

Présentation du numéro « La profession musicale au Québec », vol. 1, n° 1 (2012)

Michel Duchesneau¹
et Danick Trottier²

ÉDITORIAL

Lancer une nouvelle revue scientifique est en soi un défi. Un tel projet fait surtout face à une contrainte importante, liée à la multiplication des supports de diffusion. Pourquoi donc une nouvelle revue consacrée à la musique ? Cette question trouve sa réponse dans les réalités scientifiques et culturelles du XXI^e siècle, lesquelles nous invitent à tenir compte du contexte de diffusion de la recherche et des plateformes appropriées. En ce sens, la *Revue musicale OICRM* (RMO) fait le pari que la recherche scientifique doit aussi prendre le virage de l'ère numérique. C'est dans ce contexte que nous avons voulu offrir à la communauté scientifique musicale un nouvel outil de diffusion et une nouvelle plateforme interactive, la RMO étant une revue francophone du web qui publie des articles en français et en anglais. En effet, le souhait qui accompagne la création de la revue est de favoriser la publication de textes qui exploitent au mieux les possibilités multimédia offertes par la plateforme informatique du web.

Cette revue, de par son format et son contenu, cherche à refléter la richesse des disciplines et des perspectives de recherche menées dans le domaine de la science musicale, et dont l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM), qui finance le projet, témoigne à travers ses différents laboratoires. La RMO est ouverte aux domaines de la musicologie, de la composition ou de la pratique instrumentale avec toutes les sous-disciplines impliquées au sein de ces trois univers. Et surtout, elle souhaite stimuler les articles ayant une dimension pluridisciplinaire ou relevant d'une collaboration entre plusieurs chercheurs. Dans ce contexte, et dans la perspective où le médium choisi mérite d'être exploité à travers toute sa richesse, la revue vise à encourager la soumission d'articles qui intégreront des documents multimédia, que ce soit sous la forme de fichiers vidéo de performances musicales, de fichiers audio, de tableaux, etc. Au-delà de leur dimension illustrative, ces documents auront également vocation à consolider l'argumentaire et l'analyse proposés par les auteurs.

De ce point de vue, la RMO est une invitation à repenser la façon de développer et de transmettre les connaissances sur les musiques par le biais d'outils qui élargissent les possibilités habituellement offertes par une revue imprimée. Mais nous nous faisons aussi un devoir d'accueillir des articles écrits

1 Professeur titulaire, Université de Montréal et Directeur, OICRM.

2 Chargé de cours, Université de Montréal et Agent de recherche, OICRM.

dans un format classique, sans contenu numérique. Aussi, l'arrivée d'une nouvelle revue coïncide fréquemment avec la mise en chantier de nouveaux projets et de nouveaux noms. En ce sens, nous offrons la possibilité à de jeunes chercheurs de publier leurs premières recherches. Aussi, le rapport de la recherche sur la musique à son environnement immédiat est au cœur de nos préoccupations. C'est pourquoi la revue proposera des « dossiers de recherche » qui créeront des liens étroits entre l'activité de recherche fondamentale et le milieu musical, pédagogique, institutionnel et professionnel.

La RMO sera constituée de deux numéros par année, chaque numéro comportant deux volets : un dossier, suivi d'une section libre. Nous pouvons d'ores et déjà annoncer qu'après ce premier numéro sur la professionnalisation musicale au Québec, les prochains porteront sur la réception de Debussy et sur une problématique en esthétique. Mais nous tenons à préciser qu'à tout moment un projet d'article peut être soumis aux rédacteurs de la revue. Vous pouvez obtenir de plus amples renseignements sur le site Internet de la revue et y trouver aussi le protocole de rédaction.

La RMO compte sur un comité scientifique dont les membres sont internationalement reconnus au sein de leurs disciplines respectives. Nous tenons à remercier les chercheurs et professeurs qui ont accepté notre invitation. Nous voulons aussi leur exprimer notre gratitude pour le travail accompli dans le cadre de ce premier numéro. Enfin, il nous sera aussi permis de remercier plusieurs personnes qui ont été indispensables dans l'organisation et la planification de ce numéro. Michel Duchesneau, directeur, et Serge Lacasse, co-directeur de l'OICRM nous ont accompagnés durant le processus de gestation du projet scientifique et ont activement contribué à la qualité de la revue de par leurs commentaires constructifs. L'aide d'Ariane Couture aura aussi été précieuse, notamment dans la mise en ligne des articles figurant dans le présent numéro. Quant au projet lui-même, il n'aurait pu voir le jour sans l'engagement programmatique de Yannick Bélanger et Sophie Lavoie d'ID Fix, auxquels nous exprimons de chaleureux remerciements. Enfin, ce numéro n'aurait pu voir le jour sans l'enthousiasme de celles et ceux qui ont répondu favorablement à notre appel à publication. Longue vie à la revue !

Le rédacteurs de la revue :
Nathalie Fernando, Frédéric Léotar
et Danick Trottier

Ce premier numéro de la *Revue musicale OICRM* (RMO), dont le dossier porte sur la professionnalisation en musique du Québec, est à l'image de l'esprit qui animera cette revue au cours des années à venir. D'une part, sans être une revue étudiante, la *Revue musicale OICRM* fait une large place aux travaux des étudiants qui soumettent des articles répondant aux objectifs scientifiques de la revue. Cette réalité s'inscrit dans l'importance des travaux des étudiants au sein de la communauté universitaire, tant à l'Université de Montréal et l'Université Laval

(piliers de l'OICRM) que dans les autres universités francophones. C'est dans cette optique que sont présentés aujourd'hui trois articles rédigés par des étudiants qui ont suivi un séminaire sur la « professionnalisation en musique » en mai et juin 2011, deux articles issus des travaux sur la pédagogie musicale sous la direction de Francis Dubé et un article sur le travail stylistique de la voix dans le country-western québécois des années 1930 et 1940. D'autre part, ce numéro montre aussi l'originalité et l'ouverture aux différents domaines disciplinaires qui alimentent la recherche sur la musique.



Dans ce premier numéro, la sociomusicologie, la pédagogie et l'analyse phonostylistique sont à l'honneur, ce qui témoigne du dynamisme que l'on retrouve dans les différents secteurs d'activité de l'OICRM.

Les travaux sur la professionnalisation des musiciens sont relativement nombreux, mais ils concernent des milieux spécifiques comme la France et les États-Unis. À cet égard, on ne saurait faire l'économie de la mise en garde d'Eliot Freidson dans son article devenu célèbre sur le défi que pose l'étude des professions artistiques : « Dans le cas des professions artistiques, la diversité des politiques nationales suscite de grandes différences, d'une part dans les carrières sur le marché du travail, d'autre part dans les définitions sociales du statut d'artiste » (Freidson 1986, p. 431). On aura compris que les travaux réalisés en France sur la profession musicale ne peuvent être appliqués directement au Québec, la situation de la province canadienne étant plutôt à mi-chemin entre le soutien d'État et le libre marché, bref à un mélange de culture française et de culture américaine. Pour ne donner qu'un exemple, le régime des intermittents du spectacle n'a aucune espèce d'équivalence au Québec, ce qui rend le marché de l'emploi musical beaucoup plus près d'un libre marché, bien que l'État soit présent pour supporter financièrement les artistes mais toujours selon une sélection opérée en amont en fonction des programmes de bourses et de subventions.

C'est dans ce contexte qu'il nous a semblé indispensable de questionner notre milieu quant à la professionnalisation musicale, car le dynamisme du milieu artistique québécois, quoique reconnu internationalement, n'a pas encore fait l'objet d'enquêtes approfondies en ce qui a trait à ses caractéristiques et ses distinctions fonctionnelles et institutionnelles. Or, comme le souligne pertinemment Raymonde Moulin, la capacité des artistes à « entrer et à survivre dans le monde de l'art et dans le marché n[est] pas indépendante des facteurs esthétiques, économiques et institutionnels qui déterminent les contextes dans lesquels se situe l'ensemble des acteurs intervenant dans la construction des réputations » (Moulin 1997, p. 336).

Si des travaux existent dans le domaine des arts de la scène comme le théâtre et la danse³, le domaine de la musique est peu exploré. Or, le rapport que le milieu universitaire québécois entretient avec le milieu professionnel en musique est étroit puisqu'une part importante des interprètes et des compositeurs sont issus du milieu universitaire par l'intermédiaire des Facultés et des départements de musique, ou y travaillent carrément, rejoignant ainsi l'observation qu'avait formulée Freidson (1986, p. 436) en ce qui concerne le fait que la profession artistique s'exerce à la condition d'une occupation principale, la plupart du temps l'enseignement.

3 Sur les professions artistiques, la grande majorité des données et des travaux émanent de l'Observatoire de la culture et des communications du Québec. C'est le cas par exemple d'une étude approfondie sur les danseurs et chorégraphes québécois, qu'on retrouve d'ailleurs sur le site internet de l'Observatoire : www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/arts-scene/danseurs-choregraphes/danseurs-choregraphes.pdf. D'autres travaux touchent aux conditions de l'exercice des professions artistiques au Québec, mais souvent à travers une visée historique ou dans un secteur d'activité bien différent de la musique. À cet égard, les arts visuels semblent jouir d'une longueur d'avance, chez les sociologues de la culture québécoise notamment.

D'autre part, il nous semblait important que les étudiants soient sensibilisés aux réalités et aux problématiques d'un milieu professionnel qu'ils n'abordent qu'obliquement et souvent tardivement dans le cours de leurs études. Le séminaire s'adressait tout autant aux étudiants en musicologie, en ethnomusicologie qu'aux étudiants en interprétation et en composition.

Aborder la question de la professionnalisation musicale au Québec relevait aussi d'un souci de confronter un enseignement musical pour les interprètes encore profondément ancré dans une tradition qui met l'accent, presque exclusivement, sur l'enseignement instrumental pour les interprètes et sur l'enseignement de la composition pour les compositeurs. Cette formation semble à plus d'un égard profondément décalée par rapport aux réalités du marché du travail dans le domaine musical. Il semble y manquer des outils pour faire face au marché musical, par exemple l'organisation d'un curriculum vitae, les réalités syndicales propres aux institutions ou la négociation d'un salaire. Ce phénomène n'est pas nouveau, mais ne cesse de grandir. Pierre-Michel Menger affirme d'ailleurs que « la formation sur le tas et l'apprentissage par l'expérience jouent un rôle si décisif que la formation initiale, dans beaucoup de domaines artistiques, agit comme un levier bien imparfait de l'insertion professionnelle » (Menger 2009, p. 7).

Cette remarque lapidaire de Menger, à notre sens, met en cause l'enseignement moderne des arts et plus particulièrement de la musique, alors que les institutions d'enseignement supérieur revendiquent une formation ouvrant les portes au marché du travail.

L'expérience que révèlent les travaux sur le sujet et tout particulièrement les travaux entrepris dans ce numéro de la RMO, semble confirmer cet état de fait. Sans comprendre les mécanismes en jeu dans un milieu hautement compétitif qui s'inscrit dans le cadre économique large du « marché du travail » par l'entremise d'une réflexion plus théorique sur la notion de profession, l'intégration des jeunes artistes semble, à l'évidence, de plus en plus difficile. Comme l'a remarqué Philippe Coulangéon (2004, p. 175) dans le cas de la France, les vertus de la flexibilité quant aux occupations que peut remplir l'interprète ont aussi leurs limites au Québec. D'autant que la plupart des musiciens, de surcroît en musique classique, sont à la recherche d'un emploi stable, la flexibilité étant toujours conçue comme une situation tolérable mais non totalement acceptable.

Tout le problème peut se résumer dans le célèbre adage repris par plusieurs dans l'étude des professions artistiques : « beaucoup d'appelés mais très peu d'élus », ce qui est aussi vrai au Québec qu'ailleurs. En fait, l'intégration au marché du travail musical est d'autant plus ardue qu'elle exige non seulement une meilleure compréhension des enjeux du métier, mais une adaptabilité aux nouvelles technologies et aux modes de communication devenus des outils indispensables pour le développement d'une carrière de musicien, de compositeur, voire de musicologue ou d'ethnomusicologue. À cet effet, les pages web et les sites internet sous forme de vitrines promotionnelles développés par les musiciens (les interprètes notamment, en chant par exemple) montrent la nécessité de construire une image glamour, et de bâtir une réputation (Becker [1988]2010, p. 47-48) comme vecteur indispensable d'une reconnaissance pour évoluer au sein du monde musical.

Cette démarche répond aussi à une autre préoccupation, partagée avec les étudiants, qui est celle d'arrimer plus adéquatement une part de l'enseignement universitaire en musique aux réalités contemporaines du milieu musical, sachant qu'il existera toujours un décalage entre les deux mondes. Moulin écrivait en 1992 que dans le domaine des beaux-arts, « la conquête de l'indépendance à l'égard du marché a été magistralement exemplifiée par la carrière de Dubuffet et, aujourd'hui, le mode d'emploi du marché est partie intégrante de l'enseignement des écoles d'art » (Moulin [1992]1997, p. 7). Vingt ans plus tard, force est de constater que la situation n'est pas égale partout et qu'en musique, il persiste un retard considérable en matière de relation avec le milieu professionnel. Les programmes de « gestion de la musique » sont rares⁴. Et si les HEC Montréal proposent, comme plusieurs autres écoles de sciences économiques des programmes de formation en gestion des arts (toute discipline confondue), ces programmes sont rarement suivis par les futurs artistes, mais bien par les futurs gestionnaires.

Dans le cas présent, à la Faculté de musique de l'Université de Montréal, notre objectif se concentre dans le fait d'offrir aux étudiants un certain nombre de cours et de séminaires où ils pourront prendre connaissance des conditions matérielles de la pratique de leur futur métier (le cours de Métier de musicien par exemple), mais aussi où ils pourront réfléchir sur ces conditions, et en concevoir les fondements dans une optique d'un meilleur arrimage entre l'apprentissage et les réalités du métier. Nous pensons que les compétences théoriques réflexives développées par les nouvelles générations pourront sans aucun doute contribuer à créer une autre dynamique que celle qui existe toujours et qui se résume à celle d'une formation à sens unique pour répondre à une définition restreinte du métier de musicien, définition essentiellement académique, qui ne remplit que partiellement les requis du marché du travail. D'ailleurs, cette réalité est aussi rendue nécessaire par la situation du marché musical actuel au Québec où, comme ailleurs, les frontières sont de plus en plus poreuses entre musique classique et musique pop, entre emploi stable et emploi précaire, notamment pour certaines catégories d'instrument comme les cuivres, le chant ou la guitare.

Cela nous amène à réfléchir sur la définition même de ce qu'est un musicien aujourd'hui. Si l'enseignement supérieur de la musique conduit à la figure du « spécialiste », soit un artiste ayant une formation de pointe qui l'élève à un statut d'élite, on est bien contraint de considérer que cette élite ne sera pas seule à dominer la scène musicale. L'excellence artistique n'est plus la seule garantie de réussite dans un milieu où l'artiste « préfabriqué » ou l'autodidacte occupe une place de plus en plus grande. La formation et le talent sont alors remplacés par l'ingéniosité, le soutien des outils informatiques d'enregistrement ou de création sonore ou encore l'utilisation habile des médias et, malheureusement, trop souvent, le charlatanisme. L'excellence artistique ne garantit pas non plus la possibilité d'établir une réputation durable qui

4 On pense notamment au Master professionnel en administration et gestion de la musique offert par l'universités de Paris-Sorbonne et l'université Jean Monnet à Saint-Étienne ou au diplôme d'université en économie et gestion des projets musicaux donné à l'université Paris-Ouest Nanterre La Défense.

assure une stabilité à l'artiste, puis lui ouvre les portes du « succès ». Pourtant, ce succès artistique est bien souvent à la base du désir de devenir un artiste ; il constitue à tout le moins un puissant stimulant pour minimiser les risques de l'incertitude liée à la projection de la carrière. Et si cette réalité n'est pas nouvelle, elle est d'autant plus prégnante qu'elle est toujours à l'origine de l'engagement des jeunes à entamer une formation longue et exigeante pour devenir musicien.

Nous ne pouvons guère résister à citer assez longuement le témoignage de Frank Leard qui, dans son livre *L'univers des musiciens. Analyse d'une expérience artistique*, pose un regard interrogateur sur la singularité du métier de musicien :

Nous jouions depuis plus d'une heure quand il est entré. L'étonnement qui se lisait dans son regard attira le mien. Je restai interloqué par sa stupeur. C'était comme s'il voyait pour la première fois un groupe de musiciens [...] Je me retournai vers mes compagnons de jeu pour m'assurer de la normalité de la situation. Le batteur semblait à son aise, le guitariste avait l'air d'être également à son affaire et la chanteuse s'efforçait de « chauffer » le public en produisant quelques vocalises de haut vol. Tout se passait comme d'habitude, rien qui puisse susciter une telle stupéfaction. Mais celle-ci perdurait et le jeune homme restait planté là, la bouche ouverte, comme s'il avait été en face d'une révélation de quelconque nature que je ne pouvais interpréter. Devant l'insistance du regard, je me retournai à nouveau, et c'est à cet instant que je fus saisi par l'étrangeté de la situation. Qu'étions-nous en train de faire exactement ? Que faisions-nous là, nous autres musiciens, à jouer de la musique des années soixante-dix pour un public, qui, sans être indifférent, n'éprouvait pas d'enthousiasme particulier ? À quoi servaient au juste toutes ces années de pratiques instrumentales, ces heures innombrables passées en répétition à se hasarder à concrétiser quelque chose que nous appelions notre rêve et dont nous avions nous-mêmes du mal à saisir les contours ou même à discourir sur nos véritables intentions (Leard 2008, p. 9-10).

La question de savoir à quoi peuvent servir « toutes ces années de pratiques instrumentales » nous semble une question primordiale dans un contexte où le statut du musicien et ce qu'il représente dans notre société évoluent à un rythme accéléré qui suit les transformations sociales, culturelles et technologiques de la société moderne. Elle rejoint aussi la constatation de Menger (2009, p. 224-236) qui relativise le poids des études dans l'accès au travail. Poser cette question lorsque l'on fait des études nous semble un excellent moyen non seulement de comprendre ces transformations en temps réel, mais aussi d'avoir un regard informé et critique sur le métier de musicien au-delà des définitions officielles de l'artiste, proposées par le Ministère de la culture, des communications et de la condition féminine du Québec et ses organismes affiliés comme le Conseil des arts et lettres du Québec⁵. Les travaux présentés dans ce numéro

5 Selon le CALQ, l'artiste professionnel qui, à ce titre peut bénéficier d'une bourse, se définit comme suit : 1) se déclare artiste professionnel ; 2) crée des oeuvres ou pratique un art à son propre compte ou offre

de la RMO posent principalement trois questions : 1) que veut dire devenir un musicien professionnel dans un contexte socioculturel en mutation constante ? ; 2) comment les études musicales servent-elles à cette intégration ? ; et 3) de quelle manière se vit l'insertion professionnelle et sur quels dispositifs s'appuie-t-elle ?

Les travaux présentés dans ce numéro de la RMO ne prétendent pas répondre à ces questions définitivement, d'autant que le Québec a fortement besoin d'un portrait de la profession musicale comme celui brossé par Coulangeon (2004) en ce qui concerne la France. Lesdits travaux se heurtent d'abord à la difficulté de définition même de ce qu'est un artiste. Rappelons que dans *L'artiste, l'institution et le marché*, Moulin se pose la question des critères à appliquer pour définir la profession d'artiste. S'agit-il d'indépendance économique, d'autodéfinition, de compétence spécifique ou de reconnaissance du milieu ? La réponse est un mélange de ces ingrédients savamment dosés qui donne malgré tout un résultat assez « flou » (Moulin [1992]1997, p. 249).

La définition du métier de musicien (interprètes et compositeurs) est d'autant plus floue⁶ qu'elle doit tenir compte des disparités immenses qui caractérisent le milieu musical et par conséquent des conditions primaires d'exercice du métier. Contrairement à d'autres métiers, le métier de musicien n'est pas régi par des règles corporatives et les conditions d'exercice varient au gré de l'économie générale du pays. Le résultat est celui d'une multiplicité de définition de tâches dans l'enveloppe étiquetée « musicien ». Être musicien, c'est jouer de la musique, composer de la musique, parler de musique, enseigner la musique, à temps plein – dans ce cas – la définition est plus solide, et à temps partiel – la situation est alors beaucoup plus « floue ». L'exercice du métier à temps partiel contribue grandement à la difficulté de la reconnaissance du statut d'artiste par rapport à d'autres professions puisque l'artiste, le musicien en l'occurrence, tire une partie, voire une grande partie de ses revenus d'une autre activité.

Les travaux publiés ici lèvent le voile sur cette situation, qui n'est pas propre au Québec d'ailleurs. Surtout, ils pavent la voie aux études qu'il reste à réaliser pour mieux comprendre la professionnalisation musicale ainsi que les différentes réalités de participation au marché de l'emploi musical propres au Québec.

ses services, moyennant rémunération, à titre de créateur ou d'interprète, notamment dans les domaines sous la responsabilité du Conseil des arts et des lettres du Québec ; 3) a une reconnaissance de ses pairs ; et 4) diffuse ou interprète publiquement des oeuvres dans des lieux et/ou un contexte reconnus par les pairs.

6 On peut par exemple se référer à la définition proposée par l'Unesco et citée par Moulin : « Toute personne qui considère sa création artistique comme un élément essentiel de sa vie, qui ainsi contribue au développement de l'art et de la culture, et qui est reconnue ou cherche à être reconnue en tant qu'artiste, qu'elle soit liée ou non par une relation de travail ou d'association quelconque (*Recommendation Concerning the Status of the Artist*, Paris, Unesco, 1980, p. 5 ; cité dans Moulin [1992]1997, p. 265). »

BIBLIOGRAPHIE

- Becker, Howard S. ([1988]2010), *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.
- Coulangeon, Philippe (2004), *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*, Paris, Jacqueline Boucherat.
- Freidson, Eliot (1986), « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 3, p. 431-443.
- Moulin, Raymonde ([1992]1997), *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion.
- Menger, Pierre-Michel (2009), *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Leard, Franck (2008), *L'univers des musiciens. Analyse d'une expérience artistique*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

ARTICLES

- Le modèle, une voie vers la professionnalisation. L'exemple de Yuli Turovsky et de ses étudiants**
1 Florence Leyssieux
- Les paramètres de l'insertion professionnelle des musiciens au Québec. L'exemple de l'ensemble Magnitude6**
20 Marie-Pier Leduc
- Le cas Constantinople. Historique, identité musicale et enjeux de la professionnalisation des musiciens migrants**
36 Caroline Marcoux-Gendron
- Une synthèse de la littérature portant sur les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale**
57 Jean-Philippe Després et Francis Dubé
- Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales**
74 Malinalli Peral Garcia et Francis Dubé

CONTRIBUTION LIBRE

- La nasalisation dans la chanson country-western. Un cas de phonostylistique**
90 Catherine Lefrançois

Couverture : Image issue de Pixabay, sous licence Domaine public.
Graphisme : Solenn Hellégouarch.

Le modèle, une voie vers la professionnalisation. L'exemple de Yuli Turovsky et de ses étudiants

Florence Leyssieux

Résumé

Basé sur une enquête réalisée auprès d'étudiants en interprétation de la Faculté de musique de l'Université de Montréal, cet article traite de la complexité du passage entre le monde de l'apprentissage et le monde professionnel chez les jeunes interprètes. L'absence de liens institutionnels entre la formation et la professionnalisation, ainsi que l'hétérogénéité des filières d'accès au monde du travail génèrent, pour les jeunes musiciens, des parcours d'insertion professionnelle placés sous l'égide de l'incertitude et de l'imprévisible. Cependant, l'analyse des données recueillies permet d'observer que le lien institutionnel manquant est remplacé par un lien individuel. On peut alors identifier le rôle que joue le professeur dans la construction d'un lien tant virtuel qu'effectif pour les jeunes interprètes en processus de professionnalisation. Car l'enseignant se positionne non seulement comme un maître où s'exerce un modèle de référence, mais aussi comme le « passeur » entre le monde de l'apprentissage et le monde professionnel. La notoriété du professeur et les démarches qu'il entreprend pour favoriser les expériences de scène de ses élèves ont des retombées importantes sur leurs conditions de professionnalisation. Dans cette optique, les actions menées par Yuli Turovsky, professeur à la Faculté de musique de l'Université de Montréal, soliste et chef d'orchestre, sont significatives. En s'appuyant sur la stabilité de modèles reconnus (orchestre de chambre et école stylistique d'interprétation), il crée pour ses étudiants des voies d'accès au monde du travail. Le modèle agit alors comme un outil pertinent d'intégration professionnelle et permet de contrecarrer partiellement l'indétermination liée à la réussite d'une carrière artistique.

Mots clés : apprentissage ; interprète ; lien ; mentor ; modèle ; professionnalisation.

Abstract

Based on a survey among students in music performance of the Université de Montréal's Faculty of Music, this article discusses the complexity of the passage between learning and professional worlds for young performers. The absence of institutional links between training and professionalization as well as the heterogeneity of access to the working world create, for young musicians, uncertainty and unpredictability about professional integration. However, the analysis of the collected data reveals that the missing institutional link is replaced by an individual link. We can then identify the role

that the teacher plays in building a virtual and an effective link for young performers in the professionalization process. Because the teacher positions his/herself not only as a master in which a reference model is exerted, but also as the “ferryman” between learning and professional worlds. The teacher’s reputation and his/her endeavours to promote the stage experiences of his/her students have a significant impact on their conditions of professionalization. In this context, the actions of Yuli Turovsky, a professor at the Université de Montréal’s Faculty of Music, soloist and conductor, are significant. Based on the stability of recognized models (chamber orchestra and stylistic school of performance), he creates pathways to the working world for his students. The model then acts as a relevant tool for professional integration and partially prevents the uncertainty associated with the success of an artistic career.

Keywords: learning; link; mentor; model; performer; professionalization.

Pour les jeunes interprètes évoluant dans le domaine de la musique classique, le passage de l’état d’apprenti à celui de professionnel se réclame plus de cheminements singuliers et individualisés que de trajectoires balisées et normées¹. On peut identifier deux principales raisons à cette situation. D’une part, les filières d’accès au milieu musical professionnel qui, régies par les principes d’incertitude et de concurrence, se caractérisent par leur manque de formalité et leur autorégulation par la profession². D’autre part, l’insuffisance du rôle joué par les institutions supérieures d’enseignement musical dans l’insertion professionnelle des jeunes interprètes, comparative-ment à celui que peuvent jouer, par exemple, les écoles d’ingénieurs ou celles des professions médicales pour leurs futurs candidats à la profession.

Les institutions d’enseignement musical représentent des lieux protégés où tout est mis à la disposition des étudiants, où la compétition existe, mais reste limitée et plus facile à gérer et à maîtriser que dans le monde du travail, car les concurrents sont connus et se côtoient régulièrement. Généralement, les contacts s’opérant avec le milieu musical professionnel ne s’inscrivent pas dans le cursus institutionnel d’enseignement, mais découlent plutôt de démarches individuelles. Ainsi, pour les instrumentistes, les expériences de scène se font principalement au sein de l’institution, et seules des initiatives personnelles (enseignant ou étudiant) permettent de sortir de ce cadre. Dans cet environnement relativement protecteur – bien que l’on observe de plus en plus de tentatives d’ajustement des programmes d’enseignement à la réalité professionnelle³ –, la formation académique semble limitée par rapport aux conditions d’exercice du métier⁴.

1 Cette problématique est développée par Pierre-Michel Menger (2009) dans son livre *Le travail créateur*.

2 Ce que Pierre François résume ainsi : « Les musiciens professionnels ont mis en place des modalités de fonctionnement, institutionnelles ou informelles, qui permettent à la profession de s’autoréguler partiellement » (François 2004, p. 600).

3 Par exemple, la Faculté de musique de l’Université de Montréal offre un cours intitulé « Le métier de musicien ». Le cours vise à former les étudiants (interprètes, compositeurs ou musicologues) par rapport aux divers aspects pratiques et théoriques de la carrière professionnelle (demandes de subvention, droits d’auteurs, dossiers de presse, agences d’artistes, communications, etc.).

4 C’est une constatation que j’ai pu observer (au Québec et en France) durant mon parcours et qui était

L'obtention d'un diplôme d'études supérieures, et éventuellement celle de prix internationaux, confère une crédibilité aux jeunes musiciens et fait figure de balise auprès des futurs employeurs. Toutefois, malgré les visées professionnelles de formation des conservatoires et des universités⁵, malgré la qualité de l'enseignement dispensé et le souci constant de « mettre au monde » des musiciens de plus en plus performants et compétitifs, les diplômes, le temps et l'énergie investis ne sont pas toujours conditionnels à l'obtention d'une situation professionnelle équivalente à la formation reçue, ni aux attentes et aux ambitions de l'apprenant. La forte concurrence opérant dans un marché assez étroit réduit les possibilités de réussite de carrière ou d'obtention de postes stables dans les sociétés musicales et les institutions d'enseignement. Quant aux carrières de soliste, leur réussite est l'aboutissement d'un parcours très sélectif, où les compétences exigées (musicales, techniques, personnelles) se situent à un niveau très élevé.

Si certaines conditions d'exercice du métier permettent aux interprètes d'obtenir socialement le statut de professionnels (institutions d'enseignement musical, orchestres, maisons d'opéra), la pratique musicale indépendante, qu'on peut associer aux professions libérales, n'étant ni normée, ni régie par un ordre⁶, rend délicate l'évaluation sociale du niveau de professionnalisation de l'interprète, si ce n'est par la communauté musicienne⁷. Or, dans les milieux artistiques, la reconnaissance professionnelle et sociale ne repose pas uniquement sur les compétences et les diplômes du musicien : elle est aussi subordonnée à une évaluation sociale. Conséquente aux jugements de valeur d'autrui, elle est soumise à la versatilité des goûts du public, à l'impact et à l'influence des médias et des critiques, à l'intégrité et à la sincérité du jugement des pairs, et à la capacité qu'a l'interprète de développer des relations interpersonnelles de qualité, d'établir des réseaux, de saisir des opportunités.

On saisit mieux alors les spécificités et l'hétérogénéité des parcours d'intégration professionnelle qui dépendent en grande partie de critères esthétiques, subjectifs, évènementiels et relationnels.

émise autant par les étudiants que par les enseignants, entre autres à la Faculté de musique de l'Université de Montréal.

5 Il faut toutefois faire une distinction entre l'enseignement dispensé dans les conservatoires, plus axé sur la pratique instrumentale (savoir-faire) et celui dispensé dans les universités où les disciplines théoriques occupent une place plus importante (savoir). À ce sujet, voir l'article de Johannella Tafuri, « La formation musicale supérieure en Europe et en Amérique du Nord » (Tafuri 2004).

6 Il existe au Québec un regroupement de musiciens professionnels, la Guilde des musiciens et musiciennes du Québec. Il s'agit d'un syndicat ayant pour mission de « représenter et défendre les intérêts moraux, sociaux et économiques des musiciens professionnels afin que leur apport à la société soit reconnu à sa juste valeur. » Voir : www.gmmq.com/fr (consulté le 17 février 2012). Les chanteurs, quant à eux, sont représentés par l'Union des artistes, le syndicat professionnel qui défend également les acteurs, les animateurs et les danseurs. Voir : <https://uda.ca> (consulté le 17 février 2012).

7 Pour plusieurs organismes québécois de soutien à la création et à la diffusion des arts, dont le Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ), un des critères de définition d'un artiste professionnel est d'avoir obtenu « une reconnaissance de ses pairs ». Voir : www.calq.gouv.qc.ca/artistes/musique.htm (consulté le 6 juin 2012).

En dépit de cette réalité, les marchés artistiques, bien que placés sous l'égide de l'imprévisible et de l'aléatoire (Menger 2005, p. 44), exercent sur les candidats au métier de musicien une attraction particulière qui les incite à tenter leur chance, misant davantage sur leur détermination et leurs capacités que sur une connaissance réelle des conditions de travail et d'insertion au milieu professionnel.

Dans ce contexte, s'il n'existe pas de lien institutionnel entre l'acte de formation et l'acte de professionnalisation, comment s'opère le passage entre l'apprentissage et l'exercice du métier ? Existe-t-il une autre forme de lien, tacite, contribuant à l'insertion professionnelle des jeunes musiciens ? Si ce lien existe, quelle en est la nature et comment opère-t-il ?

Afin d'étudier la complexité de ce passage vers la professionnalisation musicale, une étude a été réalisée sur la base d'entrevues auprès d'étudiants en interprétation inscrits à la Faculté de musique de l'Université de Montréal⁸. Les candidats interrogés, Zhou Fang⁹, violoncelliste d'origine chinoise, Julie Fuchs¹⁰, altiste française, et

8 Cette recherche avec des êtres humains a reçu l'aval du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal dont relève la Faculté de musique.

9 Violoncelliste d'origine chinoise, arrivée au Québec en 1990. Issue d'une famille de musiciens (grand-père maternel et mère violoncellistes), elle a débuté l'étude du violoncelle vers cinq ans avec sa mère, puis a pris des cours privés avec un professeur avant de suivre un cursus institutionnel dans des classes à « horaires aménagés » (École secondaire Pierre Laporte puis études collégiales en musique au Cégep Marianopolis). Elle a ensuite poursuivi des études instrumentales universitaires. À partir de l'adolescence, elle a ressenti le besoin de prendre du recul par rapport à sa formation instrumentale. Ses études musicales ont été entrecoupées d'études en sciences et en gestion d'organismes culturels (HEC) qu'elle n'a pas terminées.

Son besoin de revenir constamment à la musique l'a incitée à faire un baccalauréat en interprétation à l'Université McGill. Elle a ensuite étudié à Toronto puis à Calgary pour finalement revenir à Montréal, en 2010, et travailler avec Yuli Turovsky à l'Université de Montréal, où elle termine sa maîtrise en interprétation. Pour l'instant, ses expériences de scène se déroulent principalement dans le cadre de l'institution d'enseignement, avec quelques expériences de professionnalisation en dehors de la Faculté de musique.

Zhou Fang fait partie de l'Orchestre de l'Université de Montréal. Elle souhaiterait devenir musicienne d'orchestre – ce que lui ont toujours conseillé ses parents – et enseigner ; l'enseignement étant complémentaire à la pratique personnelle, car elle estime qu'il est important de savoir verbaliser ce que l'on expérimente en jouant ; c'est, selon elle, une source de réflexion.

Étant elle-même violoncelliste, la mère de Zhou Fang a suivi et conseillé sa fille durant ses premières années d'apprentissage, en orientant sa formation vers la pratique professionnelle du violoncelle, car elle souhaite que Zhou poursuive la tradition familiale et devienne violoncelliste dans un orchestre.

10 Altiste française, en seconde année de doctorat en interprétation avec Jutta Puchhammer-Sédillot (www.musique.umontreal.ca/personnel/puchhammer-sedillot_j.html, consulté le 17 février 2012).

C'est suite à l'audition de *Pierre et le loup* (qu'elle écoutait régulièrement), que Julie émis le désir de faire de la musique. Elle a fait ses débuts à l'alto à l'âge de quatre ans, en France.

Après des études dans divers conservatoires régionaux, où elle a obtenu un Prix de perfectionnement, elle est entrée au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon, dans la classe de Tasso Adamopoulos, altiste de renommée internationale qui a été la figure la plus marquante dans son itinéraire d'apprentissage. Elle a obtenu son diplôme de premier cycle parallèlement à une maîtrise en musicologie réalisée à la Faculté de musique de Lyon. En France, Julie a acquis une solide expérience de scène grâce aux nombreux remplacements qu'elle a faits dans différents orchestres nationaux et grâce également à son appartenance à l'Orchestre français des jeunes et à l'Orchestre des jeunes Gustav Mahler.

Suite à une rencontre avec Jutta Puchhammer-Sédillot, dans le cadre d'un stage d'été, Julie a décidé de terminer sa formation à la Faculté de musique de Montréal auprès de cette enseignante. Depuis son arrivée au Québec, en 2010, elle joue dans l'Orchestre 21 (www.wix.com/pbellomia/orchestre21, consulté

Stéphane Tétreault¹¹, violoncelliste québécois, sont tous les trois sous la tutelle de Yuli Turovsky¹², violoncelliste d'origine russe, professeur à la Faculté de musique de

le 17 février 2012) et dans l'Orchestre Nouvelle Génération (remplacement d'une altiste en congé de maternité), tout en développant un projet de recherche autour du répertoire contemporain pour l'alto dans le cadre de son doctorat en interprétation.

Bien que non musiciens, ses parents respectent son choix et lui apportent un soutien et des encouragements constants. Par contre, ils n'ont pu être d'aucune aide sur le plan musical durant l'apprentissage des premières années, ce qui a conduit Julie à développer très tôt une méthode de travail personnelle par rapport aux demandes du professeur.

11 Violoncelliste québécois, terminant actuellement un baccalauréat en interprétation, à la Faculté de musique de l'Université de Montréal, dans la classe de Yuli Turovsky. Ses aptitudes artistiques ont été décelées par ses parents qui l'ont inscrit à l'École Face de Montréal, une école offrant un programme beaux-arts en complément du programme scolaire de base. C'est dans cette école que Stéphane a débuté l'étude du violoncelle à l'âge de sept ans. Après deux années d'études, il est devenu l'élève de Yuli Turovsky, avec qui il a étudié en cours privés durant neuf ans avant d'intégrer sa classe à la Faculté de musique de l'Université de Montréal. Le parcours de Stéphane Tétreault diffère un peu de celui que suivent généralement les jeunes étudiants en interprétation. Il a connu ses premières expériences de scène dès l'âge de neuf ans, grâce à ses premiers concerts et à sa participation à de nombreux concours nationaux et provinciaux, ce qui l'a aidé à grandir dans le milieu professionnel et à acquérir très tôt de la visibilité.

Âgé de 19 ans, son parcours musical est déjà très conséquent et brillant. Lauréat et finaliste de concours nationaux et internationaux, nommé Révélation Radio-Canada 2011-2012, il a amorcé une carrière prometteuse. Soliste invité de plusieurs orchestres (Orchestre Métropolitain, Orchestre de Malaisie, Orchestre I Musici de Montréal, Nouvel Ensemble Moderne), et de plusieurs festivals, son premier enregistrement, réalisé avec l'Orchestre symphonique de Québec dirigé par Fabien Gabel, est sorti en septembre 2012. Depuis janvier 2012, Stéphane joue le violoncelle « Comtesse de Stanlein, ex-Paganini » construit en 1707 par Stradivarius. Cet instrument lui a été prêté à vie par une mécène montréalaise, en reconnaissance de son talent exceptionnel.

Stéphane reçoit, depuis le début de sa formation, l'aide et le soutien continuel de ses parents qui s'investissent énormément dans la réussite de la carrière de leur fils. Son père, musicien amateur, a constamment suivi et aidé son fils dans la pratique journalière de son instrument, jusqu'à l'âge de onze ans, âge auquel Stéphane avait acquis suffisamment d'autonomie et de motivation pour travailler seul. Sa mère a contribué à lui constituer un réseau socioprofessionnel en restant en contact avec les organisateurs des concours régionaux auxquels il participait. C'est ainsi que s'est également constitué ce que Stéphane se plaît à nommer son « Fan club ». Stéphane est membre de l'Orchestre Nouvelle Génération en tant que violoncelliste et chef d'orchestre.

12 Né en 1939, Yuli Turovsky a débuté le violoncelle à l'âge de sept ans à l'École centrale de musique de Moscou, puis au Conservatoire de cette même ville, sous la tutelle de Galina Kozolupova. Après l'obtention d'un doctorat en 1969, il remporte le premier prix du Concours de violoncelle d'URSS et, l'année suivante, le second prix au Concours International Printemps de Prague. Devenu violoncelle solo de l'Orchestre de chambre de Moscou (dirigé par Rudolf Barshai), il a participé à de nombreux enregistrements et a fait plusieurs tournées internationales avec cet orchestre. Parallèlement à ses activités d'interprète, il a enseigné à l'École centrale de musique de Moscou où il était l'assistant de son ancien professeur, Galina Kozolupova.

Il a quitté l'URSS en 1976 et s'est installé à Montréal en 1977. Il a obtenu un poste de professeur de musique de chambre au Conservatoire de musique de Montréal la même année, poste qu'il a occupé jusqu'en 1985. Depuis 1981 il enseigne le violoncelle à la Faculté de musique de l'Université de Montréal. Il a poursuivi sa carrière d'interprète après son immigration au sein du Trio Borodine (avec Rostislav Dubinsky et Luba Eldina, de 1976 à 1993), du Duo Turovsky (avec son épouse Eleonora) et surtout en tant que chef d'orchestre, avec l'Orchestre de chambre I Musici de Montréal qu'il a fondé en 1983. De nombreux enregistrements (couronnés par plusieurs récompenses), une centaine de concerts par an et plusieurs tournées à l'étranger sont au palmarès de l'Orchestre I Musici.

En 2011, il a créé l'Orchestre Nouvelle Génération formé de ses élèves et de ceux de sa femme. Yuli Turovsky a mis un terme à ses activités de chef d'orchestre et de concertiste en 2011 pour des raisons de santé, mais il continue d'enseigner à la Faculté de musique. Sa carrière et sa contribution à l'essor de la culture musicale canadienne ont été couronnées par deux distinctions honorifiques : il a été nommé chevalier de l'Ordre national du Québec, en 2010, et officier de l'Ordre du Canada en 2011.

l'Université de Montréal, soliste et chef d'orchestre¹³. Les témoignages recueillis ont mis en évidence l'impact psychologique et effectif que peut avoir un enseignant sur la formation et la professionnalisation de ces jeunes musiciens.

Les questions posées aux participants concernaient leur parcours musical, l'enseignement reçu, leur définition du professionnel en musique ainsi que leurs visées professionnelles. L'analyse des données collectées a fait apparaître le concept de modèle comme facteur déterminant dans la motivation et la formation des étudiants, et comme voie d'accès au milieu professionnel. Cela m'a permis d'élaborer l'hypothèse suivante : dans un domaine où le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel rencontre plusieurs contingences par-delà le diplôme¹⁴ ou le parcours conventionnel, le professeur, en tant que maître où s'exerce un modèle de référence, établit un lien tangible entre le monde de l'apprentissage et le monde professionnel.

Les prochaines lignes s'arrêteront sur la façon dont la référence au modèle, ou son application, génère et active le lien entre la formation et la professionnalisation des jeunes interprètes. Le concept de modèle sera observé et analysé sous deux aspects : le professeur représente un modèle de référence pour les étudiants ; le professeur utilise le principe du modèle pour créer un pont entre la formation et la professionnalisation.

LE MONDE DE L'APPRENTISSAGE

Les trois étapes de l'apprentissage

Dans la foulée des travaux d'Izabela Wagner (2004), on peut distinguer trois étapes essentielles dans la formation des futurs musiciens professionnels. Tout d'abord, au début de l'apprentissage, la collaboration qui s'instaure entre les parents, le professeur et l'élève. Lorsqu'il est possible, le suivi des parents dans le travail quotidien du jeune étudiant est un soutien précieux qui peut contribuer à maintenir la motivation de l'enfant et à l'aider à accepter les contraintes et les exigences liées à l'apprentissage.

Durant ses premières années de formation, Stéphane Tétreault a reçu l'aide de son père, musicien amateur, qui a su trouver des moyens appropriés pour stimuler et encourager le travail quotidien de l'enfant :

Lorsque j'ai débuté avec monsieur Turovsky, il me donnait trente études à travailler sur deux semaines. C'est beaucoup pour un enfant de neuf ans, mais heureusement mon père avait une bonne tactique. Il prenait sa guitare, me jouait les études puis nous les jouions ensuite ensemble. C'était motivant.

13 Malgré un contact établi avec sa fille durant neuf mois, il a été impossible de réaliser une entrevue avec Yuli Turovsky, en raison de son état de santé précaire. De plus, le décès subit de son épouse, en mars 2012, a également fortement compromis les possibilités de l'approcher.

14 Comme le souligne Menger : « Dans un univers professionnel comme celui des métiers du spectacle, les traditionnels signaux institutionnels (les diplômes) n'ont pas la valeur habituelle, ne serait-ce qu'en raison de la nature même du travail accompli, qui exige [...] une grande variété d'aptitudes » (Menger 2005, p. 58).

Plus tard, ayant compris l'utilité du travail régulier, Stéphane a trouvé en lui les ressources nécessaires pour le réaliser.

La seconde étape apparaît au moment où l'étudiant a déjà acquis une certaine autonomie et où il choisit, soit son établissement d'enseignement, soit le professeur avec qui il va poursuivre – et souvent terminer – sa formation ; ce professeur agit fréquemment comme un modèle pour le jeune interprète.

La troisième étape, que Wagner nomme « l'affranchissement partiel du réseau de soutien initial », représente l'émancipation progressive de la tutelle professorale et l'accès graduel au milieu professionnel. La présente étude s'intéresse plus particulièrement au passage entre la deuxième et la troisième étape afin d'observer l'impact du rôle et des actions du professeur dans ce moment charnière de la carrière d'un jeune interprète.

Le professeur : Yuli Turovsky

Yuli Turovsky est une figure marquante du milieu musical canadien. Musicien immigrant, son parcours professionnel et sa renommée lui ont permis d'occuper une position stratégique et influente sur la scène musicale québécoise. Parallèlement à ses activités d'enseignant, il a mené une carrière internationale de soliste, de musicien de chambre et de chef d'orchestre. Cette constante immersion dans le milieu professionnel lui a procuré une connaissance des attentes des diffuseurs et du public, ainsi que des difficultés que peut rencontrer un interprète tout au long de sa carrière.

Dans cette optique, c'est un professeur particulièrement apte à guider de jeunes musiciens sur la voie de la professionnalisation, et il a entrepris à cet effet plusieurs démarches importantes qui le distinguent par rapport à d'autres enseignants de la Faculté de musique de l'Université de Montréal : fondation de deux orchestres de chambre avec ses étudiants et ceux de sa femme¹⁵ (I Musici de Montréal¹⁶, en 1983, Orchestre Nouvelle Génération¹⁷, en 2011) ; mise en place du Concours international pour jeunes solistes en formation lorsqu'il était directeur artistique du Centre d'arts Orford, entre 1995 et 1999. Plusieurs actions qui ont permis d'établir des ponts entre le monde de l'apprentissage et le milieu professionnel, comblant ainsi le manque de filières institutionnelles.

15 Eleonora Turovsky (1939-2012) a été professeure de violon à l'Université de Montréal de 1991 à 2012.

16 Orchestre formé en 1983 par Yuli Turovsky avec des étudiants de sa classe du conservatoire et des étudiants de sa femme, Eleonora. Yuli Turovsky a dirigé cet orchestre jusqu'en 2011, cédant sa place à Jean-Marie Zeitouni. Pour plus d'informations sur cet orchestre, consulter le site : <http://imusici.com> (consulté le 17 février 2012).

17 Ne dirigeant plus, pour des raisons de santé, Yuli Turovsky est directeur artistique de l'Orchestre Nouvelle Génération. Pour plus d'informations sur cet orchestre, voir le site : <http://orchestrenouvellegeneration.com/?lang=fr> (consulté le 17 février 2012).

Les étudiants

Les trois étudiants retenus pour cette recherche présentent trois niveaux d'études, trois trajectoires musicales et trois cheminements personnels différents ; ils poursuivent toutefois le même objectif : devenir des musiciens professionnels. Ces participants mettent en scène trois cas types d'étudiants impliqués dans un cursus d'enseignement et de professionnalisation, et leurs témoignages m'ont permis d'évaluer la nature et la portée du rôle joué par Yuli Turovsky auprès des jeunes interprètes de la Faculté de musique.

Jusqu'à ses études universitaires, Zhou Fang, a suivi un cursus de formation intégrant l'enseignement scolaire général avec l'enseignement musical. Elle se sent très à l'aise dans un orchestre et souhaite obtenir un poste de musicienne d'orchestre, ce métier procurant plus de sécurité à un interprète qu'une carrière de soliste. Elle est élève de Yuli Turovsky depuis deux ans. Pour elle, la méthode d'enseignement de Yuli Turovsky apporte des solutions à certaines questions qu'elle se posait par rapport à son jeu instrumental et auxquelles aucun de ses précédents professeurs n'avait répondu.

Julie Fuchs a suivi une formation musicale institutionnelle (en France) parallèlement à un cursus scolaire général. Par la suite, elle a enrichi son parcours d'interprète avec des études en musicologie, ce qui lui donne le profil d'une musicienne polyvalente. Bien que n'étant pas élève de Yuli Turovsky, elle bénéficie indirectement de son rayonnement en tant que membre de l'Orchestre Nouvelle Génération. Le regard plus distant qu'elle porte sur ce professeur permet de compléter le portrait qu'en dressent les deux autres étudiants. De plus, Julie a connu en France une expérience de professionnalisation conséquente qu'il est intéressant de mettre en parallèle avec celle que vivent les jeunes interprètes au Québec.

La formation de Stéphane Tétreault est entièrement axée sur la carrière de soliste, ce qui a engendré une scolarité générale discontinue où la présence en classe alternait avec les cours à domicile. Le but de Stéphane Tétreault est d'être soliste virtuose, tel qu'il l'a exprimé en entrevue : « Depuis que j'ai neuf ans, j'ai toujours voulu être soliste. Je n'ai jamais été vraiment intéressé par la profession de musicien d'orchestre. » Il étudie avec Yuli Turovsky depuis l'âge de neuf ans et il s'est instauré entre le professeur et l'élève une complicité et un lien étroit de reconnaissance et de confiance mutuelle.

Le choix du professeur, une étape décisive dans la formation

Les étudiants interrogés ont unanimement déclaré qu'il était fondamental, durant leur formation musicale, de pouvoir choisir leur professeur : un musicien qu'ils admirent, qui a une réputation établie et, très souvent, avec qui ils ont de grandes affinités esthétiques¹⁸. Les attentes sont importantes vis-à-vis du professeur, car c'est

18 C'est quelques fois le choix d'un instrument ancien lié à un répertoire particulier (Renaissance, Baroque) qui guidera les étudiants vers tel ou tel professeur spécialiste dans ce domaine.

lui, en sa qualité de mentor « se souciant de leur réalisation personnelle et professionnelle » (Houde 2012, p. 28), qui va les aider à passer du monde de l'apprentissage à celui de la professionnalisation.

Le choix d'un professeur renommé se fait généralement à un moment où, d'une part, l'étudiant possède un degré de connaissance artistique lui permettant d'évaluer plus précisément ses besoins et ses lacunes en matière de formation et, d'autre part, il estime avoir atteint un niveau technique suffisamment solide pour se présenter devant un « grand personnage », tant cette image est forte. Tel que l'a exprimé Zhou Fang :

Il faut avoir un certain niveau, être confiant avant d'aller voir un grand personnage ; il faut avoir quelque chose à lui montrer. J'étais très intimidée avant de rencontrer Yuli Turovsky, mais finalement, j'ai réalisé que ces grands personnages ne sont pas si impressionnants, mais plutôt ouverts et compréhensifs.

Le choix d'un professeur réputé représente un certain défi à relever pour l'étudiant. En soumettant à l'évaluation d'un maître reconnu le niveau de compétence et de confiance qu'il a acquis, le jeune interprète obtient des indices qui le conforteront ou non sur ses aptitudes à s'engager dans une carrière professionnelle. Le choix d'un professeur est, pour l'élève, une décision importante dans son parcours d'apprentissage. C'est le début d'une période où l'étudiant prend en main sa formation et où il accepte d'en assumer la responsabilité et les conséquences.

À ce titre, l'exemple de Zhou Fang est assez éloquent : « Jusqu'ici, je n'ai jamais choisi mes professeurs, c'était plus le résultat du hasard. Mais à présent, j'ai besoin de prendre ma vie en main et je veux faire mes propres choix. J'ai choisi d'entrer dans la classe de Yuli Turovsky, car depuis longtemps je désirais étudier avec lui ». Les résultats de ce choix ont eu des conséquences positives pour Zhou Fang qui avoue avoir trouvé, grâce à l'enseignement de ce professeur, un équilibre et une confiance qui lui avaient fait défaut jusqu'ici :

Avant, lorsque je jouais, je me fiais uniquement à mes émotions, j'allais un peu à l'aveuglette, sans rien de rationnel pour supporter tout ça. Monsieur Turovsky me donne des bases techniques pour apprendre à maîtriser tout ça. Il m'aide à faire des liens entre la technique et les émotions. C'est une leçon de vie.

Au cours de l'entrevue, Zhou Fang a évoqué à plusieurs reprises les ruptures qui se sont produites dans son parcours musical et ses doutes liés au choix d'une carrière qui avait été élaborée en dehors d'elle (par ses proches). Cette incertitude s'est manifestée à la fois par les diverses incursions de l'étudiante dans des domaines de formation autres que la musique, et par le sentiment d'avoir suivi un parcours où peu de choses étaient sous son contrôle :

J'ai eu des débuts talentueux. Vu de l'extérieur, mon jeu paraissait naturel et assez virtuose. Mais, en moi, comme ma démarche musicale ne venait pas de ma propre initiative, j'avais l'impression que je jouais de façon automatique, sans comprendre vraiment ce que je faisais. C'était plutôt comme si j'étais forcée de le faire.

Très rapidement, Yuli Turovsky s'est rendu compte des difficultés rencontrées par Zhou Fang et de sa relation en porte-à-faux avec l'instrument. D'un commun accord, l'élève et le professeur ont décidé de reprendre des principes de base (technique, répertoire) afin que Zhou puisse contrôler et maîtriser son jeu instrumental : « Nous travaillons à solidifier ma technique et je me sens beaucoup plus à l'aise. Les choses vont de mieux en mieux et je suis confiante à présent. » Zhou Fang a trouvé en Yuli Turovsky un modèle stabilisant et motivant. Le choix de ce professeur constitue une étape significative dans son cheminement musical.

L'image du professeur

L'image perçue du professeur est d'autant plus crédible et valorisante que sa reconnaissance sociale et sa réputation d'interprète sont étendues et qu'elles peuvent avoir des retombées sur l'étudiant par le biais d'un transfert de capital social et artistique. Il cherche ainsi à bénéficier de la réputation¹⁹ de l'enseignant, car elle lui procure une sorte de label de qualité auprès de ses confrères, du public et des employeurs. La réputation possède une dimension évaluatrice qui permet d'obtenir de l'information sur la personne²⁰. Elle est vue comme un gage de réussite sociale et artistique. Dans un contexte d'apprentissage, la réputation fonde la relation d'autorité, non sans exercer une forme d'admiration.

Interrogés au sujet de leur professeur, Yuli Turovsky, Stéphane Tétreault et Zhou Fang l'ont ainsi défini : « Il est très impressionnant. Lorsque je suis en train de jouer et qu'il entre dans la pièce, ça change tout, il est inspirant » (Stéphane Tétreault) et « Il est inspirant, libérateur. Je le trouve divin » (Zhou Fang). Quant à Julie Fuchs, n'étant pas directement sous la tutelle de Yuli Turovsky, elle a pu observer le respect et l'admiration que ses élèves lui portent et l'esprit de famille qui caractérise sa classe :

Yuli Turovsky est un rassembleur. C'est quelqu'un de passionné et généreux qui s'implique énormément auprès de ses élèves. Pour moi, c'est une chance immense de pouvoir bénéficier des conseils d'un tel maître grâce à mon appartenance à l'Orchestre Nouvelle Génération.

L'investissement de l'enseignant est perçu par les étudiants comme une preuve de l'intérêt qu'il leur porte et cela contribue à renforcer l'admiration qu'ils éprouvent pour ce maître.

L'image emblématique et charismatique du professeur a des répercussions sur l'estime personnelle de l'étudiant. À propos de Tasso Adamopoulos, Julie Fuchs mentionne que pour elle : « C'était un honneur d'être son élève. Il restera toujours mon maître. » Si le maître accepte de transmettre son savoir à un apprenti, c'est qu'il

19 La réputation est un mécanisme de sélection (au sein des mondes de l'art) découlant d'un processus social qui vise à conférer à l'artiste une valeur particulière. Voir à ce sujet l'analyse proposée par Howard S. Becker ([1982]1988, p. 348-354).

20 Comme le mentionne Menger : « La réputation informe les employeurs sur les aptitudes et sur la valeur du personnel artistique et technique disponible » (Menger 2005, p. 58).

voit en lui certaines qualités. Ainsi estimé, l'élève gagne en confiance. La transmission peut alors se faire sur un terrain plus fertile, et l'enseignement portera ses fruits.

Le professeur comme modèle

Exemple audio 1 : Stéphane Tétreault. [Écouter](#).

Cristalliser ses aspirations sur un parangon, c'est en quelque sorte établir une certitude quant à la finalité d'une démarche dont la réussite demeure indéterminée. C'est une attitude commune aux trois étudiants interrogés, particulièrement à ce stade de leur formation.

Les archétypes de réussite que concrétisent les artistes consacrés encouragent les jeunes interprètes à tenter leur chance.

Exemple audio 2 : Stéphane Tétreault. [Écouter](#).

Ils sont la preuve tangible que, malgré tous les aléas présents dans le parcours à suivre, la réussite professionnelle est possible, au-delà des difficultés rencontrées. Pour les étudiants, le professeur, c'est la figure emblématique, l'image de l'accomplissement de soi et de la réussite, ce qui est proche d'une forme de mandarinat²¹. Julie Fuchs avoue avoir ressenti le besoin, au cours de sa formation, de vouer une admiration profonde et sincère au professeur avec qui elle travaille. Cette référence à l'image forte et positive d'un enseignant a sans doute contribué à l'encourager et à la guider tout au long de son apprentissage, car dès ses débuts précoces, elle a assumé seule la charge et la responsabilité d'un travail quotidien, ses parents non musiciens n'ayant pu la guider.

Lorsque l'étudiant arrive au stade de sa formation où il entrevoit les difficultés liées à la réalisation d'une carrière artistique, la référence à un modèle lui permet de dépasser les appréhensions ressenties face aux incertitudes de l'avenir professionnel, et apporte une réponse concrète aux questions qu'il se pose et aux doutes qui l'habitent : « C'est rassurant d'avoir des références quand on est étudiant », affirme Julie Fuchs. Car, aux yeux de l'étudiant, si le professeur a réussi, non seulement en tant qu'enseignant mais surtout en tant qu'artiste, c'est qu'il a employé des méthodes appropriées et efficaces, celles qui ont fait leurs preuves. En suivant son enseignement, les jeunes interprètes aspirent à une forme de duplication et espèrent acquérir les outils qui ont permis l'accès à une position privilégiée.

Au cours du processus de formation puis de professionnalisation, l'identité artistique de l'étudiant se construit. Comme le précise Maryvonne Sorel : « La professionnalisation des individus se joue tout autant au plan des améliorations de connaissances/postures/activités cognitives qu'au plan de l'émotionnalité, des affects ou de

21 On peut, jusqu'à un certain point, rapprocher cette image du professeur de celle du maître dans les musiques traditionnelles non occidentales. Tous deux détenteurs d'un savoir et d'une tradition, possédant un très haut niveau de maîtrise de leur instrument, ils ont atteint une notoriété qui fait d'eux des références en matière d'enseignement et d'interprétation.

la construction identitaire » (Sorel 2008, p. 44). Dans le processus de construction identitaire, la référence à un modèle est une étape incontournable qu'on peut résumer ainsi : « Un individu [...] trouve ses modèles dans son environnement social [...], il s'agit là d'une identification personnalisée » (Mucchieli 2009, p. 63-64).

L'âge et la maturité de l'étudiant ont une incidence sur le choix de ses modèles de référence. Évoquant son professeur au Conservatoire national supérieur de Lyon, Julie Fuchs reconnaît que Tasso Adamopoulos a agi comme une sorte d'exemple vers qui elle voulait vraiment aller : « Il est la figure la plus marquante de mon parcours musical. Quand j'étais gamine je le voyais déjà dans des magazines musicaux, et je l'admirais. » Si Julie Fuchs a eu comme modèle Tasso Adamopoulos depuis son enfance, parvenue à présent à l'âge où elle entrevoit les difficultés que peuvent rencontrer les femmes qui désirent concilier maternité, vie familiale et carrière artistique, ses références s'orientent vers des modèles féminins et plus particulièrement vers son actuelle professeure d'alto, Jutta Puchhammer : « Pour moi, Jutta est un exemple de féminité, de réussite et d'équilibre de vie. Par ce qu'elle est et par ce qu'elle fait, elle représente ce à quoi je souhaiterais arriver, car elle fait tout avec bonheur. »

Dans un domaine où le statut professionnel n'est pas totalement circonscrit, la référence au modèle, et le désir de le reproduire, offrent une perspective sécurisante aux apprenants. Cette attitude leur permet de stabiliser leurs objectifs et agit comme une forme de contrepoids à la précarité d'une réussite professionnelle. Cependant, « la relation mentorale est temporaire et non permanente » (Houde 2010, p. 27).

Exemple audio 3 : Julie Fuchs. [Écouter](#).

Afin de s'orienter vers la vie professionnelle, l'étudiant devra progressivement s'affranchir de la tutelle professorale.

AU SEUIL DE LA PROFESSIONNALISATION

Il s'agit ici de la troisième étape identifiée par Izabela Wagner. Une étape charnière dans le parcours de l'étudiant qui lui permet d'évaluer ses facultés d'adaptation au monde professionnel ainsi que le niveau des compétences accumulées.

Du modèle à l'autonomie

Stéphane Tétreault et Zhou Fang sont unanimes pour reconnaître que l'approche pédagogique de Yuli Turovsky les incite à réfléchir sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils sont, et les amène progressivement à devenir autonomes.

Exemple audio 4 : Zhou Fang. [Écouter](#).

Il leur donne des moyens pour trouver par eux-mêmes des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent et qu'ils rencontreront en tant qu'interprètes s'orientant vers une carrière professionnelle. Le témoignage de Stéphane Tétreault nous permet d'entrevoir comment, à travers l'enseignement dispensé par Yuli Turovsky, l'étudiant acquiert peu à peu son autonomie : « Au début il me montrait avec son violoncelle ; c'est bon d'avoir un exemple parce que tu peux imiter. Puis, quand j'ai eu 12 ans, il ne le

prenait plus. Il suffisait qu'il dise et puis je trouvais, par moi-même, la façon de faire au violoncelle ce qu'il voulait entendre. »

Comme le mentionne Zhou Fang : « Monsieur Turovsky nous donne des outils, puis ensuite ça nous laisse la liberté d'exprimer ce qu'on ressent. Il n'impose rien. » À un stade où la personnalité artistique de l'étudiant se dessine et s'affirme, il est primordial que l'enseignant fasse confiance à ses capacités expressives et l'aide à les réaliser.

Exemple audio 5 : Stéphane Tétreault. [Écouter](#).

L'attitude uniquement réceptive de l'élève vis-à-vis de l'enseignant, qui caractérisait ses premières années d'apprentissage, s'est transformée en une relation interactive, une collaboration et un partage des savoirs ([Wagner 2004](#)). Pour Julie Fuchs : « Pouvoir partager et échanger des idées avec le professeur, c'est important. Les cours ne doivent pas être unidirectionnels. » Les échanges s'opérant entre l'enseignant et l'étudiant informent ce dernier sur son degré de maturité artistique et sur la validité de ses opinions.

Au seuil de la professionnalisation, l'étudiant doit non seulement acquérir son indépendance, mais également multiplier les expériences professionnelles en dehors de l'institution d'enseignement. D'après les propos des étudiants interrogés, il s'avère que chez les nouvelles générations d'interprètes la césure entre l'enseignement institutionnel et la professionnalisation est quasi absente. Il existe ainsi une forme de porosité entre les deux mondes. Les expériences professionnelles sont parallèles à l'apprentissage dès le niveau du baccalauréat pour une grande partie des jeunes interprètes. D'où l'importance, pour eux, de pouvoir vivre des expériences de scène assez tôt dans leur cursus de formation, et d'acquérir une visibilité qui ira en s'accroissant proportionnellement à l'étendue et aux impacts de leur champ d'action.

Créer un lien

Le professeur établit non seulement un lien virtuel en tant qu'image de référence vers laquelle tendent les étudiants, mais il instaure également un lien effectif, concret, par les gestes qu'il pose pour contribuer à la professionnalisation des jeunes musiciens.

L'importance de développer des réflexes de scène et d'acquérir rapidement de la visibilité dans le milieu professionnel est une des préoccupations majeures que les enseignants transmettent à leurs élèves. À travers l'analyse des entrevues réalisées, il ressort que le discours du professeur concernant le fonctionnement du milieu musical professionnel est pratiquement inexistant. La prépondérance de la pratique sur la théorie, dans la formation et l'exercice du métier d'interprète, rend tout discours inefficace face à la pertinence d'une expérience de scène. La multiplication des expériences professionnelles permet à l'étudiant non seulement d'acquérir du métier, mais aussi d'apprendre à se connaître, à connaître ses limites, à mesurer ses aptitudes ([François 2009](#), p. 7).

En tant que mentor, le professeur est conscient des difficultés du métier. C'est pourquoi il propose des défis aux étudiants tout en leur apportant le soutien nécessaire à leur réalisation. La position occupée par le professeur est alors

déterminante. Le poids de sa notoriété lui permettra de proposer les meilleurs postes à ses élèves. Ici encore, la notion de réputation entre en jeu, que ce soit celle des orchestres dans lesquels l'étudiant fait des remplacements, celle des chefs qui les dirigent, ou celle des lieux où il se produit. Le bénéfice qu'en retirera le jeune musicien sera d'autant plus crédible qu'il lui permettra d'augmenter sa visibilité et d'étoffer son curriculum vitae.

Exemple audio 6 : Julie Fuchs. [Écouter](#).

Yuli Turovsky est un des rares professeurs de la Faculté de musique qui organise des auditions mensuelles de sa classe. Ces auditions sont précédées, quelques jours auparavant, d'un concert privé chez les Turovsky, ce qui fait office de répétition générale. Usant également de son influence et de ses relations dans le milieu musical montréalais, Yuli Turovsky présente régulièrement ses étudiants les plus avancés à divers organisateurs de concerts ou de festivals, afin qu'ils se produisent en dehors du cadre scolaire. Il a aussi fréquemment fait appel à certains de ses étudiants pour faire des remplacements dans l'Orchestre I Musici ou pour se produire en soliste avec cet orchestre, tel Stéphane Tétreault qui a joué sous la direction de Maxime Vengerov en octobre 2010.

Parmi les actions entreprises par Yuli Turovsky pour établir des liens entre le monde de l'apprentissage et le milieu professionnel, une des plus importantes a été la création de deux orchestres de chambre avec ses étudiants et ceux de sa défunte femme : I Musici de Montréal, en 1983, et l'Orchestre Nouvelle Génération, en 2011. Si I Musici réunissait de jeunes musiciens ayant terminé leur cursus de formation, l'Orchestre Nouvelle Génération est essentiellement composé d'étudiants présentement inscrits dans les classes de Yuli et Eleonora Turovsky à la Faculté de musique de l'Université de Montréal. Conscient que, dans le contexte musical actuel, le développement de stratégies d'adaptation est plus précoce chez les nouvelles générations de musiciens que chez leurs aînés²², Yuli Turovsky a mis en place une structure d'encadrement qui fait office de tremplin pour la professionnalisation des jeunes apprenants. Une démarche d'autant plus pertinente au Québec où la multiplicité des emplois intermittents l'emporte sur celle des emplois dans les structures stables.

Bénéficiant de la réputation de l'Orchestre I Musici et de celle de Yuli Turovsky, l'Orchestre Nouvelle Génération réunit toutes les conditions d'exercice du métier dans un cadre professionnel structuré : saison de concerts (quatre concerts à thématiques variées, en collaboration avec des acteurs et metteurs en scène professionnels) dans

22 Concernant les conditions actuelles d'accès au milieu musical professionnel québécois, on observe certains changements par rapport au cheminement de musiciens en poste depuis une vingtaine d'années. Pour ces derniers, les premières expériences de scène se déroulaient essentiellement dans le cadre des institutions d'enseignement. La frontière entre le statut d'étudiant et celui de professionnel était relativement marquée. Une fois les études terminées, ces musiciens trouvaient rapidement, soit un emploi dans un orchestre (avec un statut de permanent, ou de surnuméraire), soit un poste d'enseignant qui leur permettait de développer parallèlement une carrière d'interprète. (Ces informations ont été recueillies auprès de musiciens actifs dans le milieu musical québécois depuis une vingtaine d'années, dans le cadre de ma recherche de maîtrise réalisée à l'Université de Montréal de 2010 à 2011.)

un cadre institutionnel (salle Claude-Champagne de l'Université de Montréal) ; trois chefs attitrés ; formule d'abonnements ; conseil d'administration ; siège social ; sponsors et campagnes de publicité. Cet orchestre procure aux étudiants une forme de continuité et de permanence dans leur cursus de professionnalisation.

Cependant, si les expériences en terrain professionnel sont formatrices et offrent une rémunération, elles ne sont pas toutes valorisantes. Jouer dans le cadre d'une cérémonie religieuse, participer à un événement communautaire ou culturel, ou même, jouer dans le métro : autant de situations qui peuvent permettre aux étudiants d'acquérir du métier, de gagner de l'argent, mais qui n'apporteront pas le prestige d'une prestation réalisée sur une scène de concert ou avec un orchestre renommé : « Lorsque j'étais dans l'Orchestre Gustav Mahler, j'ai voyagé dans toute l'Europe, j'ai joué dans plusieurs grandes salles – notamment à Bayreuth – c'est une chance inouïe. C'est formateur, car en même temps, c'est mon futur métier » (Julie Fuchs).

Concernant les expériences transitoires, celles qui remplissent l'espace entre deux états, le témoignage et le parcours de Julie Fuchs ont permis d'observer des différences frappantes entre le contexte musical québécois et celui de la France. En comparant les expériences en milieu professionnel qu'elle a connues en France avec celles qu'elle expérimente au Québec, Julie Fuchs a fait les constatations suivantes : au Québec, les opportunités de remplacement dans des orchestres sont peu nombreuses pour les jeunes interprètes (moins d'orchestres nationaux et de maisons d'opéra qu'en France) ; par contre, il y a davantage de possibilités d'obtenir de petits engagements dans plusieurs secteurs (événements culturels, célébrations religieuses, création de spectacles et de projets personnels). Toutefois, au Québec, les conditions de travail sont beaucoup moins structurées et formalisées qu'en France (contrats, congés payés, frais de déplacement, régime d'intermittence, caisse de retraite).

Ces divergences influent sur les conditions de professionnalisation des jeunes interprètes. Alors que le contexte musical français permet encore de songer à une carrière stable et traditionnelle de musicien d'orchestre, même en surnuméraire, grâce au statut d'intermittent du spectacle, au Québec une telle carrière est difficilement envisageable, car réservée à un nombre très restreint de musiciens qui, de plus, entrent en compétition avec des musiciens étrangers qui concourent pour les postes d'orchestre.

C'est ici que l'on peut mesurer la pertinence des actions de Yuli Turovsky, en concomitance avec les retombées qu'engendre la présence de ses élèves dans le milieu artistique québécois. Usant de sa position privilégiée, il est le mandataire de ses étudiants auprès des diffuseurs, et sa réputation, gage de qualité, leur ouvre des portes sur la scène musicale. Il contribue ainsi à la socialisation de ses élèves après les avoir formés. Ces expériences de scène sont très appréciées des étudiants. En effet, elles sont pour eux formatrices et stimulantes, l'expérience étant le « moteur du développement des compétences » (Champy-Remoussenard 2008, p. 76). Aussi, elles contribuent à consolider la confiance des apprenants et les incitent à se dépasser, tout en posant des jalons pour leur future carrière²³.

23 L'exemple de Stéphane Tétreault est à ce titre significatif. Formé et guidé par Yuli Turovsky, il multiplie les participations aux concours nationaux et internationaux depuis plusieurs années.

En se faisant les répondants des interprètes qu'ils ont formés, des professeurs comme Yuli Turovsky procèdent à une forme de transfert de crédibilité tout en contribuant à faire de leurs étudiants des musiciens professionnels²⁴. Ils cherchent à placer leurs disciples à des postes stratégiques au sein du milieu musical, opérant ainsi une forme de contrôle des marchés artistiques. Cela a pour but de perpétuer une tradition, de renouveler la culture et de garder en vie l'organisation et ses membres (Houde 2010, p. 10).

Reproduire un modèle et perpétuer une tradition

En fondant l'Orchestre I Musici de Montréal, Yuli Turovsky reprenait à son compte un modèle d'orchestre de chambre éprouvé, tel qu'il l'a connu en Russie (Orchestre de chambre de Moscou), puis en Italie (I Musici di Roma), où il a séjourné huit mois avant d'immigrer au Québec. Les succès rencontrés par l'Orchestre I Musici de Montréal, ainsi que sa durabilité, prouvent la fiabilité d'une telle structure. L'Orchestre Nouvelle Génération est ainsi en grande partie calqué sur l'Orchestre I Musici (nombre de musiciens, répertoire, esthétique musicale). La reproduction d'un modèle dont on connaît les paramètres et le mode de fonctionnement permet d'établir une voie d'accès au milieu professionnel plus fiable et plus contrôlable, en bénéficiant de l'expérience acquise par le modèle reproduit.

Une autre facette du modèle utilisé par Yuli Turovsky est l'implantation d'une école d'interprétation. L'Orchestre Nouvelle Génération n'a pas pour unique mission d'établir un pont entre le milieu de l'apprentissage et le monde professionnel. Un des autres buts visés par Yuli Turovsky est celui « d'assurer que l'apprentissage, la croissance, l'assimilation et la continuation des principes artistiques d'une école distincte de performance de musique de chambre établis par Yuli Turovsky soient perpétués²⁵ ».

Il faut noter la singularité de la démarche de Yuli Turovsky qui, en tant que musicien étranger, a implanté ses paramètres musicaux au Québec par le biais des orchestres qu'il a fondés avec ses étudiants, et à travers son enseignement. L'école stylistique qui découle de ses efforts allie les principes de l'école russe de violoncelle à ceux que le musicien a développés tout au long de sa carrière, en liaison avec sa personnalité et sa sensibilité. La perpétuation d'une tradition influente (école russe de cordes),

Les retombées de ces concours se concrétisent par les engagements qu'il obtient pour participer à plusieurs festivals ou pour jouer, en soliste, avec des orchestres ou des ensembles professionnels (Orchestre Métropolitain, Nouvel Ensemble Moderne, Orchestre I Musici de Montréal, Orchestre Philharmonique de Malaisie, etc.).

24 À titre d'exemple, on peut citer quelques anciens élèves de Yuli Turovsky qui occupent, à présent, une position de choix dans le milieu musical montréalais : Yegor Dyachkov (concertiste international et professeur à la Faculté de musique de l'Université de Montréal et à l'Université McGill) ; Velitchka Yotcheva (concertiste internationale, fondatrice et directrice artistique de la Société de Musique de Chambre de Montréal) ou Luo Di (membre du trio Muczynsky, ensemble qui a été finaliste et lauréat de plusieurs concours internationaux).

25 Voir : www.orchestrenouvellegeneration.com (consulté le 10 mars 2012).

dont on peut retracer l'histoire et dont la renommée de ses représentants en assure la réputation²⁶, peut constituer un gage de réussite à l'accès à la profession pour les étudiants issus de cette école. Car la stabilité et la renommée d'une école d'interprétation établissent des référents permettant à la communauté musicale d'identifier et de cataloguer les musiciens qui en sont issus.

La pérennité d'une école stylistique d'interprétation est en partie assurée par la filiation qui existe entre un maître et ses élèves. Parmi les étudiants de Yuli Turovsky, Stéphane Tétreault présente des dispositions particulières qui le distinguent de ses congénères. Le professeur entrevoit en lui un possible successeur vers lequel il peut transférer une partie de son patrimoine musical afin de maintenir la continuité des connaissances accumulées. Yuli Turovsky mise sur un élève dont il perçoit le potentiel artistique, son jugement étant validé par un « faisceau de signaux » le renseignant sur les chances de réussite de l'étudiant (François 2009, p. 8). Les engagements professionnels de Stéphane Tétreault, ses résultats aux concours internationaux, sa présence dans les médias et le fait qu'il soit le dépositaire d'un instrument de grande valeur sont autant de gages des qualités et du mérite du jeune interprète. En transmettant à Stéphane Tétreault son savoir (Yuli Turovsky l'a également formé à la direction d'orchestre) et son héritage musical²⁷, il procède à un transfert de capital social et artistique.

CONCLUSION

Le déphasage existant entre l'apprentissage et l'exercice du métier complexifie l'insertion professionnelle des jeunes interprètes. En l'absence d'un lien institutionnel entre la formation et le milieu professionnel, la relation d'individu à individu est décisive dans le processus de professionnalisation des jeunes musiciens. Le professeur, grâce à la position qu'il occupe dans le milieu musical, et par les actions qu'il entreprend pour ses étudiants, contribue à instituer un lien essentiel entre le monde de l'apprentissage et le monde professionnel.

La référence à la tradition historique dans l'enseignement musical institutionnel demeure forte. Il y a une propension chez les interprètes à perpétuer l'image du modèle, et à reproduire les stratégies et les mécanismes d'intégration professionnelle déjà éprouvés. Tant que les modèles représentés par les professeurs en poste subsisteront, ce type de cheminement, qui est en apparence efficace, servira d'exemple aux apprenants. La reproduction d'un modèle permet de contrer partiellement le hasard qui entoure la réalisation d'une carrière professionnelle, carrière dont le parcours est affecté par plusieurs variables : incertitude de réussite, forte concurrence, fluctuations des tendances artistiques et commerciales, appréciation du public, etc.

26 À ce titre, on peut mentionner la notoriété dont a bénéficié l'école de cordes russe en Amérique du Nord suite à l'immigration de nombreux interprètes russes aux États-Unis, dans la première moitié du xx^e siècle.

27 En entrevue, Stéphane m'a confié qu'il se situait dans la filiation de l'école de violoncelle russe dont est issu Yuli Turovsky, l'instigateur de cette école étant Karl Davidov.

En appliquant les principes de modèles efficients (orchestre de chambre et école stylistique d'interprétation), Yuli Turovsky permet à ses étudiants d'emprunter la filière qu'il a tracée quelques années auparavant pour accéder au milieu musical québécois. Le modèle agit alors comme un outil d'insertion professionnelle. S'appuyant sur la stabilité qu'offrent des modèles reconnus, Yuli Turovsky établit un lien entre le milieu institutionnel et le milieu professionnel, balisant pour ses étudiants une voie vers la professionnalisation.

Ainsi, dans un milieu très concurrentiel et compétitif, un personnage réputé occupant une position stratégique « utilise son expertise [...] et ses compétences de façon créatrice et productive » (Houde 2010, p. 36), pour permettre aux jeunes interprètes d'accéder à la profession. Cette situation donne lieu à une forme de mentorat indispensable à la survie et à la transmission d'un savoir et d'une tradition, ce qui est la mission de l'Orchestre Nouvelle Génération.

BIBLIOGRAPHIE

- Becker, Howard S. ([1982]1988), *Les mondes de l'art*, présentation de Pierre-Michel Menger, traduit par Jeanne Bouniort, Paris, Flammarion.
- Champy-Remoussard, Patricia (2008), « Incontournable professionnalisation », *Savoirs, revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, n° 17, p. 51-61.
- Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ) (2012-2013), « Musique. Artiste professionnel », www.calq.gouv.qc.ca/artistes/musique.htm, consulté le 6 juin 2012.
- Coulangeon, Philippe (2004), *Les musiciens interprètes en France*, Paris, La Documentation française.
- François, Pierre (2004), « Professionnels et amateurs », dans Jean-Jacques Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, « Vol. 2. Les savoirs musicaux », Arles/Paris, Actes Sud/Cité de la musique, p. 585-607.
- François, Pierre (2009), « La vocation musicale. De l'illumination individuelle au processus collectif », <http://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/f0uohitsgqh8dhk97gcrpe5kk/resources/francois.vocation-musicale.pdf>, consulté le 9 novembre 2016.
- Guilde des musiciens et musiciennes du Québec (2012), www.gmmq.com, consulté le 17 février 2012.
- Houde, Renée (2010), *Des mentors pour la relève*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Menger, Pierre-Michel (2005), *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'une exception*, Paris, Éditions de l'École des Hautes études en Sciences sociales.
- Menger, Pierre-Michel (2009), *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Mucchielli, Alex (1986), *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Orchestre de chambre I Musici de Montréal (2012), « L'orchestre », <http://imusici.com/>, consulté le 10 mars 2012.
- Orchestre Nouvelle Génération (2012), <http://orchestrenouvellegeneration.com>, consulté le 10 mars 2012.
- Sorel, Maryvonne (2008), « À propos de la professionnalisation. Le retour du sujet... », *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, n° 17, p. 37-50.
- Tafari, Johannella (2004), « La formation musicale supérieure en Europe et en Amérique du Nord », dans Jean-Jacques Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, « Vol. 2. Les savoirs musicaux », Arles/Paris, Actes Sud/Cité de la musique, p. 873-898.
- Union des artistes (2012), <https://uda.ca>, consulté le 17 février 2012.

Wagner, Izabela (2004), « La formation des violonistes virtuoses. Les réseaux de soutien », *Sociétés contemporaines*, n° 56, p. 133-163, www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2004-4-page-133.htm, consulté le 8 septembre 2012.

Les paramètres de l'insertion professionnelle des musiciens au Québec. L'exemple de l'ensemble Magnitude6

Marie-Pier Leduc

Résumé

En raison du rôle partiel que joue la formation académique dans la gestion de l'incertitude liée à la profession d'interprète, l'analyse de l'insertion professionnelle des musiciens est des plus complexe. Cette recherche vise à comprendre comment s'opère le passage entre la formation académique et le marché professionnel, et plus particulièrement chez les musiciens jouant d'un cuivre. Ainsi, cette étude repose sur un travail de terrain réalisé auprès de l'ensemble montréalais Magnitude6, un quintette de cuivres avec batterie constitué d'étudiants en cours de professionnalisation et de professionnels établis. Cet article se présente en trois parties : la première dresse un portrait individuel des cinq interviewés destiné à faire ressortir les caractéristiques communes et distinctes de leur profil. La deuxième partie consiste en une analyse des stratégies de professionnalisation utilisées par les musiciens de Magnitude6 basée sur la notion de gestion de l'incertitude. La dernière partie fera le point sur le rôle de la formation académique dans ces stratégies de professionnalisation.

Mots clés : formation académique ; incertitude ; insertion professionnelle ; musiciens jouant d'un cuivre ; stratégies de professionnalisation.

Abstract

Because of the partial role of academic training in the management of the uncertainty associated with the profession of performer, the analysis of the professional integration of musicians is most complex. This research is intended to understand how the transition is made between the academic training and the professional market, especially among brass musicians. Thus, this study is based on a fieldwork conducted with the Montreal's Ensemble Magnitude6, a brass quintet with drums consisting of students being professionalized and of established professionals. This article has three parts: the first one gives an individual portrayal of the five respondents, intended to bring out the common and distinct features from their profile. The second part consists of an analysis of the professionalization strategies used by Magnitude6's musicians, based on the concept of uncertainty's management. The final part will review the role of academic training in these professionalization strategies.

Keywords: academic training; brass musicians; professional integration; professionalization strategies; uncertainty.

Jusqu'à présent, peu de recherches ont porté sur l'insertion professionnelle des musiciens au Québec. Cet article vise à identifier un certain nombre de paramètres de la professionnalisation au Québec à partir de musiciens dont on entend généralement peu parler, soit ceux jouant d'un instrument associé à la famille des cuivres. C'est à partir de l'ensemble Magnitude6, un quintette de cuivres avec batterie, que nous nous proposons de travailler¹. Puisqu'il s'agit d'une jeune formation constituée d'étudiants en cours de professionnalisation et de professionnels établis, Magnitude6, en tant que structure professionnelle, nous semble être un exemple intéressant pour étudier la trajectoire de musiciens jouant d'un cuivre et ainsi analyser le lien entre la formation académique et le marché professionnel. Cette recherche s'appuie sur l'hypothèse que la formation académique en interprétation, bien qu'étant quasi nécessaire pour atteindre un haut niveau instrumental, n'agit que partiellement sur l'accès au marché du travail.

Cette étude se développe en trois parties : la première dresse un portrait individuel des cinq interviewés destiné à faire ressortir les caractéristiques communes et distinctes de leur profil. La deuxième partie consiste en une analyse des stratégies de professionnalisation utilisées par les musiciens de Magnitude6 basée sur la notion de « modes de gestion de l'incertitude » mise de l'avant par Pierre-Michel Menger (2009, p. 203). La dernière partie fera le point sur le rôle de la formation académique dans ces stratégies de professionnalisation.

PROFILS INDIVIDUELS

Les cinq membres de l'ensemble Magnitude6 ont des profils présentant de nombreuses caractéristiques communes. Ils jouent tous d'un instrument appartenant à la famille des cuivres, ont tous une expérience à titre de pigiste² sur la scène musicale montréalaise et ils ont tous reçu une formation musicale de haut niveau dans diverses institutions d'enseignement supérieur comme nous allons le voir plus loin. S'ils forment un groupe relativement homogène, il faut néanmoins tenir compte des particularités propres au profil de chacun des musiciens pour comprendre le rôle qu'ont joué les différentes stratégies de professionnalisation dans leur carrière respective. Cinq éléments clés ont été sélectionnés pour faire ressortir les similitudes et les singularités de leur profil : l'instrument joué, la formation académique, la carrière actuelle, les ambitions professionnelles ainsi que le rapport à la stabilité d'emploi qui est intimement lié à l'âge des musiciens.

1 À la base de cette recherche se trouvent des entretiens de nature semi-structurée réalisés entre le 31 mai 2011 et le 10 février 2012 avec cinq membres de l'ensemble Magnitude6, soit : Samuel Lalande-Markon, tuba ; Simon Jolicoeur-Côté, trombone ; Laurence Latreille-Gagné, cor ; Frédéric Demers, trompette ; et Thierry Champs, trompette (<http://magnitude6.ca>). Cette recherche a reçu l'aval des responsables de l'équipe de sociomusicologie du Laboratoire musique, histoire et société (LMHS) de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM), Michel Duchesneau et Danick Trottier.

2 Un musicien pigiste est un contractuel, bien souvent identifié sous l'étiquette de *free-lance*.

Le producteur et le directeur artistique de Magnitude6, Samuel Lalande-Markon, est tubiste. Il a obtenu en 2008 un baccalauréat en interprétation de l'Université de Montréal et, en 2010, un Professional Studies Diploma du Mannes College à New York avec Alan Bear, le tubiste soliste du New York Philharmonic. Après ces deux années d'études à l'étranger, Lalande-Markon a entamé, à l'Université de Montréal, un doctorat en musicologie qu'il a ensuite délaissé pour entreprendre une formation en gestion d'organismes culturels à l'École des hautes études commerciales (HEC) de Montréal. En plus des fonctions qu'il occupe au sein de Magnitude6, il est actif comme tubiste pigiste et donne, à l'occasion, des cours de tuba.

Présentement dans la mi-vingtaine, Lalande-Markon ne cherche pas à obtenir, à court ou moyen terme, un poste comme tubiste dans un orchestre. Son idéal professionnel serait plutôt d'occuper un poste dans un domaine para-artistique, tel que la production d'événements ou l'enseignement, lui donnant suffisamment de flexibilité pour prendre part à plusieurs projets en tant que travailleur autonome. Il recherche ainsi un équilibre entre une stabilité financière et un travail non routinier : « Mon idéal serait d'avoir un emploi contractuel deux à trois jours par semaine [...]. Tout ce que je veux pour les prochaines années, c'est d'avoir la flexibilité pour aller au bout de mes projets. »

Simon Jolicoeur-Côté, le tromboniste de Magnitude6, a effectué l'essentiel de sa formation académique avec Albert Devito. Il a complété avec lui un diplôme d'études collégiales au Cégep Saint-Laurent, un baccalauréat en interprétation à l'Université de Montréal ainsi qu'une partie de sa maîtrise en interprétation. Jolicoeur-Côté est aussi tromboniste pour le groupe hip-hop Nul si découvert, professeur spécialiste³ de trombone dans une école primaire et secondaire, responsable de l'organisation liée à la présence de l'ensemble de cuivres aux collations des grades de l'Université de Montréal et est actif comme pigiste. De même que Lalande-Markon, Jolicoeur-Côté ne cherche pas, à court ou moyen terme, à obtenir un poste permanent dans un orchestre. Actuellement dans la mi-vingtaine, il préfère avant tout un travail non routinier.

À l'exception d'une année d'échange à Stuttgart, Laurence Latreille-Gagné, la corniste du quintette, a accompli l'ensemble de sa formation musicale au Conservatoire de musique de Montréal, où elle complète en ce moment sa maîtrise. En plus de son implication dans Magnitude6, Latreille-Gagné est professeure spécialiste de cor dans deux écoles secondaires et est active sur la scène musicale en tant que pigiste. Également dans la mi-vingtaine, elle cherche à obtenir un équilibre entre une activité non-routinière et une certaine stabilité financière. Pour ce faire, Latreille-Gagné souhaiterait occuper, à moyen terme, un poste dans un orchestre en parallèle à ses activités de pigiste.

L'ensemble Magnitude6 compte deux trompettistes, Frédéric Demers et Thierry Champs, qui sont tous les deux dans la mi-trentaine. Demers a effectué

3 Un professeur spécialiste est un professeur d'instrument qui donne des cours en privé ou en petit groupe à des élèves d'écoles primaires ou secondaires.

plusieurs années d'études au Conservatoire de musique de Montréal où il a obtenu un Diplôme d'études supérieures II. Il a également complété une maîtrise en quintette de cuivres à l'Université McGill et un doctorat en interprétation à l'Université de Montréal. Demers est fort bien intégré au marché professionnel québécois. Il est très actif en tant que pigiste en plus d'être professeur de trompette au Conservatoire de musique de Val-d'Or et dans une école secondaire de la région de Montréal. Demers s'est, entre autres, fait connaître par la scène jeunesse, d'abord avec son quintette de cuivres Impact, puis par la mise sur pied du spectacle *Les sept trompettes* de Fred Piston dont il a donné plus de 350 représentations à travers le Québec.

Demers apprécie l'absence de routine associée à la carrière de musicien pigiste, mais tient également à la stabilité d'emploi qu'il a acquise à ce jour, notamment par son activité de professeur. À moyen terme, il cherche à développer sa carrière en tant que trompettiste soliste.

Thierry Champs, quant à lui, a un parcours académique qui diffère considérablement de celui des quatre autres interviewés. D'origine française, il a complété une grande partie de sa formation instrumentale dans son pays d'origine, soit au Conservatoire national de musique de Bayonne et au Conservatoire national de musique de Versailles. À son arrivée au Québec, il a suivi une formation en gestion financière informatisée, à la suite de quoi il a entrepris des études en enseignement de la musique à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) en parallèle à des études en interprétation au Conservatoire de musique de Montréal. Champs a également entamé un doctorat en interprétation à l'Université de Montréal. En plus d'être actif à titre de pigiste, il est trompettiste soliste à la Société de musique contemporaine du Québec (SMCQ), professeur de trompette en privé et a été professeur de musique dans une école secondaire. Il occupe, depuis peu, un poste de professeur de pédagogie musicale à l'UQÀM.

Une autre caractéristique propre au profil de Champs est l'importance qu'il accorde à la stabilité d'emploi. Celle-ci a toujours été importante pour lui, mais l'est encore plus depuis qu'il est père. Il considère avoir acquis un niveau d'insertion professionnelle et une stabilité d'emploi confortable, autant d'avantages professionnels qu'il souhaite conserver.

LES STRATÉGIES DE PROFESSIONNALISATION

Les travaux de Menger (2009, p. 203) ont démontré que la faible routinisation de l'exercice artistique a pour corollaire l'incertitude de la réussite de l'insertion professionnelle. Si le degré d'incertitude est réduit en France pour les interprètes classiques en raison de la forte institutionnalisation du milieu de la musique savante (voir Coulangeon 2008, p. 47), la réalité est bien différente au Québec. En effet, le marché québécois de la musique classique est beaucoup plus restreint⁴, et le diplôme universitaire, bien que presque toujours essentiel, ne garantit pas l'accès au marché du travail dans le domaine de la musique classique.

4 Le Québec a une population de 8 000 000 d'habitants alors que celle de la France s'élève à plus de 65 000 000.

Face à l'incertitude de leur insertion professionnelle, les musiciens de l'ensemble Magnitude6 ont développé des stratégies de professionnalisation diversifiées. Celles-ci peuvent être regroupées en trois modes de gestion de l'incertitude : 1) le recours à la pluriactivité et à la polyvalence ; 2) la création et l'entretien de réseaux professionnels ; et 3) la mise sur pied et la participation à des structures professionnelles. Le recours à ces modes de gestion de l'incertitude s'effectue à des degrés variables par les membres de l'ensemble en fonction, par exemple, de leur instrument⁵, de leur formation, de leurs ambitions professionnelles, de leur âge et de leur rapport à la stabilité d'emploi. Les frontières qui délimitent ces trois modes de gestion de l'incertitude ne sont pas étanches. Au contraire, leur porosité permet à ces derniers de se nourrir mutuellement.

La pluriactivité et la polyvalence

Les musiciens de Magnitude6 ont tous recours à une ou plusieurs formes de diversification des activités pour gérer l'incertitude liée à leur insertion professionnelle. Trois formes de diversification des activités ont été identifiées dans le cadre de cette étude, s'inspirant de la définition proposée par Marie-Christine Bureau et Roberta Shapiro dans l'introduction du collectif *L'artiste pluriel*. Démultiplier l'activité pour vivre de son art (Bureau et Shapiro 2009, p. 19-20)⁶. La polyactivité réfère à l'accumulation d'activités dans des champs différents, tandis que la pluriactivité désigne la pratique de plusieurs métiers dans un même champ. La polyvalence, quant à elle, renvoie à la capacité d'adaptabilité des musiciens à différents répertoires (classique, jazz, populaire, etc.) et à différents types d'ensembles (orchestre symphonique, orchestre de chambre, etc.).

À l'exception de Champs, qui a suivi une formation en gestion financière informatisée et qui a œuvré dans ce domaine durant six mois, les musiciens de Magnitude6 ne recourent pas à la polyactivité pour diversifier leurs activités. Ils font cependant tous appel à la pluriactivité et à la polyvalence.

La pluriactivité est vue par plusieurs membres de Magnitude6 comme un impératif pour vivre de la musique, une idée à laquelle certains membres ont été sensibilisés très tôt par des acteurs du milieu musical. Par exemple, un enseignant a déclaré à Jolicoeur-Côté qu'il fallait, pour vivre de la musique, pratiquer deux des trois activités que sont l'interprétation, l'enseignement et l'arrangement : « Il y a un professeur à l'université qui disait qu'il y a trois choses dans la vie : jouer, arranger et enseigner. Si tu ne fais pas deux de ces trois choses-là, tu ne pourras pas gagner ta vie en musique. » À ces trois occupations s'ajoutent d'autres activités de diversification possibles telles

5 Il est, par exemple, plus facile pour un trompettiste qu'un tubiste de jouer régulièrement.

6 Les définitions de deux des trois formes de diversification des activités proposées par Bureau et Shapiro, soit celles de la polyactivité et de la pluriactivité, ont été reprises telles quelles, tandis que la définition de la polyvalence a été adaptée pour correspondre davantage à la réalité des musiciens de l'ensemble Magnitude6. Ainsi, dans la présente étude, la polyvalence ne correspond pas à « l'exercice de plusieurs métiers au sein d'un même collectif de travail », mais à la pratique de plusieurs répertoires au sein de différents ensembles.

que l'enregistrement, la composition et la production d'événements. Cependant, la combinaison de l'interprétation à l'enseignement est la forme la plus fréquente de diversification des activités chez les musiciens de Magnitude6.

C'est le cas de Jolicoeur-Côté qui se définit avant tout comme interprète, mais qui est aussi professeur spécialiste de trombone dans une école primaire et secondaire. Quant à Latreille-Gagné, elle enseigne le cor à titre de professeure spécialiste dans deux écoles secondaires, un emploi qui lui offre une grande flexibilité puisqu'elle peut facilement s'y faire remplacer lorsque survient un conflit d'horaire avec un contrat d'interprète, activité qu'elle va toujours prioriser par rapport à l'enseignement.

L'enseignement intéresse aussi Lalande-Markon dont l'idéal professionnel serait d'occuper un emploi à mi-temps dans un domaine para-musical, lui laissant ainsi assez de temps pour s'activer à titre de travailleur autonome. C'est en ayant en tête l'enseignement de matières théoriques au cégep que Lalande-Markon a entamé un doctorat en musicologie, qu'il a ensuite délaissé pour entreprendre un diplôme en gestion d'organismes culturels à HEC de Montréal. Ce diplôme a pour but de l'outiller pour devenir producteur d'événements musicaux, rôle qu'il joue déjà au sein de Magnitude6, en plus d'être tubiste pigiste et d'avoir quelques élèves en enseignement privé. Pour Lalande-Markon, il est important de posséder plusieurs « cartes » dans son jeu, pour reprendre son expression.

L'enseignement joue également un très grand rôle dans la carrière des deux trompettistes de Magnitude6. Bien que les revenus de Demers proviennent davantage de l'enseignement, il se définit autant comme interprète que professeur en raison du temps qu'il investit dans ses projets d'interprétation. La non-routinisation de la carrière d'instrumentiste est très appréciée par Demers, mais, en raison de ses besoins de stabilité financière qui évoluent avec l'âge, ce dernier laisse une place de plus en plus grande à l'enseignement, ce qui lui assure une sécurité financière. Il balise ainsi les risques liés à sa carrière d'interprète.

Exemple audio 1 : Frédéric Demers. [Écouter](#).

Champs, pour qui la stabilité d'emploi est très importante, a orienté ses choix de carrière à la fois vers l'interprétation et l'enseignement de la musique (enseignement de la trompette en privé, enseignement de la musique au secondaire, mise sur pied d'un camp musical, etc.). Bien qu'il soit encore très actif comme interprète sur la scène montréalaise, il se considère avant tout comme un enseignant, surtout depuis qu'il a obtenu un poste de professeur en pédagogie musicale à l'UQAM. Cette stabilité d'emploi lui permet une liberté dans le choix de ses projets en tant qu'interprète. Ainsi, il peut se concentrer sur des projets qui ne sont pas nécessairement financièrement très lucratifs, mais qu'il juge artistiquement et humainement enrichissants tels que Magnitude6.

À la lumière de ces témoignages, force est de constater que l'organisation de la pluriactivité, ou de la « composition du portefeuille » selon l'expression utilisée par Menger, se transforme en fonction de la progression de la carrière. Chez les plus jeunes musiciens de Magnitude6, l'organisation des activités correspond à une dispersion assez aléatoire des activités, mais est conduite par le souci d'une stabilité financière à moyen terme afin d'assurer une continuité de leur activité instrumentale.

En revanche, chez les deux trompettistes, qui sont plus intégrés au marché professionnel, la situation qui prévaut est davantage concentrée autour de pôles dominants (voir Menger 2009, p. 218-219).

La polyvalence, contrairement à la pluriactivité, prend un sens très différent selon l'instrument joué. Ainsi, la diversité de répertoire associée au cor est beaucoup plus restreinte que celle associée à la trompette. Pour Latreille-Gagné, la polyvalence renvoie davantage à sa capacité d'adaptabilité à différentes formations instrumentales qu'à différents répertoires, bien qu'être à l'aise avec le répertoire classique et contemporain ainsi que de jouer du cor naturel peut se traduire comme un avantage. Lalande-Markon se retrouve dans une situation similaire avec le tuba comme instrument. Pour lui, la polyvalence correspond à la faculté d'adaptation à différents types de formations instrumentales, ainsi qu'à la capacité de jouer des différents tubas ténors, basses et contrebasses. Les possibilités de diversification du répertoire sont plus grandes pour le trombone qui peut être joué tant dans des ensembles classiques, jazz et populaires.

Jolicoeur-Côté, qui est lui-même actif dans un ensemble populaire, est d'avis qu'un tromboniste habile dans plusieurs répertoires est susceptible d'être plus souvent engagé : « Je crois qu'un tromboniste qui joue du classique, du contemporain et du jazz va se faire plus souvent appeler. » Il a d'ailleurs acquis des aptitudes en jazz avec son groupe de musique populaire. Il ne cherche cependant pas à acquérir plus d'habiletés dans ce répertoire, car il souhaite avant tout se concentrer au développement d'un son classique⁷. La polyvalence prend donc, pour Jolicoeur-Côté, un sens comparable à celui défini pour Latreille-Gagné et Lalande-Markon, et s'articule autour de l'adaptabilité à différentes formations instrumentales et de la capacité de jouer de plusieurs sortes de trombones, principalement le ténor et l'alto dans son cas.

La capacité d'adaptabilité à différents répertoires est un mode de gestion de l'incertitude qui s'applique tout particulièrement aux deux trompettistes de Magnitude6. Très conscients des possibilités de polyvalence qu'offre leur instrument, Demers et Champs ont exploité avec succès cette dimension dans leur insertion professionnelle. La polyvalence serait même une qualité presque indispensable pour les trompettistes pigistes au Québec, et, selon Champs, le manque de polyvalence chez certains trompettistes pourrait expliquer qu'ils doivent ultimement quitter la profession.

Exemple audio 2 : Thierry Champs. [Écouter](#).

En raison de la petite taille du marché québécois, Demers considère qu'il n'est pas possible de vivre d'une spécialité comme celle de la trompette baroque en tant que trompettiste pigiste, et affirme que le fait d'être capable de jouer autant du répertoire classique, jazz, populaire, contemporain et baroque lui a beaucoup servi : « Au Québec, c'est tout simplement un incontournable. Si on était en Europe, et puis que j'étais spécialisé en trompette baroque, il y aurait un moyen de vivre que de ça. [...] Au Québec, la polyvalence m'a énormément aidé. »

7 Il existe une différence entre la sonorité d'un cuivre en musique classique et en musique jazz.

Le recours à la pluriactivité et à la polyvalence peut être comparé, comme l'a fait Menger (2009, p. 216), à une forme de diversification d'un portefeuille de placements afin de réduire le risque de l'investissement personnel. Cependant, ces deux formes de diversification des activités ne peuvent être limitées à un mode de gestion de l'incertitude. La pluriactivité, et plus spécifiquement l'enseignement, est vécue par plusieurs musiciens de Magnitude6 comme une forme de partage et un don de soi donnant un sens au métier d'interprète. Les musiciens de l'ensemble continueraient à exercer l'enseignement même si cela n'était plus une nécessité financière.

Exemple audio 3 : Simon Jolicoeur-Côté. [Écouter](#).

Aussi, la polyvalence de répertoire n'est pas uniquement considérée par les trompettistes comme une façon de jouer plus souvent. Pour Demers et Champs, l'apprentissage du jazz est venu nourrir leur jeu instrumental classique, notamment en les aidant à adopter une attitude plus décontractée face à l'interprétation.

En résumé, il semble beaucoup plus avantageux pour de jeunes professionnels d'avoir recours à la pluriactivité qu'à la polyactivité puisque la fréquentation du milieu musical permet la création de nouveaux réseaux de contacts, le deuxième mode de gestion de l'incertitude utilisé par les musiciens de Magnitude6.

La création et l'entretien de réseaux professionnels

La création et l'entretien de réseaux professionnels sont les modes de gestion de l'incertitude ayant été le plus explicitement exprimés par les musiciens de Magnitude6 en tant que stratégie de professionnalisation. Tous sont conscients de l'importance du capital social, dans le sens d'« ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance » (Bourdieu 1980, p. 2), pour accéder au marché du travail.

Inspirée de la définition de la notion de réseau mise de l'avant par Françoise Liot (2004, p. 76), l'idée de réseau telle qu'elle est utilisée ici tiendra compte non seulement des conventions et des valeurs régissant le monde de l'art dans lequel évoluent les musiciens de Magnitude6, mais également des relations entre les différents types d'acteurs qui véhiculent ces « règles non écrites ». En ce sens, les réseaux dont il est question ici se rattachent à la notion de monde de l'art de Howard S. Becker ([1988]2010, p. 88) : les processus sociaux, le partage des conventions et les actions communes derrière les mondes de l'art se trouvent stabilisés par ces réseaux. Le fait d'entretenir un réseau diversifié et formé de relations durables permet d'assurer aux musiciens un équilibre entre la variété des projets et une certaine stabilité d'emploi (voir Roux 2011, p. 12).

Conscients de l'importance des réseaux pour leur professionnalisation, les musiciens de Magnitude6 cherchent à fréquenter divers lieux de socialisation, tels que les salles de concert et les institutions d'enseignement. Ainsi, la fréquentation de salles de concert est, pour Latreille-Gagné, plus qu'un simple souci, une préoccupation presque constante comparable à celle de la pratique instrumentale : « Toutes les actions sont importantes. Par exemple, si je vais à un concert, je peux me faire des amis qui vont me faire avoir des contrats. Tout a une incidence. »

En plus de créer des relations, il est important de les entretenir. À son retour de New York, où il a étudié deux ans, Lalande-Markon a constaté que son intégration à la vie professionnelle sur la scène montréalaise était légèrement plus ardue qu'avant son départ en raison de l'effritement du réseau qu'il n'a pu entretenir, une situation qui s'est résorbée après une année d'activité. Les avantages d'aller étudier à l'étranger s'accompagnent du désavantage de la perte de visibilité dans son milieu d'origine, un revers de la médaille dont Latreille-Gagné est bien consciente : « Le fait que j'ai étudié à l'étranger rend les gens curieux, mais en même temps, ils n'ont pas entendu parler de moi pendant un an. »

La fréquentation des lieux de socialisation permet la rencontre de personnes pivots, c'est-à-dire des acteurs du milieu musical possédant un fort capital social et jouant un rôle de pont, permettant ainsi aux étudiants et aux jeunes professionnels d'intégrer un réseau plus vaste. Dans le réseau des membres de Magnitude6, les relations avec ces personnes pivots se construisent généralement à partir d'affinités électives. Pour plusieurs des musiciens de l'ensemble, c'est leur professeur d'instrument qui a joué ce rôle décisif dans leur insertion professionnelle. À cet effet, l'exemple de Jolicoeur-Côté est particulièrement révélateur puisqu'Albert Devito, qui a été son professeur pendant 11 ans, lui a donné accès à de nombreux contrats d'engagement et, surtout, lui a confié la responsabilité de s'occuper de l'organisation reliée à la présence de l'ensemble de cuivres aux collations des grades de l'Université de Montréal.

Il y a aussi l'exemple de Demers, dont la professeure de trompette au Conservatoire de musique de Montréal, Manon Lafrance, lui a permis d'entrer sur les listes des surnuméraires de certaines grandes formations.

Exemple audio 4 : Frédéric Demers. [Écouter](#).

On observe un phénomène similaire chez Latreille-Gagné : « Je sais que les orchestres professionnels qui m'appellent, c'est parce qu'une fois mon professeur au conservatoire m'a référée pour un concert. À partir de ce moment-là, j'ai eu mon nom sur la liste, et si je joue bien, ils vont me rappeler [...]. »

Au sein même de Magnitude6, certains membres jouent le rôle de pivot. C'est notamment le cas de Demers qui, de par sa forte intégration professionnelle ainsi qu'en raison des nombreux projets auxquels il avait déjà pris part, a pu introduire l'ensemble et plus particulièrement Lalande-Markon à un réseau avec lequel il s'était déjà familiarisé.

Exemple audio 5 : Frédéric Demers. [Écouter](#).

En plus de permettre la création de réseaux de contacts, la fréquentation de lieux de socialisation permet aux étudiants et aux jeunes professionnels de se familiariser avec les « codes langagiers et procéduriers mis en œuvre dans le milieu de l'art » (Liot 2004, p. 180). Puisque les réseaux de contacts se basent sur une affinité élective, il est essentiel pour les musiciens d'être au fait des valeurs et des conventions en usage dans leur milieu professionnel. Pour les membres de Magnitude6, les valeurs s'organisent autour de trois pôles : les qualités humaines, les qualités professionnelles et les qualités techniques.

Pour œuvrer sur la scène montréalaise en tant que pigiste, il est important de posséder un bon niveau instrumental, mais cela est loin d'être le seul critère nécessaire

pour être engagé. En fait, puisque les réseaux de contacts professionnels sont souvent les mêmes que les réseaux d'amitié, les qualités humaines et professionnelles sont considérées par les membres de Magnitude6 comme aussi sinon plus importantes que les capacités instrumentales.

Exemple audio 6 : Laurence Latreille-Gagné. [Écouter](#).

Il y a un consensus chez les musiciens de l'ensemble à l'effet que les réseaux basés sur la camaraderie sincère sont les meilleurs puisque les plus durables.

Exemple audio 7 : Samuel Lalande-Markon. [Écouter](#).

La relation entre Demers et Champs en est un très bon exemple puisque leur amitié les a emmenés à être solidaires dans le partage des engagements émanant du milieu professionnel.

Exemple audio 8 : Thierry Champs. [Écouter](#).

Dans les domaines pour lesquels les diplômés n'ont qu'une valeur secondaire par rapport à l'expérience, la réputation joue un rôle primordial dans l'accès au travail. Comprise ainsi comme un processus social, la réputation rejoint l'analyse proposée par Becker ([1988]2010, p. 349) dans *Les mondes de l'art* : elle seconde la valeur qui est accordée à un artiste. Dans le monde de l'art au sein duquel les musiciens de Magnitude6 évoluent, la réputation est basée sur le système de valeurs dont il a été question précédemment. Ainsi, le fait de participer et de gagner des concours, bien que pouvant être utile, n'est pas une nécessité pour être actif à titre de pigiste sur la scène montréalaise, alors que, selon Jolicoeur-Côté, la ponctualité, la disponibilité, l'humilité et l'adaptabilité sont parmi les qualités les plus importantes à posséder pour avoir une bonne réputation.

Aussi, le fait d'être réputé comme ayant de nombreux engagements à son actif agit à titre de garantie de l'employabilité des musiciens. L'âge et l'expérience des instrumentistes sont donc des facteurs importants dans l'accès au marché du travail puisque, tel qu'en témoigne Jolicoeur-Côté, l'emploi engendre de l'emploi.

Exemple audio 9 : Simon Jolicoeur-Côté. [Écouter](#).

Comme le souligne Liot : « La professionnalisation est soumise aux capacités d'un individu à mobiliser des ressources acquises au cours d'une vie relationnelle » (Liot 2004, p. 182). Un certain capital social a été acquis par les membres de Magnitude6 en fréquentant divers lieux de socialisation, tels que les établissements d'enseignement et les salles de concert. Ces lieux sont également l'endroit où ils ont été sensibilisés à un bon nombre de conventions du milieu musical et plus spécifiquement de l'environnement constitué par les musiciens qui jouent des cuivres. Cependant, un certain nombre de ces conventions ne peuvent être assimilées exclusivement en côtoyant un cercle social, mais sont susceptibles d'être intégrées uniquement par l'expérience concrète. Le troisième mode de gestion de l'incertitude utilisé par les musiciens de Magnitude6, soit la mise sur pied et la participation à des structures professionnelles, permet cet apprentissage sur le tas si essentiel à la professionnalisation.

La mise sur pied et la participation à des structures professionnelles

Les frontières entre le mode de gestion de l'incertitude que sont la création et l'entretien de réseaux et celui de la mise sur pied et de la participation à des structures professionnelles sont particulièrement poreuses. En fait, puisque les structures professionnelles sont un lieu de socialisation, cette troisième stratégie de professionnalisation peut être vue comme découlant de la deuxième. Mais, en raison des bénéfices associés à l'implication dans diverses structures professionnelles qui transcendent ceux associés au réseautage, cette dernière stratégie est considérée comme un mode de gestion de l'incertitude à part entière. En effet, la mise sur pied et la participation à des structures professionnelles donnent l'occasion aux étudiants et aux jeunes professionnels d'acquérir une expérience professionnelle et permettent un transfert de crédibilité et de compétences de l'ensemble vers ses membres et vice-versa. Les structures professionnelles jouent également le rôle de pont entre la fin de leur cheminement académique et leur pleine intégration professionnelle.

Les structures professionnelles dans lesquelles s'impliquent les musiciens de Magnitude6 sont très diverses, passant de l'orchestre symphonique à l'ensemble de chambre et incluant les carrières individuelles des interprètes lorsque ceux-ci cherchent à mettre sur pied des projets dans le cadre de leur carrière de soliste. Les simulations de structures professionnelles telles que les ensembles formés au sein des institutions d'enseignement ainsi que les structures semi-professionnelles⁸, sont incluses dans ce troisième mode de gestion de l'incertitude, puisque ces formations sont basées sur un modèle similaire à celui des ensembles professionnels et offrent des avantages dans l'insertion professionnelle à ceux qui y participent.

Tous les musiciens de l'ensemble ont insisté sur l'importance de participer au plus grand nombre possible de projets pour amorcer une carrière, puisqu'ils offrent une visibilité à l'interprète, lui donnent l'occasion de créer de nouveaux réseaux et de restreindre une certaine compétition. La recherche d'ubiquité est posée en utopie puisqu'ils visent à être « partout à la fois », pour reprendre les mots de Latreille-Gagné. Ainsi, la participation à des projets de façon bénévole peut être, à long terme, très profitable, comme l'ont remarqué Jolicoeur-Côté et Champs.

Exemple audio 10 : Simon Jolicoeur-Côté. [Écouter](#).

La participation à ces ensembles permet également l'apprentissage de conventions qui ne peuvent être acquises que par l'expérience. En d'autres mots, la collaboration à diverses structures professionnelles et semi-professionnelles permet l'accumulation d'expériences professionnelles.

L'ensemble de cuivres Chœur de métal⁹ semble avoir été, pour quelques années, un catalyseur pour la professionnalisation des cuivres à Montréal. Cet ensemble a,

8 Les structures semi-professionnelles telles que les orchestres de quartier sont généralement composées de musiciens en cours de formation, d'anciens musiciens qui se sont réorientés vers une autre carrière et de quelques professionnels qui sont souvent les chefs de section.

9 Chœur de métal est un ensemble de cuivres et percussions de 18 musiciens (www.choeurdemetal.com).

entre autres, été profitable pour Lalande-Markon qui, à la suite de sa collaboration avec Chœur de métal, a eu plusieurs autres occasions de jouer.

Exemple audio 11 : Samuel Lalande-Markon. [Écouter](#).

D'ailleurs, c'est à la suite d'une participation à un concert de Chœur de métal que Latreille-Gagné a intégré Magnitude6, et son implication dans ce dernier a consécutivement débouché sur d'autres contrats dans divers ensembles.

Les structures professionnelles sont également le théâtre d'un transfert de crédibilité. Le fait d'avoir joué avec un ensemble réputé donne une certaine crédibilité à l'interprète. Dans une formation de taille plus modeste comme Magnitude6, l'ensemble apporte une crédibilité à ses membres, mais les membres eux-mêmes confèrent un certain capital au groupe. Ce transfert de crédibilité ne se fait pas de façon uniforme pour chacun des membres, en raison de leur réputation inégale. C'est ainsi que la réputation de Demers et de Champs rejaillit favorablement sur Magnitude6 et crédibilise l'ensemble de ses musiciens, comme en témoigne Jolicoeur-Côté : « Lorsque tu dis qu'il y a Frédéric Demers et Thierry Champs dans le quintette, ça donne une crédibilité à l'ensemble. L'ensemble nous apporte une crédibilité et on apporte une crédibilité à l'ensemble. »

Face à un milieu où très peu de postes s'ouvrent dans les orchestres permanents, et le nombre réduit d'engagements à la pigne disponibles, les jeunes musiciens se doivent d'être entreprenants et créatifs. Si cette situation est valable pour tous les étudiants et les jeunes professionnels qui jouent d'un cuivre, elle l'était particulièrement pour Lalande-Markon au moment de terminer son baccalauréat. En fondant Magnitude6, il s'assurait de rester dans le milieu de l'interprétation en attendant de se créer une place dans le marché de l'emploi alors particulièrement saturé pour les tubistes au Québec. Il s'est « tenu en forme », pour utiliser ses mots. Bien entendu, Magnitude6 ne se limite pas à un ensemble mis sur pied « en attendant d'avoir mieux ». En plus d'être un moyen de rester actif sur la scène montréalaise, l'ensemble est considéré comme artistiquement et humainement stimulant par tous ses musiciens, et c'est pourquoi il peut aspirer à durer.

Une situation comparable à celle de Lalande-Markon a été vécue par Demers à la suite de l'obtention de son doctorat en interprétation en 2006. Devant une situation difficile, celle de ne pas pouvoir vivre de la pratique de la trompette, il met sur pied un spectacle jeunesse, Les sept trompettes de Fred Piston. Avec plus de 350 représentations à ce jour, le projet lui a permis de s'assurer une stabilité financière le temps que son intégration professionnelle soit plus assurée. Affilié aux Jeunesses musicales du Canada, Demers a pu éviter les lourdes tâches administratives entourant la production de ce spectacle, lui laissant ainsi du temps pour promouvoir sa carrière de trompettiste soliste et pour être actif dans le milieu de la pigne.

Exemple audio 12 : Frédéric Demers. [Écouter](#).

La mise sur pied et la participation à des structures professionnelles jouent donc un rôle considérable dans l'insertion professionnelle des instrumentistes. Pour les jeunes membres de l'ensemble, Magnitude6 est non seulement un projet stimulant, mais également un tremplin vers une intégration professionnelle plus complète.

Pour Champs et Demers, qui sont déjà très bien intégrés en tant que pigistes sur la scène montréalaise, prendre part à Magnitude6 ne fait pas partie d'un mode de gestion de l'incertitude comme cela est le cas pour Lalande-Markon, Jolicoeur-Côté et Latreille-Gagné ; c'est plutôt la nature du projet artistique ainsi que l'atmosphère au sein de la formation qui les a motivés à s'engager dans l'ensemble.

LE RÔLE DE LA FORMATION DANS LA GESTION DE L'INCERTITUDE

Puisque les stratégies de professionnalisation des membres de Magnitude6 sont regroupées autour des trois modes de gestions de l'incertitude dont il est question ici, le rôle des formations collégiale et universitaire des musiciens a été, jusqu'à présent, très peu abordé. Bien que n'étant pas un mode de gestion de l'incertitude en soi, le parcours académique peut jouer un rôle très important dans l'insertion professionnelle des musiciens puisque, comme l'indique Menger :

L'une des fonctions de la fréquentation des établissements supérieurs d'enseignement artistique est [...] de familiariser l'apprenti artiste avec les milieux artistiques dans lesquels il a l'espoir de s'insérer, et de lui procurer un certain nombre d'expériences de travail avant même d'achever ses études (Menger 2009, p. 2148).

Cette fonction est remplie inégalement par les différentes institutions académiques, voire au sein d'un même établissement d'enseignement. Cela est dû, entre autres, à une caractéristique inhérente à l'apprentissage de la musique : les cours d'instrument en privé avec des professeurs possédant chacun un niveau de capital social très variable.

Le cheminement académique agit comme une variable pouvant intervenir favorablement sur ces trois modes de gestion de l'incertitude, offrant ainsi un « avantage cumulatif » (*ibid.*, p. 328) à ses diplômés. Cependant, si ces avantages deviennent la norme dans les institutions d'enseignement, l'étudiant qui, pour diverses raisons, ne peut en profiter sera désavantagé. Raymonde Moulin précise, dans le cas des arts visuels, que

l'efficacité de l'école se mesure à l'opportunité qu'elle offre aux élèves de pénétrer dans le monde de l'art et dans le marché, en même temps qu'à l'aptitude développée chez eux de s'y reconnaître et de s'y faire connaître. [...] L'école, en même temps qu'elle est un lieu où se constituent les réseaux d'interconnaissance, initie les élèves à la topographie de l'espace artistique et aux stratégies imposées par le marché (Moulin 1992, p. 316).

Les divers parcours académiques suivis par les membres de Magnitude6 semblent leur avoir donné que très peu d'opportunités pour diversifier leurs activités, et même, dans certain cas, aucune. Si des cours de techniques d'enseignement en privé, d'enregistrement en studio et d'arrangement sont dispensés par certaines institutions universitaires dans le cadre du cursus en interprétation, l'offre de cours outillant les interprètes relativement à la pluriactivité reste restreinte. Qui plus est, elle est souvent méconnue des aspirants bacheliers qui, d'ailleurs, ne sont souvent pas encore

conscients de tous les aspects de la réalité du métier de musicien et ne tendent pas à suivre de tels cours¹⁰.

En fait, le besoin de s'outiller au sujet de la pluriactivité semble lié au rapport des musiciens à la stabilité d'emploi, qui, de façon générale, évolue avec l'âge et tend à devenir un paramètre déterminant une fois que le marché du travail devient réalité. C'est donc souvent avec le recul que les interprètes ressentent le besoin de posséder des outils relatifs à la pluriactivité. Champs, pour qui la stabilité d'emploi a toujours été importante, s'est tout simplement doté d'un diplôme certifiant ses capacités à enseigner la musique en plus de ses diplômes en interprétation.

Aussi, la sensibilisation aux avantages de la polyvalence dépend souvent du professeur d'instrument et de sa propre sensibilité à ce sujet. De manière générale, la formation des musiciens de Magnitude6 a été presque exclusivement orientée vers le répertoire classique. Le développement de la capacité d'adaptabilité aux différents répertoires est alors laissé à la curiosité des étudiants qui peuvent, par exemple, participer de façon extrascolaire à des ensembles pratiquant divers styles.

Pour les membres de Magnitude6, les institutions d'enseignement ont joué un rôle beaucoup plus important dans la création et l'entretien de réseaux que dans la diversification des activités. Les écoles et les universités semblent être des lieux de socialisation particulièrement profitables, à un point tel que Jolicoeur-Côté envisage même d'entreprendre un autre diplôme après sa maîtrise uniquement pour créer de nouveaux réseaux de contacts.

La fréquentation de ces lieux de socialisation a été bénéfique pour tous les musiciens de l'ensemble, mais de façon très inégale. En effet, au sein d'une même institution, les étudiants n'auront pas tous la chance de fréquenter les mêmes personnes pivots, puisque celles-ci sont souvent un professeur privé d'instrument. Par exemple, Lalande-Markon et Jolicoeur-Côté, qui ont fait leur baccalauréat dans la même institution durant les mêmes années, y ont fait des expériences de réseautage très différentes. Pour le premier, les réseaux de contacts se sont principalement créés par le biais d'engagements professionnels, tandis que pour le second, les réseaux de contacts ont été en grande majorité créés dans le cadre de son parcours académique.

Les universités et les conservatoires offrent généralement plusieurs opportunités de participation à des structures de nature professionnalisante comme les orchestres universitaires. En s'impliquant dans ceux-ci, les étudiants gagnent en visibilité, ce qui, selon Latreille-Gagné, est essentiel pour œuvrer en tant que pigiste. La participation à ces formations permet également aux jeunes interprètes de se familiariser avec les conventions en vigueur dans les grands et petits ensembles. Cependant, les institutions d'enseignement offrent très peu d'occasions aux étudiants d'apprendre à gérer une carrière de pigiste ou de soliste, ce que Demers interprète comme un manque sérieux à la formation.

10 C'est le cas, entre autres, du cours « Le métier de musicien » dispensé par la Faculté de musique de l'Université de Montréal dont très peu de musiciens de Magnitude6 ont entendu parler.

Comme il fut mentionné plus haut, bien des jeunes professionnels se voient obligés de mettre sur pied leur propre structure professionnelle afin d'avoir la possibilité de jouer. Plusieurs musiciens de Magnitude6 considèrent ne pas avoir suffisamment eu la chance, durant leur parcours académique, de s'outiller pour faire face aux diverses réalités de la vie de musiciens pigistes comme la mise sur pied d'une structure professionnelle qui se révèle être une lourde tâche de gestion, ce dont témoigne Lalande-Markon.

Exemple audio 13 : Samuel Lalande-Markon. [Écouter](#).

Demers affirme même qu'il peut souvent passer autant de temps, dans une journée, à s'occuper de tâches administratives qu'à jouer, d'où l'importance, selon lui, d'avoir des connaissances dans ce domaine. Sur ce troisième mode de gestion de l'incertitude, les institutions d'enseignement jouent un rôle mitigé. Il reste à savoir toutefois si des outils comme des cours portant sur la mise sur pied de structures professionnelles rencontreraient un accueil favorable de la part des étudiants de musique au moment où la connaissance de l'instrument a préséance sur l'acquisition des autres formes de connaissance liées à la musique. En d'autres mots, comme réponse à l'incertitude, cet outillage devient pertinent pour ces jeunes professionnels une fois qu'ils confrontent le marché du travail.

Les institutions d'enseignement agissent donc de façon inégale sur les trois modes de gestion de l'incertitude précédemment cités. La formation académique suivie par les membres de Magnitude6 paraît incomplète puisqu'elle semble être en grande partie orientée vers la formation de musicien d'orchestres. Cependant, obtenir un poste permanent dans un orchestre est une situation professionnelle à laquelle les cinq interviewés ne peuvent aspirer qu'à moyen ou à long terme et sans assurance que cela se réalise véritablement. Cette option est par conséquent exclue des ambitions professionnelles d'au moins trois d'entre eux. Toutefois, les institutions d'enseignement semblent avoir agi positivement sur leur insertion professionnelle de par les occasions d'acquérir une visibilité et de créer des réseaux de contacts.

CONCLUSION

L'étude des paramètres d'insertion professionnelle à partir de l'exemple de Magnitude6 fait apparaître l'utilisation de stratégies de professionnalisation organisées autour de trois modes de gestion de l'incertitude : le recours à la pluriactivité et à la polyvalence, la création et l'entretien de réseaux, ainsi que la mise sur pied et la participation à des structures professionnelles. Les témoignages des cinq interviewés révèlent que leur cheminement académique, en n'intervenant que partiellement dans ces stratégies de professionnalisation, agit comme un agent incomplet dans leur insertion professionnelle. Il ne faut cependant pas négliger le rôle fondamental qu'a joué leur formation universitaire dans l'acquisition d'un niveau élevé de compétences instrumentales nécessaire pour accéder au marché professionnel.

La formation en interprétation qu'ont suivie les musiciens de Magnitude6 semble n'avoir privilégié qu'en partie la réalité professionnelle des instrumentistes jouant d'un instrument de la famille des cuivres, cette réalité consistant davantage à être actif

comme pigiste que comme musicien d'orchestre permanent. L'insertion professionnelle de Lalande-Markon, Jolicoeur-Côté et Latreille-Gagné dépend donc en grande partie, tel que ce fut le cas pour Demers et Champs, de leurs initiatives personnelles visant à diversifier leurs activités et à mettre sur pied ou à participer à des structures professionnelles. Sur ce dernier point, Magnitude6 agit comme un tremplin pour les jeunes professionnels qui en font partie.

Exemple audio 14 : Simon Jolicoeur-Côté. [Écouter](#).

L'exemple des musiciens de Magnitude6 semble représentatif de la réalité de plusieurs jeunes musiciens professionnels du Québec. Ainsi, la scène musicale montréalaise a vu naître, au cours des dernières années, de nombreux ensembles constitués de musiciens en cours de formation et de jeunes professionnels jouant un rôle important dans leur professionnalisation¹¹.

BIBLIOGRAPHIE

- Becker, Howard S. ([1988]2010), *Les mondes de l'art*, présentation de Pierre-Michel Menger, traduit de l'anglais par Jeanne Bouniort, Paris, Flammarion.
- Bourdieu, Pierre (1980), « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, p. 2-3.
- Bureau, Marie-Christine, et Roberta Shapiro (2009), « Introduction. "Et à part ça, vous faites quoi ?" », dans Marie-Christine Bureau, Marc Perrenoud et Roberta Shapiro (dir.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 17-31.
- Coulangeon, Philippe (2008), « Les transformations du marché du travail musical », dans Pierre François (dir.), *La musique. Une industrie, des pratiques*, Paris, La Documentation française, p. 47-63.
- Liot, Françoise (2004), *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan.
- Menger, Pierre-Michel (2009), *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Moulin, Raymonde (1992), *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion.
- Roux, Nicolas (2011), « Les "fils tendus" sur la discontinuité de l'emploi. Expérience et pratiques d'intermittents du spectacle vivant », *Cahier du Lise*, n° 4, p. 1-23.

¹¹ Nous retrouvons, par exemple, l'ensemble Alizé, Quasar, Pentaèdre, Forestare, Oktopus, Ex Æquo, le Duo Danaïdes et le Quintette à vent Brevà.

Le cas Constantinople. Historique, identité musicale et enjeux de la professionnalisation des musiciens migrants

Caroline Marcoux-Gendron

Résumé

La notion de professionnalisation appliquée aux musiciens migrants pose plusieurs défis en sociomusicologie, car elle combine l'impossibilité d'établir un profil de carrière valable pour tous en musique à la nécessité de prendre en compte plusieurs dimensions autres que strictement socioprofessionnelles pour bien appréhender le processus d'insertion de l'artiste dans son nouvel environnement. C'est à Montréal que cette étude fut menée auprès de la formation Constantinople qui fait appel à plusieurs musiciens nés à l'extérieur du pays. L'article visera d'abord à retracer les trajectoires individuelles des musiciens migrants Didem Basar, Liu Fang, Kiya Tabassian et Ziya Tabassian depuis leur arrivée dans la métropole. Puis, il sera question de professionnalisation à travers la reconstitution de l'histoire de Constantinople. Ceci permettra de comprendre comment l'ensemble s'est structuré et affirmé au sein de la vie musicale québécoise, et comment il a agi comme espace de recherche d'une identité musicale pour ses membres.

Mots clés : ensemble Constantinople ; identité musicale ; insertion socioprofessionnelle ; milieu musical montréalais ; musiciens migrants.

Abstract

The concept of professionalization applied to migrant musicians raises a number of challenges in sociomusicology, because it combines the impossibility to establish a career profile valid for all in music and the need to take into account several dimensions other than strictly socioprofessional to understand the process of the artist's integration in his new environment. This study was conducted in Montreal with the Constantinople Ensemble which involves several musicians born outside the country. First, the article aims to trace the individual trajectories of the migrant musicians Didem Basar, Liu Fang, Kiya Tabassian and Ziya Tabassian since their arrival in the city. Then, we will discuss the professionalization through the reconstruction of Constantinople history. This will help to understand how the ensemble has been structured, how it has established itself in Quebec musical life, and how it has acted for its members as a space for the search for a musical identity.

Keywords: Constantinople Ensemble; migrant musicians; Montreal's music scene; musical identity; socioprofessional integration.

La notion de professionnalisation pose plusieurs défis en sociomusicologie¹ dans la mesure où il s'avère impossible d'établir un profil de carrière² qui soit valable pour tous les musiciens. Mener une enquête à ce sujet auprès d'artistes migrants ajoute aux considérations socioprofessionnelles des enjeux d'autres ordres, car ces individus ont à se positionner comme musiciens à part entière tout en affirmant un bagage de pratiques et de connaissances musicales qui leur est propre. À ce propos, Montréal constitue un lieu de choix pour une étude, s'agissant d'une métropole dont la composition sociodémographique est très diversifiée³, et qui accueille ainsi de nombreux musiciens venus d'ailleurs, aux profils et aux parcours variés.

Cette enquête de terrain s'est arrêtée sur un groupe déjà bien établi dans le paysage musical québécois : la formation Constantinople. Articulée autour des frères Tabassian, deux musiciens d'origine iranienne établis au Québec depuis leur adolescence, Constantinople se veut un lieu de rencontres entre plusieurs répertoires musicaux, de la musique ancienne à la musique de « traditions vivantes⁴ », provenant tant de l'Europe méditerranéenne, du Moyen-Orient que du Nouveau Monde. Rencontres de traditions à travers la musique donc, mais également à travers les musiciens, car Constantinople a vu défiler un grand nombre d'artistes depuis ses débuts, qu'ils aient été des membres fixes ou des collaborateurs sporadiques. De plus, le choix de cet ensemble apparaissait particulièrement pertinent pour la question de l'insertion professionnelle, car si plusieurs de ses membres ont reçu leur formation musicale au Canada, d'autres ont été formés dans leur pays d'origine avant d'immigrer au Québec⁵.

L'enquête s'est échelonnée sur une période de neuf mois, de juin 2011 à février 2012, et a permis de rencontrer six musiciens pour des entretiens semi-dirigés

1 Plusieurs auteurs abordent la notion de professionnalisation en musique à travers des études qui touchent différentes réalités contemporaines. À titre d'exemple, Marc Perrenoud s'intéresse à la réalité sociale des instrumentistes dits « ordinaires » dans *Les musicos* (2007) ; Morgan Jouvenet (2006) se penche sur la professionnalisation en musique rap ; Hyacinthe Ravet (2006), sur celle des femmes dans les orchestres de musique classique occidentale, etc.

2 En art, la notion de « carrière » se détache de son sens strict, à savoir un parcours standardisé fait d'un enchaînement de positions hiérarchiquement ordonnées. La trajectoire d'un artiste adopte davantage une forme de « ligne brisée » (Sibaud 2013, p. 184), faite d'une succession de positions sans ordre formalisé. Pour Nathalie Heinrich, réduire la carrière d'un artiste à un plan ou à une stratégie est précisément contraire au domaine artistique (Heinrich 1998, p. 19) ; il s'agit plutôt d'un cheminement professionnel qui repose essentiellement, dans les arts du spectacle comme la musique, sur une dynamique par projets (Menger 2009, p. 565-566).

3 Montréal est souvent caractérisée par sa « diversité urbaine », 86,9% de la population immigrée du Québec se concentrant dans cette région métropolitaine de recensement (RMR) (Micc 2009, p. 20). Aussi, des statistiques sur la population active dans les arts au Canada au tournant des années 2000 révélaient qu'il s'y trouvait 3000 artistes immigrants, soit 16% de tous les artistes de Montréal (Hill Strategies 2005, p. 28).

4 L'expression « traditions vivantes » est notamment utilisée par l'Unesco dans le cadre de son action pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. Sont considérées comme expressions ou traditions vivantes les « traditions orales, les arts du spectacle, les pratiques sociales, rituels et événements festifs, les connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers ou les connaissances et le savoir-faire nécessaires à l'artisanat traditionnel » (Unesco 2015). En somme, même si ces traditions découlent souvent d'une transmission ancestrale, elles font l'objet d'une pratique actualisée, d'où l'usage du qualificatif « vivant ».

5 Les frères Tabassian, ainsi que les deux musiciens d'origine canadienne Matthew Jennejohn et Pierre-Yves Martel, ont étudié au Canada, tandis que Liu Fang a été formée en Chine et Didem Basar en Turquie.

de plus ou moins une heure⁶. Les participants à cette étude sont Kiya Tabassian, fondateur et directeur artistique de Constantinople ; Ziya Tabassian, percussionniste et membre depuis les débuts ; Didem Basar, musicienne d'origine turque et collaboratrice fréquente depuis quelques années ; Liu Fang, instrumentiste d'origine chinoise ayant joué avec le groupe en 2000 ; Matthew Jennejohn, musicien d'origine canadienne et membre fixe pendant les quatre premières saisons de la formation ; et Pierre-Yves Martel, artiste d'origine canadienne et l'un des principaux membres actuels. À cette enquête de terrain s'ajoute une émission de radio diffusée sur les ondes de la Première Chaîne de Radio-Canada en décembre 2010 : « Nous sommes des vôtres », animée par Élisabeth Gagnon. Les frères Tabassian y parlaient de leur arrivée au Québec et de leur cheminement artistique en passant par les étapes de leur carrière actuelle. Finalement, quelques recherches biographiques et discographiques sur les musiciens ont complété ces sources.

Cet article vise à retracer le processus de professionnalisation des musiciens migrants depuis leur arrivée à Montréal, problématique qui sera explorée sous deux angles.

D'une part, il sera question des trajectoires individuelles des quatre musiciens migrants Didem Basar, Liu Fang, Kiya Tabassian et Ziya Tabassian. Leur cheminement professionnel dans le milieu musical montréalais sera examiné à travers des considérations de plusieurs ordres : culturel, linguistique, social. D'autre part, il s'agira plus spécifiquement de la société musicale Constantinople⁷ et de sa structuration à travers les années, afin de comprendre comment elle s'est intégrée et affirmée dans la vie culturelle québécoise, mais aussi comment elle a agi comme espace d'expérimentations et de recherche musicales pour ses membres. Cette partie de l'article reposera sur une analyse diachronique, soit la reconstitution de l'histoire de la formation. C'est à travers les témoignages des participants de l'enquête et grâce à des données tirées des sites du Conseil des arts de Montréal (CAM), du Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ) et du Conseil des arts du Canada (CAC) que cet historique a pu être établi.

TRAJECTOIRES DE MUSICIENS MIGRANTS À MONTRÉAL

Les musiciens Didem Basar, Liu Fang, Kiya Tabassian et Ziya Tabassian partagent une expérience de vie commune : celle d'avoir immigré au Québec. Or, les circonstances entourant leur venue diffèrent beaucoup. Kiya et Ziya Tabassian, arrivés en 1990 respectivement à l'âge de 14 ans et de 11 ans, ont immigré avec leurs parents, tandis que Didem Basar, au Québec depuis 2007, s'est installée à Montréal au début de la trentaine, et que Liu Fang est arrivée en 1996, au début de la vingtaine. Ces deux

6 Cette recherche impliquant des êtres humains a reçu l'aval du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal dont relève la Faculté de musique.

7 L'expression « société musicale » sera récurrente dans cet article et réfère à l'idée d'un petit groupe de musiciens réunis autour d'intérêts communs, interagissant selon des « règles » et des codes précis au sein d'une organisation où s'observe une certaine hiérarchie et où s'opèrent des prises de décisions. Il s'agit donc d'envisager Constantinople comme une « société » au niveau microscopique.

femmes ont choisi d'immigrer d'abord et avant tout pour accompagner leur mari qui rencontraient de nouvelles opportunités professionnelles.

Du point de vue musical, plusieurs caractéristiques unissent ces musiciens. D'une part, ils ont tous appris une tradition musicale orale, mais dont la pratique s'est institutionnalisée et, jusqu'à un certain point, a connu une forme de fixation sur papier. D'autre part, ces instrumentistes possédaient déjà un statut de musicien dans leur pays d'origine, à divers degrés considérant l'âge de leur départ pour le Québec. Dans le cas des frères Tabassian, bien que très jeunes, ils avaient déjà formé un petit groupe de musique avec des camarades d'école et avaient gagné des concours, joué en spectacles et passé sur les ondes de la radio et à la télévision nationale d'Iran. Quant à Liu Fang, joueuse de pipa et de guzheng, ses premières apparitions en concert remontent à son enfance. Aussi, dès sa sortie du Conservatoire, elle a entamé une carrière qui ne dura guère puisqu'elle a quitté la Chine très vite. Finalement, Didem Basar faisait partie de plusieurs groupes musicaux actifs en Turquie et à l'étranger, formations au sein desquelles elle jouait le qanun et, occasionnellement, le santur turc.

Enfin, un autre point de convergence de leurs profils est que chacun maîtrise plusieurs traditions musicales distinctes, ce que d'aucuns qualifient de « bi-musicalité » suivant les travaux de l'ethnomusicologue Mantle Hood⁸. Pour les musiciens de cette étude, il s'agit de la tradition musicale occidentale et de la tradition liée à leur pays d'origine.

Or, quelques similitudes n'impliquent pas des parcours en tous points semblables. L'expérience migratoire de ces « passeurs de musique », comme les appelle l'ethnomusicologue Laurent Aubert, recouvre plusieurs dimensions : « Les musiciens migrants sont [...] amenés à se situer par rapport à leur culture d'origine, tout comme ils doivent trouver leur place dans leur nouvel environnement, y compris vis-à-vis de leur propre diaspora » (Aubert 2005, p. 116). Cette première partie de l'article se structure autour de cette affirmation en ce qu'il s'agira de retracer la trajectoire de chaque musicien en interrogeant son rapport à la culture de son pays d'origine – qui sera ici limitée à la musique –, puis à son nouvel environnement, d'une part en regard des membres de sa propre « diaspora⁹ », d'autre part vis-à-vis du milieu montréalais dans son ensemble.

8 Le terme « bi-musicalité » a été critiqué par Mantle Hood lui-même, qui en explique les raisons dans son entrevue avec Giuriati. L'ethnomusicologue affirme néanmoins que le principe à la base de ce terme a aujourd'hui été accepté dans le monde entier (Giuriati et Hood 1995, p. 202-203).

9 De par ses nombreuses occurrences dans la littérature, le terme « diaspora » a vu son champ sémantique s'élargir et recoupe désormais plusieurs autres termes relatifs aux phénomènes migratoires. Pour certains auteurs, la « diaspora » doit répondre à plusieurs critères (historique de dispersion des membres, maintien d'une mémoire autour du pays d'origine et projet de retour, etc.), mais la perspective d'un « idéal-type » trop rigide est également débattue (Clifford 1994, p. 303-307). En somme, le terme fait l'objet de plusieurs réserves à l'heure actuelle, et il ne sera conservé dans cet article que pour faire écho à la citation de Laurent Aubert.

Le rapport à la tradition musicale du pays d'origine

Le lien de chacun à la tradition musicale de son pays d'origine transparaît notamment à travers le discours tenu sur la musique. D'emblée, les quatre musiciens ont témoigné d'un grand respect pour ces traditions musicales ancestrales que sont les traditions chinoise, persane et turque. Chacun a consacré beaucoup de temps à l'apprentissage et au perfectionnement de ces pratiques. Or, ils ont aussi admis, à différents moments de leurs parcours et à différents degrés, un besoin à la fois personnel et créatif de « transcender » les codes de ces traditions, de sortir du cadre strict qui les balise afin de procéder à une réappropriation, à une réinterprétation plus personnelle de ces musiques¹⁰.

Pour Kiya Tabassian dont les actuels projets au sein de Constantinople reflètent bien cette envie d'exploration, un besoin de « rester connecté » a par ailleurs caractérisé les premiers moments passés au Québec, ce que le musicien a fait en fixant toute son attention sur son instrument, le sêtar.

Exemple audio 1 : Kiya Tabassian en entrevue. [Écouter](#).

Selon ce musicien, l'enregistrement de l'album *Jardin de la mémoire* (2000) avec son frère Ziya, alors qu'ils étaient devenus de jeunes adultes, aurait marqué une rupture dans leur attitude plus stricte envers la tradition musicale persane. Après cet enregistrement, Kiya parle d'une nouvelle étape visant désormais à « trouver une couleur d'[eux]-mêmes » (Kiya Tabassian, décembre 2011)¹¹. Cet épisode marque pour lui le passage d'une attitude plus conservatrice à une démarche résolument personnelle, qui puise certes dans la tradition, mais cherche également à en dépasser les prescriptions.

Didem Basar a exprimé un désir semblable, elle qui a d'ailleurs sciemment changé de département à l'Université technique d'Istanbul pour étudier la composition après avoir complété une formation en instrument (le qanun). Dans son deuxième cursus, elle a pu suivre des cours de théorie musicale occidentale. Même si cet apprentissage a d'abord été difficile de son propre aveu, il lui a permis d'élargir sa vision du monde musical et d'appliquer des principes harmoniques, polyphoniques au qanun, un instrument qui repose sur une tradition musicale monodique. Depuis son arrivée à Montréal, Didem Basar poursuit ses explorations musicales en effectuant des collaborations avec des musiciens de tous horizons (en jazz et musique tzigane notamment), ce qui contribue à transformer son regard sur la musique et à faire émerger de nouvelles

10 Dans l'article « Les passeurs de musique », Aubert discute du rapport de certains artistes emblématiques (ex. : Ravi Shankar et Munir Bashir) à la musique traditionnelle qu'ils pratiquent et constate chez chacun à la fois une formation, une connaissance très développée de cette musique, mais aussi un style résolument personnel, une sorte de rénovation du langage musical. L'auteur rappelle aussi le caractère vivant de toute tradition, qui évolue et se développe avec le temps, la « question [étant] plutôt de savoir où se situe le point de rupture à partir duquel une expression individuelle cesse de répondre aux critères de la tradition dont elle émane » (Aubert 2005, p. 126).

11 De telles références renvoient aux entretiens effectués pendant le terrain d'enquête. Les courts extraits seront transcrits à même le texte, alors que les longues citations se présenteront sous format audio pour ne pas surcharger l'article.

idées créatrices admet-elle. Ainsi, lorsqu'il est question de sa manière d'interpréter la musique turque aujourd'hui, elle répond ne pas le faire de façon très conventionnelle, car « c'est important de rompre le cadre » (Didem Basar, février 2012)¹².

Quant à Liu Fang, elle s'adonne également à toutes sortes de collaborations, dans des répertoires dits traditionnels comme contemporains, et parle de l'intérêt des échanges entre musiciens d'horizons différents¹³. Ses propos relatifs à la tradition musicale chinoise sont davantage empreints de l'idée d'« authenticité », de fidélité à cet art, ce qui passe par ailleurs par un long travail d'appropriation des œuvres, par la nécessité de mettre de soi dans chaque interprétation, explique-t-elle. Contrairement aux autres musiciens cependant, elle ne compose pas ; si elle dit y penser souvent, elle admet ne pas se sentir prête devant la forme de grandeur que revêt pour elle la musique qu'elle pratique.

Ainsi, le rapport de chaque musicien à la tradition musicale de son pays d'origine se transforme au fil du temps. De plus, ce rapport s'exprime différemment à travers le discours et se vit de manière distincte en considérant la relation de chacun à l'interprétation et à la composition musicales.

Le rapport à la « diaspora »

En ce qui concerne le rapport du musicien aux membres de sa « diaspora » également installés à Montréal, les expériences individuelles présentent aussi des nuances. Le sujet sera exploré à la fois en regard des pairs musiciens et du public montréalais de même origine que l'artiste.

Tout d'abord, le parcours des frères Tabassian illustre bien la transformation de la relation d'un individu migrant au groupe de même origine dans le pays d'installation, à savoir la « communauté culturelle des Iraniens » comme l'a nommée l'aîné Kiya¹⁴. Après quelques mois passés au Québec, ce dernier a fait la rencontre d'un musicien d'origine iranienne qui l'a invité à se produire lors d'un spectacle pour la communauté iranienne de Montréal. Puis, la rencontre d'un autre musicien de même origine a abouti à une solide amitié de laquelle est né un projet de trio, le Darvish Khan, dont Ziya était d'ailleurs le troisième membre. Cette formation, qui explorait la tradition musicale persane, recevait du financement de la communauté iranienne pour se produire à Montréal et à Toronto. Puis, Kiya a petit à petit senti le besoin de sortir du réseau communautaire, et c'est par les maisons de la culture que cet affranchissement a pu avoir lieu, affirme-t-il¹⁵.

12 Traduction personnelle de la phrase : « *It is important to break the frame* ».

13 Liu Fang a affirmé en entrevue qu'il est important d'aller « *out of the circle of pipa, to learn from other musicians: guitar players, cellos, to learn from piano, to learn from other musicians, to see what they do* » (Liu Fang, novembre 2011).

14 La référence à une « communauté » se limitera aux situations où le terme a été employé par le musicien même en entretien. La « communauté » sera ainsi appréhendée à travers l'expérience, les perceptions des individus ; elle sera envisagée telle une construction subjective, symbolique (Chevalier 2007).

15 Si les maisons de la culture sont ici présentées comme un lieu d'émancipation, d'affranchissement du réseau communautaire iranien, c'est parce que les concerts n'y étaient alors plus financés par ladite

Aujourd'hui, les frères Tabassian multiplient les collaborations avec des musiciens de toutes origines et disent compter sur un public très diversifié avec Constantinople, public qui ne se compose pas forcément d'individus d'origine iranienne, sauf peut-être lors de leurs concerts spécialement dédiés à la tradition musicale persane, avance Kiya en entretien¹⁶.

Pour Didem Basar, la toute première rencontre « musicale » à Montréal a été celle d'Ismail Fencioğlu, musicien d'origine turque établi dans la métropole depuis le début des années 2000 et dont les contacts communs ont favorisé les premiers échanges – Fencioğlu a étudié avec la sœur de Basar en Turquie. C'est davantage par lui que la musicienne semble avoir enraciné sa carrière au Québec¹⁷, alors qu'il l'a introduite à plusieurs artistes et formations musicales, en plus de collaborer directement avec elle.

En bref, Basar participe à plusieurs projets, certains impliquant des musiciens et/ou des répertoires d'origine turque, d'autres non. Elle joue, par exemple, au sein du Duo Turco, formé avec Fencioğlu et mêlant tradition musicale turque et compositions originales, de Minor Empire, groupe basé à Toronto qui marie influences traditionnelles turques et sonorités plus contemporaines, tout comme elle accompagne l'accordéoniste d'origine moldave Sergiu Popa, découvre le jazz aux côtés du contre-bassiste d'origine canadienne Sage Reynolds, collabore bien sûr avec Constantinople de manière sporadique, etc. Ainsi, Basar a rapidement créé des contacts avec des musiciens aux profils (culturel, musical) très variés. Concernant le public présent à ses concerts, la question a été brièvement touchée lors de l'entretien et la musicienne a estimé qu'il y avait à la fois des individus d'origine turque, mais aussi une portion significative de gens de toutes origines.

Quant à Liu Fang, elle affirme avoir été rapidement amenée à développer de nombreuses collaborations avec des musiciens de toutes origines, en atteste sa feuille de route¹⁸. Du côté du public, elle déclare que la « communauté asiatique » est minoritaire dans ses concerts montréalais. En somme, l'entretien n'a pas révélé de point d'ancrage marqué pour la musicienne à Montréal, qu'il s'agisse d'un acteur phare (comme Fencioğlu pour Basar) ou d'une dite diaspora. Or, le mode de vie de Liu Fang et son mari pourrait alimenter cette situation, eux qui partagent leur temps entre deux continents car les engagements de la musicienne sont plus nombreux en Europe qu'au Canada.

communauté. Les maisons de la culture appartiennent plutôt à un réseau de diffuseurs municipaux (voir [Accès culture Montréal 2015](#)) et Kiya Tabassian explique qu'un concert diffusé en ces lieux était acheté par la maison en question.

16 Quelques exemples de concerts spécialement dédiés à ce répertoire : *Cri persan* en mars 2007, *Chemins au sommet* en mars 2011, *Éclats* en novembre 2012.

17 Lors de l'entretien, la musicienne n'a jamais fait référence à une « communauté turque », affirmant seulement qu'il y avait davantage de personnes d'origine turque à Toronto qu'à Montréal. En effet, au Canada, 57% de la population d'origine turque se trouvent en Ontario, contre 26% au Québec ([Shaker 2013](#)).

18 Voici une liste partielle, mais tout de même révélatrice des collaborations que Liu Fang a faites à ce jour : Nouvel Ensemble Moderne (NEM), Quatuor Alcan, Quatuor Paul Klee, SMCQ, flûtistes Lise Daoust et Henri Tournier, guitariste Michael O'Toole, joueur de kora Ballaké Sissoko, joueur de shakuhachi japonais Yoshio Kurahashi, joueur de tabla Subhashish Bhattacharya, oudiste Farhan Sabbagh, violoncelliste Yegor Dyachkov, violoniste Malcolm Goldstein, etc.

Bref, la relation de chaque musicien au groupe de même origine installé à Montréal s'avère variable. Par exemple, la référence à une « communauté » n'a pas été systématique, montrant que les relations établies par les individus migrants dans leur nouvel environnement répondent à différents schémas :

Toute approche qui tenterait d'interpréter de façon linéaire appartenance ethnique et modalités d'insertion ferait fausse route ; la « communauté » ethnique ne préexiste pas l'immigration [*sic*], les relations dont il s'agit sont en grande partie construites à travers l'expérience migratoire (Fortin 2000, p. 24).

Le rapport au nouvel environnement : réseaux et compétences linguistiques

Quant au rapport des musiciens à leur nouvel environnement de vie et de travail, Montréal, les notions de réseaux et de compétences linguistiques seront privilégiées.

D'abord, la question des réseaux, bien que déjà touchée dans la section traitant de la « diaspora », sera désormais envisagée de manière plus générale par rapport aux carrières actuelles des musiciens. En sociologie de l'art, cette notion parcourt la littérature : par exemple, Pierre-Michel Menger indique que « chaque artiste appartient à un ou plusieurs réseaux de pairs qui constituent son groupe immédiat de référence, d'évaluation et de soutien » (Menger 2009, p. 564). Dans le milieu musical, les réseaux s'avèrent de fait essentiels, alors que les engagements se contractent souvent par bouche-à-oreille. Non seulement le réseau contribue-t-il à ce que l'artiste soit pressenti pour être engagé, mais il permet aussi à ce dernier d'aller au-devant des choses en obtenant de l'information sur de nouveaux projets auxquels il pourra participer d'une manière ou d'une autre.

À ce titre, les carrières des frères Tabassian offrent de bons exemples de réseautage. Leurs études au Québec¹⁹ ont certes joué en leur faveur, car l'école représente, dans les domaines artistiques, un lieu privilégié pour de premières rencontres, et éventuellement, de premiers engagements²⁰. Tel que l'affirme le sociologue Pascal Nicolas-Le Strat, le passage par une école « aide à se socialiser professionnellement [...], à se repérer parmi les multiples devenir-réseaux qui structurent les mondes de l'art » (Nicolas-Le Strat 1998, p. 106). Kiya Tabassian semble particulièrement conscient de l'importance des réseaux ; son discours témoigne de sa lucidité à ce sujet.

Exemple audio 2 : Kiya Tabassian en entrevue. [Écouter](#).

19 Kiya Tabassian a fréquenté l'école secondaire Saint-Luc, l'École de musique Vincent-d'Indy et le Conservatoire de musique de Montréal, alors que Ziya Tabassian est allé à Saint-Luc également pour le secondaire, puis au Cégep Marie-Victorin et à l'Université de Montréal.

20 Françoise Liot développe longuement cette idée selon laquelle l'école favorise l'insertion dans les réseaux institutionnel et professionnel (Liot 2004, p. 184-200). Et si cette auteure traite la question précisément en regard du domaine des beaux-arts, son constat peut s'élargir à un grand nombre d'autres milieux artistiques, y compris celui de la musique. Les frères Tabassian en fournissent un exemple probant et le seul fait que Constantinople soit né de rencontres au Conservatoire de musique de Montréal est déjà significatif à cet égard.

Le rapport des frères Tabassian aux institutions et organismes locaux, qui se manifeste entre autres par leur engagement au sein de conseils administratifs – au Conseil des arts de Montréal pour Kiya, chez Code d'Accès pour Ziya –, est également important à souligner. En effet, il s'agit d'indices de leur implication, de leur position dans le milieu musical montréalais. À ce propos, le musicien Pierre-Yves Martel, troisième membre régulier de Constantinople ces dernières années, témoigne d'ailleurs : « Je me promène dans la rue avec Kiya, ou Ziya, tout le monde les connaît, ils nous arrêtent tout le temps dans la rue : “Hé salut ! Comment ça va ?” . [...] Ils sont vraiment impliqués dans la communauté musicale tu sais... » (Pierre-Yves Martel, juin 2011). Chez les frères Tabassian, la reconnaissance acquise au fil des ans n'est ainsi pas étrangère aux réseaux qu'ils ont développés, à leurs contacts tant interpersonnels qu'institutionnels, ce qui contribue à leur haut degré d'activité musicale dans le milieu professionnel aujourd'hui.

De son côté, Didem Basar admet le rôle indispensable de Fencioglu dans sa carrière au Québec ; ce soutien l'a rendue confiante en l'avenir dans la mesure où elle est de plus en plus sollicitée pour des engagements, et ce, indépendamment du cercle des contacts de Fencioglu. Ce dernier a néanmoins agi comme une sorte de pivot ; il incarne l'une de ces « rencontres » décisives qui ponctuent souvent les récits de vie de musiciens, qui influencent les trajectoires en favorisant une mobilité au sens social, statutaire (Le Menestrel 2012, p. 237-243).

Pour Liu Fang, la question des réseaux a été traitée directement avec son mari, Risheng Wang, car il est également son gérant. Ce dernier signale que la plupart des contrats obtenus résultent de demandes reçues par Internet, admettant du même souffle qu'il n'a pas vraiment le temps ni les outils pour faire du réseautage²¹. À la fin de l'entretien, Risheng Wang a d'ailleurs confié que le couple se sentait encore en marge du milieu musical québécois malgré toutes les années passées ici²². En ce sens, la fréquence des concerts de Liu Fang s'avère variable au fil des ans, ce qui est notamment imputable à la fluctuation de l'appui financier reçu par différentes institutions subventionnaires, explique le couple²³.

En somme, le réseautage est une dimension essentielle dans la carrière professionnelle des musiciens. Dans le cas d'artistes migrants, les réseaux contribuent à l'insertion socioprofessionnelle, certes, mais peuvent aussi être envisagés comme vecteurs d'insertion sociale dans un sens plus large. Ils agissent effectivement comme

21 Risheng Wang est scientifique de formation et c'est pour un emploi dans ce domaine que le couple a immigré au Canada. L'homme a cependant décidé d'abandonner sa carrière en science pour se dédier à la gestion de la carrière de sa femme il y a plusieurs années. Bref, si le couple a d'abord immigré pour le travail du mari, c'est finalement la carrière artistique de Liu Fang qui est devenue leur principale source de revenus familiaux.

22 Liu Fang et Risheng Wang sont arrivés au Québec en 1996.

23 La musicienne a notamment bénéficié d'un appui du CAC en début de carrière nord-américaine, ce qui se fait par ailleurs plus rare ces dernières années. Les raisons de cette diminution d'aide financière n'ont pas été discutées explicitement, mais Risheng Wang disait apprécier le CAC pour sa propension à chercher de nouveaux talents. Ainsi, l'on peut émettre l'hypothèse que la diminution de l'appui financier tient en partie du passage du temps, l'effet de la « nouveauté » s'étant peu à peu estompé.

outils de socialisation, permettant de créer des contacts, d'échanger avec d'autres collègues pour s'affirmer comme artiste, mais aussi comme individu, citoyen dans l'environnement montréalais.

Enfin, cette réflexion sur les trajectoires de musiciens migrants se conclura par des considérations linguistiques qui, même s'il s'agit principalement de musique, jouent un rôle dans cette question de positionnement dans le contexte montréalais. En effet, les compétences linguistiques interviennent dans le processus d'insertion au sein d'un nouvel environnement²⁴. Ce sujet s'avère particulièrement sensible dans le contexte québécois où la langue française agit comme marqueur identitaire et fait l'objet d'une politique linguistique depuis 1977 afin d'affirmer et de renforcer sa place centrale dans la province (Pagé 2010, p. 4-6). La forte immigration qui transforme la réalité sociale du Québec a d'ailleurs incité une telle mesure ; en effet, l'importance des différents groupes linguistiques se trouve modifiée par les flux migratoires, et le souci de conserver un poids démilinguistique pour les francophones fait de « l'intégration linguistique des immigrants [...] un enjeu marquant dans la conjoncture linguistique actuelle au Québec » (*ibid.*, p. 4).

Pour comprendre le rapport de chaque musicien à la langue, il suffira d'évoquer le déroulement des entretiens. Les frères Tabassian, qui ont étudié dans des institutions francophones de Montréal, maîtrisent parfaitement le français. Pour Basar, il est possible de le lire, mais elle ne le parle pas vraiment. Son niveau d'anglais a cependant permis que l'entretien prenne forme. En fait, Basar reconnaît volontiers ses lacunes, tant en français qu'en anglais, et dit avoir besoin de suivre des cours de langues²⁵. En ce qui concerne Liu Fang, l'entrevue s'est déroulée à travers une relation triangulaire impliquant la musicienne, son mari et gérant, ainsi que la chercheuse. La présence de Risheng Wang se justifiait de par sa position dans la carrière de sa femme, mais également parce que Liu Fang ne parle pas le français, maîtrise peu l'anglais et souhaitait ainsi qu'il soit présent pour traduire certaines de ses réponses exprimées en chinois²⁶.

Un autre participant de l'enquête a également fourni un témoignage intéressant sur cette question : il s'agit de Matthew Jennejohn, musicien originaire de Colombie-Britannique dont la langue maternelle est l'anglais. Jennejohn a participé au groupe Constantinople en arrivant à Montréal en 1998. Il ne parlait alors pas très bien le français, mais Constantinople a été selon lui un bon lieu d'apprentissage. S'il admet que cet épisode aura été très exigeant sur le plan physique – combiner

24 En ce qui concerne précisément l'insertion sur le marché du travail pour les immigrants, il appert cependant que les résultats concernant les effets de la compétence linguistique divergent selon les études (Lebeau et Renaud 2002, p. 69-70).

25 « *I think my language is a handicap. I have to improve my languages, both of them [français et anglais]. I can understand French but I'm not very good. Both of them are nasty now. I have to go maybe to courses, I have to take some courses. I don't know. I don't like to speak, maybe that's why I don't speak very well. I prefer to play. This is my language* » (Didem Basar, février 2012).

26 D'ailleurs, le couple a parlé de la dynamique de collaboration qui prévaut entre la musicienne et d'autres artistes, affirmant qu'avec des musiciens de haut calibre en pleine possession de leur instrument la communication verbale n'est pas nécessaire, tout se passe dans l'écoute musicale mutuelle.

l'apprentissage sur le vif du français et la pratique musicale des journées de répétition entières lui donnait des maux de tête –, Jennejohn juge que cela aura néanmoins été bénéfique pour le reste de sa carrière et pour sa présence dans la métropole. Il a refusé d'affirmer que la connaissance du français est nécessaire pour travailler, surtout dans son principal milieu d'activité (musique ancienne) où les invités étrangers sont nombreux²⁷, mais a néanmoins conclu en disant : « de toute façon, je pense qu'il faut apprendre le français si tu veux habiter ici » (Matthew Jennejohn, février 2012).

Les compétences linguistiques de chacun apparaissent ainsi influencées par différentes circonstances personnelles et professionnelles. Ce qui importe pour cette étude est surtout l'outil que représente la langue pour cheminer dans le milieu musical montréalais et accroître son autonomie dans le contexte québécois en général. Même si la musique est un art qui peut se passer de mots, il reste que la collaboration avec d'autres musiciens nécessite dans bien des cas une capacité à dialoguer. Par conséquent, même si les contacts se créent au fil de rencontres et d'échanges de nature musicale, la perspective linguistique n'est pas à minimiser pour autant.

En somme, ces quatre trajectoires de musiciens migrants invitent à réfléchir leur professionnalisation au Québec comme un processus multidimensionnel, où interviennent des facteurs tant musicaux qu'extramusicaux, des considérations à la fois culturelles, linguistiques, sociales, etc. Les différentes perspectives qui ont été explorées – le rapport du musicien à la tradition musicale du pays d'origine, à sa « diaspora », au milieu montréalais à travers la question des réseaux et celle des compétences linguistiques – ne sont d'ailleurs que quelques pistes de réflexion possibles²⁸.

CONSTANTINOPLE : OUTIL D'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE ET LABORATOIRE DE DÉVELOPPEMENT D'UNE IDENTITÉ MUSICALE

Pour bien comprendre la société musicale Constantinople telle qu'elle existe aujourd'hui, il importe d'en retracer les différentes étapes de développement. Par la reconstitution du parcours chronologique de la formation, il s'agira de voir comment elle s'est construite, sur les plans structurel (administration, organisation) et musical, s'est intégrée et affirmée dans le paysage musical et culturel québécois. À travers tous les témoignages recueillis, il semble se dessiner trois phases dans l'historique du groupe, qui seront envisagées comme phase « Pré-Constantinople », phase « Constantinople 1 », et finalement phase « Constantinople 2 », soit la formation à l'état actuel.

27 De plus, Montréal incarne une réalité singulière au sein du Québec. La métropole est en effet reconnue pour son bilinguisme (français et anglais) et la minorité anglophone du Québec s'y concentre (Pagé 2010, p. 4).

28 Par exemple, il serait intéressant de développer davantage la question du rapport des musiciens aux institutions québécoises (établissements d'enseignement de la musique, Conseils des arts, etc.). Il a notamment été question, avec Liu Fang, des opportunités (peu nombreuses) qu'elle avait eues ici de rencontrer des étudiants en musique dans des institutions comme les Conservatoires.

Phase « Pré-Constantinople »

Kiya Tabassian est le directeur artistique et fondateur de Constantinople. Étudiant, il a initié ce projet avec un collègue musicien, Mike Cole. Leurs instruments, le satar pour Kiya Tabassian et le luth renaissance pour Mike Cole, permettaient de croiser deux mondes : celui de la musique persane et celui de la musique ancienne européenne. Cette idée de « rencontre » constitue d'ailleurs une sorte de leitmotiv dans l'histoire de la formation Constantinople. D'autres étudiants se sont ensuite joints au groupe : Ziya Tabassian aux percussions, Elin Söderström à la viole de gambe. Très rapidement, c'est sous le nom Constantinople qu'ils ont proposé un programme à des maisons de la culture, ce réseau que connaissait déjà Kiya Tabassian grâce aux activités de son trio de musique persane Darvish Khan. Les projets se sont vite enchaînés, dont des enregistrements de concerts par Radio-Canada qui ont contribué à leur édifier une réputation.

Même à cette étape d'émergence, les aspirations étaient grandes pour les frères Tabassian : « Dès le début c'était à long terme [...]. Pour nous, Kiya par exemple, c'est comme une relation à vie avec Constantinople. Même à l'époque, ce n'était pas juste un groupe "Ok, on va jouer". C'était vraiment un but à long terme » (Ziya Tabassian, juin 2011). Le développement de la formation musicale n'en était par ailleurs qu'à un stade embryonnaire qui allait nécessiter de nombreux efforts pour en arriver à une véritable société musicale, qu'on peut nommer « Constantinople 1 ».

« Constantinople 1 »

En février 2002 survient un moment décisif dans l'histoire de Constantinople : leur premier concert autoproduit au Théâtre Outremont. Kiya Tabassian confirme avoir bénéficié d'une petite subvention du CAC pour le projet, un montant qui ne couvrait cependant pas même la location de la salle. Il a toutefois tenu à aller au bout de la démarche et qualifie aujourd'hui cet épisode de « premier bon coup pour [lui] » (Kiya Tabassian, décembre 2011), puisqu'il en est sorti sans aucun déficit budgétaire²⁹. À la suite de ce concert, l'idée de mettre sur pied des saisons s'est imposée et c'est d'ailleurs à l'automne suivant cet événement au Théâtre Outremont que correspond le début de la première saison officielle de Constantinople (2002-2003).

Lorsque Kiya Tabassian décrit les premières années de structuration du groupe, la notion de risque est récurrente dans son discours, ce qui n'est pas sans rappeler l'un des grands axes de réflexion de Menger selon qui la carrière artistique en est une de gestion de l'incertitude, donc de gestion de risques.

Exemple audio 3 : Kiya Tabassian en entrevue. [Écouter](#).

²⁹ Kiya Tabassian explique que le concert a attiré un auditoire considérable et que la vente de billets a suffi à couvrir tous les frais encourus par le projet. Par ailleurs, il souligne que s'il n'a connu aucun déficit budgétaire, il n'a fait aucun profit non plus.

D'ailleurs, « la prise de risque est une demande d'information », souligne ce même sociologue (Menger 2009, p. 17) ; le résultat agit ainsi comme une sorte de révélation de la valeur de l'artiste ou du groupe³⁰. Par conséquent, la persévérance et l'audace de Kiya Tabassian étaient nécessaires pour découvrir si Constantinople avait véritablement une place en tant que société musicale au Québec. Qui plus est, le caractère incertain de toute initiative artistique « appartient à l'essence même des satisfactions procurées par [son] exercice » (*ibid.*, p. 16). L'attitude de Tabassian était donc pleinement cohérente avec la nature profonde du travail créateur où « l'épreuve de l'incertitude donne [...] son épaisseur d'humanité et ses satisfactions les plus hautes » (*ibid.*, p. 9).

Pour ses premières saisons officielles, Constantinople comptait cinq musiciens permanents : Kiya et Ziya Tabassian, Matthew Jennejohn (flûte à bec et cornetto notamment), Isabelle Marchand (succédant à Elin Söderström à la viole de gambe, mais cette dernière a regagné le groupe par la suite) et Guy Ross (oud et luth, entre autres). Le répertoire exploré était surtout constitué de musique ancienne, mais une « musique ancienne qui voyage, qui va à travers le monde, qui part de l'Espagne, mais qui va jusqu'à Samarkand, qui va jusqu'en Asie centrale... » (Kiya Tabassian, décembre 2011). Il s'agissait d'un répertoire essentiellement de tradition orale, et la vision artistique du directeur s'affirmait déjà clairement à travers les choix musicaux³¹ : « quand on fait de la musique ancienne, ce n'est pas un ensemble qui se veut de reproductions historiquement correctes de la musique – parce que je n'y crois pas. C'est un ensemble qui a une approche créative » (*ibid.*). Ce propos a été corroboré par Jennejohn, un important témoin des premières années du groupe.

Exemple audio 4 : Matthew Jennejohn en entrevue. [Écouter](#).

Il importe de souligner que si Constantinople s'intéressait alors principalement au domaine de la musique ancienne, sa structure ne correspondait pas à ce type de formation. Le sociologue Pierre François constate que les ensembles de ce milieu musical (son étude, menée en France, peut se transposer au cas québécois) fonctionnent surtout par embauche temporaire de musiciens³², les besoins en effectif instrumental variant beaucoup d'un projet à l'autre (François 2005, p. 160). Or, en tant que formation fixe, Constantinople rappelle davantage la structure des groupes en musique populaire où la présence de chaque membre est importante (Campbell Robinson, Buck et Cuthbert 1991)³³.

30 Le sociologue Nicolas-Le Strat abonde dans le même sens en affirmant que « l'artiste est confronté [au] risque permanent de la déqualification, de la non-reconnaissance » et que seule l'activité agit comme « moment de vérité de la qualité artistique » (Nicolas-Le Strat 1998, p. 112).

31 Pour un aperçu du travail de Constantinople à l'époque, voir les recensions dans *La Scena musicale* pour les disques *Memoria Sefardi* (Cardin 2002) et *Terres turquoises* (Deschênes 2004).

32 Dans le contexte français, il est question du marché des intermittents.

33 Par exemple, Matthew Jennejohn a affirmé que l'absence d'un des cinq musiciens fixes à l'époque pouvait compromettre la réalisation d'un projet. La participation au groupe requerrait ainsi un investissement considérable de chacun en termes de temps compte tenu des nombreuses répétitions. La réalité s'avère semblable dans les groupes de musique populaire comme en attestent les résultats d'une étude transculturelle publiée dans l'ouvrage *Music at the margins. Popular Music and Global Cultural Diversity* (Campbell Robinson,

En fait, Constantinople était un véritable laboratoire, un projet d'équipe dont Kiya était le principal responsable sous forme de *leader*, tant artistique qu'administratif. La plupart des tâches de gestion lui revenaient, mais d'autres musiciens donnaient également un coup de main³⁴. Il semble d'ailleurs que tout le monde avait son mot à dire : « La façon dont on fonctionnait était démocratique. C'était un ensemble de musique de chambre où tout le monde avait [son] input personnel. Mais des fois, il y avait certains projets qui étaient plus l'idée de telle personne » (Matthew Jennejohn, février 2012).

Au total, ce sont quatre saisons complètes qui ont été tenues par la formation que nous nommons, pour le propos de cet article, « Constantinople 1 ». Leurs réseaux de diffuseurs et de partenaires (Radio-Canada, Salle Pierre-Mercure, Société du Palais Montcalm, etc.) se sont en grande partie constitués durant cette période. S'y ajoutent des contacts établis lors de tournées à l'étranger³⁵. Construit sur un modèle peut-être mal approprié aux visées artistiques changeantes de Kiya cependant, Constantinople implosera lors de la cinquième saison et l'ensemble vivra des moments difficiles, faute d'un soutien financier adéquat.

Rupture

Lors de la saison 2006-2007, la formation perd trois de ses membres réguliers, suite à quoi des musiciens se joignent aux frères Tabassian de manière ponctuelle. Le nombre de concerts annuels passe soudainement de cinq à deux³⁶. Interrogé sur les raisons de son départ, Jennejohn a admis que « Constantinople 1 » connaissait à ce moment beaucoup de tensions, que ce soit de nature interpersonnelle ou artistique. Les dissensions quant au choix du répertoire semblent avoir été une cause majeure de cet éclatement : à titre d'exemple, si Jennejohn était principalement intéressé par la musique ancienne européenne (plus précisément la musique baroque), il sentait que les frères Tabassian voulaient peu à peu retourner vers la musique persane ou, pour reprendre les mots de Ziya Tabassian en entretien, vers des musiques de « traditions vivantes »³⁷.

Buck et Cuthbert 1991, p. 219). Ajoutons que la rupture de « Constantinople 1 », qui sera traitée plus loin dans l'article, découle également de raisons évoquées dans cet ouvrage comme étant parmi les causes les plus fréquentes de dissolution d'un groupe populaire : mésentente au sein du groupe, besoin de développement personnel au-delà de ce que l'ensemble peut offrir (Campbell Robinson, Buck et Cuthbert 1991, p. 218). En somme, plusieurs éléments viennent appuyer l'hypothèse selon laquelle « Constantinople 1 » adoptait une structure (et non un répertoire) qui s'apparente entre autres au milieu de la musique populaire.

34 Kiya Tabassian a déclaré que son frère Ziya s'est occupé de la comptabilité pendant un certain temps ; Matthew Jennejohn a souligné qu'Isabelle Marchand s'est impliquée dans toutes sortes de tâches extramusicales. Aussi, le travail de *booking* a été principalement assumé par les membres eux-mêmes, faisant appel à leurs différents contacts. Jennejohn a évoqué quelques expériences avec des agents, mais souvent sans trop de succès, car les musiciens arrivaient à trouver plus de contrats que les agents.

35 Entre 2004 et 2006, Constantinople a notamment joué dans plusieurs provinces canadiennes, à Chypre, en Espagne, en France, en Grèce, en Italie, au Liban, au Mexique, aux Pays-Bas, en Turquie, etc. Pour plus de détails sur les tournées du groupe, voir [Constantinople 2015](#).

36 Un concert anniversaire et un concert nommé *Cri persan*.

37 Kiya Tabassian n'a pas traité explicitement d'un désir de changement de répertoire, mais s'est plutôt attardé à expliquer le recentrement administratif de Constantinople à la saison 2006-2007. Par contre, son

Pour exprimer ces divergences d'intentions musicales, Jennejohn a parlé d'une sorte de « retour aux sources » de part et d'autre.

Exemple audio 5 : Matthew Jennejohn en entrevue. [Écouter](#).

De plus, la configuration fixe du groupe rendait obligatoire la présence de chaque musicien, ce qui a engendré des conflits d'horaire, notamment pour Jennejohn qui œuvrait aussi au sein d'autres formations de musique ancienne de tradition européenne. Ces engagements étaient importants pour des raisons financières et aussi parce qu'ils lui permettaient de conserver un contact avec le répertoire pour lequel il avait été initialement formé.

Enfin, peut-on également imputer cet éclatement à l'autorité d'un des membres, le directeur artistique en l'occurrence ? Kiya Tabassian est certes un leader né et possède une vision artistique très nette et assumée, tant dans la création que la gestion du groupe, mais les conclusions ne semblent pas aller en ce sens. Si Jennejohn a mentionné que de fortes personnalités se côtoyaient au sein de « Constantinople 1 », il apparaît par ailleurs que les conflits émergeaient de toutes parts. Quant au fait qu'il ne soit resté que les frères Tabassian suite à ce moment de rupture, il ne faut pas oublier que Constantinople a toujours été l'initiative de Kiya Tabassian et qu'il en est non seulement le directeur artistique, mais aussi le principal administrateur, du moins dans les premières années.

Exemple audio 6 : Kiya Tabassian en entrevue. [Écouter](#).

En somme, si l'autorité de Kiya est incontestable, plusieurs témoignages convergent vers l'idée d'un directeur artistique ouvert aux suggestions et à la création vécue de manière collective³⁸.

Ce moment de rupture n'aura cependant pas marqué la fin de la société musicale. Il s'agit plutôt, outre le départ de plusieurs musiciens, d'une période d'arrêt et de réflexion pour une restructuration de ce que Kiya a nommé à plusieurs reprises « l'entreprise Constantinople ». Ce moment de recentrement stratégique marque une nouvelle étape dans le processus de professionnalisation du groupe et témoigne de l'assimilation des rouages du milieu musical québécois qu'avait alors faite Kiya Tabassian. Au cours de cette saison 2006-2007, Constantinople a reçu une subvention spéciale du CAC de 30 000\$ provenant du Bureau de l'équité, donc notamment destinée aux

frère Ziya a davantage commenté les transformations du répertoire de la formation, parlant d'une évolution « naturelle », car la musique persane, et plus largement les musiques de tradition orale, relèvent bien souvent de traditions très anciennes. Bref, le passage de musique ancienne à musique de traditions vivantes semble avoir été plus ou moins conscient sur le moment. C'est la manière de gérer l'ensemble afin qu'il serve bien ce type de répertoire qui relèverait davantage du choix stratégique.

38 Dans les premières saisons, certains projets étaient l'idée d'autres musiciens que Kiya Tabassian (Jennejohn a souvent fait allusion à Guy Ross à cet effet). Pour ce qui est des dernières années, Didem Basar confiait que les programmes sont en constante transformation lors des répétitions, selon les propositions des musiciens. Par exemple, la saison 2011-2012 comptait un concert en partenariat avec l'Ensemble SuperMusique – *Plans d'immanence*, 3 et 4 décembre 2011 – et Pierre-Yves Martel y proposait, avec d'autres instrumentistes que les frères Tabassian, des créations en musique actuelle inspirées de la musique ancienne.

organismes issus de la « diversité culturelle ». Cet argent ne pouvait toutefois servir qu'à la gestion administrative et organisationnelle, et non à la diffusion de concerts.

C'est donc fort de cette aide financière et épaulé par un ami, Yvan St-Onge³⁹, rencontré lors d'une formation du Commerce international des arts de la scène (CINARS) quelques années auparavant que Kiya Tabassian a pu « clarifier des choses dans [s]a tête, [...] avoir une meilleure vision de ce qu'[il] voulais[t] de Constantinople, [de s]a vie professionnelle » (Kiya Tabassian, décembre 2011). L'embauche de personnel (directeur administratif, responsable de la diffusion, attaché de presse) a permis une autonomisation de l'entreprise, de telle sorte qu'au final, cette restructuration semble en adéquation avec les intentions artistiques que Kiya entretenait au moment de la rupture⁴⁰.

« Constantinople 2 »

Dès la saison suivante (2007-2008), on assiste au retour d'une programmation d'envergure. Les projets ne sont plus aussi axés sur la musique dite ancienne et l'on note que les collaborateurs changent fréquemment ; chaque concert fait dorénavant appel à de nouveaux musiciens, bien que certains visages réapparaissent souvent⁴¹. Kiya parle d'un « ensemble à géométrie variable » (*ibid.*), une formation dont, outre le noyau de base que forment les frères Tabassian, les musiciens changent au gré des projets et des besoins spécifiques à chaque programme de concert. Cela répond bien au nouveau mode de gestion choisi par Kiya, à savoir une organisation par projets, laquelle constitue un moyen de gestion du risque très présent dans les arts du spectacle (Menger 2009, p. 565-566). Cette manière de faire lui a été inspirée de sa formation chez CINARS où il a principalement côtoyé des artistes des milieux de la danse et du théâtre.

Exemple audio 7 : Kiya Tabassian en entrevue. [Écouter](#).

Il est d'ailleurs possible de tracer quelques parallèles intéressants entre Kiya Tabassian et la figure du chorégraphe, d'une part, et celle du metteur en scène, d'autre part. Dans le milieu de la danse, le chorégraphe est celui qui constitue la troupe en choisissant ses membres. Le sociologue et danseur Pierre-Emmanuel Sorignet parle d'une méthode de sélection basée sur les affinités électives (Sorignet 2010, p. 91-92),

39 Kiya Tabassian a beaucoup insisté sur l'apport de cet homme dans sa vie de musicien et « d'entrepreneur ». Yvan St-Onge, qui avait été agent principal au CAC pendant de nombreuses années, bénéficiait d'une expérience qui a servi Kiya Tabassian dans sa façon de concevoir « Constantinople 2 ».

40 La question financière, bien qu'elle ne sera pas traitée explicitement, reste centrale à la notion de professionnalisation. Notons que Constantinople bénéficie d'un appui financier considérable en s'inscrivant désormais dans des catégories de fonctionnement pluriannuel (auprès du CAM), de fonctionnement d'organismes professionnels (CALQ), et en comptant sur l'obtention régulière de subventions du Bureau de l'équité du CAC pour les artistes issus de la « diversité culturelle ». Tout cela sans négliger un public régulier que le groupe a su bâtir depuis plus d'une dizaine d'années.

41 Françoise Atlan et Didem Basar sont deux collaboratrices plus régulières sans pour autant être membres fixes.

c'est-à-dire l'idée de rencontres humaines qui prévaut sur la recherche de bons « techniciens ». Le chorégraphe cherche souvent des personnalités avec des univers singuliers bien avant d'embaucher des danseurs techniquement irréprochables. Kiya Tabassian tient un discours très similaire, notamment lorsqu'il parle de l'arrivée de Pierre-Yves Martel au sein du groupe ces dernières années.

Exemple audio 8 : Kiya Tabassian en entrevue. [Écouter](#).

De plus, le chorégraphe est celui qui doit constamment jongler avec les impératifs de création et les stratégies d'organisation et d'administration. Chez Kiya Tabassian, l'on sent bien cette tension entre le discours du créateur et celui de l'administrateur : « Je voulais qu'on aille dans les pays de la Méditerranée, parce que c'était pour nous – le terme “marché”, je ne l'aime pas – mais c'était un marché pour nous dans le sens où la musique qu'on présentait prenait ses sources dans ces pays... » (Kiya Tabassian, décembre 2011). Le directeur artistique de Constantinople est d'abord et avant tout musicien, créateur, mais sa position au sein de sa société musicale l'oblige à raisonner en homme d'affaires et à adopter un vocabulaire conséquent : « compagnie, marché, structure, budget, fonctionnement, plan stratégique » font partie de ses préoccupations (*ibid.*).

Finalement, une autre réalité que Sorignet décrit dans son ouvrage est que l'autorité du chorégraphe dans la troupe passe en partie par le lien qu'il entretient avec les institutions. Cette caractéristique est également le fait de plusieurs formations du milieu de la musique. Chez Kiya, ce lien avec les institutions s'exprime à travers les demandes de subventions qu'il leur adresse, ainsi qu'à travers le rôle qu'il a joué au sein du cam pendant de nombreuses années. Son implication dans le milieu institutionnel n'est d'ailleurs pas étrangère à sa manière de gérer Constantinople, car il connaît maintenant le monde musical montréalais sous toutes ses coutures et peut ainsi positionner sa société musicale en conséquence.

Exemple audio 9 : Kiya Tabassian en entrevue. [Écouter](#).

En somme, le mode de sélection des collaborateurs et le rôle de Kiya au sein de l'ensemble sont des parallèles pertinents entre le milieu de la danse et Constantinople.

Quant aux rapprochements avec la figure du metteur en scène, rappelons d'abord ce que Menger dit à propos de l'homme de théâtre : « Ce[lui-ci] cumule les fonctions d'entrepreneur de projets artistiques et de créateur » (Menger 2009, p. 531)⁴². Le couple artiste/entrepreneur s'avère pertinent pour décrire le profil de Kiya. De plus, on retrouve au théâtre la notion d'acte collectif, de responsabilité collective chez chacun des acteurs d'une troupe : « Dans un spectacle théâtral, le rôle de chacun, la responsabilité individuelle pour la réussite collective est plus fortement perçue ; il y a plus de liens avec le responsable artistique du spectacle » (*ibid.*, p. 520). C'est, à peu de choses près, la méthode de travail de Constantinople où les musiciens engagés pour un projet sont sollicités précisément pour leur apport sur le plan créatif, l'enri-

42 Le chapitre 11 en entier développe cette idée.

chissement à travers leurs connaissances musicales respectives, leur instrument et leur univers créateur.

Ainsi, le passage de « Constantinople 1 » à sa phase actuelle est marqué non seulement par un changement dans le choix des répertoires, dans la configuration du groupe, mais aussi par une nouvelle manière de gérer administrativement la société musicale. Cette restructuration formelle tend à favoriser des objectifs de nature artistique ; elle accompagne un processus de définition d'une identité musicale bien distincte pour le groupe et pour ses musiciens.

À la lumière du parcours de Constantinople, l'on constate que pour gérer l'incertitude relative au milieu artistique, Kiya Tabassian a développé petit à petit une structure pensée précisément pour répondre à ses besoins de liberté de création. Comme il ne peut échapper aux contraintes et aux limites qu'impose le milieu artistique, Kiya Tabassian a plutôt cherché à développer une société musicale qui respecte ces balises extérieures. Le processus de structuration de Constantinople s'affiche ainsi comme une quête vers l'équilibre entre un cadre rigide de gestion, symbolisé par l'institution, et un espace de liberté de création, une sorte de « marge » artistique où les musiciens de Constantinople peuvent s'épanouir. En d'autres mots, Kiya Tabassian a su structurer sa propre liberté artistique.

Exemple audio 10 : Kiya Tabassian en entrevue. [Écouter](#).

CONCLUSION

Cette étude aura permis de retracer le processus de professionnalisation de musiciens migrants dans le contexte montréalais, d'abord à l'échelle individuelle, puis à l'échelle collective avec Constantinople. La première partie portait davantage sur le caractère multidimensionnel du processus d'insertion du musicien migrant dans le milieu musical, alors que la seconde partie révélait comment la constitution d'un ensemble peut agir à la fois comme outil dans cette démarche de professionnalisation, mais aussi comme une sorte de laboratoire d'expérimentations, de recherche d'une identité musicale pour ses musiciens.

En effet, les différentes phases de Constantinople répondaient à de graduelles transformations dans les choix musicaux de la formation. Peu à peu, la direction artistique s'est orientée vers des « traditions vivantes », expression qui illustre d'ailleurs bien le cheminement dont il est question, car la définition d'une identité musicale est un phénomène précisément mouvant – ou « vivant » – au cours duquel sont réappropriées les multiples sources et influences musicales qui jalonnent le parcours des musiciens. Pour ces individus migrants, plusieurs bagages culturels entrent en dialogue et font l'objet d'une réinterprétation dans une combinaison originale, comme le montre la démarche des frères Tabassian à travers Constantinople. Ces derniers puisent certes matériel et inspiration à même la musique persane, mais ils en offrent une version toute personnelle, issue notamment d'explorations avec d'autres artistes, des expériences qui ajoutent sans cesse à leur bagage de ressources de surcroît.

Ainsi, la situation du musicien migrant n'est pas le résultat d'une superposition d'apports culturels, mais constitue bien une réalité nouvelle et à part entière (Giraud 1987). Puis, les mouvements migratoires tracés par chacun s'étant révélés

multiples et multidirectionnels – tous les musiciens migrants de cette enquête effectuent de nombreux déplacements entre pays d’origine, Canada, et parfois d’autres pays, notamment pour des tournées –, leurs parcours ne répondent ni à un schéma linéaire ni à une opposition binaire entre pays d’origine et pays d’accueil : « Les frontières n’ont plus les mêmes sens et une vision qui polarise les appartenances en termes de terre d’accueil ou terre d’origine fait peut-être fausse route » (Fortin 2000, p. 17).

Enfin, Constantinople offre un exemple d’insertion socioprofessionnelle réussie comme en témoigne la position enviable de la formation dans le paysage musical québécois aujourd’hui. Kiya Tabassian, maître d’œuvre de cette aventure, n’apparaît pas seulement comme un créateur musical, mais il s’affiche aussi comme un administrateur créatif, sa capacité à gérer et à restructurer sa société musicale au fil des réorientations artistiques en étant une preuve. L’importance de l’inventivité que souligne Menger dans la poursuite d’une telle carrière⁴³ revient alors en force : le cheminement professionnel du musicien demande visiblement un incessant effort de création, et ce, à des niveaux que l’on ne soupçonne pas toujours si l’on s’en tient strictement à une perspective artistique.

BIBLIOGRAPHIE

- Accès culture (2012), www.accesculture.com, consulté le 5 avril 2015.
- Aubert, Laurent (2005), « Les passeurs de musiques. Images projetées et reconnaissance internationale », dans Laurent Aubert (dir.), *Musiques migrantes, de l’exil à la consécration*, Genève, Musée d’ethnographie de Genève, p. 109-129.
- Campbell Robinson, Deanna, Elizabeth B. Buck, et Marlene Cuthbert (1991), *Music at the Margins. Popular Music and Global Cultural Diversity*, Newbury Park, Sage Publications.
- Cardin, Frédéric (2002), « Memoria Sefardi. Musique d’Espagne juive et chrétienne », *La Scena musicale*, vol. 7, n° 7, www.scena.org/criticsdetails.asp?id=775&vol=7no=7&lan=2, consulté le 5 avril 2015.
- Chevalier, Sophie (2007), « Destin du concept de “communauté” : de la classe sociale à la culture. Le cas de la Grande-Bretagne », *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 10, n° 1, <http://espritcritique.uiz.ac.ma/Dossiers/article.asp?t03code=62&varticle=esp1001article02&vrep=1001>, consulté le 2 avril 2015.
- Clifford, James (1994), « Diasporas », *Cultural Anthropology*, vol. 9, n° 3, p. 302-338.
- Conseil des arts de Montréal (2012), www.artsmontreal.org/fr, consulté le 5 avril 2015.
- Conseil des arts du Canada (2012), <http://conseildesarts.ca/>, consulté le 5 avril 2015.
- Conseil des arts et des lettres du Québec (2012), www.calq.gouv.qc.ca, consulté le 5 avril 2015.
- Constantinople (2015), « En tournée », <http://constantinople.ca/events/categorie/en-tournee>, consulté le 31 mars 2015.
- Deschênes, Bruno (2004), « Constantinople Kiya Tabassian et Françoise Atlan Terres Turquoises », *La Scena musicale*, vol. 9, n° 7, www.scena.org/criticsdetails.asp?id=1313&vol=9no=7&lan=1, consulté le 5 avril 2015.

43 Le titre de son ouvrage, *Le travail créateur* (2009), résume à lui seul cette idée.

- Fortin, Sylvie (2000), « Pour en finir avec l'intégration... », document de travail, Département d'anthropologie et Groupe recherche ethnicité et société, <https://depot.erudit.org/id/000937dd>, consulté le 31 mars 2015.
- François, Pierre (2005), *Le monde de la musique ancienne. Sociologie économique d'une innovation esthétique*, Paris, Economica.
- Giraud, Michel (1987), « Mythes et stratégies de la "double identité" », *L'homme et la société*, n° 83, p. 59-67.
- Giuriati, Giovanni, et Ki Mantle Hood (1995), « La voie du gamelan. Entretien avec Ki Mantle Hood », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 8, p. 193-214.
- Heinich, Nathalie (1998), *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Minuit.
- Hill Strategies (2005), « La diversité de la population active du secteur des arts du Canada. Une analyse des données du recensement de 2001 », *Regards statistiques sur les arts*, vol. 3, n° 3, <http://conseildesarts.ca/recherche/repertoire-des-recherches/2005/03/la-diversite-de-la-population-active>, consulté le 5 avril 2015.
- Jouvenet, Morgan (2006), « Comment "être dans les bacs". Professionnalisation et authenticité dans le monde de la musique rap », dans Gérard Mauger (dir.), *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Broissieux, Croquant, p. 199-236.
- Lebeau, Ronald, et Jean Renaud (2002), « Nouveaux arrivants de 1989, langue et mobilité professionnelle sur le marché du travail de Montréal. Une approche longitudinale », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 31, n° 1, p. 69-94.
- Le Menestrel, Sara (2012), *Des vies en musique. Parcours d'artistes, mobilités, transformations*, Paris, L'Hermann.
- Liot, Françoise (2004), *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan.
- Menger, Pierre-Michel (2009), *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Ministère de l'immigration et communautés culturelles du Québec (MICC) (2009), *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006. Caractéristiques générales*, www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf, consulté le 2 avril 2015.
- Nicolas-Le Strat, Pascal (1998), *Une sociologie du travail artistique. Artistes et créativité diffuse*, Paris, L'Harmattan.
- Pagé, Michel (2010), « L'intégration linguistique des immigrants au Québec », avec la collaboration de Patricia Lamarre, *Étude IRPP*, n° 3, <http://irpp.org/fr/research-studies/study-no3>, consulté le 2 avril 2015.
- Perrenoud, Marc (2007), *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*, Paris, La Découverte.
- Radio-Canada (2010), « "Nous sommes des vôtres". Les frères Ziya et Kiya Tabassian », www.radio-canada.ca/emissions/nous_sommes_des_votres/2010-2011/speciale.asp, consulté le 25 mai 2011.
- Ravet, Hyacinthe (2006), « L'accès des femmes aux professions artistiques. Un double droit d'entrée dans le champ musical », dans Gérard Mauger (dir.), *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Broissieux, Croquant, p. 151-176.
- Shaker, Fouad E. (2013), « Turcs », *L'encyclopédie canadienne*, www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/turcs, consulté le 31 mars 2015.
- Sibaud, Laetitia (2013), *Les musiciens de variété à l'épreuve de l'intermittence. Des précarités maîtrisées ?*, Paris, L'Harmattan.
- Sorignet, Pierre-Emmanuel (2010), *Danser. Enquête dans les coulisses d'une vocation*. Paris, La Découverte.
- Tabassian, Kiya, et Ziya Tabassian (2000), *Jardin de la mémoire*, disque compact, Production XXI-21 XXI-CD - 2 1406.
- Unesco (2015), « Patrimoine culturel immatériel », www.unesco.org/culture/ich/index.

[php?lg=fr&pg=00003](#), consulté le 5 avril 2015.

Mise à jour : Octobre 2015.

Une synthèse de la littérature portant sur les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale

Jean-Philippe Després
et Francis Dubé

Résumé

Les technologies numériques sont désormais bien implantées dans les programmes d'éducation musicale. Toutefois, les musiciens éducateurs ne disposent pas encore de fondements philosophiques tenant compte des changements provoqués par l'utilisation des TIC en enseignement de la musique. Cet article a pour objectif d'exposer les principaux enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale. Pour ce faire, nous présentons d'abord les principaux arguments pour et contre l'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation en général, afin de situer le sujet traité dans un contexte plus global. Ensuite, nous abordons le thème des TIC sous l'angle spécifique de l'éducation musicale. De façon plus précise, nous brossons un tableau des effets qu'ont les TIC sur l'environnement musical actuel et nous proposons une définition des TIC dans le contexte de l'éducation musicale. Ensuite, nous présentons les enjeux philosophiques concernant l'intégration des TIC en éducation musicale autour de trois axes : le pédagogique, le sociétal et le professionnel.

Mots clés : éducation musicale ; fondements philosophiques ; revue de littérature ; technologies de l'information et de la communication (TIC).

Abstract

Digital technologies are now well established in music education programs. However, musicians-teachers do not yet have philosophical foundations that take into account the changes caused by ICT' use in music education. This article aims to set out the main philosophical issues related to ICT's integration in music education. To do this, we first present the main arguments for and against ICT's integration in the field of education in general, in order to situate the subject in a more global context. We then discuss ICT from the specific angle of music education. More precisely, we give a picture of the effects that ICT have on the current musical environment and we offer a definition of ICT in the context of music education. We then present the philosophical issues concerning ICT's integration in music education around three areas: the pedagogical, the societal, and the professional.

Keywords: information and communication technology (ICT); literature review; music education; philosophical foundations.

L'objectif de cet article est de présenter une synthèse des différents enjeux philosophiques contemporains liés à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la sphère éducative. Cette analyse documentaire met en lumière l'urgence d'amorcer une réflexion approfondie sur la place que le système scolaire primaire et secondaire doit accorder aux technologies en éducation et en éducation musicale. Elle propose des pistes de réflexion sur la manière d'envisager cette intégration.

Quoique l'appellation TIC puisse théoriquement référer à l'ensemble des technologies liées à la communication et au traitement d'informations – en incluant, par exemple, l'imprimerie ou le télégraphe –, elle fait désormais plutôt référence aux technologies numériques récentes, en particulier celles reliées aux ordinateurs (Anderson 2008, p. 8). L'homme a toujours été créateur de nouvelles technologies, en revanche, l'essor actuel des TIC s'inscrit dans une vague d'innovations sans précédent¹ (Allenby 2007).

En effet, on peut observer une augmentation exponentielle de la diversité et de l'accessibilité des TIC depuis plusieurs décennies (*ibid.*). Ce phénomène a pour effet de transformer les habitudes sociales, professionnelles et culturelles des usagers des TIC, en allant jusqu'à changer leur manière de penser et de traiter l'information (Prensky 2001a, p. 1-2). Effectivement, il semble qu'une utilisation prolongée des TIC puisse entraîner une modification de la structure cérébrale (*ibid.*) car le cerveau humain se transforme continûment en fonction des caractéristiques de l'information qu'il traite. Ainsi, un être humain constamment exposé à de multiples stimulations interactives et simultanées (par exemple : jeux vidéo, chat, messages textes, etc.) aurait une structure cérébrale fondamentalement différente de celui qui est exposé principalement à des stimulations uniques et linéaires (par exemple : lecture, concert de musique classique, etc.) (Prensky 2001b).

Par ailleurs, les changements technologiques actuels entraînent également des transformations importantes dans le milieu scolaire, notamment en ce qui a trait au curriculum, à l'infrastructure, à la formation continue et aux pratiques pédagogiques des enseignants (Livingstone 2011, p. 1-2). Ces changements dans le domaine de l'éducation au sens large se répercutent aussi en éducation musicale. En effet, selon Savage (2010, p. 1), on peut remarquer une augmentation significative de l'utilisation des technologies numériques musicales dans de nombreux contextes éducatifs, et ce, dans plusieurs régions du monde. Toutefois, il est difficile de déterminer dans quelle mesure les TIC sont réellement intégrées à la pratique des musiciens éducateurs des niveaux primaires et secondaires du Québec, car, jusqu'à ce jour, aucune étude disponible ne permet de nous renseigner à ce sujet.

En plus de ce manque à combler sur le plan de la recherche empirique, la philosophie de l'éducation musicale, dans sa forme actuelle, ne permet pas de répondre aux questions et aux préoccupations des enseignants en ce qui concerne l'intégration des TIC sur le terrain. Ces enjeux sont d'une importance capitale puisque

1 Cette vague d'innovations comprend, en plus des TIC, les nanotechnologies, la biotechnologie, la robotique et les sciences cognitives (Allenby 2007, p. 7-8).

les changements provoqués par l'intégration des TIC en enseignement de la musique incitent les musiciens éducateurs à repenser certains fondements philosophiques de leur profession (Cain 2004).

En fait, le problème qui ressort du contexte actuel est que la profession de musicien éducateur ne dispose toujours pas de fondements philosophiques tenant compte de l'intégration des TIC dans les classes de musique (Webster 2007, p. 1314-1315), ni de curriculums adaptés à cette réalité technologique (Cain 2004, p. 217-218). La réflexion philosophique liée à l'implantation des TIC dans le milieu éducatif est d'autant plus pressante que l'achat de logiciels et de matériels technologiques occasionne souvent de substantielles dépenses financières et temporelles (Webster 2007, p. 1312) et entraîne des conséquences écologiques importantes ([James et Hopkinson 2009](#)). C'est pourquoi il s'avère crucial de mener une réflexion approfondie sur l'implantation progressive des TIC en éducation musicale (Savage 2005, p. 165-169) afin de s'assurer que les énergies investies dans ce domaine soient dépensées le plus judicieusement possible (Webster 2002, p. 416), et qu'elles contribuent à faire vivre une expérience musicale authentique à l'apprenant.

Dans le cadre de cet article, nous nous pencherons d'abord sur la situation des TIC dans le contexte éducatif au sens large, en présentant brièvement différentes opinions concernant la valeur des TIC dans le système scolaire. Ensuite, nous aborderons de manière plus précise les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale.

POUR OU CONTRE L'INTÉGRATION DES TIC EN ÉDUCATION ?

Bien que les TIC soient déjà bien présentes dans les milieux éducatifs, les questions entourant leur mise en place et leur utilisation sont toujours source de polémiques. En effet, alors que certains auteurs plaident pour l'intégration des TIC en éducation, d'autres considèrent ces changements avec suspicion. Afin de faire la lumière sur ces différentes positions, voici les principaux arguments pour et contre l'intégration des TIC en éducation.

Principaux arguments pour l'intégration des TIC en éducation

De façon générale, les partisans des TIC soutiennent qu'elles permettent un accès accéléré et facilité à l'information, à la communication et à l'expression (Burnard 2007, p. 197). Dans le même ordre d'idées, Tinio ([2002](#), p. 6-10) remarque que le plaidoyer pour les TIC dans le domaine de l'éducation s'articule autour de trois thèmes : l'accès à l'éducation, la qualité de l'éducation et le type d'environnement d'apprentissage.

En effet, les TIC auraient le potentiel d'améliorer l'accès à l'éducation puisqu'elles accroissent l'accessibilité temporelle et spatiale à l'information pour une partie de la population, permettant aux usagers d'accéder rapidement, sinon instantanément, à du matériel éducatif ainsi qu'à des ressources humaines en provenance du monde entier (*ibid.*, p. 6).

De plus, toujours selon Tinio, les TIC favoriseraient la motivation des apprenants, faciliteraient l'acquisition des connaissances de base (alphabet, nombres, etc.) et permettraient d'améliorer la formation continue offerte aux enseignants. Ainsi, les TIC pourraient agir favorablement sur la qualité de l'éducation (*ibid.*, p. 7-8).

Enfin, les TIC pourraient également faciliter la création d'un environnement d'apprentissage centré sur l'apprenant et reposant sur des activités exploratoires et de résolutions de problèmes, tel que le préconise la théorie constructiviste (Way et Webb 2009, p. 8). Elles permettraient ainsi une plus grande variété d'activités, en favorisant des apprentissages de nature plus ouverte que l'enseignement traditionnel (Livingstone 2011, p. 8-9), souvent centré, quant à lui, sur l'enseignant plutôt que sur l'élève.

Principaux arguments contre l'intégration des TIC en éducation

Bien que l'on puisse se demander dans quelle mesure la vision antitechnologique est engendrée par une méconnaissance des modalités et possibilités d'utilisation des TIC, force est de constater que la technologie n'est pas non plus une panacée, et ce, ni à l'intérieur ni à l'extérieur de l'école. En effet, la croissance de l'utilisation des TIC entraîne certaines répercussions négatives sur les plans sociaux, physiques et psychologiques. À titre d'exemple, l'utilisation prolongée des technologies liées aux ordinateurs favorise les contacts virtuels au détriment des contacts réels, peut engendrer des maux de dos et des troubles d'attention, sans compter les risques de cyberdépendance ou encore l'impact écologique du cycle de désuétude accéléré des technologies.

La pluralité de ces conséquences pourrait peut-être expliquer la grande hétérogénéité des positions philosophiques défavorables à l'intégration des TIC en éducation. En effet, certains auteurs rejettent totalement la présence des innovations technologiques dans toutes les sphères de l'activité humaine², tandis que d'autres, plus modérés, remettent en question la manière dont certaines technologies sont actuellement mises en place ou utilisées dans le domaine de l'éducation (Ferneding 2003, 2007 ; Livingstone 2011 ; Reynolds, Treharne et Tripp 2003). À titre d'exemple, Reynolds, Treharne et Tripp (2003, p. 153) affirment que l'intégration des TIC en éducation pourrait éloigner les parents et les éducateurs des besoins essentiels des enfants, tels qu'être en contact avec d'autres personnes et avec la nature. De plus, ces auteurs estiment que les TIC favoriseraient la sédentarisation et l'isolement des enfants, ce qui pourrait nuire à leur santé et à leur développement humain et émotionnel.

D'autre part, selon Ferneding (2004, p. 116-117), vu l'omniprésence des technologies dans l'environnement des apprenants, la position anti-technologique radicale est peu soutenable dans le contexte actuel. Elle affirme néanmoins que la tendance technocentrique, qui domine actuellement les politiques éducationnelles devrait être remise en question car la présence importante des TIC en dehors du système scolaire n'est pas une raison suffisante en soi pour justifier leur utilisation au sein des écoles. En effet, bien que les TIC soient déjà implantées dans les milieux éducatifs, il importe de se questionner sur l'éthique et la nature de leur utilisation (*ibid.*, p. 116-117).

Dans le même ordre d'idées, Livingstone (2011, p. 13) soutient qu'il s'avère primordial de vérifier si les TIC favorisent réellement l'autonomisation des apprenants

2 Pour en connaître davantage sur cette position et pour lire une critique véhémente à l'encontre des TIC, consulter Virilio (1998).

et si elles sont démocratiques, c'est-à-dire si elles servent le bien commun plutôt que des intérêts commerciaux et politiques particuliers. Questionnement qui s'impose d'autant plus que les effets positifs des TIC sur l'apprentissage des élèves n'ont pas encore été clairement démontrés par des études indépendantes (Livingstone 2011, p. 11-13).

Par exemple, au Québec, le gouvernement a annoncé en février 2011 un investissement de 240 millions de dollars sur cinq ans pour l'achat de tableaux blancs interactifs (TBI), alors qu'aucune étude indépendante n'a été menée afin de vérifier l'effet de leur utilisation sur l'apprentissage des élèves (Noël et Marissal 2012).

Il s'agit d'un exemple parmi tant d'autres qui, à notre avis, met en lumière l'urgence de mener des études empiriques afin de vérifier les effets des TIC sur la motivation et l'apprentissage de l'élève avant de poursuivre l'implantation des technologies dans le milieu scolaire sans en connaître les impacts réels. Par ailleurs, de telles études pourraient enrichir la réflexion philosophique au sujet de l'intégration des TIC dans les milieux éducatifs, laquelle devrait, à son tour, viser à déterminer si le développement de la littératie technologique relève ou non du système éducationnel. Pour l'instant, l'intégration des TIC dans le milieu scolaire est déjà bien amorcée, alors que les fondements philosophiques liés à cet enjeu majeur ne sont pas encore arrivés à maturité.

Au-delà du pour et du contre

Selon nous, tout investissement technologique dans le système scolaire devrait être fait suite à une réflexion philosophique approfondie appuyée par des données empiriques fondées. Toutefois, cette dernière nécessité pose un défi majeur aux chercheurs et aux éducateurs puisqu'elle implique de mener des travaux de recherche qui soient à jour avec l'évolution des TIC, qui est de plus en plus rapide.

Les TIC pourraient représenter les seuls outils capables de permettre au chercheur de répondre à ce besoin d'efficacité. En effet, l'évaluation systématique de la valeur pédagogique des TIC pourrait se faire plus aisément si les milieux scientifique et pratique se dotaient d'un réseau d'échanges commun où les éducateurs auraient un espace privilégié pour exprimer leurs observations et leurs besoins dans le domaine technologique, et où les chercheurs travailleraient de concert à répondre aux besoins identifiés par le milieu pratique. Les TIC représentent des outils de plus en plus puissants pour l'établissement de tels réseaux qui permettent de transcender les distances physiques et les délais de transmission de l'information, incluant, notamment, le redoublement des travaux de recherche.

Ainsi, les TIC pourraient favoriser la construction d'une base de connaissances qui documente les effets des technologies récentes sur l'apprentissage. Une telle base de connaissances supporterait à son tour la réflexion philosophique concernant l'intégration des TIC dans le milieu scolaire.

LES TIC EN ÉDUCATION MUSICALE

Comme dans plusieurs domaines, la technologie joue un rôle de premier plan en musique (Webster 2002, p. 416-417). En effet, elle permet le développement d'outils

de recherche, de composition, de captation, de reproduction et de diffusion musicale, sans oublier qu'elle exerce une influence importante sur la facture des instruments. De plus, bien qu'il soit à ce jour difficile d'en déterminer les répercussions réelles dans le milieu pratique, les TIC sont déjà bien implantées dans le curriculum d'éducation musicale de nombreux pays (Wise, Greenwood et Davis 2011, p. 117-119).

Afin de mieux comprendre la portée de ces changements, nous brosserons un portrait des transformations qu'entraînent les TIC sur l'environnement musical d'aujourd'hui. Ensuite, nous proposerons une définition des TIC dans le contexte spécifique de l'éducation musicale afin de mieux saisir leur nature. Pour terminer, nous présenterons les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale autour de trois axes : le pédagogique, le sociétal et le professionnel (Wellington 2005, p. 25-26).

Transformations récentes de l'environnement musical

Dans les années 1980, les claviers électroniques numériques et la technologie MIDI sont apparus sur le marché, ce qui a permis aux musiciens de créer et d'utiliser de nouvelles sonorités (Wise, Greenwood et Davis 2011, p. 119). Plus récemment, les disques compacts, DVD, lecteurs de MP3, téléphones « intelligents », tablettes électroniques et particulièrement Internet ont grandement modifié l'environnement musical des nouvelles générations. En effet, ces nouvelles technologies ont radicalement changé la manière de jouer, de composer, de partager et d'acheter la musique (Savage 2007a, p. 65). Elles ont aussi modifié le rapport qu'entretiennent désormais les jeunes avec la musique (Burnard 2007, p. 197-198). Par exemple, nombreux d'entre eux utilisent aujourd'hui des technologies qui leur permettent d'accéder instantanément à une plus grande variété de musique que jamais (Savage 2007a, p. 65). Ainsi, la diffusion des TIC, en particulier celles qui permettent de se connecter à Internet, a engendré une démocratisation de l'accès à l'information pour la population ayant accès à ces technologies.

Une forme de démocratisation s'est également fait sentir dans le domaine de la production musicale. En effet, le coût d'achat relié aux technologies a considérablement diminué ces dernières années, ce qui a permis à de nombreux individus d'accéder à du matériel technologique ainsi qu'à des logiciels autrefois réservés aux studios professionnels (*ibid.*, p. 66). De plus, l'accessibilité et la puissance actuelle des microordinateurs ainsi que les connexions Internet de plus en plus rapides ont permis à de nombreuses personnes de manipuler, de créer et de partager de la musique, sans nécessairement posséder d'habiletés musicales traditionnelles ou de bases théoriques en musique, ce qui était inconcevable il y a peu de temps (Wise, Greenwood et Davis 2011, p. 119). Il apparaît donc crucial que l'éducation musicale se positionne relativement à ces changements culturels et technologiques (Savage 2007a, p. 74-75 ; Burnard 2007, p. 202-204) et réfléchisse aux effets positifs ou négatifs que peuvent engendrer ces technologies sur la nature de l'expérience esthétique vécue par l'élève.

Définition

Puisque les TIC sont en constante évolution et que cette appellation regroupe un grand nombre de technologies différentes, nous avons jugé pertinent de présenter

plusieurs façons de définir les TIC en éducation musicale, avant de proposer notre propre définition de ce construit.

Webster (2002, p. 416) définit ainsi les TIC en éducation musicale : « *Inventions that help humans produce, enhance, and better understand the art of sounds organized to express feeling* ». Murray, pour sa part, a cherché à définir les contextes musicaux faisant appel aux TIC : « situations où des technologies électroniques sont employées pour contrôler, manipuler ou communiquer de l'information musicale³ » (Murray 1997, cité par Pitts et Kwami 2002, p. 61). Alors que la définition proposée par Webster utilise un vocabulaire à tendance philosophique, celle de Murray s'avère plus opérationnelle, et pourrait être davantage utilisable dans le cadre de recherches empiriques. Ces propositions, jumelées à notre expérience et notre réflexion dans ce domaine, nous amènent à formuler la définition suivante des TIC en éducation musicale : « Outils matériels ou logiciels qui permettent d'écouter, de manipuler, de partager, de produire ou d'accéder à des sons, à de la musique ou à des informations au sujet de la musique ».

ENJEUX PHILOSOPHIQUES LIÉS À L'INTÉGRATION DES TIC EN ÉDUCATION MUSICALE

Les enjeux liés à l'utilisation des TIC en éducation s'articulent, selon Wellington (2005, p. 25-26), autour de trois axes principaux : pédagogique, sociétal et professionnel. Les questions relatives à la mise en place et aux effets des TIC dans les milieux éducatifs relèvent de l'axe pédagogique. L'axe sociétal, pour sa part, rassemble les questions traitant de la relation entre l'utilisation des TIC en milieu éducatif et dans la société. Quant à l'axe professionnel, il regroupe les questions s'intéressant au lien pouvant exister entre l'utilisation des TIC en milieu éducatif et en milieu de travail. La section suivante présente les enjeux relatifs à l'intégration des TIC en éducation musicale d'après ces trois axes.

Axe pédagogique

Les technologies font actuellement partie du lexique et de l'environnement musical de plusieurs jeunes depuis leur naissance, ce qui pose de nouveaux défis aux musiciens éducateurs (Wise, Greenwood et Davis 2011, p. 117-118). En effet, l'implantation des technologies en éducation musicale crée une situation sans précédent dans le domaine, car elle renverse la hiérarchie habituelle des savoirs (*ibid.*, p. 118), les jeunes ayant souvent une plus grande maîtrise des technologies que leurs parents et enseignants.

Pour illustrer ce phénomène, Prensky (2001a ; 2001b) propose deux appellations nouvelles, soit digital natives et digital immigrants. Selon lui, une grande proportion des jeunes serait des digital natives, puisqu'ils maîtrisent les technologies telle une langue maternelle : « les apprenants d'aujourd'hui sont tous des "locuteurs natifs" du

3 « [...] situation in which electronic technology is used to control, manipulate or communicate musical information [...] »

langage numérique des ordinateurs, des jeux vidéos et d'Internet⁴ » (Prensky 2001a, p. 1). D'autre part, bon nombre de parents et d'enseignants chargés d'éduquer ces digital natives seraient plutôt des digital immigrants, c'est-à-dire des personnes ayant appris à l'adolescence, ou même à l'âge adulte, à employer des outils numériques⁵ (*ibid.*, p. 2-3).

Selon Prensky (2001a ; 2001b), les digital natives auraient des façons fondamentalement différentes de penser et de traiter l'information que leurs prédécesseurs, et ces différences seraient même bien plus importantes que la plupart des éducateurs ne le suspectent (Prensky 2001a, p. 1). Par exemple, les digital natives préfèrent les activités multitâches, priorisent les stimulations graphiques plutôt qu'écrites, souhaitent avoir un accès direct et instantané aux informations (à l'image des hyperliens) et sont habitués aux récompenses fréquentes et instantanées (*ibid.*, p. 2). Ainsi, le mode de fonctionnement lent et linéaire que l'on retrouve le plus souvent dans les salles de cours ne convient tout simplement plus à cette nouvelle génération (Prensky 2001b, p. 3-5), ce qui pourrait peut-être expliquer certains « troubles d'attention » souvent rapportés par les praticiens.

Toutefois, ce clivage dichotomique entre les digital natives et digital immigrants ne traduit pas parfaitement la réalité d'aujourd'hui. En effet, certains digital natives n'ont pas réussi ou désiré suivre le courant technologique, ce qui en fait des digital expatriates ([Savage 2010](#), p. 11). Ces « expatriés » possèderaient une aisance avec certains outils numériques, mais ils se sentiraient néanmoins hors du courant technologique actuel. Ainsi, ils tendraient à demeurer dans leur zone de confort et ils éviteraient d'utiliser de nouvelles technologies (*ibid.*).

1. Rôle du musicien éducateur

Suite au récent renversement de la hiérarchie des savoirs et des habiletés technologiques entre enseignants et apprenants, on doit se questionner afin de déterminer si le musicien éducateur devrait chercher à développer et à maintenir des compétences qui soient d'un niveau supérieur à celles de ses élèves en matière de technologies musicales, afin de rétablir la hiérarchie habituelle du savoir. Dans les faits, il semblerait que le musicien éducateur ait peu de chances d'y arriver (Prensky 2001a, p. 3-4) tellement la nouvelle génération a une longueur d'avance dans ce domaine.

Ainsi, l'enseignant contemporain doit accepter de ne plus être le seul détenteur du savoir (*ibid.*). En revanche, il ne doit pas adopter pour autant une attitude résignée face à ce phénomène et il doit veiller à investir le temps et l'énergie nécessaires pour adapter sa pratique pédagogique aux changements technologiques actuels (Burnard 2007,

4 « [...] students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. »

5 Depuis 2001, date de publication des deux articles de Prensky, de plus en plus de jeunes enseignants sont maintenant des digital natives. Toutefois, comme les technologies évoluent très rapidement, il est difficile de savoir s'ils pourront rester à jour où s'ils deviendront éventuellement des digital expatriates ([Savage 2010](#), p. 13) ou des digital immigrants de deuxième génération.

p. 196-197). En effet, il appert que plusieurs musiciens éducateurs devraient apporter des changements à leur pratique pédagogique afin d'utiliser les technologies à leur plein potentiel (Savage 2005, p. 168).

Selon Savage (2007b, p. 142-147), pour répondre à cet impératif, le musicien éducateur devrait chercher à créer des activités d'apprentissage qui permettent aux apprenants d'expérimenter les nouvelles possibilités créatives offertes par les TIC plutôt que d'utiliser les technologies pour atteindre ses objectifs pédagogiques traditionnels. Par conséquent, pour Savage, l'enseignant devrait remodeler sa pratique pédagogique afin de permettre aux apprenants de vivre de nouvelles expériences musicales par l'intermédiaire des technologies. Toutefois, ce point de vue ne fait pas l'unanimité.

2. Les TIC : rôle instrumental ou transformateur ?

En effet, tôt ou tard l'enseignant devra déterminer s'il considère les TIC comme étant des outils permettant d'atteindre ses objectifs traditionnels (rôle instrumental) ou si, au contraire, il choisit de remanier ses objectifs pédagogiques en fonction des nouvelles possibilités offertes par les technologies (rôle transformateur) (Wise, Greenwood et Davis 2011, p. 117-120)⁶. En d'autres termes, il importe d'établir si les TIC devraient uniquement supporter les activités musicales traditionnelles ou si, au contraire, l'objectif de développer la littératie technologique de l'apprenant devrait être intégré au curriculum de l'éducation musicale.

Si opter pour le rôle instrumental risque de faire en sorte que les outils technologiques ne soient pas utilisés à leur plein potentiel pédagogique, on ne peut non plus opter pour le rôle transformateur sans d'abord avoir la certitude que les TIC peuvent réellement avoir un impact positif sur l'expérience musicale vécue par l'apprenant.

Cette question est d'autant plus importante que la solution transformatrice exige à la fois un remaniement important du curriculum actuel et un investissement considérable en termes de formation continue pour les musiciens éducateurs (Hodges 2007). De plus, l'approche transformatrice oblige les enseignants de la musique à élaborer de nouvelles activités d'apprentissage visant à familiariser l'apprenant aux nouvelles technologies, à remettre en question certains fondements de leur profession, à redéfinir leurs concepts d'habileté et de compréhension musicales ainsi qu'à demeurer au fait des innovations technologiques d'aujourd'hui et de demain (Savage 2007b), ce qui peut représenter un défi de taille.

Plusieurs auteurs plaident pour le rôle instrumental des TIC en éducation musicale. Parmi eux, on retrouve Webster (2002) et Hodges (2001), qui stipulent que les technologies devraient être considérées comme étant un moyen parmi tant d'autres d'améliorer l'expérience musicale des apprenants et que leur utilisation ne devrait

6 Cette dualité est récurrente dans la littérature, quoique les auteurs n'emploient pas toujours les mêmes appellations pour la désigner. À titre d'exemple, Fisher, Higgins et Loveless (2006, p. 39-41) utilisent les expressions de « ré-outillage » versus « renaissance », alors que Savage (2007b, p. 144-147) fait appel aux termes « modèle extrinsèque » et « modèle intrinsèque » pour traduire cette dualité entre le rôle instrumental et le rôle transformateur des TIC.

pas représenter une fin en soi. Une telle approche serait probablement le meilleur moyen d'éviter de faire un usage abusif des TIC, selon Webster (2002, p. 417). Paynter (1997, p. 107) abonde dans le même sens lorsqu'il affirme que : « les TIC représentent les moyens et non la fin, elles doivent supporter la recherche d'activités musicales authentiques [...] il ne s'agit pas des TIC pour les TIC mais plutôt de la technologie au service de la musique⁷ ».

D'autres auteurs prônent une utilisation des TIC à des fins transformatrices. Il s'agit notamment de la position de Savage (2007b ; 2010), qui stipule que des efforts considérables devraient être investis afin d'adapter le curriculum actuel et les pratiques pédagogiques à la révolution technologique du XXI^e siècle. Selon lui, si les musiciens éducateurs choisissent de conserver le curriculum actuel, ils priveront, dans une certaine mesure, l'éducation musicale des nouvelles possibilités d'apprentissage offertes par les TIC.

En effet, selon Savage (2007b, p. 151-152), les TIC permettraient aux apprenants d'expérimenter de nouvelles possibilités sur le plan sonore ainsi que de générer, d'explorer et de peaufiner des idées musicales en manipulant la microstructure sonore beaucoup plus rapidement que ne le permet l'approche traditionnelle. En effet, les TIC éviteraient aux apprenants de se buter aux difficultés techniques liées à l'exécution instrumentale⁸ lorsqu'ils inventent, créent ou interprètent de la musique (*ibid.*, p. 145-146). De plus, les nouvelles perspectives offertes par les TIC sur le plan de la création musicale offrent aux apprenants la possibilité de vivre des expériences esthétiques d'une tout autre nature que ne le permet l'approche traditionnelle, ce qui aurait également un effet positif sur leur motivation (*ibid.*, p. 151-152).

À titre d'exemple, au moment d'aborder les compétences inventer ou créer, les apprenants peuvent explorer à l'aide des TIC une plus grande variété de styles musicaux et manipuler chaque voix d'une pièce de façon plus précise que ne le permet le contexte d'enseignement habituel (Pitts et Kwami 2002, p. 70). De plus, les TIC offriraient de nouvelles possibilités pour développer la compétence apprécier, notamment en permettant aux apprenants de modifier le volume de certaines pistes sonores ou d'en rendre d'autres silencieuses (*ibid.*).

Savage (2010, p. 11) affirme également que les possibilités de réseautage, d'interactivité et de collaboration offertes par les TIC auraient le potentiel de faciliter l'intégration des habiletés d'interprétation, de composition, d'écoute et d'évaluation. Enfin, les TIC permettraient de stimuler une forme particulière d'intelligence artistique et musicale, reliée à la manipulation des outils technologiques (Savage 2007b, p. 153). Toutefois, comme plusieurs auteurs qui préconisent le rôle transformateur des TIC, Savage (*ibid.*, p. 153-154) affirme que ces nouvelles possibilités ne seront accessibles à l'apprenant que si l'enseignant accepte de remodeler ses activités et objectifs pédagogiques.

7 « [...] IT [information technology] is a means not an end, supporting the quest for genuinely musical activities [...] this is not IT for IT's sake but rather technology in the service of music. »

8 Ce qui ne signifie pas que les TIC doivent remplacer pour autant les instruments traditionnels. Il s'agit en effet de deux apprentissages complémentaires qui offrent des expériences esthétiques et des possibilités expérientielles fondamentalement différentes.

Quoique la majorité des écrits portant sur les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale proviennent du Royaume-Uni, les conclusions de ces auteurs nous semblent devoir être prises en considération dans le contexte québécois, dans la mesure où les trois compétences du programme québécois : créer/inventer, interpréter et apprécier se retrouvent également dans les programmes primaire et secondaire du Royaume-Uni (programmes disponibles sur le site du département de l'éducation du Royaume-Uni, au www.education.gov.uk).

3. De l'évaluation

Par ailleurs, si l'enseignant opte pour le rôle transformateur des TIC, il devra redéfinir ses critères d'évaluation en fonction des nouveaux objectifs pédagogiques qu'il aura formulés suite à l'intégration des technologies à sa pratique pédagogique (Savage 2007b, p. 152). Pour être plus précis, un des principaux enjeux auxquels est confronté l'enseignant lorsqu'il intègre les TIC à ses activités pédagogiques est de déterminer s'il évalue uniquement le produit créé par l'apprenant ou s'il évalue plutôt le processus menant à la création de ce produit (Hodges 2007, p. 173-174). Autrement dit, l'enseignant doit choisir d'évaluer soit la capacité d'utilisation des nouvelles technologies de l'apprenant, soit les qualités musicales de l'artefact produit ou bien une combinaison de ces deux aspects (*ibid.*). Ainsi, il importe qu'il établisse des objectifs clairs d'utilisation des TIC et qu'il propose des activités d'apprentissage conséquentes à ces nouveaux objectifs.

Axe sociétal

En cette ère numérique, le rapport qu'entretiennent les jeunes avec l'école, la famille, la maison, le monde extérieur et la musique se trouve grandement transformé (Burnard 2007, p. 196). Par exemple, depuis l'avènement des TIC, l'école a perdu sa position d'autorité sur le plan de l'accès à la connaissance, car elle accuse souvent un retard sur le monde extérieur en matière de matériels et de savoir-faire technologiques (Wellington 2005, p. 35-36). Par ailleurs, il existe un clivage important entre le style d'apprentissage formel qui est fait à l'aide des TIC à l'école et celui, plus informel, qui est généralement effectué dans la société ou à la maison (*ibid.*). Ce pourrait être pourquoi plusieurs études ayant comparé les apprentissages effectués à l'aide des TIC et ceux réalisés dans un contexte plus traditionnel ont mesuré des différences minimales entre ces deux approches (Cox et Marshall 2007 ; Livingstone 2011 ; Nichol et Watson 2003 ; Wellington 2005).

C'est d'ailleurs ce clivage entre l'utilisation des TIC à l'école et dans le monde qui amène Cain (2004, p. 219-220) à affirmer que les programmes d'éducation musicale devraient se synchroniser aux changements technologiques rapides du monde extérieur. Pour ce faire, Burnard (2007, p. 197) suggère que les musiciens éducateurs se fixent comme objectif d'intégrer dans les salles de cours les connaissances acquises par les apprenants dans le monde « réel » sur le plan de la consommation et de la production musicale. Ainsi modifié en fonction de l'intérêt des apprenants, le curriculum aurait pour eux une plus grande pertinence sociale, car il leur permettrait de développer leurs habiletés et leur potentiel musical tout en recevant une reconnaissance scolaire pour le faire (Hodges 2007, p. 178).

L'adaptation du curriculum à l'expérience technologique vécue par l'élève en dehors de l'école cadre parfaitement avec les principes de l'approche centrée sur l'apprenant, laquelle octroie à ce dernier un pouvoir décisionnel plus grand concernant le quoi, le comment et le quand de l'apprentissage, c'est-à-dire la matière à apprendre ainsi que la manière et le moment de l'aborder. Il semble que la mise en place de ces changements soit d'une importance cruciale car si les musiciens éducateurs n'apprennent pas à enseigner de façon efficace à l'aide des TIC, les apprenants préféreront probablement effectuer leur éducation musicale à l'extérieur du contexte scolaire (Savage 2007a, p. 75).

Axe professionnel

N'ayant pu trouver dans la littérature d'auteurs ayant traité des enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en musique selon l'axe professionnel, nous présenterons simplement des pistes de réponses aux trois questions formulées par Wellington (2005) à ce sujet dans le contexte de l'éducation au sens large. D'abord, est-il possible de faire correspondre les TIC que l'on retrouve dans le milieu scolaire avec celles que l'on retrouve sur le marché du travail ? Ensuite, est-il possible de transférer sur le marché du travail les habiletés d'utilisation des TIC acquises à l'école ? Enfin, est-ce que l'utilisation qui est faite des TIC dans les écoles devrait viser à mieux préparer les apprenants au marché du travail (*ibid.*) ?

Pour répondre à la première question, Wellington (*ibid.*, p. 27-29) souligne que bien qu'il soit techniquement possible de faire correspondre les technologies que l'on retrouve dans les milieux éducatifs avec celles que l'on retrouve sur le marché du travail, cela s'avère une entreprise onéreuse, car les TIC utilisées dans les milieux professionnels sont constamment renouvelées. Ce constat nous offre des pistes pour répondre à la deuxième question.

En effet, quoique certains savoirs et savoir-faire puissent être transférés de l'école au milieu professionnel, une approche pédagogique trop étroite, orientée sur l'enseignement et l'apprentissage d'habiletés spécifiques s'avère contre-productive, car les technologies utilisées en milieu professionnel évoluent trop rapidement (*ibid.*, p. 29-30) et les TIC manipulées aujourd'hui à l'école par l'apprenant risquent tout simplement d'être désuètes une fois qu'il accèdera au marché du travail.

C'est pourquoi Wellington (*ibid.*, p. 30) conclut que l'enseignant devrait viser à développer des habiletés générales de transfert des connaissances technologiques plutôt que des habiletés spécifiques d'utilisation des TIC. Ainsi, bien que les milieux scolaires aient entre autres mandats de préparer l'élève à sa vie professionnelle future, ils ne devraient pas avoir pour objectif principal de développer des habiletés trop précisément adaptées aux besoins toujours changeants du marché du travail (*ibid.*). Ceci dit, le développement de la littératie technologique, c'est-à-dire l'habileté d'utiliser les TIC de façon efficace, demeurera probablement un enjeu central dans le milieu éducatif du XXI^e siècle (Tinio 2002, p. 6-7).

CONCLUSION

L'implantation massive des TIC dans toutes les sphères de production et de consommation de la musique nous oblige à repenser les pratiques pédagogiques ainsi

que les paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage musical traditionnels. Cette révolution technologique permet aux enseignants d'accéder à de nouvelles approches et stratégies pédagogiques pour amener l'élève à vivre une grande variété d'expériences musicales, mais elle leur impose aussi, s'ils décident de prendre le virage technologique, de s'adapter à une réalité bien souvent éloignée de leur champ de compétences actuel.

Chose certaine, la mise en œuvre d'un processus réflexif à cet égard s'avère d'autant plus urgente que les TIC sont désormais bien implantées dans le milieu scolaire et que leur intégration s'est souvent effectuée avant même que les principaux acteurs du milieu éducatif n'aient eu le temps de répondre à certaines questions fondamentales relatives à leur intégration. Par exemple : le rôle principal du musicien éducateur est-il de préserver la tradition musicale actuelle ou, au contraire, doit-il veiller à encadrer l'apprenant dans le développement de sa littératie technologique ? Quels sont les effets des TIC sur l'expérience esthétique de l'élève créateur, interprète ou appréciateur ? Comment évaluer les trois compétences musicales principales du programme de formation du Québec – inventer/créer, interpréter, apprécier – lorsque l'expérience musicale et esthétique de l'élève est médiatisée par les TIC ?

En outre, nous croyons, à l'instar de Ferneding (2007, p. 1346-1347), que les éducateurs œuvrant dans le domaine artistique, qu'ils soient technophiles, technophobes ou ambivalents par rapport à l'intégration des technologies dans leurs salles de cours, doivent maintenant réfléchir à la place qu'ils souhaitent accorder aux TIC dans l'apprentissage de l'élève. En effet, comme aucun ouvrage d'importance ne propose pour l'instant de réponses aux questions d'ordre philosophique soulevées par l'intégration des TIC en éducation musicale (Webster 2007, p. 1325), les musiciens éducateurs devront pour le moment tenter d'y répondre par eux-mêmes en se basant sur leur propre expérience, en demeurant à jour avec les innovations technologiques d'aujourd'hui et de demain, et en restant à l'affût des résultats des travaux de recherche menés dans ce domaine.

Cet examen devrait se faire en tenant compte d'un assemblage complexe de divers facteurs, tissé de considérations techniques, pédagogiques et philosophiques. Plus leur réponse à cette question sera éclairée, mieux les musiciens éducateurs arriveront à fonder leur position philosophique sur les expériences musicales médiatisées par les technologies en milieu scolaire. Cette réflexion s'avère d'autant plus pressante que les musiciens éducateurs d'aujourd'hui enseignent à des élèves ayant évolué dans un univers musical très différent du leur et qui manipulent les TIC avec la même rapidité et la même aisance intuitive que leur langue maternelle.

La diffusion massive des TIC dans toutes les sphères de la vie musicale peut amener le musicien éducateur du XXI^e siècle à se questionner sur un aspect fondamental de sa profession, à savoir si son rôle est de préserver et de transmettre la tradition musicale ancestrale dont il est le porteur ou si, au contraire, il se doit d'exercer un leadership dans le développement des savoirs et savoir-faire liés aux technologies musicales. Peut-être est-il même possible d'en arriver à conjuguer ces deux missions a priori antagonistes en associant l'usage des TIC et l'approche traditionnelle.

En effet, le musicien éducateur est le porteur d'une tradition qui, à notre avis, ne devrait pas être mise de côté au profit d'une utilisation monolithique des TIC ; il nous apparaît crucial que l'élève, même dans le cadre d'une approche centrée sur l'apprenant, ait la chance de toucher, de jouer des instruments traditionnels et

d'élargir ses horizons musicaux vers la musique classique, jazz, folklorique et du monde puisque, dans certains cas, le milieu scolaire pourrait représenter la seule opportunité qu'ils auront de vivre de telles expériences esthétiques.

Cependant, si la recherche démontre que les TIC s'avèrent des outils efficaces pour amener l'apprenant à s'impliquer dans le cours de musique et que la littératie technologique acquise « dans le monde » soit insuffisante pour leur intégration sociale et professionnelle, nous croyons que le musicien éducateur devrait accorder une place privilégiée aux TIC dans le cadre de son enseignement. Ce constat soulèvera inmanquablement l'épineuse question suivante : comment intégrer l'apprentissage des TIC dans des plages horaires déjà surchargées ?

À notre avis, il s'avère possible d'utiliser les technologies de façon convergente avec les objectifs du cours, à la fois de manière instrumentale et transformatrice en demandant, par exemple, aux apprenants de créer un accompagnement à l'aide d'un logiciel pour la pièce qu'ils travaillent à l'instrument ou en apprenant à enregistrer les prestations de leurs collègues avec les TIC disponibles⁹. Par la suite, les possibilités sont presque infinies ; produire un fichier MP3 ou balado (*podcast*) de leurs créations, le partager en ligne et commenter leur prestation personnelle ou celles de leurs collègues...

L'objectif principal du présent article était de souligner l'importance de se questionner sur les enjeux philosophiques entourant l'intégration des TIC en éducation musicale. Pour ce faire, nous avons cherché à présenter les différents points de vue qui ressortent actuellement de la littérature spécialisée, tout en proposant quelques pistes au musicien éducateur souhaitant intégrer les TIC à sa démarche pédagogique ainsi que quelques hyperliens vers des ressources pédagogiques pratiques (en annexe). Chose certaine, le choix d'inclure ou non les TIC dans ses salles de classe et la manière d'en faire usage, le cas échéant, doivent dépendre des compétences que le milieu scolaire souhaite développer chez l'apprenant. Par ailleurs, si la recherche a pu démontrer depuis quelques décennies les multiples bénéfices apportés par l'apprentissage de la musique, d'autres études devront être menées dans le domaine des TIC afin de mesurer les effets de leur intégration en éducation musicale sur l'apprentissage et l'expérience musicale et esthétique de l'élève.

BIBLIOGRAPHIE

- Allenby, Brad (2007), « From Human to Transhuman. Technology and the Reconstruction of the World », *Templeton Research Lecture*, Arizona State University, www.cornerstonearchitecture.ca/sites/default/files/Brad%20Allenby%20Templeton%20Public%20Lecture%20-%20FROM%20HUMAN%20TO%20TRANSHUMAN%2022OCT2007.pdf, consulté le 28 décembre 2011.
- Anderson, Ronald E. (2008), « Implications of the Information and Knowledge Society for Education », dans Joke Voogt et Gerald Knezek (dir.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, vol. 20, Boston, MA, Springer US, p. 5-22.

⁹ À cette fin, un ordinateur, un microphone et le logiciel libre Audacity (voir annexe) pourraient, par exemple, être utilisés et produire des résultats satisfaisants.

- Ayache, Gérard (2006), *La grande confusion*, Paris, Éditions France Europe.
- Burnard, Pamela (2007), « Creativity and Technology. Critical Agents of Change in the Work and Lives of Music Teachers », dans John Finney et Pamela Burnard (dir.), *Music Education with Digital Technology*, Londres, Continuum, p. 196-206.
- Cain, Tim (2004), « Theory, Technology and the Music Curriculum », *British Journal of Music Education*, vol. 21, n° 2, p. 215-221.
- Cox, Margaret J., et Gail Marshall (2007), « Effects of ICT. Do We Know What We Should Know? », *Education and Information Technologies*, vol. 12, n° 2, p. 59-70.
- Ferneding, Karen (2004), « Understanding Teachers' Social Visions. Living Within and Against the Technological Society », dans Budd L. Hall et María Del Carmen Rodríguez De France (dir.), *Learning and the World We Want*, actes du colloque, Victoria, Université de Victoria, Faculté d'éducation, p. 112-117.
- Ferneding, Karen (2007), « Understanding the Message of the Medium. Media Technologies as an Aesthetic », dans Liora Bresler (dir.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Dordrecht, Springer, p. 1331-1354.
- Fisher, Tony, Higgins, Chris, et Avril Loveless (2006), *Teachers Learning with Digital Technologies. A Review of Research and Projects*, Bristol, Futurelab, <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL67>, consulté le 5 janvier 2012.
- Hodges, Richard (2001), « Using ICT in Music Teaching », dans Chris Philpott et Charles Plummeridge (dir.), *Issues in Music Teaching*, Londres, Routledge/Falmer, p. 170-181.
- Hodges, Richard (2007), « Music Education and Training. ICT, Innovation and Curriculum Reform », dans John Finney et Pamela Burnard (dir.), *Music Education with Digital Technology*, Londres, Continuum, p. 169-180.
- James, Peter, et Lisa Hopkinson (2009), *Sustainable ICT in Further and Higher Education. A Report for the Joint Information Services Committee (JISC)*, Londres, SusteIT, www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/rptgreenictv1.pdf, consulté le 12 janvier 2012.
- Livingstone, Sonia (2011), « Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education », *Oxford Review of Education*, vol. 38, n° 1, p. 1-16.
- Murray, Andy (1997), *The Music IT Support Project*, Coventry, NCET.
- Nichol, Jon, et Kate Watson (2003), « Editorial. Rhetoric and Reality—The Present and Future of ICT in Education », *British Journal of Educational Technology*, vol. 34, n° 2, p. 131-136.
- Noël, André, et Vincent Marissal (2012), « Une ombre au tableau blanc », *La presse* (jeudi 1^{er} mars), www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201202/29/01-4501174-une-ombre-au-tableau-blanc.php, consulté le 25 mars 2012.
- Paynter, John (1997), « Editorial », *British Journal of Music Education*, vol. 14, n° 2, p. 107-108.
- Pitts, Adrian, et Robert M. Kwami (2002), « Raising Students' Performance in Music Composition Through the Use of Information and Communications Technology (ICT). A Survey of Secondary Schools in England », *British Journal of Music Education*, vol. 19, n° 1, p. 61-71.
- Prensky, Marc (2001a), « Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, p. 1-6.
- Prensky, Marc (2001b), « Digital Natives, Digital Immigrants Part 2. Do They Really Think Differently? », *On the Horizon*, vol. 9, n° 6, p. 1-9.
- Reynolds, David, Treharne, Dave, et Helen Tripp (2003), « ICT—The Hopes and the Reality », *British Journal of Educational Technology*, vol. 34, n° 2, p. 151-167.
- Savage, Jonathan (2005), « Working Towards a Theory of Music Technologies in the Classroom. How Pupils Engage with and Organise Sounds with New Technologies », *British Journal of Music Education*, vol. 22, n° 2, p. 167-180.

- Savage, Jonathan (2007a), « Reconstructing Music Education Through ICT », *Research in Education*, vol. 78, n° 1, p. 65-77.
- Savage, Jonathan (2007b), « Teaching Music with ICT », dans John Finney et Pamela Burnard (dir.), *Teaching Music in the Digital Age*, Londres, Continuum, p. 142-155.
- Savage, Jonathan (2010), « Driving Forward Technology's Imprint on Music Education », prépublication, <http://jsavage.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/imprint.pdf>, consulté le 22 décembre 2011.
- « Technologie » (2013), *Le Petit Robert de la langue française*, www.lerobert.com, consulté le 29 août 2012.
- Tinio, Victoria L. (2002), « ICT in Education », http://wikieducator.org/images/f/ff/Eprimer-edu-ICT_in_Education.pdf, consulté le 29 août 2012.
- Virilio, Paul (1998), *La bombe informatique*, Paris, Galilée.
- Way, Jenni, et Colin Webb (2009), « A Framework for Analysing ICT Adoption in Australian Primary Schools », *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 23, n° 4, p. 559-582.
- Webster, Peter. R. (2002), « Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning », dans Richard Cowell et Carol Richardson (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York, Oxford University Press, p. 416-439.
- Webster, Peter. R. (2007), « Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning. 2000-2005 », dans Liona Bresler (dir.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Dordrecht, Springer, p. 1311-1330.
- Wellington, Jerry (2005), « Has ICT Come of Age? Recurring Debates on the Role of ICT in Education, 1982-2004 », *Research in Science & Technological Education*, vol. 23, n° 1, p. 25-39.
- Wise, Stuart, Greenwood, Janinka, et Niki Davis (2011), « Teachers' Use of Digital Technology in Secondary Music Education. Illustrations of Changing Classrooms », *British Journal of Music Education*, vol. 28, n° 2, p. 117-134.

ANNEXE

L'annexe présente une liste non exhaustive de logiciels gratuits ou libres pouvant être utilisés en éducation musicale.

Formation auditive

Pour mémoriser l'emplacement des notes sur la portée, avec ou sans association sonore. Le design n'est pas exceptionnel, mais il est fonctionnel (application Web) :

<http://france.catsfamily.net/main/sub.php?rub=JLM2>

Pour la reconnaissance auditive des notes et des rythmes binaires. Le design n'est pas exceptionnel, mais il est fonctionnel (application Web) :

<http://france.catsfamily.net/main/sub.php?rub=JLM3>

Exerciseurs de formation auditive de l'Université Laval (OS X et Windows) :

www.mus.ulaval.ca/fa/index.php

Improvisation

Impro-Visor, permet de travailler l'improvisation jazz harmonique (OS X, Windows et Linux) :

www.cs.hmc.edu/~keller/jazz/improvisor

Notation musicale

Permet de produire des partitions et d'écouter ses compositions en MIDI (OS X, Windows et Linux) :

<http://musescore.org>

Édition audio

Permet d'enregistrer et d'éditer des pistes sonores (OS X, Windows et Linux) :

<http://audacity.sourceforge.net>

Des idées de projets visant la création d'un fichier balado (*podcast*) et un tutoriel simple pour les réaliser à l'aide du logiciel Audacity :

<http://recit.cadre.qc.ca/IMG/audacitymodifie.pdf>

Site de tutoriels et de « conseils » pour réaliser les opérations les plus courantes avec Audacity :

http://wiki.audacityteam.org/wiki/Audacity_Wiki_Home_Page

Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales

Malinalli Peral Garcia
et Francis Dubé

Résumé

Cet article porte sur les connaissances et les stratégies pédagogiques à mettre en action afin de développer les habiletés métacognitives du musicien en formation. Nous expliquons d'abord les diverses composantes de la métacognition que le professeur d'instrument doit intégrer à son acte pédagogique pour guider l'élève sur le plan métacognitif. Nous exposons ensuite les modes d'intervention pédagogique à privilégier pour engager l'élève musicien dans une démarche métacognitive. Puis, nous proposons deux stratégies pédagogiques issues des sciences éducatives élaborées pour développer les habiletés métacognitives de l'élève, stratégies que nous avons adaptées aux besoins spécifiques de la pratique instrumentale. Ces outils offrent au musicien-pédagogue des référents pour guider le développement des habiletés métacognitives de ses élèves.

Mots clés : enseignement instrumental ; métacognition ; pratique instrumentale ; répétition instrumentale ; stratégies pédagogiques.

Abstract

This article is about educational knowledge and strategies that are to be used in developing the metacognitive skills of the musician in training. We first explain the metacognition's various components that the teacher must include in his/her teaching to guide the student on the metacognitive level. We then describe the methods of educational intervention that should be favored in order to engage the student musician in a metacognitive approach. Afterwards, we propose two educational strategies derived from educational sciences and created to develop the metacognitive skills of the student. These strategies have been adapted to the specific needs of instrumental practice. These tools offer to the musician-teacher some referents to guide the development of the metacognitive skills of his/her students.

Keywords: educational strategies; instrumental practice; instrumental repetition; instrumental teaching; metacognition.

Selon Flavell (1976, p. 232), la métacognition concerne les connaissances qu'une personne possède sur ses processus et produits cognitifs. Celles considérées expertes dans leur domaine, que ce soit en musique ou dans d'autres secteurs professionnels, démontrent davantage d'habiletés métacognitives que les novices (Chase et Simon 1973 ; Ericsson, Krampe et Tesch-Romer 1993 ; Hallam 2001). En musique, ce type d'habiletés joue un rôle fondamental dans l'acquisition et le développement d'habiletés musicales, car elles permettent notamment à l'instrumentiste de répéter plus efficacement durant ses séances de travail (Hallam 2001 ; Barry et Hallam 2002, p. 154-155).

En effet, les musiciens professionnels organiseraient leurs séances de répétition en fonction des erreurs détectées dans le but de mieux les corriger (Hallam 1997, cité par Woody 2001, p. 11), tandis que les musiciens en formation, particulièrement les débutants, passeraient jusqu'à 90% de leur travail instrumental à jouer leur pièce du début jusqu'à la fin, sans utiliser de stratégies spécifiques visant à améliorer leur performance (McPherson et Renwick 2001, p. 174). Or, c'est précisément l'acquisition d'habiletés métacognitives qui amène l'instrumentiste à surveiller et à corriger plus efficacement ses propres erreurs (Kenny 1992, cité par Woody 2001, p. 11). Vu leur importance dans le cadre du travail instrumental, il serait primordial de développer les habiletés métacognitives de l'élève musicien afin d'accroître la qualité de ses répétitions.

Sur le plan pédagogique, le professeur d'instrument peut jouer un rôle central dans le développement des habiletés métacognitives de l'élève. Pour remplir ce rôle, il doit amener l'élève à réfléchir sur la façon de s'exercer, d'apprendre et de mémoriser son répertoire, en insistant tout particulièrement sur la manière dont l'apprenant peut intégrer cette approche réflexive à ses connaissances musicales (Aiello et Williamon 2002, p. 176). En revanche, pour travailler dans cette direction, l'enseignant doit posséder certaines qualités et stratégies pédagogiques liées spécifiquement au développement des habiletés métacognitives de l'élève (Lafortune, Jacob et Hébert 2000, p. 39-54 ; Doly 1997, p. 45-67), et c'est essentiellement le sujet dont nous traiterons dans le cadre de cet article.

Pour être plus précis, nous définirons d'abord ce qu'est la métacognition et nous expliquerons ses différentes composantes. Ensuite, nous exposerons les habiletés métacognitives que l'on observe le plus souvent chez le musicien expert, dans le but de les mettre en relation avec celles devant être développées chez le musicien en formation. Enfin, nous proposerons des modes d'intervention et des stratégies pédagogiques pouvant contribuer au développement des habiletés métacognitives de l'élève musicien.

DÉFINITION ET COMPOSANTES DE LA MÉTACOGNITION

Depuis le début du ^{xx}e siècle, plusieurs auteurs ont réalisé des recherches scientifiques ainsi que des écrits théoriques sur les processus liés à la métacognition¹.

1 Pour plus d'informations, consulter Brown (1987). Cette auteure présente un bref historique entourant le concept de métacognition.

Toutefois, Flavell est souvent considéré comme le pionnier des recherches sur la métacognition (Saint-Pierre 1994, p. 531), car ses études sur la méta-mémoire² l'ont amené à proposer la première définition de ce concept. Selon lui, la métacognition

fait référence à la connaissance qu'une personne a de ses propres processus et produits cognitifs ou de toute autre chose qui s'y rapporte... Par exemple, je fais de la métacognition [...] si je remarque que j'ai plus de difficulté à apprendre A que B ; si cela me frappe que je dois vérifier C avant de l'accepter comme un fait [...] La métacognition fait référence, entre autres choses, à la surveillance active et à la régulation subséquente et à l'orchestration de ces processus... habituellement afin d'atteindre quelque but ou objectif concret (Flavell 1976, p. 232)³.

De plus, la métacognition reposerait sur deux grandes composantes principales, soit les connaissances métacognitives (Flavell 1979, p. 906 ; 1987, p. 21) ainsi que l'utilisation et l'adaptation de ces connaissances à la gestion des processus mentaux (Brown 1987, p. 67).

Les connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives sont regroupées en trois volets principaux, soit les connaissances sur les personnes, sur les tâches et sur les stratégies.

1. Connaissances sur les personnes

Les connaissances sur les personnes se divisent en trois sous-catégories : intra-individuelles, interindividuelles ou universelles (Flavell 1987, p. 22-23). Les intra-individuelles concernent les connaissances ou les croyances que l'individu possède sur son propre fonctionnement cognitif. Par exemple, savoir qu'il a de la difficulté à lire la musique contemporaine ou que son travail instrumental s'avère plus efficace lorsqu'il répète le matin plutôt que le soir, entre dans cette catégorie.

Les connaissances interindividuelles concernent celles où l'individu se compare à d'autres personnes. Par exemple, lorsqu'un musicien est conscient qu'il arrive à mieux jouer le répertoire virtuose que plusieurs musiciens de sa génération, il s'agit d'une connaissance interindividuelle.

Les connaissances universelles portent sur les représentations qu'a l'individu sur des aspects généraux de la cognition humaine. Il peut s'agir, entre autres, de connaissances ou d'intuitions liées au fonctionnement de la pensée, de la mémoire ou de l'in-

2 Flavell a été le premier à utiliser le terme de « méta-mémoire » en 1971. Voir Flavell 1971, p. 277.

3 « [...] refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them... For example, I am engaging in metacognition [...] if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double check C before accepting it as a fact [...] Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes [...] usually in the service of some concrete goal or objective » (Flavell 1976, p. 232).

telligence. À titre d'exemple, savoir que la mémoire à court terme peut traiter environ sept éléments à la fois (+ ou - 2) à partir de l'âge de 14 ans.

2. Connaissances sur les tâches

Les connaissances sur les tâches portent sur la nature et les exigences de celles-ci quant à leur réalisation. Il s'agit de connaissances acquises au sujet de différentes informations liées aux expériences antérieures et sur le traitement que chacune d'entre elles nécessite pour être mise en œuvre (Flavell 1987, p. 22-23). Un exemple entrant dans cette catégorie de connaissances serait que le musicien doit être conscient qu'il existe quatre types de mémoire intervenant dans le processus de mémorisation d'une pièce – auditive, visuelle, kinesthésique, conceptuelle – mais qu'il est préférable d'axer l'apprentissage mnémotechnique sur l'utilisation de la mémoire conceptuelle, car ce type de mémoire aide l'instrumentiste à se sentir plus rassuré au moment de jouer sans la partition (Dubé 2006, p. 19).

3. Connaissances sur les stratégies

Les connaissances sur les stratégies concernent les différentes procédures à utiliser afin d'atteindre un objectif précis. Selon l'objectif visé, ces stratégies peuvent être classées en stratégies cognitives et en stratégies métacognitives. Celles dites cognitives permettent à l'individu d'atteindre un but cognitif, par exemple, lire une partition afin de la déchiffrer. Quant aux stratégies métacognitives, elles visent à vérifier si le résultat obtenu est satisfaisant ou non, par exemple, réviser la même partition en utilisant une stratégie permettant de vérifier qu'aucune fausse note n'est apprise.

Selon Flavell (1987, p. 23), les connaissances sur les personnes, les tâches et les stratégies sont toujours en interaction entre elles et les interactions liées à ces connaissances ou intuitions sont apprises de la même façon que les connaissances métacognitives. Par ailleurs, les connaissances métacognitives ne sont pas différentes des autres types de connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme, car elles peuvent être activées volontairement (Flavell 1979, 907-908). En revanche, elles peuvent aussi être activées automatiquement et involontairement lors de l'activité cognitive, et ce de manière plus ou moins consciente.

D'après Brown (1987, p. 67-68), les connaissances métacognitives sont relativement stables et verbalisables, c'est-à-dire que la personne peut exprimer à haute voix ce qu'elle croit à propos de son processus d'apprentissage, des stratégies s'avérant les plus efficaces, etc. Cependant, ces connaissances peuvent être vraies ou erronées. Par exemple, si une personne croit qu'elle doit relier les nouvelles connaissances en apprentissage à celles déjà emmagasinées dans la mémoire à long terme (connaissance métacognitive universelle sur les personnes) pour assimiler efficacement un concept, il s'agit d'une connaissance avérée. Toutefois, si elle croit que pour développer la vitesse d'une pièce, le musicien doit toujours s'exercer en augmentant graduellement la vitesse du geste (connaissance métacognitive sur les stratégies), il s'agit, dans ce cas, d'une connaissance erronée (Jørgensen 2004, p. 94). De plus, les connaissances métacognitives se développeraient avec l'âge. Ce type de connaissances requiert que les apprenants prennent du recul et considèrent leurs propres processus cognitifs comme des objets de pensée et de réflexion (Brown 1987, p. 68).

4. Les expériences métacognitives

Flavell (1979, p. 908-909) affirme que les connaissances métacognitives peuvent engendrer des expériences cognitives ou affectives conscientes qu'il nomme expériences métacognitives. Ces expériences se distinguent des autres types d'expériences car elles ont un lien spécifique avec l'activité intellectuelle (Flavell 1987, p. 24). À titre d'exemple, quand une personne est consciente qu'elle ressent un sentiment d'anxiété lorsqu'elle n'arrive pas à comprendre quelque chose qu'elle désire intégrer à son savoir, il s'agit alors d'une expérience métacognitive. De plus, la personne apprend avec l'âge à interpréter ce type d'expériences et à y répondre adéquatement, contrairement aux jeunes enfants qui les vivent souvent de façon consciente, sans pour autant être en mesure de les interpréter correctement (*ibid.*).

En outre, Flavell (*ibid.*, p. 28) explique que l'individu est probablement plus susceptible de vivre des expériences métacognitives lorsque :

- la situation le demande explicitement ;
- la situation n'est ni complètement nouvelle, ni complètement familière pour lui, c'est-à-dire lorsque la personne connaît suffisamment la situation pour être perplexe et pour formuler des questions, mais insuffisamment pour que le processus soit entièrement automatique et sans effort ;
- la personne fait des inférences, porte des jugements ou prend des décisions correctes ;
- l'activité cognitive se retrouve au cœur d'une résolution de problème ;
- l'attention et les ressources mnémoniques de la personne ne sont pas amoindries par d'autres expériences subjectives plus urgentes, comme la peur, l'anxiété ou la dépression.

Les expériences métacognitives jouent également un rôle important dans le processus d'apprentissage car, toujours selon Flavell (1979, p. 908), elles peuvent avoir un effet décisif sur les tâches ou sur les objectifs cognitifs poursuivis, ainsi que sur les connaissances et sur les stratégies employées. De façon plus précise, lorsque l'individu vit une expérience métacognitive, il peut établir de nouveaux objectifs, de même que réviser ou abandonner ceux établis au départ. Ce type d'expériences peut même affecter sa base de connaissances métacognitives. Par exemple, le musicien qui expérimente de l'anxiété lorsqu'il réalise que sa façon de s'exercer ne l'amène pas aux résultats désirés (expérience métacognitive) risque de changer de stratégies de travail afin de mieux y parvenir. En fait, la mobilisation des connaissances métacognitives en interaction avec les expériences métacognitives donnerait lieu à la gestion des processus mentaux.

La gestion des processus mentaux

La deuxième principale composante de la métacognition concerne la gestion des processus mentaux. Elle correspond à ce que Lafortune, Jacob et Hébert (2000) appellent des « habiletés métacognitives ». Pour ces auteurs :

une habileté métacognitive est cette capacité à mobiliser ses connaissances et savoir-faire, mais dans l'intention explicite de planifier l'exécution d'une

tâche afin de mieux la superviser, l'évaluer et porter un jugement critique sur l'efficacité de sa démarche au regard des stratégies mises en place et du but poursuivi. Ce jugement permet non seulement d'enrichir ses connaissances métacognitives, mais de développer un savoir conscient qui peut être déployé dans des situations de plus en plus complexes. Les principales manifestations d'une habileté métacognitive sont le contrôle et la régulation de la démarche d'apprentissage parce qu'ils sont le résultat d'une évaluation constante et consciente et en favorisent ainsi la réutilisation (Lafortune, Jacob et Hébert 2000, p. 12-13).

Ainsi, les habiletés métacognitives permettent à l'individu d'utiliser et d'adapter ses propres connaissances métacognitives afin de gérer son activité mentale. Elles comportent trois types d'activités en lien avec l'exécution d'une tâche, soit des activités de planification, de contrôle et de régulation.

1. Les activités de planification

Les activités de planification consistent à établir des objectifs et à choisir des stratégies en fonction des objectifs d'abord identifiés, ainsi qu'à déterminer les paramètres d'évaluation à utiliser pendant et à la fin de l'exécution de la tâche. À titre d'exemple, un musicien utilise des activités de planification lorsqu'il décide, au début d'une séance de travail instrumental, comment résoudre un passage technique à l'aide de stratégies spécifiques, détermine combien de temps il devra travailler ce passage pour y arriver, et lorsqu'il prévoit la manière dont il devra s'autoévaluer durant et à la fin de la répétition afin d'atteindre son objectif.

2. Les activités de contrôle

Les activités de contrôle visent à surveiller et à vérifier l'efficacité de l'activité cognitive en cours. Elles consistent principalement à évaluer les actions entreprises pendant l'apprentissage. Se demander si la stratégie choisie pour maîtriser une difficulté instrumentale donne les résultats escomptés est un exemple d'activité de contrôle.

3. Les activités de régulation

Les activités de régulation consistent à modifier la démarche utilisée pendant l'activité cognitive après avoir mis en œuvre les activités de contrôle. Il peut s'agir, par exemple, de conserver la stratégie choisie en début de répétition pour résoudre une difficulté technique, mais de diminuer la vitesse du geste initialement prévue afin de la régler plus efficacement.

Selon Brown (1987, p. 68), les activités de planification, de contrôle et de régulation sont relativement instables puisqu'elles varient en fonction de la tâche à effectuer et de la situation d'apprentissage dans laquelle elle est réalisée. De plus, elles ne sont pas toujours verbalisables car le fait de savoir comment faire quelque chose ne signifie pas nécessairement que la personne réalise l'activité consciemment, ni qu'elle puisse

l'exprimer avec des mots. Ces activités sont aussi relativement indépendantes de l'âge puisque tout apprentissage actif demande une forme d'autorégulation. En effet, les jeunes enfants régulent et surveillent, tout comme les adultes, leurs propres activités d'apprentissage. La figure 1 offre, à titre de résumé, une vue synthétisée des notions métacognitives expliquées jusqu'à maintenant.

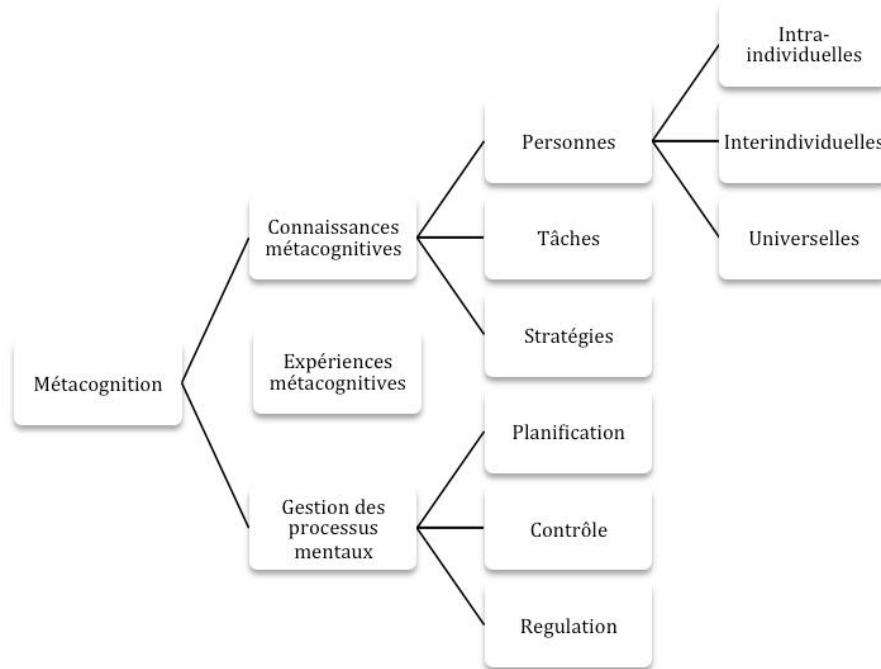


Figure 1 : Notions métacognitives.

LE MUSICIEN EXPERT ET L'ENSEIGNANT GUIDE DE LA MÉTACOGNITION

Habiletés métacognitives du musicien expert

Des recherches portant sur le développement de l'expertise suggèrent que les personnes possédant une expérience considérable dans un domaine spécifique possèdent beaucoup plus d'habiletés métacognitives que les novices (Chase et Simon 1973 ; Ericsson, Krampe et Tesch-Romer 1993 ; Hallam 2001). En effet, les experts démontrent une capacité d'analyse leur permettant d'identifier plus facilement et rapidement les problèmes à régler (Hallam 2001, p. 28). De plus, ils adaptent leurs façons de faire aux contraintes inhérentes à la tâche à effectuer (Holyoak 1991, p. 309), utilisent des stratégies variées pour améliorer leurs performances et modifient ces stratégies en fonction des erreurs identifiées (Chase et Ericsson 1981 ; VanLehn 1991, cité par Ericsson, Krampe et Tesch-Romer 1993, p. 367). Enfin, les experts possèdent des habiletés supérieures dans la façon d'utiliser leur mémoire⁴ ainsi que dans la

4 Holyoak (1991, p. 305) affirme que ce postulat est particulièrement vrai lorsque le domaine d'expertise comporte réellement des performances de mémoire.

façon de s'autoréguler (Glaser et Chi 1988). En d'autres mots, l'expert est capable de faire la bonne chose au bon moment (Dorner et Scholkopf 1991, cité par Holyoak 1991, p. 309).

En musique, l'expertise est acquise en travaillant quotidiennement à l'instrument, et l'efficacité des séances de travail est conditionnée par les habiletés métacognitives mises en place par le musicien. C'est d'ailleurs ce qui amène Hallam (2001) à affirmer que le musicien doit posséder des habiletés métacognitives pour effectuer des séances de travail efficaces

afin d'être capable de reconnaître la nature et les exigences d'une tâche spécifique ; d'identifier des difficultés particulières ; de posséder un éventail de stratégies pour faire face à ces difficultés ; de savoir quelle stratégie est appropriée pour réaliser chaque tâche ; de surveiller le progrès menant au but. Si le progrès n'est pas satisfaisant, il faut le reconnaître et utiliser des stratégies alternatives ; évaluer les résultats de l'apprentissage dans des contextes de performance et prendre les mesures nécessaires afin d'améliorer la performance dans le futur (*ibid.*, p. 28)⁵.

Toujours selon Hallam, les habiletés métacognitives du musicien doivent inclure également des outils lui permettant de bien gérer le temps de répétition afin d'être capable, entre autres choses, de respecter certains délais professionnels ou de maintenir son niveau de concentration et de motivation. Autrement dit, les habiletés métacognitives seraient nécessaires, voire essentielles, à l'optimisation des répétitions individuelles du musicien. Par ailleurs, les recherches menées par Hallam indiquent que les musiciens experts possèdent davantage d'habiletés métacognitives que les novices, et que ces habiletés sont observables dans la manière dont ils s'exercent pendant le travail instrumental. Ainsi, Hallam (*ibid.*, p. 30-34) explique que les musiciens experts ayant développé des habiletés métacognitives

- sont conscients de leurs propres forces et faiblesses (connaissances sur les personnes)⁶, ce qui leur permet d'identifier, pendant la lecture du nouveau répertoire, les passages nécessitant plus de travail lors des séances subséquentes (activités de planification) ;
- possèdent de vastes connaissances concernant la nature des différentes tâches à effectuer – lire du nouveau répertoire, organiser la répétition, travailler les passages difficiles, maintenir la concentration, préparer la performance – ce qui serait nécessaire pour les réaliser avec succès (connaissances sur les tâches) ;

5 « [...] in order to be able to recognise the nature and requirements of the particular task; identify particular difficulties; have knowledge of a range of strategies for dealing with these problems; know which strategy is appropriate for tackling each task; monitor progress towards the goal, if progress is unsatisfactory acknowledge this and draw on alternative strategies; evaluate learning outcomes in performance contexts and take action as necessary to improve performance in the future » (Hallam 2001, p. 28).

6 L'identification des habiletés mises entre parenthèses par les auteurs de l'article vise à spécifier les composantes de la métacognition dont il est question dans le texte de Hallam (2001).

- possèdent une variété de stratégies pouvant être utilisées en fonction de leurs besoins spécifiques et de la tâche à accomplir (connaissances sur les stratégies) ;
- orientent leur travail en fonction de buts spécifiques (activités de planification) ;
- possèdent une base de connaissances leur permettant d'évaluer les exigences de la tâche, d'identifier les difficultés (connaissances sur les tâches), de reconnaître leurs erreurs, d'évaluer les progrès (activités de contrôle) et de prendre les mesures nécessaires pour surmonter les problèmes (activités de régulation).

Cela dit, on peut supposer que le professeur de musique, étant lui-même musicien expert, peut aider l'élève à développer de telles habiletés métacognitives afin qu'il puisse effectuer des séances de travail de plus en plus efficaces à l'instrument. Pour aller dans cette direction, il s'avère toutefois important de posséder certaines qualités pédagogiques spécifiques au développement des habiletés métacognitives de l'élève, et que l'enseignant intègre dans son acte pédagogique des stratégies favorisant leur acquisition.

Qualités de l'enseignant-guide de la métacognition

Les recherches portant sur le développement de la métacognition menées par Lafortune, Jacob et Hébert (2000, p. 53-54) démontrent que, pour favoriser le développement des habiletés métacognitives de l'élève, le professeur doit structurer sa démarche pédagogique en conséquence et posséder également des qualités pédagogiques spécifiques. Il doit premièrement connaître les fondements psychologiques liés à la métacognition⁷ et élaborer des stratégies d'enseignement conçues explicitement pour la développer. Il doit aussi proposer régulièrement à l'élève des moments de réflexion afin de favoriser l'émergence de commentaires métacognitifs et de susciter la verbalisation de ses démarches mentales. Enfin, il doit être en mesure de reconnaître les « déclics métacognitifs » de l'apprenant afin de susciter chez lui une prise de conscience.

De son côté, Doly (1997, p. 61) affirme que l'expert doit éviter de surcharger cognitivement l'élève durant son apprentissage. Pour ce faire, la tâche à réaliser

doit être suffisamment simple pour permettre au sujet de partir de ce qu'il sait, de ses connaissances et compétences actuelles et embryonnaires, mais en même temps suffisamment difficile pour présenter un problème au sujet, qui l'oblige à prendre des risques pour aller au-delà de ce qu'il sait faire tout seul (*ibid.*, p. 59).

L'expert doit aussi savoir utiliser de façon positive les erreurs effectuées par l'élève. Pour aller dans cette direction, il peut aider l'apprenant à les identifier et à les analyser dans le but de l'amener à « prendre conscience des procédures et connaissances qu'il

⁷ C'est d'ailleurs ce qui nous a motivé à expliquer et regrouper dans la première section de l'article des connaissances liées à la métacognition issues de différentes sources scientifiques.

a spontanément utilisées et qui ont conduit à l'erreur, pour lui permettre ensuite de construire des stratégies de remédiation, et éventuellement et plus généralement des stratégies pour vaincre l'échec » (Doly 1997, p. 61-62).

De plus, toujours selon Doly (*ibid.*, p. 62-63), l'enseignant doit proposer des activités qui ont du sens pour l'élève, c'est-à-dire des situations d'apprentissage où il peut se représenter le but à réaliser à l'aide de critères d'évaluation permettant d'orienter son activité. En d'autres termes, l'enseignant doit installer chez l'élève une motivation intrinsèque pour réaliser la tâche, motivation qui sera déterminante pour la réussir.

Enfin, pour l'apprenant pouvant déjà s'autoréguler ou réussir son apprentissage seul, l'enseignant doit éviter de lui fournir une aide supplémentaire car, non seulement une telle aide s'avérerait inutile pour lui, mais elle pourrait même aller jusqu'à inhiber ses compétences ou les stratégies déjà élaborées ou en voie de l'être (*ibid.*, p. 63).

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES VISANT À DÉVELOPPER LES HABILETÉS MÉTACOGNITIVES DE L'ÉLÈVE

Dans cette section, nous proposons deux stratégies pédagogiques pouvant favoriser le développement des habiletés métacognitives de l'élève musicien. Il s'agit de la stratégie en trois phases et du journal de bord, soit deux approches appropriées pour guider le musicien en formation dans son développement métacognitif.

Stratégie en trois phases

Lafortune, Jacob et Hébert expliquent que « le développement cognitif et métacognitif est un processus graduel d'intériorisation et de personnalisation grâce aux interactions sociales » (Lafortune, Jacob et Hébert 2000, p. 16). Ce processus d'intériorisation est un acte de réflexion complexe dans lequel l'élève entretient consciemment un dialogue intérieur sur la tâche qu'il exécute. En revanche, ce processus n'est pas automatique et il nécessite la médiation d'un guide expérimenté pour en faire un usage adéquat.

La médiation concerne la manière dont un individu expert dans un domaine organise l'environnement physique et mental d'un autre individu moins expérimenté afin qu'il puisse mieux penser, agir et construire son identité (Doly 1997, p. 45). Cette médiation entre l'expert et l'apprenant s'avère même une condition sine qua non pour que l'élève enclenche le processus d'intériorisation requis pour développer ses habiletés métacognitives. Selon Doly (*ibid.*, p. 55), ce processus d'intériorisation repose sur quatre étapes distinctes :

- a) D'abord, l'expert doit posséder les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion de la tâche ;
- b) Ensuite, ces connaissances et compétences doivent être mises en interaction avec le novice, entre autres à l'aide du langage sous forme d'encouragements, de consignes, d'invitations à s'évaluer ;
- c) Puis, le novice doit apprendre à utiliser de plus en plus fréquemment ces connaissances et compétences de façon intentionnelle en présence de l'expert ;
- d) Enfin, le novice doit arriver à gérer de façon autonome son activité en l'absence de l'expert.

Dans un contexte pédagogique, ces étapes correspondent, selon Lafortune, Jacob et Hébert (2000, p. 16-19), au modelage (point a), à la pratique guidée (points b et c), à la pratique autonome (point d). Nous avons appliqué la séquence proposée par ces auteurs à l'enseignement instrumental pour construire notre stratégie pédagogique⁸.

1. Le modelage

Le modelage correspond à la première étape du processus d'intériorisation. Ici, le professeur offre un modèle à l'élève pour accomplir une tâche à partir de ses connaissances personnelles. Lors de cette phase, le professeur verbalise à haute voix sa démarche mentale en même temps qu'il exécute la tâche. Le but du professeur est de rendre visible son dialogue intérieur en modélisant pour l'élève les opérations mentales qu'il doit mettre en action pour réaliser la tâche adéquatement.

Lors de cette phase, le professeur doit d'abord activer les connaissances antérieures de l'élève s'avérant pertinentes pour exécuter la tâche. Cette approche lui permettra de comparer sa façon de l'effectuer avec celle du professeur. Ensuite, le professeur exprime à haute voix de quelle manière il réalise la tâche ainsi que chacune des pensées qui lui viennent à l'esprit lorsqu'il l'exécute. Par exemple, il verbalise les questions qu'il se pose, les actions qu'il effectue pour surveiller son activité, l'évaluer, adapter sa démarche, etc. En d'autres mots, le professeur ne se contente pas ici de donner seulement un exemple, il se donne lui-même en exemple.

Pour illustrer ce concept pédagogique à partir d'un apprentissage postural en musique, l'enseignant pourrait modéliser pour l'élève la façon d'acquérir une bonne posture à l'instrument en verbalisant tous les éléments dont il doit tenir compte pour y arriver en même temps qu'il exécute l'action. Il exprime également à haute voix les ajustements nécessaires qu'il fait en cours de route pour intégrer la position recherchée à son jeu instrumental, tout en lui expliquant les raisons justifiant ces ajustements.

2. La pratique guidée

La pratique guidée correspond aux deuxième et troisième étapes du processus d'intériorisation de Doly (1997, p. 55) que l'élève doit parcourir pour mettre en place une démarche d'apprentissage métacognitive. Ici, le professeur invite l'élève à verbaliser sa façon de procéder tout en se référant à la modélisation qu'il a d'abord effectuée. Ensuite, à l'aide de questions et d'encouragements, le professeur aide l'élève à planifier son activité, il attire son attention sur des aspects importants pour bien exécuter la tâche, puis il l'amène à s'autoévaluer et à se corriger pendant la pratique guidée.

8 L'utilisation de cette stratégie doit être favorisée avec des enfants en âge scolaire. Elle peut être utilisée autant en enseignement individuel qu'en groupe. Toutefois, pour l'enseignement en groupe, le professeur peut ajouter une phase – telle que proposé par Lafortune, Jacob et Hébert (2000, p. 18) – entre la pratique guidée et la pratique autonome, soit la pratique coopérative. Lors de cette phase, l'enseignant invite les élèves à se placer en dyades afin de susciter l'échange entre eux concernant leurs façons de faire durant leurs activités d'apprentissage.

Si on reprend l'exemple postural précédent, lors de cette phase, le professeur inviterait l'élève à verbaliser son dialogue intérieur lorsqu'il cherche à appliquer à son jeu instrumental l'attitude posturale d'abord modélisée devant lui. Lorsque le professeur s'aperçoit que certains éléments n'ont pas été pris en considération par l'élève, il l'encourage et lui pose des questions afin d'attirer spécifiquement son attention sur ces éléments. Le professeur peut également répéter la phase de modelage afin de rendre plus évidents les éléments nécessitant plus d'attention de la part de l'élève avant de continuer la pratique guidée.

3. La pratique autonome

La pratique autonome correspond à la dernière étape du processus d'intériorisation de Doly (1997, p. 55), soit celle où l'élève s'exerce sans la présence de l'expert. En principe, lors de cette phase, il doit être en mesure d'entretenir un dialogue intérieur lorsqu'il gère la tâche, ainsi que de se poser des questions pertinentes pour la réaliser adéquatement. En fait, il reproduit l'interaction qui a eu lieu entre lui et l'expert durant la pratique guidée, mais en jouant simultanément cette fois-ci le rôle de l'expert et de l'élève.

Si on reprend l'apprentissage postural donné en exemple lors des deux phases précédentes, l'élève devrait ici être en mesure d'intégrer à son jeu instrumental l'attitude posturale souhaitée, de s'autoévaluer et de mettre en action certains modes d'évaluation lui permettant de se corriger par lui-même si certains problèmes persistent.

Le journal de bord

La deuxième stratégie que nous proposons pour développer les habiletés métacognitives de l'élève est de réaliser un journal de bord⁹ dans lequel l'élève écrit ses observations au sujet de ses connaissances et de ses habiletés métacognitives. En utilisant l'écriture comme moyen de réflexion, l'élève pose alors un regard sur sa pensée intérieure et laisse des traces qui lui permettent, par la suite, d'évaluer ses progrès et sa manière d'apprendre (Lafortune, Jacob et Hébert 2000, p. 65-72). Par contre, l'action d'écrire ne développe pas automatiquement des habiletés métacognitives. Pour y arriver, le professeur doit guider les observations de l'élève de façon structurée tout en poursuivant des objectifs spécifiques. En d'autres termes, le professeur doit « lui proposer des activités d'écriture qui suscitent des prises de conscience sur la gestion et la régulation de la démarche de ses apprentissages » (*ibid.*, p. 71).

Dans le but d'avoir en main des références sur la manière de guider le processus de réflexion de l'élève, nous avons adapté le questionnaire sur les Connaissances méta-

⁹ La réalisation d'un journal de bord est une stratégie fréquemment présentée dans la littérature portant sur le développement de la métacognition. Il s'agit d'une approche pédagogique particulièrement adaptée pour favoriser une démarche réflexive chez l'élève.

cognitives et gestion de l'activité mentale (COMÉGAM) conçu et validé par Richer *et al.* (2004), aux besoins de la pratique instrumentale. Élaboré pour mesurer et développer la métacognition, ce questionnaire (annexe A), peut aussi guider l'acte pédagogique du professeur d'instrument qui désire amener l'élève à développer ses habiletés métacognitives. Il comporte des énoncés relatifs aux connaissances métacognitives (sur soi, sur la tâche, sur les stratégies) et à la gestion mentale (planification, régulation, contrôle) dans un contexte de répétition instrumentale.

Ce questionnaire comprend 36 énoncés et se divise en six sections. Chaque section porte sur un aspect spécifique de la métacognition. Puisque les énoncés de la version originale étaient conçus pour l'apprentissage en milieu scolaire¹⁰, nous avons modifié les énoncés du questionnaire original afin qu'il soit adapté au contexte de l'apprentissage instrumental. À titre d'exemple, dans la version originale, le premier énoncé mentionnait : « Je connais les stratégies qui m'aident le plus à apprendre ». Nous avons modifié et adapté ce même énoncé par : « Je connais les stratégies qui m'aident à mieux répéter ».

Une fois que le professeur d'instrument a identifié à l'aide du questionnaire les composantes sur lesquelles l'élève doit se concentrer pour développer ses habiletés métacognitives, il peut ensuite utiliser des fiches de réflexion¹¹ (annexe B) pour guider les observations que l'apprenant aura à noter dans son journal de bord. Ici aussi, nous avons modifié les énoncés des fiches de réflexion que l'on retrouve dans la version originale afin qu'ils soient mieux adaptés au contexte de la répétition instrumentale. Chaque fiche vise à faire réfléchir l'élève au sujet d'une composante métacognitive spécifique. Elles sont composées principalement de questions et de pistes de réflexion pour guider l'élève musicien dans sa démarche métacognitive. Nous proposons au professeur d'instrument d'utiliser ce questionnaire et ces fiches de réflexion à l'aide de la procédure suivante :

- En début d'année, l'élève répond au questionnaire afin d'identifier quelles sont les composantes métacognitives qui méritent d'être développées davantage ;
- Tout au long de l'année, le professeur guide l'élève dans ses observations à l'aide des fiches de réflexion. L'élève décrit ensuite ses observations dans son journal de bord ;
- Le professeur invite l'élève à partager ses réflexions afin de lui fournir une rétroaction pertinente à ce sujet, et dans le but de l'aider à développer ses habiletés métacognitives et à améliorer ses séances de répétition.

La procédure expliquée plus haut vise principalement à amener l'élève à réfléchir sur ses séances de répétition instrumentale et à les rendre plus efficaces. Toutefois, les fiches de réflexion peuvent aussi être utilisées durant les leçons et être

10 Cet outil a été développé dans le cadre d'une recherche collaborative visant à rendre autonomes des étudiants de niveau collégial.

11 Ces fiches de réflexion sont en fait intégrées au questionnaire, et leur version originale fût également validée par leurs auteurs (Richer *et al.* 2004).

choisies en fonction d'une pièce que l'élève travaille avec son professeur. À titre d'exemple, si un élève guitariste doit apprendre un passage comportant un motif d'arpège devant être joué rapidement, le professeur peut se référer à la fiche 1 portant sur les stratégies et l'adapter, comme nous le suggérons ci-dessous, à la difficulté concernée :

- L'énoncé original « Y a-t-il des actions qui pourraient être posées avant de commencer à répéter ? » peut être adapté ainsi : « Y a-t-il des actions qui pourraient être posées avant de commencer à répéter le passage ayant ce motif d'arpège ? » ;
- L'énoncé original « Y a-t-il une façon de faire qui pourrait t'aider au cours de ta répétition instrumentale ? » peut être modifié dans ce cas-ci par « Y a-t-il une façon de faire qui pourrait t'aider, pendant ta répétition instrumentale, à bien réussir le passage ayant ce motif d'arpège plus rapidement ? » ;
- Enfin, l'énoncé original « Pour toi, y a-t-il des moments qui sont plus propices pour répéter ? » peut devenir « Pour toi, y a-t-il des moments qui sont plus propices pour répéter la vitesse exigée à la main droite pour jouer ce motif d'arpège correctement ? »¹².

CONCLUSION

Selon la littérature spécialisée, l'expert musicien posséderait davantage d'habiletés métacognitives que le musicien en formation. En effet, l'expert démontre une capacité d'analyse lui permettant d'identifier plus facilement et rapidement les problèmes à régler, tandis que le musicien moins expérimenté, notamment celui en début d'apprentissage, aurait plutôt tendance à s'exercer de façon répétitive sans porter un regard réflexif sur ses erreurs et sur les stratégies pouvant les corriger. En revanche, si le professeur d'instrument procure un accompagnement pédagogique approprié, il peut améliorer les habiletés métacognitives de l'élève, ce qui aurait un effet positif sur la qualité de ses séances de travail personnelles.

C'est d'ailleurs ce qui a motivé la rédaction de cet article, car nous voulions exposer au professeur d'instrument les connaissances requises pour travailler plus efficacement dans cette direction, ainsi qu'à lui proposer une adaptation d'outils validés scientifiquement pour seconder son acte pédagogique sur le plan métacognitif. Pour ce faire, nous avons d'abord expliqué les différentes composantes liées à la métacognition, puis proposé deux approches pédagogiques pouvant guider le professeur d'instrument dans le développement des habiletés métacognitives de l'élève. Nous avons également adapté à l'enseignement instrumental un questionnaire et des fiches de réflexion déjà

12 Savoir écrire est une habileté indispensable à l'utilisation de cette stratégie, autant chez le professeur que chez l'élève. Cette stratégie peut servir en enseignement individuel et en groupe. Pour l'enseignement en groupe, chaque élève réalise son propre journal de bord. Par la suite, le professeur invite les élèves à se placer en petits groupes afin de leur faire partager leurs réflexions. Pendant qu'un des élèves expose ses réflexions, les autres font des comparaisons entre leurs propres réflexions et celles de leur collègue. Finalement, le professeur fait un retour sur l'activité avec tout le groupe.

présents dans la littérature scientifique. Le questionnaire vise à identifier les forces et les faiblesses métacognitives de l'élève, alors que les fiches de réflexion ont pour objectif de guider efficacement l'élève dans sa démarche métacognitive.

L'utilisation de stratégies favorisant le développement de la métacognition dans un contexte d'enseignement instrumental individuel s'avère essentielle pour optimiser l'efficacité des séances de répétition de l'apprenant. Nous croyons que les outils et les approches pédagogiques proposés dans le cadre de cet article peuvent aider le professeur d'instrument à développer plus efficacement les habiletés métacognitives de leurs élèves. Ce questionnaire et ces fiches de réflexion adaptés à l'enseignement instrumental pourraient même être repris pour réaliser des projets de recherche dans ce domaine afin d'en évaluer l'efficacité réelle sur le développement métacognitif de l'élève musicien. Chose certaine, il s'avèrerait essentiel de poursuivre les recherches dans ce domaine, car l'acquisition d'habiletés métacognitives est une composante majeure pour améliorer la qualité des séances de répétition de l'élève musicien.

BIBLIOGRAPHIE

- Aiello, Rita, et Aaron Williamon (2002), « Memory », dans Richard Parncutt et Gary E. McPherson (dir.), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*, Oxford, Oxford University Press, p. 167-181.
- Barry, Nancy H., et Susan Hallam (2002), « Practice », dans Richard Parncutt et Gary E. McPherson (dir.), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*, Oxford, Oxford University Press, p. 151-165.
- Brown, Ann L. (1987), « Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms », dans Franz E. Weinert et Rainer H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 65-116.
- Chase, William G., et Herbert A. Simon (1973), « The Mind's Eye in Chess », dans William G. Chase (dir.), *In Visual Information Processing*, New York, Academic Press, p. 215-281.
- Doly, Anne-Marie (1997), *Métacognition et médiation*, Auvergne, CDPR.
- Dubé, Francis (2006), « Les repères microstructuraux dans l'apprentissage mnémonique de partitions de piano », thèse de doctorat, Université Laval.
- Ericsson, Karl A., Krampe, Ralf Th., et Clemens Tesch-Römer (1993), « The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance », *Psychological Review*, vol. 100, n° 3, p. 363-406.
- Flavell, John H. (1971), « First Discussants Comments. What is Memory Development the Development of? », *Human Development*, vol. 14, n° 4, p. 272-278.
- Flavell, John H. (1976), « Metacognitive Aspects of Problem-Solving », dans Lauren B. Resnick (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235.
- Flavell, John H. (1979), « Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry », *American Psychologist*, vol. 34, no 10, p. 906-911.
- Flavell, John H. (1987), « Speculations About the Nature and Development of Metacognition », dans Franz E. Weinert et Rainer H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-29.
- Glaser, Robert, et Michelene T. H. Chi (1988), « Overview », dans Michelene T. H. Chi, Robert Glaser et Marshall J. Farr (dir.), *The Nature of Expertise*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-28.

- Hallam, Susan (2001), « The Development of Metacognition in Musicians. Implications for Education », *British Journal of Music Education*, vol. 18, n° 1, p. 27-39.
- Holyoak, Keith. J. (1991), « Symbolic Connectionism. Towards Third-Generation Theories of Expertise », dans Karl A. Ericsson et Jacqui Smith (dir.), *Toward a General Theory of Expertise. Prospects and Limits*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 301-335.
- Jørgensen, Harald. (2004), « Strategies for Individual Practice », dans Aaron Williamon (dir.), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*, New York, Oxford University Press, p. 85-103.
- Lafortune, Louise, Jacob, Suzanne, et Danièle Hébert (2000), *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- McPherson, Gary E., et James M. Renwick (2001), « A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children's Musical Practice », *Music Education Research*, vol. 3, n° 2, p. 169-186.
- Richer, Jeanne, *et al.* (2004), « Outil d'évaluation de la métacognition. Processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques », dans Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-106.
- Saint-Pierre, Lise (1994), « La métacognition, qu'en est-il ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 3, p. 529-545.
- Woody, Robert H. (2001), « Learning From the Experts. Applying Research in Expert Performance to Music Education », *Applications of Research in Music Education*, vol. 19, n° 2, p. 9-14.

ANNEXES

Annexe A : [Questionnaire COMÉGAM adapté à la répétition instrumentale.](#)

Annexe B : [Fiches de réflexion.](#)

La nasalisation dans la chanson country-western. Un cas de phonostylistique

Catherine Lefrançois

Résumé

La voix country-western telle qu'elle se fait entendre sur disque dans les années 1940 et 1950 fait un usage abondant d'effets paralinguistiques dont le plus idiomatique est sans doute la nasalisation. Celle-ci présente des variations importantes d'un interprète à l'autre, dans divers enregistrements d'un même interprète mais aussi sur le plan microanalytique. Employée de manière structurée et coordonnée avec d'autres paramètres musicaux et vocaux, la nasalisation contribue fortement à l'expressivité vocale country-western et participe à la construction d'*ethos* aisément identifiables, prolongeant dans le chant des fonctions déjà codifiées dans la voix parlée. L'usage de la nasalisation mais surtout sa variation significative, et ce à plusieurs niveaux phonostylistiques et analytiques, participe de la diversification de la voix populaire au cours de la première moitié du xx^e siècle et semble témoigner de l'apport esthétique important de la voix parlée dans la voix populaire chantée.

Mots clés : country-western ; expressivité ; nasalisation ; phonostylistique ; voix.

Abstract

Country-western voice, as heard on disc in the 1940s and 1950s, makes abundant use of paralinguistic effects, the most idiomatic being undoubtedly the nasalization. This one presents significant variations from one musician to another, in various recordings of the same performer but also on the microanalytical level. Used in a structured and coordinated way with other musical and vocal parameters, nasalization contributes strongly to the country-western vocal expressiveness and participates in the construction of easily identifiable *ethos*, prolonging in the singing the functions already codified in the spoken voice. The use of nasalization, but above all its significant variation at several phonostylistic and analytical levels, contributes to the diversification of the popular voice during the first half of the 20th century and seems to reflect the important aesthetic contribution of the spoken voice in popular singing.

Keywords: country-western; expressiveness; nasalization; phonostylistics; voice.

Au cours des années 1920, 1930 et 1940, de nombreux styles vocaux émergent, coexistent et se succèdent au Québec dans la chanson enregistrée : une version québécoise du *crooning*, la présence croissante de comédiens et d'artistes de la radio sur disque ainsi que l'arrivée de chanteurs amateurs et autodidactes dans la sphère professionnelle introduisent de nouvelles manières de dire et de chanter¹. L'effervescence que connaît l'industrie du disque dans les années 1920 est freinée par la Grande Dépression mais la fin des années 1930 voit renaître une prospérité économique qui se traduit par un retour en force du divertissement populaire, porté par la radio, les variétés et une industrie du disque qui recommence à miser sur la nouveauté.

C'est dans ce contexte qu'apparaît le country-western au Québec au cours des années 1940. La voix des chanteurs country-western de cette période se distingue par l'usage de nombreux effets paralinguistiques affectant le timbre, l'un des plus idiomatiques étant assurément la nasalisation. Souvent mentionnée comme principale caractéristique des voix country et country-western², les modalités précises de son utilisation dans ces genres n'ont cependant jamais été décrites avec précision. Son emploi dans des discours dénigrants et le recours à des termes péjoratifs pour la désigner pourraient par ailleurs nous amener à penser que sa présence est parfois nettement exagérée ; parler de la nasalité de la voix country relève presque du lieu commun. Il convient de vérifier s'il y a bien présence de nasalisation dans ce répertoire et comment, précisément, elle s'exprime et s'articule, puis ce que cela nous apprend sur le premier country-western québécois.

L'approche utilisée ici s'inscrit dans la foulée des travaux récents menés par Serge Lacasse (2010) sur la voix chantée, et en particulier sur la phonostylistique appliquée à la musique. Issue entre autres des travaux de Pierre Léon (2005), la notion de phonostyle fournit un cadre théorique qui permet, selon le niveau analytique privilégié, d'identifier des traits vocaux rattachés à l'expressivité (niveau microanalytique), au contenu narratif des œuvres prises individuellement (niveau protagonistique ou opéral), au style personnel d'un interprète (niveau individuel) ou encore à un genre musical (niveau générique). Cet article tente de cerner l'apport de la nasalisation aux divers phonostyles du premier country-western québécois.

1 Ces recherches doctorales ont été menées grâce au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), plus précisément avec le soutien financier du Programme de bourses d'études supérieures du Canada.

2 Aux États-Unis, le mot *country* avait une connotation rurale forte tandis que *western* a d'abord été utilisé pour désigner des formes plus urbaines apparues à la fin des années 1930 comme le *western swing* puis le *honky tonk*. Au Québec, les termes ont été inversés. Dès l'apparition des premiers enregistrements country, on parle de musique western, terme alors en vogue rattaché à la fois à la production musicale états-unienne et au film western. Le mot *western* s'entoure cependant progressivement, au Québec, d'une connotation péjorative liée à son rejet, et dans les années 1980 le mot *country* a alors été utilisé dans une tentative de légitimer cette musique. Afin d'évacuer les connotations respectives attribuées à l'un ou l'autre de ces termes au Québec, et à la suite de plusieurs chercheurs, j'utiliserai le terme *country-western* pour désigner les manifestations québécoises de la musique country.

LE CORPUS

Cet article découle d'une recherche plus vaste portant sur la période de structuration du country-western au Québec (Lefrançois 2011). À l'origine, la période ciblée s'étendait entre 1942, année de parution des premiers enregistrements, et 1957, année où apparaissent les premiers indices d'autonomisation du genre. Les enregistrements dont il sera ici question ont tous été produits dans les années 1940.

Si la radio a sans contredit favorisé la diffusion d'un premier country-western québécois, les performances vocales qui nous sont aujourd'hui accessibles sont issues de la production phonographique commerciale. Quelques adaptations de chansons tirées de films westerns circulaient au Québec dès les années 1930. Toutefois, ces enregistrements ont été réalisés par des artistes qui se consacraient à des styles musicaux variés, comme Ludovic Huot (1897-1968) ou Lionel Parent (1905-1980). Ce n'est qu'en 1942, avec les débuts sur disque de Roland Lebrun (1919-1980), que commence véritablement l'histoire phonographique du country-western. À la suite de celui qu'on surnommait « le soldat Lebrun », d'autres artistes présentant le même profil font leurs débuts sur disque : Paul Brunelle (1923-1994), Willie Lamothe (1920-1992) puis Marcel Martel (1925-1999), pour ne nommer que les plus connus, reprennent la formule proposée par Lebrun, soit celle de l'auteur-compositeur-interprète amateur s'accompagnant à la guitare.

Ces quatre chanteurs sont assurément les plus représentatifs du corpus et les plus marquants, tant à cause de la durée de leur carrière que par le nombre de phonogrammes produits. Ils évoluent dans les années 1940 au sein de compagnies de disques généralistes, soit chez Compo sous étiquette Starr (Lebrun et Martel) et chez RCA Victor (Lamothe et Brunelle). Le corpus se présente sous la forme d'enregistrements sur disques 78 tours et 45 tours ; les analyses ont cependant été effectuées à partir de versions déjà numérisées et commercialisées sur disques compacts de ces enregistrements originaux, qui ont fait l'objet d'un traitement visant à éliminer les bruits causés par leur détérioration. Ces procédés affectent surtout les hautes fréquences, et les zones du spectre sonore modifiées de la manière la plus radicale sont considérablement plus élevées que celles correspondant aux variations de timbre induites par la nasalisation.

Les enregistrements analysés proviennent essentiellement de compilations visant la préservation du patrimoine enregistré et qui présentent une facture soignée tant sur le plan de la reproduction sonore que des données discographiques fournies. Les enregistrements de Roland Lebrun ont été tirés de la compilation *Le soldat Lebrun. Les années Starr, 1942-1953* (Disques XXI), et celles de Marcel Martel, Paul Brunelle et Willie Lamothe proviennent de la compilation *Country Québec. Les pionniers et les origines, 1925-1955*, éditée chez Frémeaux et associés. Les exemples visuels sont présentés essentiellement sous la forme de spectrogrammes, générés à l'aide du logiciel *Sonic Visualiser*, développé par le Centre for Digital Music du collège Queen Mary de l'Université de Londres et de graphiques montrant les formants, extraits à l'aide du logiciel *Praat*, élaboré par Paul Boersma et David Weenink de l'Université d'Amsterdam.

LA PRODUCTION ET LES TRAITS ACOUSTIQUES DE LA NASALISATION

En français parlé, la nasalisation est un mécanisme essentiel à la production des voyelles et des consonnes nasales. Dans l'analyse du corpus country-western, la nasalisation sera cependant envisagée en tant que modificateur paralinguistique, c'est-à-dire en tant que trait suprasegmental superposé à la chaîne phonologique. Ainsi, même une voyelle nasale comme le [ɑ̃] peut faire l'objet d'une nasalisation supplémentaire, ce qui crée un timbre nasal perceptible et davantage marqué que celui nécessaire à la production de la voyelle.

La nasalité peut constituer un trait vocal individuel distinctif et être présente de manière permanente chez un locuteur ; elle fait alors partie de ce que Poyatos appelle les qualités premières (Poyatos 1993, p. 175). En effet, la voix d'un individu présente des résonances à prédominance soit orale, soit nasale, ou plus rarement pharyngale qui dépendent des résonateurs les plus efficaces dans la transmission du signal vocal : cette situation varie en fonction de la morphologie de chacun (*ibid.*, p. 178).

La nasalisation peut par ailleurs faire l'objet d'une production contrôlée. Elle est nécessaire à l'énonciation des voyelles nasales ([ɑ̃] [ɛ̃] [œ̃] [ɔ̃]) et des consonnes nasales ([m] [n]), mais toutes les voyelles semblent pouvoir être nasalisées à des degrés divers, comme c'est le cas dans plusieurs accents régionaux de la langue anglaise qui ne comporte pourtant que des voyelles orales. On parlera donc de voyelles nasales dans le cas des voyelles linguistiques nécessitant la nasalisation pour leur production et de voyelles nasalisées lorsqu'une voyelle orale fera l'objet d'une nasalisation perceptible mais non nécessaire à la phonation, ou encore lorsqu'une voyelle nasale sera exagérément nasalisée. Le terme *nasalisation* désignera la mise en action des processus physiologiques, volontaire ou non, dont résulte la production de la nasalité.

La nasalité résulte de la présence de résonances nasales dans le transfert du signal vocal, résonances induites par l'abaissement du voile du palais, aussi appelé velum, soit la partie molle et postérieure du palais qui se termine par la luette. Au cours de la phonation, le voile du palais est naturellement relevé et bloque le passage entre le pharynx et les fosses nasales (Le Huche et Allali 2001, p. 18), constituées de deux cavités s'étendant du nez au pharynx. Pour la phonation des consonnes et des voyelles nasales, le voile du palais s'abaisse, créant ainsi l'ouverture vélaire qui permet aux fosses nasales d'agir comme résonateur. L'abaissement du voile du palais n'est pas le seul mécanisme en jeu dans la phonation des voyelles nasales : la position de la langue joue aussi un rôle dans l'identité et l'articulation de ces voyelles (Demolin *et al.* 2003, p. 461).

À chaque voyelle nasale correspond une voyelle orale. Tous les autres paramètres articulatoires étant semblables par ailleurs, on peut dire grossièrement que l'abaissement du voile du palais convertit la voyelle orale [e] en voyelle nasale [ɛ̃]. Par le même procédé, [œ] devient [œ̃], [a] devient [ɑ̃], et [ɔ] devient [ɔ̃]. La nasalité peut cependant être présente sans pour autant être commandée par les besoins de la phonation, et toutes les voyelles peuvent être plus ou moins nasalisées sans pour autant perdre leur identité. La voyelle orale postérieure [a] (comme dans le mot *pâte*), par exemple, possède son pendant nasal, la voyelle nasale postérieure [ɑ̃] (comme dans le mot *quand*). Pour passer du son [a] au son [ɑ̃], Demolin *et al.* (2003, p. 456-457) ont observé chez plusieurs sujets un abaissement du velum si important que la luette entraînait en

contact avec la racine de la langue. On peut s'imaginer qu'entre un tel abaissement et une position parfaitement relevée du voile du palais, une articulation intermédiaire serait possible et permettrait de nasaliser la voyelle [a], sans pour autant lui faire perdre son identité et la transformer en [ã]. Dans les exemples tirés du corpus, on verra que la voyelle orale [ɛ] peut se présenter sous une forme nasalisée sans pour autant être perçue comme la nasale [ẽ].

Plusieurs études tendent à montrer que la nasalisation n'affecte pas toutes les voyelles orales de la même manière. Birch *et al.* (2002, p. 68-69) ont effectué des tests de perception du degré de nasalité de la voyelle [a] à partir de segments chantés par des chanteurs d'opéra professionnels et pour lesquels avaient été mesurés le débit d'air nasal et l'ouverture vélaire. Ils ont notamment conclu que pour cette voyelle, il était difficile d'établir une corrélation exacte entre le degré d'ouverture et la nasalité perçue ; certains chanteurs produisaient cette voyelle avec le voile du palais passablement abaissé sans pour autant produire une nasalité perceptible. D'autres chanteurs avaient au contraire un timbre perçu comme nasal qui s'accompagnait d'une ouverture vélaire minimale.

Cette étude a aussi montré que si les chanteurs d'opéra utilisent très souvent l'abaissement du voile du palais sur la voyelle [a], ils le font plus rarement pour les voyelles [i] et [u]. L'étude de Sundberg *et al.* (2007, p. 134) suggère que l'ouverture vélaire, pour la voyelle [a], offrirait l'avantage d'atténuer le premier formant de cette voyelle sans affecter le niveau sonore des formants 3, 4 et 5, ce qui aurait ainsi pour effet d'augmenter l'intensité relative de ces formants, qui s'étaient de plus agrégés. Les auteurs en concluent que, pour la voyelle [a], une ouverture vélaire contribue à la création du formant du chanteur et participe ainsi à une bonne projection de la voix. Pour les voyelles [i] et [u] cependant, l'ouverture vélaire combinée à la résonance des fosses nasales étend le premier formant sur une bande de fréquence plus large, ce qui contribue à donner un timbre nasal bien perceptible à la voyelle ainsi produite : les chanteurs d'opéra professionnels ont donc tendance à éviter cette technique pour les voyelles [i] et [u].

Sur le plan acoustique, la nasalisation est un phénomène complexe auquel, selon Raymond Kent (1993, p. 104), trois principaux effets peuvent être rattachés. Premièrement, l'abaissement du voile du palais introduisant une bifurcation dans le conduit vocal, il crée des antiformants, c'est-à-dire des régions du spectre harmonique qui sont considérablement moins intenses. Ceux-ci seraient situés entre 500 Hz et 1 800 Hz selon John Laver (1980, p. 91), et entre 800 Hz et 2 000 Hz selon le Laboratoire de phonétique et phonologie de l'Université Laval, des valeurs proches du deuxième formant pour la voix parlée³. Deuxièmement, l'ouverture vélaire cause un allongement du canal par lequel circule le signal vocal, ce qui amplifie les fréquences de résonance les plus basses. Chez les hommes, un formant nasal est ainsi

3 Toutes les valeurs typiques des formants qui seront données ultérieurement pour les voyelles françaises sont tirées du répertoire Identification des sons du français mis en ligne par le Laboratoire de phonétique et phonologie de l'Université Laval au <http://www.phonetique.ulaval.ca>.

créé autour de 300 Hz. Troisièmement, les cavités nasales absorbent une part de l'énergie acoustique, causant à la fois une réduction de l'énergie globale de la voix et un élargissement de la bande de fréquence des formants. Laver (1980, p. 91) observe d'ailleurs une intensité forte des formants autour de 2 500 Hz sur une large bande d'environ 1 000 Hz.

Ces propriétés acoustiques de la nasalisation s'accordent bien avec les observations de Birch *et al.* et de Sundberg *et al.* En effet, si la nasalisation augmente l'intensité des formants situés autour de 300 Hz, le timbre de la voyelle [a] sera peu affecté par la nasalisation, puisque son premier formant, pour les voix masculines, se situe beaucoup plus haut que 300 Hz, soit autour de 760 Hz pour le français. En revanche, les voyelles [i] et [u] ont un premier formant (F_1) dont la valeur typique est de 250 Hz et de 290 Hz respectivement, des valeurs situées beaucoup plus près de 300 Hz ; F_1 sera conséquemment beaucoup plus affecté par les résonances nasales, ce qui modifiera considérablement le timbre de la voyelle nasalisée et contribuera à la formation d'un formant nasal renforcé.

La complexité acoustique de la nasalité pose un problème méthodologique pour l'analyse du corpus. Il est en effet très difficile de l'identifier par la simple observation du spectrogramme réalisé à partir d'un enregistrement. De plus, les analyses effectuées à partir du corpus suggèrent, comme on le verra, que la présence de nasalité s'exprimerait de manière légèrement différente d'un chanteur à l'autre sur le plan acoustique : ceci constitue un second défi dans l'identification de cette variation de timbre. Un troisième obstacle méthodologique à l'identification visuelle rapide des passages nasalisés de manière significative est la présence presque constante de cette qualité dans la voix chantée de plusieurs interprètes.

À l'instar de plusieurs autres effets paralinguistiques, la nasalisation ne peut être envisagée en termes binaires et discontinus (présence vs absence) mais se déploie sur un continuum : la voix peut être non nasalisée, peu nasalisée ou très nasalisée, et ce, avec une variété infinie de nuances. De plus, un degré de nasalité élevé peut relever d'un phonostyle individuel sans toutefois être prédéterminé exclusivement par la morphologie du chanteur. On le verra entre autres avec Roland Lebrun, dont le degré de nasalité moyen peut présenter de grands écarts. J'introduirai ici la notion de voix première, qui correspondra à la voix modale chantée d'un interprète, celle-ci pouvant varier d'un enregistrement à l'autre ou encore d'une période créatrice à l'autre, et qui pourra servir d'étalon aural permettant de mesurer les micro-variations relatives à un paramètre continu.

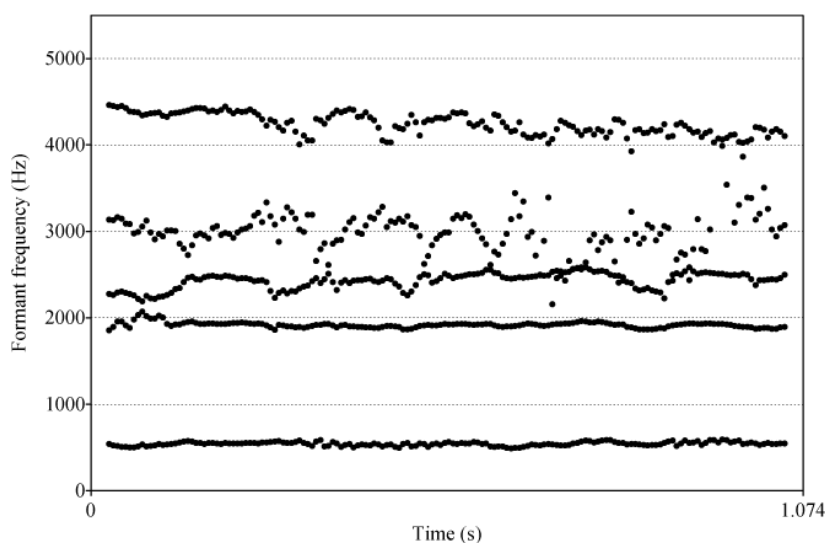
Les analyses sont donc fondées d'abord sur une écoute attentive visant à déterminer le degré de nasalité de chaque voyelle dans son contexte immédiat. Ainsi, en fonction du degré de nasalité dans ce qu'on considérera comme la voix première d'un chanteur, et en fonction du degré de nasalité moyen auquel il aura recours dans une chanson en particulier, les voyelles notées comme significativement nasalisées seront celles qui se démarqueront des voyelles environnantes et des autres occurrences de la même voyelle dans le même phonogramme. L'analyse spectrale ou l'extraction des formants confirmera en général clairement la perception auditive.

ANALYSES

Les variations interindividuelles

Une première écoute du corpus révèle que la nasalisation semble y être fortement présente, et que les chanteurs country-western ont recours à des voix premières où le degré de nasalité moyen est extrêmement variable. La perception du degré de nasalité diffère évidemment selon l'auditeur et le contexte de l'écoute : un auditeur peu familier avec la voix de Roland Lebrun pourra la trouver très nasale, alors qu'elle l'est beaucoup moins, par exemple, que celle de Marcel Martel. Pour la période ciblée, Paul Brunelle et Marcel Martel ont les voix premières qui semblent les plus nasales. Chez Roland Lebrun et Willie Lamothe, la nasalisation est employée occasionnellement et elle est moins facilement perceptible en dehors de ces effets passagers. Les analyses acoustiques tendent à confirmer cette perception et les exemples à venir montreront les traces d'un degré de nasalité moyen pour chacun de ces interprètes. Les exemples ont tous été effectués à partir d'occurrences chantées sur la voyelle pour laquelle, on l'a vu plus haut, le seuil de perception de la nasalité est assez bas et les empreintes acoustiques, bien visibles.

En français parlé, la voyelle présente des formants dont les valeurs, pour les locuteurs masculins, s'approchent typiquement de 250 Hz, 2 250 Hz, 2 980 Hz et 3 280 Hz, pour F_1 , F_2 , F_3 et F_4 respectivement. Chez un chanteur qui présente une voix première très peu nasalisée comme Roland Lebrun, les trois premiers formants, soit ceux qui déterminent le plus fortement l'identité de la voyelle, sont bien définis⁴.

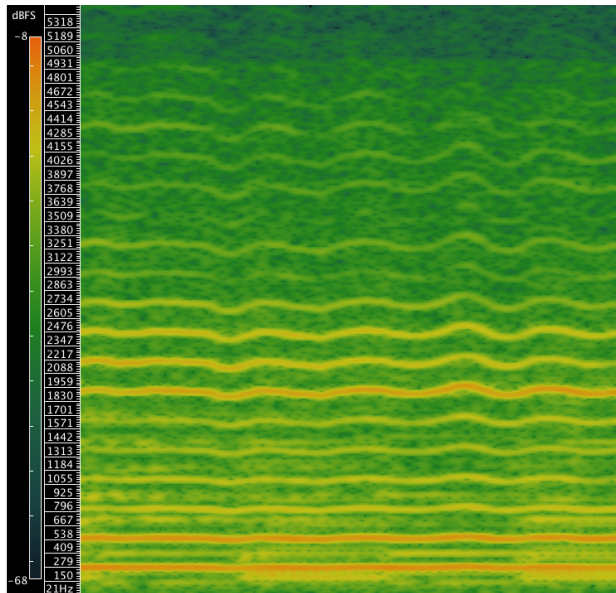


Exemple 1a : Roland Lebrun, « La mort d'un cow-boy des prairies », 3^e strophe, [i] de « amis »⁵.

4 Les exemples désignés par des lettres et précédés du même chiffre sont tirés du même extrait sonore.

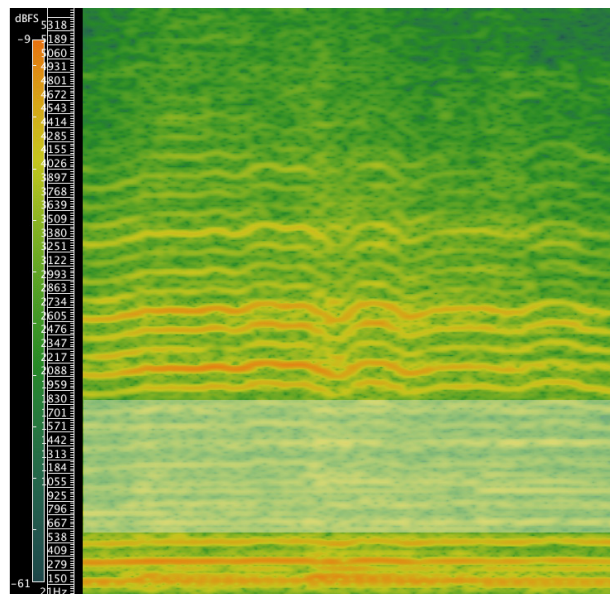
5 Formants 01:42.632-01:43.706.

On peut également noter l'absence d'antiformants dans le spectre harmonique de la voyelle. De plus, bien que certains harmoniques soient moins intenses, ils sont tous visibles sur le spectrogramme de l'exemple 1b.



Exemple 1b : Roland Lebrun, « La mort d'un cow-boy des prairies », 3^e strophe, [i] de « amis »⁶.

Lorsque Roland Lebrun a recours à la nasalisation, des antiformants beaucoup plus accusés apparaissent. L'exemple 2 montre la voyelle nasalisée, avec une large bande d'antiformants située entre 600 Hz et 1 800 Hz.

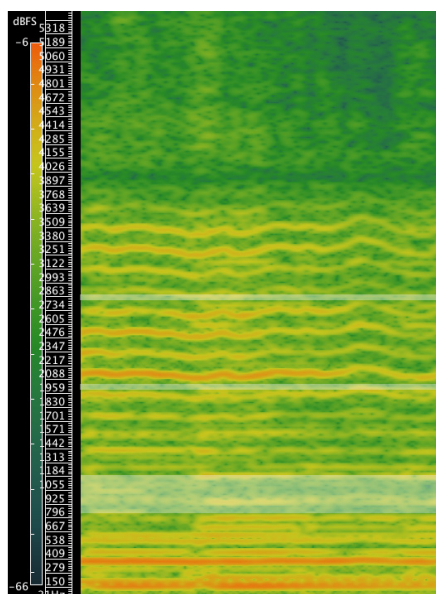


Exemple 2 : Roland Lebrun, « La vie d'un cow-boy », 1^{er} couplet, [i] de « partis »⁷.

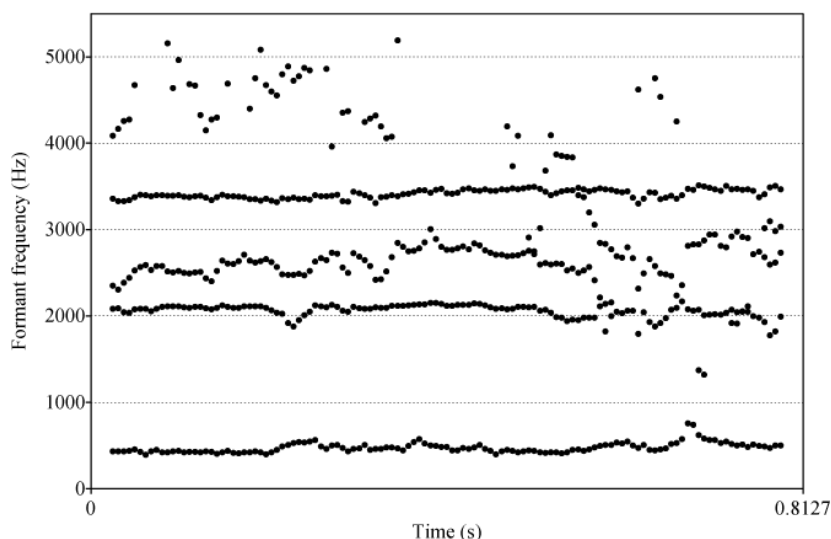
6 Spectre harmonique 01:42.632-01:43.706.

7 Spectre harmonique 00:07.555-00:08.605.

Lebrun est, mis à part une exception dont il sera question plus loin, le chanteur du corpus qui utilise la voix première comportant le moins de nasalité. Celle de Willie Lamothe présente un peu plus de nasalité que celle de Lebrun. Sa voix présente des antiformants autour de 950 Hz ainsi qu'une bande de forte intensité autour de 2 460 Hz, ce qui semble chez lui correspondre à un élargissement du troisième formant qui a tendance à s'agréger avec le quatrième formant.



Exemple 3a : Willie Lamothe, « Giddy-Up Sam », 1^{er} couplet, [i] de « prairies »⁸.

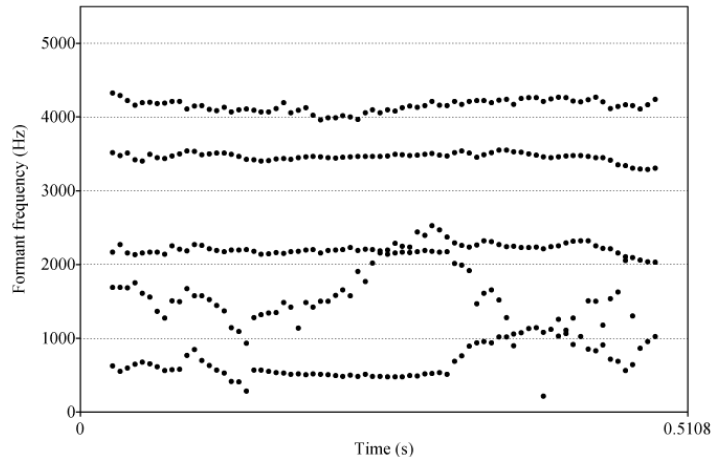


Exemple 3b : Willie Lamothe, « Giddy-Up Sam », 1^{er} couplet, [i] de « prairies »⁹.

8 Spectre harmonique 00:09.880-00:10.588.

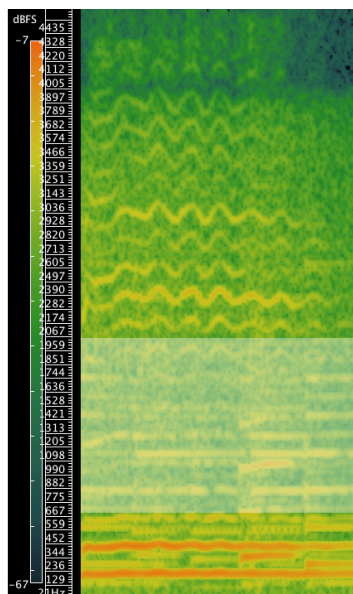
9 Formants 00:09.880-00:10.588.

Paul Brunelle et Marcel Martel ont assurément les voix chantées les plus nasales. La voix première de Paul Brunelle possède un degré de nasalité variable d'un enregistrement à l'autre ; elle est la plupart du temps plus nasale que celle de Willie Lamothe. Un trait acoustique marquant chez Paul Brunelle est la dispersion du deuxième formant.



Exemple 4 : Paul Brunelle, « Mon enfant je te pardonne », [i] de « vite », 1^{er} refrain¹⁰.

Ce trait est-il relié à la nasalité ou est-ce une caractéristique individuelle de sa voix ? Chez Marcel Martel, qui présente quant à lui une voix première toujours très nasale, les traits habituellement associés à la nasalité sont clairement présents de même qu'une bande d'antiformants assez large, presque constamment visible dans le spectre harmonique de sa voix.

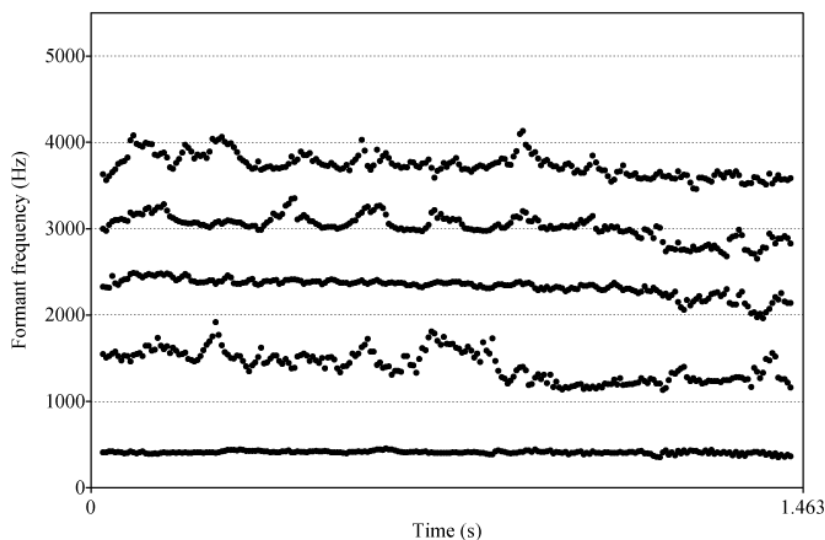


Exemple 5a : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 2^e couplet, [i] de « chérie »¹¹.

10 Formants 00:13.490-00:14.001.

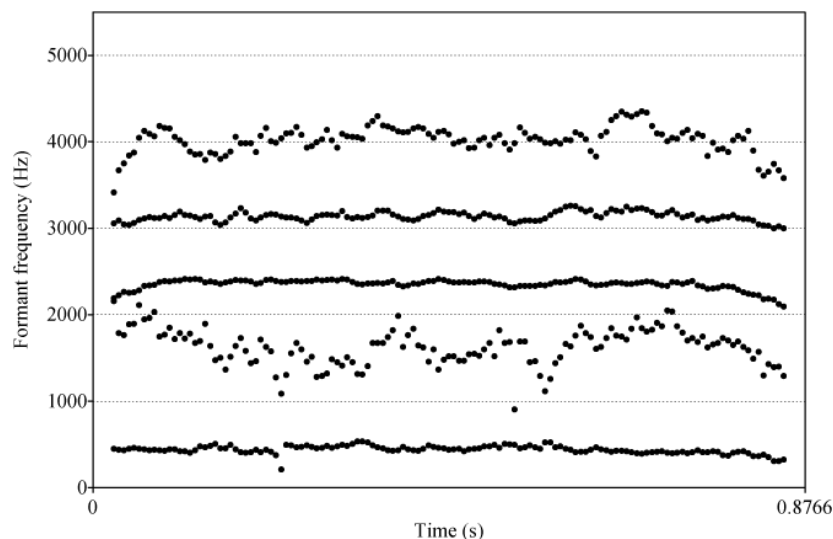
11 Spectre harmonique 01:51.502-01:52.965.

On y retrouve également une légère dispersion du deuxième formant, comme le montre l'exemple 5b, créé à partir du même extrait sonore que l'exemple 5a.



Exemple 5b : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 2^e couplet, [i] de « chérie »¹².

Ce trait se confirme à l'analyse d'une autre occurrence de moyennement nasalisé, un possédant un spectre harmonique et une prononciation semblable à celui des exemples 5a et 5b.



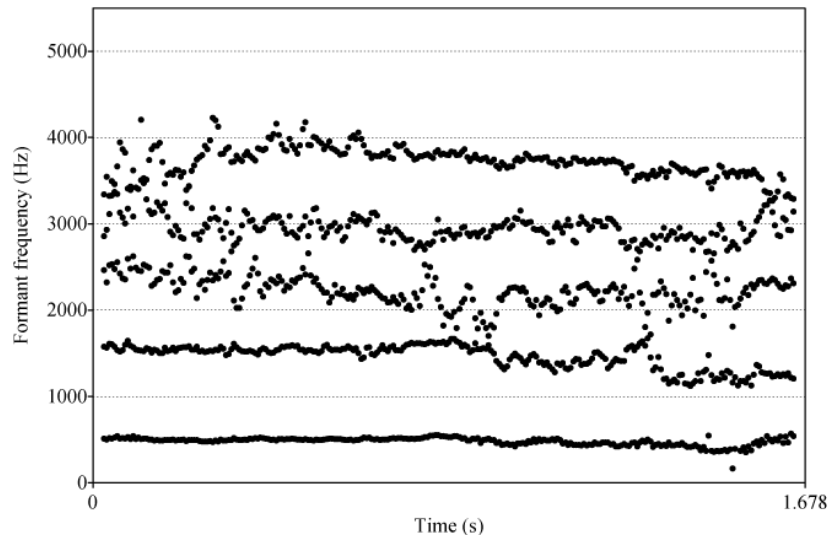
Exemple 6 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 3^e refrain, [i] de « brises »¹³.

Afin de vérifier que ce trait acoustique est bien rattaché à la nasalisation et non pas à la voyelle qui serait articulée d'une manière particulière chez Marcel Martel

12 Formants 01:51.502-01:52.965.

13 Formants 02:03.402-02:04.279.

et Paul Brunelle, j'ai choisi une autre voyelle : [ø]. Elle subit ici une nasalisation progressive, passant d'un degré de nasalité moyen pour Marcel Martel à une nasalité de plus en plus marquée. À mesure que la voyelle se nasalise, le deuxième formant se disperse de plus en plus.



Exemple 7 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 1^{er} refrain, dernière voyelle de « malheureux »¹⁴.

Ces résultats me conduisent à avancer le fait que la dispersion de F_2 est bel et bien un trait acoustique pouvant être associé à la nasalisation chez certains chanteurs¹⁵. Chez Marcel Martel, on note aussi la présence d'autres traits plus couramment associés à la nasalisation, tels la création d'antiformants et l'agrégation de F_3 , F_4 et F_5 . Comme le montrait aussi l'exemple 5b, la nasalisation chez Martel s'exprime également par une intensité plus forte des harmoniques autour de 2 300 Hz à 2 400 Hz.

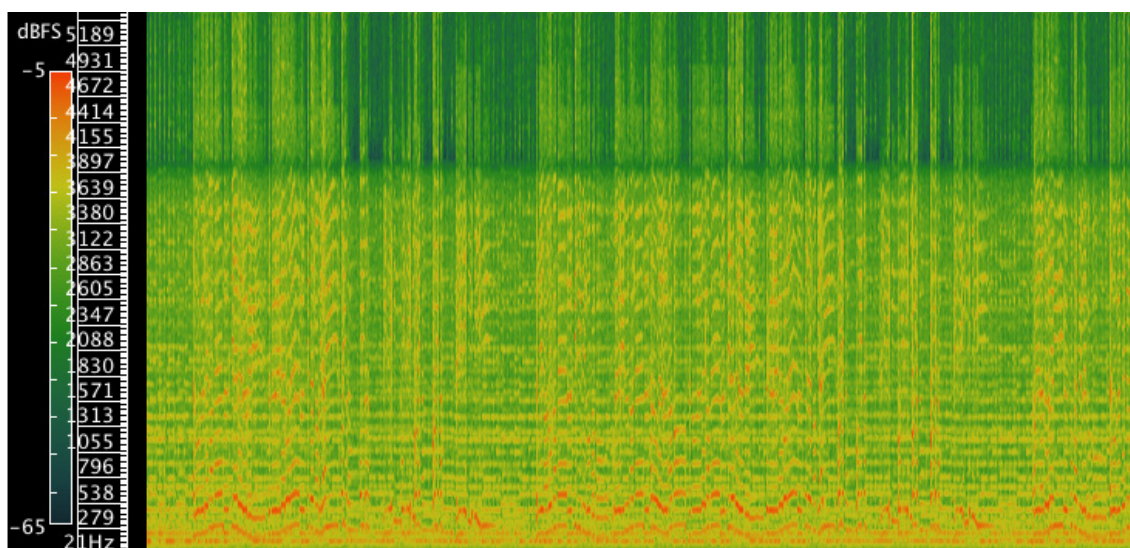
Les variations intra-individuelles

On retrouve donc dans le corpus des variations interindividuelles importantes, tant sur le plan du degré de nasalité moyen dans la voix première de chaque interprète que sur celui de l'expression acoustique de la nasalité d'un chanteur à l'autre. On peut aussi y observer une variation du degré moyen de nasalité dans la voix première de certains chanteurs. Chez Willie Lamothe, par exemple, les chansons joyeuses et au tempo rapide sont prédominantes. Son degré moyen de nasalité a été établi à partir de ce type de chansons. Lamothe enregistre aussi, au cours des années 1940 et 1950, quelques ballades sentimentales dans lesquelles sa voix première est beaucoup plus nasalisée. Les exemples 8a et 8b permettent de comparer ces deux

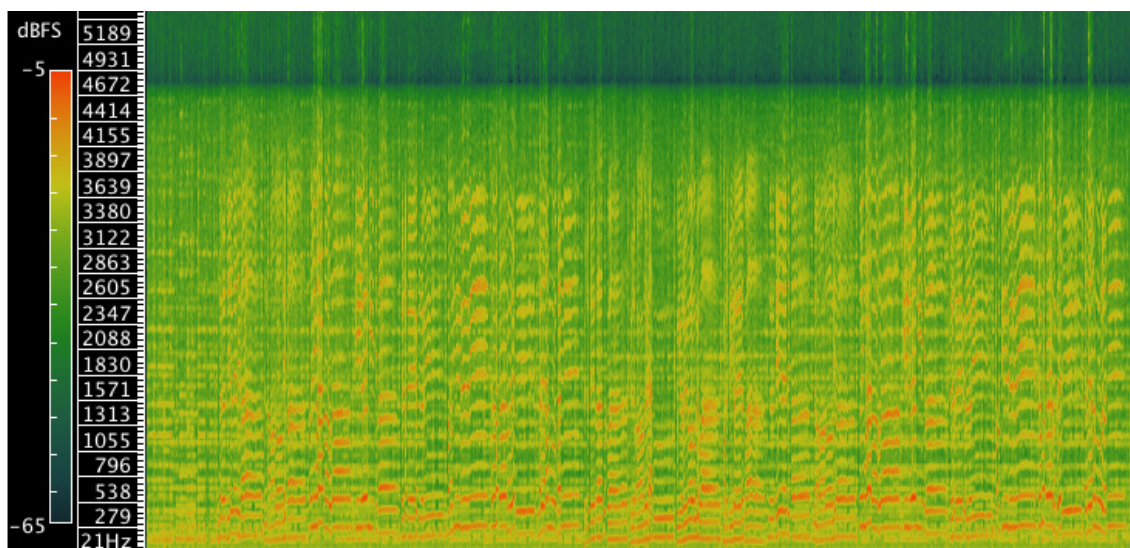
¹⁴ Formants 00:14.733-00:16.341.

¹⁵ Il est évidemment impossible d'affirmer que ce phénomène est causé par la nasalisation. Il n'en accompagne pas moins la nasalisation chez ces deux chanteurs et ce, sur plusieurs voyelles, comme le montreront d'autres exemples à venir.

types de voix première chez Lamothe. Ils révèlent deux phénomènes qui confirment ici notre perception.



Exemple 8a : Willie Lamothe, « Giddy-Up Sam »¹⁶.



Exemple 8b : Willie Lamothe, « Ne me dé laissez pas »¹⁷.

Ces exemples montrent deux spectrogrammes réalisés à partir d'extraits longs (1 min 30 s) de « Giddy-Up Sam », chanson qui a été utilisée pour produire les exemples 3a et 3b, typique des chansons joyeuses de Lamothe, et de « Ne me dé laissez pas », une chanson de supplication où la voix de Lamothe est plus nasalisée. Dans « Giddy-Up

16 Spectrogramme 00:00.000-01:30.006.

17 Spectrogramme 00:00.000-01:30.006.

Sam », le fondamental, qui oscille entre 200 Hz et 430 Hz environ¹⁸, est moins intense que le premier harmonique. Dans « Ne me délaissez pas », le fondamental est aussi intense que le premier harmonique, ce qui pourrait indiquer la présence d'un formant nasal. On peut aussi voir sur l'exemple 8b plusieurs zones d'antiformants.

On pourrait être tenté d'attribuer ces différences de timbre à une évolution dans la voix du chanteur. On retrouve cependant chez Lamothe cette même différence dans le degré moyen de nasalité sur des enregistrements parus simultanément. En 1948, les chansons « L'amour d'une cowgirl » et « Quand je reverrai ma province » se retrouvent en effet sur le même disque. Cette dernière chanson exprime une grande exubérance, notamment grâce à un tempo rapide et à la présence du yodel. « L'amour d'une cowgirl » raconte la solitude d'une femme abandonnée par son amant et cette valse au tempo lent, chantée en partie en mode mineur, est interprétée avec une voix beaucoup plus nasalisée. Des variations semblables se retrouvent aussi chez Paul Brunelle. Dans « Mon enfant je te pardonne », par exemple, qui raconte l'abandon d'une mère par sa fille, la voix première de Paul Brunelle semble plus nasale que pour une chanson comme dans « Sur ce vieux rocher blanc », relatant des souvenirs amoureux idylliques. Ces variations intra-individuelles, où la voix d'un même interprète est davantage nasalisée dans l'interprétation de chansons tristes, constituent un premier indice d'une possible fonction expressive de la nasalisation dans la voix country-western.

Peu de données empiriques sont disponibles sur la signification paralinguistique et expressive de la nasalisation. Une des connotations de cette variation de timbre le plus souvent évoquée est l'expression de la plainte, notamment chez Laver (1980, p. 92) et chez Poyatos (1993, p. 223), ce dernier avançant aussi que la nasalisation serait présente dans les pleurs (*ibid.*, p. 289). Selon Aaron Fox, c'est justement afin d'évoquer la tristesse et la plainte que la nasalisation est employée par les chanteurs country états-unis. Coordonnés avec les paroles chantées, la nasalisation et de nombreux autres effets vocaux peuvent souvent être interprétés comme des *cry breaks*, soit des icônes du pleur :

Les pleurs peuvent être représentés de manière iconique grâce à des effets appelés *cry breaks* – de courtes déformations de la ligne mélodique introduites par le *falseto*, la nasalisation, des impulsions produites par la glotte ou le diaphragme affectant le flux vocal et donc la mélodie, ou par l'ajout de « bruits » articulatoires à un timbre généralement égal¹⁹.

Pour Fox, ces effets incarnent des affects précis, et leur usage découle à la fois des traditions stylistiques et des visées expressives de l'interprète :

18 Les valeurs les plus élevées correspondent aux notes chantées en second mode de phonation.

19 « Crying [...] can be iconically represented with specific inflections known categorically as “cry breaks”—sharp deformations of the melodic line effected through intermittent falseto or nasalization, glottal or diaphragmatic pulsing of the airstream and thus the melodic line, or the addition of articulatory “noise” to an otherwise timbrally “smooth” vocal tone » (Fox 2004, p. 276).

Ces pleurs stylisés [...] sont à la fois des marqueurs répandus de certains sous-genres (le style « hillbilly », par exemple autorise la production d'autant de « cry breaks » qu'il est physiologiquement possible) mais est également coordonné de manière spécifique avec les chansons tristes, les verbes décrivant l'action de pleurer ainsi que les passages émotionnellement chargés²⁰.

Les quelques exemples mentionnés plus haut pourraient en effet suggérer que la nasalisation correspondrait, dans le corpus, à l'expression de sentiments négatifs. En plus de constituer un trait phonostylistique générique, présent chez tous les chanteurs majeurs du corpus, et individuel, employé à des degrés divers chez ces interprètes, la nasalisation semble donc être variée en fonction du type de récit que présentent les chansons, rendant du coup la nasalisation significative à un autre niveau analytique, celui de chaque chanson prise individuellement et des protagonistes qu'elle met en scène.

Sans en décrire les modalités précises, Fox (2004, p. 280) avance que la variation des effets paralinguistiques visant à exprimer la tristesse et la plainte seraient coordonnés avec les mots du texte chanté. On a par ailleurs l'intuition, à l'écoute des chansons, que l'effet de plainte s'accomplit également à travers la variation d'autres paramètres, puisque la nasalisation est également présente dans des chansons n'exprimant pas forcément la tristesse. Comment, précisément, la nasalisation opère-t-elle dans la construction de ces représentations de la tristesse, du pleur et de la plainte ? L'analyse des microvariations de ce modificateur paralinguistique s'impose.

Avant de poursuivre, et puisque l'analyse des microvariations de timbre m'amèneront à parler d'expressivité, il faut préciser dans quelle perspective j'utilise ce concept. À propos des effets paralinguistiques, Poyatos (1993) avance qu'ils sont l'indice d'émotions, d'attitudes, de sentiments. Il s'agit d'un vocabulaire qui va de soi lorsqu'on étudie la production vocale spontanée. La performance vocale chantée relève cependant d'un contexte esthétique et, dans le cadre d'une analyse musicale, il est impossible, voire peu pertinent, de savoir si un interprète ressent ou pas telle émotion ou encore si, par sa performance, il produit cette émotion chez un auditeur. Dans la signification accordée aux effets paralinguistiques et à la variation de tous les autres paramètres vocaux, il m'apparaît moins subjectif et plus fonctionnel d'envisager ces variations non pas comme relevant d'une émotion mais comme concourant à l'élaboration d'un ou de plusieurs éthos, situant du coup l'analyse sur le plan de la médiation entre l'émetteur et le récepteur.

La notion d'*èthos* présente deux définitions qui permettent de l'utiliser dans ce contexte, sans dénaturer le sens usuel du terme. D'une part, en rhétorique classique, l'*èthos* est rattaché à la représentation du caractère du locuteur, se rapprochant en cela des fonctions attribuées aux effets paralinguistiques pour la parole. D'autre part, dans la conception proposée par Maingueneau (Maingueneau 1984,

20 « "Crying" effects [...] are both generalized aspects of a subgeneric style ("hillbilly" style for example, permits as many cry breaks as possible subject to phonological constraints) and specifically coordinated with "sad" songs, verbs of crying, and affectively potent moments » (Fox 2004, p. 280).

p. 100 ; cité dans Woerther 2007, p. 13) pour l'analyse du discours, l'*èthos* se traduit dans un « ton » particulier. Si Maingueneau donne surtout des précisions quant aux *èthos* incarnés dans des représentations du corps et dans la manière de se « mouvoir dans l'espace social », des « modes de présence au monde » (Maingueneau 1993, p. 139-140 ; cité dans *ibid.*, p. 12-13), on pourrait envisager des *èthos* construits grâce aux « tons » de la voix et à d'autres éléments que compose la rhétorique d'une chanson ou d'une performance vocale. L'*èthos* selon Maingueneau relève de la posture, ce qui situe ce concept à la croisée de la production et de la réception, sans privilégier l'une au détriment de l'autre. De plus, Frédérique Woerther (*ibid.*, p. 8) souligne que l'*èthos* est lié à la notion de style ; son usage dans une analyse phonostylistique pourrait donc être pertinent. La nasalisation et les autres microvariations analysées ici sont donc envisagées non pas comme relevant de l'expression d'émotions mais comme participant à la construction d'*èthos* variés. La tristesse, la solitude, ou, ailleurs, l'exubérance, ne constituent donc pas de ce point de vue des sentiments mais des représentations codifiées de ceux-ci.

Les microvariations

Les variations du degré de nasalité dans un enregistrement mettent en jeu plusieurs autres phénomènes liés, notamment, à la hauteur et à l'intensité. Afin de bien comprendre comment ces divers paramètres opèrent et selon quel contexte, il serait utile d'analyser en profondeur une performance vocale dans son entier. La chanson de Marcel Martel « La chaîne de nos cœurs » présente de nombreuses microvariations de la nasalisation dans un contexte où celles-ci semblent de prime abord contribuer à la représentation de la plainte et de la tristesse. Enregistrée en 1947, « La chaîne de nos cœurs » est une adaptation de la chanson de Hank Snow « You Broke the Chain That Held Our Hearts », parue en 1945. La version de Martel semble beaucoup plus plaintive et plus proche de la lamentation que celle de Snow, dont la voix est à la fois plus légère et moins nasalisée. Dans les deux chansons, le narrateur s'adresse à une femme qui l'a quitté. Tandis que la chanson de Hank Snow met l'accent sur le retour possible de la femme et sur son amour qui demeure malgré leur séparation, la version de Marcel Martel a évacué toute référence à une éventuelle fin heureuse et ne parle que de la souffrance du narrateur.

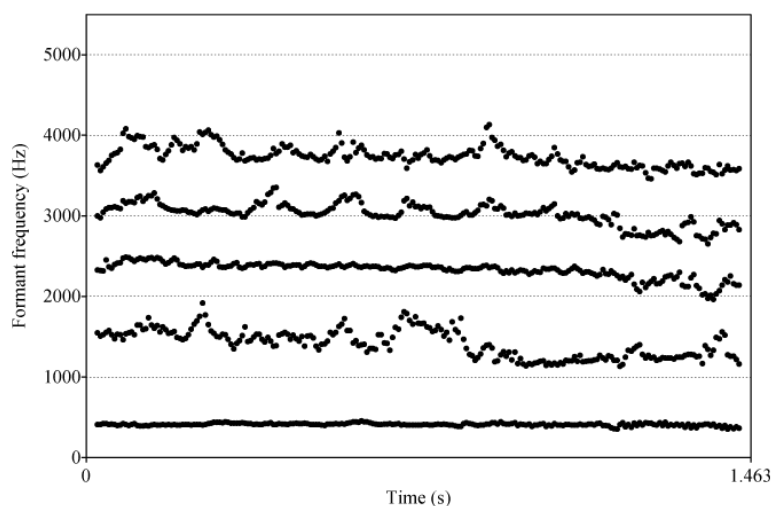
La modification du style vocal dans l'adaptation française semble s'accorder avec le glissement de sens qu'ont subi les paroles. Dans cet enregistrement, plusieurs voyelles sont significativement plus nasalisées, cette variation pouvant être mise en évidence en juxtaposant deux occurrences de la même voyelle.

Exemples 9a et 9b : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs ». [Écouter](#).

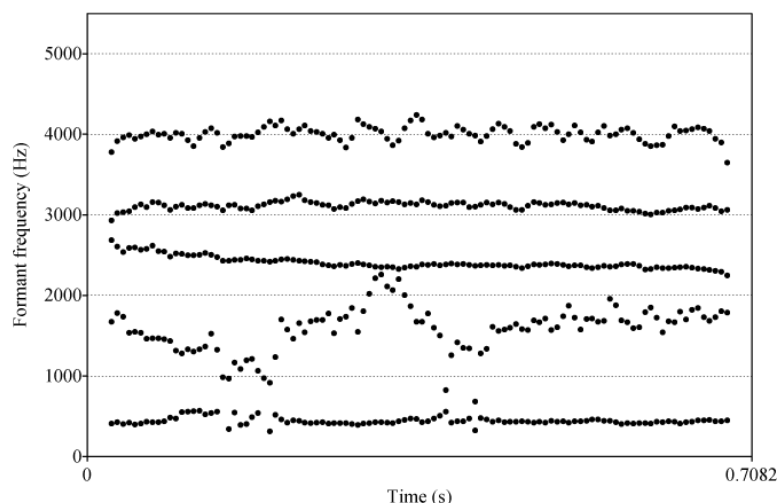
L'exemple 9a fait d'abord entendre un *typique* de la voix première de Marcel Martel²¹ puis dans l'exemple 9b, un [i] tiré du même enregistrement est beaucoup plus nasalisé.

21 Il s'agit du [i] correspondant à l'exemple 5 présenté plus haut.

L'extraction des formants confirme la perception auditive : le deuxième formant de ce second [i] est manifestement plus dispersé que celui du premier²².



Exemple 10a : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 2^e couplet, [i] de « chérie »²³.



Exemple 10b : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 1^{er} couplet, [i] de « quittes »²⁴.

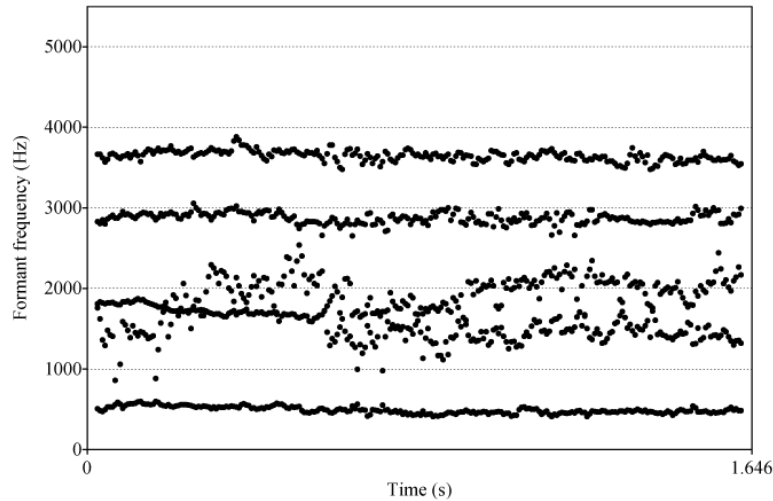
Une écoute attentive révèle que dans « La chaîne de nos cœurs », ces voyelles davantage nasalisées s'accompagnent de deux phénomènes : la présence fréquente d'une nasalisation non pas soudaine mais progressive et l'existence de deux types de voyelles nasalisées qui présentent un contraste significatif sur le plan dynamique.

Dans « La chaîne de nos cœurs », plusieurs voyelles subissent une nasalisation progressive. C'est notamment le cas du [œ] de « cœur » et du [ø] de « malheureux » dans plusieurs de leurs occurrences, pour lesquels le deuxième formant se disperse de plus en plus et F₃, F₄ et F₅ convergent graduellement.

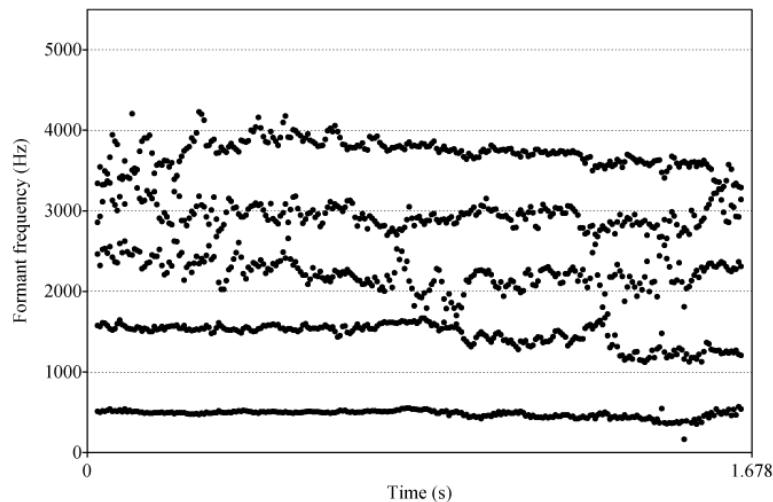
22 On se rappellera que la dispersion de F₂ est l'une des marques de la nasalisation chez Marcel Martel.

23 Formants 01:51.502-01:52.965.

24 Formants 01:00.929-01:01.637.



Exemple 11 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 1^{er} refrain, voyelle centrale de « cœur »²⁵.



Exemple 12 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 1^{er} refrain, voyelle finale de « malheureux »²⁶.

Les exemples 13 et 14 font entendre ces voyelles.

Exemple 13 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 1^{er} refrain, voyelle centrale de « cœur ». [Écouter](#).

Exemple 14 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs », 1^{er} refrain, voyelle finale de « malheureux ». [Écouter](#).

Chacune a été montée en boucle afin de permettre l'audition de la nasalisation progressive, qui n'est pas facilement détectable sans une écoute répétée, étant donné la brièveté des voyelles chantées.

On retrouve sept de ces voyelles progressivement nasalisées dans « La chaîne de nos cœurs » et elles correspondent toutes à des voyelles terminales, chantées à la toute fin d'une phrase. D'ailleurs, sur les 27 voyelles significativement nasalisées qui

25 Formants 00:09.766-00:11.412.

26 Formants 00:14.733-00:16.341

ont été identifiées dans la performance, 15 sont situées en fin de phrase. La chanson comporte 20 phrases, chacune correspondant à un vers, ce que nous indiquent à la fois le schéma rythmique et la disposition des respirations. Dans l'interprétation de Marcel Martel, 15 phrases sur 20 comportent une voyelle terminale significativement nasalisée, ce qui en fait un procédé saillant. Et lorsqu'une seule voyelle est nasalisée dans une phrase, elle est systématiquement située à la fin. En plus de la nasalisation progressive de plusieurs voyelles chantées, il semble donc y avoir également une intensification de la nasalisation à l'échelle de la phrase.

Le même effet touche la structure formelle de la chanson, en particulier dans les refrains, où le degré de nasalité moyen augmente de manière continue, une caractéristique facilement perceptible à l'écoute de la première puis de la dernière phrase de chaque refrain. L'écoute du premier puis du dernier refrain de la chanson donne la même impression alors que la voix de Marcel Martel semble être de plus en plus nasalisée à mesure que se déroule la performance. L'intensification de la nasalisation touche donc trois échelons structurels, soit celui des voyelles, celui de la phrase et celui des sections formelles.

Le second phénomène observé concerne les profils dynamiques contrastants appliqués aux voyelles les plus nasalisées, qui correspondent toutes à des accents toniques et sont toutes soutenues par des valeurs longues. Les voyelles progressivement nasalisées et celles situées en fin de phrase s'accompagnent en général d'une baisse d'intensité marquée. Ces baisses d'intensité sont naturelles puisqu'elles correspondent à la fin d'une phrase ainsi que, le plus souvent, à la fin de la phase d'expiration. De manière intéressante, il semble exister ici une corrélation entre nasalisation en fin de souffle et stabilité de la hauteur : les voyelles terminales significativement nasalisées sont beaucoup plus stables que celles qui ne le sont pas. En général, lorsque l'intensité d'exécution doit être réduite, c'est la pression sous-glottique qui est diminuée. Si elle n'est pas compensée par le larynx, une diminution de la pression peut cependant affecter la fréquence de vibration des bandes vocales, modifiant alors la hauteur (Sundberg 1987, p. 40).

La nasalisation serait peut-être dans certains cas une stratégie permettant de diminuer l'intensité d'exécution sans affecter la hauteur de note chantée. En effet, à cause de la perte d'énergie acoustique induite par l'abaissement du vélum et la création d'un second canal par où circule le souffle phonatoire, la nasalisation peut facilement causer une baisse d'intensité. Kent (1993, p. 105) souligne d'ailleurs que les sons nasalisés sont en général les sons les moins intenses d'une chaîne phonologique. Ce possible usage « fonctionnel » de la nasalisation, qui pourrait contribuer ici à la stabilité des notes tenues, n'entre cependant pas en contradiction avec son rôle expressif. Le positionnement particulier de nombreuses syllabes nasalisées en fin de phrase et accompagnées d'une baisse d'intensité, coordonné avec le mouvement généralisé d'intensification de la nasalisation identifié plus haut, contribue sans aucun doute à créer l'effet plaintif associé au chant country-western et dont la chanson de Marcel Martel constitue un exemple particulièrement représentatif.

Les icônes du pleur décrits par Fox (2004, p. 276) créent une rupture dans la voix et dans la ligne mélodique et visent à mettre en évidence certains mots, ce qui devrait s'accompagner par une forme d'accentuation. On retrouve de telles voyelles à la fois

nasalisées et accentuées dans « La chaîne de nos cœurs ». Elles sont situées en début et en milieu de phrase, et sont présentes dans les mots du titre entendus dans les refrains (« brises » et « chaîne ») ainsi que dans les mots-clés véhiculant le sens de la chanson (« quittes », « chérie », « aimés », « promis », « aimer »). Seules des voyelles correspondant à la fois à des accents toniques (à l'exception du [ɛ] de « aimés » et « aimer ») et à des valeurs longues sont nasalisées. « Abandonnes » est un mot qui résume bien le sens de la chanson. Sa prosodie est cependant imparfaite : c'est la première voyelle, le [a], qui est chantée sur une valeur longue, alors que l'accent tonique est sur le [ɔ]. D'autres mots présentent une prosodie adéquate mais sont peu significatifs (« pourtant », entre autres). Ces mots ne contiennent aucune voyelle significativement nasalisée. Les voyelles nasalisées et accentuées correspondent donc non seulement à des valeurs longues mais elles sont aussi généralement coordonnées avec des accents toniques dont la prosodie est correcte et est située dans des mots significatifs sur le plan du récit.

Par leur caractère accentué, à la fois sur le plan de la durée et de l'intensité, combiné à une nasalisation très marquée, ces voyelles créent bel et bien des ruptures dans la ligne mélodique et vocale, à la manière des *cry breaks* décrits par Fox (2004, p. 276). Dès le premier refrain, le [i] dans « brises », se démarque des autres voyelles par son intensité, attirant l'attention à la fois sur le titre et sur le récit à venir ; elle marque le sommet dynamique de la phrase.

*Exemple 15 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs »,
1^{er} refrain, « Tu brises la chaîne de nos cœurs »²⁷. [Écouter](#).*

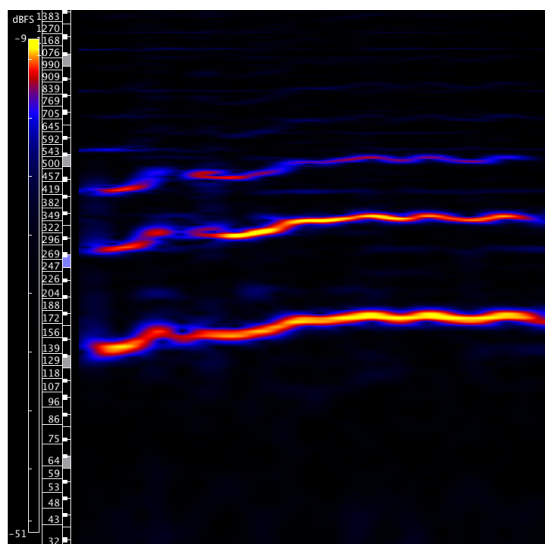
Dans le deuxième couplet, la troisième phrase comporte deux voyelles nasalisées et accentuées, le [i] de « promis » et le [ɛ] de « aimer ». Sans constituer les plus importants sommets dynamiques de la phrase, ils sont cependant accentués dans leur contexte immédiat ; le [i] de « promis » est plus intense que le [o], et le [ɛ] de « aimer » est aussi fort et plus aigu que le [e], qui porte pourtant l'accent tonique du mot.

*Exemple 16 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs »,
2^e refrain, « Tu m'avais promis de m'aimer toujours »²⁸. [Écouter](#).*

Ces syllabes ne sont pas nasalisées de manière accidentelle. Comme on l'a vu, la nasalisation atténue en général l'intensité. Nasaliser une voyelle et lui donner une intensité égale ou supérieure aux voyelles environnantes exigent de compenser par le signal vocal ce qui est perdu dans la résonance. De plus, ces voyelles nasalisées sont souvent mises en évidence grâce à d'autres effets vocaux, et des microvariations mélodiques sont notamment utilisées à cette fin. Dans la première phrase de la chanson par exemple, le [i] de « brises » est attaqué environ un ton plus bas que la note cible, qui est ensuite atteinte par glissement mélodique, comme le montre le fondamental visible sur le spectrogramme de l'exemple 17.

27 F₀ et courbe d'intensité 00:06.698-00:11.435.

28 F₀ et courbe d'intensité 01:53.371-01:58.131.



Exemple 17 : Marcel Martel, « La chaîne de nos cœurs »,
1^{er} refrain, « Tu brises »²⁹.

Ces voyelles sont donc à la fois accentuées et préparées. En plus d'agir comme les *cry breaks* typiques du style vocal country états-unien et donc comme icônes du pleur, elles ont pour avantage de faciliter l'intelligibilité des paroles en signalant les mots les plus importants du texte chanté ainsi que les accents toniques.

L'usage de toutes ces stratégies vocales semble donc être articulé autour de quelques principes forts dont on retrouve des exemples dans de nombreux autres enregistrements du corpus : adéquation entre accentuation dynamique et accentuation linguistique, mouvement général allant du moins au plus nasalisé, effet de plainte créé par l'emploi de la nasalisation à la fin de la phase d'expiration, lien entre nasalisation et mots significatifs du récit. Tous ces paramètres introduisent dans la performance vocale une véritable structuration. Cela permet de tirer quelques conclusions. Dans la voix country-western, la nasalisation participe bel et bien à la construction d'*ethos* spécifiques (plainte, tristesse, pleurs) par la mise en commun de variations du timbre, de la hauteur et de l'intensité, dont l'usage semble codifié de manière assez précise. Dans le cas de la plainte, les connotations reliées à la nasalisation semblent être les mêmes pour la voix parlée et pour la voix chantée, ce qui révèle une esthétique en partie fondée sur la parole.

Par ailleurs, la forte structuration dont fait l'objet la nasalisation constitue en quelque sorte une réponse aux critiques adressées à la voix country-western en démontrant une certaine intentionnalité. On parle de « ballades pleurnichardes » (Rioux 1992, p. 73), de « jérémiades » (Taschereau 1977, p. 22), et même les chanteurs se réclamant du country utilisent un tel vocabulaire, par exemple Stephen Faulkner qui confiait à Yves Claudé que « [l]a voix dans le country est souvent lyreuse, plaintive, monotone, nasillarde... c'est son identité » (Claudé 1986, p. 51).

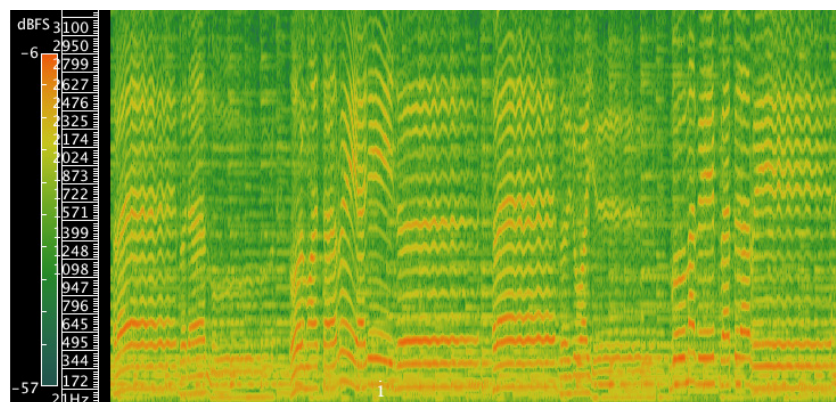
Si ces commentaires tombent dans le mille en associant plainte et nasalité, on a souvent l'impression que ces voix y sont considérées comme de moindre valeur

29 F₀ 00:06.780-00:08.138.

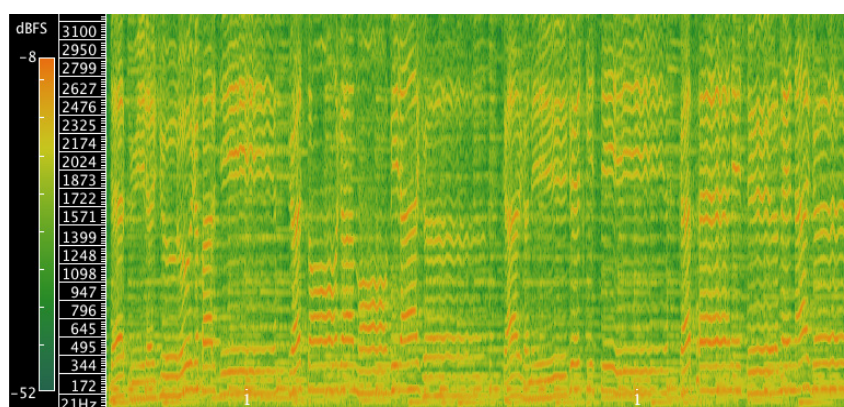
que les autres types de voix populaires, qu'elles sont déficientes et sont typiques de chanteuses et de chanteurs peu formés, voire peu éduqués. Or, on constate que la nasalisation fait l'objet d'un contrôle certain et les analyses présentées dans cet article vont dans le sens des travaux de Maria-Josep Solé (1992) sur la nasalisation dans l'anglais américain. Il faut cependant noter qu'il ne s'agit pas ici d'une intention qui relève constamment de la conscience mais d'une donnée programmée chez le locuteur. L'intentionnalité concerne plutôt l'absence de contrainte phonologique à cette nasalisation, qui découle plutôt d'un usage qu'on pourrait qualifier de culturel. J'avancerais que le phénomène est semblable pour la voix country-western : l'usage de la nasalisation y est intentionnel et, sans nécessairement relever à chaque micro-variation d'un geste conscient, s'inscrit dans un complexe stylistique acquis et appris, relevant à la fois de l'expressivité, du narratif, du style individuel et de l'affiliation générique.

Plus que par sa simple présence dans le corpus, la fonction générique de la nasalisation est explicitée par un enregistrement au statut bien particulier. Le 11 janvier 1946, Roland Lebrun enregistre « La vie d'un cowboy », une chanson qui évoque la solitude d'un cow-boy éloigné de son village et de sa bien-aimée. Considéré par l'historiographie musicale québécoise comme le pionnier du country-western parce qu'il a ouvert la voie aux premiers cow-boys chantants (les auteurs-compositeurs-interprètes s'accompagnant à la guitare), Lebrun avait endossé une *persona* de soldat et mettait de l'avant un répertoire avant tout romantique et patriotique. Avec la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les thèmes exploités par le chanteur sont de moins en moins d'actualité et sa popularité décline. Avec « La vie d'un cowboy », il enregistre en 1946, quatre ans après le début de sa carrière, sa première chanson à la thématique explicitement western. Lebrun y emploie une voix première beaucoup plus nasale que dans ses enregistrements précédents ; le même contraste peut être observé à l'écoute de « Mes rêves se réalisent », une chanson romantique dans son style habituel, enregistrée lors de la même séance (Duchesne 2004, p. 3).

L'écart dans les degrés de nasalité de ces deux exécutions est flagrant et se manifeste par des images spectrales distinctives. Sur le spectrogramme de l'exemple 18, qui montre deux phrases tirées de « Mes rêves se réalisent » où les résonances sont particulièrement orales, on note l'absence complète d'antiformants, qui sont au contraire bien visibles dans le spectrogramme d'un extrait de « La vie d'un cowboy » (exemple 19), d'une durée semblable et réalisé avec les mêmes réglages.



Exemple 18 : Roland Lebrun, « Mes rêves se réalisent »³⁰.



Exemple 19 : Roland Lebrun, « La vie d'un cowboy »³¹.

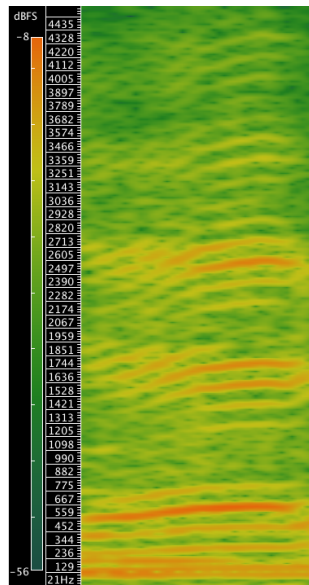
La dimension antiformant est particulièrement évidente lorsqu'on compare les tenus chantés dans ces extraits. La voix de Roland Lebrun dans « La vie d'un cowboy » semble aussi beaucoup plus plaintive, effet auquel contribuent les nombreux glissements mélodiques et les portamentos, qu'on peut voir sur le spectrogramme de l'exemple 19.

Dans le dernier pré-refrain de la chanson, les résonances nasales disparaissent, et la plainte semble s'arrêter alors que le narrateur évoque ses retrouvailles avec sa bien aimée (« Auprès de celle qui m'attend/Je goûterai l'amour ardent »), pour reprendre encore lors du dernier refrain, où une voix nasalisée réapparaît. La transformation du timbre vocal de Roland Lebrun pour ce passage est claire lorsqu'on compare le spectrogramme de la première phrase de la chanson avec la première phrase de ce pré-refrain. Sur les exemples 20 et 21, on voit très distinctement à gauche, les antiformants présents sur le [ə] de « depuis », le premier mot du premier couplet ; à droite, sur le [ə] du mot « de », tiré du troisième pré-refrain, les antiformants sont disparus, et même si ce second [ə] est manifestement moins intense que le premier,

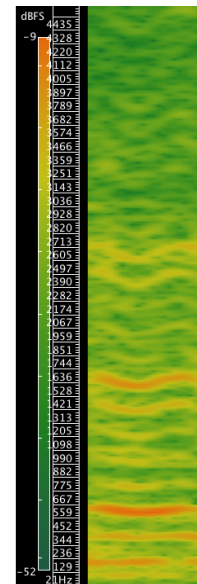
30 Spectre harmonique 00:28.305-00:43.287.

31 Spectre harmonique 00:05.036-00:20.97.

tous les harmoniques y sont clairement visibles entre 600 Hz et 1 200 Hz, ce qui n'était pas le cas pour le premier.



Exemple 20 : Roland Lebrun, « La vie d'un cowboy »,
1^{er} couplet, première voyelle de « depuis »³².



Exemple 21 : Roland Lebrun, « La vie d'un cowboy »,
3^e pré-refrain, voyelle de « de »³³.

Comme dans « La chaîne de nos cœurs », la nasalisation occupe ici une fonction expressive, en évoquant la plainte, ainsi qu'une fonction narrative importante, en structurant le récit autour de deux pôles, soit la solitude du temps présent et le bonheur futur. La nasalisation joue cependant ici un rôle générique manifeste et, associée à une thématique western, semble revendiquer l'appartenance du soldat Lebrun à la jeune tradition country-western qui gagne alors de plus en plus d'adeptes.

32 Spectre harmonique 00:05.178-00:05.439.

33 Spectre harmonique 01:51.711-01:51.838.

CONCLUSION

La nasalisation est bel et bien un trait stylistique important de la voix country-western, et ce, à tous les niveaux d'analyse. Le phonostyle générique, les phonostyles individuels, ceux reliés au contenu narratif des enregistrements et plusieurs types de microvariations reliées à l'expressivité emploient ce modificateur paralinguistique de manière abondante et structurée. À des fins de démonstration, les résultats présentés ici ont peut-être donné l'impression d'un certain cloisonnement des divers niveaux d'analyse. Rien n'empêche de les croiser. Ainsi, on pourrait facilement imaginer comment une certaine combinaison de paramètres et de variations spécifiques, envisagés sur le plan microanalytique, pourraient être à la fois porteurs d'expressivité et typiques, par exemple, d'un phonostyle individuel.

Comme on l'a vu, la nasalisation, avec d'autres paramètres, contribue à la construction d'*ethos* spécifiques dont le sens semble aisément perceptible, leur mode de représentation étant vraisemblablement fondé sur la parole quotidienne, et partagé par les interprètes et les auditeurs. Les critiques adressées à la voix country-western montrent d'ailleurs une compréhension parfaitement adéquate de la charge expressive attribuée à la nasalisation dans ce répertoire. Bien que l'on puisse rattacher l'émergence du country-western à un mouvement plus ample, soit celui de la diversification que connaît la voix populaire au Québec depuis les années 1920, ses représentants introduisent assurément de nouvelles conventions quant à l'esthétisation des effets paralinguistiques et de l'oralité. Replacer la phonostylistique dans une perspective historique semble ainsi une avenue prometteuse pour la compréhension des grands courants qui ont traversé la musique populaire québécoise.

BIBLIOGRAPHIE

- Birch, Peer, *et al.* (2002), « Velum Behavior in Professional Classic Operatic Singing », *Journal of Voice*, vol. 16, n° 1 (mars), p. 61-71.
- Claudé, Yves [sous le pseudonyme d'Yves Alix] (1986), « Le western, une musique qui vient du cœur », *Mouvements*, vol. 4, n° 2 (avril-mai-juin), p. 50-52.
- Demolin, Didier, *et al.* (2003), « Determination of Velum Opening for French Nasal Vowels by Magnetic Resonance Imaging », *Journal of Voice*, vol. 17, n° 4 (décembre), p. 454-467.
- Duchesne, Martin (2004), Notes pour *Le Soldat Lebrun. Les années Starr, 1942-1953*, disque compact, Production XXI-21 XXI-CD - 21501.
- Fox, Aaron A. (2004), *Real Country. Music and Language in Working-Class Culture*, Durham, Duke University Press.
- Kent, Raymond D. (1993), « Vocal Tract Acoustics », *Journal of Voice*, vol. 7, n° 2 (juin), p. 97-117.
- Lacasse, Serge (2010), « The Phonographic Voice. Paralinguistic Features and Phonographic Staging in Popular Music Singing », dans Amanda Bayley (dir.), *Recorded Music. Society, Technology, and Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 225-251.
- Lefrançois, Catherine (2011), « La chanson country-western, 1942-1957. Un faisceau de la modernité culturelle au Québec », Thèse de doctorat, Université Laval.
- Le Huche, François, et André Allali (2001), *Anatomie et physiologie des organes de la voix et de la parole*, tome 1, « La voix », 3^e édition, Paris, Masson.

- Léon, Pierre (2005), *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*, Paris, Armand Collin.
- Laboratoire de phonétique et de phonologie de l'Université Laval (2004), *Identification des sons du français*, <https://www.phonetique.ulaval.ca/identification-des-sons-du-francais>, consulté le 18 avril 2012.
- Maingueneau, Dominique (1984), *Genèse du discours*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- Maingueneau, Dominique (1993), *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod.
- Poyatos, Fernando (1993), *Paralanguage. A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sound*, Amsterdam, John Benjamins.
- Rioux, Christian (1992), « Quand le country cause français », *L'actualité*, vol. 17, n° 1 (janvier), p. 73-75.
- Solé, Maria-Josep (1992). « Phonetic and Phonological Processes. The Case of Nasalization », *Language and Speech*, vol. 35, n° 1-2, p. 29-43.
- Sundberg, Johan (1987), *The Science of the Singing Voice*, Dekalb, Northern Illinois University Press.
- Sundberg, Johan, et al. (2007), « Experimental Findings on the Nasal Tract Resonator in Singing », *Journal of Voice*, vol. 21, n° 2 (mars), p. 127-137.
- Taschereau, Yves (1977), « Je suis un pauvre cow-boy solitaire... mais riche. À cheval sur nos bons sentiments, les chanteurs western nous envahissent », *L'actualité*, vol. 2, n° 4 (avril), p. 21-25.
- Woerther, Frédérique (2007), *L'ethos aristotélien. Genèse d'une notion de rhétorique*, Paris, Vrin.

MÉDIAGRAPHIE

Les enregistrements sont présentés par ordre alphabétique d'interprète avec les dates originales de parution. Lorsque la date donnée dans la source consultée correspondait à l'année d'enregistrement plutôt qu'à l'année de parution, la lettre [e] placée entre crochets suit la date. Lorsque l'information est disponible, la face est indiquée. À la fin de chaque référence, une lettre indique de quelle compilation numérique la version utilisée pour les analyses a été tirée.

- A *Country Québec. Les pionniers et les origines, 1925-1955*, Frémeaux et associés FA 5058, 2000.
- B *Le Soldat Lebrun. Les années Starr, 1942-1953*, Production XXI-21 XXI-CD - 2 1501, 2004.
- C *20 succès country originaux des années 1940*, Unidisc Music (numérique), s.d.
- D *Hank Snow. The Yodeling Ranger (1936-1947)*, Bear Family Records BCD 15587 EI, s.d.

Brunelle, Paul

- 1945, « Mon enfant je te pardonne », 78 tours, RCA Bluebird 55-5231. (A)
[1946 ?], « Sur ce vieux rocher blanc », 78 tours, RCA Bluebird 55-5264-A. (C)

Lamothe, Willie

- 1948, « L'amour d'une cowgirl », 78 tours, RCA Bluebird 55-5307-A. (A)
1948, « Quand je reverrai ma province », 78 tours, RCA Bluebird 55-5307-B. (A)
1948, « Giddy-Up Sam », 78 tours, RCA Bluebird 55-5300-A. (A)
1949, « Ne me délaïssez pas », 78 tours, RCA Bluebird 55-5316-B. (A)

Lebrun, Roland

- 1946 [e], « La vie d'un cowboy ». 78 tours, Starr 16681-A. (B)
1946 [e], « Mes rêves se réalisent ». 78 tours, Starr 16680-A. (B)
1947 [e], « La mort d'un cowboy des prairies », 78 tours, Starr 16775-B. (B)

Martel, Marcel

1947 [e], « La chaîne de nos cœurs », 78 tours, Starr 16755-B. (A)

Snow, Hank

[1947], « You Broke the Chain that Held Our Hearts », 78 tours, RCA Bluebird 55-3214-B. (D)

Les auteurs

JEAN-PHILIPPE DESPRÉS

Doctorant en éducation musicale (FQRSC) à l'Université Laval, Jean-Philippe Després mène, dans le cadre de ses études doctorales, un projet de recherche-développement visant à élaborer un outil pédagogique permettant d'intégrer l'improvisation au curriculum des apprenants guitaristes classiques de niveau précollégial. Titulaire d'une maîtrise en didactique instrumentale (2011) (FQRSC et CRSH, il s'intéresse particulièrement à la didactique de la guitare classique ainsi qu'à l'improvisation musicale).

FRANCIS DUBÉ

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

MARIE-PIER LEDUC

Marie-Pier Leduc détient un baccalauréat en musicologie de l'Université de Montréal. Boursière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), elle poursuit actuellement, sous la direction de Michel Duchesneau, une maîtrise portant sur la notion de génie musical au Québec. Membre de l'équipe de sociomusicologie de l'OICRM, ses travaux portent sur les paramètres de l'insertion professionnelle des musiciens au Québec. Elle participe également au projet de recherche sur le développement de public en musique au Québec (DPMQ), ainsi qu'au projet sur l'histoire de l'esthétique musicale en France entre 1900 et 1950 de l'OICRM.

CATHERINE LEFRANÇOIS

Catherine Lefrançois est musicienne et musicologue et elle est titulaire d'un doctorat en musique de l'Université Laval. Sa thèse porte sur les liens entre la chanson country-western et la modernité culturelle au Québec dans les années 1940 et 1950. Elle est actuellement stagiaire postdoctorale à la Faculté de musique de l'Université de Montréal où elle poursuit des recherches sur les phonostyles vocaux dans la musique

populaire de la première moitié du xx^e siècle et sur leur description dans la presse musicale.

FLORENCE LEYSSIEUX

Florence Leyssieux débute un doctorat en musicologie sous la direction de Michel Duchesneau. Son mémoire de maîtrise était consacré à la problématique de l'intégration professionnelle et socioculturelle des interprètes de musique savante immigrant au Québec, projet pour lequel elle a reçu des bourses du CRSH et de l'OICRM. Membre de l'équipe sociomusicologie de l'OICRM, ses recherches portent sur l'immigration musicienne, le métissage dans la musique savante, la professionnalisation des jeunes interprètes et le développement des publics, plus particulièrement le public des communautés culturelles de Montréal. Florence Leyssieux est réviseur pour la revue *Intersections* (revue de la Société de musique des universités canadiennes) et organiste.

CAROLINE MARCOUX-GENDRON

Caroline Marcoux-Gendron détient un baccalauréat en musicologie de l'Université de Montréal et effectue présentement une mineure en anthropologie. Elle se consacrera à l'ethnomusicologie aux cycles supérieurs pour investiguer les pratiques musicales de la communauté arabe de Montréal. Membre de l'équipe de sociomusicologie de l'OICRM, elle s'intéresse aux enjeux identitaires et à la question de la professionnalisation chez les musiciens migrants. Elle prend également part à un projet de recherche sur le développement de public en musique au Québec en effectuant un terrain auprès du Festival du Monde Arabe. Caroline agit comme assistante à la coordination générale de l'OICRM depuis l'automne 2011.

MALINALLI PERAL GARCIA

Malinalli Peral Garcia est guitariste de formation. Elle obtient un baccalauréat de l'Université de Sherbrooke (2005) et une maîtrise de l'Université Laval (2008), toutes deux avec mentions d'excellence. Elle reçoit divers prix et distinctions autant pour ses prestations musicales que pour ses résultats académiques. Boursière du CRSH, elle réalise actuellement un doctorat en éducation musicale à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche sont liés au développement de la métacognition rattaché la pratique instrumentale.