

Université de Montréal

L'influence d'activités en arts plastiques sur l'expérience d'appréciation musicale
d'élèves de sixième année du primaire

par
Elyse Racine

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en didactique

Décembre 2009

© Elyse Racine, 2009
Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'influence d'activités en arts plastiques sur l'expérience d'appréciation musicale
d'élèves de sixième année du primaire

présenté par :
Elyse Racine

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Myriam Lemonchois (présidente-rapporteuse)

Anne-Marie Émond (directrice de recherche)

Jonathan Bolduc (codirecteur de recherche)

Manon Hébert (membre du jury)

RÉSUMÉ FRANÇAIS

Depuis 2001, le Programme de formation de l'école québécoise impose l'enseignement de la compétence « apprécier » dans les quatre disciplines artistiques. Ce mémoire s'intéresse à l'influence que peuvent avoir des activités intégrant les arts plastiques à la musique sur l'expérience d'appréciation musicale d'élèves de sixième année du primaire. Plus spécifiquement, elle vise à rendre compte des différentes dimensions présentes dans la description que font les élèves de leur expérience d'appréciation ainsi qu'à comprendre de quelle façon les activités d'appréciation intégrant les arts plastiques à la musique affectent la verbalisation que font les élèves de cette expérience. La recherche prend la forme d'études de cas réalisées auprès de cinq élèves de sixième année du primaire. Ces élèves, ainsi que tous les élèves de leur classe, ont participé à une activité d'appréciation musicale intradisciplinaire ainsi qu'à deux activités d'appréciation interdisciplinaires. Après chacune des activités, ces cinq élèves ont été rencontrés individuellement. Au cours d'entrevues semi-dirigées, il leur était demandé de rendre compte de leur expérience d'appréciation. Quatre grandes tendances ont émergé de l'analyse des propos des élèves, soit le sentiment de mieux s'approprier l'œuvre entendue, une verbalisation plus précise des éléments perçus, une verbalisation plus précise des sentiments ressentis et enfin, une forme de distraction par rapport à l'œuvre entendue. Au terme de cette étude, il semble que l'utilisation d'activité d'appréciation intégrant les arts plastiques à la musique, sans faire l'objet d'un usage systématique, pourrait constituer une forme de différenciation pédagogique qui serait utile à certains types d'apprenants.

Mot-clés : expérience d'appréciation, expérience esthétique, écoute musicale, compétences, interdisciplinarité, enseignement de la musique, enseignement des arts

RÉSUMÉ ANGLAIS

Since 2001, the Quebec school program states that an « appreciation » competency has to be taught within all four artistic school disciplines. This study describes the influence of activities integrating visual arts and music on the appreciation experience of 6th grade students. More specifically, this study aims to relate the different dimensions that can be found in the students' verbal account of their appreciation experience and to show how the interdisciplinary activities affect their verbalization of these dimensions. Five case studies conducted with 6th grade elementary school students are presented. These five students, along with the other students in their class, have participated in one intradisciplinary activity and two interdisciplinary activities integrating visual arts and music. Following each activity, the students were met for semi-structured interviews in which they were asked to share their appreciation experience. Four tendencies have emerged from qualitative data analysis: a more insightful listening, a more accurate description of perceptual elements, a more accurate description of the student's feelings and finally a form of distraction from the music. It appears that appreciation activities which integrate visual arts and music could be, if not a systematic approach, a way to differentiate teaching in a way that could be helpful to some types of learners.

Key words: appreciation experience, aesthetic experience, music listening, competency, interdisciplinarity, music teaching, art teaching

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Synthèse des dimensions de l'expérience d'appréciation.....	53
---	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1- Dessin d'Alexandre réalisé en écoutant <i>L'apprenti sorcier</i>	54
Figure 2- Dessin de Cloé réalisé en écoutant <i>L'apprenti sorcier</i>	58
Figure 3- Dessin de Paul réalisé en écoutant <i>L'apprenti sorcier</i>	64
Figure 4- Dessin de Paul réalisé en écoutant <i>La neige danse</i>	65
Figure 5- Dessin de Gabriel réalisé écoutant <i>L'apprenti sorcier</i>	68
Figure 6- Dessin de Marie-Ève réalisé en écoutant <i>L'apprenti sorcier</i>	72

LISTE DES SIGLES

CRDI	Continous Response Digital Interface
MEAE	Music education as art education
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

A	Alexandre
Ca	Catherine
G	Gabriel
Q	Question

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier Anne-Marie Émond et Jonathan Bolduc pour leurs conseils avisés. L'intérêt sincère que vous avez démontré m'a permis de mener ce projet à terme.

Merci à mes parents, Monique et Bernard, qui m'ont transmis la curiosité intellectuelle et le goût d'apprendre.

Merci aux élèves de l'École St-Damase avec lesquels j'ai passé de si beaux moments durant cinq années. Vous m'avez appris à enseigner et vous m'avez appris à quel point j'aime enseigner.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ FRANÇAIS.....	III
RÉSUMÉ ANGLAIS.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES SIGLES.....	VI
LISTE DES ABBRÉVIATIONS.....	VI
REMERCIEMENTS.....	VII
TABLE DES MATIÈRES.....	VIII
PRÉAMBULE.....	1
INTRODUCTION.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Le programme de formation : la compétence « apprécier ».....	5
1.2 La mise en pratique de la compétence « apprécier ».....	7
1.3 Possibilités de connexions interdisciplinaires entre la musique et les arts plastiques.....	8
1.4 Objectifs de recherche.....	11
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	12
2.1 L'expérience esthétique.....	12
2.1.1 L'approche philosophique.....	13
2.1.2 L'approche développementale.....	15
2.2 L'expérience artistique.....	18
2.2.1 Recherches empiriques sur l'expérience artistique.....	21
2.3 L'expérience d'appréciation musicale.....	23
2.3.1 Recherches empiriques sur l'expérience d'appréciation musicale.....	24
2.4 L'interdisciplinarité.....	28
2.4.1 Les connexions interdisciplinaires.....	29
2.4.2 L'interdisciplinarité en musique.....	31
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	36
Approche méthodologique.....	37
4.1 Échantillon.....	38
4.1.2 Portait des sujets.....	39
4.2 Intervention.....	40

4.3 Collecte des données.....	43
4.4 Traitement des résultats	44
4.5 Limites de la recherche	52
4.6 Considérations éthiques	53
CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	54
Alexandre.....	54
Cloé.....	58
Catherine.....	61
Paul	64
Gabriel.....	68
Marie-Ève	72
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	76
6.1 Le sentiment de s'approprier l'œuvre entendue.....	77
6.2 Une verbalisation plus précise des éléments perçus dans l'œuvre musicale	79
6.3 Une verbalisation plus précise des émotions ressenties.....	81
6.4 Une forme de distraction par rapport à l'œuvre musicale.....	82
CHAPITRE 6 : CONCLUSION	84
BIBLIOGRAPHIE.....	88
ANNEXE 1: Questions posées lors des entrevues.....	X
ANNEXE 2 : Formulaire de consentement	XI

PRÉAMBULE

Un questionnement issu de l'expérience

Les questionnements auxquels cette recherche tente de répondre sont issus de ma propre expérience en tant qu'enseignante de musique au primaire dans le contexte actuel de l'enseignement des arts au Québec. Le début de mes études universitaires coïncide avec l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise¹ (MELS, 2001). Ma conception de l'enseignement y est donc très étroitement liée.

En outre, mon approche de l'éducation musicale s'inscrit dans le courant des pédagogies actives mettant l'élève au cœur de l'activité d'apprentissage. Bien que ce type d'approche soit celui préconisé par le nouveau Programme de formation, il est de mise en éducation musicale au Québec depuis plusieurs décennies. En effet, les travaux de Jacques Dalcroze (1906) et Karl Orff (1950) notamment ont eu, et continuent d'avoir une influence prépondérante chez les musiciens éducateurs. Ces approches ludiques favorisent la sollicitation globale des capacités motrices et sensorielles de l'élève et s'inscrivent en porte-à-faux par rapport à l'enseignement traditionnel du solfège tel que pratiqué au Québec avant les années 1970. Bien qu'ayant été développées au tournant du XX^{ème} siècle, ces approches sont toujours enseignées aux futurs musiciens-éducateurs dans les universités.

Je considère que les disciplines artistiques telles qu'enseignées à l'école primaire sont des disciplines d'éveil et que le rôle de l'enseignant consiste précisément à stimuler le désir de l'élève à goûter aux plaisirs de l'expérience artistique. La compétence « apprécier », présente dans les quatre disciplines artistiques, m'a toujours semblé être un maillon déterminant dans la capacité de l'élève à vivre ces expériences. Elle vise, en effet, à affiner ses perceptions, son jugement critique et sa sensibilité aux œuvres d'art, lesquels sont les éléments clés de toute expérience artistique.

¹ Afin d'alléger le texte, le Programme de formation de l'école québécoise sera appelé « Programme de formation ».

D'ailleurs, il m'apparaît évident qu'à long terme, la capacité d'appréciation aura un impact déterminant chez l'élève devenu adulte. En effet, il serait illusoire de croire que tous les élèves pratiqueront un instrument de façon soutenue à l'âge adulte, et plus utopique encore que de croire qu'ils créeront des œuvres musicales. Je crois toutefois que la majorité continuera à être en contact avec des œuvres d'art et que la capacité qu'ils auront à vivre des expériences riches au contact de ces œuvres aura un effet positif sur leurs vies.

Bien qu'étant convaincue de l'importance de faire vivre aux élèves des expériences esthétiques riches et significatives, je me suis heurtée aux difficultés qu'avaient les élèves à communiquer ce qu'ils avaient perçu et ressenti. C'est en demandant aux élèves de faire une création musicale inspirée d'une œuvre plastique que j'ai pris conscience de l'importance de l'interdisciplinarité. Les élèves avaient, en effet, accès à un support concret pour décrire leur expérience de création. J'ai donc souhaité vérifier si les mêmes effets pouvaient être observés dans le cadre de la compétence « apprécier », celle-ci causant plusieurs difficultés aux élèves.

INTRODUCTION

Depuis l'implantation du Programme de formation québécoise en 2001, les enseignants de musique au primaire doivent enseigner trois compétences, à savoir « inventer », « interpréter » et « apprécier ». Cette dernière compétence est considérée comme un chaînon devant unir et donner sens aux deux compétences précédentes.

Dans le premier chapitre de cette recherche, les difficultés pouvant être rencontrées dans l'enseignement de la compétence « apprécier » seront brièvement exposées. Pour tenter de répondre à ce problème, on proposera une approche interdisciplinaire axée sur l'intégration des arts plastiques au cours de musique. Ainsi, le principal objectif poursuivi par la présente recherche sera de décrire et de comprendre les effets d'activités interdisciplinaires intégrant les arts plastiques à la musique sur l'expérience d'appréciation d'élèves de sixième année du primaire.

Le second chapitre s'intéressera à la nature de la compétence « apprécier » en la mettant en contexte. Ses liens avec le concept d'expérience esthétique de même qu'avec le concept d'expérience artistique seront mis en évidence. L'intention est ici de bien comprendre les éléments en présence lorsqu'il est question de la compétence « apprécier ». Par la suite, il sera question du concept d'interdisciplinarité et des caractéristiques d'une démarche interdisciplinaire dans le contexte spécifique à l'enseignement de la musique.

Afin d'explorer de quelle façon les dimensions de l'expérience d'appréciation sont affectées par les activités interdisciplinaires, 6 études de cas ont été réalisées et analysées de manière qualitative. Les différents aspects méthodologiques relatifs à ces études de cas seront présentés dans le troisième chapitre.

Le quatrième chapitre présentera les résultats obtenus, alors que le cinquième chapitre exposera quatre effets ayant émergés de l'analyse des études de cas suite aux activités

interdisciplinaires. Les conclusions auxquelles en arrive cette recherche seront présentées dans le sixième chapitre.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

1.1 Le programme de formation : la compétence « apprécier »

Selon le Programme de formation (MELS, 2001), « apprécier, (des œuvres musicales, chorégraphiques, théâtrales, ou des œuvres d'arts) c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette œuvre et à son interprétation, et porter sur elle un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères prédéterminés » (MELS, 2001, p.244). On distingue donc deux volets à l'appréciation, soit une certaine introspection (« être attentif à... ») et un jugement critique, le premier précédant logiquement le second. En effet, le jugement critique est porté « à partir » des réactions personnelles de l'élève, lesquelles peuvent être « émotives ou esthétiques ».

Dans chacune des sections du domaine des arts (la musique, la danse, l'art dramatique et les arts plastiques), la compétence « apprécier » est présentée en utilisant chaque fois exactement les mêmes termes. On répète que cette compétence est « essentielle au développement de l'esprit critique et du sens esthétique de l'élève » (MELS, 2001, p.244), qu'elle « s'inscrit dans la continuité des deux premières compétences » (MELS, 2001, p.238) et qu'elle « met en valeur des processus de communication et d'appréciation » (MELS, 2001, p.244). Ces processus de communication et d'appréciation ne sont toutefois jamais explicités (Saint-Jacques, 2007).

Les critères d'évaluation utilisés pour mesurer la compétence « apprécier » apportent peu d'éclairage sur ce qu'on devrait retrouver dans les propos de l'élève. Par exemple, en ce qui concerne l'élève du deuxième ou troisième cycle, on indique que l'enseignant devrait retrouver des « éléments pertinents dans la description de son expérience d'appréciation ». Toutefois, rien n'est précisé quant à ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas, ni dans le Programme de formation (MELS, 2001) ni dans les échelles de niveau de

compétence. De surcroît, rien n'indique si ces « éléments pertinents » doivent être évalués en termes de qualité ou de quantité.

Il est important de souligner que cette notion d'appréciation en éducation musicale, ou dans le domaine des arts en général, n'est pas une innovation du Programme de formation de 2001. La même idée était présente dans le programme précédent sous la forme des objectifs « percevoir » et « réagir » (MEQ, 1996).

D'ailleurs, l'expérience d'appréciation, elle-même issue du concept d'expérience esthétique, est souvent considérée comme la pierre angulaire de l'éducation musicale (Koopman, 1998; Shelley, 1997). Il s'agit d'une approche que l'on retrouve dans la littérature sous l'acronyme MEAE, soit *Music Education as Aesthetic Education*. Il s'agirait d'un domaine auquel les enseignants accordent une certaine importance philosophique mais qui demeure fréquemment mal compris : « ...the approach (MEAE) was accepted in theory with little debate but not really assimilated. It seems that practitioners never gained an understanding of the new philosophy to the extent to bring a change in the classroom » (Shelley, 1997, p.16).

Dans le cadre de cette recherche, il importe de distinguer le concept d'« expérience esthétique » du concept d'expérience d'appréciation, tel qu'entendu par le MELS. En éducation musicale, l'expérience esthétique est considérée généralement sous un angle philosophique (Elliot, 1995; Koopman, 1998; Reimer, 1970). On parle alors d'une réponse personnelle et subjective aux qualités esthétiques d'une œuvre musicale. Cette réponse revêt un caractère « idéal » et ne peut se concrétiser sans la présence de caractéristiques précises dont une certaine forme de transcendance. L'expérience d'appréciation quant à elle revêt un caractère plus pratique et est directement liée à la description qu'en fait le MELS (2001). Lorsqu'il sera spécifiquement question des objectifs de cette recherche, le terme « expérience d'appréciation » sera privilégié. Cette terminologie permet d'une part d'établir un lien plus étroit avec le Programme de formation et, d'autre part, de s'éloigner de la confusion entourant les différentes conceptions de l'expérience esthétique.

1.2 La mise en pratique de la compétence « apprécier »

Selon le Programme de formation (MELS, 2001), l'expérience d'appréciation se compose d'aspects cognitifs, affectifs et socio-culturels. Les activités proposées en classe devraient donc tenir compte de toutes ces dimensions. Dans le cours de musique, l'appréciation d'œuvres musicales se fait souvent sous la forme de plénières ou encore, en remplissant des grilles d'écoute. Au cours de ces activités, les élèves ont à identifier des éléments spécifiques de l'œuvre entendue et sont encouragés à exprimer leurs opinions et leurs émotions.

Si, dans son essence, l'expérience esthétique peut se vivre de manière tout à fait intérieure, l'expérience d'appréciation, elle, passe nécessairement par une forme de compte-rendu verbal ou écrit. C'est ce qui permet à l'enseignant de prendre connaissance du parcours de l'élève afin de pouvoir éventuellement l'évaluer.

Toutefois, lors de ces activités, les élèves vivent souvent une écoute passive : les attentes de l'enseignant sont perçues comme un frein à la découverte active de l'œuvre. De plus, l'élève qui perçoit l'activité d'écoute comme étant soumise à des normes très fermes aura tendance à manifester une certaine imperméabilité aux musiques provenant d'une autre culture que sa culture immédiate (Lamorthe, 1995).

La difficulté à s'exprimer au sujet d'expériences artistiques semble assez largement répandue, et ce, quel que soit l'âge du sujet (M. M. Taylor, 1985). Ce phénomène, qualifié d'*aesthetic muteness*, pourrait être causé par la tendance qu'auront les sujets à exprimer ce qu'ils ont pensé beaucoup plus facilement que ce qu'ils ont ressenti (S. S. Taylor, 2002). Ce phénomène a principalement été observé chez les adultes. En ce qui concerne les enfants, cette difficulté à s'exprimer pourrait s'expliquer par le peu d'occasion qui leur permette de verbaliser des concepts et idées musicales (M. M. Taylor, 1985).

1.3 Possibilités de connexions interdisciplinaires entre la musique et les arts plastiques

Les difficultés que semblent éprouver les élèves lors de l'appréciation musicale pourraient s'expliquer par le caractère « abstrait » de la musique. Celui-ci semble particulièrement évident si on compare la musique aux arts visuels où l'appréhension de l'œuvre picturale se fait directement par la perception visuelle, alors que l'exploration en profondeur d'une œuvre musicale demande souvent une autre forme de représentation, telle que la notation musicale (Efland, 2002; Kerchner, 1996). Il en va de même pour le vocabulaire respectif à chacune des disciplines : il est relativement facile d'obtenir un consensus sur ce que signifie le mot « jaune » ou « diagonal » alors que des termes comme « harmonie » ou « timbre » demeurent toujours relativement flous. En boutade, Stravinski affirmait que le timbre de la flûte se reconnaît à son caractère « flûté », mettant en évidence l'impossibilité de décrire oralement certains concepts musicaux.

Malgré cette différence fondamentale entre les deux disciplines, les arts plastiques et la musique possèdent des caractéristiques communes qui permettent aux deux disciplines de s'enrichir mutuellement et, partant de cela, de jeter les bases d'une pratique interdisciplinaire. La présence de la compétence « apprécier » au sein de ces deux disciplines constitue un premier lien. En effet, dans le Programme de formation (MELS, 2001), les quatre disciplines artistiques sont rassemblées sous la section « domaine des arts ». Il est précisé dans le Programme que ce regroupement « traduit cette volonté d'établir des relations aussi nombreuses et variées que possible entre les champs disciplinaires apparentés. » (MELS, 2001, p. 190). Ainsi, on peut considérer que la présence constante de la compétence « apprécier » constitue une possibilité de connexion interdisciplinaire inhérente au programme (Saint-Jacques, 2007).

Le Programme de formation présente d'ailleurs des « apprentissages communs au domaine des arts ». Il est intéressant de souligner que ces derniers ont essentiellement trait à la compétence « apprécier » :

« Concrétiser et communiquer des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des productions artistiques variées, en exploitant ou en considérant des éléments et des principes propres aux langages utilisés.

Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles de ses camarades, ainsi que d'œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, en se référant à des critères variés et en s'exprimant verbalement et par écrit ». (MELS, 2001, p. 239)

Des possibilités de connexions interdisciplinaires entre la musique et les arts plastiques sont donc suggérées dans le Programme de formation mais sont aussi présentes dans certains manuels d'enseignement de la musique au primaire (le *Passeport musical, Clac-Sons*). Il s'agit souvent d'activités au cours desquelles l'élève a à dessiner ce que la musique lui inspire et à justifier ses choix par la suite.

Ce type de démarche implique que l'élève fasse une correspondance entre des éléments perceptibles visuellement (couleurs, lignes, volumes, organisation de l'espace etc...) et des éléments perceptibles dans la musique (timbres, motifs, contrastes). On pourrait par exemple imaginer que l'élève associe des couleurs à des timbres orchestraux et différents volumes à une organisation rythmique.

En outre, les grands thèmes et les émotions exprimées par les artistes de différentes disciplines sont universels et peuvent être compris par les élèves par l'entremise de toutes les formes d'art.

Ces points communs entre les arts plastiques et la musique permettent de créer des liens interdisciplinaires. Chez certains élèves, les arts plastiques pourraient constituer une porte d'entrée facilitant la verbalisation de l'expérience musicale en raison d'une affinité particulière de l'élève envers les arts plastiques, ou encore, en raison du caractère plus concret du vocabulaire pictural.

L'utilisation de dessins d'enfant dans un contexte musical pourrait s'avérer intéressante, ceux-ci étant susceptibles de mettre en valeur leur sensibilité esthétique ainsi que leur capacité à résoudre des problèmes de façon créative. (Kerchner, 1996). Il a d'ailleurs été suggéré (Chae, 2004) que des activités intégrant la musique et les arts plastiques pourraient accorder une plus grande liberté de pensée, un développement cognitif plus raffiné dans l'analyse musicale, la possibilité d'explorer en profondeur des domaines connexes ainsi qu'une expression personnelle plus directement en lien avec l'imaginaire. Toutefois, ces différentes possibilités ont été émises à titre d'hypothèses par l'auteur et demeurent à explorer.

On peut donc supposer que la verbalisation de l'expérience musicale pourrait bénéficier d'un support ayant un caractère plus concret, tel les arts plastiques. Par conséquent, les arts plastiques, en offrant ce support, pourraient permettre de compléter et d'enrichir l'expérience d'appréciation des élèves.

1.4 Objectifs de recherche

En s'appuyant sur les possibilités de connexions interdisciplinaires entre la musique et les arts plastiques décrites plus haut, cette recherche poursuivra l'objectif suivant :

- Décrire et comprendre l'influence d'activités intégrant les arts plastiques à la musique sur l'expérience d'appréciation musicale d'élèves de sixième année du primaire.

Par influence, on désigne ici l'ensemble des manifestations exercées par les activités intégratrices sur le compte-rendu verbal des élèves. Cette influence sera analysée à la lumière des différentes dimensions pouvant être présentes chez un individu qui verbalise son expérience d'appréciation. Ces dimensions émergeront de l'étude des écrits relatifs à l'expérience esthétique et à l'expérience artistique. Elles seront explicitées dans le chapitre portant sur la méthodologie de la recherche.

Ainsi, on peut établir deux objectifs plus spécifiques :

- Rendre compte des différentes dimensions présentes dans la description que font les élèves de leur expérience d'appréciation musicale.
- Comprendre les différences entre les deux approches pédagogiques selon les dimensions relevées dans la description que font les élèves de leur expérience d'appréciation musicale

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Il sera ici question des deux principaux thèmes qui sous-tendent les objectifs de recherche. D'abord, la nature et les fondements de l'expérience d'appréciation telle que définie par le Programme de formation seront examinés. Ensuite, il sera question de l'interdisciplinarité musique/arts plastiques et du support qu'une telle pratique pourrait apporter à l'expérience d'appréciation.

2.1 L'expérience esthétique

Si le concept d'expérience esthétique diffère du concept d'expérience d'appréciation, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de concepts apparentés. La compétence « apprécier » tire ses racines du concept d'expérience esthétique. Ce concept a eu une influence prépondérante dans l'enseignement des arts en général, et de la musique en particulier. Aussi, un examen des différentes visions de l'expérience esthétique peut-il apporter un éclairage pertinent sur cette recherche.

Au début du 20^{ème} siècle, Dewey (1934) s'est penché sur l'expérience comme une fin de l'éducation. Dans son ouvrage *Art as experience*, il affirme que la visée la plus noble de l'éducation est de développer la capacité de l'élève à vivre des expériences riches, significatives, transcendantes. Il ajoute que le moyen le plus sûr pour parvenir à ce type d'expérience est l'expérience que l'on fait des arts, soit l'expérience esthétique. Ses travaux à cet égard ont permis aux arts d'obtenir une place légitime dans le curriculum scolaire américain (Hobbs & Rush, 1997; Shelley, 1997) et sont à l'origine de ce qui a été appelé l'« éducation esthétique », que ce soit en arts visuels ou en musique. Ainsi, plusieurs des travaux concernant l'une ou l'autre des disciplines artistiques peuvent être transposés à une autre discipline.

Dans son acception la plus commune, l'expérience esthétique pourrait être définie ainsi : « Aesthetic experience is the term most often used to describe subjective, personal response to beauty or to the aesthetics qualities of an object, event or phenomenon » (Radocy & Boyle, ~~1997~~1987).

Code de champ modifié

Bien que cette définition soit suffisamment large pour englober l'ensemble des recherches sur l'expérience esthétique, et ce, dans toutes les disciplines artistiques, plusieurs auteurs ont adopté un angle d'approche plus précis en fonction de leurs intérêts spécifiques. Ainsi, il serait possible de regrouper les travaux portant sur l'expérience esthétique selon deux grandes catégories, soit l'approche philosophique et l'approche développementale. La prochaine section vise donc à décrire les grandes idées qui caractérisent ces différentes visions.

2.1.1 L'approche philosophique

Quelques années après la parution de *Art as Experience* de Dewey (1934), Langer s'est elle-aussi penchée sur le concept d'expérience esthétique. Issue de la philosophie symboliste du début du XX^{ème} siècle, Langer s'est intéressée à la philosophie des arts mais a essentiellement orienté ses travaux vers la musique, non pas parce qu'elle la considère supérieure aux autres formes d'arts mais plutôt parce que : « la forme musicale est essentiellement une forme pure, dépouillée de tout symbolisme discursif, puisque les éléments qui la composent ne représentent aucun concept précis » (Aucoin, 2004). Selon elle, les éléments musicaux (par exemple, le rythme, les cycles harmoniques, le phénomène « tension-détente ») sont significatifs parce qu'ils reflètent l'aspect affectif des expériences humaines et leur font écho. Pour Langer, les formes que prend le sentiment humain sont plus apparentées à la musique qu'au langage. La musique a la faculté de mettre en lumière la nature des sentiments de façon plus riche et réelle que ne le ferait le langage (Langer, 1951).

Sa philosophie est articulée autour du principe que les arts fournissent un type d'expérience qui est essentiel à l'être humain et qui ne pourrait être satisfait d'aucune

autre manière. Sa philosophie permet de justifier le rôle des arts comme moyen unique et privilégié pour comprendre et réagir au monde qui nous entoure, et plus particulièrement à ce qui relève du domaine du « ressenti ». Ainsi, sa théorie justifie la place des arts dans le curriculum en faisant de l'éducation artistique une forme d'éducation aussi importante que n'importe quelle autre forme d'éducation (Aucoin, 2004).

C'est sur ce principe que s'est appuyé Reimer pour élaborer sa théorie de l'éducation musicale. Son ouvrage *A philosophy of music education* a eu un impact tel qu'il est considéré par certains comme la pierre angulaire de l'éducation musicale (Koopman, 1998; Shelley, 1997). Reimer (1970) situe l'essence même de l'éducation musicale dans l'expérience esthétique. Selon lui, l'éducation musicale doit d'abord et avant tout permettre d'affiner les perceptions dans le but de vivre des expériences esthétiques (Reimer, 1970). L'expérience esthétique a une nature particulière et des caractéristiques qui lui sont propres et c'est en cela qu'elle mérite d'être stimulée et de faire l'objet d'un enseignement systématique. Pour Reimer, seule une perception aiguisée peut conduire à une « véritable » expérience. Une personne qui, par exemple, s'extasierait sur une œuvre musicale sans avoir la moindre idée de ce qui compose cette œuvre et sans être capable de la décrire ne pourrait pas vivre une expérience esthétique d'une grande valeur (Reimer, 1970).

Selon Reimer, l'expérience ne peut être qualifiée d'esthétique que si elle répond à certains critères. Quelques recherches ont donc été menées afin de définir les conditions qui permettent de qualifier une expérience d'« esthétique » (citées dans Shelley, 1997). Ces définitions sont issues de revues des écrits et demeurent strictement théoriques. Elles peuvent difficilement être utilisées dans le cadre d'une recherche empirique.

Bien que Reimer demeure une figure d'influence en éducation musicale (Koopman, 1998; Shelley, 1997), sa théorie a toutefois souvent été contestée au cours des dernières années, notamment par Elliot (1995). En ce qui concerne le contenu de la théorie de Reimer, Elliot développe deux grandes critiques (citées dans Koopman, 1998) :

- 1) La musique en tant qu'objet : la théorie de Reimer dissocie complètement l'œuvre musicale de son contexte culturel et social, bien que celui-ci puisse avoir une grande importance lors de l'expérience musicale.
- 2) La perception musicale : En accordant toute la valeur de l'expérience musicale à la perception, les autres dimensions de la musique telles la performance, l'expression des émotions, le symbolisme musical sont négligées.

Pour Elliot, le concept de MEAE est trop limité. Pour lui, l'éducation musicale vise plutôt à construire des expériences riches et signifiantes. Ces expériences ne surviennent pas seulement lors de l'écoute d'œuvres musicales mais aussi en l'interprétant ou en la créant. Elles sont issues du développement d'habiletés qui permettent à l'élève d'éprouver le plaisir nécessaire à toute expérience optimale. Les objections soulevées par Elliot (1995) au sujet du MEAE le rapprochent d'une perspective où il est plus juste de parler d'expérience « artistique » que d'expérience « esthétique » (Koopman, 1998). Cette notion d'expérience artistique sera développée plus loin.

2.1.2 L'approche développementale

En éducation musicale, peu de recherches ont été effectuées pour concevoir un modèle développemental qui s'intéresserait spécifiquement à l'aspect esthétique. « Les théoriciens de développement musical (...) tendent à prioriser la dimension cognitive du développement en faisant volontiers l'impasse sur ses aspects affectifs et esthétiques, ou en la détachant de son ancrage social » (Wirthner & Zulauf, 2002). Il faut donc emprunter aux modèles du développement esthétique conçus pour les arts plastiques afin d'apporter un éclairage sur le développement esthétique en musique (Théberge, 2006). Toutefois, certains de ces modèles s'adaptent mal au contexte de l'éducation musicale car ils tiennent essentiellement compte des processus cognitifs propres aux arts plastiques. C'est le cas notamment du modèle de Parsons (1987) qui demeure un modèle fréquemment cité (Hobbs & Rush, 1997; Théberge, 2002).

Parsons (1987) a proposé un modèle de développement esthétique où différentes compréhensions sont atteintes en fonction du stade où se trouve le sujet. Ce modèle comporte 5 étapes, lesquelles tiennent compte de la façon dont le sujet affirmera ses préférences.

1) Favoritisme : Il s'agit généralement du comportement d'un enfant de 5 ans. L'intérêt est accordé en fonction du plaisir éprouvé, sans porter de jugement et sans désir d'en savoir plus sur l'œuvre.

2) Beauté et réalisme : Autour de l'âge de 10 ans, l'enfant juge qu'une représentation réaliste est une bonne représentation. Le sujet représenté a une grande importance sur l'intérêt qui sera porté à l'œuvre.

3) Expressivité : À l'adolescence, c'est l'intensité des émotions représentées et l'empathie éprouvée pour le sujet représenté qui sont prédominants.

4) Style et forme : Le jeune adulte accordera souvent son attention aux qualités stylistiques de l'œuvre et à sa place dans un contexte social donné. Il peut comparer et analyser les œuvres.

5) Autonomie : Ce stade est généralement réservé aux personnes ayant reçu une formation professionnelle. Le spectateur est alors en mesure de remettre en question le consensus social autour d'une œuvre et de la considérer à la lumière de sa propre compréhension et de ses critères personnels.

Plusieurs critiques ont été formulées à l'endroit de ce modèle de développement. Certaines d'entre elles soulignent notamment que les trois dernières étapes ne sont pas universelles. De plus, il ne convient pas nécessairement à toutes les formes d'art : il est en effet difficile de parler de « réalisme » (stade 2) lorsqu'il est question de musique.

Pour tenter de répondre aux critiques formulées à l'endroit du modèle de Parsons, Feldman (1980) propose un modèle plus souple, pouvant convenir à différentes formes d'art et d'adapter de façon universelle en fonction de différentes particularités culturelles. Feldman définit 5 niveaux de maîtrise artistique.

1) Niveau universel : Dans ce cas, les comportements artistiques arrivent avant toute forme d'intervention sociale.

2) Niveau culturel : L'influence de la culture se fait sentir sous la forme de la culture folklorique ou sous la forme de la culture populaire.

3) Niveau de discipline de base : L'individu connaît les bases d'un langage artistique et théorique.

4) Niveau de l'idiosyncrasie : L'individu est ici en mesure de faire figure de précurseur et de rejeter les conventions culturelles.

5) Niveau d'unicité : L'individu a atteint un niveau de maîtrise tel qu'il est considéré comme une référence dans son milieu culturel.

On peut constater que les différents niveaux de maîtrise proposés par Feldman peuvent s'adapter à toutes les formes d'expériences artistiques car ils ont trait aux manifestations artistiques au sens large et non pas à certains processus cognitifs spécifiques. Selon Théberge (2002), le modèle de Feldman « fait plus référence à une alphabétisation artistique qu'à un développement séquentiel qui prend fin à l'adolescence » (Théberge, 2002, p.75). Ainsi, ce modèle peut d'adapter à un individu qui se situerait à différents niveaux de maîtrise selon la discipline artistique pratiquée.

Ces caractéristiques en font un modèle qui lui permettrait de s'adapter facilement à l'éducation musicale. Toutefois, quelle que soit l'approche privilégiée par les modèles de développement, ceux-ci demeurent strictement théoriques et qui ne permettent pas

d'examiner l'expérience esthétique en termes opérationnels (Weltzl-Fairchild, 1991). C'est dans cette perspective qu'il devient intéressant d'élargir le concept d'« expérience esthétique » et d'explorer plutôt ce que l'on qualifiera d'« expérience artistique ».

2.2 L'expérience artistique

Outre les approches philosophiques et développementales de l'expérience esthétique, il est possible de définir une troisième avenue que l'on pourrait qualifier de « cognitive ». La principale visée des auteurs s'inscrivant dans ce courant est d'explorer en termes opérationnels l'expérience vécue au contact de différentes œuvres d'art. Dans ce contexte, il est plus pertinent d'adopter une vision où l'expérience esthétique n'est pas un état idéal mais simplement, une réponse à un objet esthétique (Lachapelle, 1996). Ainsi, il est alors plus juste de parler d'*expérience artistique*, ce concept ayant l'avantage de couvrir tous les processus cognitifs utilisés pour aller à la rencontre de l'œuvre d'art (Lachapelle, 1996), tels des références aux aspects sociaux et historiques.

D'ailleurs, Efland (2002) souligne qu'il est paradoxal que les philosophes qui souhaitent que l'expérience esthétique soit la visée principale de l'enseignement des arts se préoccupent peu du savoir ou de la compréhension qu'il est possible d'acquérir à travers de telles expériences. Eisner (2002) abonde dans le même sens et définit les différentes fonctions cognitives mises en œuvre lors de l'expérience artistique.

- 1- L'expérience artistique permet de raffiner les sens et la perception.
- 2- L'expérience artistique permet de développer l'imagination en tant que moyen d'explorer de nouvelles possibilités.
- 3- L'expérience artistique développe la disposition à tolérer l'ambiguïté et à exercer son jugement à l'extérieur de règles pré-établies.
- 4- L'expérience artistique exige une forme de représentation intérieure de l'œuvre qui permet de stabiliser ce qui serait évanescant.
- 5- L'expérience artistique favorise l'introspection.

En outre, plusieurs auteurs (Efland, 2002; Eisner, 2002; Elliot, 1995; Kerchner, 1996; White, 2007) soulignent que l'expérience artistique a comme principale valeur d'apporter un sens à notre expérience humaine. Ce qu'Efland appelle *meaning making* peut être considéré comme une construction métaphorique de la réalité excluant toute relation directe de cause à effet. En effet, si l'appréhension d'œuvre d'art implique la lecture de symboles culturels, ceux-ci ne doivent pas être considérés comme ayant une valeur fixe et immuable. Il appartient plutôt au sujet de leur donner un sens qui lui soit propre. Ainsi, au contact d'une œuvre d'art, le sujet est amené à reconstruire son expérience en utilisant son imagination, ses croyances et ses propres expériences de vie de façon à donner aux symboles culturels qui l'entourent une signification qui ait pour lui un sens réel (Efland, 2002; Kerchner, 1996). L'expérience artistique est donc considérée comme un moyen permettant à l'individu de se situer dans le monde dans lequel il vit (Eisner, 2002).

L'expression « expérience artistique » telle que décrite plus haut concerne donc l'ensemble des processus cognitifs mis en œuvre au contact d'une œuvre d'art et ce, quelle que soit la discipline artistique concernée. Le concept d'expérience artistique a l'avantage de faire appel à ce que les arts ont de plus fondamental, c'est-à-dire à leur spécificité cognitive et donc, à leur valeur intrinsèque (Eisner, 2002). Cette vision rejoint la conception de l'expérience musicale d'Elliot (1995) qui reprochait à Reimer (1970) d'avoir une vision trop exclusive de l'expérience esthétique et de ne pas tenir compte de toute la richesse cognitive pouvant être exploitée au contact d'une œuvre musicale. En outre, cette théorie a un caractère universel qui lui permet de convenir à toutes les formes d'activités artistiques bien qu'elle ait été élaborée par des auteurs issus du domaine des arts visuels. En effet, les auteurs qui adhèrent à cette vision se sont préoccupés de rejoindre toutes les disciplines artistiques en explorant ce que les arts ont en commun plutôt que d'exploiter un vocabulaire ou des processus cognitifs qui seraient spécifiques à une discipline artistique en particulier.

Le fait que la présente recherche se propose d'utiliser l'interdisciplinarité pour favoriser l'appréciation musicale impose d'ailleurs le recours à une conception de l'expérience pouvant convenir à différentes disciplines artistiques. Ainsi, il est pertinent de recourir au

travail réalisé dans le domaine des arts plastiques même si la recherche s'inscrit plus particulièrement dans le contexte de la musique. Cette connexion interdisciplinaire ne semble d'ailleurs pas être artificielle: « In many ways, researchers and educators in visual arts have paved the path for researcher in music to investigate children's cognitive progress. Visual arts researchers have employed methodologies that are now being implemented by music researchers in their studies » (Kerchner, 1996, p.13)

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, on pourra faire la distinction entre **expérience esthétique**, **expérience artistique** et **expérience d'appréciation**. Si le concept **d'expérience artistique** peut se définir par les visions de Lachapelle (1996), Efland (2002) et Eisner (2002) telles que décrites plus haut, l'**expérience d'appréciation** peut être considérée comme le type d'expérience artistique vécu dans un contexte spécifiquement scolaire et lié au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001). Quant à l'**expérience esthétique**, elle peut être considérée ici comme la réponse subjective d'un individu aux qualités esthétiques d'une œuvre d'art (Radocy & Boyle, ~~1997~~1987). Ce type d'expérience est généralement considéré comme un état ultime, idéal (M. Csikszentmihalyi & Robinson, 1995; Dewey, 1934). Les théories de l'expérience esthétique, notamment celle de Reimer (1970), insistent sur le fait que l'expérience soit liée à des qualités intrinsèques de l'œuvre (Shelley, 1997) et excluent toute référence à des aspects extrinsèques comme le contexte social et historique lié à l'œuvre d'art.

Code de champ modifié

2.2.1 Recherches empiriques sur l'expérience artistique

Les travaux d'Efland (2002), Eisner (2002) et Kerchner (1996) ont mis en lumière le caractère éminemment subjectif de l'expérience artistique en insistant sur le rôle que jouait le sujet pour recréer l'expérience en lui donnant un sens qui soit fort et pertinent pour lui. Certaines recherches ont tenté d'explorer la nature de l'expérience artistique en explorant de façon empirique certains cas particuliers.

Cette intention est présente dans une recherche menée par White (2007) utilisant un outil qu'il a appelé *aesthetigrams*. Ces esthetigrammes prennent la forme d'un diagramme à travers lequel les sujets sont invités à exprimer les différents aspects ayant pris place au cours de leur expérience esthétique. Ils ont été développés dans le cadre d'un cours universitaire donné par l'auteur à des enseignants généralistes dans le but de les préparer à enseigner les arts plastiques. White accorde beaucoup de liberté quant à la forme que peuvent prendre les esthetigrammes. Généralement, ils sont composés de cercles, liés entre eux ou non, à l'intérieur desquels le sujet peut écrire différentes observations. White suggère d'utiliser différentes formes de cercle, différentes couleurs ou d'ajouter des flèches pour préciser le sens des réflexions. Il demande aux sujets d'identifier chaque cercle selon certaines dimensions de leur expérience (*experiential moment*), lesquelles ont été préalablement définies (*affect, attitude, perception*).

L'esthetigramme poursuit deux buts principaux. D'une part, il vise à permettre à l'élève de prendre conscience de ce que son expérience lui aura enseigné. D'autre part, il permet à l'enseignant de prendre connaissance de l'expérience de l'élève afin de pouvoir plus tard lui fournir une rétroaction éclairée. Après l'analyse des esthetigrammes de trois élèves, White souligne l'éclairage très pertinent qui a été apporté sur les valeurs des élèves, ce qui constitue à son avis un des buts fondamentaux de l'art. Il ressort de l'analyse que l'esthetigramme a une fonction d'auto-enseignement très pertinente. White ne s'attarde toutefois pas sur la valeur spécifique de ce type de représentation visuelle si on le compare par exemple à un journal de bord ou à un compte-rendu audio. Il n'explore

pas non plus en profondeur les processus cognitifs mis en œuvre par les élèves car il s'intéresse plus spécifiquement à la question des valeurs.

La même velléité d'explorer le caractère subjectif de l'expérience artistique est présente dans une recherche menée par Csikszentmihalyi et Robinson (1995) portant sur l'expérience esthétique de professionnels des arts plastiques travaillant dans les musées. Ceux-ci ont utilisé les caractéristiques de l'expérience *flow* (Mihalyi Csikszentmihalyi, 1990) pour analyser de façon quantitative et qualitative les propos tenus par les sujets. Ces caractéristiques étaient considérées comme un état idéal, l'objet de la recherche étant d'analyser à quel degré les sujets s'en approchaient. L'expérience idéale à laquelle on fait référence serait donc caractérisée par une plus grande attention, un champ de stimuli restreint, une perte de l'ego et de la conscience de soi et finalement, un équilibre entre les capacités de compréhension du spectateur et le défi présenté par l'œuvre.

Puisque cet état idéal n'est pas toujours atteint lors de l'expérience vécue au contact d'une œuvre artistique, les auteurs proposent d'explorer l'expérience non pas en fonction de ce qui caractérise son état idéal, mais en fonction des différentes dimensions qui peuvent être concernées au cours de l'expérience esthétique (Csikszentmihalyi & Robinson, 1995).

- 1) la dimension intellectuelle (utilisation des connaissances pour trouver un sens à l'œuvre)
- 2) la communication (un échange est établi entre une période historique et une culture ou encore, entre l'artiste et le spectateur)
- 3) la perception (nos sens définissent les qualités formelles et physiques de l'œuvre.)
- 4) l'émotion (celle-ci peut être négative ou positive. La dimension émotive est considérée comme un facteur-clé dans le désir qu'aura le spectateur à s'engager dans la découverte de l'œuvre).

Ces quatre dimensions sont universelles et se retrouvent dans l'expérience esthétique, quels que soit l'âge ou l'origine culturelle du sujet. De plus, elles constituent un cadre

pouvant servir de base à l'exploration des expériences d'appréciation vécues au contact de toutes les disciplines artistiques.

Les recherches précédemment citées (M. Csikszentmihalyi & Robinson, 1995; White, 2007) proposent des modèles et des outils permettant d'explorer la nature de l'expérience artistique en se plaçant directement dans l'angle du sujet. Certaines recherches allant dans la même direction ont été menées dans le contexte spécifique à l'éducation musicale.

2.3 L'expérience d'appréciation musicale

En éducation musicale, certains auteurs préfèrent le terme «expérience d'écoute» à «expérience artistique» (*listening experience*), orientant ainsi leurs travaux dans une perspective empirique. Toutefois, l'expérience d'écoute doit être considérée ici comme une des formes que peut prendre l'expérience artistique.

Lorsqu'il est question de l'expérience d'écoute musicale, on oppose souvent l'aspect affectif à l'aspect cognitif (Bickel, 1991). Sous l'angle cognitif, l'expérience d'écoute consiste à percevoir des éléments de contenu présents dans l'œuvre alors que sur le plan affectif, l'expérience est marquée par les émotions ressenties au contact de l'œuvre. Pour l'enseignant, il pourrait être tentant de privilégier l'aspect cognitif lors de l'écoute. Il est en effet plus facile de mesurer ce qu'un sujet perçoit des éléments formels d'une œuvre que de tenter de comprendre ce qu'il ressent à son contact. Dans ce contexte, la réponse affective est considérée comme une conséquence souhaitable sans toutefois être nécessaire. Il semble que, dans le milieu scolaire, le développement de la dimension affective ne soit pas considérée comme étant une responsabilité de l'enseignant (Bickel, 1991).

Pourtant, au sein de la recherche en éducation musicale, il existe désormais un consensus sur l'interdépendance de ces deux aspects. Ainsi, il n'y aurait pas de véritable expérience d'écoute musicale sans la présence des deux éléments. La cognition musicale serait une pensée ressentie (Bickel, 1991; Eisner, 1972; Elliot, 1995; Reimer, 1970; Serafine, 1988).

C'est en ce sens qu'on peut considérer que l'écoute est une activité créatrice. En effet, l'écoute implique souvent la subjectivité de l'auditeur, celui-ci recréant, par le biais de son imagination et de son propre vécu, son expérience toute subjective de l'œuvre musicale. Reimer utilise le terme « reflection-in-action » pour désigner l'activité cognitive et affective qui prend place lors d'une écoute engagée. Cette vision s'oppose à une conception de l'écoute en tant qu'active passive où l'auditeur ne fait que réagir à l'œuvre et à l'interprétation qui en est faite.

2.3.1 Recherches empiriques sur l'expérience d'appréciation musicale

La confrontation entre la culture musicale des élèves et celle des enseignants a fait émerger une quantité assez importante de recherche portant sur les préférences musicales des enfants. Ces recherches visent notamment à mesurer l'influence de certains facteurs sur les goûts musicaux (Leblanc, 1982; M. M. Taylor, 1985). Parmi ceux-ci, on peut penser à l'âge, au sexe, à la formation musicale parascolaire, à la répétition des écoutes, à la familiarité du répertoire ainsi qu'à l'environnement familial.

D'autres recherches se sont intéressées plus particulièrement aux processus cognitifs sollicités par l'écoute musicale. Pour mesurer ceux-ci, de nombreux outils de mesures ont été mis à l'essai. Parmi ceux-ci, certains visent à déjouer le caractère subjectif et personnel de l'expérience d'écoute musicale, lequel pose des problèmes majeurs sur le plan de validité et de la fiabilité des recherches. On reproche par exemple aux recherches reposant uniquement sur les compte-rendu verbaux des sujets d'utiliser des données *a posteriori* ayant perdu toutes les subtiles variations faisant la richesse de l'expérience (Napoles, 2008).

De plus, on peut se demander si ce que le sujet dit de son expérience a une réelle valeur pour représenter ce qu'il a vécu. (Bickel, 1991; Bundra, 1993; Rodriguez, 2001). En effet, l'expression verbale risque d'être limitée par le vocabulaire maîtrisé par le sujet. Le fait qu'un élève ne dispose pas du vocabulaire nécessaire pour décrire ce qu'il a entendu

ne signifie pas pour autant qu'il n'a rien perçu ou ressenti au contact d'une œuvre. Le recours à une autre forme de compte-rendu, telle l'utilisation d'un support visuel, constitue donc une avenue particulièrement intéressante puisqu'elle pourrait rendre accessibles des éléments que l'expression verbale n'aurait pu exprimer, reflétant mieux la complexité de l'expérience vécue (Bundra, 1993; Kerchner, 1996).

Néanmoins, il semble que le langage permette de classifier, de discriminer des éléments de l'expérience, de cibler l'attention (Bickel, 1991, Parsons et Dewey cités par Rodriguez, 2001). Les données verbales ont donc malgré tout une valeur didactique (pour l'élève) et une valeur indicative pour le chercheur. Certains chercheurs ont donc tenté de mesurer les dimensions de l'expérience musicale qui était le plus souvent exprimées dans les comptes-rendus verbaux de même que les aspects ayant tendance à être négligés (Bickel, 1991; Bundra, 1993; Kerchner, 1996) ou encore, à mesurer l'effet de différents facteurs sur la verbalisation de l'expérience (Bundra, 1993). Bundra (1993) indique notamment que l'âge et la formation musicale parascolaire sont les facteurs qui affectent positivement le plus les comptes-rendus verbaux faits par les élèves.

Pour répondre aux problèmes posés par la verbalisation de l'expérience d'écoute, un protocole de recherche appelé *Continuous Response Digital Interface* (CRDI) a été élaboré. Cet outil permet aux sujets d'appuyer sur différentes touches de l'appareil au fil de leur expérience selon l'intensité des sentiments ressentis. Les résultats obtenus à la suite de cette expérience correspondaient à de hauts standards de fiabilité et de validité. Toutefois, un tel appareillage est peu pratique dans un contexte scolaire.

Les principes ayant guidé l'élaboration du CRDI ont donc conduit les chercheurs Madsen et Napoles (Napoles, 2008) à élaborer un outil de collecte de données plus convivial. Les sujets ayant participé à cette recherche devaient simplement tracer une ligne continue dont ils faisaient varier le tracé tout en écoutant une œuvre musicale. Outre une validité et une fiabilité importantes, les chercheurs ont souligné que mêmes les étudiants les plus désintéressés sont restés engagés au fil de l'activité. Ceux-ci étaient absorbés par leur tâches et beaucoup moins sujets aux distractions.

Une recherche menée par Robert Dunn (1997) s'inscrit dans la même optique. Celui-ci souhaitait pallier le manque de recherches concernant le développement de la pensée imaginative et créative lors de l'écoute musicale. Dunn a donc élaboré un dispositif de recherches dans le cadre duquel les participants devaient dessiner une carte musicale représentant un extrait entendu. Cette carte prenait l'aspect de lignes librement exécutées et non-figuratives. Les propos des participants étaient par la suite analysés de façon qualitative.

Dunn souligne qu'une activité permettant aux sujets de mettre à profit leur pensée créatrice avait un effet bénéfique sur leur expérience d'écoute, la rendant plus significative. D'autre part, l'expérimentation a permis de souligner l'aspect hautement subjectif de l'écoute musicale, chaque « carte musicale » étant très différentes les unes des autres et se prêtant à des interprétations élaborées de la part des sujets. Cette constatation a permis à l'auteur de conclure que l'individu a un rôle important à jouer sur ce qui est entendu et sur la façon dont il se le représente mentalement.

Kerchner (1996) a mené une recherche visant à rendre compte des processus cognitifs utilisés par des élèves de cinquième année du primaire pendant l'écoute d'une œuvre musicale. Afin d'appréhender la complexité de l'expérience d'écoute, Kerchner a utilisé différents types de compte-rendu (verbaux, visuels et kinesthésiques) pouvant exprimer différents aspects de l'expérience. Lors de chacune des expériences, les différents compte-rendu portaient sur le même extrait musical, celui-ci étant écouté à plusieurs reprises.

La recherche a permis de délimiter 8 catégories de réponses : *perceptual*, *affective*, *thought processes*, *association*, *prior musical experience*, *task response*, *student-teacher interaction* et *effects of repeated listenings*. Il semble que le mode de réponse préféré par les élèves ait été le compte-rendu visuel. Cette préférence s'est d'ailleurs reflétée dans la qualité et la complexité de la réponse donnée.

Les recherches précédemment citées de Kerchner (1996) et Dunn (1997) ont ceci en commun qu'elles ne considèrent la réponse verbale que comme un des outils parmi d'autres pouvant être susceptibles de rendre compte de l'habileté d'un sujet à percevoir et réagir émotionnellement à une œuvre musicale. Une part d'interdisciplinarité est donc présente dans ces recherches. D'autres recherches adhèrent à cette même conception, notamment celles touchant aux notations inventées.

Cette approche propose aux élèves (particulièrement de jeunes enfants ou des élèves n'ayant pas ou peu de formation musicale) de créer un code de notation non-traditionnel qui pourrait représenter ce qu'ils entendent. Les notations musicales ainsi inventées sont alors utilisées comme des représentations de la compréhension et du savoir musical détenus par le sujet (Barrett, 2001). Ces recherches visent à établir des modèles de développement musical ou encore, à établir les stratégies de notations couramment utilisées en fonction du groupe d'âge ou encore, de la formation musicale du sujet (Bamberger, 1991; Davidson & Scripp, 1989; Upitis, 1992). Certains chercheurs visent à n'utiliser que la notation musicale elle-même aux fins de leur analyse alors que d'autres ont recours aux sujets afin qu'ils expliquent eux-mêmes le sens de leur notation (Barrett, 2001).

Nous avons vu que, bien que la place de la compétence « apprécier » dans le Programme de formation doive largement sa place à la conception philosophique de l'expérience esthétique telle qu'élaborée par John Dewey, on constate que celle-ci s'éloigne des approches philosophiques et développementales pour s'orienter davantage dans une perspective cognitive. Cette dernière facilite le recours à une conception opérationnelle de l'expérience, qualifiée alors d'« artistique ». Dans le contexte spécifique de l'enseignement de la musique, on parlera alors d'« expérience d'écoute musicale » et dans le cadre du Programme de formation, d'« expérience d'appréciation ». C'est de ce type d'expérience dont il sera question dans la présente recherche

Afin de répondre à l'objectif de recherche visant à décrire et à comprendre l'influence d'activités intégrant les arts plastiques à la musique sur l'expérience d'appréciation d'élèves de sixième année du primaire, il sera maintenant question du concept d'interdisciplinarité et de ses applications possibles par rapport au domaine des arts en général et à la musique en particulier.

2.4 L'interdisciplinarité

Au Québec, les programmes d'étude font une place à l'interdisciplinarité depuis les années 70, dans le courant des pédagogies « progressistes » et « ouvertes » (Chen, 2002; Lowe, 2002).

L'interdisciplinarité est une forme d'intégration des disciplines. Selon Legendre (2005), l'intégration est « le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis ». (Legendre, 2005, p.787) alors que l'interdisciplinarité est la mise en œuvre d'interrelations entre deux ou plusieurs disciplines (Legendre, 2005). Dans la littérature anglophone, le terme *integration* est souvent employé de façon interchangeable avec le terme *interdisciplinarity*.

Les avantages reconnus à l'interdisciplinarité ont généralement trait à la création de liens et aux transferts des connaissances et habiletés. De plus, il semble que l'intégration des matières permette de rendre les apprentissages plus significatifs en fournissant aux élèves un contexte qui s'approche davantage du monde réel (Marrin, 1995; Zdzinski et al., 2007). Selon Lowe (2002), pour que les aspects positifs de l'interdisciplinarité soient présents, l'apprenant doit être au cœur de l'activité intégrative. En effet, celle-ci ne vise pas exclusivement une accumulation des savoirs mais aussi la prise de conscience par l'élève des processus d'apprentissage. Comme il en sera question plus bas, ces avantages ne font toutefois pas l'objet d'un consensus, certains considérant l'interdisciplinarité comme une menace à la transmission du contenu disciplinaire, particulièrement dans le domaine des arts où le temps alloué à l'enseignement est souvent très limité.

Les concepts d'« interdisciplinarité » et d'« intégration » comportent de nombreuses interprétations et les pratiques qui en découlent sont multiples. Il sera brièvement question ici de différents modèles d'interdisciplinarité ainsi que des formes que celle-ci prend dans le contexte spécifique à l'enseignement des arts.

Il importe de spécifier que, dans le cadre de cette recherche, la pratique de l'interdisciplinarité ne constitue pas une fin en soi. Il ne s'agit en effet pas de l'enjeu central de la recherche, celui-ci demeurant l'expérience d'appréciation. La présentation des théories qui va suivre ne vise donc pas présenter de façon exhaustive la question de l'interdisciplinarité, mais plutôt à préciser le type de pratique qu'il est possible de mettre en place dans le contexte de l'enseignement de la musique au primaire afin de mieux préciser le type d'intégration dont il sera question ici.

2.4.1 Les connexions interdisciplinaires

Il existe plusieurs façons de créer des connexions interdisciplinaires. Celles-ci varient en fonction des objectifs que l'on souhaite atteindre : l'enrichissement curriculaire, le transfert des connaissances, la motivation de l'apprenant, etc....

Fogarty (1991) propose un modèle de curriculum intégré impliquant plusieurs types d'interactions entre les disciplines : le modèle fragmenté (éléments de contenu perçus indépendamment), le modèle en parallèle (organiser l'enseignement afin que l'élève puisse lui-même faire des liens entre les disciplines), le modèle interdisciplinaire (les liens entre les disciplines sont rendus explicites par l'enseignant), le modèle multidisciplinaire (enseignement autour d'un thème commun) et le modèle de la « journée intégrée » (la journée est axée sur un thème d'actualité auquel toutes les disciplines apportent leur éclairage). Ce modèle a l'avantage de résumer les principales pratiques mises en place lorsqu'il est question d'interdisciplinarité.

Heidi Hayes-Jacob (1989) distingue quant à elle un modèle en parallèle (deux enseignants enseignent séparément mais coordonnent leurs leçons autour d'un seul thème) d'un modèle multidisciplinaire (l'enseignant unit des disciplines afin d'explorer un thème.)

Le modèle de Lowe (2002) fait à la fois appel aux similitudes sur le plan des concepts, des processus d'apprentissage et des habiletés techniques et cognitives. Ainsi, l'interdisciplinarité n'a pas pour but de remplacer l'enseignement compartimenté des disciplines mais plutôt, d'offrir une perspective alternative pouvant permettre à l'élève de créer des liens et de rendre ainsi ses apprentissages plus significatifs. Pour Lowe (2002), l'apprenant est au cœur de l'activité intégrative.

On retrouve la même préoccupation dans le modèle d'Erickson (1996). Tel que rapporté par Lowe (2001) : « D'après Erickson, les concepts structurent le contenu de chaque discipline et c'est l'intériorisation des concepts qui nous permet de généraliser les apprentissages. »

Dans le contexte spécifique aux arts, Eisner (2001) a défini 4 structures favorisant l'intégration des arts :

- A) Les arts sont utilisés afin de mieux comprendre une période historique ou une culture
- B) Les arts sont intégrés entre eux afin d'identifier des différences et des similarités entre les différentes disciplines artistiques
- C) Un thème ou idée est explorée sous l'angle de différentes disciplines.
- D) La résolution d'un problème nécessite l'apport de différentes disciplines.

Efland (2002) propose une conception de l'apprentissage qui dépasse le traitement de données strictement objectives pour laisser place à un processus incluant le traitement de données métaphoriques, symboliques et abstraites propres aux arts.

« An integrated theory would have to adopt meaning making and understanding as organizing principles, as opposed to computational or information processing. The principal effect of this would be more closely linked to everyday life, and where the meanings one grasped about art would be seen and left to be linked to the lifeworld». (Efland, 2002. p.79)

Selon Efland (2002), l'originalité de l'aspect cognitif des arts a trait, en grande partie, à l'apport de l'imagination qu'il définit comme la capacité à former des images mentales de ce qui n'a pas réellement été vécu ou encore, par la capacité de créer des nouvelles idées ou images à travers la réorganisation d'expériences antérieures. Efland complète cette définition en précisant que l'imagination permet de réorganiser des images, mais aussi des symboles et que ces réorganisations donnent fréquemment naissance à des métaphores ou des productions narratives. De plus, il ajoute que l'imagination est le résultat d'une activité cognitive qui permet à l'individu de donner sens à des objets ou événements qui ne sont pas régis par des lois bien définies.

Ainsi, l'imagination est cruciale quant à la création de sens ainsi qu'à la transmission de la culture. Puisque, à l'oral, l'imagination prend souvent la forme de métaphores et que celles-ci expriment des éléments fondamentaux de l'expérience humaine qui ne pourraient être exprimés autrement, elles doivent, selon Efland, être au cœur de tout enseignement sérieux des arts ainsi que de l'intégration des arts entre eux.

2.4.2 L'interdisciplinarité en musique

La question de l'interdisciplinarité a été abondamment étudiée en éducation musicale au cours des dernières décennies (Chen, 2002; Cosenza, 2005; Lowe, 1998; Zdzinski *et al.*, 2007). La majorité de ces recherches concernent l'intégration de la musique au curriculum dit « de base » (Eisner, 2002). Toutefois, il semble que des recherches portant sur l'intégration des arts entre eux constitueraient une avenue intéressante, puisqu'elles

permettraient de centrer les recherches liées à l'interdisciplinarité sur les processus cognitifs propres aux arts, renforçant ainsi la valeur intrinsèque de leur enseignement.

Dans un contexte où le temps imparti à l'enseignement des arts est généralement très limité, certains musiciens-éducateurs peuvent percevoir l'interdisciplinarité comme une menace à la transmission du contenu disciplinaire (Cosenza, 2005; Théberge, 2006). En outre, les enseignants en arts ont généralement une formation dans une discipline artistique spécifique et pourraient considérer l'interdisciplinarité en arts comme une menace à leur identité professionnelle (Théberge, 2002).

Afin de prévenir ces risques, certains auteurs proposent une interdisciplinarité axée sur les concepts communs aux disciplines (Chen, 2002; Cosenza, 2005; Lowe, 1998; Wiggins & Wiggins, 1997). Ainsi, une pratique interdisciplinaire utile et pertinente est basée sur les concepts communs aux disciplines tout en mettant en évidence leurs différences sur le plan des processus cognitifs et affectifs qui leur sont propres (Wiggins & Wiggins, 1997). De plus, le recours à des connexions conceptuelles entre les disciplines pourrait permettre non seulement un enrichissement curriculaire, mais aussi de consolider l'apprentissage des notions musicales : « Ideally an interdisciplinary curriculum enables a child to learn concepts from several cognitive and experiential points of view » (Cosenza, 2005, p.2).

Ce type d'interdisciplinarité a été mis de l'avant dans une recherche visant à développer une séquence d'apprentissage permettant d'explorer un thème par le biais de différentes formes d'art (Chen, 2002). Le thème « exploring Taiwan » a donc été abordé par le biais de la musique, du théâtre et des arts visuels afin d'en développer une compréhension globale et complète. Ce modèle s'appuie sur un thème qui est exploré sous l'angle unique et spécifique de chacune des disciplines artistiques de façon à permettre à l'élève d'apprendre en comparant différents points de vue.

Certaines recherches empiriques portant sur l'intégration des arts entre eux s'intéressent à la question de la synesthésie (Chae, 2004; Elkoshi, 2004). Il s'agit d'un phénomène où

les perceptions émergeant d'un sens, par exemple l'audition, occasionnent une perception systématique dans un autre sens, par exemple la vue (association de couleurs ou de formes à un certain type de sons). Une recherche menée par Chae (2004) vise à créer un modèle pédagogique intégrant de façon systématique la synesthésie à l'enseignement de la musique. Selon Chae (2004), ce phénomène pourrait en effet servir de levier pour enrichir la perception esthétique des œuvres d'art. La synesthésie aurait en effet la propriété de laisser une très forte impression sur l'esprit humain permettant ainsi aux sujets une compréhension plus juste et mieux informée de l'œuvre d'art. Le modèle pédagogique de Chae a été élaboré en intégrant différentes formes d'arts entre elles (d'abord, musique et peinture puis, musique, mouvement et expression littéraire) dans le but d'en arriver à une compréhension de l'art en tant qu'Art Total². La principale difficulté posée par cette recherche semble avoir été le manque de compréhension qu'avaient les étudiants (de niveau universitaire) du concept de synesthésie. Il importe ici de souligner que les bienfaits attribués par Chae à la synesthésie sont soulevés à titre hypothétique puisque la méthodologie de la recherche n'a pas permis de les vérifier.

S'appuyant à son tour sur le concept de synesthésie, l'approche *music-picture* connaît une certaine popularité au Japon (Okada, 2003). Cette approche s'appuie sur le principe que la musique et les arts visuels font appel à un contenu imaginaire et métaphorique qui peut être interchangeable bien qu'il provienne de sources sensorielles et de médias différents. Le *music-picture* consiste à réaliser une description picturale des impressions reçues par la musique. À cet effet, plusieurs méthodes sont employées: description d'images évoquées par la musique, création de codes graphiques, élaboration de sculptures sonores...

Okada établit deux principes fondamentaux à la pratique du *music-picture*. Le premier a trait aux caractéristiques communes aux sens de la vue et de l'ouïe: *adjacency* (la capacité à percevoir des éléments isolés mais rapprochés comme un tout), *continuance* (

² Le concept d'Art Total est issu de l'idée post-romantique de *Gesamtkunstwerk* particulièrement mis de l'avant par Wagner dans ses opéras. Les œuvres d'Art Total utilisent simultanément plusieurs formes d'art de façon à exprimer avec plus de force leur contenu symbolique et philosophique. L'Art Total vise aussi à refléter l'unité de l'univers.

la capacité à percevoir les motifs) et *resemblance* (la capacité à regrouper des éléments communs). Le second principe a trait à la synesthésie, c'est-à-dire aux images spontanément provoquées par un stimuli musical. Cette pratique vise à rendre l'élève plus sensible aux propriétés expressives d'une œuvre, à stimuler sa créativité et à l'ouvrir à la richesse symbolique de l'art et ce, afin d'en faire éventuellement un consommateur d'art averti.

Dans certaines recherches, l'interdisciplinarité en musique a été utilisée à des fins exploratoires. C'est notamment le cas d'une recherche (Oh, 2006) visant à décrire la façon dont de jeunes élèves âgés de 9 à 11 ans représentent visuellement le contenu affectif de leur expérience musical par l'utilisation de thèmes, de formes et de couleurs. La réalisation plastique est alors considérée comme un support pouvant exprimer ce que le vocabulaire de l'enfant ne permet pas. Dans le cadre de cette recherche, quatre émotions (joie, colère, peur tristesse) ont été préalablement assignées à quatre extraits musicaux. Il était demandé aux enfants de faire un dessin représentant l'émotion que la musique leur faisait ressentir. 480 dessins ont par la suite été analysés. Les résultats obtenus tendent à démontrer des similarités dans les stratégies utilisées pour représenter les sentiments perçus ce qui permet à l'auteur de conclure que l'analyse des dessins réalisés constitue une clé pertinente pour appréhender la dimension affective de l'expérience d'écoute des élèves.

Ces recherches constituent quelques unes des possibilités d'interdisciplinarité permettant de lier les arts plastiques à la musique. Si elles utilisent différents modèles d'intégration, elles visent toutes à enrichir l'expérience vécue au contact d'une œuvre musicale. La présente recherche poursuit sensiblement les mêmes retombées en proposant un modèle d'intégration s'apparentant au modèle «en parallèle» de Fogarty (1991) où l'enseignement est organisé afin que l'élève puisse lui-même faire des liens entre les disciplines. Les activités proposées aux élèves retiendront aussi des éléments du modèle de Lowe (2001) en demandant à l'élève de transférer des processus cognitifs utilisés en appréciation des arts plastiques pour favoriser son appréciation d'une œuvre musicale. Finalement, si l'on se réfère aux définitions d' « interdisciplinarité » et d' « intégration »

de Legendre (2005) citées plus haut, la présente recherche fait d'avantage appel à l' « intégration », celle-ci étant « le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis ». (Legendre, 2005, p.787).

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Au cours des pages précédentes, la place de la compétence « apprécier » a été située dans le contexte plus large de l'expérience esthétique, puis de l'expérience artistique. Ce dernier type d'expérience englobe tous les processus cognitifs sollicités par la rencontre d'une œuvre d'art et a un caractère universel qui lui permet de convenir indifféremment à toutes les disciplines artistiques. Quelques recherches s'inscrivant dans ce courant ont été citées. Certaines d'entre elles proposent de recourir à d'autres traces que le compte-rendu verbal pour saisir dans toute sa complexité l'expérience d'écoute des élèves. Cette piste semble favoriser le recours à des activités interdisciplinaires. Celles-ci auraient l'avantage de favoriser l'implication des élèves et de permettre le transfert des connaissances.

En outre, le concept d'expérience esthétique est souvent confiné aux recherches théoriques et philosophiques et ce, plus particulièrement en éducation musicale. On sait peu de choses sur la façon dont sont vécues ces expériences par des élèves du primaire. Il s'agit d'une importante incohérence puisque, en principe, l'expérience esthétique constitue le fondement philosophique de la discipline (Reimer, 1970).

La présente recherche visera à explorer de façon empirique l'expérience d'appréciation d'élèves du primaire afin de décrire et de comprendre l'influence d'activités intégrant les arts plastiques à la musique. Elle tentera d'une part d'analyser les différentes dimensions présentes dans la description que font les élèves de leur expérience d'appréciation et d'autre part, de comprendre de quelle façon les activités d'appréciation intégrant les arts plastiques à la musique affectent la verbalisation que font les élèves de leur expérience d'appréciation au regard de l'importance accordée aux différentes dimensions qu'elle comporte.

Il sera ici question de l'approche et de la méthode retenues pour poursuivre ces objectifs.

Approche méthodologique

Afin de bien saisir toute la complexité de l'expérience d'appréciation et des effets des activités interdisciplinaires sur celle-ci, le plus grand nombre de variables possible doit être considéré. L'étude de cas semble être à cet égard un plan de recherche approprié.

« L'étude de cas est par définition éclectique au sens où toutes les approches théoriques et toutes les méthodes de constitution de données qui peuvent fournir des éléments aidant à comprendre la complexité du phénomène devront être envisagées. » (Van der Maren, 1995, p354).

Du choix de l'étude de cas comme plan de recherche, découlent des paramètres qui préciseront le type de recherche qui sera réalisé. L'étude de cas se prête en effet à une recherche à caractère interprétatif. Les propos qui seront recueillis ne seront pas analysés de façon isolée mais seront mis en contexte de façon à considérer le sujet dans sa globalité et dans sa spécificité d'être humain. Ainsi, ma propre connaissance des sujets, auxquels j'enseigne depuis 5 ans, n'est pas ici une entrave à l'objectivité de la recherche mais une richesse qui me permet de mieux interpréter leurs propos. De plus, elle me permet de créer un climat de confiance et de partage avec les élèves qui participent à la recherche. La familiarité du chercheur avec son objet de recherche est donc considérée comme souhaitable, voire nécessaire (Merriam, 1998; Théberge, 2006).

La présente recherche repose sur le postulat que les arts plastiques peuvent jouer un rôle pour soutenir et enrichir l'expérience d'appréciation musicale. Il s'agit d'une avenue relativement peu documentée dans le domaine de l'éducation musicale. Aussi cette recherche revêtira-t-elle un caractère exploratoire. Celui-ci repose sur une démarche inductive qui ne vise pas à vérifier des données déjà existantes mais à faire émerger des hypothèses riches et porteuses de sens qui pourraient elles-mêmes être investiguées plus en profondeur par la suite. Ces énoncés hypothétiques visent « à comprendre, en tout ou en partie le phénomène. Il s'agit de donner un sens à des événements et non pas d'établir

un lien causal linéaire à sens unique » (Chevrier, 2003, p.77). Ce type de démarche s'inscrit par conséquent dans une méthode de recherche de type qualitatif.

4.1 Échantillon

Une classe de 25 élèves de 6^{ème} année du primaire a été retenue pour cette recherche. Ce niveau a été choisi pour la seule raison que les élèves se trouvent alors au terme du développement de compétence « apprécier » pour le niveau primaire. Les élèves ont d'abord été sélectionnés parce qu'ils se portaient volontaires pour participer aux entrevues. Environ la moitié des élèves de la classe ont manifesté de l'intérêt à participer à la recherche. Parmi ceux-ci, six élèves ont été choisis afin de participer à des entrevues semi-dirigées après chacune des activités d'appréciation réalisées en classe, qu'elles soient interdisciplinaires ou non. Ces six élèves ont été choisis dans le but de créer un échantillon aussi hétérogène que possible en fonction de leur motivation, de leurs résultats scolaires et de l'intérêt qu'ils manifestent pour les arts.

Les sujets peuvent être regroupés sous trois profils soit faible, neutre et fort.

Les profils **faibles** correspondent à des élèves qui éprouvent des difficultés académiques majeures entraînant une faible performance en musique, particulièrement lors des activités d'appréciation écrite. Ils éprouvent de la difficulté à s'exprimer. Ce ne sont toutefois pas des élèves qui manifestent une attitude négative envers la musique.

Les élèves **neutres** sont des élèves qui semblent avoir un bon potentiel sans que celui-ci ne soit pleinement exploité. Ils ne sont pas particulièrement enthousiastes lors du cours de musique. Sans manifester une fermeture à l'égard du cours, ce sont des élèves desquels on se demande s'ils sont véritablement intéressés.

Les élèves **forts** sont les élèves qui participent le plus lors des cours de musique. Ils obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne en musique, quelle que soit la

compétence. Ce ne sont toutefois pas des élèves qui sont nécessairement des premiers de classe dans les autres matières.

4.1.2 Portait des sujets

Sujets faibles

Catherine est une élève très faible sur le plan académique. Pour elle, le rapport affectif qu'elle entretient avec l'enseignante est très important. Elle aime venir jaser de choses et d'autres. Bien qu'elle n'obtienne pas de très bons résultats en musique, cela ne semble pas la décourager et réalise toujours ses travaux avec application. Elle dit beaucoup aimer la musique. Elle semble ne pas avoir le vocabulaire nécessaire pour décrire ce qu'elle perçoit.

Alexandre est un élève très faible, en reprise d'année. Il souffre de dyslexie et cela l'entraîne parfois à se décourager lors des travaux écrits. Ceux-ci sont parfois confus et très difficiles à lire. C'est un élève calme et poli qui cherche toujours à être agréable envers l'enseignante.

Sujets neutres

Marie-Ève est une élève très calme et peu démonstrative. Il s'agit d'une élève qui semble démontrer un certain intérêt envers les arts puisqu'elle a suivi des cours de peinture et de piano. Dans le cours de musique, elle est dans la moyenne. Quelle que soit l'activité proposée, elle ne démontre jamais un grand enthousiasme mais cela pourrait être causé par sa personnalité naturellement réservée.

Paul est élève qui a rencontré de grandes difficultés sur le plan du comportement. Il est extrêmement démotivé sur le plan scolaire et tend à ne pas faire tout travail qui demande le moindre effort. Il participe aux causeries mais il déteste écrire. Sous ses airs bourrus, c'est un élève très sensible qui recherche constamment un contact affectif avec l'enseignante.

Sujets forts

Gabriel est un élève pour qui la musique est extrêmement importante. Il est doué et a une facilité naturelle, particulièrement pour le chant. Il est très expressif lorsqu'il fait de la musique. Il a toujours des observations très personnelles et très justes lors des activités d'appréciation musicale. Toutefois, c'est un élève qui n'a pas d'habiletés sociales. Il est suivi en psychologie à cet égard.

Cloé est une élève très expressive qui a beaucoup de facilité en musique. Elle exécute ses travaux avec beaucoup de soin. Elle prend la peine de faire une certaine introspection lorsqu'elle écoute de la musique. Quelle que soit l'activité, elle semble toujours y prendre beaucoup de plaisir.

4.2 Intervention

Les activités d'appréciation ont été réalisées en classe dans le contexte habituel du cours de musique, toujours lors de la première période à 8h05. Les activités ont été de deux ordres :

- A) Activité intradisciplinaire (14 octobre 2008) : Les élèves écoutent une œuvre musicale à plusieurs reprises. Ils doivent répondre par écrit à différentes questions.

- B) Activités interdisciplinaires (13 novembre 2008, puis 15 décembre 2008) : Les élèves écoutent une œuvre musicale à plusieurs reprises. Pendant ce temps, ils doivent réaliser un croquis inspiré par l'œuvre musicale. Ils peuvent choisir différents médiums pour réaliser ce croquis. Par la suite, ils doivent répondre à des questions écrites, semblables à celles posées au cours des activités

d'appréciation antérieures. Ils ont aussi à établir un lien entre ce qu'ils ont dessiné et ce qu'ils ont perçu.

Tous les élèves de la classe ont été soumis à un questionnaire écrit après chacune des activités interdisciplinaires mais seuls les travaux des élèves choisis ont été analysés.

Les questions posées relativement à l'expérience d'appréciation en musique sont liées aux composantes de la compétence « apprécier » (MELS, 2001). Ce sont des questions ouvertes, mais qui ciblent néanmoins l'attention de l'élève sur une dimension particulière de son expérience:

- 1) *Nomme des éléments musicaux que tu as repérés dans cette œuvre?*
- 2) *A- Quelles sont tes impressions à la suite de l'écoute de cette œuvre?*
B- À ton avis, qu'est-ce qui pourrait avoir causé cette impression?
- 3) *Quelle est ton opinion par rapport à ce que tu as entendu?*

Ces questions sont demeurées les mêmes lors des activités intradisciplinaires et interdisciplinaires. Toutefois, lors des activités interdisciplinaires, les élèves devaient en plus établir et justifier un lien entre le dessin réalisé et l'œuvre musicale entendue.

Ce type d'activités n'est pas exceptionnel dans le cadre de l'enseignement de la musique au primaire. On retrouvera des propositions semblables dans des manuels couramment utilisés au primaire (le Passeport musical, Clac-sons). Une telle démarche s'inscrit dans le courant des pédagogies actives visant à solliciter l'élève de façon globale.

Les œuvres musicales retenues pour les activités d'appréciation présentent des caractéristiques stylistiques communes. Ce sont des œuvres offrant de grands contrastes dynamiques et rythmiques. Cette précaution vise à limiter le plus possible les variations des résultats qui pourraient être causées par une préférence pour tel ou tel style de musique.

Première intervention : *O fortuna* tiré de Carmina Burana de Karl Orff

Il s'agit d'une œuvre très connue et abondamment utilisée dans plusieurs films et publicités. Cette pièce pour chœur et orchestre dégage une impression de puissance et une très forte intensité dramatique.

Avant l'écoute en classe, les questions écrites ont été lues et expliquées. Lors de cette activité, les élèves devaient notamment répondre à une question leur demandant d'imaginer dans quel contexte l'œuvre avait été créée. Cette question a été expliquée plus en détails. Aucune information n'a été donnée quant au titre de l'œuvre, au compositeur ou à l'époque dont elle est issue. Il a été demandé aux élèves d'écouter une première fois l'œuvre sans rien faire, en fermant les yeux s'ils le souhaitaient. Par la suite, les élèves ont écouté l'extrait à 5 reprises, tout en travaillant.

À la fin de l'activité, les élèves ont échangé sur leurs différentes hypothèses quant au contexte suggéré par l'œuvre. Puis, il leur a été expliqué que le compositeur Karl Orff, avait composé cette œuvre en utilisant des poèmes profanes écrits par des moines au Moyen-Âge et que sa musique était une évocation de cette époque, bien qu'il ait lui-même vécu plusieurs centaines d'années plus tard.

Deuxième intervention : *L'apprenti sorcier* de Paul Dukas (1897)

Cette œuvre a été popularisée par le film *Fantasia* de Walt Disney. Elle sert de trame sonore à une scène célèbre où l'on voit la souris Mickey Mouse mettre à l'œuvre ses talents nouvellement acquis de sorcier. Il s'agit d'un poème symphonique correspondant tout à fait au caractère narratif de ce genre. « La courte introduction esquisse les thèmes, tout en évoquant la mystérieuse atmosphère du laboratoire. » (Tranchefort, 1986). Après un coup de cymbale et un brusque silence, on entend le motif du balai enchanté « que l'apprenti met en marche, d'abord hésitant, puis de plus en plus obstiné (bassons). Aux cordes élevées apparaît bientôt le motif « des sortilèges » dont la fluidité évoque le ruissellement de l'eau » (Tranchefort, 1986) .

Avant de débiter l'activité, les questions écrites au tableau ont été expliquées aux élèves. Puis, il leur a été spécifié qu'ils devraient réaliser un dessin inspiré par la musique, ce dessin pouvant être figuratif ou abstrait. À la suite de la dernière activité, quelques précisions leur ont été données quant aux concepts de *crescendo*, de *decrescendo* et de contrastes. Les élèves ont ensuite disposé de 4 écoutes de 4 minutes 20 pour répondre aux questions et réaliser leur dessin.

Troisième intervention : *The snow dancing* tirée de *Children's corner* de Claude Debussy (1908)

Cette pièce écrite pour piano solo évoque « le monotone tournoiement des flocons de neige que les enfants contemplant tristement par la fenêtre durant les longues journées d'hiver où ils sont retenus à la maison » (Halbreich, 1987). Des motifs vifs et éclatants se détachent parfois de ce fond sonore semblable à un brusque coup de vent. Le piano exploite une très large palette sonore allant du *pianissimo* tendre et intime jusqu'à un *forte* brusque et impétueux.

Avant la première écoute, il a été expliqué aux élèves que le compositeur s'était inspiré d'éléments de la nature pour écrire son œuvre. Les questions auxquelles ils devaient répondre étaient les mêmes que lors de l'activité précédente et leur ont été ré-expliquées. Par la suite, les élèves ont travaillé en écoutant l'extrait d'une durée de 3 minutes à 7 reprises.

4.3 Collecte des données

Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec les 6 sujets retenus au cours de la même journée où se seront tenues les activités d'appréciation. Les entretiens se sont déroulés une fois par mois, au cours des mois d'octobre à décembre 2008. Un appareil d'enregistrement audio était utilisé lors de ces entretiens. De plus, des notes manuscrites sur le comportement des élèves ont été prises pendant la réalisation de l'activité d'appréciation en classe, de même qu'après chaque entrevue.

Le recours à des données verbales vise à recueillir des données que l'effort de l'écriture rendrait inaccessibles. En effet, la verbalisation permettrait de cibler l'attention et de mieux classer les éléments de l'expérience (Bickel, 1991; Rodriguez, 2001).

Les questions posées lors de ces entrevues étaient semblables à celles posées par écrit lors du cours. Toutefois, l'élève était cette fois-ci incité à recréer mentalement son expérience afin de livrer le plus de détails possibles.

Dans un premier temps, il était demandé à l'élève de décrire l'œuvre entendue en classe, sans la réentendre à nouveau. Ensuite, l'élève réécoutait un court extrait de l'œuvre. Il était demandé à l'élève d'être attentif à ce qui se passait intérieurement au cours de cette écoute. Les questions suivantes étaient ensuite posées :

- 1- *A : Quelles sont tes impressions à la suite de l'écoute de cette œuvre?*
B: À ton avis, qu'est-ce qui pourrait avoir causé cette impression?

- 2- *Quelle est ton opinion par rapport à ce que tu as entendu?*

4.4 Traitement des résultats

Cette recherche s'intéresse d'abord à l'expérience d'appréciation telle que définie par le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001). Aussi est-il important que la démarche qui permettra d'explorer l'expérience des élèves se rattache de façon cohérente à cette définition.

Selon le programme du MELS, il est possible de définir la compétence « apprécier » à partir de 5 composantes, soit :

- Examiner un extrait d'œuvre ou une réalisation musicale au regard d'éléments de contenu
- Examiner un extrait d'œuvre musicale au regard d'aspect socioculturels

- Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné
- Porter un jugement d'ordre critique ou esthétique
- Partager son expérience d'appréciation

Chacune de ces composantes est retenue ici comme un thème pouvant être présent ou non dans la verbalisation de l'expérience d'appréciation des élèves.

La démarche d'investigation se doit aussi d'établir un lien clair avec la littérature traitant de l'expérience esthétique, de l'expérience artistique et de l'expérience musicale. Ce sont en effet ces concepts qui ont servi de base à l'élaboration de la compétence « apprécier ». Si les conceptions philosophiques rattachées à ces différents types d'expériences divergent, il est néanmoins possible de retrouver des similitudes quant aux différents aspects qui les composent.

Ces aspects sont mis en lien avec les composantes de la composante « apprécier » de façon à faire émerger cinq grandes dimensions qui seront à la base de l'analyse qualitative des résultats, soit la perception, l'émotion, l'imagination, le contexte et l'opinion.

La perception

Qu'ils soient de nature philosophique ou de nature empirique, les travaux s'intéressant à définir la nature de l'expérience esthétique ou artistique font tous appel à un aspect relevant de la perception. C'est en effet le cas autant dans le domaine des arts plastiques (M. Csikszentmihalyi & Robinson, 1995; Efland, 2002; Eisner, 2001, 2002) que de la musique (Dunn, 1997; Elliot, 1995; Reimer, 1970; Serafine, 1988; Shelley, 1997). Pour Bennett Reimer qui, rappelons-le est une figure de proue en éducation musicale, il ne saurait y avoir d'expérience esthétique véritable sans une perception juste et informée. Si David Elliot critique la prépondérance accordée à la perception dans l'expérience, il admet néanmoins qu'elle y occupe un rôle déterminant. Dans ce contexte, il convient d'adopter une vision large de la perception. Ainsi, celle-ci pourra être définie comme

l'activité au cours de laquelle nos sens définissent les qualités formelles et physiques de l'œuvre (M. Csikszentmihalyi & Robinson, 1995).

Cette dimension se rattache à la composante « examiner un extrait d'œuvre ou une réalisation musicale au regard d'éléments de contenu ». Ces éléments de contenu ont trait notamment à la forme de la pièce, aux nuances, aux thèmes mélodiques, au rythme et aux timbres des instruments.

L'aspect affectif

Dans la pratique, certains musiciens-éducateurs tendent à séparer le caractère cognitif perception de l'aspect affectif en raison de la difficulté à évaluer et mesurer ce dernier (Bickel, 1991). Il a néanmoins été souligné à plusieurs reprises que ces deux pôles peuvent plutôt être considérés de façon complémentaire, chacune s'alimentant réciproquement (Bickel, 1991; Kerchner, 1996; Reimer, 1970; Serafine, 1988). L'idée de Reimer (1970) selon laquelle l'écoute musicale est une « pensée ressentie » explique bien cette idée : ce qui est ressenti oriente la perception au même titre que la perception affecte la manière dont sera ressentie l'œuvre.

Dans le Programme de formation, la composante de la compétence « apprécier » se rattachant au domaine du « senti » est libellée comme suit : « Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné ». Cette composante met donc clairement en évidence l'interaction entre la perception et l'aspect affectif.

Lorsqu'il est question de ce que l'élève a ressenti, il est question de ses émotions mais également, des images qu'il a créées mentalement pour aller à la rencontre de l'œuvre, c'est-à-dire de ce qui relève du domaine de l'imagination. Cette distinction permet de tenir compte de ce qui relève du domaine du senti et ce qui relève du domaine de la projection, du rêve.

Émotion

En classe, le domaine des émotions constitue souvent l'écueil auquel se heurtent les éducateurs, possiblement en raison du peu de compétence qu'ils s'accordent à cet égard (Bickel, 1991) ou encore, du mutisme esthétique des élèves (S. S. Taylor, 2002). Il n'en demeure pas moins que c'est une source d'information importante sur l'expérience d'appréciation des élèves.

Dans le cadre de cette recherche, il importe de distinguer d'une part, les propos qui relèvent de ce que l'élève a lui-même ressenti (par exemple, « ce que je ressentais, c'était de la peur » et d'autre part, des émotions qu'il projette dans l'œuvre (par exemple, « le compositeur était triste quand il a inventé cette musique » ou « c'est une musique fâchée »). Ce dernier type de propos est parfois aussi en lien avec la dimension du « contexte », telle que décrite plus bas.

Imagination

Selon Reimer (1970), l'imagination permet à l'auditeur de recréer l'expérience musicale à sa façon, en façonnant des représentations mentales qui lui sont propres. Dunn (1997) va dans la même direction en affirmant que la pensée musicale est d'abord une pensée « créative ». Cette pensée créative est considérée par Dunn (1997) comme une activité imaginative générée par ce que le sujet ressent au contact d'une œuvre.

«Creative listening :

(...)

- can involve extra-musical references prompted by the music or affective response to it.

-is directly affected by individual feelings that assist in creating connections and meanings (a) from within the music, and (b) between the music, past experience, and life experiences ».

(Dunn, 1997, p.44)

Pour Kerchner (1996), l'activité imaginative stimulée à l'écoute d'une œuvre est une tâche complexe sollicitant à la fois la perception, le focus de l'attention, les souvenir, la comparaison et l'anticipation.

Eisner (2002) considère quant à lui que l'expérience artistique permet de développer l'imagination et que celle-ci constitue un moyen d'explorer de nouvelles possibilités.

Dans les propos des élèves, les références au domaine de l'imaginaire prennent la forme de métaphores ou de récits créés par l'élève au fil de l'écoute.

Le contexte

Dans la critique que David Elliot (1995) adresse à Bennett Reimer, il est question du peu de place qu'accorde ce dernier au contexte historique et culturel d'une œuvre musicale. Selon Elliot, cet aspect contribue pourtant de façon très importante à l'expérience d'écoute. Csikzentmihalyi et Robinson (1995) abordent aussi cette question lorsqu'ils définissent la notion de « communication ». On parle ici d'une forme de communication entre le sujet et le compositeur, ou encore entre le sujet et une période historique. C'est ce dont il est question dans la composante « examiner un extrait d'œuvre musicale au regard d'aspects socioculturels ».

Il y a référence à l'aspect contextuel lorsque l'élève prête des sentiments au compositeur ou lorsqu'il spéculé sur des événements étant survenus au moment de l'écriture de l'œuvre.

L'opinion

La question de la prise de position revêt une importance significative dans le Programme de formation. On y fait référence tant dans la présentation du domaine des arts que de dans l'explicitation de la compétence « apprécier ». Ainsi, le contact avec des œuvres d'arts permettra à l'élève de « développer son esprit critique » (MELS, 2001, p.190), de le préparer « à faire des choix éclairés, maintenant et dans sa vie d'adulte » (p.190) et de porter « un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères prédéterminés » (p.244).

Toutefois, la notion de goût personnel n'est pas toujours abordée dans la littérature traitant de l'expérience esthétique ou artistique. C'est une notion qui se rattache surtout aux auteurs s'étant intéressés au développement esthétique, tels Parsons (1987) et Feldman (1980), et qui cherchent à savoir autour de quels critères s'articule la préférence du sujet. En éducation musicale, on pose généralement le postulat que s'il n'existe aucune résonance affective entre le sujet et l'œuvre, l'expérience n'aura simplement pas lieu (Reimer, 1970).

Puisque dans le cas présent, c'est l'expérience d'appréciation dans sa globalité qui sera investiguée, on s'intéressera aussi à la notion d'opinion en questionnant les élèves sur leurs préférences vis-à-vis les œuvres entendues.

Qualité de la référence

La composante « partager son expérience d'appréciation » n'est rattachée à aucun des grands thèmes. Toutefois, elle permet de faire appel à la qualité de la référence à chacun des thèmes. En effet, le simple fait que thème soit abordé ne signifie pas pour autant que celui-ci revêt une importance significative dans les propos des élèves. Ainsi, il sera possible de classer les propos des élèves selon que la référence à un thème soit **peu élaborée, moyennement élaborée ou très élaborée**.

Une réponse **peu élaborée** traite d'aspects parmi les plus simples et évidents de l'œuvre. Elle fait référence à ces aspects de manière peu précise (« parfois c'était fort, parfois c'était pas fort ») ou parfois, de manière erronée. Le vocabulaire utilisé n'est souvent pas un vocabulaire spécifiquement musical.

Les réponses **moyennement élaborées** adressent des aspects pertinents de l'œuvre. Toutefois, le sujet ne fait que les nommer mais ne les développe pas et ne les situe pas en contexte.

Les réponses **élaborées** sont celles qui sont abondamment développées. Le sujet fait un effort particulier pour préciser le sens de sa pensée. De plus, sa réponse relève des éléments subtils présents dans l'œuvre musicale.

Recours aux arts plastiques

Les arts plastiques sont utilisés dans cette recherche comme un moyen pour enrichir le compte-rendu que font les élèves de leur expérience d'appréciation. Chaque sujet utilise une façon particulière d'utiliser cet outil dans son appréhension de l'œuvre musicale. On cherchera donc à savoir si le recours à l'un ou l'autre des thèmes a été induit par un recours à la réalisation plastique de l'élève. Par exemple, on examinera les liens entre l'utilisation d'une couleur et la présence d'une certaine émotion ou encore, entre l'organisation spatiale du dessin et la forme de l'œuvre musicale. De façon plus globale, il sera aussi possible d'établir un lien entre le thème du dessin et l'impression d'ensemble qui se dégage de l'œuvre musicale.

Les propos des élèves ont été retranscrits puis codés manuellement en fonction des cinq dimensions définies plus haut, de la qualité de la référence ainsi que de la présence ou non d'un lien interdisciplinaire.

Le tableau qui suit est une synthèse des différentes dimensions qui serviront de base à l'analyse des propos des élèves.

Tableau 1 : synthèse des dimensions de l'expérience d'appréciation

		Composante du programme de formation	Auteurs faisant référence à cet aspect	Exemples de propos
	Perception	<i>Examiner un extrait d'œuvre ou une réalisation musicale au regard d'éléments de contenu</i>	(Bickel, 1991; M. Csikszentmihalyi & Robinson, 1995; Dunn, 1997; Efland, 2002; Elliot, 1995; Reimer, 1970; Serafine, 1988; Shelley, 1997)	« C'est une musique avec beaucoup de crescendos » « La musique était très rapide »
Affectif	Émotion	<i>Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné</i>	Bickel, 1991; Reimer, 1970; Serafine, 1988	« La musique me faisait peur »
	Imagination		(Dunn, 1997; Eisner, 2002; Kerchner, 1996)	« Moi, ce que je voyais, c'était l'automne »
	Contexte	<i>Examiner un extrait d'œuvre musicale au regard d'aspect socioculturels</i>	(M. Csikszentmihalyi & Robinson, 1995; Elliot, 1995)	« Je pense que le compositeur était fâché quand il a fait ça »
	Opinion	<i>Porter un jugement d'ordre critique ou esthétique</i>	(Feldman, 1980; Lachapelle, 1996; Parsons, 1987)	« Cette musique là, c'est pas vraiment mon style mais j'ai aimé ça quand même »

4.5 Limites de la recherche

La taille restreinte de l'échantillon de même que le nombre trop restreint d'interventions en classe ne permet de faire de comparaison entre l'expérience d'écoute intradisciplinaire et interdisciplinaire. Ce type d'observations aurait demandé une recherche empirique avec pré-test et groupe contrôle que notre contexte rendait impossible à plusieurs égards. Toutefois, le caractère exploratoire et interprétatif de la recherche n'impose pas nécessairement un recours à un tel type de comparaison. Au contraire, l'intention est ici de se pencher sur un phénomène afin de l'étudier dans son contexte et dans sa globalité de façon à pouvoir tirer l'interprétation la plus riche possible de résultats obtenus.

En outre, les résultats obtenus dans le cadre de la recherche ne peuvent en aucune façon être quantifiés. Un élève pourrait par exemple ne faire référence à une dimension de l'expérience qu'à une seule reprise mais élaborer celle-ci avec beaucoup de détails. C'est la richesse de cette description qui est importante dans la poursuite des objectifs de la recherche.

Finalement, la recherche ne vise pas à faire une interprétation des dessins de l'élève comme on pourrait le faire en utilisant la littérature reliée au développement graphique et à la symbolique des dessins chez les enfants. L'analyse des résultats visera strictement à comprendre les propos que tiennent les élèves au sujet de leur expérience ainsi qu'au sujet des dessins réalisés.

4.6 Considérations éthiques

Les élèves ayant participé à la recherche, ainsi que leurs parents, ont signé un formulaire de consentement leur expliquant les principaux enjeux des travaux avant de débiter les interventions en classe. Celui-ci leur expliquait notamment que les entrevues n'affecteraient en rien leurs résultats scolaires. De plus, il y était spécifié que les entrevues se tiendraient à un moment qui conviendrait à l'élève ainsi qu'à leur enseignante-titulaire.

Le double rôle enseignante/chercheuse constitue une richesse dans une démarche de recherche interprétative puisqu'elle assure une connaissance contextualisée des sujets et de l'intervention. Toutefois, il est possible que certains élèves aient davantage répondu pour me plaire que par honnêteté. La synthèse des résultats fait état des moments où cette tendance a été observée mais il est possible que d'autres manifestations de ce type m'aient échappé.

CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les élèves retenus sont des élèves auxquels j'ai moi-même enseigné la musique à raison d'une à deux fois par semaine pendant cinq ans, soit de leur deuxième année à leur sixième année. Les observations préalables à la collecte des données s'appuient donc sur ma propre expérience auprès d'eux, de même que sur les observations réalisées dans différents contextes, scolaires ou non.

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, les propos des élèves ont été analysés en regard aux différentes dimensions de l'expérience d'appréciation musicale. De plus, les liens interdisciplinaires établis par l'élève ont été mis en relation avec ces mêmes dimensions. L'idée est ici d'observer à quels niveaux l'activité interdisciplinaire affecte-t-elle l'expérience d'appréciation des élèves.

Alexandre

Alexandre est un élève très faible sur le plan académique. Il est en reprise d'année. Il souffre de dyslexie et cela l'entraîne parfois à se décourager lors des travaux écrits. Ceux-ci sont parfois confus et très difficiles à lire. C'est un élève calme et poli qui cherche généralement à être agréable envers l'enseignante. Ce n'est pas un élève qui s'identifie fortement aux arts en général et à la musique en particulier. Lors des activités d'interprétation, il n'est pas rare de le voir simplement abandonner la tâche pour observer les autres. Il ne se reconnaît pas de compétence en musique. J'ai donc été étonnée de le voir se porter volontaire pour cette expérience.

Première entrevue, *O Fortuna*

Lors de l'activité, Alexandre semble être très fatigué et peu motivé. Il a peu de tonus et tarde à se mettre à la tâche. Toutefois, sa feuille réponse est soignée et ses réponses sont complètes et pertinentes. Lors de l'entrevue ses réponses portent presque exclusivement

sur des aspects relevant de la perception. Il relève différents éléments mais élabore de façon minimale. Un de ces éléments est erroné : « Au début y'avait des instruments aigus mais je sais pas vraiment c'était lesquels... » (p.1). Il explique très brièvement ce qu'il a imaginé pendant l'écoute : « y'a quelqu'un qui est mort...pis y'a quelque chose d'important » (p.1) alors que sur sa feuille réponse l'idée était plus élaborée : « (la musique a été inventée) parce qu'il y a eu un roi très important qui est mort pendant une guerre ». Il n'aborde pas directement l'aspect affectif : selon lui, ce qu'il a imaginé se situe d'avantage « dans sa tête » que dans ses émotions.

Deuxième entrevue, *L'apprenti sorcier*

Pendant l'activité, Alexandre regarde un peu partout autour de lui. Il semble peu concentré. Ses réponses écrites sont peu élaborées. Il confond la question lui demandant de décrire la musique et celle lui demandant de décrire son dessin. Son écriture est griffonnée et très difficile à lire. Par contre son dessin est assez élaboré. On y voit une forêt entre les branches de laquelle se dessine un monstre. Une rivière contourne la forêt. Celle-ci semble être semée d'embûches et d'obstacles.



Figure 1- Dessin d'Alexandre réalisé en écoutant *L'apprenti sorcier*

Cette fois-ci, Alexandre semble avoir de la difficulté à décrire la musique en des termes précis. Il nomme seulement trois éléments : « vite », « beaucoup d'instruments » et « beaucoup de contrastes » (il a recourt à sa feuille réponse pour ce dernier élément). Ses réponses semblent toujours le ramener à la description de son dessin, ce qu'il fait d'ailleurs avec beaucoup de précision. Il aborde des émotions liées à la musique en elle-même (« ça a des grosses émotions », « quelque chose qui fait peur ») ou liées à son dessin (« au début, y'é correct, yé heureux »). Pour justifier son appréciation, Alexandre recourt à des éléments perceptibles : « Parce que c'est fort...pis y'a beaucoup d'instruments... pis c't'une chorale là... » (p.3). Ce dernier élément est erroné; il semble qu'Alexandre confonde une chorale avec un orchestre.

Troisième entrevue, *La neige danse*

Cette fois-ci, Alexandre semble être plus concentré. Il travaille jusqu'à la toute fin du temps alloué. Ses réponses écrites sont brèves mais pertinentes. Son dessin représente un arbre assez stylisé qui semble secoué par le vent et dont les feuilles tombent. Pendant l'entrevue, Alexandre relève plusieurs éléments musicaux assez précis tels la large palette sonore ainsi que le caractère répétitif de certains motifs. Par contre, ses réponses concernant les émotions liées à la musique contredisent celles qu'il avait écrites. Pendant l'entrevue, il affirme en effet que la musique était joyeuse alors qu'il écrivait que la musique exprimait « de la peine parce que ça va pas vite ». Son appréciation s'appuie sur des éléments perceptibles : « Ça allait vite un peu. Moi j'aime ça quand ça va vite » (p.5).

Liens interdisciplinaires

Les liens établis par Alexandre entre la musique et son dessin concernent principalement les aspects relevant de la perception et des émotions. Alexandre établit des liens qui ne sont pas explicites mais qu'il est néanmoins possible de comprendre en écoutant la musique dont il parle. Ainsi, il est facile de comprendre que la description suivante fait

référence au caractère hautement contrastant, non-linéaire et plein de surprises de la pièce *L'apprenti sorcier* : « Ben moi, c'est un animal qui part d'une belle prairie... avec une rivière pis là ben, y faut qu'il traverse une forêt avec plein de pièges pis d'animaux qui peuvent le manger pis qu'y se rende à une autre place où ce qu'il puisse vivre» (p.2). Toutefois, à la question « qu'est-ce qu'il y avait dans la musique pour te faire penser à ça, la musique était comment? », Alexandre répond « ça faisait penser à une émission ». Il ne peut pas établir de lien avec des éléments musicaux de façon directe. Par contre, il établit un lien avec le déroulement de l'œuvre : « C'est ça, au début y'é où ce qu'il est correct, y'é heureux pis là y faut qui s'en aille, où ce que ça fait un gros bruit, c'est là qui faut qu'il évite» (p.2). C'est le même type de lien qui est fait en ce qui concerne la pièce *La neige danse*. « Pis au milieu quand ça bouge beaucoup, ben ça c'est les feuilles quand y tombent, quand y commencent à bouger ». Toutefois cette fois-ci, Alexandre établit aussi un lien plus explicite entre la musique et son dessin :

Q : Pourrais-tu me montrer le dessin que t'as fait, pis m'expliquer c'est quoi qui t'a fait penser à ça dans la musique?

A : Ben moi c'est un arbre avec beaucoup de vent, des feuilles qui tombent...

Q : Pourquoi? Qu'est-ce qu'y a dans la musique qui t'a fait penser à ça?

A : Ben qu'a bougeait beaucoup, vite, qu'était joyeuse. (p.4)

Dimensions de l'expérience d'appréciation musicale

Il est à noter qu'Alexandre ne fait référence à l'aspect socio-culturel dans aucune des entrevues, la dimension « contexte » est donc exclue de son discours. La dimension « perception » est abordée, mais Alexandre éprouve beaucoup de difficulté à utiliser des termes précis. La dimension affective est celle qui est le plus abordée, principalement en ce qui a trait à l'imagination. En effet, Alexandre décrit de façon riche ce que la musique lui a inspiré bien qu'il ait de la difficulté à en expliquer le lien avec la musique. Finalement, en ce qui concerne l'opinion d'Alexandre sur les œuvres entendues, il semble qu'il les aime toujours et ce toujours pour la même raison, soit parce qu'elles sont

« rythmées » ou qu'elles « bougent ». Peut-être se sentait-il obligé d'aimer les œuvres pour me faire plaisir...

Cloé

Cloé est une élève très expressive qui a beaucoup de facilité en musique. Elle exécute ses travaux avec beaucoup de soin. Elle prend la peine de faire une certaine introspection lorsqu'elle écoute de la musique. Quelle que soit l'activité proposée, elle semble toujours y prendre beaucoup de plaisir. C'est une élève avec laquelle j'entretiens un beau lien affectif.

Première entrevue, *O fortuna*

Au cours de la première écoute de cette œuvre, Cloé semble être très absorbée et y prendre beaucoup de plaisir. Pendant qu'elle travaille, elle s'arrête fréquemment et semble réfléchir intensément. La description qu'elle fait de l'œuvre est beaucoup plus précise lors de l'entrevue qu'elle ne l'était sur le questionnaire écrit. Elle nomme de nombreux éléments, tous précis et pertinents. Elle établit de nombreux liens entre différents éléments musicaux et ce qu'elle a imaginé et ressenti.

Quand c'était fort moi, ben...ça me faisait un peu peur. Les sons forts moi, ça me fait peur. Mais quand c'était les sons bas ben c'était un peu...d'la tristesse. Parce que pour moi, ben les sons bas, souvent moi, c'est de la tristesse mais ça dépend des instruments de musique. (p.5)

Quand c'était les sons plus bas c'était vraiment l'enterrement pis tout ce qui venait avec. » Elle dit avoir aimé l'œuvre car bien qu'elle soit triste, elle peut aider à « travailler plus dur, plus fort. (p.6)

Deuxième entrevue, *L'apprenti sorcier*

Avant de commencer à travailler, Cloé prend un long moment pour écouter l'œuvre. Elle choisit de faire un dessin abstrait. Ce sont d'abord des lignes allant dans tous les sens, puis elle ajoute la forme de sa main et remplit les vides par des couleurs vives.

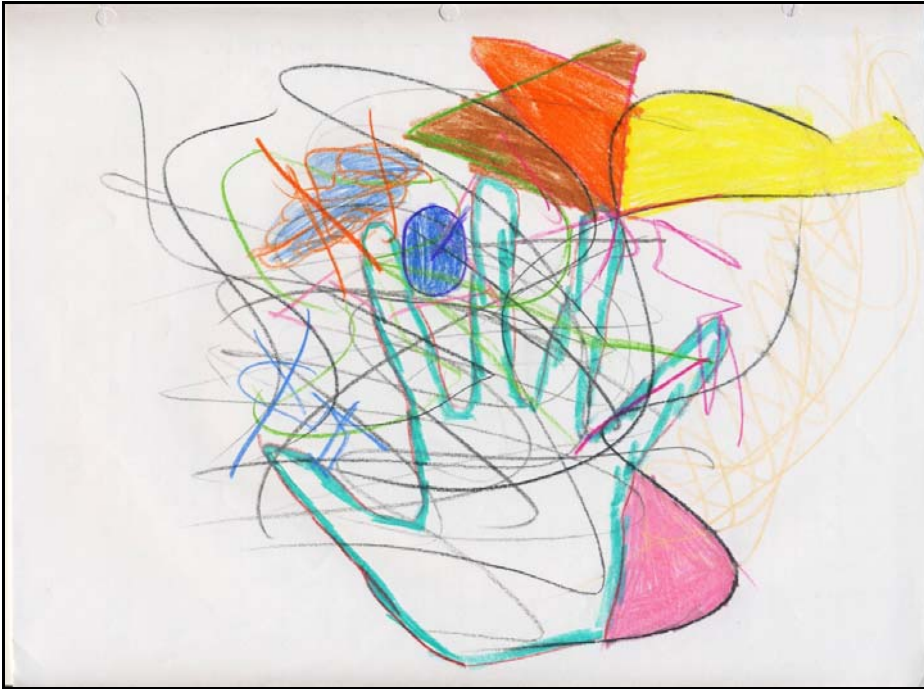


Figure 2- Dessin de Cloé réalisé en écoutant *L'apprenti sorcier*

Elle utilise son dessin pour décrire le caractère décousu et plein de surprises de l'œuvre. Sur le questionnaire, elle décrit l'œuvre en la découpant en trois sections « début », « milieu » et « fin » mais cette préoccupation n'est pas présente dans la description orale. Encore cette fois, elle établit des liens entre des éléments musicaux et ce qu'elle a ressenti. « ...les gros sons forts, ça m'emmenait que j'avais l'impression que y'était pour se passer quelque chose, pis aussi ça me faisait penser à de la peur... » (p.7). Cloé affirme avoir beaucoup aimé cette œuvre. Elle fait un commentaire sur la qualité de la réalisation : « ... je trouve que les sons, ben les instruments de musique étaient très bien arrangés pour faire les sons » (p.7).

Troisième entrevue, *La neige danse*

Cloé prend encore un long moment pour écouter l'œuvre avant de se mettre à la tâche. Elle travaille jusqu'à la toute fin du temps alloué. Elle dessine un arbre automnal sur lequel tombent de grosses gouttes de pluie. Un soleil est partiellement caché par des nuages. Une grande partie de la feuille est inutilisée. La description qu'elle fait de son dessin dépasse largement ce qu'elle a mis sur papier.

Ben moi, vu que j'trouve que c'est doux, ben j'trouve que...tsé je...je sens que... ben moi ça me fait penser à une personne qui est en train de lire dans une ptite tente sous la pluie dans un paysage d'automne. Pis moi j'trouve que la personne est, tsé est pas contente, est pas triste, est pas fâchée, est juste...dans son livre...est bien, est dans son livre...est ...concentrée. Pis moi c'que j'm' imagine, c'est un peu en rapport avec mon dessin tsé...que le soleil commence à se lever, pis là y'a beaucoup de pluie..ben y'a des ptites gouttes tsé comme la rosée qui tombe pis ben...y'a plein d'arbres avec des feuilles qui commencent à tomber. (p.8)

Sa description de la musique est à nouveau séparée en trois mais cette fois-ci elle est beaucoup moins précise. Par contre, à l'oral, elle donne davantage de détails. Elle n'aborde que très peu ses propres sentiments face à l'œuvre sauf pour dire qu'elle l'a trouvée « spéciale ». Elle le répète à trois reprises.

Liens interdisciplinaires

Lors de l'activité sur *L'apprenti sorcier*, Cloé établit de nombreux liens entre ce qu'elle a entendu et ce qu'elle a dessiné. Elle les explique d'ailleurs avec beaucoup de détails.

...ben ce matin, quand que j'écoutais la musique, y'avait beaucoup des contrastes alors ce que j'ai fait, j'ai décidé de faire plein de lignes parce que des fois ça partait ça partait d'un son bas pis ça montait par en haut, faique moi, j'ai décidé de promener les lignes un peu partout. Pis un moment donné, des fois y'avait des musiques qui s'en venaient de même...ben y'avait un lien mais y'avaient comme aucun lien, faique j'ai fait des choses, j'ai fait des choses mettons une main... pis là pour dire que ça avait pas vraiment rapport ensemble mais dire aussi que ça avait un petit lien ensemble... (p.6)

Toutefois, lors de l'activité sur *La neige danse*, ces liens ne sont pas aussi explicites. Elle élabore longuement sur son dessin, mais ne nomme que l'élément « doux » pour l'expliquer en lien avec la musique. Sur son questionnaire écrit, elle explique toutefois que ce sont les sons du piano qui lui font penser à la pluie ce qui demeure une indication assez vague. Cette fois-ci, son dessin est davantage relié à l'impression globale qui se dégage de son écoute de l'œuvre.

Dimensions de l'expérience d'appréciation musicale

Cloé ne fait mention de la dimension « contexte » dans aucune des entrevues. Les descriptions qu'elle fait touchent essentiellement à la dimension « perceptions ». Celles-ci sont assez précises mais tournent systématiquement autour des mêmes éléments musicaux, soit doux/fort et aigu/grave. En ce qui a trait à la dimension de l'opinion, Cloé aborde toujours un aspect utilitaire de la musique : « C'est une musique qui peut te motiver » (p.6), « C'est une musique qui peut te donner de la joie » (p.8). Il semble donc que, dans son cas, la dimension « opinion » soit liée à la dimension affective. De plus, les liens interdisciplinaires qu'elle établit ont essentiellement trait à la composante « émotion » de la dimension affective.

Catherine

Catherine est une élève très calme et très réservée. Elle aime beaucoup les cours de musique et manifeste beaucoup de joie quand elle me voit. Le moment des entrevues est pour elle un moment privilégié passé avec moi. Elle éprouve des difficultés scolaires importantes mais travaille avec beaucoup de persévérance.

Première entrevue, *O Fortuna*

Pendant cette première activité, Catherine s'interrompt fréquemment. Elle lève les yeux au plafond et semble chercher des yeux une idée. Tant à l'écrit qu'à l'oral, elle fait une description peu précise de quelques éléments musicaux perceptibles présents dans l'œuvre : « Y'avait des *decrescendo*... » (p.23), « La musique des fois, était forte, des

fois, était basse. ». Par contre, pour décrire l'œuvre, elle reprend des informations données après l'écoute faite en classe : « Y'imitait de la musique du Moyen-Âge... parce que c'tait.. (...) dans le fond, lui, y voulait faire de quoi sur les moines » (p.23). Elle exprime quelques émotions ressentie en écoutant l'œuvre. Ces émotions sont projetées vers le compositeur : « Ben...j'ai senti de le peur, de la tristesse...faique je pense que le compositeur tsé, y'était triste » (p.24). Catherine dit avoir aimé l'œuvre parce qu'elle ne la trouvait ni trop lente, ni trop forte, mais juste entre les deux.

Deuxième entrevue, *L'apprenti sorcier*

Catherine met un moment avant de se mettre à la tâche. Encore cette fois, elle balaie la classe de son regard. Puis, elle opte pour un dessin abstrait. Les lignes emplissent la feuille puis, elle remplit certains espaces de couleurs vives. Elle fait une description brève de l'œuvre entendue. Elle relève quelques éléments perceptibles de façon peu précise mais n'y revient plus par la suite. Elle dit avoir ressenti d'abord de la joie, puis de la peur en écoutant l'œuvre. Encore cette fois, elle relève un élément d'information donné en classe. Elle s'en sert pour justifier son opinion de l'œuvre : « Ben, c'que j'aimais c't'à cause, tsé la plupart, on connaissait le film de Mickey Mouse faique tout le monde quasiment on connaissait la musique pis... c'est ça là... » (p.25).

Troisième entrevue, *La neige danse*

Au cours de l'activité en classe, Catherine semble très absorbée par la tâche. Par contre, lors de l'entrevue, elle affirme ne pas tellement se souvenir de l'œuvre. Elle en fait d'ailleurs une description très sommaire :

Ca : C'que j'me rappelle c'est qu'y'avait des crescendo pis des decrescendo pis y'avait juste du piano...

Q : mmm mmm, serais-tu capable de dire autre chose?

Ca : Non, pas vraiment. (p.26)

Catherine réalise un dessin assez stéréotypé d'un nuage souriant derrière lequel se cache un soleil alors que la pluie tombe. Elle nomme des émotions présentes dans l'œuvre mais ce ne sont pas des émotions qu'elle a elle-même ressenties : « La musique était triste... »

(p.26), « Y'avait un peu de joie (...) Y'avait un peu de peur » (p.26). Elle décrit toutefois une des ces émotions avec plus de précision : « ...y'avait un peu de joie mais c'tait pas vraiment de la joie de quand on est content mais c'est si quelqu'un avait de la joie mais il la garde dans lui-même » (p.26). Catherine dit avoir aimé l'œuvre parce que ce n'est pas une musique qu'elle entend tous les jours.

Liens interdisciplinaires

Catherine établit des liens entre les œuvres entendues et ses dessins mais les développe peu. Ces liens concernent tous l'aspect affectif :

« Ben, c'est qu'au début j'me disais y'est quand même coloré faique j'ai mis un peu de couleur pis les autres bouts c'est la peur tsé où qui a pas de... (*elle montre les vides*) » (p.25)

« Ben...moi j'trouvais qu'la musique était triste pis là j'ai fait...pis tsé un peu joyeuse des bouts faique là j'ai fait un nuage qui souriait avec d'la pluie qui (...) pis y'avait un ptit un soleil parce que tsé, y'avait un peu de joie quand même. Pis c'est ça. » (p.26)

Sans être implicites, ces liens demandent toutefois un part d'interprétation pour être compris.

Dimensions de l'expérience d'appréciation musicale

En général, les commentaires de Catherine semblent être marqués par le désir de me plaire. Elle s'affirme peu et donne des réponses stéréotypées, comme si elle cherchait à dire seulement ce que je souhaite entendre. Les entrevues réalisées avec Catherine sont les plus brèves parmi tous les sujets. Elle s'exprime par des phrases très courtes et développe peu ses idées. Chez Catherine, la dimension affective semble être celle qui a été principalement abordée.

Paul

Paul est élève qui a rencontré de grandes difficultés sur le plan du comportement. Il est extrêmement démotivé sur le plan scolaire et tend à ne pas faire tout travail qui demande un effort. Il participe bien aux causeries mais il déteste écrire. Sous ses airs bourrus, c'est un élève très sensible qui recherche constamment un contact affectif avec l'enseignant.

Première entrevue, *O Fortuna*

Au cours de l'activité, Paul semble chercher des idées. Il ne travaille pas pendant de longs moments puis, continue à travailler lorsque le temps alloué est terminé. Lors de l'entrevue qui suit la première activité d'écoute, Paul n'utilise que très peu d'éléments relevant de la perception pour décrire l'œuvre. Il dit seulement qu'elle est « vite ». Plus tard, il ajoute qu'on n'y entend pas vraiment les paroles puis, qu'il y a des sursauts. Son questionnaire écrit est incomplet mais il est beaucoup plus précis quant aux différents éléments musicaux entendus. En entrevue, il parle abondamment des émotions présentes dans l'œuvre ainsi que de ce qu'il a imaginé. Il insiste à trois reprises sur le caractère « dramatique » de l'œuvre et fait des liens avec des films qu'il écoute. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il a apprécié cette œuvre : elle lui rappelle les films d'horreur qu'il aime. Lorsqu'il parle de l'œuvre, Paul semble être emballé, il semble avoir beaucoup de choses à dire et cherche à préciser sa pensée.

Deuxième entrevue, *L'apprenti sorcier*

En écoutant l'œuvre, Paul fait des gestes avec ses mains en suivant les dynamiques de la musique. Il commence d'abord à dessiner avec une règle. Son dessin, réalisé à la mine, représente une télé, un système de son et un comptoir de cuisine, certaines parties étant vues de face et d'autres, à vol d'oiseau.

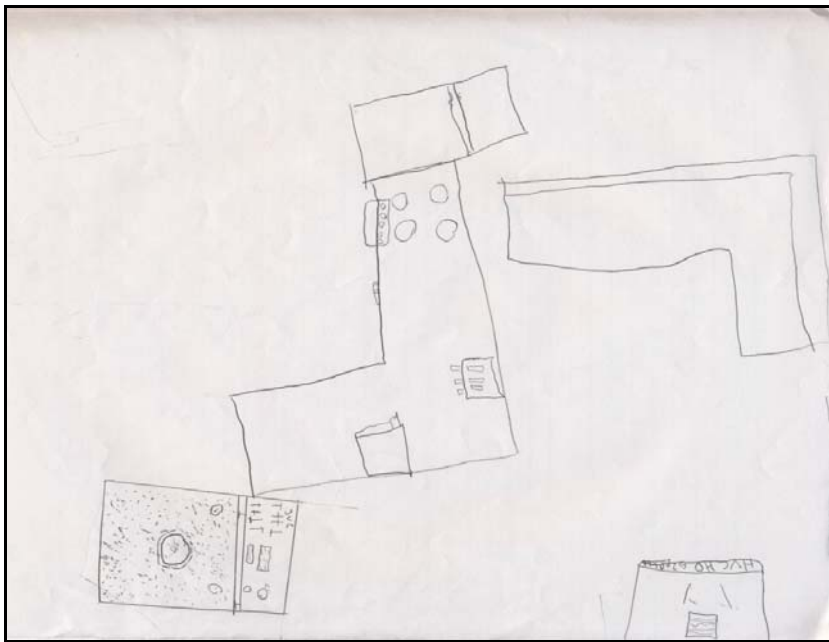


Figure 3- Dessin de Paul réalisé en écoutant *L'apprenti sorcier*

En décrivant l'œuvre, Paul ne nomme que très peu d'éléments perceptibles et passe tout de suite à la description de son dessin. Il explique qu'il voulait représenter une femme de ménage dans une maison cossue qui travaille en écoutant de la musique à plein volume. Il explique que c'est quelque chose qu'il a déjà vu dans un film. Après, avoir réécouté l'œuvre, il dit avoir changé d'idée. Cette fois-ci la musique lui fait penser à un film d'action, comme *Star Wars*. Il justifie son appréciation en lien avec des éléments musicaux : « est vite pis tsé, j'aime l'action...tsé quand ça bouge, les sons forts pis vite » (p. 15). Les réponses écrites par Paul sur le questionnaire reflètent fidèlement ce qu'il dit lors de l'entrevue.

Troisième entrevue, *La neige danse*

Lors de cette troisième entrevue, Paul semble peu investi dans la tâche et regarde parfois l'heure. Son dessin, griffonné à la mine, sans grande conviction, représente un personnage jouant du piano dans une tempête.



Figure 4- Dessin de Paul réalisé en écoutant *La neige danse*

Le questionnaire écrit est presque vide. Il ne répond pas à la deuxième question (*Quel est le lien entre la musique entendue et ton dessin?*) Lors de l'entrevue, Paul nomme beaucoup plus d'éléments perceptibles que lors des entrevues précédentes. Il relève aussi un élément d'information donné pendant le cours : « Ben, c't'une pièce que le gars y'avait composée pour sa fille faïque c'tait comme enjoué mais en même temps c'tait une pièce tsé pour elle, qu'il avait composée au piano » (p. 17). Il nomme des éléments relevant du domaine affectif mais il ne s'agit pas d'émotions qu'il a lui-même ressenties. Quand il dit que la musique était douce, c'est une observation qui semble avoir un caractère péjoratif. Paul décrit son dessin sans enthousiasme et donne peu de précision. Cette fois-ci, il a plus ou moins aimé l'œuvre. Il qu'il aurait préféré qu'il y ait des paroles et d'autres instruments que le piano.

Liens interdisciplinaires

Paul ne décrit que très peu les liens entre la musique et ses dessins. Ce sont des liens implicites et Paul ne ressent pas le besoin de les préciser. Il semble surtout s'attarder au caractère de la musique pour élaborer son idée de dessin. « ...était vraiment vivante, on pouvait voir que c'était une musique vraiment qui bouge... moi c'est pour ça que mon dessin c'est pour ça j'ai fait comme... comme dans une maison comme de riches... » (p.15). Au cours de la troisième entrevue, le lien est du même ordre : « Ben parce que j'trouvais ça bougeant, faique j'ai fait, tsé comme du vent. Y'a plein d'affaires qui revolaient... » (p.17). Toutefois, sa démotivation apparente au cours de cette troisième activité peut expliquer le manque de précision de sa réponse.

Dimensions de l'expérience d'appréciation musicale

Paul fait de nombreux liens avec des films au cours des deux premières entrevues. Chez lui, la dimension du contexte est donc celle qui est la plus développée. Parmi tous les sujets, il est celui qui aborde le moins la dimension « perception ». Par contre, Paul est très clair dans ses opinions au sujet des œuvres et s'exprime avec facilité à cet égard. Finalement, la dimension affective est presque complètement éludée chez Paul. Les quelques éléments qu'il aborde sont déconnectées de ce qu'il a lui-même ressenti.

Gabriel

Gabriel est un élève pour qui la musique est extrêmement importante. Il n'a pas beaucoup d'habiletés sociales et la musique semble être pour lui un exutoire. Il est doué et a une facilité naturelle, particulièrement pour le chant. Il est très expressif lorsqu'il fait de la musique. Il a souvent des observations très personnelles et très justes lors des activités d'appréciation musicale.

Première entrevue, *O Fortuna*

Au cours de la première activité, Gabriel ferme ses yeux pour écouter la musique. Il prend son temps avant de se mettre à la tâche et semble très concentré. Pendant l'entrevue, ses premiers commentaires ont trait aux émotions présentes dans la musique. Puis, il nomme quelques éléments perceptibles de façon brève mais précise. Il insiste sur ce qu'il a imaginé en écoutant l'œuvre et fait des liens avec des éléments musicaux :

G : (*rapidement*) Ce qui s'est passé dans ma tête moi... ça ressemblait à une grosse guerre qui se préparait... .. pis c'est ça...

Q : Est-ce que dans ta tête ils sont en train de faire la guerre ou si c'est les préparatifs?

G : Ben c'est plutôt en train de... C'est en train d'être là. Tout est... c'est comme à l'intérieur, y'a plein de voix de guerre pis tout ça, des chants de guerre...

Q : Est-ce que c'est une armée qui est confiante ou une armée qui est inquiète ou une armée qui a peur...

G : Une armée qui est confiante parce que les voix... sont... sont... assez fortes (p.19)

Gabriel nomme des émotions véhiculées par la musique et les attribue parfois à la musique en elle-même et parfois à ce qu'il a ressenti. Il dit avoir aimé l'œuvre. Sa seule réserve est de ne pouvoir comprendre ce que les chanteurs disent.

Deuxième entrevue, *L'apprenti sorcier*

Pendant l'écoute, Gabriel semble être absorbé par la musique. Il met beaucoup de temps avant d'écrire sur le questionnaire. Son dessin est réalisé avec soin. Tout l'espace de la feuille est rempli et il utilise plusieurs nuances de couleur.



Figure 5- Dessin de Gabriel réalisé écoutant *L'apprenti sorcier*

La description qu'il fait de l'œuvre est assez précise et comporte des éléments perceptibles pertinents. « Ben... y'avait des contrastes, elle était assez rapide, il avait très peu de parties qui étaient lentes. Y'avait des xylophones, y'avait, j'pense des trompettes, des cymbales, des pianos. J'suis pas sur...pis... c'est ça » (p.20)

Gabriel fait une distinction entre les émotions qu'il prête à l'œuvre (« était assez stressante », « y'avait beaucoup de détresse on dirait » p.20) et ce qu'il a lui-même ressenti (« Mes émotions...ben, j'suis calme, j'suis bien pas mal » p.21). Il décrit son dessin avec beaucoup de détails. Celui-ci représente un désert avec des hyènes et des

chiens de prairies. Gabriel dit avoir aimé l'œuvre. Elle lui est « restée dans la tête » et correspond apparemment à son style de musique.

Troisième entrevue, *La neige danse*

Pendant l'écoute de cette œuvre, Gabriel semble très concentré. Il fixe droit devant lui pendant plusieurs minutes avant d'écrire une réponse sur son questionnaire. Son dessin représente des feuilles d'automne qui tombent et des oiseaux qui migrent. Pendant l'entrevue il fait une description très précise des éléments perceptibles de l'œuvre :

G : eee...ben, moi j'pense y'a genre beaucoup de répétage, j'trouve que c'est genre la chanson c'est comme si y'avait un refrain, pis y s'répétait beaucoup... pis des couplets. Ça se répétait plusieurs fois pis après ça changeait, ça s'arrêtait un peu, ça changeait, comme ça...

Q : Pis...au niveau des instruments, la vitesse, la force des sons...

G : Ben c'était, moi j'trouvais que c'était assez rapide pis c'est comme si y'avait un contraste entre le aigu et le grave. À un moment donné y jouait grave, pis après des notes très aigues, y jouait grave... Mais la majorité des notes étaient graves. (p.22)

Cette fois-ci, les éléments affectifs qu'il nomme sont attribués à ce qu'il a lui-même ressenti. C'est un aspect qu'il développe abondamment et sous plusieurs angles.

Gabriel donne une appréciation de l'œuvre justifiée à partir de ses émotions ainsi que d'éléments techniques : « Moi j'ai aimé ça, j'ai aimé ça pas mal. Y'a un p'tit côté pognant je trouve. Tsé c'tait j'trouve, juste un instrument, c'tait pas compliqué à faire pis les choses les plus simples...sont bonnes » (p.22).

Liens interdisciplinaires

Les liens entre la musique et les dessins de Gabriel sont justifiés de façon explicite et avec beaucoup de détails. Ces liens concernent essentiellement des éléments perceptibles.

Deuxième entrevue

G : J'ai dessiné des chiens de prairie pis des hyènes. Les chiens de prairie, c'est très rapide pis dès que j'ai entendu ça, mon frère m'est venu dans ma tête parce

que y fait ça d'même (*il imite le chien aux abois*) pis y ressemble. Pis là, sont rapides, pis là j'ai dessiné une hyène parce que les hyènes, y les chassent tout le temps, c'est obligé de faire le guet comme ça

Q : Pis le lien entre le dessin pis la musique c'est quoi?

G : Parce que la musique est rapide pis eux autres sont très rapides, pis c'est un peu de la chasse, cachette... genre quand la musique est douce le hyène s'en vient pas pis quand la musique est forte, y s'en vient, quand la musique est un peu plus faible, le hyène est sorti mais y se cache, j'sais pas trop quoi tsé, pis plein d'affaires comme ça là... (p.21)

Troisième entrevue

G : Ben moi mon dessin c'est des feuilles qui tombent avec des oiseaux qui migrent. Moi, j'ai dessiné ça, parce que j'trouvais que les feuilles...drette en l'écoutant j'ai eu cette idée là, drette au début j'ai eu l'idée que les feuilles y tombaient pis que ça faisaient ça, pis après je me suis dit des oiseaux, ça ressemblent aussi aux oiseaux parce que à un moment donné c'tait plus vite un peu.

Q : Est-ce que tu pourrais m'expliquer qu'est-ce qu'y a dans la musique qui t'as fait penser aux feuilles qui tombent?

G : Ben c'tait...les notes du piano y'étaient...assez graves, pis c'tait comme les notes du piano y'étaient assez graves pis quand même assez rapides, y'a plusieurs feuilles qui tombent... (p.22)

Il existe aussi un lien entre ces descriptions et le caractère affectif de la musique mais celui-ci est énoncé de manière implicite.

Dimensions de l'expérience d'appréciation musicale

Au cours des entrevues, Gabriel s'efforce de préciser sa pensée et d'utiliser un vocabulaire juste. Il semble être très à l'aise pour décrire la dimension « perception » et ne cherche que très peu ses mots. Gabriel ne fait pas état des informations données en classe. Son expérience semble revêtir un caractère strictement personnel. Ainsi, il n'aborde pas la dimension du contexte mais développe la dimension affective avec richesse, tant sur le plan des émotions que de l'imagination. De plus, Gabriel justifie son opinion de manière étoffée en s'appuyant sur des éléments perçus dans l'œuvre musicale.

Marie-Ève

Marie-Ève est une élève calme et qui manifeste peu ses réactions. Elle n'est jamais réfractaire aux activités proposées mais elle manifeste rarement un grand enthousiasme. Par contre, elle est toujours désireuse de bien faire. Depuis les deux dernières années, elle semble accorder beaucoup d'importance à son apparence et à la perception que ses pairs ont d'elle. Elle suit des cours de dessins et de peinture depuis quelques années.

Première entrevue , *O Fortuna*

Dès la première écoute de l'œuvre, Marie-Ève se met rapidement à la tâche et elle écrit beaucoup. Lors de l'entrevue, Marie-Ève fait une description très détaillée de la musique entendue. Ses commentaires relèvent de l'ordre de la perception et font état de caractéristiques plus subtiles de l'œuvre entendue. Par contre, elle fait un commentaire très peu développé par rapport à ce qu'elle a imaginé en écoutant l'œuvre : « ...on dirait qui sont dans une église. Je sais pas pourquoi là... ça m'est venu comme ça » (p.10). Marie-Ève associe des émotions à l'œuvre mais celle-ci ne la concerne pas directement. Ce sont des émotions qu'elle attribue au compositeur (« C'est comme une chanson à cause qu'il est fâché ») ou à la musique en elle-même (« C'est comme triste. (...) À part que ce soit triste, c'est peut-être fâché » (p.10). Finalement, Marie-Ève dit n'avoir pas vraiment aimé l'œuvre parce que d'entendre une chorale ne lui plaît pas : « Moi, je suis habituée qu'y aille comme un chanteur » (p.10).

Deuxième entrevue, *L'apprenti sorcier*

Pendant l'activité d'écoute, Marie-Ève semble très concentrée et s'applique beaucoup. Au cours de cette deuxième entrevue, Marie-Ève nomme très peu d'éléments musicaux relevant de la perception. Lorsqu'elle est questionnée au sujet des sentiments ressentis à l'écoute de l'œuvre, elle élude la question pour tout de suite décrire ce qu'elle a imaginé. Son dessin représente un feu de camp formé de flammes multicolores. Le tout est exécuté avec beaucoup de soin et de minutie.



Figure 6- Dessin de Marie-Ève réalisé en écoutant *L'apprenti sorcier*

Lorsqu'elle décrit son dessin, elle donne des détails dépassant ce qui est représenté sur papier.

« Ben ça me fait penser aux films d'enfant comme Bambi, j'm'en souviens un peu. Ben...comme quelque chose qui se passe...ben aussi, ça me fait penser comme des fois dans les films de Noël...pis c'est ça là...J'ai mis un feu parce que je trouve que c'est comme si y'aurait quelque chose de grave qui s'était passé, pis là j'ai fait quelque chose comme si y'aurait un feu dans une maison mais j'tais pas pour dessiner toute la maison tsé, faique j'ai fait un feu pis... c'est ça... » (p.11)

Elle n'est pas très explicite au sujet des sentiments liés à l'œuvre. Encore cette fois, ce sont des sentiments qu'elle prête à l'œuvre « C'est comme si y'aurait quelque chose de grave qui s'était passé » (p.11). Marie-Ève affirme avoir préféré cette œuvre à *O Fortuna* car pour elle, elle évoque Noël et qu'elle aime beaucoup cette fête.

Troisième entrevue, *La neige danse*

Encore cette fois, Marie-Ève est très concentrée et très appliquée pendant l'activité d'écoute. Son dessin représente un arbre à l'automne sur lequel tombe la pluie alors qu'un éclair s'échappe du nuage. Elle fait une description acceptable de l'œuvre entendue en relevant des éléments parmi les plus évidents. Par contre, sur son questionnaire écrit, elle fait une observation très pointue : « Les notes jouent vite à l'arrière des autres notes qui jouent lentement. » Elle insiste sur la tristesse présente dans l'œuvre en nommant cet élément à quatre reprises. Son opinion de l'œuvre est liée à des éléments musicaux. Elle dit qu'elle aurait préféré qu'il y ait d'autres instruments que le piano car elle trouve que cela crée un effet monotone. Par contre, elle dit qu'elle n'aurait pas pu haïr l'œuvre puisqu'elle a elle-même déjà fait du piano.

Liens interdisciplinaires

Marie-Ève ne fait aucun lien entre les éléments musicaux perceptibles et ce qu'elle a dessiné, même de façon implicite. Ses explications se rattachent plutôt à des éléments d'ordre affectif. Par exemple, dans la deuxième entrevue, elle explique : « Ben c'est comme ça, c'est comme dans les films d'enfant des fois y'a pas toutes les couleurs réelles. Pis c'est ça, j'ai fait de la fantaisie comme un peu... » (p.10). Dans la troisième entrevue, les liens qu'elle fait sont du même ordre : « Ben parce qu'à l'automne y pleut souvent pis j'ai fait un éclair parce que c'tait comme...c'tait...eee...j'sais pas comment dire là, c'était triste pis en même temps c'était comme... ..c'tait brut là » (p.12).

Dimensions de l'expérience d'appréciation musicale

Les réponses écrites sur le questionnaire sont en général presque identiques à celles données oralement de sorte que son entrevue laisse peu de place à l'introspection, diminuant ainsi la richesse de ses réponses. La dimension la mieux développée par Marie-Ève est celle de l'opinion. Elle prend soin de justifier sa prise position en s'appuyant sur des éléments musicaux présents dans l'œuvre. En ce qui a trait à la dimension affective, Marie-Ève exploite essentiellement la composante « imagination ». Il semble que, en raison de ses intérêts personnels, le dessin ait pris toute la place, éludant ainsi l'expression de ses sentiments personnels. Finalement, Marie-Ève aborde la dimension du contexte en associant l'œuvre musicale à Noël ou à des films pour enfants.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, les propos des élèves ont été synthétisés de façon à mettre en évidence les principaux éléments touchant aux différentes dimensions de la grille d'analyse. Le but de ce chapitre sera d'interpréter ces résultats de façon à en faire émerger des tendances porteuses de sens, lesquelles seront susceptibles de répondre aux objectifs spécifiques de recherche, à savoir :

- Rendre compte des différentes dimensions présentes dans la description que font les élèves de leur expérience d'appréciation musicale.
- Comprendre les différences entre les deux approches pédagogiques selon les dimensions relevées dans la description que font les élèves de leur expérience d'appréciation musicale

Les dimensions de l'expérience d'appréciation musicale se retrouvent à différents niveaux dans les effets observés suite aux activités interdisciplinaires. C'est plus particulièrement le cas des dimensions de la perception, de l'opinion ainsi que de la dimension affective. Quant à la dimension du contexte, elle délibérément été laissée de côté car elle ne s'observait que très rarement et de manière très superficielle.

Il n'est pas possible de faire émerger une tendance forte relative aux effets des activités interdisciplinaires qui serait commune aux différents cas analysés. Cela peut s'expliquer notamment en raison du nombre limité de rencontres avec les sujets ainsi que des grandes différences existant entre les sujets eux-mêmes. Néanmoins, il est possible de faire émerger certains effets ayant été présents à différents degrés chez différents sujets.

Ainsi, les activités interdisciplinaires seront notamment à l'origine des effets suivants :

- **Le sentiment de s'approprier l'œuvre entendue**

Cet effet se rattache à la dimension « opinion » ainsi qu'à la composante « imagination » de la dimension affective.

- **Une verbalisation plus précise des éléments perçus dans l'œuvre musicale**

Cet effet est essentiellement lié à la dimension « perception ».

- **Une verbalisation plus précise quant aux émotions ressenties**

Ici, c'est la composante « émotions » de la dimension affective qui est affectée.

- **Une forme de distraction par rapport à l'œuvre musicale**

Il s'agit ici en quelque sorte d'un « anti-effet ». Toutefois, il semble que ce soit la composante « imagination » de la dimension affective qui ait agit en tant que distraction.

6.1 Le sentiment de s'approprier l'œuvre entendue

Les œuvres entendues au cours des activités ne font pas partie des références culturelles immédiates des élèves : ce sont des œuvres instrumentales appartenant au répertoire dit « classique ». Elles ont d'ailleurs été délibérément choisies pour éviter un biais qui aurait pu être créé par des œuvres avec lesquelles les élèves auraient été très familiers. Il est donc possible que les élèves considèrent que cette musique n'est pas « pour eux » (Lamorthe, 1995). Il est aussi possible que la perception négative qu'ils entretiennent au sujet de leurs habiletés musicales constitue un obstacle quant à leur appréciation de l'œuvre.

Composante « imagination » de la dimension affective

On peut supposer que le dessin est une activité assez largement répandue chez les élèves. On observe plus souvent les élèves en train de dessiner, dans les cours d'arts plastique ou pour leur propre plaisir, qu'on ne les observe en train d'écouter de la musique classique. En ce sens, la réalisation d'une œuvre plastique peut constituer un moyen privilégié permettant à l'élève d'approcher une œuvre, de s'y familiariser et d'apprendre à l'apprécier. Ainsi, on observe dans certaines recherches un engagement supérieur des élèves auxquels on demande de réaliser une représentation picturale en écoutant de la musique. Ceux-ci tendent à avoir une attention plus ciblée et une moins grande propension à être distraits (Custodero, 1999; Dunn, 1997; Napoles, 2008).

Ce phénomène s'observe notamment dans le cas d'Alexandre qui livre beaucoup de détails sur son dessin bien qu'il ait de la difficulté à établir des liens explicites avec l'œuvre. La description qu'il fait de son dessin réalisée en écoutant *L'apprenti sorcier* démontre bien qu'il s'est plongé dans l'œuvre, qu'il en a ressenti les principales caractéristiques, même s'il le verbalise peu.

Par ailleurs, Paul fait état du même principe. En écoutant les œuvres, il fait souvent référence à des films qu'il a vus. Son dessin est directement influencé par ses films. L'effort d'imagination qui lui est demandé lui permet donc d'établir un lien avec un intérêt personnel, soit les films qu'il écoute.

Dimension « opinion »

Lorsque questionnés quant à leur opinion au sujet de l'œuvre entendue, les élèves se sont montrés très majoritairement positifs bien que certains aient spécifié que la musique entendue n'était pas leur style « habituel ». Il est probable que la réalisation de l'œuvre plastique ait permis à certains élèves d'appréhender l'œuvre sans les préjugés qui y auraient normalement été rattachés. C'est le cas de Marie-Ève qui, après avoir expliqué

qu'elle avait voulu représenter les films de Noël auxquels la musique lui faisait penser, affirme avoir aimé la musique parce que celle-ci lui rappelait cette fête qu'elle aime beaucoup. Marie-Ève avait toutefois expliqué lors d'une entrevue précédente qu'elle n'aimait pas la musique orchestrale et qu'elle préférerait quand il n'y avait qu'un chanteur.

Cet effet ne s'applique pas directement à la qualité des propos tenus par les élèves mais pourrait néanmoins les affecter indirectement en modifiant leur état d'esprit par rapport à l'œuvre entendue.

6.2 Une verbalisation plus précise des éléments perçus dans l'œuvre musicale

Certains élèves tendent à faire des réponses courtes et peu précises lorsque questionnés au sujet des éléments musicaux qu'ils ont remarqués dans une œuvre musicale. J'ai aussi remarqué que certains avaient tendance à nommer toujours les mêmes éléments ou encore, à nommer tous les termes qu'ils connaissent, sans discrimination.

Dans certains cas, il est possible que la réalisation du dessin ait aidé les élèves à circonscrire certains éléments auxquels ils n'auraient pas pensé autrement. Il semble en aller ainsi pour les élèves qui ont procédé de façon plus instinctive dans la réalisation du dessin. Devant par la suite justifier un lien entre ce qu'ils avaient dessiné et ce qu'ils avaient entendu, les élèves étaient forcés de faire un travail de réflexion pour délimiter des éléments musicaux pertinents. Par exemple, Alexandre explique que le dessin réalisé pendant l'apprenti sorcier représente un animal devant traverser une forêt. Il spécifie qu'au moment où on entend un bruit surprenant et fort, l'animal doit éviter un obstacle, C'est un travail de réflexion qui s'effectuerait alors a posteriori et qui serait sans doute favorisé par l'écoute refaite au cours de l'entrevue.

Pour d'autres élèves, ces liens sont faits de manière tout à fait consciente et délibérée. Il est facile de constater que le dessin a consciencieusement été réalisé afin d'être en lien

avec la musique. Cette situation se vérifie dans le cas de Cloé qui utilise son dessin pour décrire *L'apprenti sorcier* : elle met en relation les contrastes de la musique avec les couleurs utilisées, les dynamiques avec les lignes se promenant dans tous les sens et les motifs mélodiques brefs et inattendus avec les éléments en apparence incohérents de son dessin. Dans son cas il semble que le dessin ait permis à Cloé de s'expliquer précisément et de relever des éléments plus spécifiques.

Il en va de même pour Gabriel qui explique avec beaucoup de détails les liens entre son dessin et *La neige danse*. Encore une fois, il semble que le dessin permette à Gabriel de nommer des éléments musicaux qui ne sont pas parmi les plus simples : le moment où la musique accélère est représenté par des oiseaux qui s'envolent alors que les sons graves et rapides représentent les feuilles qui tombent des arbres. Il en va de même dans l'explication que donne Gabriel du dessin réalisé en écoutant l'apprenti sorcier. De plus, dans ce cas-ci, Gabriel établit un lien avec son dessin et le déroulement de l'œuvre : « quand la musique est douce le hyène s'en vient pas pis quand la musique est forte, y s'en vient, quand la musique est un peu plus faible, le hyène est sorti mais y se cache... » (p.21).

Il est à noter que les élèves ayant délibérément fait des liens entre leur dessin et des éléments perceptibles de l'œuvre, Gabriel et Cloé, sont tous deux des élèves appartenant à la catégorie des sujets « forts ». Il est probable qu'un bon sentiment de compétence par rapport à la musique leur donne la confiance pour élaborer des explications plus complexes.

Il semble de surcroît que le fait de regarder le dessin réalisé permette aux élèves de mieux se remémorer l'œuvre entendue. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Alexandre au sujet de l'utilité des activités interdisciplinaires : « Ben en voyant le dessin ben j'me...j'ai vu que des fois, c'tait fort, j'm'en suis souvenu à cause du dessin » (p.3).

6.3 Une verbalisation plus précise des émotions ressenties

Cet effet permet, dans une certaine mesure, de contrer les effets d'un « mutisme esthétique » (S. S. Taylor, 2002) qui rendrait difficile l'expression des sentiments en raison d'une certaine pudeur ou encore, en raison de la préférence accordée à des éléments relevant du domaine de la raison. Ce mutisme esthétique pourrait occasionner une expression limitée des sentiments des élèves, lesquels auraient tendance à utiliser les émotions comme des étiquettes : ils les apposent sur la musique entendue sans se sentir directement concernés.

On peut observer cette attitude au cours de l'activité intradisciplinaire, notamment chez Marie-Ève : « Ben c'est comme triste. C'est vrai que c'est comme pour les films. Pis... c'est ça. À part que ce soit triste c'est peut-être fâché... » (p.10). Alexandre explique ainsi ce qu'il a imaginé en écoutant l'extrait tiré de *Carmina Burana* :

A : Ben, qu'y a quelqu'un qui est mort...pis ya quelque chose d'important.

Q : Est-ce que c'est quelque chose qui se passait dans ta tête ou dans tes sentiments?

A : Plus dans ma tête... (p.1)

En outre, les élèves tendent à projeter les sentiments véhiculés par l'œuvre vers le compositeur ou encore, un personnage fictif. Catherine affirme par exemple : « Ben...j'ai senti de la peur, de la tristesse... faique je pense que le compositeur tsé, y'était triste... » (p.23) alors que Cloé affirme :

Ben moi, vu que j'trouve que c'est doux, ben j'trouve que...tsé je...je sens que... ben moi ça me fait penser à une personne qui est en train de lire dans une petite tente sous la pluie dans un paysage d'automne. Pis moi j'trouve que la personne est, tsé est pas contente, est pas triste, est pas fâchée, est juste...dans son livre...est bien, est dans son livre...est ...concentrée. (p.8)

Ces derniers propos constituent l'explication du dessin réalisé par Cloé en écoutant *La neige danse*. Ils illustrent bien que, même dans les cas où l'élève ne se représente pas comme étant directement concerné par les sentiments véhiculés par l'œuvre, il lui est possible de livrer une explication élaborée d'une dimension affective présente dans l'œuvre. Dans ce dernier cas, le dessin est une projection de la dimension affective que l'élève a perçue dans l'œuvre.

Il en va ainsi dans la description que fait Marie-Ève du dessin réalisé en écoutant *La neige danse* :

M : C'est ça, j'ai fait des orages pis d'la pluie

E : C'est quoi dans la musique qui t'a fait penser à ça?

M : Ben parce qu'à l'automne y pleut souvent pis j'ai fait un éclair parce que c'tait comme...c'tait...eee...j'sais pas comment dire là, c'était triste pis en même temps c'était comme... ..c'tait brut là. (p.13)

6.4 Une forme de distraction par rapport à l'œuvre musicale.

Dans certains cas, il est possible que la réalisation du dessin ne favorise pas l'expérience d'écoute mais empêche plutôt l'élève de se concentrer sur l'aspect musical de l'activité.

Cet effet est possible dans deux situations : l'élève peut être distrait par la trop grande quantité d'information qu'il a à traiter ou encore, l'élève peut accorder une importance telle au dessin qu'il réalise que la musique passe alors au second plan.

Évidemment, cet effet peut difficilement être observé de façon directe. Pour ce faire, il aurait fallu comparer la qualité des propos tenus lors de l'activité intradisciplinaire avec ceux tenus lors des activités interdisciplinaires. Or, dans ce cas-ci, le nombre trop restreint des activités ne permet pas d'assurer la validité d'une telle comparaison. Toutefois, certains des propos des élèves laissent entendre qu'une des deux situations précédemment citées a pu se produire.

En ce qui concerne la première situation (l'élève est distrait par la trop grande quantité d'informations qu'il a à traiter), on peut relever les propos tenus par Paul qui explique avoir eu de la difficulté trouver une façon de représenter des éléments complexes comme

les contrastes présents dans *L'apprenti sorcier*. D'ailleurs, les liens entre son dessin et l'œuvre ne sont que très peu justifiés. De plus, Paul dit avoir changé d'idée au cours de l'entrevue quant aux images que la musique évoquait pour lui. Cela pourrait démontrer que sa représentation visuelle n'était pas très solidement ancrée dans son expérience d'écoute.

La deuxième situation (l'élève accorde une importance telle à son dessin que l'expérience d'écoute passe au second plan) se révèle de façon particulièrement significative chez Marie-Ève. Il est à noter que celle-ci a pris des cours privé de dessin et de peinture pendant quelques années ce qui pourrait expliquer qu'elle accorde plus d'importance à l'aspect visuel qu'à l'aspect musical. En écoutant *L'apprenti sorcier*, Marie-Ève dessine un feu de camp animé par des flammes multicolores. Elle prend beaucoup de soin pour réaliser chacune des flammes et pour assortir les couleurs. Toutefois, lorsque vient le temps de justifier le lien entre son dessin et l'œuvre, Marie-Ève parle d'une toute autre image. Elle parle cette fois-ci des films pour enfants ainsi que de la fête de Noël. Finalement, elle justifie son dessin de la façon suivante : « J'ai mis un feu parce que je trouve que c'est comme si y'aurait un feu dans une maison mais j'tais pas pour dessiner toute la maison tsé, faique j'ai fait un feu pis... c'est ça » (p.11). Ces propos constituent une justification plutôt ténue et laissent plutôt entendre que Marie-Ève avait simplement envie de dessiner un feu. Cela ne signifie pas pour autant que sa description des aspects perceptibles et affectifs liés à l'œuvre ne soit pas pertinente mais plutôt, que celle-ci n'a pas été significativement affectée par la réalisation. D'ailleurs, sa description de l'œuvre musicale est très succincte et aucun élément perceptible n'est mis en lien avec le dessin.

Pour certains élèves, il est donc possible que la réalisation du dessin ne soit pas une aide mais plutôt, une nuisance.

CHAPITRE 6 : CONCLUSION

Considérant que la compétence « apprécier » pose des problèmes d'application aux enseignants ainsi qu'aux élèves, l'idée sous-jacente à la présente recherche était de répondre, du moins partiellement, à ces difficultés en proposant des activités interdisciplinaires intégrant les arts plastiques à la musique. Le recours à un support visuel pourrait en effet favoriser la verbalisation des élèves sur des aspects musicaux étant considérés normalement comme trop abstraits ou au sujet desquels les élèves ressentent une certaine pudeur. L'objectif principal de cette recherche était donc de décrire et comprendre l'influence d'activités intégrant les arts plastiques à la musique sur l'expérience d'appréciation d'élèves de sixième année du primaire.

Pour répondre à cet objectif, trois activités d'appréciation ont été proposées aux élèves d'une classe de 6^{ème} année du primaire, soit une activité intradisciplinaire et deux activités interdisciplinaires. Six élèves parmi eux ont été retenus afin de participer à des entrevues semi dirigées à la suite de chacune des activités d'appréciation. Leurs propos ont été codés et analysés en vue de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche : d'une part, analyser les différentes dimensions présentes dans la description que font les élèves de leur expérience d'appréciation, et d'autre part, comprendre les différences entre les deux approches pédagogiques selon les dimensions relevées dans la description que font les élèves de leur expérience d'appréciation musicale.

Les activités interdisciplinaires proposées dans le cadre de cette recherche ne constituent pas une nouveauté dans l'enseignement de la musique au primaire. La démarche proposée s'inscrit en effet dans le courant des pédagogies actives découlant notamment des travaux de Jacques Dalcroze (1906) et Karl Orff (1950).

Les études de cas ont permis d'explorer les différentes dimensions présentes dans les propos des élèves. Il a notamment été constaté que l'importance accordée à l'une ou l'autre des dimensions varie beaucoup d'un élève à l'autre et pourrait aussi varier en fonction de l'extrait musical entendu. On peut toutefois remarquer que la dimension du

contexte est négligée chez tous les sujets. Ainsi, peut-être serait-il pertinent d'abandonner cette dimension sur le plan de la méthodologie ou encore, de tenter de l'explorer en utilisant d'autres moyens.

D'autre part, on peut observer que certains élèves favorisent nettement la dimension de la perception au détriment de la dimension affective et inversement. Finalement, il a été observé que la dimension de l'imagination n'est pas nécessairement reliée aux activités interdisciplinaires et peut émerger d'autres préoccupations. Certains élèves ont recours beaucoup plus que d'autres aux liens interdisciplinaires pour parler de la musique entendue. Il semble que les élèves appartenant au profil « fort » ayant participé à la recherche aient tendance à justifier les liens établis avec beaucoup de détails et le recours à des éléments relativement complexes.

L'analyse des études de cas a permis dégager quatre effets pouvant être favorisés par le recours aux activités interdisciplinaires. Afin, de répondre au deuxième sous-objectif de la recherche, on a observé les références faites aux dimensions de l'expérience d'appréciation en les comparant aux résultats obtenus lors de l'activité intradisciplinaire. Encore cette fois, il a été observé que les effets varient énormément d'un sujet à l'autre et qu'ils peuvent se manifester à des niveaux plus ou moins marqués. En outre, un des effets observés a trait à l'élément de distraction que peuvent constituer les activités interdisciplinaires chez certains sujets ce qui indique que le recours aux arts plastiques n'est pas nécessairement un outil facilitant chez tous les élèves dans la pratique de la compétence « apprécier ».

Il n'en demeure pas moins que ce type de démarche pourrait favoriser chez certains une expression plus précise ou encore, une expérience plus riche en raison du sentiment d'appropriation créé par l'activité interdisciplinaire. Ce type de bénéfice s'inscrit avec pertinence dans le courant des pratiques d'enseignement différenciées (aussi appelé différenciation pédagogique) telles que mises de l'avant depuis l'implantation du Programme de formation québécoise en 2001 (MELS, 2001, p.4). La différenciation pédagogique propose à l'enseignant de tenir compte des différents types d'apprenants

présents dans sa classe en variant les moyens pédagogiques qu'il utilise. Cette pratique vise à maximiser les chances de réussite du plus grand nombre d'élèves puisque ceux-ci seront amenés à appréhender, à au moins quelques reprises, la matière d'une manière qui leur convienne.

Toutefois, pour que la différenciation pédagogique comporte des réussites, il importe qu'elle soit pratiquée avec une certaine rigueur. On cherchera en effet à ce que la volonté de différenciation ne conduise pas plutôt à une disparité des pratiques, laquelle semble être jusqu'à maintenant monnaie courante chez les enseignants lors des activités d'écoute (Mili, 2007). Il serait donc souhaitable que le matériel pédagogique, de même que la formation initiale et la formation continue des enseignants proposent une variété de moyens pédagogiques qui seraient utilisés à intervalles réguliers au fil de l'année. L'utilisation des arts plastiques mais aussi les comptes-rendus écrits et verbaux, l'expression corporelle, les notations inventées, la création de récits fictifs liés à l'œuvre musicale sont autant de moyens susceptibles d'éveiller l'intérêt des sujets et de favoriser une expression qui soit la plus riche et pertinente possible. Il appartiendra à d'autres recherches d'établir les avantages comparatifs de chacun de ces outils dans l'expression verbale des élèves.

La mise en place de telles pratiques est toutefois compromise par le temps très limité imparti à l'enseignement de la musique. Il faut évidemment se rappeler que la compétence « apprécier » n'est que l'une des trois compétences que le musicien-éducateur doit enseigner et qu'elle est d'ailleurs souvent la compétence « négligée ».

En constatant la complexité liée à l'enseignement de la compétence « apprécier », on peut se questionner sur un postulat du Programme de formation qui stipule que cette compétence ne devrait pas être enseignée de façon isolée, mais toujours être mise en lien avec l'une des deux autres compétences, lesquelles sont « prépondérantes dans les apprentissages à réaliser » (MELS, 2001, p.238). D'ailleurs, depuis les modifications apportées au bulletin scolaire en 2006, la compétence « apprécier » fait l'objet d'une pondération inférieure à la compétence « interpréter » (30% contre 40% dans le calcul de

la note globale pour la musique). Une telle hiérarchisation des compétences ne contribue certainement pas à valoriser l'enseignement de la compétence « apprécier » auprès des enseignants. D'ailleurs, cette vision ne favorise pas un l'enseignement systématique de la compétence qui risque de n'être enseigné que « lorsque le temps le permet », c'est dire, rarement.

Comme il l'a été mentionné en introduction de cette recherche, il y a fort à parier que l'appréciation d'œuvres musicales sera la compétence qui sera pratiquée le plus régulièrement et chez le plus grand nombre d'élèves lorsqu'ils seront arrivés à l'âge adulte. Par conséquent, il semble important qu'elle fasse l'objet d'un enseignant autonome, lequel sera bien sûr enrichi et rendu plus signifiants par la pratique des deux autres compétences. Il semble donc qu'il y ait un certain travail de revalorisation de la compétence à faire pour que celle-ci soit enseignée avec tout le soin qu'elle mérite.

En ce sens, il est probable que l'utilisation de pratiques pédagogiques diversifiées puisse rendre la compétence plus attrayante auprès des enseignants en la rendant plus significative et en permettant d'obtenir de meilleurs résultats auprès des élèves. De plus, l'enseignement de la compétence « apprécier » revêtirait alors un caractère plus actif et plus créatif. Il s'agirait là d'un bénéfice collatéral dont les mérites pourraient faire l'objet d'une étude approfondie.

BIBLIOGRAPHIE

- Aucoin, M. (2004). Susanne Langer et le symbolisme artistique: essai de synthèse. *Recherche en éducation musicale*, 22(janvier 2004), 76.
- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barrett, M. S. (2001). Constructing a View of Children's Meaning-Making as Notators: A Case-Study of a Five-Years-Old's Descriptions and Explanations of Invented Notations. *Research studies in music education*, 16, 33-46.
- Bickel, M. E. (1991). *The constructive listener: verbalization as a cognitive component of the music listening response*. University of Rochester.
- Bundra, J. I. (1993). *A study of music listening processes through the verbal reports of school-aged children*. Northwestern University.
- Chae, J. W. P. (2004). *Synesthesia, a method for "total art work" in music education: investigation and instructional models*. Unpublished doctorat, Columbia University teachers college.
- Chen, Y.-T. (2002). *A design for integrating the music and the arts in the 5th grade in Taiwan*. Michigan State University.
- Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*. Québec: PUQ.
- Cosenza, G. (2005). Implications for music educators of an interdisciplinary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 6(9), 7.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. New York.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1995). *An interpretation of aesthetic encounter*. Malibu: Jean-Paul Getty Museum & Getty Center for Education in the Arts.
- Custodero, L. A. (1999). *Construction of Musical Understandings: The cognition-flow interface*. Paper presented at the Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1989). Education and development in music from a cognitive perspective. In D. J. Hargreaves (Ed.), *Children and the arts* (pp. 59-86). Milton Keynes: Open University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Putnamé
- Dunn, R. E. (1997). Creative thinking and music listening. *Research studies in music education*(8), 42-55.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teacher college Press, National art education association.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: MacMillan.
- Eisner, E. (2001). Music education six months after the turn of the century. *International journal of music education*, 37, 7.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. New Haven: Yale University Press.
- Elkoshi, R. (2004). Is music "colorful"? A study of the effects of age and musical literacy on children's notational color expressions. *International Journal of Education & the Arts*, 5(2), 1-19.

- Elliot, D. J. (1995). *Music matters : a new philosophy of music education*. New York ; Toronto: Oxford University Press.
- Erickson, L. (1996). *Designing integrated curriculum that promotes higher level thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feldman, D. H. (1980). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood: Ablex.
- Fogarty, R. (1991). *The mindful school: how to integrate the curriculum*. Palatine, IL: IRI/Skylight Ed.
- Halbreich, H. (1987). Claude Debussy. In F.-R. Tranchefort (Ed.), *Guide la musique de piano et de clavecin* (pp. 869). Paris: Fayard.
- Hayes-Jacob, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hobbs, J. A., & Rush, J. C. (1997). *Teaching children art*. Long Rove: Waveland press.
- Kerchner, J. L. (1996). *Perceptual and Affective Components of the Music Listening Experience As Manifested in Children's Verbal, Visual, and Kinesthetic Representations*. Northwestern University, Evanston.
- Koopman, C. (1998). Music education: aesthetic or praxial. *Journal of aesthetic education*, 32(3), 1-17.
- Lachapelle, R. (1996). *Aesthetic understanding as informed experience: ten informant-made videographic accounts about the process of aesthetic learning*. Concordia University, Montréal.
- Lamorte, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris: Hachette.
- Langer, S. K. (1951). *Philosophy in a New Key*. Cambridge: Harvard University printing office.
- Leblanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of music therapy*, 19, 28-45.
- Lowe, A. (1998). L'intégration de la musique et du français: une réussite pédagogique. *International journal of music education*, 32, 33-53.
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire *Éducation et francophonie*, 30(2), 1-20.
- Marrin, M. (1995). *Intégrer les matières*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- MELS. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Retrieved. from.
- MEQ. (1996). *Programme d'études. Musique. Primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mili, I. (2007). L'écoute-découverte et l'apprentissage du métier d'auditeur. *FAMEQ à la une*, 22, 4.
- Napoles, J. (2008). Measuring emotional responses to music within a classroom setting. *International Journal of Music Education*, 26(1), 63-71.
- Oh, J.-H. (2006). *An exploratory study of children's musical experience: visual representations of emotional response to music*. Columbia University.
- Okada, M. (2003). Music-picture: one form of synthetic art education. *Journal of aesthetic education*, 37(4), 73-83.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press.

- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (1997/1987). *Psychological foundations of musical behavior* (3e ed.). Springfield: Charles C. Thomas.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rodriguez, C. X. (2001). Issues in the use of verbal data to assess children's affective response to music. *Research studies in music education*, 16(6).
- Saint-Jacques, D. (2007). L'appréciation des productions en arts. *Vivre le primaire*, 20, 34-36.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound*. New York: Columbia.
- Shelley, R. K. (1997). *The construction of a working model of the aesthetic experience: implications for music education*. Pennsylvania State University, College of Art and Architecture.
- Taylor, M. M. (1985). Music in the daily experience of grade six children: an interpretive study. *Psychology of music*, 13(1), 31-39.
- Taylor, S. S. (2002). Overcoming aesthetic muteness: researching organizational aesthetic experience. *Human relations*, 55(7), 82-101.
- Théberge, M. (2002). La question du développement artistique chez l'enfant. In M. Wirthner & M. Zulauf (Eds.), *À la recherche du développement musical*. Paris: L'Harmattan.
- Théberge, M. (2006). Enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique. *Recherche en éducation musicale*, 26(septembre 2007), 279-294.
- Tranchefort, F.-R. (1986). Paul Dukas. In F.-R. Tranchefort (Ed.), *Guide de la musique symphonique* (pp. 896). Paris: Fayard.
- Upitis, R. (1992). *Can I play you my song? The compositions and invented notations of children*. Portsmouth, NJ: Heinemann Educational Books.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- White, B. (2007). Aesthetic Encounters: Contribution to Generalist Teacher Education. *International Journal of Education & the Arts*, 8(17), 1-27.
- Wiggins, J., & Wiggins, R. (1997). Integrating through conceptual connections. *Music Educators Journal*, 84(4), 38-42.
- Wirthner, M., & Zulauf, M. (2002). *À la recherche du développement musical* Paris: L'Harmattan.
- Zdzinski, S. F., Ogawa, M., Dell, C., Yap, C. C., Adderley, C., & Dingle, R. (2007). Attitudes and practice of Japanese and American music teachers towards integrating music with other subjects. *International journal of music education*, 25(1), 55-71.

ANNEXE 1: Questions posées lors des entrevues

- 1- J'aimerais que tu me décrives la musique que nous avons entendue ce matin en ne te fiant qu'à ta mémoire.

- 2- a) Je vais maintenant te faire réentendre un extrait de la même musique. Pendant que tu l'écoutes, j'aimerais que tu sois attentif à ce qui se passe dans ta tête et au niveau de tes émotions.

b) Maintenant, j'aimerais que tu me dises ce qui se passait en toi pendant que tu écoutais cette musique.

- 3- Quelle est ton opinion par rapport à cette musique?

Lors des activités interdisciplinaires :

- 4- *J'aimerais que tu m'expliques ton dessin et son lien avec la musique que nous avons entendue.*

- 5- Y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter au sujet de cette activité?

ANNEXE 2 : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement des parents

Titre de la recherche: Effets d'activités interdisciplinaires intégrant les arts plastiques à la musique sur l'expérience d'appréciation d'élèves de 6ème année du primaire

Chercheure et enseignante de musique: Elyse Racine, étudiante à la M.A., Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche: Anne-Marie Émond, professeur titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Co-directeur de recherche: Jonathan Bolduc, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

A) Renseignements aux participants

1. Objectifs de la recherche

La recherche vise à comprendre et à décrire de quelles façons les activités interdisciplinaires intégrant les arts plastiques à la musique enrichissent l'expérience d'appréciation des élèves.

De plus, cette recherche permettra de concevoir et de mettre à l'essai des activités d'apprentissage intégrant les arts plastiques à la musique.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste pour votre enfant à rencontrer la chercheuse, laquelle est aussi l'enseignante de musique, pour 4 entretiens d'une durée de 5 à 10 minutes, soit 2 après des activités d'appréciation musicale traditionnelles (ne faisant pas appel à l'interdisciplinarité) et 2 après des activités d'appréciation interdisciplinaires. Les entretiens se tiendront à l'école à un moment qui conviendra à l'élève ainsi qu'à son enseignante titulaire. Au cours de ces entretiens, l'élève devra répondre à des questions portant sur ce qu'il a perçu, ressenti ou imaginé au cours des activités d'écoute réalisées dans le cadre habituel du cours de musique.

1-Nomme des éléments musicaux que tu as repérés dans cette œuvre?

5) *2- A- Quelles sont tes impressions suite à l'écoute de cette œuvre?*

B- À ton avis, qu'est-ce qui pourrait avoir causé cette impression?

6) *3- Quelle est ton opinion par rapport à ce que tu as entendu?*

Au cours de l'entretien, les élèves pourront appuyer leurs propos sur les questionnaires réalisés en classe au cours des activités d'appréciation. Ces entretiens seront enregistrés (audio seulement) et retranscrits.

Les activités interdisciplinaires réalisées en classe seront de deux ordres :

- a) Les élèves participeront à une activité d'appréciation musicale au cours de laquelle ils devront établir un parallèle entre l'œuvre musicale et une œuvre picturale. Une sélection de 5 œuvres leur sera proposée. Les élèves seront aussi questionnés quant à l'appréciation de l'œuvre picturale. Au terme de l'activité, les élèves devront justifier le parallèle qu'ils établissent entre l'œuvre musicale et l'œuvre picturale.

b) Les élèves écouteront une œuvre musicale à plusieurs reprises. Pendant ce temps, ils devront réaliser un croquis inspiré par l'œuvre musicale. Ils auront par la suite à établir un lien entre ce qu'ils ont dessiné et ce qu'ils ont perçu.

3. Confidentialité

Les renseignements qui seront donnés demeureront confidentiels. Aucun renseignement permettant d'identifier les sujets ne sera publié. Les renseignements personnels seront détruits 2 ans après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers et pourrait contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui concerne l'expérience d'écoute musicale. Sa participation à la recherche pourra également lui permettre d'enrichir ses expériences artistiques à venir.

5. Droit de retrait

La participation à la recherche est entièrement volontaire. Votre enfant est libre de se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Si votre enfant se retire de la recherche, les données qui auront été recueillies avant son retrait seront détruites.

3) Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation de votre enfant à la présente recherche.

4) Diffusion des résultats

Vous pourrez obtenir une copie de mémoire de maîtrise qui présentera les résultats de cette recherche en en faisant la demande à Elyse Racine.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant, participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sans préjudice.

Signature du parent: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature de l'élève: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Signature du chercheur: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour que votre enfant se retire de l'étude, vous pouvez communiquer avec Elyse Racine au numéro de téléphone suivant: ***-***-**** ou à l'adresse de courriel: ***

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ***-**-**** ou à l'adresse courriel suivante: ****(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).