de faire tout parfait du premier coup. Ça donne déjà une idée et c'est cela l'expérimental.

Ce n'est pas tellement une question de chiffres ou de quantitatif au final, mais c'est l'expérimentation.

J'aimerais aussi dire aux enseignants : posez-vous des questions et surtout, apprenez à départager ce qui est validé de ce qui est véhiculé, ce sera déjà extraordinaire. Il faut qu'il y ait des collaborations entre chercheurs et enseignants et que les enseignants soient formés à la recherche. D'ailleurs, l'ouverture des musiciens éducateurs est grande face à la science et à l'expérimentation. Il faut vraiment que la recherche se fasse, on manque réellement de donnée en enseignement.

I.H. : Je me rappelle que tu m'as déjà dit vouloir voir comment les connaissances développées en neurosciences pourraient être utilisées dans l'enseignement, de manière concrète.

I.P. : Avec le livre, je l'ai fait de manière moins directe. Ce que j'ai réussi le plus à faire, c'est de séparer le vrai du faux. Également et surtout, de sensibiliser les gens au sujet de ce que l'on véhicule de génération en génération : la manière dont on enseigne, sans jamais se questionner, en pensant que c'est comme ça qu'on a appris, donc que c'est comme ça qu'il faut faire. C'est souvent faux.

I.H. : Francis **Dubé** (professeur titulaire de didactique instrumentale à la Faculté de musique de l'Université Laval) appelle cela «la pédagogie des morts». On enseigne comme on nous a enseigné, par un professeur qui reproduit lui-même l'enseignement qu'il a reçu du disciple d'un pédagogue ou d'un musicien prestigieux, sans se questionner aucunement sur la recherche actuelle. En boutade dans mes cours de pédagogie, je demande à mes étudiants : «Est-ce que vous accepteriez d'être traité pour un cancer sans bénéficier des recherches scientifiques? Par la saignée par exemple, car de réputés

médecins le faisaient autrefois?»

I.P. : C'est ça, et c'est important que les pédagogues en soient conscients. Qu'ils sachent ce que c'est que la science. La pédagogie, ce n'est pas une science, ou rarement. Il faut faire une recherche pour prouver qu'une méthode pédagogique fonctionne. Donc, chez les pédagogues, il faut susciter cette curiosité de remettre en question le bien-fondé des pratiques. Est-ce que telle méthode a été évaluée de manière rigoureuse ou c'est simplement une méthode dont on dit qu'elle est efficace?

RECHERCHE DANS 5 ANS

I.H. : Dans ta boule de cristal, que se passera-t-il d'ici cinq ans du côté de la recherche?

I.P. : On comprendra certainement beaucoup mieux pourquoi il est si gratifiant de faire de la musique et comment le fait de jouer à plusieurs a un tel impact sur le bien-être. À tout ce qui est lié aux émotions en fait. La compréhension de cette mécanique des effets de la musique commence avec les travaux de Robert **Zatorre**, co-fondateur du BRAMS (*BR*ain, *M*usic and *S*ound *R*esearch), mais on commence à peine à comprendre les différents mécanismes neurochimiques, les hormones... Il faut aller plus loin.

I.H. : Ce serait bien d'avoir des données là-dessus qui permettraient de valoriser la musique.

on n'a pas besoin de valoriser la musique! Ce dont on a besoin, c'est de convaincre les autorités. Les gens sont en faveur de la musique! Je le répète, je le dis chaque fois : les gens sont convaincus que la musique est importante.

COLLECTIF ET MANIFESTE

I.H. : Depuis que le Collectif pour la musique au Québec (MUSI.QC) a été lancé avec le *Manifeste pour l'éducation et la pratique musicale au Québec*, est-ce que tu

remarques des changements qui ont eu un impact?

I.P. : Je ne peux pas voir, parce que je ne suis pas dans le milieu des écoles. Mais ce que j'observe, outre que la population est intéressée, c'est que le privé semble souhaiter financer davantage des projets dans lesquels les gens font de la musique, plutôt que de financer un orchestre, un ensemble ou un artiste en concert. Oui, il y a un changement. Les mécènes veulent financer des actions musicales, pour le bien-être et pour l'intégration sociale de type *El Sistema*.

I.H. : Ce sont des projets plutôt traditionnels avec un chef qui dirige de la musique classique. Nous sommes loin de la musique participative et du répertoire populaire.

I.P. : Oui, en effet, mais ce sont des projets qui ont frappé l'esprit des gens, c'est le seul modèle que certains connaissent, même s'il y en a aussi d'autres, comme DEMOS (équivalent parisien d'*El Sistema*, mis en place par la Philharmonie de Paris). On peut aussi se poser la question : est-ce nécessaire d'apprendre à lire la musique pour faire de la musique? Oui, pour atteindre un niveau dans un certain répertoire, mais la pratique musicale peut tout à fait être réalisée sans partition.

I.H. : Les ethnomusicologues savent depuis longtemps que la lecture des notes sur la portée n'est pas essentielle ni universelle. On est aussi en train de remettre en question la manière d'enseigner la musique dans le milieu de la recherche et de l'éducation. Quelle musique enseigner? Avec quels instruments, quelles technologies et quelles stratégies d'enseignement utiliser?

I.P. : Si l'on veut que plus de gens fassent de la musique, il devra y avoir plusieurs formules proposées aux gens. Le mouvement *New Horizons* est un modèle fantastique qui

offre aux adultes débutants la possibilité d'apprendre à jouer de la musique en groupe, même ceux qui ne savent pas lire.

I.H. : Quelle est la question que l'on ne t'a jamais posée et à laquelle tu aurais aimé répondre?

I.P. : Aucune. En fait, c'est plutôt : pourquoi on me pose toujours les mêmes questions? Tu ne peux pas imaginer le nombre de questions que je me fais poser dans les entrevues au sujet de l'oreille absolue! Mais d'où ça sort? Personne n'a jamais dit aux journalistes que l'oreille absolue, ça ne sert à rien et qu'elle peut même être un handicap? Ce n'est pas quelque chose que l'on cultive, c'est plutôt une anomalie! Il y a aussi l'idée que faire de la musique rend plus intelligent. Ce n'est probablement pas le cas... Mais il y a des avantages réels avec la musique, ne serait-ce que sur le bien-être et sur la motivation. Ces bénéfices sont indéniables et bien réels. C'est un peu ce genre d'idées que j'espérais combattre avec le livre. Au moins, si je réussis à démonter des croyances comme celle-là, ce sera bien.

Par contre, je remarque qu'au début, les gens trouvaient qu'étudier la musique était très pointu et même étrange. Maintenant, ils réalisent que la musique peut être aussi intéressante à étudier que le langage.

I.H. : Un peu comme si la musique devait rester un mystère pour ne pas tuer la magie?

I.P. : La musique était effectivement considérée comme un mystère que l'on ne pouvait percevoir scientifiquement. En plus, dès le début de mes recherches, je me suis intéressée à ce qui est un peu tabou dans les facultés de musique ou dans l'éducation musicale. D'abord, j'ai travaillé sur l'amusie congénitale (incapacité à percevoir le rythme, la hauteur des sons ou de comprendre l'organisation de ceux-ci), et pour les pédagogues de la musique, cela n'existe pas.

Pour eux, ce n'était pas possible de trouver un enfant incapable de faire de la musique et ils me disaient : «Vous me le donnez et moi je vais vous montrer que c'est parce qu'on lui a mal enseigné». Ils refusaient l'explication biologique. Maintenant, je constate un peu la même chose avec les prodiges. Pour plusieurs, il faut que ce soit un don de Dieu, car c'est impossible à expliquer en termes normaux. Pourtant, c'est un peu ce à quoi l'on arrive, c'est-à-dire que ces personnes ont les mêmes prédispositions que nous tous, mais en plus grande quantité et qualité!

EN CONCLUSION

Comme nous pouvons le constater à la lecture de cet entretien, la pensée d'Isabelle **Peretz** quant à l'importance de la pratique musicale repose sur la science, mais aussi sur une connaissance de sa pratique, acquise grâce à sa formation musicale et à son expérience. De plus, elle est aussi sensible à l'enseignement de la musique dans le milieu scolaire par le biais de son fils qui y enseigne.

Isabelle **Peretz** sera des nôtres lors du congrès FAMEQ qui se déroulera du 24 au 26 octobre 2019 à l'UQAM. Elle y présentera la conférence d'ouverture «Apprendre la musique. Des nouvelles des neurosciences», le jeudi 24 octobre 2019 à 8 h 30, à la salle Pierre Mercure du Centre Pierre Péladeau au 300, boulevard De Maisonneuve Est, Montréal (Québec), H2X 3X6 (métro Berri UQAM).

De l'éveil musical à Kitcisakik : un outil pour la guérison

GABRIEL MARCOTTE, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.



Photo : Gabriel Marcotte

Après avoir complété mon baccalauréat en multimédia à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en 2011, je me suis spécialisé en conception graphique et en illustration vectorielle, domaine où j'œuvre actuellement. La musique a cependant toujours occupé une place importante dans mon quotidien depuis toujours. Je fais régulièrement des prestations musicales méditatives entièrement improvisées. Lors de ces séances, je joue de la flûte traversière, du duduk arménien, du oud tunisien, du saz turque et d'autres instruments selon ce que je cherche à produire comme texture et atmosphère sonore. N'ayant pas de formation en musique à l'exception de mes cours d'harmonie à l'école secondaire, je parais mon art de manière informelle, au gré de mes projets collaboratifs avec d'autres musiciens.

En 2017, par l'entremise de l'organisme Jeunes musiciens du monde (JMM), j'ai été appelé à animer des ateliers d'éveil musical dans la communauté Anichinabek de Kitcisakik; cette expérience m'a amené à considérer la musique comme un moyen à privilégier dans le processus de guérison des Premières Nations.

La mission de JMM est d'offrir des activités musicales gratuites aux enfants provenant de milieux à risques. Ces activités ont pour but d'aider ces jeunes à trouver leur place dans la société, à leur donner confiance en eux et à les encourager à se projeter positivement dans le futur. Notre équipe était composée de la directrice des activités de JMM à Kitcisakik – qui était aussi intervenante sociale – et de trois musiciens pédagogues.

La petite communauté de 400 habitants est située dans la Réserve faunique La Vérendrye, près du réservoir Dozois, à quelque 90 km au sud de la ville de Val-d'Or. À l'exception des points de services communautaires comme le conseil de bande, le centre de santé, le CPE et l'école primaire, la population n'a pas accès à l'eau courante ni à l'électricité. Cette situation est plutôt surprenante dans un pays développé comme le Canada. Qui plus est, les membres de cette communauté, qui occupait déjà ce territoire bien avant l'arrivée des premiers colons, sont ironiquement considérés comme des *squatters*, car le statut de la communauté n'est pas reconnu.

Notre petite équipe a donc passé 9 mois à Kitcisakik, de septembre 2017 à mai 2018. Les ateliers d'éveil musical et les cours de musique étaient offerts à raison de 3 jours par semaine comme activité parascolaire, sur une base volontaire. Notre local étant situé tout près de l'école primaire, nous allions chaque jour proposer aux jeunes de nous rejoindre pour une séance de musique. Celles et ceux qui étaient intéressés ce jour-là nous suivaient tout simplement.

Ce cadre moins rigide permettait aux jeunes de participer aux activités qui leur étaient proposées, comme des tournois sportifs ou des séjours à l'extérieur du village. La composition des groupes variait donc constamment. Certains jours, un petit attroupement d'une dizaine jeunes attendait notre arrivée; d'autres jours, nous ne rassemblerions qu'un ou deux participants. Chaque journée étant différente, la flexibilité était donc de mise!

Comme j'étais nouveau, je tenais à être ouvert d'esprit pour m'adapter à ce contexte



Photos : Gabriel Marcotte



inhabituel tout en restant authentique sur le plan de mes intentions pédagogiques et éducatives. Le plus important pour moi était le respect de la réalité, du rythme de vie et des valeurs de la communauté.

Les enfants de cette communauté sont d'ailleurs particulièrement affectés par plusieurs problématiques importantes. À l'heure du dîner, par exemple, il arrivait que nous repérons un enfant qui n'avait pas de repas. Dans un cas comme celui-là, chacun partageait une part de son repas pour permettre à l'enfant de manger. Régulièrement, un des jeunes nous racontait un moment difficile de sa vie avant, pendant ou après son cours de musique. L'année 2016-2017 a été en effet éprouvante pour la communauté, car il y a eu 11 décès. C'était beaucoup de deuils pour les jeunes, qui voyaient les leurs disparaître par la noyade, le suicide ou la maladie. Ils avaient besoin de présence plus que jamais.

Les jeunes autochtones éprouvent beaucoup de difficulté à définir leur identité face à l'impérialisme de la culture occidentale. La communauté fait cependant des efforts constants pour revitaliser l'Anichinabémowin, la langue de la nation Anichinabek. Durant la période scolaire, une semaine culturelle est aussi organisée par la

communauté pour sensibiliser les jeunes à leur langue maternelle, à leur appartenance spirituelle, à leur lien d'interdépendance avec la nature et à la transmission des connaissances des aînés. Les élèves ont ainsi des opportunités de se réapproprier leur mode de vie traditionnel, lequel est intimement lié à la forêt et à la faune qui l'habitent.

De notre côté, en introduisant des comptines en Anichinabémowin dans nos ateliers, nous avons tenté de contribuer à valoriser cette culture tout en poursuivant des objectifs musicaux occidentaux. Nous avons également invité une des membres de la communauté à donner des cours de tambour et de chants autochtones. En plus de faire vibrer les racines identitaires de certains jeunes, les cours de tambour ont été l'occasion d'enseigner des valeurs ancestrales, telles que le respect de la nature et des aînés. Ainsi, il est important d'être dans un état spécifique pour jouer du tambour, état qu'il n'est pas possible d'atteindre si l'on a consommé de l'alcool ou de la drogue. D'ailleurs, il faut purifier l'instrument avant chaque séance, car il s'agit d'un objet sacré qui doit toujours être posé la peau au-dessus lorsqu'on ne s'en sert pas.

BIOGRAPHIE

Gabriel **Marcotte** est étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Il s'intéresse à l'impact de l'enseignement de la musique sur l'identité chez les jeunes des communautés autochtones. Multi-instrumentiste, il partage ses découvertes et sa passion lors de prestations instrumentales électroniques à titre de DJ. Adepte du métissage des disciplines, il valorise la richesse des parcours hétéroclites et atypiques. Son intérêt pour le partage de la musique l'a amené à intervenir auprès des Premières Nations de l'Abitibi-Témiscamingue.

Ce cours de musique exclusivement anichinabé a permis aux jeunes de vivre des moments magiques dont l'un m'a profondément touché. Durant l'une des séances, les parents d'un des élèves sont venus nous rendre visite et ont chanté avec nous. Il faut savoir que les parents laissent habituellement les jeunes faire la découverte de leur monde par eux-mêmes et s'investissent peu dans leurs activités. Nous avons eu l'occasion de discuter avec ces parents qui nous ont mentionné qu'ils étaient très fiers d'entendre tous ces jeunes jouer la musique à la manière de leurs ancêtres. Cette visite inattendue fut extrêmement significative et stimulante; elle nous a rassurés sur la valeur de nos interventions et a eu un effet positif sur l'ensemble du groupe.

Je pourrais décrire beaucoup d'autres moments forts, mais mon message restera le même. En cette période de guérison, notamment au regard de la tragédie des pensionnats autochtones, la rencontre et la réconciliation entre nos peuples sont nécessaires et inévitables. Les échanges que j'ai eus avec cette communauté grâce à la musique m'ont permis de mieux connaître et de mieux comprendre cette culture. C'est en partageant mes connaissances musicales avec humilité et en étant soucieux des besoins exprimés par la communauté que j'ai réussi à me faire accepter et à établir un sentiment de confiance mutuelle.

Mon année musicale chez les Anichinabek m'a donné le privilège de tisser des liens profonds avec cette communauté, que je visite encore régulièrement. Fort de cette expérience, je suis en mesure de comprendre les préoccupations des jeunes de Kitcisakik ainsi que leurs aspirations. Avec le recul, je prends conscience du rôle essentiel de la musique dans la construction identitaire des jeunes Anichinabés. Que ce soit en jouant du tambour ou en interprétant une chanson populaire, les jeunes savent ce qu'ils ont envie d'explorer. À nous de les écouter et de les soutenir!

Je vous encourage à découvrir et à faire découvrir à vos élèves les cultures de nos vis-à-vis des Premières Nations, car il y a plus de 60 langues et 50 nations distinctes au Canada. Certains événements ouverts au grand public peuvent être l'occasion d'une première rencontre, comme les pow-wow et d'autres cérémonies. Voici quelques suggestions dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue :

Le site culturel Kinawit (Val-d'Or) <https://www.kinawit.ca/>

Kinawit signifie «ensemble» en langue Anichinabémowin. Le calendrier des activités culturelles propose des rencontres avec des membres de la nation Anichinabek sur différentes thématiques : ateliers d'artisanat et de musique, rassemblements familiaux pour célébrer les cultures des Premières Nations.

Le Pow Wow de Pikogan (Amos)
<https://pikogan.com/page/1024717>

Il s'agit d'un moment de manifestations culturelles ouvert au grand public et très couru en juin. Venez voir les danses et les magnifiques habits traditionnels, les *régalias*. Saisissez l'occasion de participer à certaines danses ouvertes à tous et d'y faire des rencontres mémorables.

Le séjour culturel à Kitcisakik (Parc La Vérendrye)
<https://www.kitcisakik.ca/>

Plongez dans le territoire ancestral des Anichinabek de Kitcisakik avec des guides chevronnés de la communauté. Cette expérience captivante s'adresse autant aux groupes scolaires qu'aux personnes souhaitant s'initier aux rudiments du savoir-faire des Anichinabek.

Créer de la musique pour mieux vivre ensemble

CLAIRE CAVANAGH, chargée de projets éducatifs, Société de musique contemporaine du Québec.



«Comment est-ce qu'on invente une musique? Quelle est la différence entre un chef d'orchestre et un compositeur? Connaissez-vous des compositeurs? Bach, Beethoven, Mozart... est-ce qu'il faut être un homme, mort et enterré depuis 300 ans pour être un compositeur? Y a-t-il encore des compositeurs vivants aujourd'hui? Est-ce que tout le monde peut composer? Est-ce que les artistes peuvent avoir une mission sociale à travers la musique?»

Vos élèves vous ont peut-être déjà posé de telles questions. Si ces thématiques vous intéressent, la Société de musique contemporaine du Québec (SMCQ) propose plusieurs pistes pour les explorer grâce à des activités à faire à l'école ou dans des lieux culturels. En effet, elle propose une panoplie de ressources pédagogiques gratuites sur sa plateforme éducative, en plus d'événements tels que les Compositeurs en herbe et même des concerts scolaires. Cette année, nous mettons pleins feux sur la compositrice Katia **Makedissi-Warren** qui est à l'honneur de la Série hommage 2019-2020!

KATIA MAKDISSI-WARREN, UNE COMPOSITRICE OUVERTE SUR LE MONDE

Au carrefour des musiques traditionnelles arabes, juives et autochtones et des musiques d'avant-garde occidentales, Katia **Makedissi-Warren** est une artiste résolument inclassable. À la fois indépendante d'esprit, guidée par une curiosité insatiable envers «l'autre», et en parfaite maîtrise technique de son métier, elle partage avec le public une musique d'une richesse indéniable.

En entrevue, elle explique ainsi le sens d'une citation qu'elle affectionne particulièrement «Il y a du moi dans l'autre, et il y a de l'autre dans moi» (**Montaigne**) : «Pour moi, ça résume un peu tout le côté du métissage, le côté de l'humain qu'on oublie parfois, à quel point on oublie qu'on est cousins. C'est souvent ce

que j'aime passer comme message dans ma musique. J'aime trouver des ressemblances dans les musiques, car je trouve qu'on se ressemble tous. On a différentes manières de s'exprimer, mais on a tous la même palette de ressentis.»

Ce concept devient réalité avec l'ensemble interculturel Oktoécho qu'elle a fondé et qu'elle dirige depuis maintenant une quinzaine d'années. La rencontre de musiciens moyen-orientaux (joueurs de oud, nay, qanoun, entre autres), occidentaux (piano, cordes, vents) et de chanteuses de gorge inuites permet à l'ensemble d'interpréter les compositions de Katia **Makedissi-Warren**, véritables mosaïques de timbres et de modes musicaux du monde.

PLACE DE LA MUSIQUE CONTEMPORAINE DANS LA SOCIÉTÉ

Selon Katia **Makedissi-Warren**, «la musique contemporaine est tout à fait à propos, car elle offre une toute autre manière de voir la musique. Elle apporte des questionnements sur ce qu'on est habitué d'entendre et c'est exactement ce que l'on se doit de faire concernant [les grands enjeux d'aujourd'hui, tels que] les changements climatiques. On doit penser autrement les systèmes dans lesquels on vit, on doit se poser des questions sur notre manière de vivre au quotidien. On n'a pas le choix de penser autrement notre manière de fonctionner aujourd'hui si on veut que l'humain survive sur la terre.



Interprétation de la pièce « Les grands espaces » avec les écoles de la Commission scolaire des Draveurs, direction Philippe **Ostiguy**.
Photo : Camille Poirier



Photo : Jérôme Bertrand et Geneviève Bigué



Les chanteuses de gorge inuites Nina **Segalowitz** et Nancy **Saunders** sous la direction de Katia **Makdissi-Warren**.
Photo : Camille Poirier

[Dans notre travail avec] Oktoécho et la SMCQ, on joue ensemble avec les différentes cultures. Cessons de s'arrêter sur des différences culturelles car le vrai combat est : est-ce que l'être humain pourra manger dans 50 ans? Alors ensemble, notre seul objectif commun est d'essayer de penser autrement pour prendre soin de la terre...»

DÉCOUVRIR KATIA MAKDISSI-WARREN AVEC VOS ÉLÈVES CETTE ANNÉE

La SMCQ vous invite donc à explorer l'univers musical de Katia **Makdissi-Warren** avec vos élèves cette année, qu'ils soient petits ou grands. Élaborées avec la compositrice elle-même et la conseillère pédagogique en musique de la CSDM, Hélène **Lévesque**, des activités clé en main pour découvrir la compositrice et aborder la création musicale en classe vous sont proposées. Sur nos pistes karaoké, vous pourrez ainsi chanter la pièce « Les grands espaces » pour chœur d'enfants et chanteuses de gorge inuites (ou bande sonore avec chants de gorge) composée par Katia **Makdissi-Warren**, ou encore inviter vos élèves à créer leur propre pièce musicale à l'aide de

motifs musicaux de l'ensemble Oktoécho. Une plateforme numérique permettra également aux jeunes d'explorer une constellation 3D illustrant les sources d'inspiration de la compositrice.

Offerts gratuitement sur notre plateforme éducative, vous trouverez également les classiques :

- bandes dessinées de la vie de la compositrice ;
- websérie présentant la démarche et les collaborateurs de Katia **Makdissi-Warren** ;
- activités d'appréciation, d'interprétation et de création pour différents niveaux scolaires ;
- partition de l'œuvre pour chœur d'enfants du primaire ;
- partition de l'œuvre pour harmonie du secondaire ;
- ... et d'autres surprises !

Le lancement aura lieu au Congrès FAMEQ, le 23 octobre prochain ! Soyez des nôtres !

Mazaam^{MC}, l'application musicale que vous devez absolument découvrir !

KARINE GUAY, étudiante à la maîtrise en éducation musicale, Université Laval.

JULIE RAYMOND, étudiante au doctorat en éducation musicale, Université Laval.

JONATHAN BOLDOC, professeur titulaire en éducation musicale, Université Laval et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en musique et apprentissages.



Photo : Cecilia Ojeda-Desantis

Photo : Atwood Photographie

L'application mobile Mazaam^{MC} entend initier les enfants à la musique classique tout en stimulant leur développement cognitif. Cette application est une initiative québécoise qui allie le ludique à l'éducatif. De plus, vous pouvez maintenant jouer avec eux au mode Duo en réalité augmentée. Voici un logiciel intéressant pour les enfants du préscolaire comportant plusieurs prolongements possibles en classe de musique, et dans lequel rien n'est laissé au hasard.

BASÉE SUR LA RECHERCHE

Fondée par François Mario **Labbé**, président d'Analekta, et Angèle **Dubeau**, violoniste virtuose, cette application se veut un outil qui facilite le partage des bienfaits de la musique par la transmission de la musique classique. Elle se distingue par le sérieux de son approche et se base sur les travaux de la Chaire de recherche en musique et apprentissages dirigée par Jonathan **Bolduc**, Ph. D.. Présente dès le début du projet, l'équipe du professeur **Bolduc** s'est assurée que les éléments de Mazaam^{MC} reposaient sur la recherche scientifique.

Alors qu'il s'amuse avec la musique, l'enfant apprend à utiliser des stratégies efficaces, à établir des priorités, à évaluer la meilleure option face à un problème et à s'adapter à la nouveauté et aux changements. De plus, il est appelé à développer sa capacité d'attention et sa mémoire auditive, à travailler son raisonnement logique et à affiner sa perception auditive, des composantes toutes liées aux apprentissages scolaires. Les jeux et défis sont adaptés à l'âge de l'enfant et offrent un cadre intuitif et progressif : des indices visuels guident l'élève au début de chaque module et disparaissent peu à peu pour solliciter son attention auditive.

LES UNIVERS DE MAZAAM^{MC}

L'application ludo-éducative comprend cinq modules ou cinq mondes à découvrir et vise les enfants de quatre à six ans. Chaque module travaille une composante musicale et invite l'enfant à s'amuser avec des animaux : la boîte à musique des caméléons, par exemple, travaille le tempo. Ce module amène l'enfant à différencier des extraits musicaux lents ou rapides tout en s'amusant avec des caméléons. Le travail du tempo réfère à la durée des sons. De ce fait, savoir associer, repérer et détecter des sons en considérant leur durée aiderait

l'élève à développer des compétences utiles dans l'apprentissage des syllabes ou dans la segmentation des mots. Il y a aussi la boîte à musique des écureuils qui travaille la hauteur des sons (sons aigus et graves), la boîte à musique des lynx qui permet le travail de l'intensité (sons forts et doux), celle des aigles qui travaille le timbre et enfin, celle des otaries qui travaille l'harmonie. Savoir identifier les différents éléments du langage musical et de structure fait partie des connaissances considérées comme les conditions préalables au développement des compétences musicales au primaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2009) Mazaam^{MC} est donc un outil pouvant être utilisé par les spécialistes en musique en milieu scolaire. De plus, la musique, toujours présente, a été soigneusement choisie, et tous les extraits proviennent de véritables enregistrements interprétés par des musiciens professionnels.

MODE DUO ET PISTES PÉDAGOGIQUES

Dans le développement cognitif de l'enfant, le rapport à l'autre est très important. Sans interactions, l'élève n'apprend pas. C'est pourquoi Mazaam^{MC} a créé une Zone Parents qui permet aux parents (ainsi qu'aux éducateurs et aux enseignants) de suivre la progression des enfants, mais également un mode Duo qui permet aux éducateurs, aux

enseignants et aux parents de jouer avec les tout-petits grâce à la réalité augmentée. Sur le site web de Mazaam^{MC} (<https://mazaam.com/fr/>) se trouve également une section «éducation» dans laquelle il y a des exercices à faire avec les élèves sur chacun des univers. Plusieurs de ces activités permettent aux enfants de bouger ensemble au son de la musique, ce qui encouragerait l'adoption de comportements prosociaux (Kirschner & Tomasello, 2010) et pourrait ainsi contribuer à un climat de classe agréable.

MAZAAM ET LE TEMPS D'ÉCRAN

L'application Mazaam^{MC} a été conçue en courtes activités qui permettent de limiter le temps d'écran et de s'initier à petites doses. Les éléments numériques ont été évalués et pris en considération pour qu'ils soient bien adaptés aux enfants : le rythme n'est pas trop rapide, les personnages ne bougent pas trop vite, les consignes sont claires. Enfin, le volet Duo permet de briser l'isolement numérique et de jouer avec un adulte ou encore avec les camarades de classe. L'application ne demande aucune connaissance musicale particulière et est ainsi accessible aux adultes qui veulent interagir avec les enfants.

POUR CONCLURE

En bref, l'application éducative Mazaam^{MC} est un outil pédagogique qui permet aux enfants

de quatre à six ans de développer leurs capacités musicales, cognitives et sociales tout en écoutant de la musique classique. En découvrant des univers différents, l'enfant est amené à faire des apprentissages qui lui serviront dans son cheminement scolaire et élargiront son bagage culturel. En prime, l'application s'appuie sur les fondements de la recherche et les travaux de la Chaire de recherche en musique et apprentissages de l'Université Laval sous la direction de Jonathan Bolduc, Ph. D. En jouant à Mazaam^{MC}, l'enfant découvre les composantes de base de la musique à l'aide de jeux qui ont été pensés pour correspondre aux étapes du développement global de l'enfant. Ces connaissances musicales acquises dans un contexte amusant pourront d'ailleurs être exploitées en classe lors de projets de création, du décodage de pièces de répertoire, ou d'appréciation du contenu d'œuvres musicales. N'hésitez pas à installer Mazaam^{MC} sur votre téléphone, votre iPad ou votre tablette et à partager de beaux moments musicaux avec vos élèves!

Pour avoir plus de renseignements sur Mazaam^{MC} et télécharger l'application, veuillez consulter le site web suivant : <https://mazaam.com/fr/>

LISTE DE RÉFÉRENCES

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise - Progression des apprentissages au primaire*. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_musique-primaire_2009.pdf

Diversité de significations disciplinaires au cœur des pratiques enseignantes

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



«L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques : celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique et le champ du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant, domaine de la pédagogie. La pédagogie recouvre pour nous le domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe».

Marguerite **Altet**, 1994, page 6.

Cette contribution est née d'un double constat¹, questionné au travers d'une triple conviction. Le double constat, c'est d'une part l'existence d'une pluralité de points de vue disciplinaires dans le champ de la musique qui induisent des inégalités de rapport entre les acteurs et leurs pratiques. Ce traitement distinctif au sein même du champ, selon qu'on est enseignant d'une discipline ou d'une autre, crée d'une part des écarts tensionnels de significations sur les contenus, les moyens, les portées, les finalités et même les approches méthodologiques particulières. Cet écartèlement tend potentiellement à créer des distances et des désaccords entre les acteurs, mais aussi entre les écoles² de formation qui ont formé ceux-ci. Si chacun a une idée sur ce qui est attendu dans sa discipline, il est rare qu'on puisse posséder une vision objective et distanciée des fondements sous-tendant chacune des disciplines constituant le champ, et cela même si nous avons bien conscience que nous sommes le résultat d'effets de transmission émanant de

courants de pensées et de pratiques héritées. D'autre part, cette diversité de points de vue et d'ancrages épistémologiques véhiculés dans le champ de nombreuses questions ouvertes³ les rend souvent impossibles à départager véritablement, car elles touchent aux fondements structurels des écoles de formation et de leurs acteurs.

Ce double constat, nous l'analyserons alors en revenant sur trois convictions. D'abord, celle que la diversité des positionnements et des points de vue d'acteurs œuvrant dans le champ rend complexe les relations et les liens entre professionnels et écoles de formation. Cette complexité relationnelle viendrait du fait que les principes, les positions et les inclinations naturelles de chacune d'elles se traduisent la plupart du temps en des stratégies de défense envers certaines transformations sociétales ou certaines modifications curriculaires tout en incarnant certaines «évidences» de nature corporatiste. On peut même parfois aller jusqu'à dire que ce sont des préconçus commodes et bien

¹ Nous envisageons le constat comme une identification visible d'un ensemble d'éléments factuels, mais pas encore étayée.

² Nous faisons référence ici aux écoles instrumentales et à l'empreinte des maîtres-formateurs (**Deltand**, 2009).

³ À titre illustratif, il semble bien impossible de réconcilier certains questionnements comme : La musique est-elle un vecteur d'émotions ou juste le produit d'une pensée rationnelle? Communiquet-on musicalement des affects ou plutôt des idées portées par l'auteur lors de la pratique? L'ensemble des affects ne sont-ils finalement pas que le fruit d'une histoire singulière, particulière, intime naissant dans l'instant et disparaissant après le phénomène vécu? On peut étaler nombre de ces questions et croyances, mais chacune d'elles viennent alimenter, voire renforcer des positions disciplinaires déjà bien installées par les courants de pensée, renforçant encore un peu plus le potentiel d'écarts tensionnels entre acteurs du champ.

souvent ignorés par les acteurs eux-mêmes, car n'ayant pas vraiment été identifiés et questionnés, ce qui les laisse dans l'ombre des véritables enjeux disciplinaires. Cela vient certainement aussi pour une bonne part du rapport intime entretenu par chacun des acteurs concernés lors des pratiques musicales, ainsi que de leur cheminement d'apprentissage qui les inscrit, de fait, dans des positionnements méthodologiques souvent préétablis, standardisés et façonnés par l'expérience. Or, la réponse qui vient spontanément à l'esprit consiste à dire que l'enseignement reçu relève déjà d'une certaine évidence, ce qui amène rapidement les acteurs au besoin d'accorder et de se conformer aux orientations formatives ouvertes et engagées dans leurs histoires personnelles. Ainsi peut-on estimer, non sans raison, que des connaissances et des compétences artistiques installées par un long cheminement de formation peuvent permettre à la fois d'installer une continuité des approches initiatives de formation (la part collective) tout en apportant une touche personnelle (la part singulière de soi). S'il y a une part personnelle, la plupart du temps il s'agit de ne pas dénaturer les fondements initiaux de la transmission considérés comme des points de repère fiables pour construire ses propres pratiques (repères symboliques inaltérables)⁴. Combien de professionnels se revendiquent d'avoir été formés par tel musicien ou dans telle institution? La filiation s'installe quand on respecte les positionnements méthodologiques émis dans sa propre histoire, et finalement standardisés de manière inconsciente. C'est ce qui fait que cette forme de transmission est rarement mise en doute, car elle est le résultat d'une histoire personnelle et de savoirs (incarnés et insus), ce que nous appelons dans nos travaux de «l'ordre du senti» (Deltand, 2012).

Dès lors, et c'est notre deuxième conviction, les distinctions entre les disciplines constitutives du champ musical sont encore trop peu visibles ce qui rend leur positionnement nébuleux. Quelles sont ces disciplines, et sur quoi sont-elles élaborées, mais, et surtout, quels en sont leurs fondements? Cette mise dans l'ombre de ce qu'elles sont vraiment rend parfois ardue leur mise en objectivité ainsi que la compréhension de leurs relations dans le champ. On fait partie d'une discipline, voire de deux disciplines, mais rarement plus. Et certaines sont plus combinables que d'autres. Or, qu'est-ce qui distingue une discipline composant un champ, sachant d'autant plus que chacune des disciplines de la musique peut varier dans ses significations et ses attentes prescriptives tout en se décomposant en d'autres ensembles ou regroupements⁵ d'un pays à l'autre? Cette variabilité des significations disciplinaires relève de systèmes d'enseignement et de formation nationaux différents qui modifient considérablement les compétences attendues, les contenus, leurs formes ainsi que leurs appellations, redécomposant même parfois les niveaux de formation visés, les âges des publics ainsi que les objectifs spécifiques ambitionnés. Comment, dès lors, objectiver les variabilités de signification ainsi que leurs distinctions disciplinaires tout en comprenant les enjeux et les positionnements individuels et collectifs quand on prépare ses enseignements?

S'il n'y a pas de recette miracle à cette mise en objectivité, il apparaît que pour situer et distinguer chacune des disciplines d'un champ, il faudrait s'appuyer à la fois sur les connaissances déjà disponibles et sur la proximité avec l'ensemble des acteurs portant celles-ci en vue de mieux comprendre ce qui se joue pour chacune d'elles. Il est en effet impossible de faire l'économie de ceux

qui vivent ces disciplines au quotidien pour en comprendre les fondements, du fait qu'il ne suffit pas d'écrire quelques articles, ouvrages ou de faire des communications dans plusieurs colloques pour aboutir à une meilleure compréhension d'un champ. Dans ces conditions, la grande différence de signification des pratiques musicales revient certainement au fait qu'elles s'alimentent sous plusieurs axes. Un axe s'attache aux savoirs *sur* la musique en elle-même, d'autres particularisent les résultats des disciplines musicales proprement dits, et d'autres encore visent la construction d'un savoir non pas *sur* l'apprenant, mais venant *de* l'apprenant lui-même. Nous attirons l'attention sur le fait que ces deux prépositions grammaticales (de et sur) sont particulièrement importantes dans le cas qui nous occupe pour insister sur l'importance de la localisation «spatiale effective de l'apprenant au sein du processus d'enseignement et de formation.

Enfin, et c'est notre troisième conviction, on ne peut rendre compte des disciplines dans un champ qu'en identifiant et en comprenant les postures, les enjeux, les tensions ainsi que les modes de résolution de celles-ci par les acteurs qui les vivent, car ils en sont la cheville ouvrière. C'est par la connaissance des postures, ciment d'unité dans cette diversité, que nous pourrions avoir une meilleure idée des points de vue circulant dans le champ, des controverses ou des divergences à l'œuvre entre disciplines. À ce propos, nous avons précédemment identifié cinq postures d'acteurs (Deltand, 2017, p.39), porteuses de points de vue disciplinaires et donnant aux pratiques des intentions distinctives : a) la posture du «praticien «réfléchi»»; b) la posture du «praticien «réflexif»»; c) la posture du «praticien-«chercheur»»; d) la posture du «chercheur «praticien»»; e) la posture du chercheur «académique». Leur distinction ne

⁴ Ceux qui s'écartent de ces repères arrivent difficilement à rester dans le collectif initial. Ils en sont écartés ou s'en écartent volontairement pour s'engager dans d'autres positionnements estimés plus en cohérence avec ce qu'ils sont devenus. L'entre-deux n'existe qu'à l'état théorique et demande à être tranché pour se situer dans le champ.

⁵ Comme les disciplines d'écriture (l'harmonie, le contrepoint, la composition, l'orchestration) les disciplines reprises au sein des formations instrumentales, formation musicale (plus connue sous le terme solfège), l'éveil musical (écoles ou académies de musique), l'éducation musicale (relevant du scolaire), la musique de chambre, la direction d'orchestre et la direction chorale, etc.

tient pas à l'unique diversité extrinsèque que porte chacune des disciplines du champ à la musique, mais également à leur diversité intrinsèque, c'est-à-dire qu'elles sont des adjonctions d'activités artistiques et de savoirs musicaux qui, s'ils sont additionnels, sont pourtant bien diversifiés.

Ce qui fait l'unité d'une discipline d'enseignement pour **Jaffro** (2007, p. 431) c'est qu'elle « ne peut pas être l'homogénéité, puisqu'elle n'existe pas, mais la solidarité des éléments divers dont elle se compose, c'est-à-dire le fait que tel élément est nécessaire aux autres éléments de la discipline ». C'est dans cette direction que nous avons mené une enquête — sans ambitionner à l'exhaustivité —, afin de recueillir les points de vue disciplinaires de 123 enseignants du champ musical⁶ pour dégager une carte des significations attribuées à la musique lors des pratiques enseignantes ainsi qu'aux postures adoptées par ceux-ci et aux manières de donner sens à leurs actions pédagogiques. Notre hypothèse était que la variabilité des significations attribuées, dans leur contexte historico-culturel de formation, soulève des questionnements vifs renvoyant à des enjeux (voir des luttes de territoires) ainsi qu'à des besoins de reconnaissance rendant les écarts et les désaccords particulièrement forts. Ainsi, par un recensement⁷ des points de vue, nous ambitionnions d'éclairer quelques places disciplinaires respectives émises par les acteurs à l'aune des pratiques enseignantes.

ENTRE POSITIONNEMENT, RECONNAISSANCE ET OBJETS D'ENSEIGNEMENT : LES TROIS MODALITÉS DE SIGNIFICATION ATTRIBUÉES À LA MUSIQUE

Les premiers résultats de l'enquête ont conduit à révéler trois grandes modalités de signification attribuées à la musique lors des pratiques enseignantes de notre corpus. Ces modalités (c'est-à-dire pour nous les points de vue disciplinaires émis par les enquêtés traduits en 'objets) ont été extraites au sein de différentes thématiques présentes dans l'enquête : les références individuelles ou collectives quand on enseigne sa discipline ainsi que l'idéologie qui les sous-tendent, la pratique artistique comme accès à la musique ainsi que les usages attribués à la musique comme levier de formation. Nécessairement partielles, ces modalités rendent pourtant compte de différences de principes, de positionnements individuels ou collectifs ainsi que de leurs traductions en stratégies de défense visant à résister aux transformations inévitables des institutions en mouvement. Entre frontières⁸ disciplinaires comme défense ou demande de reconnaissance, les trois modalités proposent une carte de significations particulièrement intéressantes qui fait appel aux motifs des pratiques, tout en dégageant les missions que se sont données les acteurs, devenues familières. Tentons de comprendre ce qui se cache derrière ces trois modalités que nous traduisons en trois objets, tout en sachant que la nature de chacun d'eux détermine l'orientation et les

intentions allouées par les acteurs au cœur des pratiques enseignantes.

LA MUSIQUE COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT

Les résultats portent sur les significations des pratiques d'enseignement ou de formation émises par les sujets interrogés. Particulièrement lors de pratiques en classe que nous considérons comme un espace social formel, spécifique et institutionnalisé où des missions prescriptives sont attendues (l'objet d'enseignement).

Pour les enseignants interrogés, l'intention majeure qui guide leurs actions est la nécessaire modélisation minimale qu'ils doivent opérés sur les objets d'enseignement pour qu'ils deviennent enseignables. Cette opération, qui est en fait une traduction individuelle des objets, est particulièrement soulignée par certains enquêtés en mettant un accent fort sur l'accessibilité des savoirs et compétences à l'ensemble des apprenants. D'autres estiment qu'il importe de ne pas réduire la musique à des objectifs pédagogiques, mais aussi à les considérer comme artistiques. Si les significations sont parfois plurielles et différentes, ils se rassemblent pourtant tous sur l'intérêt de considérer que la pratique reste centrale dans une classe pour maîtriser les savoirs et les compétences. La pratique est ainsi considérée comme principale et première dans les activités pédagogiques. À ce propos, **Martinand** (1987, p. 24) mobilisant une

⁶ Le corpus, composé uniquement d'enseignants belges francophones (33 spécialistes et 90 généralistes), a été approché pour l'enquête lors d'un moment de formation (formation initiale et formation continue).

⁷ Le vocable «recensement» est une notion empruntée à la sociologique ainsi qu'à la démographie.

⁸ Ce qui revient à présupposer à la fois qu'il y a un découpage des disciplines et qu'il faudrait émettre des ponts entre elles, indiquant par là même qu'il y aurait une rivière à franchir, constituée de berges naturelles, en vue d'obtenir un ensemble homogène et unitaire. Or, le champ musical paraît bien complexe à comprendre dans ses composantes : les disciplines n'ont de frontières que celles qui les distinguent dans leurs missions, leurs objectifs, les compétences à développer, les publics cibles, les niveaux ainsi que les espaces d'enseignement, sans oublier les processus de recrutement des acteurs et des compétences à détenir pour enseigner, et tout en rappelant également que chacune des disciplines du champ sont apparues à un moment précis de l'histoire et qu'elles œuvrent comme une nébuleuse (pour reprendre le vocable de Maela **Paul** à propos de l'accompagnement) en agissant soit comme des entités qui se juxtaposent, se complètent, se concurrencent ou s'ignorent tout simplement (rendant visible au chercheur une certaine cumulation sectorielle, voire corporatiste). Pourtant, la carte des disciplines constituant le champ musical est, par nature, fluctuante puisqu'elle est à la fois contrainte de suivre les connaissances scientifiques et techniques, mais également tributaire des significations émises par les traductions nationales de leurs systèmes d'enseignement ou de formation ainsi que de ceux des acteurs. Il suffit, pour s'en convaincre, de prendre comme exemple la discipline de «l'éducation musicale» qui se retrouve dans les programmes des écoles fondamentales (maternelle et primaire) et qui relève pour certains pays d'une science particulière (dénommée la science de l'éducation musicale à l'exemple de la France ou de la Belgique) alors que pour d'autres, il s'agit uniquement d'une discipline comme les autres. Cette distinction ouvre à elle seule les débats bien connus entre les généralistes et les spécialistes de la musique ainsi que des spécificités méthodologiques attendues. Pour les uns, ouvrir à la musique peut être considéré comme suffisant pour des apprenants relevant du scolaire ; pour d'autres, donner cette discipline impose une formation particulièrement spécifique et qui est loin d'être suffisante si on est porteur d'une formation uniquement instrumentale par exemple. D'autres encore estimeront que du moment qu'on détient une formation de musicien, on est capable de tout donner, ce que nous mettons sérieusement en doute.

expression⁹ bien connue dans les sciences de l'éducation, estime qu'«il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une "responsabilité par rapport au contenu" de la discipline... ». L'intention émise par les enseignants alimente et structure la transposition didactique de la musique proposée en classe. Pourtant, rien que l'identification et les liens entre contenus et compétences font débat entre les spécialistes et les généralistes de l'enquête. Là où se distinguent particulièrement les résultats, c'est au moment de répondre à la question suivante : «Sur quoi porte votre enseignement exactement?» Les réponses diffèrent si on est un enseignant spécialiste ou un généraliste de la musique. Pour les généralistes de la «musique qui enseigne l'éducation musicale dans le scolaire, il importe de contribuer à mettre en place une harmonie dans l'enseignement du programme en créant des passerelles continues entre chacune des disciplines proposées. Pour eux, l'intention première est de créer des conditions de significations reliées entre elles, quitte à prendre certaines disciplines comme des outils (moyens) d'apprentissage d'une discipline sur l'autre. Les réponses sont particulièrement éloquentes quant aux exemples donnés de situations d'apprentissage où l'éducation musicale est missionnée comme moyen de facilitation à d'autres apprentissages prévus dans le programme (le français, les mathématiques, l'éveil notamment) et des compétences dites de base¹⁰. Les motifs de cette position restent principalement corollés à l'importance du décloisonnement des disciplines tout en soulignant un sentiment de

carence d'expériences et de connaissances musicales, ainsi qu'une difficulté à traduire les compétences du programme en contenus musicaux qui permettent d'élaborer de véritables activités spécifiques. Le dernier motif évoqué renvoie au besoin de suivre une formation continue accessible, opérationnelle et dépliant d'autres enjeux que celui d'être un simple outil au service d'autres disciplines, particulièrement ciblées vers des professionnels qui ne pratiquent que peu ou pas la musique en dehors de leurs classes. D'autre part, la difficulté de traduire et de transformer des compétences en des contenus de savoir n'est finalement pas neuve. **Chevallard** (1991, p. 39) insistait sur le fait que «les contenus de savoirs désignés comme étant à enseigner [sont] explicitement : dans les programmes [et] implicitement par le truchement de la tradition, évolutive, de l'interprétation des programmes [...] Quelquefois cependant (et du moins plus souvent qu'on pourrait le croire), ce sont de véritables créations didactiques, suscitées par les besoins de l'enseignement... [...] Un contenu de savoirs ayant été désigné comme savoir à enseigner subit alors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail, qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement, est appelé la transposition didactique...». Pourtant, cette difficulté de (re) traduction¹¹ des contenus, devenus aléatoires d'un enseignant à l'autre par une approche par compétences pas toujours comprise ou acceptée, devient à la fois une source de débats et de complexité. Cette difficulté est accentuée par les

héritages de formation portés par chacun des acteurs (différents chez le généraliste ou le spécialiste) et inévitablement les fondements disciplinaires dispensés qui mettent en place des vecteurs d'interprétation subjectifs minant parfois les relations au sein même de ces acteurs, quelquefois même au sein d'une même discipline du champ. Ce débat est particulièrement présent chez les enseignants qui, dans certains cas, sacralisent leur discipline qu'ils considèrent comme génératrice de contenus particuliers et souvent incompris. Pour les uns, cette traduction se monnaie en des principes fondamentaux comme le repérage d'œuvres incontournables à faire travailler aux apprenants devenant alors des objets centraux de pratiques enseignantes. Pour d'autres, il s'agit de focaliser les attentions de formation sur des dimensions à acquérir et estimées fondatrices à l'apprentissage (touchant parfois à la technique, à l'esthétique, à l'expressivité ou à toute autre dimension). D'autres encore se forment à l'application de principes par des compétences pratiques ciblées et pour d'autres encore, il s'agit d'expérimenter des codes de conduites en situation (lors de pratiques principalement).

Ils s'accordent pourtant tous (qu'ils soient généralistes ou spécialistes) sur l'importance d'avoir des acquis après une formation alors qu'ils sont particulièrement centrés sur la discipline à des degrés divers, mais paradoxalement, parfois moins sur l'apprenant lui-même, ce qui témoigne d'un rapport à l'élève et à la transmission parfois second et de méthodes pédagogiques portées souvent fortement diversifiées.

⁹ L'expression renvoie à «la responsabilité des didactiques quant aux contenus».

¹⁰ Les compétences de base de l'école ou, comme l'identifie **Jaffro** (2007, p. 440), des compétences objectives sont celles «qui méritent d'être enseignées pour elles-mêmes et sont en quelque façon elles-mêmes un objet de l'éducation. Lire, écrire, compter sont manifestation des compétences objectives étant principalement le savoir lire, le savoir écrire et le savoir compter». Tout en signalant l'importance de les distinguer des compétences avec les compétences dites instrumentales.

¹¹ Définir des contenus d'enseignement à partir de compétences souvent floues demande elle-même quelques compétences devenant parfois une gymnastique intellectuelle importante. C'est ce que souligne **Vergnaud** (1983) dans ses travaux sur la didactique. L'auteur (1983, pp. 85-86) estime que «la définition des contenus de l'enseignement se situe au carrefour de nombreuses contraintes : – l'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré ; – les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir ; – les buts généraux de l'institution éducative et les finalités professionnelles ; – les partenaires extérieurs et intérieurs au système : les compétences du corps des enseignants par exemple ; – le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées». **Vergnaud** (1983, pp. 85-86) complète cette position en revenant sur ce qu'est la didactique au regard de ces contraintes : «elle étudie tout particulièrement les situations d'enseignement et de formation, la signification des tâches et des activités proposées aux sujets en formation, le rapport entre les élaborations conceptuelles et les tâches à résoudre. Elle s'appuie sur l'analyse des conduites et des discours produits par les sujets en formation, sur l'analyse des pratiques, des choix et des décisions des enseignants ou autres formateurs, sur l'analyse épistémologique et historique des savoirs et savoir-faire en jeu, sur l'analyse de leur signification sociale et professionnelle.»

A contrario, les spécialistes émettent une intention particulière à l'acquisition des compétences prévues par l'expérience en situation en mettant une énergie spéciale à faire saisir, sentir et expérimenter l'apprenant dans des expériences diversifiées. Si dans le scolaire (école maternelle et primaire), les généralistes mettent l'attention à proposer des activités où le «vivre ensemble» est central, les spécialistes (dont ceux de l'enseignement secondaire), soulignent les mêmes intérêts. Ils ajoutent cependant l'importance que les apprenants arrivent à les formaliser dans un langage musical avec les particularités de celui-ci. De leur côté, les enseignants des académies ou des écoles de musique focalisent leur intérêt sur des apprentissages musicaux spécifiques à leurs spécialités ainsi qu'à la maîtrise de la lecture musicale dite «solfégique», sans oublier l'importance première de pratiquer la musique (apprentissage instrumentaux autonomes ou vocaux comme le chant individuel ou le chant d'ensemble).

Notons que ces différentes réponses devenues visibles au chercheur ont été particulièrement alimentées en réplique aux détails présents dans le programme¹² institutionnel porteur de leur discipline, le plus souvent estimé déjà prémâché et traduit en compétences à atteindre souvent peu crédibles. Les points de vue portés par les professionnels interrogés portent notamment sur l'identification des savoirs qui sous-tendent ces compétences et leurs positionnements propres sur ceux-ci.

LA MUSIQUE COMME OBJET DE DÉVELOPPEMENT

Les professionnels concernés ont appuyé leurs réponses en insistant sur l'idée que la musique produit des effets sur le développement de l'apprenant. Il s'agit donc pour ces acteurs de souligner les particularités uniques que la musique porte

en elle. En fonction de nos travaux sur la question (**Deltand**, 2012), nous pourrions traduire celles-ci comme liées au sensible et qui rendent les objets enseignés qualitatifs et spécifiques. Dépassant les seules valeurs esthétiques, il est question dans les réponses de critères fonctionnels et particulièrement puissants qui fondent leur positionnement disciplinaire. Les intentions annoncées supposent que la musique comme objet de développement impose des supports et des pratiques qui sont susceptibles de permettre le développement global de l'apprenant, tout en s'accordant tous sur le fait que les savoirs musicaux sont porteurs de qualités intrinsèques (sans vraiment arriver à les identifier clairement en dehors des effets qu'ils identifient) et permettent de dépasser l'appréciation en la traduisant par du vécu. Les évocations émises dans l'enquête reviennent à dire que la musique crée, sensibilise, éveille, et favorise ainsi un développement multidimensionnel de l'individu. En analysant en profondeur les situations évoquées – qu'ils soient généralistes ou spécialistes –, tous les enseignants utilisent la musique non pas pour ses qualités estimées uniques (des apprentissages disciplinaires spécifiques), mais plutôt comme un outil de développement précieux et appréciable. Curieusement, les explications qui illustrent les situations d'enseignement sont toutes formulées en des termes pédagogiques qui renvoient aux effets partagés (favorise, contribue, développe, répond...) et non à des apprentissages propres et uniques à la discipline musicale. Quelques exemples à propos de «la musique...» :

elle est un bon *vecteur* de socialisation qui permet la mise en place d'une cohésion au sein d'un groupe classe pour entretenir de meilleures relations entre ses membres (renforcer les liens) ;

• elle est un bon *moyen* d'apprendre à gérer

ses émotions et d'apprendre à se situer face aux autres ;

- elle favorise le développement de la créativité ;
- elle favorise la concentration, développe et améliore les capacités cognitives ;
- elle est un *canal* de retour sur soi qui favorise un apaisement intérieur des relations et permet de bonifier les comportements sociaux ;
- elle répond au stress que les apprenants vivent quotidiennement (fatigue, irritabilité) qu'elles traduisent par une détente et une forme de relativisation des difficultés rencontrées ;
- elle augmente l'engagement des apprenants dans un cours tout en augmentant la motivation à apprendre ;
- etc.

Paradoxalement, ce sont sur ces mêmes réponses que les enquêtés produisent de la controverse et des débats. S'ils s'accordent sur les effets positifs de la pratique musicale sur le développement des apprenants, qu'elle stimule, permet l'ouverture vers les autres, permet d'apaiser ou de stimuler, éveille les émotions, etc., tout en soulignant à l'unisson que la musique transforme, crée ou freine, les désaccords surviennent sur les moyens à employer en classe pour arriver à cette mission de développement. C'est ici que les divergences apparaissent surtout, car ces moyens supposent leur mise en relation avec les contenus musicaux et les compétences précises à développer chez les apprenants. Si chaque activité contient des notions et des supports particuliers, choisis en rapport à ses qualités musicales estimées intrinsèques (relevant du sensible) et les

¹² Pour Laurent **Jaffro** (2007, p. 440) «Le programme idéal, s'il est possible, devrait consister, formellement, en une liste de compétences objectives, mais aussi d'objets qui ne sont pas des compétences, et éventuellement des compétences instrumentales associées à ces objets.»

liens qu'ils élaborent entre compétences et public cible, c'est pourtant sur ces choix que le débat survient et que les points de vue divergent dans l'enquête. Certains soutiennent que tous les supports musicaux se valent et que ce qui compte, c'est ce qu'on en fait avec les apprenants. D'autres s'inscrivent dans des courants de pensée où des pistes d'intervention sont déjà élaborées et disponibles, ce qui les convainc de suivre celles-ci sans les remettre véritablement en question. D'autres encore affirment qu'ils ont été bien formés et se situent dans des conventions sociales d'écoles mettant en avant qu'ils sont eux-mêmes le résultat d'un tel enseignement et qu'ils opèrent leurs choix didactiques en fonction de ce qu'ils connaissent déjà. C'est particulièrement le cas chez les spécialistes de la musique qui ont une vie musicale active (souvent d'interprètes) et qui élaborent leurs choix à la fois sur ce qu'ils ont déjà exploré dans leur formation initiale et sur ce qu'ils ont pu travailler plus tard.

Nuançons pourtant quelque peu ce dernier point de vue, car le motif annoncé sous-tendant les choix pris convoque une relation causale entre histoire personnelle et injonctions prescriptives (souvent inconscientes) émises par les écoles de formation. Notons que la formation des enseignants spécialistes s'élabore en effet sur des compréhensions souvent implicites¹³ à propos des fonctions et des rôles que jouerait la musique dans les processus d'apprentissage. Constatons que pratiquer la musique dans les classes développe des capacités, des aptitudes ou des apprentissages peut paraître séduisant à tout enseignant qui s'y adonne, surtout s'il n'a pas forcément reçu une formation qui base spécifiquement ses contenus sur le développement et l'étayage précis, documenté et qui éclaire des processus musicaux conduisant à certains de ces effets. Nous pourrions d'ailleurs nous interroger

sur une relative absence de cet étayage au profit d'une (re) valorisation des fondations d'une musique qui s'autodétermine et fait de même avec ses apports uniques et spécifiques (**Barrett & Webster**, 2014; **Elliott & Silverman**, 2015). A contrario, si la surdétermination sociale des écoles de formation est indéniable, elle reste pourtant à nuancer en fonction du vécu et des choix personnels émis dans un itinéraire individuel souvent long et parfois cabossé. Si ce cas précis (la musique comme objet de développement) est indéniablement tourné vers ce que peut apporter la musique à un apprenant (et moins sur la discipline musicale en tant que telle), elle demande pourtant aussi de l'enseignant des compétences particulièrement empathiques, notamment celle d'écouter les apprenants dans le vécu tout en les accompagnant d'un point de vue pédagogique. C'est une autre façon d'enseigner la musique en proposant d'autres approches et d'autres méthodes n'ayant pas forcément fait partie du cheminement de l'enseignant. C'est parfois aussi ce besoin d'apporter une autre manière de vivre la musique, car il se fonde sur la perception d'un manque estimé à combler par l'enseignement. La musique dépasse alors le simple outil et devient un maillon considéré comme principal dans le développement de l'individu qui permet ouverture, stimulation, éveil de l'intérêt, habiletés révélées au sein d'un environnement propice, etc.

LA MUSIQUE COMME OBJET DE RECHERCHE

Les réponses apportées indiquent que la musique est considérée comme un objet de recherche qui questionne les enseignants sur plusieurs niveaux : a) Qu'est-ce qu'une discipline et particulièrement une discipline composant un champ musical? b) Quelles sont les disciplines présentes et leurs distinctions ? ; c) Quels sont les processus d'enseignement à l'œuvre dans les situations

de classe et les variabilités d'une discipline à l'autre?; etc. Pour eux, il est d'autant plus important de se poser ces questions du fait que le champ musical cumule des disciplines constamment en débat sur les liens supposés et leurs sous-bassements. Les réponses émises à ce propos alimentent le besoin pour ces acteurs de définir ces disciplines en revenant sur une série d'éléments comme l'épistémologie des disciplines, les concepts et les méthodes disponibles, tout en ayant conscience qu'ils doivent prendre une distance sur leurs postures lors des situations d'enseignement, car ils sont déjà inscrits dans un degré d'appartenance important qui fait écho à la formule bien connue du «un pied ici et l'autre ailleurs».

Deux modalités traversent les pratiques enseignantes dans notre enquête. La première serait de considérer la musique comme un phénomène. L'intérêt de l'enseignant, tout en pratiquant son enseignement, serait de prendre une distance avec l'action afin de traduire ce phénomène en un objet pour l'étudier (il est alors considéré par les enseignants comme un objet problématisé¹⁴). La seconde manière consiste à prendre la musique comme une désignation préconstruite d'un réel (représentations explicatives) que l'enseignant met à l'essai sur le terrain (classe) et aux expériences musicales menées pour mieux établir des connaissances. Ces deux modalités traduisent particulièrement bien la mission que ces enseignants se sont donnée, alliant à la fois l'enseignement attendu par le programme et les recherches qui alimentent le champ et les besoins, ce que **Meirieu** (1992) identifie comme des pôles distincts : le pôle axiologique, le pôle scientifique et le pôle praxéologique. Nous pourrions résumer la question principale qui traverse l'ensemble des réponses émises par ces enseignants ainsi : sur quoi, par quoi et vers quoi veulent-ils produire du savoir? Les

¹⁴ Nous connaissons son cadre théorique d'analyse, la méthode et le terrain.

réponses plurielles à cette question à tiroirs démontrent que la musique comme objet de recherche impose aux acteurs d'opérer une double relation. D'une part, une relation avec les processus spécifiques d'apprentissage de la discipline qu'ils enseignent; d'autre part, une relation avec les objets des disciplines qui s'inscrivent dans le champ. La considération des objets qu'ils choisissent de problématiser leur permet de distinguer des formes processuelles, des contenus et des compétences qui sont souvent confondus, et d'apporter leurs contributions à la connaissance.

CONCLUSION

Conçue pour dégager une carte de significations attribuées à la musique lors des pratiques enseignantes au moyen des points de vue d'acteurs, l'enquête menée a surtout mis en exergue une question finalement centrale : ces trois modalités que nous traduisons en objets sont-elles vraiment définissables et même simplement identifiables, indépendamment des pratiques de classe qui les examinent ainsi que dans le champ musical dans lequel elles s'inscrivent, plus particulièrement lors des transformations institutionnelles qui ne font que sévir ces dernières années dans l'ensemble des systèmes de formation?

Nous répondons par la positive. Est-ce à exprimer qu'il faudrait rendre compte plus intensément des différences, des convergences ainsi que des complémentarités spécifiques et intrinsèques

portées dans chacune des disciplines du champ? Il nous semble en effet que ce serait une orientation à privilégier, car ces écarts ont, par rapport aux pratiques disciplinaires du champ, une fonction essentielle : celle de professionnaliser chacune d'elles afin de les faire évoluer. Nous pensons que ce sont derrière les écarts constatés et les constats questionnés que se cachent les pistes d'évolutions à éclairer à l'aune des systèmes d'enseignement nationaux. Dans ces conditions, quelques points peuvent être soutenus.

Tout d'abord, la perspective semble certainement gagner en intérêt en se centrant sur les intentions particulières données aux acteurs (micro) inscrits dans le champ, et en les mettant en relation avec celles émises au niveau des équipes pédagogiques (meso), mais aussi avec celles portées par les institutions au regard des orientations politiques émises (macro).

Dans un second temps, il nous paraît important de continuer à faire émerger la pluralité des significations émises par les différents acteurs lors de leurs pratiques afin de comprendre et réduire certains écarts tensionnels. Notamment ceux entre : a) les professionnels de l'éducation des différentes disciplines du programme ; b) les généralistes et spécialistes de la musique ; c) les spécialistes de la musique et les différentes écoles de formation. Ces dernières (écoles) ont d'ailleurs un grand rôle à jouer dans la réduction de ces écarts, car elles forment et façonnent les spécialistes de demain. Dans

ces conditions, les mouvements ascendants et descendants paraissent particulièrement dignes d'intérêt.

Enfin, de par ces composantes artistiques uniques et des évolutions marquées de nos sociétés, le champ musical et ses disciplines apparaissent en double tension. Tension d'abord entre les visées praxéologiques associées aux conjonctures (et points de vue d'acteurs) et la visée pédagogique qui cherche le développement des savoirs en particularisant chacune des disciplines du champ. Tension également entre savoirs uniques, spécifiques et intrinsèques à la musique nécessitant (voir en imposant) la construction de liens formels. Ces deux tensions potentielles bien présentes posent la question de la nécessité de construire des savoirs propres aux disciplines musicales, sans pour autant négliger les apports enrichissants de la diversité des disciplines artistiques avec les autres disciplines des programmes d'enseignement. À ces deux tensions, il faudrait en ajouter une troisième, plus institutionnelle, que nous n'aurons pas le temps de développer dans cette conclusion : celle qui s'inscrit au cœur d'un croisement où on retrouve les attentes institutionnelles d'aujourd'hui, le rapport entre enseignement, développement et recherche, ainsi que celui du partage du champ et de ses frontières disciplinaires (symbolique, réelle, imaginaire, etc.)

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, Marguerite. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Bachelard, Gaston. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.
- Bourdieu, Pierre avec Wacquant Loïc J. D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris : Seuil.
- Chevallard, Yves. (1985, 1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Davallon, Jean. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche, *Hermès, Les sciences de l'information et de la communication*, n° 38, pp.30-37.
http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9421/HERMES_2004_38_30.pdf?sequence=1
- Deltand, M. (2019). (Re) considérer les « savoirs insus » élaborés en dehors des temps scolaires à l'entrée en formation, *Musique et pédagogie, FAMEQ*, 33/3, pp.19-24.
- Deltand, Muriel. (2017a). *Former des adultes à l'enseignement musical : entre vécu biographique et construction identitaire*, In F. Jolia, A. Gusewell & P. Terrien (Eds.). *Les identités des professeurs de musique* (pp.123-151). Le Vallier : Editions Delatour France.
<http://www.editions-delatour.com/fr/pedagogie-musicale/3785-les-identites-des-professeurs-de-musique-9782752103284.html>
- Deltand, Muriel. (2017 b). La réflexivité entre processus pédagogique et processus de développement professionnel : un concept à circonscrire et des mises en œuvre à envisager, *Musique et pédagogie, FAMEQ*, n° 32/1, pp.32-41.
- Deltand, Muriel. (2014a). *Das Thema der Kompetenzen im Musikunterricht: auf dem Weg zu einer komplexen Grundhaltung*. In A. Nitschké & D. Sagrillo. (Eds), *Die Musik in der Bildung : Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg* (pp.219-242). Deutschland : Margraf Publishers GMBH.
- Deltand, Muriel. (2014 b). La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale, *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, n° 15/1, pp.37-47. https://www.sodep.qc.ca/archive/les_cahiers_de_la_sqrm
- Deltand, Muriel. (2012). *Musique de soi. Du sensible de soi au musicien révélé... Vers un renouveau des formes de biographisation*. Paris : Téraèdre.
<http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=result>
- Elliott, David J. & Silverman, Marissa. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, New York : Oxford University Press.
- Gosselin, Pierre. (2008). *Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique*, In : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, sous la direction de Seban, A. (pp.255-263), Paris : La Documentation française et Centre Pompidou.
- Jaffro, Laurent. (2007). Les objets de l'éducation : quelle ontologie? *Revue de métaphysique et de morale*, n° 56, pp.429-448.
- Martinand, Jean-Louis. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol.1-2, pp.23-35.
- Meirieu, Philippe. (2017) *À quoi sert la pédagogie? Le travail de l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris... et les défis pédagogiques d'aujourd'hui*, texte intégral en ouverture de colloque intitulé « La pédagogie sert-elle encore à quelque chose? Un héritage éducatif pour de nouveaux défis : voies et grandes voix de l'ISP-FE », Colloque ISP-FE 28 et 29 mars 2017 à l'Institut Catholique de Paris.
https://www.meirieu.com/ARTICLES/ISP_COLLOQUE_PH_MEIRIEU.pdf
- Merleau-Ponty, Maurice. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.
- Meskill, Lynn. (2002). *Vies privées des Égyptiens 1539-1075 : Nouvel Empire*, Paris : Autrement.
- Vergnaud, Gérard. (1983). *Rapport Carraz. Recherches en éducation et socialisation de l'enfant*. Paris : La Documentation française.
- Barrett, Janet, R. et Webster, Peter, R. (2014). *The Musical expérience : Rethinking Music Teaching and Learning*, New York : Oxford University Press.

NOTES COMPLÉMENTAIRES

ⁱ Dans la conception de Gaston **Bachelard**, (1938, p.14) le réel est « ce qu'on croit savoir offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. [...] L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marge du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de questions, il ne peut y avoir de connaissances scientifiques. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.» C'est également la position de Pierre Bourdieu (1992, p. 207) pour qui «construire un objet scientifique, c'est, d'abord et avant tout, rompre avec le sens commun, c'est-à-dire avec des représentations partagées par tous, qu'il s'agisse des simples lieux communs de l'existence ordinaire ou des représentations officielles, souvent inscrites dans des institutions, donc à la fois dans l'objectivité des représentations sociales et dans les cerveaux. Le préconstruit est partout.»

ⁱⁱ Étudiant particulièrement les modes de transmission hors du registre verbal par une perspective anthropologique, Lynn **Meskill** (2002) revient particulièrement finement sur l'apprentissage à partir de supports incarnés, ce qu'elle appelle des «connaissances corporelles». Elle définit le savoir incarné comme une forme de connaissance (qu'elle appelle un mode) à travers de laquelle le vécu corporel mais aussi l'enracinement d'une pratique s'inscrit dans la corporéité d'un individu. Appuyant ses travaux sur ceux du courant de la phénoménologie faisant dire à **Merleau-Ponty** (1945, p. 171) que «le corps est notre moyen général d'avoir un monde [...] Être un corps, c'est être noué à un certain monde, avons-nous vu, et notre corps n'est pas d'abord dans l'espace : il est à l'espace». Dans son application, **Meskill** (2002) analyse les iconographies afin de mieux comprendre et mettre en relief l'existence corporelle de certaines pratiques telles que la musique et les danses dans l'histoire et particulièrement dans le cas du quotidien des Égyptiens du Nouvel Empire entre 1539-1075.

ⁱⁱⁱ Nous renvoyons le lecteur à notre article sur les «savoirs insus» élaborés en dehors des temps scolaires à l'entrée en formation (**Deltand**, 2019).

^{iv} À titre exemplatif, nous avons publié (**Deltand**, 2014a) un article qui déplaît le système d'enseignement et de formation des pratiques musicales en Belgique francophone en essayant d'apporter des indications sur les tensions identitaires venant de la double activité du musicien enseignant (pratique de la scène et l'enseignement de la musique). Particularisant l'enseignement de la musique au sein d'écoles/d'académies de musique belge, nous revenons sur la particularité, souvent source de conflit, que pose une double posture professionnelle pour une même formation initiale mettant en exergue la réussite d'une carrière interprétative au détriment d'une carrière enseignante. Mais également sur la question des généralistes et des spécialistes avec notamment une exploration du positionnement des acteurs de formation du champ particulièrement forte chez ces derniers répondant aux injonctions prescriptives largement présentes également dans certains systèmes d'enseignement et de formation en Europe de l'ouest.

^v La posture du praticien réfléchi «a le mérite d'être en grande proximité avec la réalité des situations de travail artistique. Le musicien enseignant se place dans cette posture quand, a posteriori, il va incarner son savoir en allant chercher à activer son vécu, son histoire, son sens et ses émotions comme patron de référence dans ses gestes professionnels d'enseignant. Cette posture permet de produire un discours sur l'acte artistique réalisé avec expertise en articulation avec les attendus des apprenants. C'est donc un savoir incarné et contextualisé» (**Deltand**, 2017 b, p. 39).

^{vi} La posture du praticien réflexif «est, elle aussi, tournée vers l'action menée, mais son objectif est de prendre une distance avec les situations pédagogiques. Cette distance permet de comprendre et de détacher le savoir produit en lui permettant de fabriquer, a posteriori, ses propres réflexions. Le musicien enseignant construit alors un monologue entre "soi et soi" revenant sur son action en scène (pédagogique ou de concert) afin d'analyser, de redéfinir et de mettre en question les objets pédagogiques. Il y a donc une mise à distance de la situation artistique créant volontairement un dialogue intérieur et conceptuel qui ramène les éléments au soi et à ses conséquences sur lui. Ces apports permettent ensuite de construire ses propres dispositifs d'apprentissage et de les améliorer» (**Deltand**, 2017 b, p. 39).

^{vii} La posture du praticien chercheur «souhaite saisir et mieux comprendre les situations expérimentées afin de les transférer à d'autres. Ce praticien vise à théoriser et à modéliser les démarches empiriques pour construire des relais au sein d'approches systématiques. Dans le cas du musicien enseignant, celui-ci décontextualise les savoirs musicaux issus de son processus de réflexivité afin de les mettre en relation avec des savoirs et des compétences déjà élaborés pour ainsi alimenter la connaissance scientifique» (**Deltand**, 2017 b, p. 39).

^{viii} La posture du chercheur praticien «place son intérêt à essayer de comprendre les situations d'apprentissage de façon systématisée. Une question de recherche transpose les situations pédagogiques à comprendre. La pratique est envisagée comme des exemples de la réalité qui se destine à être identifiée, rassemblée, décortiquée, inventoriée... permettant ainsi de faire évoluer les pratiques de formation et d'enseignement. Dans le monde de la musique, l'histoire a mis en avant des approches pédagogiques qui portent le plus souvent le nom des initiateurs» (**Deltand**, 2017 b, p. 39).

^{ix} La posture du chercheur académique «se destine à concevoir des notions, des concepts et des théories et à les articuler avec des pratiques sociales. Ces chercheurs se retrouvent pour la plupart dans les universités et ont trois missions académiques à développer (la recherche, l'enseignement et le service à la collectivité). L'élaboration intellectuelle des connaissances vise aussi à se transmettre aux communautés scientifiques et professionnelles afin de faire évoluer les connaissances et les dispositifs» (**Deltand**, 2017 b, p. 39).

^x La notion d'objet est ici prise selon la conception des travaux de **Davallon** (2004, p. 33) qui postule qu'une personne (dans son cas, celle-ci est un chercheur) doit prendre son «attache» particulière avec l'objet afin d'élaborer un point de vue problématisé sur celui-ci. Conscientiser cette attache donne l'avantage de rendre compte des usages que chaque personne attribue à cet objet ainsi que la nature particulière de celui-ci. Un objet est alors à considérer dans le sens à la fois d'un construit, mais également d'un rapport au terrain avec, dans notre cas, une concrétisation perceptible au sein même des pratiques enseignantes. Du fait qu'elles appartiennent et se construisent à partir d'un «champ de l'observation» (**Davallon**, 2004, p.33). Ainsi, si l'ensemble du corpus de notre enquête est constitué d'enseignants portant une discipline musicale précise, ils sont aussi tous tributaires de la traduction qu'ils opèrent pour élaborer et préparer leurs pratiques en classe. Notons que **Davallon** s'attachera particulièrement à déplier ce qu'est un objet au niveau de la recherche en le particularisant du milieu de la psychiatrie d'urgence. À propos de cette traduction individuelle de la discipline comme un objet d'enseignement, **Jaffro** (2007, p. 431) se pose la question de savoir sur quoi porte exactement une situation d'apprentissage «c'est-à-dire ce dont on traite, ce à quoi on a affaire quand on apprend ou que l'on enseigne quelque chose de déterminé». C'est le sens même de notre enquête tout en tenant compte également de ce que souligne **Jaffro** (2007) en insistant sur le fait qu'il ne faut pas enfermer les disciplines uniquement dans des objets. C'est d'autant plus vrai à propos des disciplines musicales dont la variabilité intrinsèque est d'autant plus signée que son enseignement s'inscrit dans une décomposition en une série de disciplines distinctes et parfois en concurrences (**Deltand**, 2014b).

^{xi} Nous renvoyons à l'article (**Deltand**, 2017a) qui revient sur plusieurs parcours de futurs enseignants adultes se formant à l'éducation musicale et leurs positionnements à propos des compétences de base de l'école (principalement en Belgique le savoir lire, le savoir écrire et le savoir compter) et les compétences disciplinaires à expérimenter en stage d'enseignement.