

MUSIQUE EN ACTE 4

**Numéro 4
2023**

*Recherche collaborative
sur et par la musique*



Faculté des arts

Université de Strasbourg



Équipe de rédaction

Direction éditoriale

Alessandro Arbo (Université de Strasbourg)

Rédaction en chef

Vincent Granata (Université de Strasbourg)

Secrétariat de rédaction et d'édition

Alexandre Freund-Lehmann (Université de Strasbourg)

Comité scientifique

Moreno Andreatta (CNRS), Mondher Ayari (Université de Strasbourg), Anne-Sylvie Barthel-Calvet (Université de Lorraine), Alessandro Bertinetto (Università di Torino), Pierre Couprie (Université d'Evry/Paris-Sarclay), François Delalande (INA/GRM), Michel Duchesneau (Université de Montréal), Grazia Giacco (Université de Strasbourg), Márta Grabócz (Université de Strasbourg), Xavier Hascher (Université de Strasbourg), Richard Hermann (University of New Mexico), Philippe Lalitte (Sorbonne Université), Pierre Michel (Université de Strasbourg), Christophe Pirenne (Université de Liège), John Rink (University of Cambridge), Mathieu Schneider (Université de Strasbourg), Thomas Troge (Hochschule für Musik Karlsruhe)

Équipe d'évaluation depuis 2019

La liste des évaluatrices et évaluateurs peut être consultée sur le site Internet où est hébergée la revue : <https://creaa.unistra.fr/publications/revues/revue-musique-en-acte/revue-musique-en-acte/organisation-scientifique/>.

Conception générale de la revue

Alessandro Arbo

Conception graphique

Michel Demange

Maquette et mise en page

Alexandre Freund-Lehmann

Directeur de la publication

Michel Deneken, président de l'Université de Strasbourg

Laboratoire	Approches contemporaines
de la création et de la réflexion artistiques	ACCRA UR 3402
Université de Strasbourg	

Université de Strasbourg / Faculté des Arts

14 rue René Descartes, 67084 Strasbourg Cedex

©UR 3402 ACCRA / Université de Strasbourg, septembre 2023

ISSN : 2740-4048

Ill. couv. : Suhyeon Choi @ unsplash

SOMMAIRE

Éditorial

Alessandro ARBO et Vincent GRANATA

Éditorial français, *English Editorial* (3)

Michel DUCHESNEAU

Introduction française, *English Introduction*
Recherche collaborative sur et par la musique :
études de cas réalisés au sein de l'OICRM (7)

Articles

Dominic ARSENAULT, Jesse AIDYN et Myriam BOUCHER

Partitions virtuelles ludomusicales (PVL) :
Recherche-crédation vers une fusion entre musique et jeu (17)

Jérémie MARTINEAU, Myriam BOUCHER et Jimmie LEBLANC

Weekly Meditations : redéfinir la performance musicale à travers l'immersion (31)

Isabelle HÉROUX, Louis-Édouard THOUIN-POPPE et Jimmie LEBLANC

Dialogue entre recherche et création :
la composition d'une œuvre musicale comme outil de recherche (45)

Sébastien BOUCHER, Isabelle HÉROUX et Danick TROTTIER

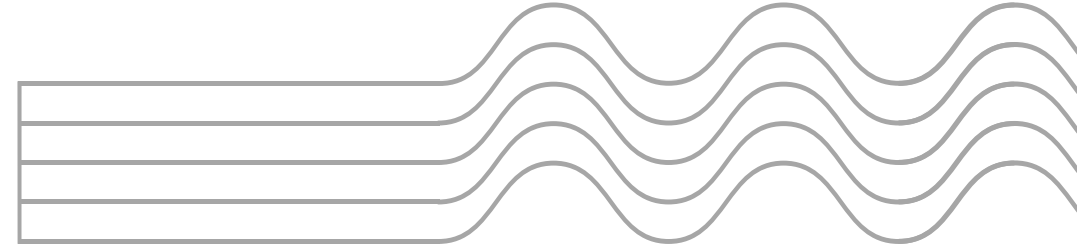
La place des musiques populaires dans l'enseignement scolaire aux adolescents :
regards croisés de la musicologie et de l'éducation musicale (65)

Hélène BOUCHER, Ons BARNAT et Catherine TARDIF

Jeux musicaux de cours d'école, d'hier à aujourd'hui au Québec :
comparaison, évolution et applications pédagogiques (81)



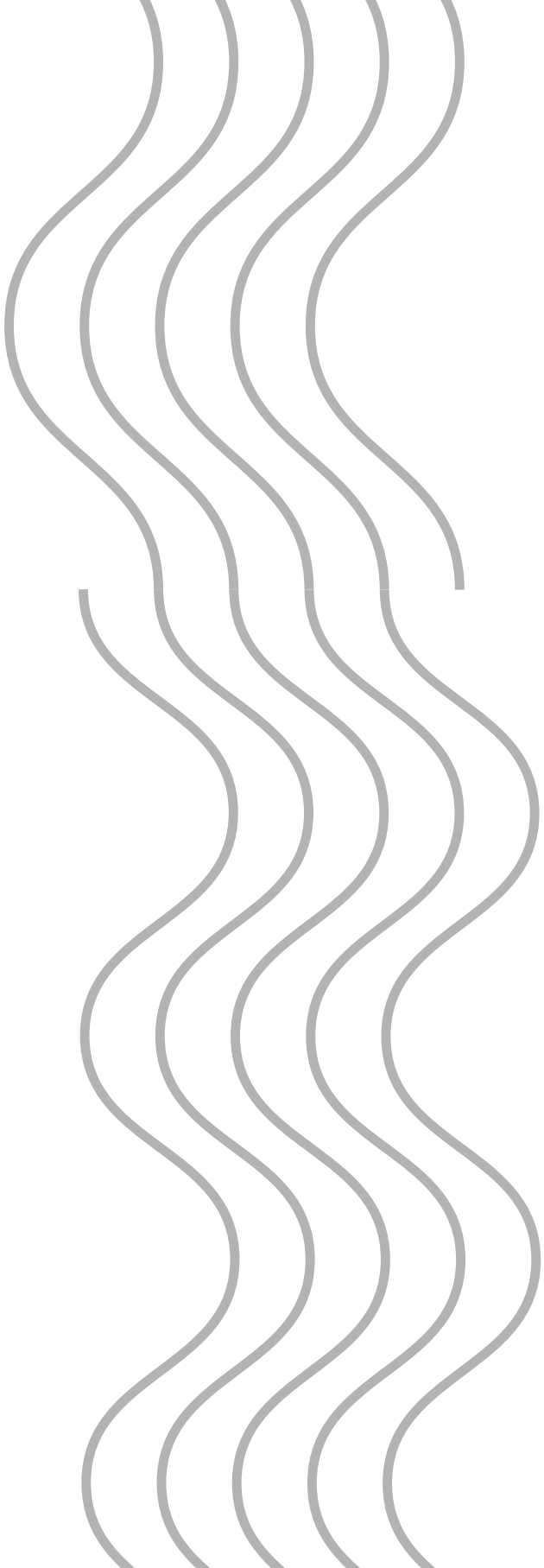
ÉDITORIAL



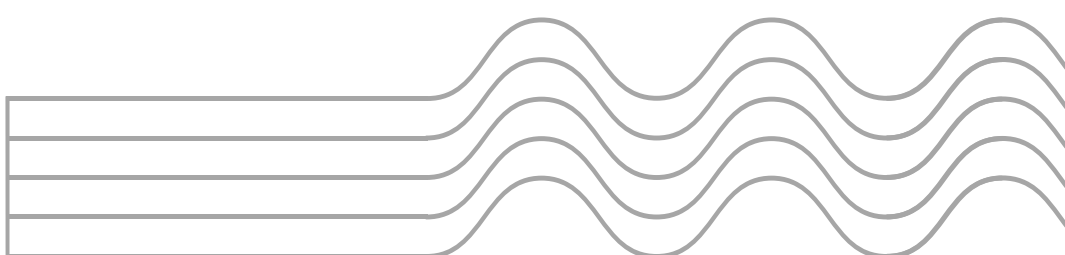
Depuis sa naissance, en 2020, la revue *Musique en acte* s'est proposée de favoriser la recherche interdisciplinaire dans l'étude de l'acte musical. Une telle interdisciplinarité a été également au cœur des travaux du Groupe de Recherches Expérimentales sur l'Acte musical (LabEx GREAM, 2011-2020), puis de ceux du Centre de Recherche et d'Expérimentation sur l'Acte Artistique (ITI CREAA). Parmi les institutions universitaires qui, dans le monde, partagent ce même objectif, l'Observatoire Interdisciplinaire de Création et de Recherche en Musique de l'Université de Montréal (Canada), se distingue à la fois par son ampleur et la richesse des méthodologies et des approches qu'il met en œuvre pour étudier la création musicale. Ce regroupement stratégique financé par le Fonds de recherche du Québec – société et culture (FRQ-SC) a été et continue à être un partenaire scientifique de premier plan, aussi bien pour le GREAM que pour le CREAA. Il réunit plus de 40 chercheuses et chercheurs du Québec, plus d'une cinquantaine de collaboratrices et collaborateurs du Québec, du Canada et de l'étranger, et environ 150 étudiantes et étudiants. Il fédère des équipes, des laboratoires, des chaires de recherche canadiennes dont les orientations scientifiques empruntent à l'ethnomusicologie et l'organologie, l'informatique et l'acoustique, l'histoire et la sociologie, la recherche-crédation (composition, interprétation), la musicologie comparée et l'anthropologie de la musique, la pédagogie et la didactique musicales, les études cinématographiques, les arts médiatiques et les arts du son, la médiation de la musique.

L'effort de convergence interdisciplinaire poursuivi par ce regroupement universitaire est mis en exergue par la recherche collaborative à l'œuvre dans ce dossier thématique, dirigé par Michel Duchesneau et consacré à la recherche dans les domaines de l'enseignement de la musique et de la recherche-crédation. Nous avons l'honneur et le plaisir de l'accueillir dans le numéro 4 de *Musique en acte*, qui lui est entièrement dédié.

Alessandro Arbo, *Directeur éditorial*
Vincent Granata, *Rédacteur en chef*



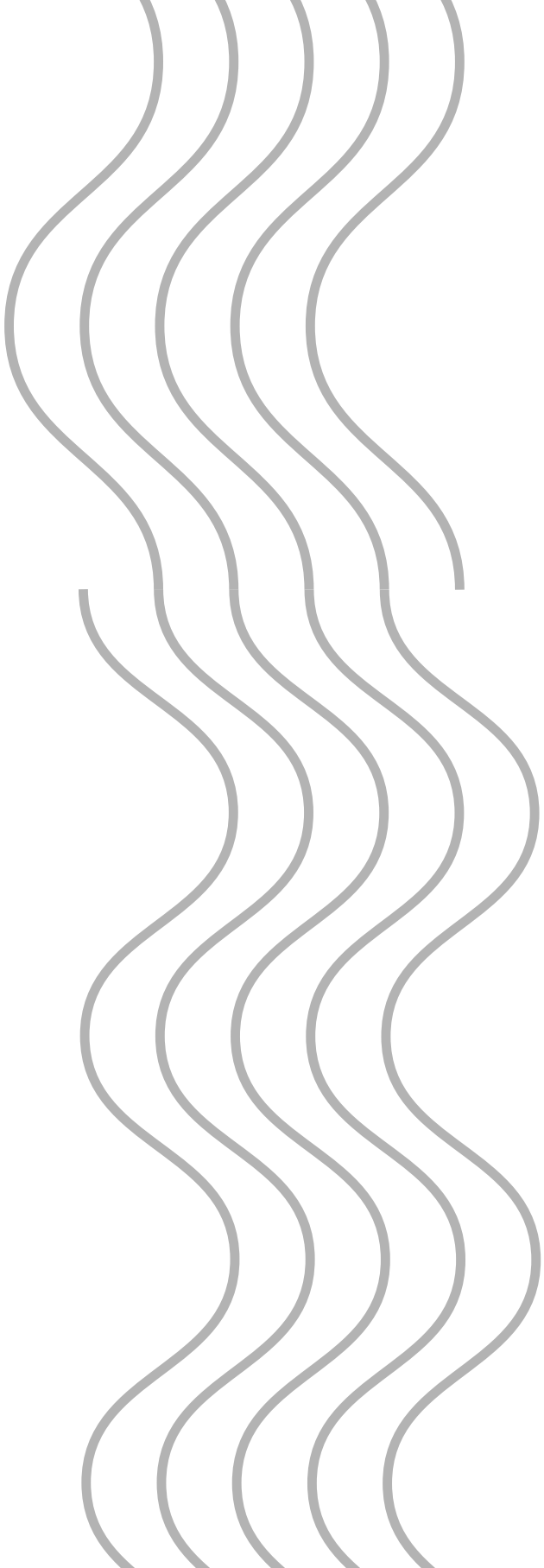
EDITORIAL



Since its inception in 2020, the journal *Musique en acte* has sought to encourage interdisciplinary research into the study of the musical act. Such interdisciplinarity has also been at the heart of the work of the Groupe de Recherches Expérimentales sur l'Acte musical (LabEx GREAM, 2011-2020), then of the Centre de Recherche et d'Expérimentation sur l'Acte Artistique (ITI CREAA). The Interdisciplinary Observatory for Creation and Research in Music at the Université de Montréal (Canada) is one of the university institutions in the world that share this same objective, and stands out for both its scope and the wealth of methodologies and approaches it uses to study musical creation. This strategic group, financed by the Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQ-SC), has been and continues to be a leading scientific partner for both GREAM and CREAA. It brings together more than 40 Quebec researchers, over 50 collaborators from Quebec, Canada and abroad, and some 150 students. It collaborates with teams, laboratories and research chairs from across Canada, whose scientific orientations include ethnomusicology and organology, computer science and acoustics, history and sociology, creative research (composition, performance), comparative musicology and anthropology of music, music pedagogy and didactics, film studies, media and sound arts, and music mediation. The overall aim of the group is to develop and enhance new research and research-creation perspectives for observing, contextualizing and analyzing music and related phenomena.

The interdisciplinary convergence pursued by this university group is highlighted by the collaborative research at work in this thematic dossier, directed by Michel Duchesneau and devoted to research in the fields of music education and research-creation. We are honoured and delighted to welcome it to issue 4 of *Musique en acte*, which is entirely dedicated to it.

Alessandro Arbo, *Editorial Director*
Vincent Granata, *Editor-in-chief*



Michel Duschesnau

Introduction

Recherche collaborative sur et par la musique : Études de cas réalisés au sein de l'OICRM



Dans les dernières années, comme probablement un peu partout dans le monde, l'évolution de la recherche en musique s'est caractérisée à l'OICRM par une diversification des objets, mais aussi par une diversification des approches et des méthodes pour étudier ces nouveaux objets. Le monde universitaire semble ainsi s'ouvrir à de nouvelles perspectives en considérant la création comme un véritable outil de savoir, dont les fondements combinent sciences et intuition, méthode et improvisation, théorie et expérience. Il nous semblait donc pertinent de réunir quelques études qui font la démonstration de cette diversification tout en proposant une réflexion sur les croisements méthodologiques entre recherche et recherche-crédation qui aboutiront, peut-être, au développement de nouvelles approches interdisciplinaires.

Plusieurs disciplines en sciences humaines, comme la philosophie, la sociologie ou l'histoire¹, sont traditionnellement interdisciplinaires². En musique, la musicologie est clairement interdisciplinaire dans son essence, faisant appel autant aux théories qu'aux méthodes de l'histoire, de la philosophie et de la sociologie, pour ne citer que ces trois disciplines. Il en va de même pour la composition qui s'appuie, certes sur un socle technique propre à chaque langage musical concerné, mais aussi sur l'acoustique, la musicologie, l'ethnomusicologie, la philosophie, les mathématiques, les sciences de l'informatique et bien d'autres disciplines, comme nous le verrons dans l'une des études proposées. Au-delà des questions strictement techniques entourant l'instrument, l'interprétation est tout aussi liée à d'autres disciplines que ce soit les sciences de la santé (lorsqu'il est question par exemple d'ergonomie), la pédagogie (lorsqu'il s'agit de la transmission du savoir) ou la musicologie (lorsqu'il est question d'histoire de la pratique instrumentale ou vocale par exemple).

Néanmoins, cette interdisciplinarité n'exclut pas qu'au sein même de l'étude de la musique, composer ou interpréter constitue une approche disciplinaire en soi tout autant que la pédagogie musicale, la musicologie, l'acoustique ou encore la sociomusicologie et cela, sans exclure la possibilité de faire appel à l'informatique, aux sciences de la gestion, à la philosophie ou à la psychologie. Dans les faits, compte tenu du développement des

1. Voir Simon LAFLAMME, « Recherche interdisciplinaire et réflexion sur l'interdisciplinarité », *Nouvelles perspectives en sciences sociales* 7/1 (2011), p. 49-64.

2. Il est évident que les pratiques contemporaines, dans la majorité des sphères de la recherche que ce soit en sciences ou en sciences humaines, on favorise une approche interdisciplinaire, notamment si l'on prend en compte la complexité des objets d'étude. Mais il nous semble intéressant de porter un regard différent sur certaines sciences humaines dont les fondements historiques se sont élaborés sur une telle approche.

outils de recherche, de l'étendue des savoirs et de la facilité de leur diffusion, une partie substantielle des travaux en musique aujourd'hui implique nécessairement un croisement, voire plusieurs croisements disciplinaires afin de répondre aux nouveaux questionnements. Ces croisements sont de plus en plus profonds, comme en témoigne l'étude sur le rôle de l'interprète dans l'expérience d'une musique immersive (*Weekly Meditations* : redéfinir la performance musicale à travers l'immersion) qui met à l'épreuve un modèle compositionnel qui tient compte d'une approche méditative. De telles études permettent de dépasser le « multidisciplinaire » ou le « pluridisciplinaire », qui pourrait être apparenté à un collage de disciplines dans la mesure où l'ensemble de la réflexion tient compte des croisements des modes de pensée dans l'opération du matériel musical.

Dans le cadre de ce dossier, il était impossible d'explorer toutes les dimensions de la recherche et de la recherche-crédation au sein de l'OICRM. Suite à l'appel à contribution lancé auprès des membres, deux orientations dominantes ont cependant émergé pour mettre à l'épreuve les enjeux de la recherche interdisciplinaire en musique : la recherche-crédation et la recherche en éducation musicale. Si la recherche en musicologie ou en ethnomusicologie est intrinsèquement interdisciplinaire, et que par conséquent, il n'y a peut-être là moins de nouveauté qu'on ne le supposerait, cela ne signifie pas pour autant que les productions scientifiques (articles ou autre forme de production adaptée par exemple à la recherche-crédation) sont le produit d'une collaboration active entre plusieurs chercheurs et chercheuses. Il y a au sein des sciences humaines des barrières encore difficiles à franchir. Or, l'interdisciplinarité telle qu'elle s'applique aux études présentées dans ce numéro fait intervenir la notion d'interaction, d'abord entre chercheurs et chercheuses et ensuite entre méthodes et pratiques convoquées pour explorer de nouveaux objets de recherche.

1. Recherche et recherche-crédation : quels enjeux d'intégration ?

Le dynamisme de la recherche-crédation dans les universités nord-américaines tout comme dans les institutions d'enseignement supérieur de la musique comme les conservatoires est désormais pleinement assumé par les institutions. Ces dernières en font d'ailleurs un véritable cheval de bataille lorsqu'il s'agit d'offrir un portrait de l'enseignement et de la recherche renouvelé. Mais ce changement de dynamique prend du temps à se matérialiser. Une des raisons est sans doute que dans les institutions concernées, l'idée selon laquelle la pratique artistique est potentiellement articulée par des fondements associés à la recherche est difficile à admettre par les praticiens qui, pour la plupart, n'ont jamais pensé leur activité musicale sous cet angle. Sans entrer dans les détails de l'histoire de l'OICRM, il faut signaler que l'évolution du portrait de ses membres au fil des deux dernières décennies suit l'essor de la recherche-crédation au sein des institutions représentées. L'arrivée d'une nouvelle génération de chercheurs-crédateurs et de chercheuses-crédatrices a modifié l'équilibre des disciplines, à la faveur d'une plus grande ouverture envers les objets et les méthodes de recherche en lien avec la pratique musicale (composition et interprétation). Sous l'impulsion pionnière de certaines universités et de chercheurs-crédateurs de la première heure, le Fonds québécois de la recherche – société et culture (FRQ-SC) a très tôt développé une approche systématique en matière de recherche-crédation et, dans le cadre des activités de l'OICRM, nous avons adopté sa définition de la recherche-crédation. Selon le FRQ-SC, la recherche-crédation « désigne toutes les démarches et approches de recherche

favorisant la création qui visent à produire de nouveaux savoirs esthétiques, théoriques, méthodologiques, épistémologiques ou techniques³. »

Mais ce qui est encore plus important, c'est que « ces démarches doivent impliquer de façon variable (selon les pratiques et les temporalités propres à chaque projet) : 1) des activités créatrices ou artistiques (conception, expérimentation, technologie, prototype, etc.) ET 2) la problématisation de ces mêmes activités (saisie critique et théorique du processus de recherche-crédation, de création ou artistique, conceptualisation, etc.)⁴. »

Les études que nous proposons dans ce numéro mettent à l'épreuve cette définition à travers les réalités du terrain au sein de l'OICRM, avec l'idée de renforcer le principe de la création et de l'interprétation comme manières de faire de la recherche dans le domaine des humanités.

Le rapport entre la musique et l'environnement virtuel est au cœur de l'article « Partitions virtuelles ludomusicales (PVL) Recherche-crédation vers une fusion entre musique et jeu » de Jesse Aidyn, Myriam Boucher et Dominic Arsenault. L'étude se propose d'articuler la notion de jeu partagée entre la figure du *gamer* et celle du musicien, et la conception d'une œuvre musicale dont le développement est étroitement lié au déroulement du jeu vidéo « à la manière des jeux vidéo de rythme comme *Guitar Hero* ou *Rock Band* et des *endless runners* (jeux nous faisant progresser sans arrêt le long d'une course à obstacles) ». Le projet de recherche-crédation permet de penser la relation entre jeu musical et jeu ludique où le rythme des images et des sons semble être le paramètre expressif principal qui assure le maillage le plus étroit entre les deux mondes sensibles.

C'est à un autre environnement sonore que fait appel l'étude de Jérémie Martineau, Jimmie Leblanc et Myriam Boucher, « *Weekly Meditations* : redéfinir la performance musicale à travers l'immersion », ayant pour objectif de repenser le rôle de l'interprète dans l'expérience d'une musique immersive. Ce projet de recherche-crédation prend pour appui la création de *Meditations on a Thursday* de Martineau pour étudier l'impact des intentions du compositeur — ici en créant une œuvre inspirée par la pratique de la méditation — sur l'interprétation des musiciens à qui est confiée l'exécution de la musique. Cette étude témoigne de l'intérêt que les créateurs peuvent développer en matière de perception et de réception de leur musique dans un environnement dominé par la technologie, mais où la place des êtres vivants reste au cœur de leur préoccupation. Bien que cette étude s'appuie sur une œuvre dont les particularités favorisent, peut-être, les hypothèses initiales, elle fait surtout la démonstration que l'expérience musicale *in situ* ne peut se réduire à la stricte dimension sonore.

La dernière étude de cette première partie est intitulée « Dialogue entre recherche et création : la composition d'une œuvre musicale comme outil de recherche ». Louis-Édouard Thouin-Poppe, Isabelle Héroux et Jimmie Leblanc interrogent le processus créateur comme moyen d'expérimentation, et la façon dont l'œuvre musicale qui en découle peut permettre de mesurer l'effet des éléments extramusicaux sur l'expressivité du jeu instrumental (à la guitare). Si le projet permet au compositeur de questionner sa propre pratique, il permet aussi de démontrer qu'il est possible de faire « communiquer » recherche et création dans

3. https://frq.gouv.qc.ca/programme/appui-a-la-recherche-creation-rc-frqsc-2024-2025/?_rt=MXwxFHJlY2hlcml-NoZS1jcsOpYXRpb258MTcyMzY0NzAxMQ&_rt_nonce=3a1f22b6ea.

4. https://frq.gouv.qc.ca/programme/appui-a-la-recherche-creation-rc-frqsc-2024-2025/?_rt=MXwxFHJlY2hlcml-NoZS1jcsOpYXRpb258MTcyMzY0NzAxMQ&_rt_nonce=3a1f22b6ea.

un cadre certes contraignant, mais qui a l'avantage de réaliser la partie recherche selon des critères scientifiques adaptés.

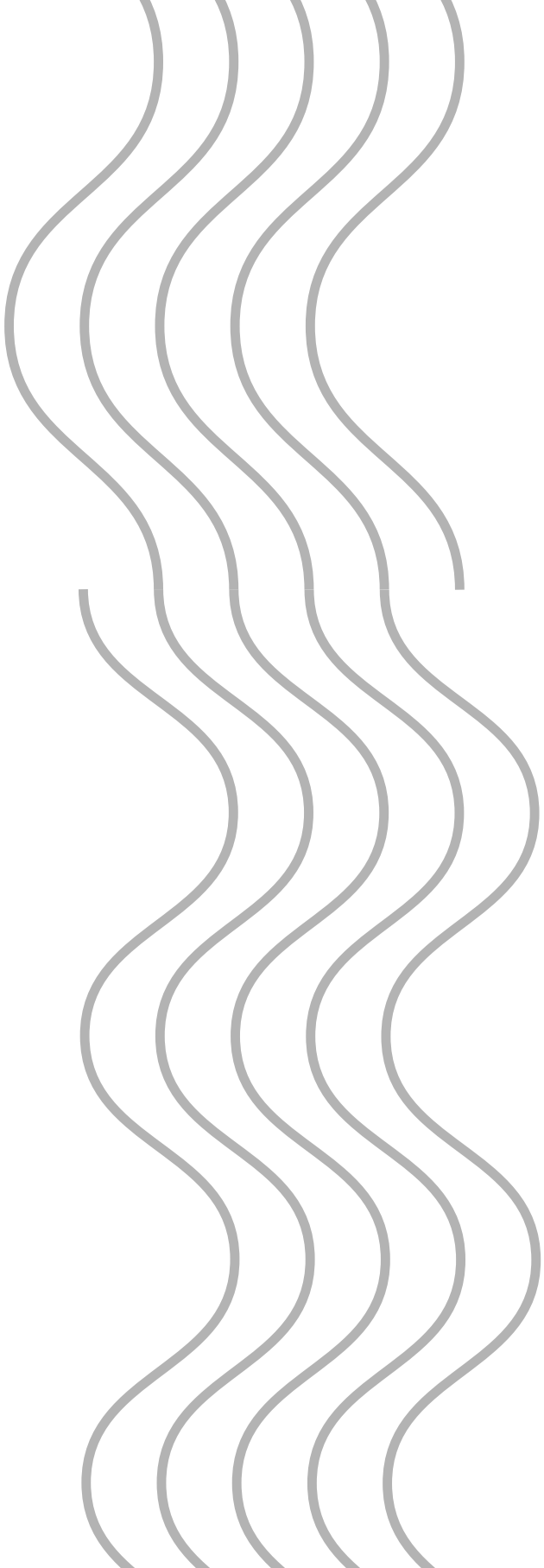
2. Recherche en enseignement de la musique

Comme partout dans le monde, ou presque, la musique à l'école pose de multiples interrogations. Les travaux réalisés par les membres de l'OICRM à ce sujet sont nombreux et variés. Deux grands thèmes de recherche au sein de la programmation scientifique de l'OICRM témoignent de cette diversité en fonction des populations concernées : « Enseignement et apprentissage avec les enfants et les adolescent-es » et « Enseignement et apprentissage avec les adultes ». Les deux textes que nous présentons dans ce numéro sont consacrés à la musique à l'école. Si le premier s'interroge sur la présence des musiques populaires, le second propose une autre perspective, prenant pour objet la pratique singulière des jeux musicaux, qui témoigne de l'aspect fondamental de la musique dans la vie quotidienne des enfants.

Dans « Musiques populaires à l'école : confusion entre genre et pratique », Danick Trottier, Isabelle Héroux et Sébastien Boucher s'interrogent sur la diversité des genres musicaux qui servent à l'enseignement de la musique, et sur les incertitudes qui en découlent pour les professeurs dans les écoles du Québec. Au-delà des difficultés de nomenclature, l'article propose une lecture comparative, notamment avec les cas de la Finlande ou du Royaume-Uni, afin de mieux cerner l'intérêt de ce mélange ainsi que l'apport véritable des musiques populaires. Longtemps limités à l'enseignement des canons musicaux classique, les professeurs ont aujourd'hui une marge de manœuvre qui leur permet de rejoindre les jeunes générations de manière plus fidèle à leur véritable environnement sonore. Néanmoins, cette nouvelle configuration du matériau musical qui sert de base aux apprentissages musicaux nécessite un suivi attentif, car elle ne garantit en rien l'adhésion des jeunes. De plus, la liberté conférée par ce décloisonnement des répertoires ne permet pas de compenser le faible niveau, voire l'absence d'habileté musicale chez les étudiants. La recherche collaborative joue ici un rôle important.

Pour réaliser l'étude « Jeux musicaux de cours d'école, d'hier à aujourd'hui au Québec : comparaison, évolution et applications pédagogiques », Catherine Tardif, Hélène Boucher et Ons Barnat ont réalisé un travail qui combine terrain et histoire, grâce au court métrage *Comptines* (1975) de Manon Barbeau : ils ont ainsi pu réaliser un travail d'analyse comparative avec le répertoire colligé dans trois régions québécoises en 2022. Au-delà de l'analyse d'un répertoire tout à fait original qui n'avait, jusqu'à présent que peu attiré l'attention des chercheurs québécois, Tardif, Boucher et Barnat offrent à la communauté une réflexion sur l'importance d'être attentif à toutes les manifestations musicales, même les plus simples, dans la mesure où ces dernières peuvent avoir une utilité jusque dans l'enseignement de la musique au primaire. Ce travail suggère que l'étude des phénomènes « ordinaires » ouvre des horizons scientifiques insoupçonnés, notamment en matière d'extension disciplinaire. Dans le cas présent, l'importance de cette pratique musicale informelle se révèle par l'entremise de la notion de transmission mise en lumière par l'étude. Cette importance est d'autant plus grande qu'elle questionne la place qu'occupe la pratique musicale (quelle qu'elle soit) dans le quotidien. L'ouverture vers une réflexion plus étendue, qui fait intervenir l'histoire du répertoire qu'une sociologie du phénomène, ne peut se faire sans l'apport essentiel du savoir musical qui permet de définir avec précision l'objet d'étude et ses transformations.

Je tiens à remercier mes collègues et leurs étudiants et étudiantes qui ont participé à ce projet collectif de dossier thématique consacré à l'OICRM dans la revue *Musique en acte*. Leur proposition scientifique est à la hauteur de leur engagement pour le développement de la recherche dans un esprit de collaboration et de partage des savoirs et des savoir-faire. Je tiens aussi à remercier le comité de la revue d'avoir accepté ce projet.



Michel Duschesnau

Introduction

Collaborative Research on and through Music: Case Studies from the OICRM



In recent years, as it is probably the case for similar organizations throughout the world, the evolution of music research at OICRM has been characterized not only by a diversification of its objects, but also of approaches and methods for studying these. The academic world seems to be opening up to new perspectives, considering creation as a genuine means for accessing a knowledge, whose foundations combine science and intuition, method and improvisation, theory and experience. It therefore seemed appropriate to assemble a number of studies that illustrate this manifold production, while at the same time fostering reflection on the methodological crossovers between research and research-creation, which may lead to original interdisciplinary approaches.

Many disciplines in the humanities and social sciences, such as philosophy, sociology and history¹ are by tradition interdisciplinary². In music, musicology is clearly interdisciplinary in essence, drawing on the theories and methods of history, philosophy and sociology, to name but these three. The same is true of composition, which draws not only on a technical foundation specific to each musical language concerned, but also on acoustics, musicology, ethnomusicology, philosophy, mathematics, computer science and several other disciplines, as we shall see in one of the proposed studies. Beyond strictly technical issues about instruments, interpretation is also linked to other disciplines, whether the health sciences (when it comes to ergonomics, for example), pedagogy (when it comes to transmission of knowledge) or musicology (when it comes to the history of instrumental or vocal practice, for instance).

Nevertheless, this interdisciplinarity does not exclude the fact that, within the study of music itself, composing and performing form disciplinary approaches in their own right, just as much as music pedagogy, musicology, acoustics or sociomusicology, which does not exclude the possibility of their calling upon computer science, management science, philosophy or psychology for assistance. In fact, given the development of research tools, the breadth of knowledge and the ease with which it can be disseminated, a substantial proportion of today's work in music necessarily involves cross-fertilization, or even manifold

1. See Simon LAFLAMME, « Recherche interdisciplinaire et réflexion sur l'interdisciplinarité », *Nouvelles perspectives en sciences sociales* 7/1 (2011), p. 49-64.

2. Contemporary practice in most areas of research, whether in the sciences or humanities, favors an interdisciplinary approach, especially when we take into account the complexity of the objects of study. However, we believe that it could prove interesting to take a different look at some of the human sciences, whose historical foundations built according to such an approach.

cross-fertilizations, of disciplines for its fulfilling its new research agenda. These crossovers are increasingly profound, as witness the study of the role of the performer in the experience of immersive music: thus “Weekly Meditations: redefining musical performance through immersion” puts to the test a compositional model based on a meditative approach. Such studies make it possible to go beyond a “multidisciplinary” or “pluridisciplinary” collage of disciplines, insofar as the overall reflection takes into account intersections of modes of thought in working out a musical material.

Within the scope of this dossier, it proved impossible for OICRM to explore all the dimensions of musical research. Following a call for contributions from members, however, two dominant orientations emerged for testing the stakes of interdisciplinary research in music: research-creation and research in music education. While research in musicology or ethnomusicology is intrinsically interdisciplinary, and therefore perhaps less novel than one might suppose, this does not mean that scientific productions (articles or other forms of production adapted to research-creation, for example) necessarily result from active collaboration involving several researchers. There are still barriers within the human sciences that are difficult to overcome. Yet interdisciplinarity, as applied in the studies presented in this issue, brings into play interaction, first between researchers and then between methods and practices used to explore new research objects.

1. Research and research-creation: what are the challenges of integration?

Research-creation in North American universities, as well as in higher music education institutions such as conservatories, has become a hallmark for these institutions. In fact, they are making it a key issue when it comes to offering a renewed portrait of professional teaching and research. However, such a change in dynamics takes time to materialize. One of the reasons for this is undoubtedly that in the institutions concerned, the notion that artistic practice may be patterned along foundations associated with research is hard to accept for practitioners, most of whom have never thought of their musical activity from this angle. Without going into the details of OICRM’s history, it shall be noted that the evolution of its membership over the past two decades has followed the rise of research-creation within the institutions represented. The arrival of a new generation of researcher-creators has altered the balance of disciplines, with greater openness towards research objects and methods related to musical practice (composition and performance). Under the pioneering impetus of certain universities and early researcher-creators, the Fonds Québécois de la Recherche - Société et Culture (FRQ-SC) very quickly developed a systematic approach to research-creation and, as part of its own activities, OICRM adopted their definition of research-creation. According to the FRQ-SC, research-creation “designates all research approaches that promote creation and aim to produce new aesthetic, theoretical, methodological, epistemological or technical knowledge”.³

Even more importantly, “these approaches must involve, in a variable way (depending on the practices and temporalities specific to each project): 1) creative or artistic activities (design, experimentation, technology, prototyping, etc.) AND 2) problematization of these

same activities (critical and theoretical grasp of the research-creation, creative or artistic process, conceptualization, etc.)”.⁴

The studies we propose in this issue test this definition through achievements in this field within OICRM, with a view to reinforcing the principle of creation and interpretation as ways of doing research in the humanities.

The relationship between music and the virtual environment is at the heart of the article “Partitions virtuelles ludomusicales (PVL): recherche-création vers une fusion entre musique et jeu” by Jesse Aidyn, Myriam Boucher and Dominic Arsenault. The aim of this study is to articulate the notion of play, shared between the gamer and the musician, and the conception of a musical work whose development is closely linked to the progress of a video game “in the manner of rhythm video games such as Guitar Hero or Rock Band, and endless runners (games that make us progress endlessly along an obstacle course)”. The research-creation project explores the relationship between music and games, where the rhythm of images and sounds seems to be the main expressive parameter that ensures the closest link between such two sensitive worlds.

Jérémie Martineau, Jimmie Leblanc and Myriam Boucher’s study “Weekly Meditations: redefining musical performance through immersion”, which aims to rethink the role of the performer in the experience of immersive music, calls upon a different sound environment. This research-creation project uses Martineau’s creation of Meditations on a Thursday as a basis for investigating the impact of the composer’s intentions – in this case, creating a work inspired by the practice of meditation – on the interpretation by the musicians entrusted with performing the music. This study testifies to the interest that creators can develop about the way their music is perceived and received in an environment dominated by technology, in which the place of living beings remains nevertheless at the heart of their preoccupations. Although this study is based on a work whose features perhaps favor the technological primacy, it demonstrates above all that the musical experience in situ cannot be reduced to a strict dimension of sound.

The final study in this first part is entitled “Dialogue between research and creation: the composition of a musical work as a research tool”. Louis-Édouard Thoin-Poppe, Isabelle Héroux and Jimmie Leblanc examine the creative process as a means for experimenting, and how the resulting musical work can measure the effect of extra-musical elements on the expressiveness of instrumental playing (on the guitar). If the project enables the composer to question his own practice, it also demonstrates that it is possible to “communicate” research and creation within a framework that is certainly restrictive, but has the advantage of carrying out the research part according to adapted scientific criteria.

2. Music education research

Almost everywhere in the world, music in schools raises a host of questions. The work carried out by OICRM members on this subject is numerous and varied. Two major research themes in OICRM’s scientific program bear witness to this diversity in terms of the populations concerned: “Teaching and learning with children and teenagers” and “Teaching and learning with adults”. The two texts we present in this issue are devoted to music in schools. While the first looks at the presence of popular music, the second proposes a different

3. https://frq.gouv.qc.ca/programme/appui-a-la-recherche-creation-rc-frqsc-2024-2025/?_rt=MXwxfHJlY2hlcml-NoZS1jcsOpYXRpb25MTcyMzY0NzAxMQ&_rt_nonce=3a1f22b6ea.

4. https://frq.gouv.qc.ca/programme/appui-a-la-recherche-creation-rc-frqsc-2024-2025/?_rt=MXwxfHJlY2hlcml-NoZS1jcsOpYXRpb25MTcyMzY0NzAxMQ&_rt_nonce=3a1f22b6ea.

perspective, taking as its subject the singular practice of musical games, which testifies to the fundamental aspect of music in children's daily lives.

In "Musiques populaires à l'école: confusion entre genre et pratique", Danick Trottier, Isabelle Héroux and Sébastien Boucher examine the diversity of musical genres used to teach music, and the resulting "uncertainties" for teachers in Quebec schools. Beyond difficulties of nomenclature, the article proposes a comparative reading, notably with the cases of Finland and the United Kingdom, in order to better determine the interest of this mix of genres as well as the true contribution of popular music. For a long time restricted to teaching the classical musical canon, teachers today have the leeway to reach out to younger generations in a way that is more faithful to their true sonic environment. However, this new configuration of the musical material that serves as a basis for musical learning requires careful monitoring, as it in no way guarantees young people's adherence. Furthermore, the freedom conferred by this decompartmentation of repertoires cannot compensate for students' low level, or even absence, of musical ability. Collaborative research is called upon to play an important role on such issues.

To carry out the study "Jeux musicaux de cours d'école, d'hier à aujourd'hui au Québec : comparaison, évolution et applications pédagogiques", Catherine Tardif, Hélène Boucher and Ons Barnat combined fieldwork and history, thanks to Manon Barbeau's short film *Comptines* (1975): they were able to carry out a comparative analysis of the repertoire collected in three Quebec regions in 2022. Over and above the analysis of a highly original repertoire that had, until now, attracted little attention from Quebec researchers, Tardif, Boucher and Barnat offer the community a reflection on the importance of paying attention to the full spectrum of musical manifestations, even the simplest ones, insofar as they can be useful even in the teaching of music at an elementary level. This work suggests that the study of "ordinary" phenomena opens up unsuspected scientific horizons, particularly in terms of disciplinary extension.

In this case, the importance of informal musical practice shows up through the notion of transmission thus highlighted. This importance is all the greater in that it questions the place that musical practice, whatever it may be, occupies in everyday life. The opening to a broader reflection, encompassing the history of the repertoire as well as the sociology of musical phenomena, cannot be achieved without an essential involvement of musical knowledge itself, which enables us to precisely define the object of study and its transformations.

I would like to thank my colleagues and their students who took part in this collective project for a thematic dossier devoted to OICRM in the journal *Musique en acte*. Their scientific proposals reflect their commitment to the development of research in a spirit of collaboration and sharing of knowledge and knowhow. I would also like to thank the journal's committee for accepting this project.

Dominic Arsenault, Jesse Aidyn et Myriam Boucher

Partitions virtuelles ludomusicales (PVL): Recherche-création vers une fusion entre musique et jeu



Introduction

Le jeu vidéo est étudié depuis plus d'une vingtaine d'années dans un champ de recherche appelé *game studies* ou *sciences du jeu*¹, un carrefour interdisciplinaire qui s'intéresse au jeu vidéo et à ses impacts sur la culture, la société, l'art et la technologie. Les *game studies* peuvent inclure des analyses critiques et théoriques de la conception de jeux, de leur histoire, de leur culture, des communautés de joueurs et des aspects sociaux, politiques et économiques du jeu. C'est notamment pour cette vaste étendue de sujets d'étude que l'appellation elle-même est matière à débat : soit on se réclame de la ludologie (l'étude des jeux) ou des *play studies* (l'étude de l'acte de jouer²), soit on met l'accent sur l'aspect computationnel de ces objets numériques (*digital* ou *computer game studies*) ou sur leur aspect visuel (*video game*). Ces permutations nous montrent à quel point ce champ d'étude regroupe plusieurs disciplines autour d'une variété de pratiques et d'objets : sociologie, psychologie, études littéraires, histoire de l'art, études culturelles, philosophie des jeux vidéo ou sur le jeu vidéo, ou sur les publics qui jouent, qui créent, vendent ou analysent les jeux (qu'ils soient vidéo, de table, de rôle, etc.). C'est parmi cet ensemble que naît la ludomusicologie, soit l'étude de la relation entre les jeux vidéo et la musique³. Comme chacun des champs gravitant autour du (vidéo)ludique, le terme ludomusicologie désigne et inclut toutes les approches et disciplines liées à la musique, qu'il s'agisse d'analyse musicologique, de sociologie de la musique, d'ethnomusicologie, de composition, de production ou d'esthétique. La ludomusicologie explore ainsi la façon dont la musique est utilisée dans les jeux vidéo pour susciter des émotions chez les joueurs, renforcer les thèmes du jeu, créer une immersion dans l'univers du jeu et contribuer à l'expérience de jeu globale, tout en examinant la façon dont la musique des jeux vidéo est composée et produite.

Notre projet de recherche-création aborde les liens entre le jeu tel qu'on le conçoit et le pratique dans le monde du jeu vidéo et tel qu'on le pratique en musique. Il s'agit de

1. Voir Frans MÄVRÄ, *An Introduction to Game Studies*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2008 ; Gilles BROUGÈRE, « Jacques Henriot et les sciences du jeu ou la pensée de Villeteuse », *Sciences du jeu* 1 (2013). [https://doi.org/10.4000/sdj.202, consulté le 30 mars 2023.]

2. Voir Mathieu TRICLOT, « Game studies ou études du play ? », *Sciences du jeu* 1 (2013). [https://doi.org/10.4000/sdj.223, consulté le 30 mars 2023.]

3. Voir Michiel KAMP, Tim SUMMERS et Mark SWEENEY, *Ludomusicology : Approaches to Video Game Music*, Sheffield, Equinox, 2016 ou Juan Pablo FERNÁNDEZ-CORTÉS et Karen M. COOK, « Ludomusicology: Normalizing the Study of Video Game Music », *Journal of Sound and Music in Games* 2/4 (2021), p. 13-35.

proposer une réponse sous forme expérientielle à la question suivante : qu'est-ce qui unit le jouer du *gamer* et le jouer du musicien? En d'autres termes, il s'agit d'examiner et de réaliser la fusion des deux particules au sein du mot *ludomusical*. Dans cet article, nous proc  derons en trois temps : 1) décrire le processus de création et le fonctionnement de notre prototype de jeu *Partitions virtuelles ludomusicales (PVL)*, et le situer parmi les genres de jeux vidéo semblables; 2)    partir des études sur le jeu, saisir les conditions du jouer et leurs manifestations dans les jeux vidéo, en particulier musicaux; 3) démontrer en quoi notre prototype permet d'envisager une expérience de création musicale, entendue comme acte de création au sens fort et authentique, de nature différente de ce qui se produit dans les jeux de rythme et autres jeux musicaux.   tant donné que le jeu vidéoludique nourrit le jeu musical jusqu'à un brouillage des frontières d  j poreuses entre les deux, cette expérimentation est d'intérêt pour l'avancement des réflexions quant à la nature du jeu dans le champ de la ludomusicologie.

1. Le prototype Partitions virtuelles ludomusicales (PVL)

Notre prototype de jeu *Partitions virtuelles ludomusicales (PVL)* construit un niveau de jeu à partir d'une pièce musicale⁴. En jouant, l'activité vidéoludique reconfigure la création musicale. Le prototype offre deux chansons, « Thirteenth Zodiac » et « In the Year 200X ». Ces chansons ont été composées par Arsenault pour son projet *Multi-Memory Controller*⁵ et ont été choisies pour des raisons pragmatiques de disponibilité (la musique d'Arsenault exige d  j    que tous les instruments aient des pistes MIDI) et de facilité pour modifier et adapter les pistes. Elles ont été remix  es et substantiellement raccourcies pour permettre plusieurs passages dans une même expérience. Les deux pièces sont à tempo rapide (entre 172 et 180 battements par minute) avec beaucoup de notes (triolet et double-croches abondent), ce qui crée un niveau de difficulté assez élevé dans l'expérience. Cela augmente le potentiel de variance, mais peut rendre difficile l'identification de transpositions individuelles puisque les notes filent à toute vitesse. Toutefois, les deux pièces ont des rythmes harmoniques comparativement lents (la majorité des changements d'accord se produisent après 1, 2 ou 4 mesures, et rarement plus d'une fois au sein d'une mesure) et présentent une alternance de passages mélodiques denses et d'autres plus calmes, ce qui en font de bons bancs d'essai. Quatre groupes de pistes MIDI ont été utilisées : une piste « percussion » (la batterie), un groupe « groove » (qui comprend une piste pour la basse et une piste pour les guitares rythmiques), une piste « lead » (qui comprend les instruments mélodiques comme la guitare soliste et les synthétiseurs ou la mélodie vocale principale, selon les parties de la chanson), et un groupe « harmonie » (qui comprend une piste avec les nappes de synthétiseurs et les chœurs, et une piste avec des accompagnements mélodiques plus rapides).

Dans le cadre de ce prototype, les six pistes MIDI sont conservées, analysées, puis disposées pour créer une expérience de musique visuelle à travers laquelle on évolue dans un tunnel en mouvement. Chaque piste agit différemment sur cette expérience, parfois de

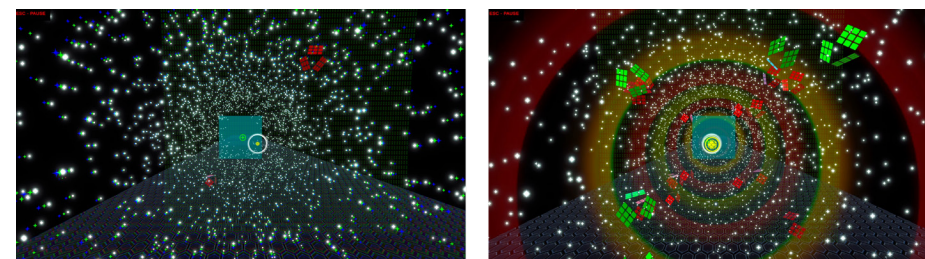


FIG. 1 : Prototype de PVL: tout juste avant que la musique ne commence, on aperçoit quelques obstacles (cubes rouges) et items à récolter (sphères jaunes) au loin (gauche) ; pendant la musique on récolte des items, on évite des obstacles (qui passent du rouge au vert), on traverse des anneaux lumineux et on observe des effets de post-traitement (droite).

man  re à en générer des composantes interactives, parfois seulement de man  re à en faire varier l'apparence. Plus spécifiquement :

- La piste « lead » génère des items (un item par note)    récolter à partir d'une position aléatoire sur un plan de l'espace. Chaque item capturé fait jouer la note correspondante.
- Les deux pistes « groove » génèrent des obstacles (un par note)    éviter autour des items à récolter. Si un obstacle est atteint, la note correspondante n'est pas jouée et le temps est ralenti pendant un court instant.
- La piste « percussion » génère des anneaux lumineux décoratifs en mouvement, dont la couleur varie en fonction du son percussif sélectionné.
- Les pistes « harmonie » sont utilisées pour faire varier quelques effets de post-traitement visuel (flou lumineux (*bloom*), post-exposition, aberration chromatique).

La figure 1 présente deux images tirées de PVL.

L'expérience étant interactive, le joueur doit réaliser une performance vidéoludique en se déplaçant dans le tunnel pour rencontrer les notes. On avance à vitesse constante (selon le tempo de la chanson) dans l'axe de la profondeur, et les notes surviennent à la man  re de jeux de rythme comme *Guitar Hero* (Harmonix 2005) ou *Rock Band* (Harmonix 2007). Alors que dans ces jeux, il faut manipuler des interfaces physiques en plastique imitant des instruments (guitare à boutons, tambours avec capteurs) pour jouer les notes au bon moment lorsqu'elles arrivent, PVL offre une expérience plus proche du *endless runner* (jeux de course infinis où il faut éviter les obstacles qui défilent automatiquement) comme dans *Temple Run* (Imangi Studios 2011).

2. Contextualisation dans le champ des jeux musicaux

Au niveau théorique, ce mélange des genres nous permet d'aller plus loin que les jeux de rythme qui entraînent souvent un phénomène de performance schizophonique (Miller 2012, p.16). Le terme schizophonique est employé pour décrire l'attitude scindée par rapport à l'audio lorsqu'en jouant à un jeu de rythme, les actions ludiques performées déclenchent une musique pré-enregistrée. Cette combinaison de direct et de différé produit une déconnexion entre ce que l'on fait dans le jeu et la musique que l'on entend jouer au fil de ses actions. De fait, les personnes ayant une expérience préalable en interprétation de l'instrument concerné (guitare, basse, batterie) doivent ajuster leurs réflexes pour vraiment suivre la partition visuelle des notes apparaissant à l'écran, et non suivre leur compréhension

4. Le prototype est décrit sur le site Web du LUDOV (Laboratoire universitaire de documentation et d'observation vidéoludiques)    la page des *créations ludoviques* où on peut aussi visionner une vidéo qui présente l'expérience : <https://www.ludov.ca/fr/universitaire/programmes-d-etudes/creations-ludoviques>. On peut télécharger le prototype pour y jouer sur la page [@UdeM](https://itch.io/LUDOV) : <https://labo-ludov.itch.io/>.

5. Projet de recherche-création autour de l'hybridation entre musique métal et jeux vidéo rétro (*chiptune*). [<https://linktr.ee/themmcproject> ou <https://themmcproject.bandcamp.com>, consulté le 30 mars 2023.]

instinctive des notes entendues dans l'enregistrement ou anticipées parce que l'air est connu ⁶, car le jeu procède à une simplification des phrasés musicaux (ne demandant de jouer que 2 ou 3 notes sur la guitare de plastique pour déclencher une montée/descente de 4, 6 ou 8 notes rapides sur l'enregistrement par exemple). Notre objectif avec *PVL* est de combattre et, idéalement, éviter ce sentiment de déconnexion schizophonique.

D'une part, en construisant une représentation visuelle des partitions musicales qui est nourrie par les notes MIDI elles-mêmes, nous tentons de créer un effet de cohérence dans l'expérience multisensorielle proposée. La musique performée n'est peut-être pas en parfaite adéquation avec les manipulations physiques de l'interface de jeu, mais en atteignant un arrimage suffisamment fort entre l'image et le son, le sentiment schizophonique peut être dépassé par le sentiment de synchronicité. La synchronisation du son et de l'image est en effet un élément essentiel pour créer un sentiment de présence en jeux vidéo ⁷. Si en plus d'être parfaitement synchronisés, le son et l'image possèdent des caractéristiques communes ou réagissent de manière semblable, cette relation devient de la synchr  se ⁸ et ils sont alors *soudés*, formant un nouvel objet audiovisuel. Cette relation synchrétique crée une illusion de continuité et de cohérence, ce qui renforce la crédibilité du jeu dans lequel nous nous engageons. Cet aspect est aussi un élément clé pour créer une immersion dans l'expérience musicale.

D'autre part, là à les jeux de rythme comme *Guitar Hero* ne proposent qu'une reconnaissance binaire de la performance interactive (ou bien on a touché la bonne note au bon moment, ou bien on a échoué), *PVL* est fondé sur un intervalle de performance ⁹. Puisque l'on déplace une zone sur la surface de l'écran, une note peut être manqu  e de seulement quelques pixels ou de beaucoup. Notre prototype exploite cette idée de l'intervalle en mesurant l'écart entre la position occupée et la position qu'il aurait fallu occuper pour chaque note qui passe. Plutôt que de simplement couper la piste correspondante lorsqu'une note est rat  e (comme dans *Guitar Hero*), on peut affecter un paramètre à la mesure de l'écart. Dans le prototype, manquer une note de la piste mélodique entraîne une transposition de la hauteur des notes pour toutes les pistes. Cette transposition est linéaire et augmente ou diminue à raison de quatre demi-tons par unité de distance entre la hauteur de la note rat  e et celle du capteur au moment où la note traverse le plan de captation. La transposition se limite    un maximum de 24 demi-tons (2 octaves) vers le haut ou vers le bas. Cet effet introduit un rapport de couplage entre la performance ludique et la musicalité qui en résulte, ce qui devrait amoindrir l'effet schizophonique des jeux de rythme en offrant une sensation d'imm  diat  t   quant aux effets de l'exercice du contrôle.

En terminant cette contextualisation au sein des jeux musicaux, nous souhaitons souligner qu'il s'agit d'un travail d'idéation dans un registre conceptuel dont *PVL* ne

constitue qu'un prototype, par nature préliminaire et inachevé. Nous avons exploré un potentiel qui gagnerait à être développé dans d'autres travaux (notamment avec davantage de ressources), et l'idéation continue pendant la réalisation du prototype permet d'entrevoir déjà plusieurs pistes pour augmenter le couplage ludomusical. Dans une version précédente, nous avons tenté de conserver le mécanisme de transposition musicale à travers le temps en exigeant qu'au moins une note soit réussie, puis qu'une note soit manqu  e dans le sens inverse pour retransposer vers le centre. Mais ces conditions manquaient de transparence en situation de jeu et rendaient l'expérience confuse. D'autres solutions pourraient être envisagées, comme maintenir une touche enfoncée pour conserver la transposition même lorsqu'on réussit des notes. Une telle solution permettrait un contrôle sur la transposition par le joueur, et favoriserait l'expression d'une forme de créativité musicale à travers le jeu. Ces quelques considérations montrent bien que si *PVL* offre une manière de contourner certaines des limitations fondamentales des jeux musicaux (*music games*), il reste avant tout un jeu plutôt qu'une application de contrôle musical. Les notions de jeu et de jouer (théorisée par Henriot) s'avèrent tout aussi essentielles pour concrétiser des arrimages entre le jeu musical et le jeu ludique.

3. Le jeu et le jouer: la distance ludique

Les recherches fondamentales sur le sens et la nature du jeu en général ¹⁰, bien au-delà du seul cas du jeu vidéo, revêtent une importance capitale lorsqu'il est temps d'identifier ce qui fait jeu. Huizinga et Caillois ont tous deux embrassé la multiplicité des sens du jeu comme moyen de comprendre les faits de société (bien qu'il faille relativiser les prétentions à l'universalité qu'on trouve dans leurs travaux) ¹¹. D'emblée, tous deux ont cherché un sens transversal à travers les différents usages du mot, Caillois y consacrant en grande partie l'introduction de son ouvrage. Comment comprendre le jeu de l'interprète musical, du comédien, du joueur de poker ou de belote, du sportif ?

La notion de « cercle magique » de Huizinga, réemployée à profit sinon à outrance dans l'étude du jeu vidéo, permet de penser le jeu comme un espace séparé de la vie courante et limité dans le temps pour l'accomplissement d'une action déterminée. Pour Huizinga comme pour Caillois, on parle d'un monde temporaire régi par des règles où l'agir revêt un autre sens ; d'une pratique consentie librement, sentie comme fictive ou détachée du réel, et reposant sur une préhension de l'esprit. Le jeu n'étant pas réductible à sa dimension matérielle (il ne suffit pas de déployer des pièces de jeu dans l'espace pour avoir affaire à du jeu), il est possible d'investir un sens ludique à des activités pour peu que l'on accepte d'y croire et de maintenir une attitude ludique, comme l'a théorisé Henriot. Patrick Schmolle résume les trois niveaux d'étude du jeu d'Henriot :

6. Voir Dominic ARSENAULT, « Guitar Hero: "Not Like Playing Guitar At All"? », *Loading...* 2/2 (2008). [https://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/32, consulté le 30 mars 2023.]

7. Voir Charles-  rick BÉLANGER-GAGNON, *L'induction du sentiment de présence dans le jeu vidéo*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 2010. [http://hdl.handle.net/20.500.11794/21388, consulté le 30 mars 2023.]

8. La synchr  se est définie par Chion comme une « soudure perceptive irrésistible et spontanée qui se produit entre un phénomène sonore et un phénomène visuel ponctuel lorsque ceux-ci tombent en même temps, cela indépendamment de toute logique rationnelle ». Voir Michel CHION, *L'audio-vision : Son et image au cinéma*, Paris, Armand Collin, 1990 ; Myriam BOUCHER et Jean PICHÉ, « Sound/Images Relations in Videomusic », dans Andrew KNIGHT-HILL (dir.), *Sound and Image: Audiovisual Aesthetics and Practices*, Londres, Routledge, 2020, p. 73.

9. Voir Carl THERRIEN, « La mise au jeu mise en récit: Présentation du SHAC (Système Historico-Analytique Comparatif) pour la documentation des configurations de l'expérience ludique dans l'histoire du jeu vidéo », *Sciences du jeu* 9 (2018). [https://doi.org/10.4000/sdj.974, consulté le 30 mars 2023.]

10. Voir Johan HUIZINGA, *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*, trad. fr. Cécile SERESIA, Paris, Gallimard, 1951. [1  e éd. néerlandaise sous le titre *Homo Ludens: Proeve Ener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1938.] ; Roger CAILLOIS, *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1958 ; Jacques HENRIOT, *Le jeu*, Paris, Presses universitaires de France, 1969 ; Maude BONENFANT, *Le livre jeu : réflexion sur l'appropriation de l'activité ludique*, Montréal,   ditions Liber, 2016.

11. Voir Laurent DI FILIPPO, « Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois », *Questions de communication* 25 (2014), p. 281-308. [https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9044, consulté le 30 mars 2023.]

1. celui des « jeux », c'est-  dire des dispositifs définis comme « ce à quoi » joue celui qui joue,
2. celui du « jouer », c'est-  dire ce que fait celui qui joue,
3. celui du « jouant », c'est-  dire le sujet de cette action et l'attitude mentale qui donne son sens aussi bien au dispositif de jeu qu'à l'action de jouer ¹².

Bonenfant fondera par la suite sa définition du jeu et du libre jeu à partir d'un autre sens du mot, auparavant énoncé par Caillois et Henriot : le jeu mécanique, comme dans l'expression « se donner du jeu » pour qu'une pièce dispose de suffisamment d'espace libre pour pivoter ou s'extirper d'un ensemble ¹³. Pour Bonenfant, le jeu mécanique est le sens premier du jeu et non une illustration métaphorique du jeu chez l'humain. Il traduit la distance nécessaire au bon fonctionnement d'un système (pas assez de jeu, et rien ne bouge; trop de jeu, et l'engrenage tourne dans le vide, ne produisant rien). La distance ludique est cette mise à distance d'une activité par rapport à soi : jouer, c'est instaurer une distance entre soi-même et un phénomène, le tenir à distance pour se donner une marge de manœuvre (du jeu) pour l'aborder sous un autre angle. C'est dans ce sens que jeu et liberté sont intimement liés. Cette approche du jeu a des implications riches pour comprendre où et comment se déploie le jeu dans PVL. Nous avons cherché par notre création à matérialiser les notions d'ouverture, de liberté et de distance qui sont fondamentales à la notion et la fonction de jeu, en tentant d'apporter un correctif au modèle qui sous-tend les jeux vidéo musicaux comme *Guitar Hero*. Bien qu'ils offrent une forme de jouabilité en nous demandant de réussir des chansons, ils nous contraignent à s'insérer comme un engrenage bien huilé, avec très peu de marge de manœuvre ou de jeu mécanique pour s'approprier la musique.

4. Contextualisation théorique: la double s  miose dans PVL

Dans sa thèse de doctorat, le ludomusicologue Iain Hart propose un modèle de la s  miose ludomusicale obtenu en appliquant la sémiotique et le processus s  miosique de Charles Sanders Peirce, déjà adapté à la signification musicale par Jean-Jacques Nattiez ¹⁴. Dans la création d'un jeu vidéo, la personne responsable de la composition musicale accomplit un geste de création à travers la s  miose musicale. Par s  miose musicale, on fait référence à la façon dont les éléments musicaux tels que la mélodie, l'harmonie, le rythme, la texture et la forme peuvent être utilisés pour communiquer des idées, des émotions et des significations. Lorsque la pièce musicale se déploie dans le contexte du jeu, elle découle d'un deuxième processus : la s  miose de la jouabilité (*semiosis of gameplay*), qui est formée par les actions du joueur. La musique devient alors *vidéoludique* : elle acquiert des significations configuratives en plus des significations musicales déjà présentes. C'est ainsi que, dans un jeu à monde ouvert où l'on est libre de déambuler sur de grands territoires, l'accompagnement musical (pastoral par exemple) permutera vers un arrangement plus rythmé et dramatique, sinon épique, si l'on s'approche d'une source de conflit imminent (brigands, bêtes sauvages,

etc.). Ainsi, nos actions sur le plan ludique entraînent des significations configuratives qui stoppent ou qui modifient la musique en cours (par une transition vers une autre musique, ou un ajout de nouvelles pistes comme un rythme ou une mélodie).

L'originalité de notre prototype de PVL réside dans le fait qu'il repose sur la création de significations musicales, ce que Hart décrit comme étant rare en jeu vidéo ¹⁵. En effet, la figure d'interactivité la plus répandue en matière d'ajout de significations musicales est celle de l'arrêt musical, soit une approche du « tout ou rien » : si la séquence d'action prescrite n'est pas bien exécutée, l'accompagnement musical s'interrompt. Comme l'explique Hart, jouer la mauvaise note dans un jeu de rythme comme *Guitar Hero* ne permet pas la création d'une autre mélodie. Elle enclenche à la place un son d'accroc et met en sourdine la piste sonore correspondante (guitare, basse ou batterie) jusqu'à ce qu'une note bien jouée ramène la piste au sein de l'ensemble. En cela, PVL offre une expérience différente en permettant une réécriture musicale, puisqu'un passage à côté de la note modifiera sa hauteur. Le fait que l'action ludique n'entraîne pas que des significations configuratives mais permet aussi d'ajouter des significations musicales implique que notre prototype repose sur une expérience réellement ludomusicale.    travers la s  miose de la jouabilité, le joueur produit une deuxième s  miose musicale. Cela est mis en évidence lorsqu'on parcourt une pièce pour la deuxième fois puisque les transpositions et effets ayant eu cours dans la première performance sont conservées, donnant naissance à une nouvelle s  miose de la jouabilité qui entraîne une nouvelle s  miose musicale, et ainsi de suite. Aussi, PVL propose de jouer au jeu, et de jouer avec la musique en même temps. La distance ludique, condition du jouer tel que théorisé par Bonenfant, s'exprime dans la mécanique ludique, et ce littéralement, puisque le prototype mesure la distance ou l'écart entre la note ayant d   être jouée et celle qui sera effectivement produite, plutôt que de couper court à toute déviation du script comme dans la plupart des jeux musicaux.

5. La création authentique: une question de domaines sémiotiques

Au cœur de la s  miose ludomusicale chez Hart se trouve un processus de po  t  que interactive.    travers l'interactivité qu'offre l'objet-jeu et l'expérience qui se met en place par les actions du joueur, de la nouveauté est produite, et une création se concrétise à partir des potentialités qui étaient inscrites dans le système. On peut trouver des exemples de po  t  que interactive dans tout jeu, vidéo ou non ; il suffit de penser à l'invention d'une nouvelle stratégie d'ouverture dans un jeu comme *StarCraft* ¹⁶, ou aux échecs. En se basant sur un article de Hanna Wirman ¹⁷, Hart affirme que l'expérience de jouer devient un acte de création et qu'une personne qui joue occupe un rôle créatif. Mais on peut s'interroger

15. VOIR HART, « Ludomusicological Semiotics: Theory, Implications and Case Studies », p. 138.

16. Jeu de stratégie en temps-réel très influent. L'encyclopédie stratégique *liquipedia* donne l'exemple du joueur professionnel Flash qui a « propulsé les Terran [Terriens, dans le jeu] à l'ère moderne en remplaçant [la stratégie] « Expansion 4 Usines » par une mise à jour du plan « Double Armurerie » précédemment utilisée par iloveoov [un autre joueur professionnel] » (<https://liquipedia.net/starcraft/Metagame>, consulté le 30 mars 2023), section « Big Impact Examples ». Page consultée le 13 février 2023. Sans en expliquer tous les rouages, ce cas illustre que les ingrédients nécessaires étaient tous présents dans la part de virtualité du jeu, mais Flash a réalisé la « recette » et l'a mise au monde, transformant ainsi le monde du jeu compétitif de *StarCraft*. Pour plus de détails, voir Simon Dor, « La stratégie comme processus cognitif dans le jeu vidéo *StarCraft* », mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 2010 [<http://hdl.handle.net/1866/4638>, consulté le 30 mars 2023].

17. VOIR HANNA WIRMAN, « On Productivity and Game Fandom », *Transformative Works and Cultures* 3 (2009). [<https://doi.org/10.3983/twc.2009.0145>, consulté le 30 mars 2023].

12. Patrick SCHMOLL, « Relire Jacques Henriot à l'ère de la société ludique et des jeux vidéo », *Sciences du jeu* 1 (2013). [<https://doi.org/10.4000/sdj.271>, consulté le 30 mars 2023].

13. Voir Maude BONENFANT, « La conception de la « distance » de Jacques Henriot : un espace virtuel de jeu », *Sciences du jeu* 1 (2013). [<https://doi.org/10.4000/sdj.235>, consulté le 30 mars 2023].

14. Voir Iain HART, « Ludomusicological Semiotics: Theory, Implications and Case Studies », thèse de doctorat, Sydney Conservatorium of Music, University of Sydney, 2018. [<https://core.ac.uk/reader/212692090>, consulté le 30 mars 2023.]; Nathan HOUSER (dir.), *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings (1893-1913)*, Indiana University Press, 1998 ; Jean-Jacques NATTIEZ, *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Paris, Union générale d'  ditions, 1976 ; Jean-Jacques NATTIEZ, *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois   diteur, 1987.

sur la nature de cette création ou de l'exercice de cette créativité dans des jeux musicaux comme *Guitar Hero*, puisqu'ils n'offrent que peu de flexibilité aux joueurs en exigeant qu'ils réussissent la chanson pour obtenir un bon score et débloquer les chansons suivantes ou des récompenses vidéoludiques. PVL ne cadre pas la performance de la musique comme enjeu de progression, mais nous offre de jouer avec la musique comme finalité même. La créativité qu'il stimule n'a pas une visée productive pour assurer la progression ou le succès ludique, puisqu'il n'y a pas de conditions ludiques associées; elle s'exerce comme finalité en soi, ce qui correspond davantage à ce que Hart affirme pour que l'expérience de jouer devienne un acte de création.

Jouer est-il nécessairement un acte de création, si agir au sein d'un système de jeu doté par définition d'une latitude d'action (une distance ludique, suivant Henriot et plus particulièrement Bonenfant) implique nécessairement l'actualisation d'une part virtuelle ? Dans l'affirmative, il faudrait admettre que tout jeu qui n'offre pas uniquement des choix entièrement pré-script  s (un peu comme les « Livres dont vous êtes le héros » avec lesquels on interagit en se rendant au paragraphe 33 pour tourner à gauche ou au paragraphe 56 pour tourner à droite, par exemple) entraîne une part de virtualit  ¹⁸, et permet donc la « création » à travers le jeu. Tourner en rond dans *Super Mario 64* avant d'entrer dans le château est-il un acte de création au même titre que créer une nouvelle stratégie d'ouverture dans *StarCraft*? Si c'est le cas, pourquoi s'arrêter au jeu et refuser d'accorder la même reconnaissance au geste de tourner en rond quelques fois dans la rue avant d'entrer dans un immeuble?    moins de considérer que la vie humaine est entièrement scriptée par une quelconque force, il faudrait conclure que tout moment vécu est un acte de création, puisque nous créons notre vie qui passe à tout instant. Avec une telle définition de la création, on peut difficilement trouver un intérêt à PVL puisque toute expérience vécue est en quelque sorte un « moteur de création » perpétuel. Pour être opérant, le concept doit permettre de distinguer les nuances du phénomène dont il rend compte.

En retournant lire Wirman, on obtient un premier indice que ce continuum de la créativité n'est peut-être pas aussi monolithique, puisqu'elle emploie les termes de « productivité » et de « coproductivit   » aussi souvent que ceux de « création » et de « cocréation ». Parfois, les termes semblent répondre à une logique précise : la productivité pour parler de l'acte ludique en général, la création pour des phénomènes comme la *fan fiction* (des récits ou fictions créées par les fans) ou les *mods* (la création de modifications, c'est-à-dire des versions modifiées d'un jeu pour ajouter ou remplacer des fonctionnalités). Selon cette logique, jouer est productif puisque c'est produire le texte qui demeurerait latent dans les instructions informatiques du programme et son design. Mais créer suppose une activité, des ressources et une finalité externes au jeu comme tel : un logiciel de graphisme, de traitement de texte ou de programmation, des idées de personnages ou d'  v  nements inédits, un réseau de distribution ou une plateforme pour y déposer le résultat du travail (la création).

On peut modéliser la création sur la base de l'appartenance à un domaine sémiotique pour mieux envisager l'étendue de la po  t  que interactive de Hart. La question est simple : peut-on dire que la création limitée au sein d'un domaine sémiotique est bien de la création? Et si c'en est, s'agit-il d'une création du même type? Construire une maison est un acte de

création, mais construire une maison dans *The Sims* est-il un acte de création du même genre ? Ou bien s'agit-il d'un acte de configuration à partir des matériaux et des règles du jeu qui balisent la création de maison, et qui se situerait à un degré moindre de création? En ce qui concerne la musique, est-ce que PVL permet la création musicale, est-ce que l'expérience ludique devient un véritable moteur de création, ou est-ce que le parcours dans le jeu est un acte de configuration et l'acte créateur authentique, lui, a eu lieu au moment de créer le jeu?

Une manière de penser le problème est de révéler qu'en réalité, tout acte de création est opéré au sein d'un domaine sémiotique donné, ce qui restreint ou guide toujours la création. La création au sein du jeu (PVL, *The Sims*) est localisée au sein d'un système lui-même créé en amont, ce qui pose des contraintes de manière évidente, mais la création à l'extérieur de ces systèmes obéit, elle aussi, à des contraintes, quand bien même elles ne seraient pas énoncées (créer de la musique *métal*, de la musique *instrumentale*, de la musique *tonale*, etc.). La question du statut de cette forme de création se trouve alors déplacée vers l'identification du domaine sémiotique. Si jouer à *Tetris* devient un acte de co-création, il s'agit de créer *du jeu Tetris* (très spécifiquement), ou de *la musique Tetris* si l'on veut mettre l'accent sur la musicalité de l'expérience de jeu. L'acte de création reste un acte de création, mais il se déploie au sein d'un domaine sémiotique très limité dans son étendue, ce qui proscriit plusieurs éléments qui pourraient figurer dans un domaine plus large, par exemple la création de *musique électronique*.

De cette manière, on peut comprendre le geste de jouer à PVL comme étant de la création de musique *selon les paramètres du jeu* (et non de la création musicale de manière absolue). Ces paramètres mènent à une expérience d'un autre type que celle décrite par Hart dans sa présentation de la po  t  que interactive :

L'acte créatif discuté ici ne crée pas une œuvre complète, comme on peut l'envisager pour la composition d'une pièce musicale artistique. Plutôt, de manière analogue au musicien qui joue une pièce de musique, le joueur de jeu vidéo réalise une œuvre musicale précédemment composée et incorpore des éléments de sa propre création dans sa manifestation¹⁹.

Nous pensons plutôt que ce n'est pas la question de la complétude de l'œuvre, ou de la présence d'une base préalablement composée ou non qui détermine s'il s'agit d'un acte de création au sens fort du terme. Cette position esquivé la question centrale de ce qu'est la création, puisqu'elle juxtapose à une œuvre précédemment composée des «   l  ments de sa propre création », ce qui laisse entière la question de savoir si les éléments déclenchés par le jouer du joueur constituent réellement un acte de création. Si la création existe dans la lign  e d'expérience inaugurée par notre prototype PVL, c'est parce qu'il est possible d'envisager une forme de création externe par l'activité du joueur, et non seulement l'activation d'une séquence préalablement construite. Bien que le prototype soit actuellement limité à la transposition temporaire d'une partie de la partition, le principe qu'il met de l'avant ouvre une multitude de possibilités en ce sens.

18.    la suite de BONENFANT, « La conception de la « distance » de Jacques Henriot : un espace virtuel de jeu », nous entendons ici par virtuel « ce qui n'a pas lieu, qui est infini et indéfini », par opposition au possible qui est déjà inscrit dans la structure ludique. La part de virtuel d'un jeu est faite d'incertitude « dans le sens à donner aux actions et aux réponses produites par le jeu », contrairement à la part d'incertitude des possibles « qui est une incertitude des choix et résultats ».

19. HART, « Ludomusical Semiotics: Theory, Implications and Case Studies », p. 136 : « the creative act discussed here does not create a complete work, as may be envisaged when considering the composer of a piece of art music. Rather, in a manner analogous to a musician playing a piece of music, the video game player realizes a previously-composed musical work and incorporates elements of his or her own creation in its manifestation ».

Conclusion

La relation ludomusicale explorée ci-haut pour *PVL* n'est pas unidirectionnelle. S'il y a production et création musicale à travers l'acte ludique, il y a de toute évidence création ou production de jeu à partir de la création ou de la performance musicale en MIDI, en passant par la génération proc  durale²⁰ d'un niveau de jeu dont un nombre important de composantes sont formées par les notes musicales. En principe, du moment qu'elles respectent la contrainte du format MIDI, tout ensemble de quatre à six pistes musicales est à même de générer son propre niveau. Une version améliorée future de *PVL* pourrait à cet égard permettre la création et l'édition de pistes MIDI originales, et permettre de déterminer quels paramètres musicaux sont associés à quels paramètres ludiques et de quelle façon, dans l'optique de raffiner ce passage de la musique au jeu. Il serait possible de bâtir une partition transposée substantiellement en bouclant une pièce tout en conservant les modifications précédemment réalisées, ou encore en appliquant des filtres audio de dégradation du signal sur l'accompagnement lorsqu'une note est rat  e. On pourrait ajouter des éléments de contrôle supplémentaires dans un « mode avancé » en utilisant un algorithme de compression et dilatation temporelle (*time-stretch*), par exemple pour contrôler le tempo en augmentant ou en diminuant sa vitesse, ou alors émettre un rayon qui détruit les obstacles devant tout en générant une nouvelle note, ce qui donnerait un contrôle sur la piste « groove » en ajoutant ou en déplaçant les notes. Pour encore davantage stimuler une relation entre le jeu et la création musicale, des effets appliqués lors d'une partie pourraient être conservés dans un fichier de sons exportable, à l'instar d'un enregistrement d'effets en temps réel tel qu'on le trouve dans de nombreux logiciels d'édition musicale. Les possibilités sont infinies. Malgré les limites de notre prototype développé avec très peu de ressources, nous croyons que l'approche que nous avons adoptée est productive. En utilisant les principes de la jouabilité vidéoludique sans les contraindre à des scénarios de victoire ou défaite typiques du jeu vidéo, nous les avons mis au service d'une approche ludique de la créativité musicale. Cela nous a permis de réfléchir à des correspondances significantes entre le jeu musical et le jeu vidéoludique, lesquelles pourraient être explorées dans de futurs travaux de recherche-création qui aborderaient autrement la question de la distance ludique dans la créativité musicale.

Bibliographie

- ARSENAULT, Dominic, « Guitar Hero: "Not Like Playing Guitar At All"? », *Loading...* 2/2 (2008). [https://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/32, consulté le 30 mars 2023.]
- BÉLANGER-GAGNON, Charles-Éric, *L'induction du sentiment de présence dans le jeu vidéo*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 2010. [http://hdl.handle.net/20.500.11794/21388, consulté le 30 mars 2023.]
- BONENFANT, Maude, « La conception de la « distance » de Jacques Henriot : un espace virtuel de jeu », *Sciences du jeu* 1 (2013). [https://doi.org/10.4000/sdj.235, consulté le 30 mars 2023.]
- BONENFANT, Maude, *Le libre jeu: réflexion sur l'appropriation de l'activité ludique*, Montréal,   ditions Liber, 2016.
- BOUCHER, Myriam et Jean PICHÉ, « Sound/Images Relations in Videomusic », dans Andrew KNIGHT-HILL (dir.), *Sound and Image: Audiovisual Aesthetics and Practices*, Londres, Routledge, 2020, p. 13-29.

- BROUGÈRE, Gilles, « Jacques Henriot et les sciences du jeu ou la pensée de Villeteuse », *Sciences du jeu* 1 (2013). [https://doi.org/10.4000/sdj.202, consulté le 30 mars 2023.]
- CAILLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1958.
- CHION, Michel, *L'audio-vision: Son et image au cinéma*, Paris, Armand Collin, 1990.
- DI FILIPPO, Laurent, « Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois », *Questions de communication* 25 (2014), p. 281-308. [https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9044, consulté le 30 mars 2023.]
- DOR, Simon, « La stratégie comme processus cognitif dans le jeu vidéo *StarCraft* », mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 2010. [http://hdl.handle.net/1866/4638, consulté le 30 mars 2023.]
- FERNÁNDEZ-CORT  S, Juan Pablo, et Karen M. COOK, « Ludomusicology: Normalizing the Study of Video Game Music », *Journal of Sound and Music in Games* 2/4 (2021), p. 13-35.
- HART, Iain, « Ludomusicological Semiotics: Theory, Implications and Case Studies », thèse de doctorat, Sydney Conservatorium of Music, University of Sydney, 2018. [https://core.ac.uk/reader/212692090, consulté le 30 mars 2023.]
- HENRIOT, Jacques, *Le jeu*, Paris, Presses universitaires de France, 1969.
- HOUSER, Nathan (dir.), *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings (1893-1913)*, Bloomington, Indiana University Press, 1998.
- HUIZINGA, Johan, *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*, trad. fr. Cécile SERESIA, Paris, Gallimard, 1951. [1  e éd. néerlandaise sous le titre *Homo Ludens: Proeve Ener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1938.]
- KAMP, Michiel, Tim SUMMERS et Mark SWEENEY (dir.), *Ludomusicology : Approaches to Video Game Music*, Sheffield, Equinox, 2016.
- M  YR  , Frans, *An Introduction to Game Studies*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2008.
- NATTIEZ, Jean-Jacques, *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Paris, Union générale d'  ditions, 1976.
- NATTIEZ, Jean-Jacques, *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgois   diteur, 1987.
- SCHMOLL, Patrick, « Relire Jacques Henriot à l'ère de la société ludique et des jeux vidéo », *Sciences du jeu* 1 (2013). [https://doi.org/10.4000/sdj.271, consulté le 30 mars 2023.]
- THERRIEN, Carl, « La mise au jeu mise en récit: Présentation du SHAC (Système Historico-Analytique Comparatif) pour la documentation des configurations de l'expérience ludique dans l'histoire du jeu vidéo », *Sciences du jeu* 9 (2018). [https://doi.org/10.4000/sdj.974, consulté le 30 mars 2023.]
- TRICLOT, Mathieu, « Game studies ou études du play ? », *Sciences du jeu* 1 (2013). [https://doi.org/10.4000/sdj.223, consulté le 30 mars 2023.]
- WIRMAN, Hanna, « On Productivity and Game Fandom », *Transformative Works and Cultures* 3 (2009). [https://doi.org/10.3983/twc.2009.0145, consulté le 30 mars 2023.]

20. Génération de contenus basée sur des instructions, procédures ou algorithmes données au programme, plutôt que par du travail manuel pour construire les éléments morceau par morceau. Le programme lit les partitions MIDI et applique les procédures écrites par le programmeur Aidyn pour générer par lui-même les éléments selon les pistes MIDI fournies.

Titre de l'article – Article Title

Partitions virtuelles ludomusicales (PVL) :
Recherche-création vers une fusion entre musique et jeu
*Ludomusical Virtual Scores (PVL):
Research-creation towards a Fusion between Music and Play*

Résumé – Abstract

Ce projet interdisciplinaire aborde les liens entre le jeu tel qu'on le conçoit et le pratique dans le monde du jeu vidéo et tel qu'on le pratique en musique. Qu'est-ce qui unit le jouer du *gamer* et le jouer du musicien? Notre posture de départ est de considérer qu'il existe un lien fort et essentiel entre le jeu musical et le jeu ludique, d'où le terme ludomusical. Nous avons adopté une démarche de recherche-création et développé un prototype de jeu vidéo : *Partitions virtuelles ludomusicales (PVL)*.    mi-chemin entre jeu de rythme comme *Guitar Hero* et jeu d'adresse rythmé comme *Temple Run*, *PVL* prend une chanson décomposée en pistes MIDI et crée une partition virtuelle où on doit toucher des cibles et éviter des obstacles pour restituer fidèlement la trame musicale.    travers l'expérience, rater les cibles transforme et crée des permutations dans la trame sonore; le jeu vidéoludique devient moteur de création musicale autant que la musique sert de structure ludique. L'article contextualise la position unique qu'occupe *PVL* parmi les jeux musicaux, puis résume les théories sur la philosophie du jeu et la double s  miose ludomusicale, pour finalement exposer en quoi le prototype offre une manière de réaliser un acte de création authentique en mobilisant les modalités du jouer vid  oludique au sein du domaine s  miotique de la musique.

This interdisciplinary project explores the links between play as conceived and practiced in the world of video games, and play as practiced in music. What unites the gamer's play and the musician's play? Our starting point is to consider that there is a strong and essential link between musical play and ludic play, hence the term ludomusical. We adopted a research-creation approach and developed a video game prototype: Partitions virtuelles ludomusicales (PVL, for "Ludomusical Virtual Scores"). Halfway between a rhythm game like Guitar Hero and a time-sensitive game of skill like Temple Run, PVL takes a song broken down into MIDI tracks and creates a virtual score where targets must be hit and obstacles avoided to faithfully reproduce the musical score. Throughout the experience, missing targets transforms and creates permutations in the soundtrack; the videogame becomes an engine for musical creation as much as the music serves as a ludic structure. The article contextualizes PVL's unique position among music games, then summarizes theories on the philosophy of play and the double ludomusical semiosis, to finally outline how the prototype offers a way to perform an authentic act of creation by mobilizing the modalities of videogame play within the semiotic domain of music.

Mots clés – Keywords

Ludomusicologie – Recherche-création – Jeu – Jeu vid  o – Musique interactive
Ludomusicology – Research-creation – Play – Video game – Interactive music

Titre de l'article – Article Title

Partitions virtuelles ludomusicales (PVL) :
Recherche-création vers une fusion entre musique et jeu
*Ludomusical Virtual Scores (PVL):
Research-creation towards a Fusion between Music and Play*

Auteurs – Authors

Dominic Arsenault est professeur titulaire en études cinématographiques et en études du jeu vidéo à l'Université de Montréal. Ses principales publications portent sur la narration et le récit dans les jeux, les genres vidéoludiques, et l'histoire du jeu vidéo. Il est l'auteur de *Super Power, Spooky Bards, and Silverware : The Super Nintendo Entertainment System* dans la série *Platform Studies* de la MIT Press, et co-éditeur de *Fifty Key Video Games* publié chez Routledge. Il explore également les liens entre les jeux vidéo et la musique *heavy metal* par le biais de ses recherches et de son projet solo de chipmetal *Multi-Memory Controller*, avec deux albums à ce jour. [<https://linktr.ee/dominicarsenault>.]

Dominic Arsenault is full professor of film and game studies at the Université de Montréal. His main publications revolve around narrative and narration in games, genre, and video game history. He is the author of Super Power, Spooky Bards, and Silverware: The Super Nintendo Entertainment System in the MIT Press's Platform Studies series, and co-editor of Fifty Key Video Games published at Routledge. He also explores the links between video games and heavy metal music through research and his research-creation solo chipmetal project Multi-Memory Controller, with two full-length albums so far. [<https://linktr.ee/dominicarsenault>.]

Jesse Aidyn est doctorant en études cinématographiques à l'Université de Montréal et développe des jeux vidéo de manière indépendante. Ses recherches actuelles portent sur des mondes et figures impossibles en jeu vidéo et la génération de contradictions fictionnelles d'un point de vue créatif et pratique, et, de manière générale, sur l'étude des jeux vidéo alternatifs/avant-gardistes, la recherche création, l'épistémologie à travers les arts, ainsi que la programmation artistique. Ses contributions créatives incluent la série de jeux *World Annihilation Operations* (2022-aujourd'hui), *Hoverboy* (2022) et *Liberti* (2019).

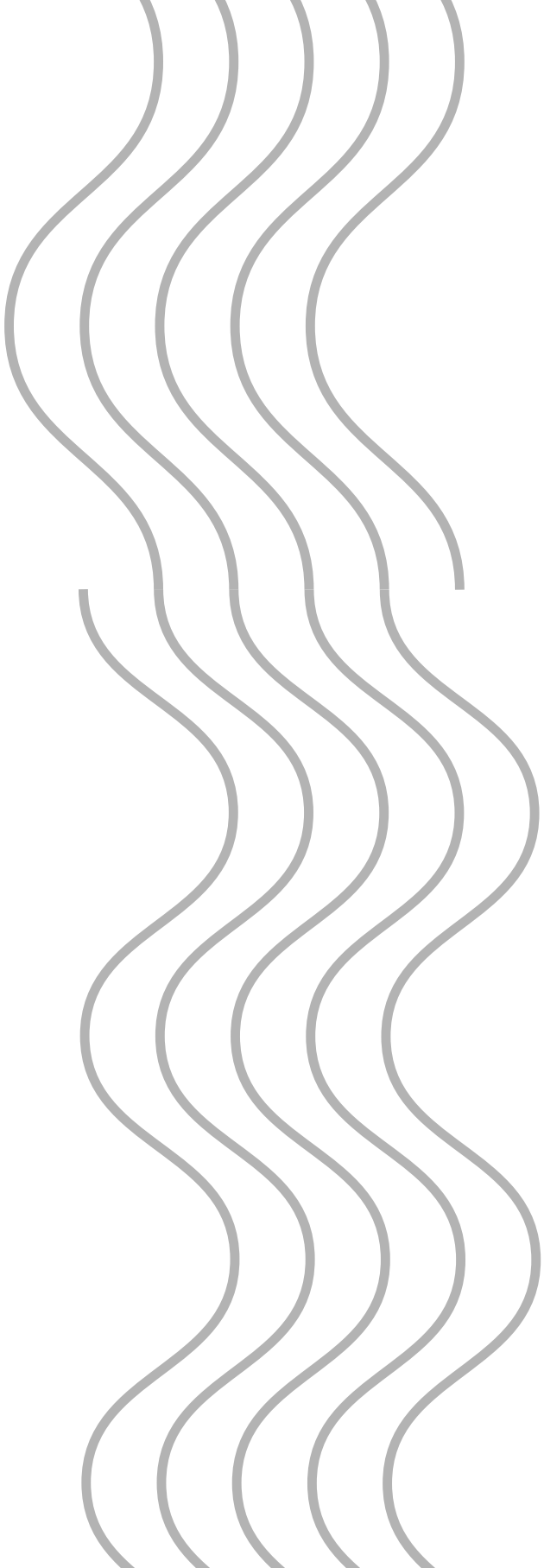
Jesse Aidyn is a doctoral student in film studies at the Université de Montréal and an independent video game developer. Current research focuses on impossible worlds and figures in video games, and the generation of fictional contradictions from a creative and practical point of view, and more generally, on the study of alternative/avant-garde video games, creative research, epistemology across the arts, and artistic programming. Creative contributions include the game series World Annihilation Operations (2022-present), Hoverboy (2022) and Liberti (2019).

Inspirée par l'environnement naturel et par le rapport que l'être humain entretient avec celui-ci, Myriam Boucher fusionne l'organique et le synthétique dans ses vid  omusiques, ses performances audiovisuelles et ses projets immersifs. Son travail délicat et polymorphe explore la relation intime entre la musique, le son et l'image. Ses activités de recherche-création proposent une classification des relations son/image en tant que pierre angulaire d'une éventuelle grammaire du genre. Elle est professeure adjointe en musique numérique, composition et création sonore à la Faculté de musique de l'Université de Montréal.

Inspired by natural phenomena, Myriam Boucher merges the organic and the synthetic in her mesmerizing videomusic pieces, immersive projects and audiovisual performances. Her sensitive and polymorphic work explores the intimate dialogue between music, sound and image transforming everyday landscapes into fantastical, living phenomena. Her research in videomusic composition proposes a classification of image/sound relationships as a building block towards an eventual grammar of the genre. She is adjoint professor in composition and digital music at the Faculté de musique of Université de Montréal.

Mots clés – Keywords

Ludomusicologie – Recherche-création – Jeu – Jeu vid  o – Musique interactive
Ludomusicology – Research-creation – Play – Video game – Interactive music



Jérémie Martineau, Myriam Boucher et Jimmie Leblanc

Weekly Meditations:

redéfinir la performance musicale à travers l'immersion



Les autrices et auteurs de cet article ont choisi d'utiliser l'écriture inclusive. Le comité de rédaction de Musique en acte respecte pleinement ce choix, bien qu'aucune politique d'uniformisation des usages n'ait été adoptée au niveau de ce numéro ou de la revue. L'absence d'une telle politique ne relève pas d'une position idéologique ou discriminatoire, mais plutôt d'une volonté de laisser aux autrices et auteurs le choix de se positionner et d'adopter le mode de rédaction jugé le plus convenable.

Introduction :

Pratiques méditatives et immersion dans *Weekly Meditations*

Weekly Meditations est un cycle de sept œuvres audiovisuelles pour ensembles mixtes et électroniques, composé par Jérémie Martineau ¹ et explorant l'expérience musicale immersive. Suivant un premier axe de recherche-crédation, le cycle veut repenser et renouveler le rôle de l'interprète dans le contexte d'une approche puisant aux pratiques méditatives, et selon un second axe, étudier comment la prise en charge du lieu, de l'ambiance et de l'espace de la performance favorise la dimension immersive. Inspiré par la pratique du *deep listening* de Pauline Oliveros ², et plus précisément de ses *Sonic Meditations* (1971) ³, le cycle est une invitation à pratiquer plus régulièrement une forme de *pleine conscience* (*mindfulness*) et d'appréciation du monde qui nous entoure, par l'utilisation de pratiques

1. *Weekly Meditations* s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en Composition et création sonore (2023) de Jérémie Martineau, sous la codirection de Myriam Boucher et Jimmie LeBlanc, à l'Université de Montréal.

2. Voir Pauline OLIVEROS, *Deep Listening: A Composer's Sound Practice*, Lincoln, iUniverse, 2005, p. 15 : « *Deep Listening* is a form of meditation. Attention is directed to the interplay of sounds and silences or the sound/silence continuum. Sound is not limited to musical or speaking sounds, but is inclusive of all perceptible vibrations (sonic formations). The relationship of all perceptible sounds is important ».

3. Voir Pauline OLIVEROS, *Sonic Meditations*, Sharon, Smith Publications, 1971, p. 2 : « *Sonic Meditations* are intended for group work over a long period of time with regular meetings. No special skills are necessary. Any persons who are willing to commit themselves can participate. The Ensemble to whom these meditations are dedicated has found that non-verbal meetings intensify the results of these meditations and help provide an atmosphere which is conducive to such activity. With continuous work some of the following becomes possible with *Sonic Meditations*: Heightened states of awareness or expanded consciousness, changes in physiology and psychology from known and unknown tensions to relaxations which gradually become permanent. These changes may represent a tuning of mind and body. The group may develop positive energy which can influence others who are less experienced. Members of the Group may achieve greater awareness and sensitivity to each other. Music is a welcome by-product of this activity ».

méditatives à même le processus de création et dans la performance musicale. Basé sur les jours de la semaine, le cycle se présente sous la forme de sept œuvres pour diverses formations mêlant instruments acoustiques, électronique spatialisée (dôme et haut-parleur sphérique), projections vidéo et éclairages.

Dans son acception la plus commune et littérale, l'immersion fait référence à l'action d'immerger, de plonger dans un milieu et, par extension, de se fondre dans quelque chose. Il s'agit d'une expérience dans laquelle le corps et l'esprit sont interconnectés d'une manière plus intense et intime que dans l'expérience du quotidien, et ce caractère holistique s'explique par le fait que le sentiment d'immersion est généré à la fois par l'ensemble de nos sens (perception visuelle, sonore, kinesthésique) et par notre disposition mentale. D'un point de vue esthétique, l'état d'immersion est souvent recherché pour l'atteinte d'un état de conscience où l'on semble osciller entre le réel et l'imaginaire – Gilles Deleuze dirait peut-être entre l'actuel et le virtuel⁴, un état où il devient impossible de distinguer ce qui relève d'un phénomène objectif et ce qui est le produit plus ou moins altéré de notre perception sensorielle et mentale. Dans le cas d'expériences artistiques comme celle que nous abordons ici, l'immersion renvoie donc à l'espace physique (choses et événements perceptibles), à la disposition mentale (états de conscience, illusions psychoacoustiques) et à l'espace symbolique (sens, portée et signification du monde créé) dans lesquels nous nous plongeons. Cette expérience qui touche l'être tout entier implique une relation immédiate avec l'environnement extérieur. En musique, cette immersion de l'être est depuis longtemps explorée à travers différents éléments musicaux comme les jeux rythmiques et les répétitions qui nous entraînent en dehors de ce que Philip Glass nomme le « colloquial time », c'est-à-dire le temps du quotidien et du discours ordinaire⁵. Pensons aussi aux traditions musicales d'Asie du Sud qui ont influencé plus largement le mouvement minimaliste américain, notamment à travers les œuvres de John Cage, La Monte Young et Steve Reich⁶. Par exemple, dans *Music as Gradual Process* (1968), Reich explique : « While performing and listening to gradual musical processes, one can participate in a particular liberating and impersonal kind of ritual. Focusing in on the musical process makes possible that shift of attention away from *he* and *she* and *you* and *me* outward toward *it* »⁷. L'oscillation entre l'actuel et le virtuel prend ici la forme d'une indiscernabilité perceptive entre la musique elle-même et divers effets psychoacoustiques résultant des conditions acoustiques et de l'écoute attentive du son et de ses transformations⁸, phénomènes qui sont alors vécus, paradoxalement, sur un mode asubjectif et impersonnel. L'état de conscience décrit par Reich se rapproche de celui atteint dans certaines pratiques méditatives, où l'individu peut transcender son ego, son « moi », et se connecter avec quelque chose de plus grand que lui-même :

The experience is that of bliss and attempts at its description have been made [by] mystics and philosophers of many traditions, notably in the Upanishads, in the writings of Plotinus, in Buddhism, in mediaeval mysticism. It has been equated with states of quiet and enhanced awareness which include the [samadhi] of Hinduism, [fana] of Sufism, [ming] of Zen; and references also occur to it in poetry. Since it has none of the usual qualities of thought it nonetheless belies description. It is the state of the true self, pure and without attributes, which underlies all experience; the state of pure being, of oneness with the whole of creation⁹.

Ces expériences immersives sont intimement liées à un état de conscience particulier, comme celui de la transe qui interviendrait dans la *trans-immersion* proposée par le philosophe français Bernard Andrieu. Ici, l'immersion au sens commun devient un espace multiple où « le milieu, l'élément ou le dispositif engagent le cerveau à traiter une relation immédiate et directe avec l'environnement en dessous du seuil de conscience, ce qui produit en nous l'extase, l'osmose, la symbiose ou le vertige¹⁰ ». Cela implique une certaine interaction – qu'elle soit physique, numérique ou même sociale – entre le spectateur et l'œuvre, amenant une dissolution des frontières entre l'individu et le monde environnant. En perdant le sentiment de la maîtrise de soi et du contrôle d'action, cette expérience peut alors être difficilement supportable par le sujet qui la vit, et dans le cadre de notre proposition, il ne s'agit pas tant de se servir de la conscience corporelle pour lui faire oublier, par la trans-immersion, le contrôle volontaire¹¹, mais d'amener le sujet à vivre un état de conscience modifié.

Dans ce contexte, notre projet interroge les pratiques musicales établies, notamment autour des axes de réflexion suivants : comment la prise en charge de l'espace de la performance et de l'ambiance – ce qui est donné à voir, entendre et ressentir – peut contribuer à l'effet immersif ? De quelles façons le rôle de l'interprète peut-il donner un sens à la musique immersive et méditative, non pas à titre de simple exécutant, mais en participant activement à l'expérience qui est produite, notamment à travers une conscience aiguë du corps et de l'environnement ? L'expérience musicale immersive passerait-elle aussi par la connexion du corps et de l'esprit entre un auditeur et un interprète, et à quel point la proximité et la résonance collective favorise ou dérange-t-elle l'immersion individuelle ? Enfin, une pratique méditative centrée sur la relation d'un interprète à son instrument peut-elle informer la composition et l'interprétation d'une œuvre ?

Dans cet article, nous présenterons comment la composition d'une sélection d'œuvres de *Weekly Meditations*, soit *on a Monday, Tuesday* et *Friday*, entraîne une nouvelle pratique pour les interprètes, par quels processus ils et elles sont amené.e.s à l'intégrer, et quelles conséquences nous pouvons en tirer pour la conception et l'expérience de l'œuvre, dans l'optique d'un rapport approfondi entre méditation et immersion.

1. Voir, entendre, ressentir

Le cycle de pièces *Weekly Meditations* tente d'induire un état d'immersion par la reconfiguration de l'espace scénique conventionnel, la spatialisation audiovisuelle et une redéfinition du rôle de l'interprète via l'intégration d'exercices méditatifs constitutifs de

4. Voir par exemple Gilles DELEUZE, *Cinéma 2 : L'image-temps*, Paris, Éditions de Minuit, 1985, chapitre 4.

5. Voir Philip Glass dans Cole GANE et Tracy CARAS (dir.), *Soundpieces: Interviews with American Composers*, Metuchen et London, The Scarecrow Press, 1982, p. 214 : « As I look at most other music, I see that it takes ordinary time, day-to-day time – what I call colloquial time – as a model for its own musical time. So you have story symphonies and story concertos [...]. When music doesn't deal with subjects and treatment [of themes] [...] we don't hear the music as narrative or as a model of colloquial time. What we are hearing is a music in another time system ».

6. Voir Budhaditya CHATTOPADHYAY, *Sound Practices in the Global South*, Cham, Palgrave Macmillan, 2022.

7. Steve REICH, *Writings on Music, 1965-2000*, Oxford University Press, 2004, p. 36.

8. Voir REICH, *Writings*, p. 35 : « These mysteries are the impersonal, unintended, psychoacoustic by-products of the intended process. These might include submelodies heard within repeated melodic patterns, stereophonic effects due to listener location, slight irregularities in performance, harmonics, difference tones, and so on ».

9. The Encyclopedia of World Problems and Human Potential, *Transcendental Consciousness* (en ligne). [http://encyclopedia.uia.org/en/development/12320200, consulté le 3 avril 2023.]

10. Bernard ANDRIEU, « Vers des trans(es)immersions Symbiose-Extase-Osmose-Vertige », *Sociétés* 4/134 (2016), p. 26.

11. Voir ANDRIEU, « Vers des trans(es)immersions », p. 23.

l'idée musicale elle-même, et dans la performance. Cette prise en charge part du postulat qu'*immersion* et *ambiance* sont étroitement connectés, car ils sont tous deux liés à la façon dont nous percevons et ressentons notre environnement immédiat. Ils concernent la musique et les interprètes qui l'exécutent, mais aussi le lieu, la qualité des conditions d'écoute (par exemple, l'espace acoustique, le système de diffusion), l'éclairage et même la température ambiante : autrement dit, tout ce qui est donné à entendre, à voir et à ressentir. Par exemple, dans *Meditations on a Monday*, l'espace de la performance est redéfini pour permettre au public d'entourer les interprètes et vice-versa, et il est augmenté de projections vidéo et d'éclairages qui structurent l'œuvre et son déroulement. Un espace physique partagé est ainsi créé dans le but de briser le mur, voire la hiérarchie, entre l'interprète et le public, dans un dispositif scénique qui invite au sentiment d'immersion. Une connexion mentale est donc favorisée par le partage d'un sentiment d'espace commun, et s'apparente à l'expérience méditative, solitaire en soi mais souvent pratiquée de façon collective. Cette posture implique un état d'esprit où l'on aborde l'instant présent avec une certaine ouverture d'esprit et une présence attentive, sans trop se laisser affecter par les pensées, les émotions ou les préoccupations du quotidien. En musique, cela est établi par une pratique d'écoute consciente et attentive qui implique une immersion totale dans le son en tant que présence immédiate. Cette pratique d'écoute profonde (*deep listening*¹²) comprend plusieurs éléments clés, dont l'écoute de soi et des autres, une attention particulière à son environnement¹³ et une sensibilité aux interactions entre ces éléments. Elle encourage aussi une attention aux sensations physiques et émotionnelles qui peuvent surgir lors de l'écoute, lesquelles dépendent grandement de la manière dont l'espace de la performance est pris en charge.

2. Conscience du corps et de l'environnement

Cette interconnexion entre l'écoute, le corps, les émotions et l'expérience sensorielle rejoint l'approche de la soma-esthétique développée par le philosophe américain Richard Shusterman¹⁴, à la suite du philosophe pragmatiste John Dewey¹⁵. La soma-esthétique, selon Shusterman, implique une prise de conscience de l'expérience corporelle, une appréciation des dimensions sensorielles de l'expérience esthétique et une réflexion sur l'impact émotionnel de cette expérience. Comme le *deep listening*, elle est intimement liée à notre expérience personnelle et à notre perception du monde environnant. Cette approche vise à transcender les dichotomies traditionnelles de l'esthétique, telles que la séparation entre l'esprit et le corps, la théorie et la pratique, le sujet et l'objet. Elle souligne l'importance de l'immersion corporelle et sensorielle dans l'expérience esthétique, le fait de savoir se perdre dans celle-ci et de s'y laisser transporter. Cette immersion est rendue possible grâce à l'activité de nos sens et de notre corps, qui nous permettent de vivre l'expérience de manière directe, et qui plus est, de façon inclusive sur le plan social. En

effet, cette pensée s'oppose à une expérience de l'art axée sur l'élitisme de la critique, de l'intellect et du discours, élitisme qui tend à cultiver des divisions sociales où seulement les *connaisseurs* (le terme est lui-même révélateur d'une attitude valorisant l'intellectualisation de l'art) sont en mesure de *comprendre*. Dans ce cadre, l'immersion est considérée comme une modalité expérientielle qui inscrit l'art dans une dimension ouvertement somatique, et par là même accessible à tou.te.s, dans laquelle le corps est pleinement engagé et présent.

En étudiant maintenant plus en détails trois pièces du cycle *Weekly Meditations*, nous verrons comment nos influences du *deep listening* et de la soma-esthétique sont explorées grâce à des exercices méditatifs tirés des pratiques de *pleine conscience* et *metta* (aussi connue sous le nom de *loving kindness*), tant du point de vue de l'interprète que du compositeur.

3. Pleine conscience et interprétation musicale dans *Meditations on a Tuesday*

La pratique de *pleine conscience*, mieux connue sous le nom de *mindfulness*, est pratiquée pour nous permettre de mieux comprendre l'expérience individuelle de chaque instant, afin de nous amener à développer une certaine forme de sagesse et de connaissance de soi¹⁶. Son objet est la conscience, où tout flux d'information sensorielle et mentale doit être accepté sans jugement. Cette pratique consiste à porter une attention intentionnelle à l'instant présent, ainsi qu'aux sensations physiques, pensées et émotions qui surgissent. Dans le cadre des *Weekly Meditations*, nous avons exploré comment l'intégration d'exercices méditatifs dès le début du travail de répétition avec les interprètes peut favoriser la concentration et le sentiment de présence lors de la pratique instrumentale, tant en répétition qu'en concert, et ainsi améliorer leur capacité à communiquer des émotions à travers leur jeu. Et plus encore, si cela semble vrai et applicable à la préparation de toute prestation musicale, cette stratégie prend ici une importance toute particulière, car l'état mental de l'interprète ne concerne pas seulement sa disponibilité à la musique qu'il doit jouer. Il s'agit plutôt de participer à la création d'une expérience menant à un état mental semblable chez le public : cet état d'attention exacerbée n'est plus seulement un outil au service de l'expression musicale, il devient l'objet même de l'œuvre.

Cette pratique de pleine conscience est littéralement mise en forme dans *Meditations on a Tuesday*, œuvre pour six interprètes, électroniques, éclairage et vidéo. Créée le 2 octobre 2022 à la salle Claude-Champagne de la Faculté de musique de l'Université de Montréal, cette œuvre invite les interprètes à progresser dans le cheminement temporel du matériau noté dans la partition, à chaque fois qu'ils se rendent compte d'une rupture de leur connexion avec le moment présent (Exemple 1). Afin de documenter le processus de création en lien avec ces enjeux, les interprètes de la création de l'œuvre ont été invité.e.s à partager leur expérience durant les trois mois de collaboration avec le compositeur, grâce à un journal de bord, dont certains extraits seront reproduits ci-après.

Le *moment présent* est un concept qui désigne la focalisation sur l'instant présent sans se préoccuper du passé ou du futur. Selon la chercheuse Nandini Karunamuni¹⁷, il

12. Voir Pauline OLIVEROS, *Deep Listening: a Composer's Sound Practice*, New York, iUniverse, 2005.

13. Cette attention particulière se rapporte à la prise de conscience de son environnement, ou l'on pourrait dire à une écoute du monde dans son ensemble. Voir Guillaume LOIZILLON, Makis SOLOMOS et al., *Musique et écologie du son : Propositions théoriques pour une écoute du monde*, Paris, L'Harmattan, 2016.

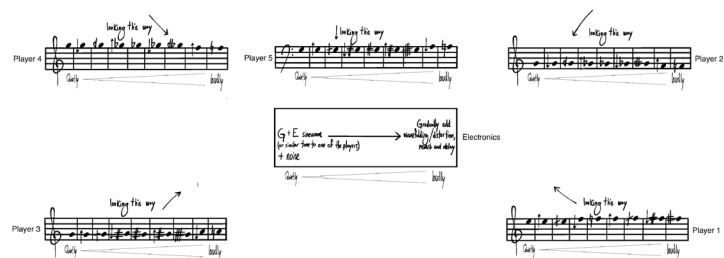
14. Voir Richard SHUSTERMAN, *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*, Lanham, Rowman and Littlefield, 2000.

15. Voir John DEWEY, *Art as Experience*, Minton, Balch and Co, 1934.

16. Voir Nandini D. KARUNAMUNI, « The Five-Aggregate Model of the Mind », *SAGE Open* 5/2 (2015), et Nandini KARUNAMUNI et Rasanjala WEERASEKERA, « Theoretical Foundations to Guide Mindfulness Meditation: A Path to Wisdom », *MindRxiv*, 2017.

17. Nandini Karunamuni est une chercheuse associée au Centre for Health Promotion Studies, School of Public Health, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Meditations on a Tuesday



Players are all sitting down, eyes closed. They are positioned in the score as they should be in the space. (The page represents the whole space). Notes are initiated randomly, except for the first which is initiated on cue. Durations are based on the longest breath the player can provide without being exhausted.

Players should familiarise themselves with mindfulness, a meditative practice consisting of understanding and directing one's "attention" or "awareness" to present moment experiences. The present moment is experienced either through the five senses or as thoughts and mental events, whereas the past and the future are experienced only as thoughts in the present moment.

Players should aim to stay in the present moment by focusing on the sound they are producing, feeling their body resting in space and absorbing their surrounding environment. Thoughts of the past and future should not be silenced but noticed. Once one realizes that they are thinking of past or future events, one should move to the next measure, raising or lowering their pitch as notated.

If one player reaches the end before others, they must bisbigliando their last note every time they find themselves elsewhere than in the present moment. The meditation ends on cue when everyone reaches the end, with a decrescendo.

Ex. 1: Jérémie Martineau, *Meditations on a Tuesday*, p. 1.

diffère du passé et du futur puisqu'il est « [...] experienced either through the five senses or as thoughts and mental events, whereas the past and the future are experienced only as thoughts in the present moment ¹⁸ ». C'est ainsi un moment durant lequel on est pleinement conscient de ce qui se passe autour de soi, de ses pensées et de ses émotions, sans jugement ni préoccupation pour ce qui est arrivé avant ou pour ce qui pourrait arriver plus tard. Être dans le moment présent est souvent considéré comme une compétence importante en interprétation, mais cet état demeure difficile à atteindre pour plusieurs raisons : concentration sur les aspects techniques, distractions par des problèmes personnels ou professionnels, pressions de performance élevées, défis liés à l'interprétation de la musique, stress, anxiété, peur de l'échec, autocritique et comparaison avec les autres ¹⁹. Ces obstacles psychologiques et émotionnels auxquels les musicien.ne.s peuvent faire face lorsqu'ils cherchent à atteindre un réel état d'immersion et un haut niveau de performance musicale, interfèrent avec la connexion émotionnelle qu'ils ou elles peuvent avoir avec la musique :

Après les séances de méditation, j'ai l'impression qu'une grande partie de celles-ci permet de nous centrer sur nous-mêmes, de prendre conscience de notre corps/notre respiration, et donc de nous éloigner pour un moment des choses extérieures et de prendre conscience de nos pensées ²⁰.

Dans *Meditations on a Tuesday*, le moment présent devient le sujet même de l'interprétation, influençant la trajectoire, la forme et le déroulement de la pièce. La partition (Exemple 1) stipulant comme contrainte de devoir passer à la mesure suivante chaque fois qu'une déconnexion du moment présent a lieu, chaque interprète navigue dans sa propre temporalité, au rythme de ses pensées. Malgré sa nature très introspective et personnelle, cette action résonne collectivement lors de l'interprétation de la pièce par les six interprètes qui forment un bourdon sonore dont la progression est directement liée à la dynamique de concentration de chacun.e. En outre, même s'il n'a pas de rôle direct à jouer dans le déroulement de l'œuvre, l'auditeur.trice a la possibilité d'entrer dans un état de conscience similaire à celui des interprètes, car le matériau musical et sa temporalité favorisent cette situation d'écoute et d'abandon, d'attention et de présence.

4. Proximité physique entre l'interprète et l'auditeur.trice dans *Meditations on a Monday* et *on a Tuesday*

La proximité physique entre l'interprète et l'auditeur.trice peut avoir un impact significatif sur l'expérience musicale et sur la façon dont la musique est perçue. Cet aspect a été étudié dans différents domaines, notamment en psychologie sociale, en psychologie de la musique et en ethnomusicologie ²¹. Parmi les effets possibles, notons :

- L'intensification de l'expérience : lorsqu'un.e auditeur.trice est physiquement proche d'un.e interprète, iel peut ressentir les vibrations sonores et la présence physique de l'instrument ou de l'interprète, ce qui peut intensifier l'expérience musicale et créer une plus grande immersion dans la musique.
- La communication non verbale : la proximité physique peut permettre une communication non verbale entre l'interprète et l'auditeur.trice (regards, sourires, gestes subtils), qui peuvent ajouter une dimension émotionnelle à l'expérience musicale.
- L'impact sur la performance : la proximité du public peut influencer la performance de l'interprète, soit positivement en stimulant son énergie et sa créativité, soit négativement en créant une pression supplémentaire et en altérant sa concentration.
- Le confort et la sécurité : la proximité physique peut également influencer le confort et la sécurité de l'auditeur.trice, en créant une atmosphère plus intime et chaleureuse ou en générant un sentiment d'intrusion ou d'agression si l'auditeur.trice se sent trop proche.

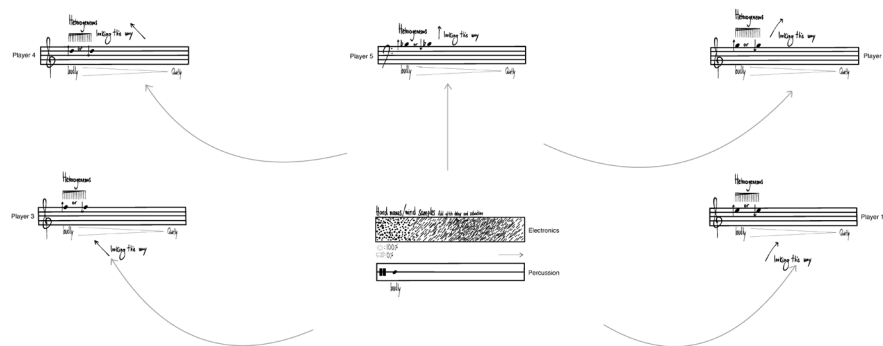
Ces effets sont variables d'une personne à l'autre, et dépendent des contextes et des intentions des interprètes. Dans *Meditations on a Monday*, les membres du public sont invités à se déplacer ou à s'installer où ils le souhaitent dans l'espace de la performance. Les interprètes eux, sont appelé.e.s à se déplacer d'un endroit à l'autre au courant de l'œuvre (Exemple 2), de façon à souligner un changement d'état mental et sonore. L'œuvre étant une représentation typique de la dynamique de concentration lors de la pratique méditative, elle se divise en trois états : homogène, hétérogène à la suite d'une distraction, et silencieux. Le groupe doit jouer de façon hétérogène jusqu'à ce qu'une distraction soit jouée par les percussions, laquelle provoque un changement vers l'état hétérogène, entraînant

18. KARUNAMUNI et WEERASEKERA, « Theoretical Foundations to Guide Mindfulness Meditation: A Path to Wisdom », p. 14.

19. Voir Kenny WERNER, *Effortless Mastery: Liberating the Master Musician Within*, Van Nuys, Alfred Music, 1996.

20. Interprète 1 (anonyme), commentaires recueillis durant la période de documentation du processus de création. Les séances de méditation avec les interprètes avaient lieu lors des répétitions d'ensemble, et non avec le public lors des représentations.

21. Voir Patrik N. JUSLIN, « From Everyday Emotions to Aesthetic Emotions: Towards a Unified Theory of Musical Emotions », *Physics of Life Reviews* 10/3 (2013), p. 235-266 ; John SLOBODA, « Music in Everyday Life: The Role of Emotions », dans Patrik N. JUSLIN (dir.), *Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, Oxford University Press, 2010, p. 493-514 ; William F. THOMPSON, Pamela GRAHAM et Frank A. RUSSO, « Seeing Music Performance: Visual Influences on Perception and Experience », *Semiotica* 2005/156 (2005), p. 203-227.



Ex. 2 : Jérémie Martineau, *Meditations on a Tuesday*, p. 2.

un changement de dynamique, d'intonation, de rythme, de texture et de déplacement physique. Vient ensuite un silence permettant le retour à un état homogène.

Nous avons recueilli auprès des membres du public des données suggérant une certaine forme de connexion avec les interprètes, différente de celle que l'on peut éprouver dans un contexte de concert plus traditionnel²², témoignant de la valeur de l'espace, la proximité physique, l'intimité et l'établissement d'un sentiment communautaire entre interprètes et spectateurs. Des témoignages positifs de la part des interprètes sur les effets des déplacements et de la proximité physique lors de la création de *Meditations on a Monday* et de *Meditations on a Tuesday* ont été recueillis grâce à un journal de bord rempli mensuellement par les interprètes :

En partageant le même espace, le spectateur prend un peu contrôle du moment lui aussi, il influence directement la pièce, et l'artiste et lui reviennent un peu au même niveau. Par rapport au thème de la méditation, je pense que ça permet une expérience directe du public avec celle-ci, immersive et plus humaine, celui-ci ressentant les sonorités consonnantes ou non, voyant en détail nos visages, nos expressions et nos mouvements²³.

Dans la deuxième méditation [*Meditations on a Tuesday*], certains [spectateurs] venaient très proche de moi ce qui créait des perturbations de mon trajet, mais surtout qui créait un sentiment de proximité qu'on a rarement avec un public. J'avais l'impression de vivre quelque chose avec eux, qu'ils étaient en écoute active de ce qu'on faisait²⁴.

L'interprétation de *Meditations on the Monday* et *on a Tuesday*s'est révélée être un défi pour certain.e.s interprètes, moins à l'aise avec les déplacements physiques, le *mindfulness* et une configuration scénique – un espace physique partagé avec le public, dans lequel tant les interprètes que les spectateur.trice.s sont en déplacement – qui diffère de leurs pratiques habituelles. Un temps d'adaptation et d'apprentissage était donc nécessaire avant même de produire un son. Les premières répétitions ont introduite la pratique de pleine conscience et différents types d'exercices de prise de conscience du corps, tels que des jeux d'imitations de mouvement physiques (où un.e interprète devait copier les mouvements de l'autre), de respirations contrôlées sur la durée et le débit d'air, de déplacements dans



Ex. 3 : Jérémie Martineau, *Meditations on a Friday*, mes. 48-50.

l'espace de façon à être confortable et à l'aise sur scène (puisque la plupart des interprètes n'ont que très peu ou pas d'expérience avec les déplacements lors de l'exécution d'une pièce en concert), et enfin d'écoute active de l'environnement sonore. Ces exercices sont tirés de diverses pratiques telles que la danse, le théâtre et le *deep listening*. Ils ont permis aux interprètes de se familiariser avec la pratique de *pleine conscience*, avec les déplacements physiques tout en jouant de leur instrument, ainsi qu'avec la prise de conscience, autant physique que mentale, de leur corps et de l'espace.

5. Meditations on a Friday et pratique méditative metta

Alors que *Meditations on a Tuesday* relève d'une approche introspective, *Meditations on a Friday* invite à se tourner vers l'autre, en abordant la pratique méditative *metta*²⁵. Également connue sous le nom de *loving kindness*, cette pratique vise à développer un sentiment d'empathie, de compassion et de connexion avec le monde qui nous entoure.

La pratique *metta* consiste généralement à s'asseoir en silence, les yeux fermés, en se concentrant sur sa respiration et en répétant des phrases positives envers soi-même, les autres et tout être sensible, reconnaissant avec gratitude sa relation avec le monde. Les mantras de la pratique *metta* peuvent varier, mais elles ont tous comme objectif de cultiver l'amour bienveillant, la compassion et la gentillesse.

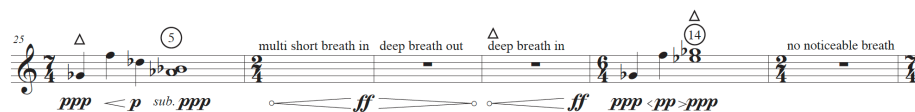
Meditations on a Friday, œuvre pour saxophone ténor, haut-parleur sphérique et projections vidéo, relocalise ces sentiments sur l'instrument de musique et la pratique instrumentale elle-même. Écrite en collaboration avec le saxophoniste Thomas Gauthier-Lang, cette œuvre tente de rendre hommage à la relation intime qu'un.e interprète peut porter envers sa pratique musicale et son instrument. L'utilisation du haut-parleur sphérique, d'une surface de projection courbe et d'une configuration scénique dans laquelle le public entoure l'interprète, vient renforcer le sentiment d'intimité et de partage que la pratique *metta* met de l'avant. Le matériau sonore contient des citations musicales provenant du parcours personnel de Gauthier-Lang, choisies à la suite d'échanges durant lesquels ont été identifiées des œuvres marquantes dans sa pratique. L'utilisation de citations issues d'œuvres intimement liées à l'expérience personnelle du musicien s'inspire de l'approche *metta* en remplaçant les phrases positives envers soi-même ou les autres par des phrases musicales ayant façonnées la pratique de l'interprète pour qui la pièce a été composée. L'hypothèse étant que si l'interprète porte déjà un amour profond envers ces œuvres, il lui sera plus facile de partager cette émotion vers l'expérience interprétative en soi lors de la performance. La pièce contient notamment des citations de *3 Pezzi : III* (1956) de Giacinto Scelsi, ainsi que de la *Sonate en ut# majeur* (1943) pour saxophone alto et orchestre de Fernande Decruck (Exemple 3) Le reste du matériau sonore de l'œuvre se

22. Données obtenues à l'aide de questionnaires remplis par le public lors de la création des œuvres du cycle.

23. Interprète 2 (anonyme).

24. Interprète 3 (anonyme).

25. Voir Acharya BUDDHARAKKHITA, *The Philosophy and Practice of Universal Love*, Sri Lanka, Buddhist Publication Society, 1989.



Ex. 4 : Jérémie Martineau, *Meditations on a Friday*, mes. 7-12.

concentre sur la répétition d'un motif de trois notes, accompagné de divers multiphoniques à caractère doux, ainsi que de cycles de respiration audibles et accentués, le tout joué dans des nuances généralement très faibles (Exemple 4). Le motif de trois notes est écrit de façon à faciliter sa combinaison avec les citations, par exemple avec le saut de 7^e majeure aussi entendu dans le Scelsi, ou de la seconde majeure qui suit, inspirée des deux descentes de secondes majeures dans le Deruck. Les multiphoniques ont été choisies en fonction de leur consonnance avec le motif de trois notes ainsi que de leur douceur timbrale. Ce caractère plutôt paisible du matériau sonore vient directement s'accorder à la pratique *metta*, qui invite à cultiver un amour tout aussi paisible envers tout ce qui nous entoure. Les respirations omniprésentes se rapportent à l'exercice méditatif en général, qui demande de porter une attention particulière à notre respiration. La bande électronique est composée de prises de sons de l'instrument, légèrement traitées, de façon à créer une extension du saxophone, où il est difficile de distinguer l'instrument de la bande. Cette unification de l'acoustique et de l'électronique, où l'un se fond dans l'autre, s'inspire du thème de l'amour dans la pratique *metta*, et reproduit l'aspect fusionnel qui le caractérise.

Le concept de l'œuvre repose ainsi sur l'idée que l'amour qu'un.e interprète porte à certaines pièces et à leur interprétation devra être véhiculé dans l'expérience musicale par le biais de la méditation *metta*, venant ainsi coudre un lien entre l'aspect poétique, le tissu sonore et musical et la dimension esthétique. De plus, cette prise en charge de la relation entre l'interprète et sa pratique lors de la composition, en développant le discours musical à partir d'éléments qui ont marqué la relation de l'interprète à son instrument, implique, en retour, une redéfinition inédite du rôle de l'interprète, ici à même le processus d'écriture, mais aussi dans le fait qu'en toute logique l'œuvre ne peut être interprétée que par la personne pour laquelle elle a été composée.

Conclusion

Weekly Meditations est un projet de recherche-crédation explorant les effets de la méditation et de l'immersion sur les pratiques de la composition et de l'interprétation, de telle sorte que le rôle de l'interprète s'en trouve nécessairement renouvelé. Nous avons exploré dans cet article les différentes implications de l'interprète dans l'expérience musicale immersive, notamment par l'introduction de différents exercices méditatifs, d'une proximité avec le public, d'un dispositif sonore élargi et de projections vidéo. Le volet méditatif invite les interprètes à prendre conscience de leur environnement et à transformer leur pratique instrumentale de façon à ne pas uniquement être producteur ou transmetteur de son, mais à effectuer un travail intime sur eux/elles et leur rapport à l'expérience musicale. Après la création de *Meditations on a Monday* et *Meditations on a Tuesday*, les témoignages des interprètes, malgré un échantillon restreint, laissent croire que la pratique musicale peut être approfondie de manière étonnante par l'inclusion de différentes pratiques méditatives

en situations immersives. Il sera pertinent de continuer à élargir le bassin de témoignages au fil des performances de façon à obtenir des résultats plus soutenus.

Toutefois, ces premières réalisations ont aussi souligné quelques limites à considérer, quelques aspects à remettre en cause. En effet, à la suite de discussions informelles avec certains membres du public, il est apparu que le fait de permettre le déplacement et la circulation libre du public n'était pas toujours favorable au sentiment d'immersion, alors que cela nous avait *a priori* semblé être une manière de créer un environnement plus ouvert et facile à occuper. Plusieurs personnes ont mentionné qu'elles souhaitaient uniquement s'asseoir autour des interprètes, préférant un état plus statique de contemplation plutôt que de participation active à travers des déplacements. Par ailleurs, du point de vue de l'interprète de la partie électronique et vidéo (lors la création, le compositeur a assuré les deux fonctions), il a été observé qu'afin de pouvoir accéder au sentiment d'immersion souhaité, il valait mieux séparer le contrôle du traitement sonore et du traitement visuel entre deux personnes, ou choisir d'automatiser certains volets du dispositif audiovisuel afin d'alléger la charge technique que ces manipulations impliquent. Nous pouvons d'ailleurs élargir la portée de cette prise de conscience à la position de tout interprète dans un projet comme le nôtre, et déduire qu'une surcharge au plan performatif peut devenir un obstacle lorsque l'on cherche à s'immerger dans le moment présent et entrer en symbiose avec l'expérience musicale.

Enfin, les œuvres du cycle non mentionnées dans cet article explorent d'autres enjeux et outils liés à l'immersion, tels que la participation active du public dans *Meditations on a Sunday* par la captation de leur respiration pour affecter certains paramètres audiovisuels, ou la séparation physique et temporelle de deux ensembles mixtes dans *Meditations on a Wednesday*, mettant en scène leurs tentatives de communication et de partage sous ces conditions. Le cycle *Weekly Meditations* explore par ailleurs l'impact des différentes technologies utilisées telles que la spatialisation sonore et l'ajout d'éléments visuels sur l'immersion du public et des interprètes. Dans *Meditations on a Thursday*, la technologie est maîtresse du déroulement de la pièce, en imposant les dynamiques et les positions dans l'espace de sources sonores préalablement composées mais aléatoirement sélectionnées par un algorithme de contrôle en direct, l'interprète devant réagir dans l'instant présent de la performance pour constamment remodeler l'environnement sonore.

Finalement, malgré le fait que la pratique compositionnelle soit temporellement et physiquement séparée de l'expérience musicale de l'interprète et du public, *Weekly Meditations* tente d'instaurer un continuum expérientiel en explorant comment la méditation et l'immersion peuvent alimenter toutes les étapes du processus créatif, sur la base d'une continuité conceptuelle et pratique englobant les dimensions poétiques, esthétiques et performatives.

Bibliographie

- The Encyclopedia of world Problems and Human Potential, *Transcendental Consciousness* (en ligne). [http://encyclopedia.uia.org/en/development/12320200, consulté le 3 avril 2023.]
- ANDRIEU, Bernard, « Vers des trans(es)immersions Symbiose-Extase-Osmose-Vertige », *Sociétés* 4/134 (2016), p. 17-27.
- BUDDHARAKKHITA, Acharya, *The Philosophy and Practice of Universal Love*, Sri Lanka, Buddhist Publication Society, 1989.

- CHATTOPADHYAY, Budhaditya, *Sound Practices in the Global South*, Cham, Palgrave Macmillan, 2022.
- DELEUZE, Gilles, *Cinéma 2 : L'image-temps*, Paris, Éditions de Minuit, 1985.
- DEWEY, John, *Art as Experience*, Minton, Balch and Co, 1934.
- GANE, Cole, et Tracy CARAS (dir.), *Soundpieces: Interviews with American Composers*, Metuchen et London, The Scarecrow Press, 1982.
- JUSLIN, Patrik N., « From Everyday Emotions to Aesthetic Emotions: Towards a Unified Theory of Musical Emotions », *Physics of Life Reviews* 10/3 (2013), p. 235-266.
- KARUNAMUNI, Nandini D., « The Five-Aggregate Model of the Mind », *SAGE Open* 5/2 (2015).
- KARUNAMUNI, Nandini, et Rasanjala WEERASEKERA, « Theoretical Foundations to Guide Mindfulness Meditation: A Path to Wisdom », *MindRxiv*, 2017.
- LOIZILLON, Guillaume, Makis SOLOMOS et al., *Musique et écologie du son : Propositions théoriques pour une écoute du monde*, Paris, L'Harmattan, 2016.
- OLIVEROS, Pauline, *Deep Listening: A Composer's Sound Practice*, New York, iUniverse, 2005.
- OLIVEROS, Pauline, *Sonic Meditations*, Sharon, Smith Publications, 1971.
- REICH, Steve, *Writings on Music, 1965-2000*, Oxford University Press, 2004.
- SHUSTERMAN, Richard, *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*, Lanham, Rowman and Littlefield, 2000.
- SLOBODA, John, « Music in Everyday Life: The Role of Emotions », dans Patrik N. JUSLIN (dir.), *Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, Oxford University Press, 2010, p. 493-514.
- THOMPSON, William F., Pamela GRAHAM, et Frank A. RUSSO, « Seeing Music Performance: Visual Influences on Perception and Experience », *Semiotica* 2005/156 (2005), p. 203-227.
- WERNER, Kenny, *Effortless Mastery: Liberating the Master Musician Within*, Van Nuys, Alfred Music, 1996.

Titre de l'article – Article Title

Weekly Meditations : redéfinir la performance musicale à travers l'immersion
Weekly Meditations: *Redefining Musical Performance through Immersion*

Résumé – Abstract

Cet article présente comment la composition d'une sélection de trois œuvres de *Weekly Meditations*, un cycle de sept œuvres pour instruments, électronique et vidéo, développe un rapport approfondi entre méditation et immersion, et ce, tant du point de vue de la composition musicale que de la pratique de l'interprète. Nous explorerons comment le rôle de l'interprète se transforme par l'intégration de pratiques méditatives au processus musical, ainsi que l'impact de la prise en charge du lieu, de l'ambiance et de l'espace de la performance sur la dimension immersive. *Weekly Meditations* est un projet de recherche-crédation mené par Jérémie Martineau, sous la codirection de Jimmie LeBlanc et Myriam Boucher à la faculté de musique de l'Université de Montréal. Inspiré par la pratique du *deep listening* de Pauline Oliveros, le cycle se veut une invitation à pratiquer plus régulièrement une forme de *pleine conscience* (*mindfulness*) et d'appréciation du monde qui nous entoure, encourageant une pratique musicale où l'objectif n'est pas d'être un vecteur ou un récepteur de son, mais d'effectuer un travail intime et régulier sur soi et son rapport à l'expérience musicale. Des témoignages recueillis au fil du travail de création donneront un aperçu de l'expérience et de la perception des interprètes ayant créé les œuvres.

This article presents how the composition of a selection of three works from Weekly Meditations, a cycle of seven works for instruments, electronics, and video, develops an in-depth relationship between meditation and immersion, both from the point of view of musical composition and the performer's practice. We will explore how the role of the performer is transformed by the integration of meditative practices into the musical process, as well as the impact of the space and ambiance of the performance on the immersive dimension. Weekly Meditations is a research-creation project led by Jérémie Martineau, under the co-direction of Jimmie LeBlanc and Myriam Boucher at the Université de Montréal's Faculty of Music. Inspired by Pauline Oliveros' deep listening practice, the cycle is intended as an invitation to practice more regularly a form of mindfulness and appreciation of the world around us, encouraging a musical practice where the aim is not to be a carrier or receiver of sound, but to but to work intimately and regularly on oneself and one's relationship to the musical experience. Testimonials collected during the creative process will provide an insight into the experience and perception of the performers who premiered the works.

Mots clés – Keywords

Composition – Interprétation – Méditation – Immersion – Vidéomusique
Composition – Interpretation – Meditation – Immersion – Videomusic

Titre de l'article – Article Title

Weekly Meditations : redéfinir la performance musicale à travers l'immersion
Weekly Meditations: Redefining Musical Performance through Immersion

Auteurs – Authors

Jérémie Martineau est artiste audiovisuel et chercheur à Montréal. Son approche interdisciplinaire réunit les dimensions acoustiques, électroniques, visuelles, spatiales et scénographiques afin de favoriser l'immersion dans l'expérience musicale. Son travail de recherche-crédation porte sur les relations audiovisuelles, l'intégration de pratiques méditatives aux pratiques compositionnelles et interprétatives, la spatialisation audiovisuelle, et le silence comme phénomène immersif. Il a récemment collaboré avec des artistes tels que Myriam Boucher, Linda Bouchard et Jean Piché. Il a présenté ses œuvres et son travail de recherche à l'Université de Montréal, à la Maison Symphonique de Montréal et à l'Université de Greenwich. Il a récemment remporté le prix JTTP de la Communauté électroacoustique canadienne pour son œuvre *Distractions, Horizons*.

Jérémie Martineau is an audiovisual artist and researcher in Montreal. His interdisciplinary approach brings together acoustic, electronic, visual, spatial and scenographic dimensions to enhance immersion in the musical experience. His research-creation interests include audiovisual relationships, the integration of meditative practices in compositional and performance practices, spatial audio and video, and silence as an underappreciated immersive tool. He has recently collaborated with artists such as Myriam Boucher, Linda Bouchard and Jean Piché. He has presented his work and research at the University of Montreal, the Montreal Symphony House and the University of Greenwich. He recently won the JTTP award from the Canadian Electroacoustic Community for his work Distractions, Horizons.

Inspirée par l'environnement naturel et par le rapport que l'être humain entretient avec celui-ci, Myriam Boucher fusionne l'organique et le synthétique dans ses vidéomusiques, ses performances audiovisuelles et ses projets immersifs. Son travail délicat et polymorphe explore la relation intime entre la musique, le son et l'image. Ses activités de recherche-crédation proposent une classification des relations son/image en tant que pierre angulaire d'une éventuelle grammaire du genre. Elle est professeure adjointe en musique numérique, composition et création sonore à la Faculté de musique de l'Université de Montréal.

Inspired by natural phenomena, Myriam Boucher merges the organic and the synthetic in her mesmerizing videomusic installations, immersive projects and audiovisual performances. Her sensitive and polymorphic work explores the intimate dialogue between music, sound and image transforming everyday landscapes into fantastical, living phenomena. Her research in videomusic composition proposes a classification of image/sound relationships as a building block towards an eventual grammar of the genre. She is adjunct professor in composition and digital music at the Faculty of Music of the Université de Montréal.

Dans ses compositions, Jimmie LeBlanc explore une musique pensée en termes de capture de forces et de logique de la sensation, notamment à travers le concept de figure performative. L'interaction entre sens et sensation, à travers l'intégration de références extramusicales, caractérise aussi ses recherches. Sa musique a trouvé sa place sur les scènes locales et internationales avec l'Ensemble Contrechamps, Esprit Orchestra, le Quatuor Bozzini, entre autres. Il a obtenu le 3e prix au Lutosławski Award (2008) et le Prix Jules-Léger de la nouvelle musique de chambre (2009). Il a rédigé *Luigi Nono et les chemins de l'écoute* (L'Harmattan, 2010), « Xenakis' Aesthetics: The Paradoxes of a Formalist Intuition » (Pendragon Press, 2012), deux chapitres de *La création musicale au Québec* (PUM, 2014). Il est professeur adjoint en composition à l'Université de Montréal.

In his compositions, Jimmie LeBlanc explores how music can be thought in terms of capture of forces and logic of sensation, through such concepts as performative figure and texture. The interaction between sense and sensation, through the integration of extramusical references, also characterizes his research. His music has found its place on local and international scenes with Ensemble Contrechamps, Esprit Orchestra, Quatuor Bozzini, among others. He won the 3rd prize at the Lutosławski Award (2008), the Jules Léger Prize for New Chamber Music (2009). He is the author of Luigi Nono et les chemins de l'écoute (L'Harmattan, 2010), "Xenakis' Aesthetics: The Paradoxes of a Formalist Intuition" (Pendragon, Press 2012), and of two contributions to La création musicale au Québec (PUM 2014). He is assistant professor of composition at Université de Montréal.

Mots clés – Keywords

Composition – Interprétation – Méditation – Immersion – Vidéomusique
Composition – Interpretation – Meditation – Immersion – Videomusic

Isabelle Héroux, Louis-Édouard Thouin-Poppe et Jimmie Leblanc

Dialogue entre recherche et création : la composition d'une œuvre musicale comme outil de recherche

Introduction

Cet article présente le processus de composition menant à la création d'une œuvre utilisée comme outil de collecte de données dans une étude sur l'expressivité du jeu de musiciens experts. Pour ce projet, un design quasi-expérimental ¹ a été utilisé tout en intégrant des composantes de recherche-crédation et un cadre théorique issue de la psychologie. Plusieurs études touchant l'interprétation instrumentale utilisent un répertoire déjà existant et connu, notamment des œuvres de Bach ². Cependant, l'utilisation d'une œuvre connue, voir même peut être même déjà jouée par certains participants, n'aurait pas convenu au dispositif méthodologique de notre étude et aurait biaisé les résultats. Ainsi, la création d'une composition permet de répondre à un protocole de recherche strict, où l'interprète ne serait pas familier avec l'œuvre, tout en offrant un matériau musical original et de qualité.

L'angle adopté dans ce texte est phénoménologique, car il présente le point de vue du compositeur et des interprètes recueillis sous forme textuelle. Le but n'est pas ici de suivre au jour le jour le processus de création d'un compositeur ³ ou d'un interprète ⁴, ni d'étudier le travail que font les interprètes avec le compositeur afin de présenter une œuvre pour

1. Inspiré des méthodes utilisées en science, où tous les aspects de l'expérience sont rigoureusement contrôlés, nous avons opté pour un échantillon à groupe unique. Dans ce contexte, un groupe de contrôle n'est pas soumis à l'expérimentation comme le groupe témoin, mais uniquement aux collectes de données effectuées avant et après celle-ci. Voir Marie-Fabienne FORTIN, et Johanne GAGNON, *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière Éducation, 2022. [4^e édition.]

2. Voir Roger CHAFFIN, Gabriella IMREH, Anthony LEMIEUX, et Colleen CHEN, « "Seeing the big Picture": Piano Practice as Expert Problem Solving », *Music perception: An interdisciplinary journal* 20/4 (2003), p. 465-940, et Alexander P. DEMOS, Tânia LISBOA, Kristen T. BEGOSH, et coll., « A longitudinal study of the development of expressive timing », *Psychology of Music* 48/1 (2018), p. 50-66.

3. Voir Dave COLLINS, *The Act of Musical Composition: Studies in the Creative Process*, London, Routledge, 2012 [1^{re} éd.] ; Jacques THEUREAU, et Nicolas DONIN, « Comprendre une activité de composition musicale: Essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive », dans Jean-Marie BARBIER, Marc DURAND, *Sujets, activités, environnements: Approches transverses*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 221-251 ; Noémie SPRENGER-OHANA, et Vincent TIFFON, « Traietтория, l'atelier dans l'atelier du compositeur Marco Stroppa », *Revue de musicologie* 98/1 (2012), p. 193-220.

4. Voir CHAFFIN, IMREH, LEMIEUX, et CHEN, « "Seeing the big Picture": Piano Practice as Expert Problem Solving », p. 940-465 ; DEMOS, LISBOA, BEGOSH, et coll., « A Longitudinal Study of the Development of Expressive Timing », p. 50-66 ; HÉROUX, Isabelle « Creative Processes in the Shaping of a Musical Interpretation: A Study of Nine Professional Musicians », *Frontiers in Psychology* 11 (2018) [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00665.] ; Isabelle HÉROUX, Sergio GIRALDO, Rafael RAMIREZ, et coll., « Measuring the Impacts of Extra-Musical Elements in Guitar Music Playing: A Pilot Study », *Frontiers in Psychology* 11 (2020) [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01964.] ; Guadalupe LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, et Gary MCPHERSON,

la première fois devant public⁵. Nous voulons comprendre comment les contraintes d'un devis de recherche ont orienté la création d'un compositeur, de son point de vue, connaître la manière dont certains musiciens ont perçu et interprété l'œuvre, et, finalement, saisir la place occupée par la recherche-création sur le développement des connaissances dans le cadre de cette étude.

La présence de la création d'une œuvre en recherche est généralement considérée sous l'appellation recherche-création. Cette expression fait toujours l'objet de questionnements ontologiques et épistémologiques en lien avec la possibilité qu'une création artistique puisse produire des connaissances. Avant toute chose, la recherche-création a comme objet un projet artistique et non l'individu qui le mène⁶. S'il vise « la production d'une œuvre (matérielle ou immatérielle), artefact ou spectacle original, ainsi que la production de connaissances⁷ », ce type de recherche peut prendre différentes formes selon les modalités d'interactions entre la recherche et la création. À cet égard, les auteurs Chapman et Sawchuk⁸ proposent quatre archétypes de recherche-création. Le premier, qui est la recherche pour la création (*Research-for-creation*), consiste en une recherche sur différentes composantes nécessaires pour la création, par exemple des connaissances, techniques ou technologies. Le deuxième consiste en une recherche à partir de la création (*Research-from-creation*), définie comme une « extrapolation de théories, de méthodologies, d'ethnographies ou d'autres idées émanant du processus de création et qui sont réintroduites dans le projet⁹ ». Le troisième est une présentation créative de la recherche (*Creative presentations of research*) qui renvoie à une forme originale de diffusion de la recherche et de ses résultats, par exemple à travers une création ou une production artistique. Enfin, la création comme recherche (*Creation-as-research*) est, quant à elle, définie comme « un engagement avec la question ontologique de ce qui constitue la recherche afin de faire de la place au matériel créatif et aux résultats de la recherche axés sur les processus¹⁰ ». À travers la typologie proposée par Chapman et Sawchuk, on remarque qu'en recherche-création, la création est au cœur du projet de recherche. De plus, comme le souligne Poissant, « la recherche, qu'elle porte sur les matériaux, les techniques et les savoir-faire, ou sur les thèmes et les idées cristallisés dans l'œuvre, impose aussi ses contraintes et procédures qui s'ajoutent

et orientent le déroulement de la création¹¹ ». D'ailleurs, Borgdorff considère aussi que la pratique artistique est une composante essentielle du processus de recherche tout comme du résultat¹². Ainsi, l'usage d'un processus créatif, mais également de son résultat, soit la création en tant que telle, pourraient être considérés comme des moyens permettant la collecte de données, et ultimement l'obtention de résultats de recherche¹³.

1. Contexte de la recherche

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit la création *Évocations I* vise à déterminer l'impact d'éléments extramusicaux, ici des évocations textuelles d'émotions ajoutées sur une partition, dans l'expressivité du jeu de quatre-vingt-dix guitaristes experts. Le choix des émotions à évoquer repose sur une base théorique empruntée à la psychologie. Les émotions sont étudiées depuis des décennies et observées dans différentes cultures, grâce à l'identification d'émotions présentes sur des visages photographiés¹⁴, par des marqueurs physiologiques, telle que la fréquence cardiaque et l'activation neuronale¹⁵ et ce, tant chez les humains, les mammifères¹⁶, que les insectes¹⁷. Deux grandes théories des émotions trouvent leurs origines au XIX^e siècle suscitent des débats quant à leur validité et à leur éventuelle intégration en une seule théorie opérationnelle¹⁸.

La *Basic Emotion Theory* (BET) et sa variante, *Discret Emotion Theory*, parfois considérées comme interchangeable, ont leurs origines chez Darwin¹⁹. Dans cette conception, les émotions quotidiennes sont distinctes les unes des autres et essentielles pour la survie. Bien que le nombre d'émotions de base ne fasse pas consensus, la joie, la colère, la peur, la tristesse sont les plus citées²⁰. De ce modèle découle une variante, la théorie des Discret Emotion Theory, permettant d'explorer les nuances engendrées par la combinaison des émotions de base en différentes variantes plus complexes²¹. Quant à la

« Applying Self-Regulated Learning and Self-Determination Theory to Optimize the Performance of a Concert Cellist », *Frontiers in Psychology* 11 (2020) [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00385].

5. Voir Erik F. CLARKE, et Mark DOFFMAN, *Distributed Creativity*, Oxford, Oxford press, 2017 ; Emily PAYNE, « Creativity beyond innovation: Musical performance and craft », *Musicae Scientiae* 20/3 (2016), [https://doi.org/10.1177/1029864916631034].

6. Voir Sophie STÉVANCE, et Serge LACASSE, *Les enjeux de la recherche-création en musique: Institution, définition, formation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013.

7. Louis-Claude PAQUIN, et Cynthia NOURY, « Petit récit de l'émergence de la recherche-création médiatique à l'UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique », *Communiquer* (hors-série) (2020). [https://id.erudit.org/iderudit/1068861ar, consulté le 03/03/2023.]

8. Voir Owen CHAPMAN, et Kim SAWCHUK, « Creation-as-Research : critical making in complex environments », *Racar : Revue d'art canadienne* 1/40 (2015), p. 49-52.

9. Traduction libre de CHAPMAN, et SAWCHUK, « Creation-as-Research : critical making in complex environments », p. 49 : « "Research-from-creation," the extrapolation of theoretical, methodological, ethnographic, or other insights from creative processes, which are then looped back into the project that generated them ».

10. Traduction libre de CHAPMAN, et SAWCHUK, « Creation-as-Research : critical making in complex environments », p. 49 : « "Creation-as-research," which draws from all afore-mentioned categories, an engagement with the ontological question of what constitutes research in order to make space for creative material and process-focused research-outcomes ».

11. Louise POISSANT, « Méthodologie de la recherche création », *Archée* (2015). [https://archee.uqam.ca/mars-2015-methodologies-de-la-recherche-creation/, consulté le 03/03/2023.]

12. Voir Henk BORGdorff, *The Conflict of the Faculties: Perspective on Artistic Research and Academia*, Leiden, Leiden University Press, 2012, p. 38.

13. Voir Louis-Claude PAQUIN, et Cynthia NOURY, « Petit récit de l'émergence de la recherche-création médiatique à l'UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique », *Communiquer* (hors-série) (2020). [https://id.erudit.org/iderudit/1068861ar, consulté le 03/03/2023.]

14. Voir Rachael E. JACK, Olivier G.B. GARROD, et Philippe G. SCHYNS, « Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time », *Current Biology* 24/2 (2014), p. 187-192.

15. Voir Jaak PANKSEPP, et Douglas WATT « What is Basic about Basic Emotions? Lasting Lessons from Affective Neuroscience », *Emotion Review* 3/4 (2011), p. 387-397.

16. Voir Paul EKMAN, « Emotions inside out. 130 Years after Darwin's "The Expression of the Emotions in Man and Animal" », *Annals of the New York Academy of Sciences* 1000 (2003), p. 1-6.

17. Voir GU SIMENG, Fushun WANG, Nitesh P. PATEL, et coll., « A Model for Basic Emotions Using Observations of Behavior in Drosophila », *Frontiers Psychology* 10 (2019). [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00781.]

18. Voir Kristen A. LINDQUIST, Erika H. SIEGEL, Karen S. QUIGLEY et Lisa R. FELDMAN BARRETT, « The Hundred-Year Emotion War: Are Emotions Natural Kinds or Psychological Constructions? Comment on Lench, Flores, and Bench (2011) », *Psychological bulletin* 139/1 (2013), p. 255-263.

19. Voir Charles DARWIN, *The Expression of Emotion in Man and Animals*, London, John Murray, 1872.

20. Voir JACK, GARROD, et SCHYNS, « Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time ».

21. Voir Paul EKMAN, « A methodological discussion of nonverbal behavior », *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* 43 (1957), p. 141-149.

1. Sublimité • Émerveillement ○ Ravi/ Heureux ○ Étonné ○ Éblouit ○ Séduit ○ Touché • Transcendance ○ Inspiré ○ Sentiment de transcendance ○ Sentiment de spiritualité ○ Exalté • Sensibilité ○ Amoureux ○ Affectueux ○ Sensuel ○ Tendre (attendri) ○ Apaisé • Nostalgie ○ Sentimental ○ Rêveur ○ Nostalgique ○ Mélancolique • Tranquillité ○ Calme ○ Détendu ○ Serein ○ Apaisé ○ Méditatif	2. Vitalité • Puissance ○ Énergique ○ Triomphant ○ Fougueux ○ Fort ○ Héroïque • Activation de la joie ○ Stimulé ○ Joyeux ○ Animé ○ Dansant ○ Amusé 3. Inconfort • Tension ○ Agité ○ Nerveux ○ Tendu ○ Impatient ○ Irrité ○ Etc./colère/peur • Tristesse ○ Triste ○ Chagriné
--	---

FIG. 1 : Catégorisation des émotions.

Dimensional Theory et ses variantes, elles sont issues travaux de Wundt²², fondateur de la psychologie expérimentale. Les modèles associés à cette théorie suggèrent qu'il est plus pertinent de comprendre les émotions en les plaçant sur deux dimensions indépendantes : agréable-désagréable, représentant le niveau hédonique, et exaltation-calme, se référant au niveau d'activation ou à la force d'une émotion²³. Ce modèle a été représenté, entre autres, dans un cercle²⁴, permettant de positionner les émotions simultanément sur les deux dimensions. Ainsi, la position spécifique de chaque émotion dans le quadrant reflète des niveaux variables de plaisir et d'excitation.

Après avoir examiné 251 études en musique publiées entre 1988 et 2009, Eerola et Vuoskoski²⁵ ont conclu que la vaste majorité d'entre elles, soit 70%, utilisaient soit un modèle issu de ces deux grandes théories (70%) ou simultanément les deux (10%). Selon ces auteurs, seulement 19 études reposaient sur des modèles spécifiques en musique, et peu d'entre elles étaient basées sur des assises théoriques solides. Cela est surprenant compte tenu du fait que de nombreuses études se sont penchées sur la question des émotions musicales dès le XIXe siècle²⁶. Selon Eerola et Vuoskoski, les travaux publiés en 2008 par Zenter et ses collègues font exception. Souhaitant identifier les émotions spécifiquement induites par la musique, ces psychologues ont mené quatre études indépendantes avec un total de 1393 participants. Ces études leur ont permis d'identifier trois grandes familles contrastées, regroupant neuf catégories d'émotions déclinées en différentes variantes (Figure 1).

Il était important que l'œuvre musicale composée pour notre étude favorise un travail expressif et une appropriation artistique de la part des musiciens. Ainsi, pour guider le compositeur dans le choix des émotions à exprimer dans sa composition, nous avons utilisé le cadre proposé par Zentner et ses collègues que nous avons opérationnalisé grâce à un devis de composition. Ce dernier, assez contraignant, permettait de nous assurer que l'œuvre composée puisse convenir aux besoins de l'expérimentation.

L'œuvre devait être interprétée et enregistrée par les 90 participants selon trois conditions²⁷. La condition A, la première présentée aux participants, consistait à jouer seulement les notes de la partition selon les durées inscrites et les *tempi*, et de manière non expressive. En plus de permettre aux participants de se familiariser avec l'œuvre, elle permettait d'ajuster les paramètres d'enregistrement. La condition B consistait à jouer l'œuvre de manière expressive selon les indications musicales (nuances, attaques). Finalement, la condition C demandait aux participants de jouer l'œuvre de manière à exprimer des émotions choisies par le compositeur lors de la création de l'œuvre et évoquées par des mots inscrits sur la partition (c'est-à-dire des éléments extramusicaux sous forme textuelle). Les consignes données aux musiciens pour les différentes conditions se trouvent à l'Annexe A. La moitié des participants ont reçu la condition B avant la condition C, et l'autre moitié l'inverse. Si deux œuvres musicales ont été créées selon le devis de composition répondant aux besoins de l'étude, à la suite d'un projet pilote, une seule a cependant été retenue pour l'expérimentation finale, soit *Évocations I*. La prochaine section présente les éléments constitutifs du devis de création et les étapes du processus de création du compositeur.

2. Devis

L'expérimentation prévoyait que chaque musicien, guitariste classique, disposait de 20 minutes en studio pour apprendre la pièce et l'enregistrer selon la condition A, soit en jouant les notes et le rythme sans interprétation. À cet égard, l'œuvre devait être facile à jouer à

22. Voir Wilhelm Max WUNDT, *Outlines Of Psychology*, New-York, Thoemmes Continuum press, 1897.

23. Voir EKMAN, « A methodological discussion of nonverbal behavior ».

24. VOIR FELDMAN BARRETT, Lisa, et James A. RUSSELL, *The Psychological Construction of Emotion*, New-York, Guilford press, 2015.

25. Voir Tuomas EEROLA, et Jonna K. VUOSKOSKI, « A Review of Music and Emotion Studies: Approaches, Emotion Models, and Stimuli », *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 30/3 (2013), p. 307-340.

26. Voir Harry Porter WELD, « An Experimental Study of Musical Enjoyment », *The American Journal of Psychology* 23/2 (1912), p. 245-308.

27. Voir HÉROUX, GIRALDO, RAMIREZ et coll., « Measuring the Impacts of Extra-Musical Elements in Guitar Music Playing: A Pilot Study ».

tempo et ne pas comporter de difficulté technique ou de lecture. Pour la condition B, les musiciens devaient travailler l'expressivité de leur interprétation de la pièce avec les nuances et les accents ajoutés à la partition, puis l'enregistrer à nouveau. Ainsi, pour favoriser le travail de l'expressivité, l'œuvre devait donc posséder des qualités esthétiques intrinsèques. Pour la condition C, les musiciens devaient interpréter la pièce en exprimant des éléments extramusicaux textuels évoquant des émotions ajoutées à la partition. À noter que la même durée a été allouée aux musiciens pour travailler chacune des deux autres conditions (B et C). En vue de s'assurer que la composition puisse répondre à tous ces impératifs, un devis de composition a été réalisé (Annexe B). Son élaboration fut complexe tant pour le choix d'un cadre conceptuel valide quant aux émotions à évoquer que pour déterminer la manière de traduire l'ensemble des contraintes en critères opérationnels pour la création. Au final, les critères de composition énoncés dans le devis concernaient la durée (maximum deux minutes pour deux mouvements), l'instrumentation (guitare classique), le type de langage musical (tonal, mélodique, sans référence stylistique identifiable trop clairement) et le niveau de difficulté (soit facile à jouer en lecture à vue, pour des guitaristes ayant complété un baccalauréat en interprétation)²⁸. De plus, il fallait intégrer dans chacune des deux miniatures au moins deux sections contrastantes avec atmosphères et émotions différentes, au moins deux indications de caractère et deux indications de nuance, des indications d'attaques et de changements de timbre, ainsi que tout autre élément expressif au choix. De plus, la pièce devait être une évocation musicale d'éléments extramusicaux présentant un ou des contextes, des atmosphères et des émotions contrastées, et devant figurer dans la partition sous forme d'indication textuelle.

Les émotions devaient être puisées parmi les trois catégories du modèle d'émotions musicales de Zentner, soit *inconfort*, *sublimité* ou *vitalité*²⁹. Au moins l'une d'elles devait appartenir à la catégorie *inconfort*. Les autres émotions (au minimum une autre) pouvaient être prises dans l'une ou l'autre des catégories *sublimité* et *vitalité*, ou dans les deux. En vue de la création de l'œuvre pour l'expérimentation, les chercheurs se sont tournés vers le compositeur Jimmie LeBlanc³⁰, tant pour la qualité de sa production à titre de compositeur que pour sa connaissance approfondie de l'instrument utilisé dans le projet, soit la guitare classique. En effet, Jimmie LeBlanc possède une formation en composition (Conservatoire de musique de Montréal et Université McGill) et en guitare classique (Prix avec grande distinction du Conservatoire de musique de Québec). La prochaine section présente le processus de création de l'œuvre à partir de textes écrits par le compositeur Jimmie LeBlanc. Nous verrons quels sont les émotions qu'il a choisies et les moyens employés pour les exprimer dans sa musique.

3. Étapes de création de l'œuvre

La première étape entreprise par le compositeur a été d'identifier les émotions à utiliser dans les deux pièces et d'élaborer la structure formelle des miniatures. Rappelons que le devis de composition exigeait à l'origine la création d'une œuvre en deux mouvements, bien que seule la pièce *Évocations I* ait été utilisée pour l'expérimentation finale. À cet égard,

Évocations I			
Émotions musicales d'après Zentner et coll.	Sublimité • Tranquillité • Méditatif	Inconfort • Tension • Colère	Sublimité • Transcendance • Exalté
Indications textuelles dans la partition	<i>Méditatif, avec tranquillité</i>	<i>Intempestif, avec colère</i>	<i>A tempo, mais plus ample, avec exaltation</i>
Évocations II			
Émotions musicales d'après Zentner et coll.	Vitalité • Puissance • Triomphant	Inconfort • Tristesse • Triste • (Mélancolique)	Vitalité • Activation de la joie • Joyeux
Indications textuelles dans la partition	<i>Triomphant, avec puissance</i>	<i>Triste et mélancolique</i>	<i>Avec une joie soudaine!</i>

FIG. 2 : Structure formelle et émotive de la composition selon le devis.

une expérimentation pilote avec quatre participants nous a permis de constater qu'un seul mouvement permettait le travail et l'enregistrement dans le temps imparti. Finalement, la simplicité d'*Évocations I* constituait le meilleur choix entre les deux. Les raisons de ce choix et le déroulement de l'expérimentation pilote sont expliqués en détail dans un autre article³¹. Le compositeur précise que :

En me basant sur la contrainte d'utiliser au moins une fois la catégorie de l'inconfort, j'ai opté pour créer des relations de contraste sur deux niveaux : premièrement, chaque miniature utiliserait une émotion différente de cette catégorie, et deuxièmement, chaque miniature traiterait deux autres émotions appartenant à une même catégorie, ce qui, d'après mes esquisses personnelles (avril 2008), donna le schéma suivant (Figure 1), où *Évocations I* met l'inconfort en relation avec deux nuances de sublimité, et *Évocations II* met l'inconfort en relation avec deux nuances de vitalité, le tout permettant de mettre en relation deux nuances de trois catégories d'émotions³².

La figure ci-dessous (Figure 2) présente la structure formelle et émotive des pièces *Évocations I* et *Évocations II* selon le devis. On y retrouve sur la première ligne les catégories d'émotions musicales telles que classifiées par Zentner et coll. qui ont été retenues pour la composition. La deuxième ligne présente les indications textuelles choisies par le compositeur qui ont été inscrites dans la partition pour la condition C.

La deuxième étape de la création a été consacrée à choisir la manière de représenter musicalement les émotions. Sans référer à des styles bien spécifiques, répondant ainsi aux exigences du devis de composition, Jimmie LeBlanc a choisi d'inscrire sa composition dans une tradition de représentation musicale et gestuelle assez intuitive c'est-à-dire en recourant à l'utilisation d'archétypes harmoniques, formels et expressifs qu'il considérait être plutôt communs, en général et chez les guitaristes en particulier. Rappelons que la pièce devait être facile et réalisable en lecture à vue.

28. Veuillez noter que le baccalauréat est le grade de 1er cycle universitaire correspondant à la licence en France.

29. Voir Marcel ZENTNER, Didier GRANDJEAN, et Klaus R. SCHERER, « Emotions evoked by the sound of music: Characterization, Classification, and Measurement », *Emotion* 8/4 (2008), p. 494-521.

30. Les abréviations « J. L. » seront utilisées pour identifier les propos du compositeur.

31. Voir Voir HÉROUX, GIRALDO, RAMIREZ et coll., « Measuring the Impacts of Extra-Musical Elements in Guitar Music Playing: A Pilot Study ».

32. J. L.

Il est important de spécifier que dans la pratique compositionnelle contemporaine de Jimmie LeBlanc, le choix des matériaux, des sonorités, des textures et des mouvements, répond avant tout à un rapport corporel (au sens d'*embodiment*) avec la matière musicale, un rapport plus ou moins direct à une attitude physique qui correspond aux émotions à exprimer. Comme il le précise « à l'image du fameux *pianto* qui, avant de devenir un symbole (au sens de Peirce³³) de la tristesse, a d'abord été une conçue comme une représentation iconique de la plainte ou du soupir de douleur humaine³⁴ ». Donc, contrairement à ce qui était exigé dans le devis, l'évocation d'émotions spécifiques n'est pas à la base du travail habituel de LeBlanc, qui conçoit plutôt l'idée musicale en termes d'action instrumentale cherchant à capturer « des forces et des énergies qui peuvent être tout autant humaines et émotionnelles (la joie, la colère ...), que non humaines ou naturelles, que l'on pense aux forces de la machinerie industrielle ou à l'énergie d'un volcan ou d'un tsunami »³⁵. Il ajoute que :

En d'autres termes, je cherche moins à *représenter* une idée qu'à trouver une manière d'en *présenter* la force ou l'énergie sous la forme d'un matériau sonore. J'ai donc trouvé là un angle avec lequel je pouvais répondre à la commande de ce projet de recherche, c'est-à-dire en tentant de repenser les émotions recherchées en termes de force et d'énergie, d'actions instrumentales, et à les traiter dans le cadre précis des contraintes de langage harmonique et formel qui était prescrit, le tout en fonction de ma connaissance du répertoire et de la pratique de la guitare classique³⁶.

Ainsi, le compositeur a tenté de se rapprocher d'une sensation très intuitive des énergies qui lui ont été suggérées par les groupes d'émotions choisies :

L'exercice fut pour moi de remonter à ce qui, dans chacune de ces émotions, n'est pas proprement humain, mais pourrait aussi se retrouver dans des phénomènes non humains. Par exemple, l'énergie intempestive que je vois dans l'expression colérique peut aussi caractériser les changements brusques de direction des vents dans une tempête. Dans un sens, cela est pour moi une manière de remonter à la source de ce qui, chez l'humain, prend la forme d'une émotion, mais peut aussi prendre une autre forme dans la nature, et pour mon projet de composition, prendrait forme dans une action instrumentale et un phénomène sonore et musical³⁷.

Selon lui, il était donc important de voir au-delà des mots pour approcher ces forces, car ces énergies sont très loin, dans leur nature même, des mots qui tentent de les saisir. Dans le même esprit, il a préféré laisser les musiciens se rapprocher eux-mêmes de ces énergies fondamentales, en fonction de leur expérience personnelle en souhaitant que les mots favorisent, ou inspirent, ce processus.

Selon les modalités de l'étude (l'interprète ne connaît pas l'œuvre avant l'expérimentation), la communication des idées musicales du compositeur est transmise inévitablement par la partition. Pour le compositeur :

La notation permet de préciser l'action instrumentale et l'intention d'une sonorité qui sera traduite à travers la nuance, le timbre et l'agogique (voir les diverses indications techniques, nuances, tempos et altérations de tempo qui sculptent le tissu sonore en lien avec ce qui est exprimé, et comment la forme

permet à chaque état d'être exprimé)³⁸.

En ce sens, la partition telle qu'elle a été présentée aux musiciens selon la condition B doit déjà pouvoir exprimer les émotions choisies avant que des éléments extramusicaux ne soient ajoutés sous forme textuelle. Cependant, le compositeur conçoit que ces derniers puissent influencer l'interprétation et précise sa perception des mécanismes :

Les indications textuelles de caractères précisent l'intention expressive, mais induiront aussi des actions instrumentales non écrites, telles que les variations de la nuance ou de l'agogique (fluctuations rythmiques, accentuation, articulation, etc.), et puisqu'elles ne sont pas écrites, ce volet de l'interprétation prend directement ancrage dans l'expérience personnelle et subjective du ou de la guitariste, et bien que l'on puisse s'attendre à un champ relativement circonscrit de possibilités (un caractère donné devrait avoir des points communs d'un interprète à l'autre), il demeure que c'est probablement cette dimension qui assure la singularité de chaque interprétation³⁹.

Ici le compositeur reprend l'hypothèse des chercheurs, selon laquelle les mots évocateurs des émotions sélectionnées, qui agissent comme éléments extramusicaux présents dans la partition, induisent une appropriation artistique personnelle de l'œuvre chez chaque musicien. Comme nous l'avons vu plus haut, la structure d'*Évocations I* est tripartite à l'image des émotions désignées par le compositeur et des contrastes imposés dans le devis. La prochaine section présente la partition de l'œuvre et les explications du compositeur quant aux moyens musicaux choisis pour exprimer les éléments extramusicaux. Nous attarderons aussi sur la perception de leur impact sur leur interprétation par des musiciens experts.

4. Évocations I, dialogue entre compositeur et interprètes

La figure 3 présente l'œuvre *Évocations I* dans sa version complète, soit celle qui correspond à la condition C que les interprètes ont enregistrée lors de l'expérimentation. Elle est écrite dans la tonalité de mi mineur, en trois sections contrastantes de cinq, six et cinq mesures, pour un total de seize mesures. Chaque section comporte des indications de tempo et des éléments extramusicaux sous forme textuelle. Les trois sections présentent des textures variées et font appel à des techniques instrumentales différentes : un jeu monodique avec une mélodie à l'aigu dans la première section, un jeu polyphonique dans la deuxième section, et des accords plaqués à quatre voire cinq sons (si l'on considère le mi en ronde à la basse). Le compositeur a inscrit des indications de doigtés à la main du manche qui précisent dans quelle position, sur quelles cordes et avec quels doigts les notes doivent être jouées. Aucune indication de doigté pour la main qui pince les cordes n'est donnée.

Rappelons que pour la première condition (A) qui était imposée à tous les participants, les musiciens devaient jouer seulement les notes de la pièce sans expressivité. Seules les mentions L.V. indiquant de laisser vibrer les sons et les tempi figuraient sur la partition. Les indications expressives ont été ajoutées pour la condition B. L'indication piano figure au début de la première section, puis la mesure de transition (la cinquième) comporte un *accelerando* et un *crescendo* menant à la deuxième section. On y retrouve la nuance forte avec des accents qui conduisent à une autre mesure de transition contenant un *decrecendo*

33. Voir Charles PEIRCE, *Collected Writings*, Cambridge, Harvard University Press, 1931-1958. [Ed. Charles Hartshorne, Paul Weiss and Arthur W Burks, 8 vol.]

34. Propos de Jimmie Leblanc (J. L.).

35. Propos de J. L.

36. Propos de J. L.

37. Propos de J. L.

38. Propos de J. L.

39. Propos de J. L.

Évocations I

Méditatif, avec tranquillité ♩ = c. 90

VII 1 4 3 1

p L.V.

Intempestif, avec colère ♩ = c. 144

accél. -----

4 0 3 2 1

f (3)

A tempo, mais plus ample, avec exaltation

poco rit. -----

7 4 3 2 1

p (3) (2)

cresc. poco a poco ...

13 4 1 4 1 4 1

C. V C. VII

(cresc. poco a poco ...)

f

harm. (VII)

mp

FIG. 3 : Version finale de la composition.

menant à la troisième section. Cette dernière débute avec un piano suivi d'un *crescendo poco a poco* menant à la dernière mesure qui se termine par un *mezzo piano*. Les éléments extramusicaux (condition C) figurent sous forme de texte : *Méditatif, avec tranquillité*, suivie de *Intempestif, avec colère*, et pour finir *A tempo, mais plus ample, avec exaltation*.

Nous cherchons à comprendre comment le compositeur a donné une forme sonore aux éléments extramusicaux textuels, quelle a été la perception des participants quant à ces choix et leurs impacts sur leur interprétation.

Méditatif, avec tranquillité ♩ = c. 90

VII II

1 4 3 1

p L.V.

accél.

FIG. 4 : Première section de la pièce *Évocations I*.

5. Intentions expressives du compositeur et perception des musiciens

Cette section permet de mettre en parallèle les choix effectués par le compositeur afin d'exprimer les éléments extramusicaux textuels avec les témoignages des musiciens. Les propos du compositeur ont été recueillis sous forme de texte, et ceux des musiciens par un questionnaire réalisé après les enregistrements. Outre des questions sur leur parcours académique et professionnel, certaines les invitaient à donner des précisions sur l'impact des éléments extramusicaux sur leur jeu.

De manière générale, nous constatons à la lecture des réponses des musiciens que le matériau musical, sans les éléments extramusicaux textuels choisis par le compositeur (condition B), exprimait déjà les émotions évoquées : « Le langage de la pièce sous-entendait les caractères selon moi ⁴⁰ ». Ainsi, les *énergies* que le compositeur a voulu transmettre dans sa musique ont été perçues, même en l'absence des éléments extramusicaux textuels. Ceci dit, ces derniers semblent avoir eu pour effet de conforter les participants dans leur perception :

Tous ces mots m'ont parlé et m'ont guidé dans l'interprétation afin d'accentuer des caractères que je ressentais déjà un peu instinctivement en raison de l'écriture musicale. Ces indications m'ont aidé à confirmer mes instincts et à prononcer avec encore plus de conviction et d'affirmation l'interprétation musicale ⁴¹.

De manière plus spécifique, plusieurs commentaires des participants touchent une ou plusieurs sections de la pièce. Ainsi, nous mettrons en parallèle les propos du compositeur et les commentaires des interprètes en suivant la forme en trois sections d'*Évocation I*.

Le début de la pièce comporte la mention *Méditatif, avec tranquillité*, qui établit le caractère de cette première section avec un tempo lent de 90 à la noire (Figure 4). Le compositeur nous explique comment il a conçu le matériau musical pour exprimer cette mention :

J'ai donné forme au caractère *Méditatif, avec tranquillité* à travers une rythmique très égale, basée sur la répétition périodique d'un motif de deux notes descendantes, le tout inséré dans un mouvement généralement descendant. Cette régularité, la périodicité et la tendance descendante me semblent exprimer une énergie tranquille et progresse vers encore plus de calme. J'ai soutenu ces caractéristiques en choisissant des rapports harmoniques faibles sur le plan de l'identité des accords, de manière à éviter la sensation de fonction et d'attraction tonales. Le mouvement disjoint des intervalles en balancier est contrebalancé par le mouvement conjoint d'une période de quatre temps à l'autre. Je crée ensuite une transition d'une mesure (5) qui introduit, par un geste qui semble quelque

40. S96. Les participants cités sont identifiés par un S pour « sujet », suivi de leur numéro d'identification permettant de garder leur anonymat tout au long de l'étude.

41. S46.

Intempestif, avec colère ♩ = c. 144**Fig. 5 :** Deuxième section de la pièce *Évocations I*.

peu soudain et plus dramatiquement déboulant vers le grave, le caractère suivant, *Intempestif, avec colère*⁴².

Si certains commentaires des musiciens face à la présence des éléments extramusicaux sont plus généraux, par exemple « *Méditatif, avec tranquillité* : J'ai essayé de créer une ambiance en commençant très doux⁴³, d'autres sont plus explicites et indiquent concrètement comment les indications ont influencé leurs choix interprétatifs. La prochaine citation illustre parfaitement ce que le compositeur anticipait à l'égard des « actions instrumentales non écrites » dans la partition que les indications textuelles pourraient inspirer aux interprètes.

1) *Tranquillité* m'a le plus affecté. J'ai utilisé quatre moyens pour transmettre cet affect; a) changer de timbre (j'ai essayé de le rendre le plus chaud possible en jouant avec un buté, puis j'ai essayé d'utiliser le ponticello pour créer un effet d'écho lointain. J'ai décidé de garder celui avec le son chaud. b) J'ai joué plus haut sur le manche pour un son plus chaud et plus tranquille également. c) J'ai raffiné la main gauche en jouant entièrement le passage sur les cordes 2 et 3 pour trois raisons; 1) pour activer les basses fréquences associées à ce registre de la guitare (créant ainsi un son plus chaud), 2) pour permettre un legato en douceur, y compris certains glissandi, et 3) pour pouvoir créer une ligne mélodique avec la voix aiguë⁴⁴.

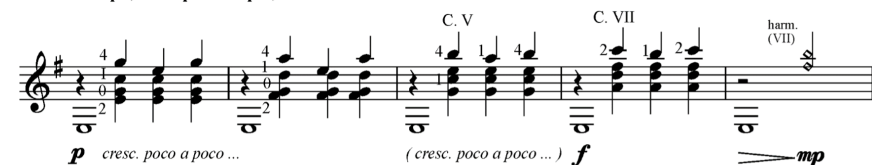
La deuxième section, *Intempestif, avec colère* qui débute à la mesure 6, comporte des indications d'accentuation et un tempo de 144 à la noire offrant ainsi un contraste marqué avec la précédente (Figure 5). Le compositeur précise les moyens employés pour exprimer cet élément extramusical textuel :

Dans cette section, le geste est plus lourd et marqué, avec les basses de chaque mesure et les accents sur chaque temps. Par contraste avec le premier caractère, l'action est ici davantage obstinée et insistante, et plus irrégulière dans son attaque (notes normales vs accentuées). Harmoniquement, la tension et l'insistance prennent la forme de l'omniprésence de la pédale de Mi, mais aussi de la corde à vide Si, contre laquelle des dissonances sont produites par la mélodie, elle-même entretenant un

42. Propos de J. L.

43. S43

44. S59, traduction libre : 1) tranquility affected me the most. I used 4 means to convey this affect; a) changing the tone (I tried making it as warm as possible by playing with a rest stroke, then I tried using pontecello to create a distant sounding « echo » effect. I decided to keep the one with the warm tone. b) I played higher up on the neck for a warmer more tranquil sound as well. c) I refingered the left hand playing the passage entirely on strings 2 and 3 for three reasons; 1) to activate the low frequencies associated with that range of the guitar (thus creating a warmer tone), 2) to allow for smooth legato shifting, including some glissandi, and 3) to be able to create a melodic line with the high voice.

A tempo, mais plus ample, avec exaltation**Fig. 6 :** Troisième section de la pièce *Évocations I*.

conflit avec cette note dont elle doit se démarquer. Il est évident que le caractère intempestif pourrait être plus marqué, notamment par une plus grande instabilité rythmique, mais ce segment nous offre un exemple de situation où j'ai tenté de canaliser les énergies désirées à l'intérieur du cadre stylistique et technique qui était fourni. Enfin, une autre mesure de transition (11), marquée par le ralentissement de l'allègement de l'action en cours, nous conduit au troisième caractère *plus ample, avec exaltation*⁴⁵.

Ici aussi, les participants nous ont indiqué de quelle manière les éléments extramusicaux les ont influencés, par exemple: « *Intempestif, avec colère* m'a inspiré une intensité et une fougue dans les accents et dans le timbre du son⁴⁶ » ou « *Intempestif* a inspiré une certaine accentuation unique pour le mi sur temps fort, pour lequel j'ai visé un son craquant et brillant⁴⁷ ». En outre, ces deux remarques montrent comment des solutions d'interprétation ont dû être trouvées lorsque le cadre stylistique et technique imposé par le devis ne permettait pas d'exprimer de manière marquée le caractère intempestif souhaité par le compositeur. Par ailleurs, un participant semble avoir ressenti cette limite dans le matériau musical qui, selon lui, n'exprimait pas réellement l'élément extramusical de cette section : « L'indication *avec colère* ne m'a pas influencé. Je n'ai trouvé aucune colère dans cette petite pièce magique. Plutôt, j'ai interprété cette partie rapide avec vigueur et enthousiasme⁴⁸ ». En écho aux propos du compositeur, un autre participant semble avoir ressenti plutôt les énergies et les forces conviées dans la musique que les émotions évoquées par les mots :

Intempestif, avec colère m'a plus ou moins inspiré, puisque je ne sentais pas vraiment la colère dans ce passage, mais plutôt une tempête, avec ses mouvements et ses intempéries, mises en pratique par un peu de rubato et des changements de dynamiques (un peu de portamento). C'est donc plus le côté *intempestif* qu'émotif qui m'a interpellé⁴⁹.

La dernière section, *A tempo, mais plus ample, avec exaltation*, qui débute à la mesure 12, ne contient pas d'indication métronomique précise (Figure 6). Le compositeur décrit comment il a cherché à exprimer ces éléments extramusicaux :

Ici, l'action instrumentale se fait plus ample à travers un mouvement qui occupe un registre plus large, des accords qui demandent l'action de toute la main, et un mouvement toujours ascendant, par paliers qui, dans leur mouvement interne de broderie, permettent à l'interprète de construire une dynamique d'excitation croissante à mesure que l'intensité augmente et que l'aigu est atteint. De façon synthétique, concernant les trois sections de *Évocations I*, soulignons aussi comment la direction

45. Propos de J. L.

46. S03.

47. S62, traduction libre : « "Unexpectedly" inspired a certain unique accent for the downbeat E, for which I gravitated toward a kind of cracking, bright sound ».

48. S55.

49. S42.

générale de chaque segment traduit déjà l'énergie de chaque caractère : tendance descendante pour l'induction du calme, tendance statique et insistante pour l'expression de la colère, tendance ascendante pour construire l'exaltation⁵⁰.

L'expressivité du matériau musical a été bien comprise par plusieurs participants, notamment quant à la direction ascendante menant à l'augmentation de l'intensité, puis à la dernière mesure en *decrescendo*, pour exprimer les éléments extramusicaux textuels :

[...] j'ai maintenu le tempo jusqu'à sa moitié pour la ralentir en augmentant la force graduellement en *exaltation* vers la fin. Dans les accords à la fin, j'ai essayé de faire une sonorité pleine, à partir du sens du mot *ample*, avec équilibre entre les notes de l'accord et mettant en évidence celle les plus aigües. L'harmonique final me semble une façon de s'éloigner de l'audience, comme le début⁵¹.

Pour deux autres participants, l'élément extramusical textuel a inspiré des choix interprétatifs : « *A tempo, mais plus ample, avec exaltation* m'a donné l'idée que je devais mettre plus de poids sur chaque note ou accord, et que je devais rouler [ces derniers]⁵² », et « L'indication *avec exaltation* [m']a inspiré une approche plus articulée des accords⁵³ ». Cependant, il arrive aussi que l'élément extramusical textuel ne renforce pas les choix interprétatifs originaux, mais conduise à une modification de l'interprétation, comme en témoigne ce participant :

A tempo, mais plus ample, avec exaltation était difficile à faire, car il y a (ou j'ai) une tendance à ralentir le tempo quand les accords complets arrivent et que *plus ample, avec exaltation* est écrit. Je pense toutefois avoir réussi à le faire sans ralentir. J'ai vraiment essayé de maintenir le tempo⁵⁴.

Conclusion

L'œuvre *Évocations I* a été créée dans le but de permettre de mesurer l'effet d'éléments extramusicaux sur l'expressivité du jeu de quatre-vingt-dix guitaristes. À notre connaissance, aucune étude n'avait jusqu'à maintenant utilisé une œuvre composée pour répondre à un devis aussi imbriqué dans un cadre théorique, ici issu de la psychologie, et méthodologique, soit le design quasi expérimental. Comme l'œuvre composée était au cœur de cette étude, nous constatons des similitudes avec ce que Chapman et Sawchuk⁵⁵ appellent *la recherche à partir de la création*, dans la mesure où la création occupe ici la fonction d'un outil pour la recherche. Dans ce projet, les contraintes à la création, telles qu'elles sont conçues par Poissant⁵⁶, se sont manifestées par le biais d'un devis imposé au compositeur⁵⁷. Ce devis était le moyen choisi pour établir un dialogue entre la recherche

et la création, en mettant en relation deux disciplines, à savoir la psychologie et la création. Il garantissait que l'œuvre créée pouvait répondre aux objectifs de la recherche tout en s'appuyant sur une base théorique élaborée en psychologie par Zentner et ses collègues. Ainsi, le compositeur a sélectionné des émotions à exprimer par sa musique, a choisi les mots pour les évoquer et les endroits pour les inscrire sur la partition. Cependant, l'idée de représenter des émotions par des mots était étrangère à son processus compositionnel habituel. Au-delà des contraintes techniques imposées par le devis, telles que la durée ou le choix de l'instrument, des concepts issus de la psychologie développés par Zentner ont influencé le processus de création de Jimmie LeBlanc. De plus, c'est la composition créée, *Évocations I*, qui a permis de rendre opératoires ces concepts auprès des participants à l'étude, qui devaient interpréter et enregistrer l'œuvre. Les témoignages des participants, recueillis après l'expérimentation, le confirment. Nous avons pu établir des liens entre, d'une part, la manière dont le compositeur a conçu le matériau musical de chacune des sections pour incarner les éléments extramusicaux, et d'autre part, comment ce matériau et les éléments extramusicaux ont clairement été perçus par les musiciens.

En plus des données textuelles obtenues auprès du compositeur et des réponses au questionnaire des musiciens présentées dans cet article, les enregistrements de l'œuvre ont fait l'objet de différentes analyses et d'autres sont encore en cours. D'une part, des analyses statistiques ont été effectuées à partir des résultats de l'évaluation des enregistrements par trois musiciens experts pour déterminer s'il existe, selon eux, une différence dans l'expressivité perçue en fonction de la présence ou non d'éléments extramusicaux dans la partition. Ces résultats, soumis à une revue scientifique, sont en cours d'évaluation. D'autre part, l'analyse quantitative des paramètres sonores (timbre, nuance, tempo, phrasé) provenant des enregistrements des conditions B et C est également en cours de réalisation⁵⁸. Le croisement de ces données permettra de déterminer dans quelle mesure la présence d'éléments extramusicaux textuels a un impact sur l'expressivité du jeu chez quatre-vingt-dix musiciens. Ainsi, cette étude est rendue possible grâce à l'apport de la musique et de la psychologie et ce, à travers un dialogue entre recherche et création.

Bibliographie

- BISESI, Érica, Anders FRIBERG, et Richard PARNCUTT, « Computational Model of Immanent Accent Salience in Tonal Music », *Frontiers in Psychology* 10 (2019). [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00317.]
- BISESI, Érica, et Isabelle HÉROUX, « Relating Extramusical Elements to Performance Style: A MIR-based Investigation », Tokyo, The 17th International Conference on Music Perception and Cognition and The 7th Conference of the Asia-Pacific Society for the Cognitive Sciences of Music, 2023.
- BORGDOFF, Henk, *The conflict of the Faculties: Perspective on Artistic Research and Academia*, Leiden, Leiden University Press, 2012.
- CHAFFIN, Roger, Gabriella IMREH, Anthony LEMIEUX, et Colleen CHEN, « "Seeing the big Picture": Piano Practice as Expert Problem Solving », *Music perception: An interdisciplinary journal* 20/4 (2003), p. 465-940.
- CHAPMAN, Owen, et Kim SAWCHUK, « Creation-as-Research : Critical Making in Complex Environments », *Racar : Revue d'art canadienne* 1/40 (2015), p. 49-52.
- CLARKE, Erik F., et Mark DOFFMAN, *Distributed Creativity*, Oxford, Oxford press, 2017.
- COLLINS, Dave, *The Act of Musical Composition : Studies in the Creative Process*, London, Routledge, 2012.

58. Voir BISESIE et HÉROUX, « Relating Extramusical Elements to Performance Style: A MIR-based Investigation ».

- DARWIN, Charles, *The Expression of Emotion in Man and Animals*, London, John Murray, 1872.
- DEMOS, Alexander P., Tânia LISBOA, Kristen T. BEGOSH, et coll., « A Longitudinal Study of the Development of Expressive Timing », *Psychology of Music* 48/1 (2018), p. 50-66.
- EEROLA, Tuomas, et Jonna K. VUOSKOSKI, « A Review of Music and Emotion Studies: Approaches, Emotion Models, and Stimuli », *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 30/3 (2013), p. 307-340.
- EKMAN, Paul, « Emotions inside out. 130 Years after Darwin's "The Expression of the Emotions in Man and Animal" », *Annals of the New York Academy of Sciences* 1000 (2003), p. 1-6.
- EKMAN, Paul, « A Methodological Discussion of Nonverbal Behavior », *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* 43 (1957), p. 141-149.
- FELDMAN BARRETT, Lisa, et James A. RUSSELL, *The Psychological Construction of Emotion*, New-York, Guilford press, 2015.
- FORTIN, Marie-Fabienne, et Johanne GAGNON, *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière Éducation, 2022. [4^e édition.]
- HÉROUX, Isabelle, « Creative Processes in the Shaping of a Musical Interpretation: A Study of Nine Professional Musicians », *Frontiers in Psychology* 11 (2018). [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00665.]
- HÉROUX, Isabelle, Sergio GIRALDO, Rafael RAMIREZ, et coll., « Measuring the Impacts of Extra-Musical Elements in Guitar Music Playing: A Pilot Study », *Frontiers in Psychology* 11 (2020). [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01964.]
- JACK, Rachael E., Olivier G.B. GARROD, et Philippe G. SCHVNS, « Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time », *Current Biology* 24/2 (2014), p. 187-192.
- JAMES, William, *The principles of psychology: authorized edition*, Mineola, Dover Publications, 1950.
- LINDQUIST, Kristen A., Erika H. SIEGEL, Karen S. QUIGLEY et Lisa R. FELDMAN BARRETT, « The Hundred-Year Emotion War: Are Emotions Natural Kinds or Psychological Constructions? Comment on Lench, Flores, and Bench (2011) », *Psychological bulletin* 139/1 (2013), p. 255-263.
- LISBOA, Tania, Roger CHAFFIN, et Alexander P. DEMOS, « Recording Thoughts while Memorizing Music: a Case Study », *Frontiers in Psychology* 5 (2020). [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01561.]
- LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, Guadalupe, et Gary MCPHERSON, « Applying Self-Regulated Learning and Self-Determination Theory to Optimize the Performance of a Concert Cellist », *Frontiers in Psychology* 11 (2020). [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00385.]
- PANKSEPP, Jaak, et Douglas WATT, « What is Basic about Basic Emotions? Lasting Lessons from Affective Neuroscience », *Emotion Review* 3/4 (2011), p. 387-397.
- PAQUIN, Louis-Claude, et Cynthia NOURY, « Petit récit de l'émergence de la recherche-crédation médiatique à l'UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique », *Communiquer* (hors-série) (2020). [https://id.erudit.org/iderudit/1068861ar, consulté le 03/03/2023.]
- PAQUIN, Louis-Claude, et Cynthia NOURY, « Définir la recherche-crédation ou cartographier ses pratiques ? », *Acfas Magazine* (14 février 2018). [https://www.acfas.ca/publications/magazine/2018/02/definir-recherche-creation-cartographier-ses-pratiques, consulté le 03/03/2023.]
- PAYNE, Emily, « Creativity beyond innovation: Musical performance and craft », *Musicae Scientiae* 20/3 (2016). [https://doi.org/10.1177/1029864916631034.]
- PERCE, Charles, *Collected Writings*, Cambridge, Harvard University Press, 1931-1958. [Ed. Charles Hartshorne, Paul Weiss and Arthur W Burks, 8 vol.]
- POISSANT, Louise, « Méthodologie de la recherche création », *Archée* (2015). [https://archee.uqam.ca/mars-2015-methodologies-de-la-recherche-creation/, consulté le 03/03/2023.]
- RINK, John, Helena GAUNT, et Aaron WILLIAMON (dir.), *Musicians in the making: Pathways to Creative Performance, Studies in Musical Performance as Creative Practice*, New-York, Oxford, 2017. [https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199346677.001.0001.]
- SIMENG, Gu, Fushun WANG, Nitesh P. PATEL, et coll., « A Model for Basic Emotions Using Observations of Behavior in Drosophila », *Frontiers Psychology* 10 (2019). [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00781.]
- SPRENGER-OHANA, Noémie, et Vincent TIFFON, « Traietoria, l'atelier dans l'atelier du compositeur Marco Stroppa », *Revue de musicologie* 98/1 (2012), p. 193-220.

STÉVANCE, Sophie, et Serge LACASSE, *Les enjeux de la recherche-crédation en musique: Institution, définition, formation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013.

THEUREAU, Jacques, et Nicolas DONIN, « Comprendre une activité de composition musicale : Essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préréflexive », dans Jean-Marie BARBIER, Marc DURAND, *Sujets, activités, environnements: Approches transverses*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 221-251.

WELD, Harry Porter, « An Experimental Study of Musical Enjoyment », *The American Journal of Psychology* 23/2 (1912), p. 245-308.

WISE, Karen, Mirjam JAMES, et John RINK (dir.), « Performers in the Practice Room », dans John RINK, Helena GAUNT, Aaron WILLIAMON (dir.), *Musicians in the making: Pathways to Creative Performance, Studies in Musical Performance as Creative Practice*, New-York, Oxford, 2017, p.143-163. [https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199346677.003.0011.]

WUNDT, Wilhelm Max, *Outlines Of Psycholog*, New-York, Thoemmes Continuum press, 1897.

ZENTNER, Marcel, Didier GRANDJEAN, et Klaus R. SCHERER, « Emotions evoked by the sound of music: Characterization, Classification, and Measurement », *Emotion* 8/4 (2008), p. 494-521.

Annexe A : Instructions remises aux participants (Interprètes)

CONDITION A

- Cette première version de l'œuvre doit être travaillée sans aucune interprétation, de la façon la plus neutre possible (aucune nuance, ni phrasé, ni accentuation, etc.).
- Seuls les éléments présents sur la partition (hauteur des notes, rythme, vitesse, harmonique) doivent être considérés.
- Les doigtés, bien qu'ils soient fortement suggérés, ne sont pas obligatoires.
- L'utilisation du métronome est optionnelle.

CONDITION B

Merci d'utiliser UNIQUEMENT les éléments musicaux présents sur la partition pour formuler votre interprétation de l'œuvre (**nuances, « laissez vibrer », accelerando, ritenuto, crescendo, decrescendo, accents**).

CONDITION C

En plus d'intégrer plusieurs éléments musicaux à la partition (**nuances, « laissez vibrer », accelerando, ritenuto, crescendo, decrescendo et accents**), des éléments textuels tels que «**Méditatif, avec tranquillité** », «**Intempestif, avec colère** » et « **A tempo, mais plus ample avec exaltation** » ont fait leur apparition.

Merci de les prendre en considération dans la réalisation de votre interprétation, en plus des éléments musicaux mentionnés précédemment.

Annexe B : Devis de composition

Information sur le projet de recherche :

Le projet vise à évaluer le niveau d'expressivité de 90 guitaristes, à l'égard d'une même composition, selon les trois conditions de jeu suivantes :

1. En jouant la pièce de manière mécanique sans indication autre que la hauteur et la durée des notes ;
2. En suivant simplement des indications inscrites sur la partition (nuances, caractère, attaques, etc.) ;
3. En jouant ces mêmes indications (nuances, caractère, attaques) et en ajoutant les consignes d'éléments extramusicaux, soit l'évocation d'un contexte avec des atmosphères et émotions différentes.

Consignes du devis de composition

Partition : La pièce devra être fournie en trois versions

1. Une version avec seulement les notes, les durées et les attaques ;
2. Une version avec les indications d'éléments expressifs (nuances, indications de caractère, timbre et autres) ;
3. Une version avec tous les éléments, évocation contexte, atmosphères et émotions.

Titre de l'article – Article Title

Dialogue entre recherche et création :
la composition d'une œuvre musicale comme outil de recherche

*Dialogue between Research and Creation:
Composing a Musical Work as a Research Tool*

Résumé – Abstract

L'œuvre *Évocations I* a été créée dans le but de servir d'outil de collecte de données lors d'une étude de type quasi expérimentale visant à mesurer l'impact d'éléments extramusicaux sur l'expressivité du jeu de quatre-vingt-dix guitaristes. Un devis de composition strict a permis de s'assurer que l'œuvre réponde aux objectifs de la recherche, notamment grâce au recours à différentes émotions et atmosphères contrastées, représentées par des éléments extramusicaux sous forme textuelle sur la partition que les musiciens devaient interpréter lors d'enregistrements audio. En décrivant le processus de création du compositeur Jimmie LeBlanc, avons pu établir des liens entre, d'une part, la manière dont il a conçu le matériau musical pour refléter les éléments extramusicaux, et d'autre part, comment ce matériau et les éléments extramusicaux ont été perçus par les musiciens. Ainsi, nous constatons que la pièce *Évocations I* a suscité un travail expressif et une démarche d'appropriation artistique chez les participants de l'étude comme nous le souhaitions. Nous y voyons un dialogue entre recherche et création, sous la forme de la recherche qui définit les conditions de la création, et de la création utilisée comme outil de génération de données. Le présent article propose ainsi un angle phénoménologique sur l'interaction potentielle entre la recherche et la création à travers ce dialogue.

The musical composition Évocations I was composed specifically as a tool for collecting data during a quasi-experimental study that aimed to measure the impact of extra-musical elements on the expressiveness of the game of ninety guitarists. Imposed composition parameters and instruction ensured that the piece aligned with the research objectives, especially the presence of different contrasting emotions and atmospheres represented on the score in textual form. Those extra-musical elements in textual form were used by the musicians in their interpretation during audio recordings. In describing the process for those pieces by composer Jimmie LeBlanc, we were able to establish connections between, on the one hand, how he designed the musical material to reflect the extra-musical elements and, on the other hand, how the musicians perceived this material and the extra-musical elements. Thus, we find that the piece Évocations I aroused expressive performance and an approach of artistic appropriation among the participants of the study as we wished. We see a dialogue between research and creation, in the form of research that defines the conditions of creation and the creation used as a tool for generating data. This article thus proposes a phenomenological angle on the potential interaction between research and creation through this dialogue.

Mots clés – Keywords

Recherche expérimentale - Composition - Interprétation - Expressivité - Éléments extramusicaux
Experimental research - Composition - Interpretation - Expressiveness - Extra-musical elements

Titre de l'article – Article Title

Dialogue entre recherche et création :
la composition d'une œuvre musicale comme outil de recherche
*Dialogue between Research and Creation:
Composing a Musical Work as a Research Tool*

Auteurs – Authors

Isabelle Héroux est professeure titulaire au Département de musique de l'UQAM où elle enseigne la guitare et la pédagogie. Possédant une double formation, soit en interprétation de la guitare (Diplôme de concertiste, École Normale de musique de Paris et 1^{er} Prix, Conservatoire de musique de Montréal) et en éducation musicale (Ph. D. Université Laval) et elle est active comme concertiste, pédagogue et chercheuse. Isabelle Héroux est membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les arts vivants (GRIAV), du laboratoire de recherche en enseignement de la musique du département de musique de l'UQAM (LAREM) et de l'OICRM.

Isabelle Héroux is professor of guitar and pedagogy at the Département de musique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada. Her research interests include creative processes in the work of interpretation, pedagogy for teaching musical instrument, development of educational materials and «recherche-crédation» in music interpretation. She is a member of the Laboratoire de recherche en enseignement de la musique de l'UQAM (LAREM), the Groupe de recherche interdisciplinaire sur les arts vivants (GRIAV), Research Laboratory in Ear Training and Instrumental Learning (LaRFAD), the OICRM.

Formé au Conservatoire de musique de Montréal, Louis-Édouard Thouin-Poppe obtient en 2017, sa maîtrise en interprétation de la guitare classique, ainsi qu'un Prix du conservatoire. Depuis 2018, il poursuit un doctorat à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), sous la direction d'Isabelle Héroux et Danick Trottier, dans le programme d'Études et pratiques des arts. À travers son projet de thèse, il recherche à approfondir les connaissances sur la pratique de la transcription pour guitare classique, et ainsi à développer une démarche de réalisation systématique de transcription, qui sera incluse dans un ouvrage destiné aux guitaristes classiques, tant étudiants que professionnels. Il est également membre étudiant, ainsi que coordonnateur de l'antenne UQAM de l'OICRM.

Louis-Édouard Thouin-Poppe studied at the Conservatoire de musique de Montréal, where he obtained his master's degree in classical guitar performance in 2017, and a Conservatory Prize. Since 2018, he has been pursuing a doctorate at the University of Quebec in Montreal (UQAM), under the supervision of Isabelle Héroux and Danick Trottier, in the program of Études et pratiques des Arts. Through his thesis project, he seeks to deepen knowledge on the practice of transcription for classical guitar, and thus to develop a process of systematic realization of transcription, which will be included in a book intended for classical guitarists students and professionals. He is also a student member, and coordinator of the UQAM branch, of the OICRM.

Dans ses compositions, Jimmie LeBlanc explore une musique pensée en termes de capture de forces et de logique de la sensation, notamment à travers le concept de figure performative. L'interaction entre sens et sensation, à travers l'intégration de références extramusicales, caractérise aussi ses recherches. Sa musique a trouvé sa place sur les scènes locales et internationales avec l'Ensemble Contrechamps, Esprit Orchestra, le Quatuor Bozzini, entre autres. Il a obtenu le 3^e prix au Lutosławski Award (2008) et le Prix Jules-Léger de la nouvelle musique de chambre (2009). Il a rédigé *Luigi Nono et les chemins de l'écoute* (L'Harmattan, 2010), « Xenakis' Aesthetics: The Paradoxes of a Formalist Intuition » (Pendragon Press, 2012), deux chapitres de *La création musicale au Québec* (PUM, 2014). Il est professeur adjoint en composition à l'Université de Montréal.

*In his compositions, Jimmie LeBlanc explores how music can be thought in terms of capture of forces and logic of sensation, through such concepts as performative figure and texture. The interaction between sense and sensation, through the integration of extramusical references, also characterizes his research. His music has found its place on local and international scenes with Ensemble Contrechamps, Esprit Orchestra, Quatuor Bozzini, among others. He won the 3rd prize at the Lutosławski Award (2008), the Jules Léger Prize for New Chamber Music (2009). He is the author of *Luigi Nono et les chemins de l'écoute* (L'Harmattan, 2010), "Xenakis' Aesthetics: The Paradoxes of a Formalist Intuition" (Pendragon Press, 2012), and of two contributions to *La création musicale au Québec* (PUM 2014). He is assistant professor of composition at Université de Montréal.*

Mots clés – Keywords

Recherche expérimentale – Composition – Interprétation – Expressivité – Éléments extramusicaux
Experimental research – Composition – Interpretation – Expressiveness – Extra-musical elements

Sébastien Boucher, Isabelle Héroux et Danick Trottier

La place des musiques populaires dans l'enseignement scolaire aux adolescents: regards croisés de la musicologie et de l'éducation musicale

Introduction

À priori, certains pourraient penser que la musicologie est une discipline qui englobe l'éducation musicale. À cet égard, en France, les diplômes de doctorat décernés à ceux qui s'intéressent à la recherche en éducation musicale le sont dans des programmes de musicologie¹. Considérer la musicologie et l'éducation musicale distinctement pourrait sembler surprenant, mais au Canada, et au Québec plus particulièrement, la situation est bien différente alors que l'éducation musicale est une discipline à part entière qui propose des programmes d'études pour les trois cycles universitaires. Il est vrai que les objets d'étude de la musicologie touchent directement la musique, sa compréhension, son analyse, sa réception et son esthétique, mais celle-ci puise traditionnellement ses cadres théoriques et méthodologiques dans l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, l'ethnologie, la sémiologie et dans bien d'autres disciplines. Quant à l'éducation musicale, ses objets d'étude sont souvent moins concentrés vers la musique en elle-même, mais orientés vers son apprentissage et sa transmission. Ainsi, les cadres conceptuels et méthodologiques sont plutôt puisés dans la psychologie qui, elle, s'intéresse au développement de l'apprenant, à ses capacités d'apprentissage et aux moyens d'enseigner. Si les recherches théoriques sont aussi plus nombreuses en musicologie, les recherches d'inspiration expérimentale ou de développement le sont davantage en éducation musicale. Il va sans dire que le découpage entre ces deux disciplines n'est pas toujours aussi clair et il faut relever au passage que certaines recherches musicologiques ont alimenté la façon d'aborder la pédagogie musicale en milieu scolaire, ce que rapporte par exemple Franca Ferrari pour la situation italienne avec l'influence des travaux de Philip Tagg sur les rapports entre musique et société². Pour autant et dans le cas du Québec, les deux disciplines évoluent en parallèle et dialoguent rarement.

Par la présente réflexion, nous avons fait se rencontrer la musicologie, plus particulièrement les dimensions esthétiques et sociologiques de celle-ci, et l'éducation musicale, pour traiter de la présence des musiques populaires dans l'enseignement de la musique au sein des écoles secondaires. Un regard porté sur les initiatives menées au

1. L'offre de formation des conservatoires nationaux compte par ailleurs des programmes de deuxième cycle dédiés à la pédagogie musicale.

2. Voir Franca FERRARI, « Éducation musicale et médias », dans J.-J. NATTIEZ (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol. 2 « Les savoirs musicaux », Arles-Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 908-909.

Royaume-Uni, en Finlande, et aux États-Unis à cet effet nous conduira finalement à l'analyse de la situation québécoise. D'entrée de jeu, c'est le recours à la musicologie qui nous permettra de poser certaines balises pour mieux situer l'enjeu des musiques populaires.

1. Circonscrire les musiques populaires

Les musiques populaires font partie prenante du quotidien d'une part non négligeable de la population mondiale. Ce constat n'est d'ailleurs guère surprenant compte tenu de la promotion et de la diffusion de ces musiques via les médias de masse tels la radio, la télévision ou internet, et donc de la vaste exposition à ces types de musique par rapport aux musiques classiques ou traditionnelles³. Chez les jeunes, particulièrement ceux ayant l'âge de fréquenter l'école secondaire, la musique est une source d'expression de leur personnalité et de leurs identités⁴, ce qui rejoint le phénomène des sous-cultures (*subculture*) auxquelles ces derniers se rattachent dans l'expression de leurs goûts⁵. Comme le remarque Rosalba Deriu : « La musique de consommation de masse constitue un champ important de l'expérience quotidienne des enfants et des adolescents, et pour beaucoup, la seule peut-être en dehors de l'école⁶ », d'où l'importance pour le pédagogue d'insister sur le rôle que joue cette musique dans la définition de leur identité.

La musique est ainsi placée au cœur des formes de socialisation qui ponctuent leur passage à l'école secondaire⁷. En raison des récents développements technologiques et de l'impact grandissant des médias, la musique, de l'écoute à la création, s'insère de façon intégrale dans la vie des adolescents, faisant d'eux des personnes dotées de riches expériences musicales provenant d'une variété d'activités extrascolaires⁸. Les musiques populaires se manifestent également au sein de pratiquement tous les curriculums d'éducation musicale dans le monde occidental, allant du primaire à la formation spécialisée de niveau universitaire⁹.

D'un point de vue épistémologique, il demeure difficile, voire impossible, de circonscrire les musiques populaire au sein d'une catégorie stable et surtout à l'épreuve de toutes critiques. Tout l'enjeu réside dans le fait que la notion même de populaire en musique est soumise à une grande variabilité selon les expériences de chacun et les critères choisis pour la délimiter. S'il a été dit par exemple que les musiques populaires

pouvaient se distinguer sur la base de leur commercialisation comme produit de masse contrairement aux musiques classiques pour lesquelles l'institution et le soutien de l'État sont indispensables¹⁰, on voit très bien les limites de cette distinction quand on tient compte des institutions qui sont aussi présentes pour soutenir les musiques populaires (par exemple dans le domaine de la radiodiffusion) tout autant que le soutien de l'État dans certains pays comme le Canada avec une offre de subventions axée sur la production phonographique. Dans une société capitaliste, tout produit musical est ultimement soumis à un processus d'industrialisation qui en fait une marchandise dans une économie de marché, ce qui inclut non seulement les musiques populaires, mais aussi celles dites classiques et traditionnelles¹¹. Car le problème qui se pose est aussi celui de la société dans laquelle les jeunes évoluent et de laquelle se dégage une forte attraction pour les médias par rapport à ce qui est consommé au niveau culturel, la musique étant alors « une stimulation motrice », pour reprendre la formulation de Ferrari¹². Autrement dit, la musique que les jeunes consomment est soumise à des dynamiques complexes, allant des vidéoclips aux jeux vidéo en passant par la publicité, le cinéma et encore bien d'autres productions culturelles. C'est pourquoi certains en appellent à considérer les musiques populaires comme une catégorie ouverte en constante transformation¹³, ce qui est aussi une façon de rappeler que le populaire tend à absorber tout ce qui devient phénomène de masse. Comme le rappelait Richard Middleton¹⁴, « le premier problème à résoudre [...] est de déterminer la nature exacte de son objet de recherche », ce qui est aussi vrai dans la pratique quotidienne de la musique lorsque vient le temps de choisir un répertoire donné, par exemple en situation de classe avec les attentes des élèves par rapport à ce qu'eux considèrent comme faisant partie ou non des musiques populaires.

C'est ainsi que les musiques populaires, dans le contexte de la présente étude, peuvent être comprises comme les musiques faisant partie du quotidien des jeunes et étant soumises à une diffusion de masse en contexte médiatique¹⁵, surtout par l'importance que prend désormais le numérique¹⁶. Ce qui conduit à ajouter quelques caractéristiques complémentaires, dont la dimension visuelle par laquelle ces musiques se véhiculent, la répétition (au niveaux syntaxique, thématique, et formel) à laquelle elles sont soumises, la place qu'elles accordent à la vocalité pour travailler l'expression musicale, la mise en scène des identités par lesquelles elles font sens ainsi que les effets sonores auxquels elles ont recours sous l'influence des technologies musicales. Bien que cette liste de caractéristiques puisse s'allonger, celles résumées ici nous apparaissent les plus importantes en regard de la discussion qui suivra. Elles permettent d'orienter le débat sur les musiques pouvant

3. Voir Shahanum Mohamad SHAH, « Popular Music in Malaysia: Education from the Outside », *International Journal of Music Education* 24/2 (2006), p. 132-139.

4. Voir John FINNEY, « Music in the School: Significance and Purpose », dans Zack MOIR, Brian POWELL, Gareth D. SMITH (dir.), *The Bloomsbury Handbook of Popular Music Education: Perspectives and Practices*, Londres, Bloomsbury Publishing, 2019, p. 229-249.

5. Voir Dick HEBDIGE, *Subculture. The Meaning of Style*, Londres, Methuen, 1979.

6. Rosalba DERIU, « Pédagogie de l'éducation musicale dans la seconde moitié du XX^e siècle », dans J.-J. NATTIEZ (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 2 « Les savoirs musicaux »*, Arles-Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 863.

7. L'équivalent français du collège.

8. Voir Goran FOLKESTAD, « Musical Learning as Cultural Practice. As Exemplified in Computer-based Creative Music Making' », dans Margaret S. BARRETT, Gary E. MCPHERSON, Rosalind SMITH (dir.), *Children and Music: Developmental Perspectives*, Wellington, Australian and New Zealand Association for Research in Music Education (ANZARME), 1999, p. 1-7 ; Goran FOLKESTAD, « Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning », *British Journal of Music Education* 23/2 (2006), p. 135-145.

9. Roger MANTIE, « A Comparison of "Popular Music Pedagogy" Discourses », *Journal of Research in Music Education* 61/3 (2013), p. 334-352.

10. Voir Richard MIDDLETON, *Studying Popular Music*, Milton Keynes and Philadelphia, Open University Press, 1990 ; Simon FRITH, *Performing Rites: on the Value of Popular Music*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

11. Voir Simon FRITH, « L'industrialisation de la musique », dans J.-J. NATTIEZ (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 1 « Musiques du XX^e siècle »*, Arles-Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2003, p. 1132-1146.

12. Voir FERRARI, « Éducation musicale et médias », p. 901.

13. Voir Denis-Constant MARTIN, *Plus que de la musique... Musiques, sociétés et politique, Caraïbes, États-Unis, Afrique du Sud*, Guichen, Mélanie Seteun, 2020.

14. Voir Richard MIDDLETON, « L'étude des musiques populaires », dans J.-J. NATTIEZ (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 2 « Les savoirs musicaux »*, Arles-Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 767.

15. Voir Craig LOCKARD, *Dance of Life: Popular Music and Politics in Southeast Asia*, Honolulu, University of Hawaii Press, 1998.

16. Voir Fabien GRANJON et Clément COMBES, « La numérimorphose des pratiques de consommation musicale », *Réseaux* 6-7/145-146 (2007), p. 291-334.

potentiellement répondre aux attentes des élèves en situation de classe selon le temps et le lieu qui font sens pour eux. Autrement dit, une chanson des Beatles pouvait paraître plus populaire dans les années 1960 qu'elle ne le sera dans les années 2020. Car il ne faut pas perdre de vue le facteur temporel dont la principale conséquence est aussi de générer des valeurs, par exemple dans le cas d'un certain rock (Dylan, Beatles, Rolling Stones, etc.) dont la canonisation est un fait avéré¹⁷. L'actualité de ce qui est considéré comme populaire au moment présent eu égard à l'expérience des jeunes doit être prise en considération. Au moment de rédiger ces lignes, Taylor Swift, Olivia Rodrigo ou Dua Lipa risquent de résonner davantage avec l'expérience des jeunes que Madonna ou Cindy Lauper.

C'est la raison pour laquelle la notion de *populaire* déployée dans la présente étude doit obligatoirement tenir compte des jeunes et de leur expérience, ce qui implique aussi de prendre en considération les conduites musicales qu'adoptent les jeunes en lien avec la pop au temps présent, par exemple dans ce qui retient leur attention ou dans la façon dont ils se l'approprient¹⁸. Ce qui peut être qualifié de populaire dans ce contexte est ce qui les rejoint au quotidien à titre d'individus évoluant dans une société donnée où le sonore prend une place importante, par exemple dans le visionnement sur Internet ou dans la pratique de jeux vidéo. À cela s'ajoute le fait que certains auteurs¹⁹ distinguent les musiques populaires des autres genres musicaux en regard des pratiques d'apprentissage, de performance ou de création qui leur sont spécifiques, souvent qualifiées d'informelles. Lucy Green²⁰ en synthétise l'essence à travers un rapport prédominant à l'oralité dans l'apprentissage, à l'expérimentation, à l'imitation d'enregistrements, à l'improvisation et à la création au sein de dynamiques de groupe dont l'encadrement tend à se montrer minimal. La section qui suit illustre la matérialisation de telles pratiques dans un contexte où les musiques populaires prennent tranquillement place au sein du monde scolaire, notamment par l'entremise d'initiatives réalisées au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Finlande.

2. Musical futures, Modern Band et le cas Finlandais

Au début des années 2000, les normes de l'enseignement de la musique dans les écoles secondaires du Royaume-Uni ont été remises en question afin d'arrimer davantage la formation aux goûts, aux intérêts et aux identités des élèves²¹. À cet effet, une proposition consiste à s'intéresser davantage aux expériences musicales extrascolaires de ces derniers dans l'optique d'en dégager des pistes d'intervention éducative²².

L'une des réponses voit le jour sous la forme d'une structure intitulée *Musical Futures*, laquelle vise à trouver des moyens nouveaux et imaginatifs pour engager les jeunes personnes (11-19 ans) dans des activités musicales²³. Les activités de cet organisme sans but lucratif sont fondées sur les travaux de Green²⁴, dont les écrits posent les bases d'une pédagogie des musiques populaires en opposition aux modalités traditionnelles d'enseignement de la musique. L'apprentissage repose essentiellement sur les choix personnels, la familiarité et l'identification au répertoire. Il s'effectue de manière individuelle ou collective dans une perspective d'autodétermination. La musique enregistrée est le principal moyen de transmission et d'acquisition de compétences musicales via la reproduction approximative des enregistrements: il n'est pas impératif de reproduire à la note ou au rythme près cette musique, comme on l'exige avec la partition d'une œuvre issue du répertoire savant. Les compétences et les connaissances sont, quant à elles, assimilées de manière désordonnée ou intuitive en fonction des préférences musicales des élèves. L'écoute, l'interprétation, l'improvisation et la composition sont intégrées simultanément aux activités d'apprentissage.

Musical Futures fournit aux enseignants de musique des ressources et des opportunités de formation au sein d'une communauté de pratique servant à interroger les modalités traditionnelles de l'éducation musicale²⁵. Une initiative en plusieurs points similaire s'est développée aux États-Unis par l'entremise de *Music Will* (anciennement *Little Kids Rock*), une organisation sans but lucratif créée en 2002 dont l'approche pédagogique est basée sur l'imitation, l'approximation (acceptation d'un rendement imparfait des matériaux musicaux) et l'esprit de communauté. Cette organisation proche de l'industrie offre également des instruments, des opportunités de formation continue pour les enseignants ainsi qu'un ensemble de ressources pour les programmes scolaires d'éducation musicale aux États-Unis.

Modern Band est un terme parapluie utilisé par *Music Will* pour référer à un large éventail d'activités musicales²⁶. Le terme suggère fortement le jeu d'ensemble qui, très souvent dans des classes aux États-Unis, se manifeste par des prestations de groupe où les élèves chantent et jouent principalement sur des instruments associés aux musiques populaires (guitare, basse et batterie). *Modern Band* inclut fréquemment d'autres activités telles que le *beat-making* individuel ou collectif, le rap et l'écriture de chansons, lesquelles résident au cœur même de l'approche²⁷. Powell et ses collaborateurs²⁸ notent que les principales caractéristiques d'une telle approche résident dans le fait d'apprendre aux élèves à improviser dans une variété de genres familiers à leur culture²⁹. Cette pédagogie, parfois

17. Voir Carys Wyn Jones, *The Rock Canon. Canonical Values in the Reception of Rock Albums*, Burlington, Ashgate, 2008.

18. Voir FERRARI, « Éducation musicale et médias », p. 900-904.

19. Voir Joseph M. ABRAMO et Stephen C. AUSTIN, « The Trumpet Metaphor: A Narrative of a Teacher's Mid-Career Pedagogical Change from Formal to Informal Learning Practices », *Research Studies in Music Education* 36/1 (2014), p. 57-73 ; FOLKESTAD, « Formal and Informal Learning Situations », p. 135-145 ; Heidi Westerlund, « Garage Rock Bands: A Future Model for Developing Musical Expertise? », *International journal of music education* 24/2 (2006), p. 119-125 ; Carlos Xavier RODRIGUEZ, « Popular Music in a 21st Century Education », *Teachers College Record* 114/13 (2012), p. 133-145.

20. Voir Lucy GREEN, « The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music-Learning Processes », *Music Educators Journal* 91/4 (2005), p. 27-32.

21. VOIR FINNEY, « Music in the School », p. 229.

22. Voir Alexandra LAMONT, David J. HARGREAVES, Nigel A. MARSHALL et Mark TARRANT, « Young People's Music in and Out of School », *British Journal of Music Education* 20/3 (2003), p. 229-242 ; John Sloboda, « Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: Where Does Music Education Fit? », *Music Education Research* 3/2 (2001), p. 243-254.

23. Voir David PRICE, *Musical Futures, an Emerging Vision*, Londres, Paul Hamlyn Foundation, 2005.

24. Voir GREEN, « The Music Curriculum as Lived Experience », p. 27-32.

25. VOIR FINNEY, « Music in the School », p. 229.

26. Voir Gareth D. SMITH et Warren GRAMM, « Pedagogical Approaches in Modern Band », dans Carlos R. ABRIL et Brent M. GAULT (dir.), *General Music: Dimensions of Practice*, Oxford, Oxford University Press, 2022, p. 74-90.

27. Voir David H. Knapp, Bryan POWELL et Gareth D. SMITH, « National Profile of Teacher Perceptions of Teaching and Learning in Modern Band Programs in the United States », *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 231 (2022), p. 77-92.

28. Voir Bryan POWELL, Andrew KRIKUN et Joseph M. PIGNATO, « Something's Happening Here!": Popular Music Education in the United States », *IASPM@ Journal* 5/1 (2015), p. 4-22. [https://doi.org/10.5429/2079-3871(2015)v5i1.2en.]

29. Voir Bryan POWELL et Scott BURSTEIN, « Popular Music and Modern Band Principles », dans Gareth D. SMITH, Zack MOIR, Matt BRENNAN, Shara RAMBARRAN et Phil KIRKMAN (Dir.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, Londres, Routledge, 2017, p. 243-254.

qualifiée de « punk ³⁰ », met l'accent sur l'apprentissage exploratoire ³¹ en reconnaissant à la fois la compétence culturelle des enfants et l'expression de leur agentivité.

Dans le cas de la Finlande, Heidi Westerlund ³² précise que les instruments et les dispositifs communément associés aux musiques populaires sont les plus fréquemment utilisés en salle de classe, bien que le curriculum national ne soit pas contraignant quant aux genres musicaux mis à l'étude. L'auteure souligne toutefois que la formation offerte aux enseignants de musique par les grandes universités finlandaises encadre le développement de compétences concernant l'utilisation de tels instruments, les techniques d'enregistrement en studio, l'arrangement dans différents genres de musiques populaires et l'expérience de scène.

Les changements visant à inclure différentes dimensions des musiques populaires à la formation des enseignants finlandais ont été amorcés il y a maintenant près de 40 ans. Ces développements conjoints aux efforts du gouvernement et des instances universitaires ont contribué au recrutement de plusieurs artistes prometteurs au sein du programme d'éducation musicale offert à l'Académie Sibelius. Westerlund ³³ estime que la situation des musiques populaires en milieu scolaire en Finlande découle en partie du fait que des enseignants dotés d'une expertise selon différents genres dont certains n'avaient aucune qualification formelle, ont été recrutés pour contribuer à la formation universitaire. Les facultés et les départements de musique finlandais ont également adapté leurs critères d'audition afin que les candidats aux études en éducation musicale puissent interpréter des pièces issues de différentes traditions et cultures (p. ex. folk, jazz, funk, soul, classique). Le curriculum de formation s'est vu intégrer des cours incluant les musiques afro-américaines et des instruments rattachés aux musiques populaires comme la guitare électrique. Des opportunités de formation continue ont été mises à disposition des enseignants en exercice. Les installations technologiques des universités et des écoles ont été modernisées, tandis que des efforts visant à changer les attitudes des administrations universitaires et des enseignants de musique classique ont été développés. Les recherches effectuées en amont de la rédaction du présent article permettent de constater que la documentation scientifique au sujet de la pédagogie des musiques populaires demeure limitée, voire inexistante au Québec. Les cas que nous venons de présenter servent ainsi de points de comparaison par rapport à la réalité québécoise et les enjeux qui s'en dégagent. La section suivante se penche sur l'arrivée des musiques populaires dans les programmes des écoles publiques du Québec d'un point de vue se voulant à la fois historique et didactique.

3. Les musiques populaires dans les écoles québécoises francophones

L'enseignement de la musique dans les écoles francophones du Québec a été pendant la première moitié du XX^e siècle, essentiellement réalisé par le chant et l'écoute d'œuvres prescrites dans les programmes issus du répertoire classique occidental, notamment

L'enseignement secondaire au Québec		Équivalence en France	
1e cycle	Secondaire 1	Collège	Classe de sixième
	Secondaire 2		Classe de cinquième
2e cycle	Secondaire 3		Classe de quatrième
	Secondaire 4		Classe de troisième
	Secondaire 5		Classe de seconde

TAB. 1 : L'enseignement secondaire au Québec et son équivalence en France.

religieux, et de chansons folkloriques ou patriotiques ³⁴. À cet égard, des corpus d'œuvres étaient imposés par les instances religieuses dont l'éducation dépendait, afin de « contrer la pénétration insidieuse des musiques populaires ³⁵ », lesquelles étaient considérées comme immorales et de mauvais goût. Avec l'apparition des pédagogies actives (Orff, Dalcroze, Kodaly, etc.), l'expérimentation, l'improvisation et la création ont éventuellement fait leur entrée dans les programmes scolaires québécois au cours des années 1970. Dès 1981, aucun genre musical ne se voit priorisé afin de permettre aux enfants de « découvrir et d'expérimenter divers genres de musique [...], avec la musique d'aujourd'hui et la musique du passé ³⁶ ».

Le Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ) s'inscrit dans cette continuité et prescrit aux enseignants de soumettre aux élèves une variété de répertoire, notamment lors des écoutes ³⁷:

Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques et sont de styles variés. Il peut s'agir de musique contemporaine (musique actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire ou populaire, chansonnier, blues, jazz, country, rock, comédie musicale, musique de films, etc., y compris la musique utilisée dans les médias) ou de musique folklorique ou religieuse d'hier et d'aujourd'hui.

Le PFEQ n'impose d'ailleurs aucun moyen pédagogique dans l'enseignement et l'apprentissage des trois compétences que l'élève devra développer en musique, à savoir : 1) Créer des œuvres musicales 2) Interpréter des œuvres musicales et 3) Apprécier des œuvres musicales ³⁸. Les musiques populaires sont donc en principe présentes dans les écoles du Québec et tout enseignant de musique peut décider d'en faire l'objet des enseignements. De plus, la présence de l'écoute, de l'interprétation, de l'improvisation et de la composition dans les classes semble assurée par les compétences Apprécier, Interpréter et Créer qui structurent le PFEQ.

Afin de considérer les opportunités pour la présence des musiques populaires dans le PFEQ, il est important de savoir que le programme secondaire est divisé en 2 cycles (Tableau 1). Le premier cycle est composé des secondaires un et deux (équivalent en France

34. Voir Isabelle Héroux, « Quelles sont les raisons évoquées pour l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois ? », *Recherche en éducation musicale* 20/1 (2002), p. 18-33.

35. Voir Gouvernement du Québec, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires*, Québec, Département de l'instruction publique de la province de Québec, 1947, p. 74.

36. Voir Ministère de l'éducation du Québec, *Programme d'études Primaire - Art: Art dramatique, Arts plastiques, Danse, Musique*, Québec, Gouvernement du Québec/Ministère de l'Éducation, 1981, p. 119-145. [https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40920.]

37. Voir Héroux, « Quelles sont les raisons évoquées pour l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois ? », p. 18-33.

38. Voir Ministère de l'éducation du Québec, « Domaine des Arts - Musique », dans Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école Québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec/Ministère de l'Éducation, 2001, p. 439-459.

30. Gareth D. Smith, « Little Kids Rock is a Punk », *Association for Popular Music Education Blog* (2018). [https://www.popularmusiceducation.org/blog/little-kids-rock-is-a-punk/.]

31. Voir Tait Coles, *Never Mind the Inspectors: Here's Punk Learning*, Bancyfelin, Independent Thinking Press, 2014.

32. Voir Westerlund, « Garage Rock Bands », p. 119-125

33. Voir Westerlund, « Garage Rock Bands », p. 119-125

des classes de sixième et de cinquième du collège) et inclut un seul programme obligatoire avec des contenus de formation. Le deuxième cycle comprend pour sa part les secondaires trois, quatre et cinq (classe de quatrième, troisième et seconde en France) et propose un programme obligatoire ainsi que deux programmes optionnels déclinant des contenus de formation supplémentaires ainsi qu'une progression des apprentissages plus exigeante pour approfondir la discipline. Bien que les compétences soient les mêmes et que de nombreux éléments soient communs, les deux cycles sont consignés dans des documents distincts, ce qui explique les doubles références entre parenthèses.

Outre l'exposition à un répertoire varié qui inclut nommément les musiques populaires et qui est liée à la compétence 3 (Apprécier des œuvres musicales), d'autres aspects du PFEQ doivent être examinés à la lumière des particularités de la pratique du discours pédagogique concernant les musiques populaires telles qu'elles ont été caractérisées précédemment. Le PFEQ prévoit notamment que les activités proposées en classe soient « suffisamment diversifiées pour tenir compte des domaines d'intérêt et des aptitudes de chacun, elles doivent laisser une large place à l'autonomie de l'élève tout en lui assurant un accompagnement approprié de la part de l'enseignant ³⁹ ».

La compétence 1 (Créer des œuvres musicales) peut, pour sa part, se déployer dans la réalisation d'improvisations, de compositions et d'arrangements ⁴⁰ par lesquels l'élève doit faire appel à différents types de créativité : « la *créativité expressive*, où le processus est plus important que les habiletés, la maîtrise technique ou la qualité du produit ; la *créativité productive*, où l'on vise le développement de techniques et la qualité du produit fini ; la *créativité inventive*, qui permet d'expérimenter de nouveaux matériaux ou de nouvelles manières de faire ⁴¹ ». Si la créativité productive pourrait être perçue comme étant rattachée à des genres musicaux valorisant la performance et l'exactitude de l'interprétation, favorisant ainsi par exemple le jeu en orchestre, les créativités *expressive* et *inventive* peuvent tout à fait correspondre à la valorisation de l'expression personnelle, ou au sein d'un groupe, et à une certaine approximation présente dans l'approche informelle des musiques populaires.

La lecture de tablatures et le jeu à l'oreille ne sont pas exclus du PFEQ qui prévoit, dans le Contenu de formation ⁴², l'enseignement de stratégies permettant de faire appel à des démarches visant à déchiffrer des partitions en fonction de différents codes de notation musicale (traditionnelle, non traditionnelle et personnelle), de recourir à différents procédés de mémorisation de séquences rythmiques et mélodiques de même qu'à différents procédés de discrimination auditive.

Le répertoire populaire que les jeunes connaissent et pouvant être utilisé en classe se retrouve abondamment sur internet sous forme écrite (en tablature ou diagrammes d'accords au-dessus des paroles de chansons) ou simplement sous forme d'enregistrements à imiter à l'oreille (sous forme de repiquage). Ainsi, pour reprendre les principes d'éducation aux musiques populaires rapportés plus haut, les apprentissages reposent sur la familiarité et l'identification au répertoire et mettent en relief, à tout le moins en partie, des interprétations plus ou moins fidèles des enregistrements.

La compétence 2 (Interpréter des œuvres musicales) comprend le jeu des créations travaillées par l'élève, de ses pairs ou d'un répertoire varié qui, comme nous l'avons vu, doit inclure les musiques populaires. L'interprétation peut être réalisée grâce à des ensembles dirigés par un chef, mais aussi par l'intermédiaire de « petites formations ou quelques élèves jouent ensemble en faisant preuve d'une complicité auditive et visuelle ou encore comme soliste ⁴³ ».

4. Discussion

Notre lecture du PFEQ conduit au constat selon lequel les trois compétences, le contenu de formation et la liberté des moyens pédagogiques dont disposent les enseignants de musique soutiennent la présence des musiques populaires dans les classes du secondaire au Québec. De plus, comme ce programme n'est pas divisé en objectifs précis organisés de manière hiérarchique comme l'était celui de 1981 ⁴⁴, les connaissances et les compétences peuvent être acquises selon une séquence désordonnée ou intuitive correspondant aux principes pédagogiques de Green mobilisés au Royaume-Uni depuis le début des années 2002. Contrairement à ce qui prévaut en Finlande, l'exigence d'exposer les élèves à différents genres musicaux du PFEQ favorise la présence des musiques populaires dans les écoles, sans toutefois permettre sa présence exclusive ni offrir une définition de ce qu'elle est. À cet égard, la musicologie gagnerait à être conviée dans une future mouture des programmes québécois afin de délimiter ce qui relève ou non des musiques populaires. L'idée n'est pas de restreindre les musiques que l'on aborde avec les élèves à une vision scientifique, mais plutôt d'offrir une conception que les enseignants pourront facilement s'approprier. En procédant ainsi, il s'agirait de s'assurer que les musiques populaires incluses dans les classes soient variées, comprenant celles qui font sens pour les élèves en lien avec leur expérience et non seulement celle des enseignants.

D'ailleurs, on peut se questionner sur la conception des musiques populaires des enseignants de musique du Québec à la lumière de ce qui est enseigné. Un sondage informel réalisé le 9 février 2022 au sein d'un groupe Facebook réservé aux enseignants de musique québécois indique d'ailleurs que la majorité des répondants (n = 59) affirment qu'ils traitent de musiques populaires (n = 16), musiques de film (n = 11), de musiques classiques (n = 8), de rock (n = 6), de jazz (n = 5), de musiques de jeu vidéo (n = 4), de concours musicaux (n = 4), de métal (n = 3), ou de musiques folkloriques (n = 1). En regardant ces réponses, nous observons que les musiques classiques semblent représenter un seul bloc alors que des participants ont spécifié les sous-genres appartenant au vaste domaine des musiques populaires. D'ailleurs, s'ils en ont spécifié les sous-genres, la mention *musiques populaires* figure néanmoins parmi ceux-ci. Peut-on alors conclure que la définition de *musiques classiques* semble plus évidente pour nos répondants que celle de *musiques populaires* qui, elle, reste ambiguë pour plusieurs ? Comme l'affirme Martin ⁴⁵, la catégorie *musiques populaires* serait-elle, par sa nature, en constante transformation et échappe-t-elle ainsi à une définition stable ? La catégorie *musique populaire* regroupe-t-elle spécifiquement la

39. Ministère de l'éducation du Québec, « Domaine des Arts - Musique », p. 448.

40. Voir Ministère de l'éducation du Québec, « Domaine des Arts - Musique », p. 448.

41. Ministère de l'éducation du Québec, « Domaine des Arts - Musique », p. 446.

42. Voir Ministère de l'éducation du Québec, « Domaine des Arts - Musique », p. 453.

43. Ministère de l'éducation du Québec, « Domaine des Arts - Musique », p. 16 (deuxième cycle) et p. 448 (premier cycle).

44. Voir Isabelle HÉROUX, Louis-Édouard THOUIN-POPPE et Marie-Soleil FORTIER, « L'enseignement de la musique dans les programmes scolaires publics francophones du Québec de 1904 à nos jours », *Revue Musicale OICRM* 8/2 (2021), p. 108-131. [https://doi.org/10.7202/1084971ar.]

45. Voir MARTIN, Plus que de la musique...

musique qui fait partie du quotidien des jeunes ? ⁴⁶ Que penser alors des musiques de film ou de jeux vidéo ? Ou bien, peut-être pouvons-nous penser que si les musiques populaires font l'objet de différentes catégories c'est qu'elles sont plus utilisées que les musiques dites classiques dans nos écoles ? Peut-être que l'ambiguïté de la définition des musiques populaires est due au fait que la musicologie s'y est intéressée plus tardivement qu'aux musiques classiques, et que les musiciens éducateurs avec une formation aux musiques populaires n'ont fait leur entrée dans les écoles que dans les dernières années au Québec ?

Si ce sondage, qui n'a pas de valeur scientifique particulière, et les prescriptions du PFEQ, peuvent nous conforter sur la présence du répertoire populaire dans les classes du Québec, aucune étude n'a, à notre connaissance, été réalisée pour connaître la réelle proportion de ce répertoire dans l'enseignement, ni les pratiques pédagogiques qui s'en dégagent.

En simultanée avec les changements apportés en Finlande, au Royaume-Uni et aux États-Unis depuis maintenant plus de 20 ans, le PFEQ a opté pour un virage favorisant les musiques populaires à l'école dans une optique qui ne se veut pas restrictive, respectant ainsi l'autorité professionnelle des enseignants dans leurs choix pédagogiques. La liberté accordée aux musiciens éducateurs dans le choix du répertoire se veut donc le corollaire de l'ouverture aux genres musicaux et donc, d'une certaine manière, aux musiques populaires.

Des initiatives en collaboration avec l'industrie musicale font aussi leur apparition au Québec en écho aux activités de *Music Will*. La Fondation Evenko, producteur, promoteur et diffuseur d'événements artistiques, offre aux écoles sélectionnées un programme d'activités parascolaires constitué de musiques populaires, lequel programme se conclut par un spectacle à grand déploiement en fin d'année ainsi que des dons d'instruments. La fondation associe ses actions à des vedettes comme porte-paroles auprès des jeunes ⁴⁷. Si ce genre d'initiative peut contribuer à faciliter la pratique des musiques populaires de manière appréciable, elle se confronte à un problème d'espace pour entreposer les instruments et favorise le travail en petits groupes d'instruments amplifiés nécessitant des salles de pratique insonorisées.

La formation des futurs enseignants de musique québécois repose, quant à elle, sur une tradition héritée des communautés religieuses qui remonte au XIX^e siècle et qui a évolué depuis ⁴⁸. Des changements similaires à ceux apportés en Finlande se manifestent d'ailleurs au Québec depuis quelques années déjà. Par exemple, les étudiants inscrits en concentration enseignement (profil populaire) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), qui forment une majorité des futurs enseignants francophones, peuvent depuis 2008 compléter le programme menant à l'obtention d'un brevet officiel. Cette concentration était auparavant réservée exclusivement aux étudiants du profil classique. Un nombre grandissant d'enseignants en exercice ont ainsi une formation disciplinaire axée sur les musiques populaires. À cet égard, Blondin affirme que « l'instrument constitue un marqueur identitaire de la même manière que le goût musical ⁴⁹ » (p. 57). Ainsi, il est fort à parier que, compte tenu de leurs profils identitaires, la musique populaire deviendra

de plus en plus présente dans les écoles. De plus, certains cours comme "Initiation à la guitare et à son enseignement dans les écoles" intègrent de telles musiques à son contenu, notamment grâce à l'accompagnement de chanson, du jeu à l'oreille, de l'improvisation et de l'expérimentation du ukulélé et de certains instruments électriques.

Est-ce toutefois suffisant? Il faut noter au Québec la faible proportion de chercheurs et didacticiens des musiques populaires. Or, l'embauche de tels spécialistes pourrait permettre d'entreprendre des réflexions relatives aux pédagogies des musiques populaires et à leur contribution à la formation des enseignants de musique, notamment en raison des multiples défis et enjeux que ces musiques posent en milieu scolaire. En effet, si les principes issus des travaux de Green ont guidé plusieurs initiatives fondées sur l'aspect informel de l'enseignement ou de l'apprentissage, il serait imprudent de ne pas tenir compte des difficultés liées à l'arrimage de telles pratiques à un cursus scolaire devant répondre à des impératifs de standardisation et d'évaluation assurés par le respect d'un programme de formation prédéterminé. Folkestad ⁵⁰ estime à cet effet que l'enseignement informel relève de l'antinomie et invite plutôt à concevoir la dualité des situations d'apprentissage en tant que continuum où différents niveaux de formalité se côtoient et interagissent en fonction des intentions de l'enseignant.

Certaines revendications des approches pédagogiques propres aux musiques populaires méritent également d'être discutées avec prudence. Georgii-Hemming et Westvall ⁵¹ doutent notamment de l'idée selon laquelle les stratégies pédagogiques basées sur des modalités d'apprentissage informelles mènent nécessairement à des gains relatifs à la motivation, à la participation et à l'inclusion des élèves. Si de telles retombées sont certes à envisager sachant que les musiques populaires sont de puissants facteurs d'identité culturelle, force est d'admettre qu'il reste à le démontrer par l'entremise de recherches empiriques dont nous ignorons a priori l'existence. Leur lecture des enjeux spécifiques aux pratiques suédoises d'éducation musicale ⁵² invite à promouvoir une vision nuancée où l'informel et le formel se chevauchent au sein d'un dialogue organisé, initié et guidé par l'enseignant.

Des enjeux sont également à considérer pour la formation à l'enseignement. Rodriguez ⁵³ rappelle que certains enseignants de musique peinent à intégrer des activités de composition et d'improvisation parce qu'elles nécessitent des critères d'évaluation moins familiers, ne sont pas propices aux classes de grandes tailles et ne correspondent pas nécessairement au bagage musical des enseignants formés de manière plus classique. La situation est certainement amenée à évoluer avec l'arrivée, dans les écoles, d'enseignants formés aux musiques populaires rompus aux activités d'arrangement, de composition et d'improvisation. Ericsson et Lindgren ⁵⁴ soulignent, pour leur part, les limites d'un modèle de formation qui accorde potentiellement trop de liberté à des élèves rencontrant souvent des difficultés à initier et gérer des activités de création musicale étant donné leurs niveaux d'habileté et d'expérience limités.

46. Voir LOCKARD, *Dance of Life*.

47. En 2022 il s'agissait du groupe Les trois accords.

48. Voir Isabelle HÉROUX, Louis-Édouard THOUIN-POPPE et Marie-Soleil FORTIER, « L'enseignement de la musique dans les programmes scolaires publics francophones du Québec de 1904 à nos jours ».

49. Voir Denyse BLONDIN, « Choisir d'enseigner la musique en milieu scolaire », dans Hélène BONIN, Hélène DUVAL, Denise BLONDIN, et Mariette THÉBERGE (dir.), *Identité(s) D'enseignants Des Arts : Arts Plastiques, Danse, Musique, Art Dramatique, Formation et recherche en éducation artistique* (Fréa), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2017, p. 57.

50. Voir FOLKESTAD, « Formal and Informal Learning Situations », p. 135-145

51. Voir Eva GEORGII-HEMMING et Maria WESTVALL, « Music Education – a Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden », *British journal of music education* 27/1 (2010), p. 21-33

52. Voir Eva GEORGII-HEMMING et Maria WESTVALL, « Music Education – a Personal Matter? », p. 21-33

53. Voir RODRIGUEZ, « Popular Music in a 21st Century Education », p. 133-145.

54. Voir Claes ERICSSON et Monica LINDGREN, *Musikklassrummet i blickfånget : Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*, Halmstad, Högskolan i Halmstad, 2010. [<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-13978>.]

Propositions conclusives

Grâce à l'apport de la musicologie, cette contribution a permis de clarifier une conception multidimensionnelle et malléable des musiques populaires prenant en compte les pratiques particulières, l'évolution des préférences, les attentes et les enjeux d'expressivité des jeunes en regard de l'étendue de leurs expériences musicales, dont celles réalisées en milieu scolaire. Le discours s'est ensuite appuyé sur l'analyse de trois exemples issus de pays occidentaux pour traiter de la place des musiques populaires au sein des écoles québécoises francophones.

Des indicateurs tels que le sondage informel cité précédemment et l'intégration naturelle des musiques populaires au cursus scolaire observé en Finlande⁵⁵, laissent entrevoir l'existence d'une pédagogie tacite et instinctive déjà pratiquée par les enseignants au Québec. D'ailleurs, cette tendance devrait s'accélérer en raison du profil identitaire des étudiants au programme d'enseignement de l'UQAM. La recherche permettrait ainsi de documenter les conceptions et les enjeux relatifs aux pratiques de ces enseignants pour en dégager des pistes à explorer pour la formation et l'accompagnement de ces derniers à l'égard des musiques populaires.

Nous soutenons à cet effet l'idée que des recherches privilégiant l'adoption d'un point de vue situé à l'intersection de la musicologie et de l'éducation musicale pourraient contribuer à outiller les futurs enseignants et nourrir les réflexions des instances gouvernementales responsables du programme de formation québécois. La musicologie serait ainsi conviée à la discussion scientifique pour jeter un éclairage sur les aspects culturels, historiques, sociologiques et théoriques des musiques populaires de façon à mettre en contexte, connaître et mieux comprendre ce qui est enseigné. L'éducation musicale, en tant que discipline distincte, aurait pour sa part le mandat d'intervenir à propos de l'utilisation ou de la mise en application des connaissances musicologiques qui seraient mobilisées, ou encore de chercher à comprendre ces dernières à la lumière des conceptions et des pratiques des enseignants. C'est ainsi que la présente étude a voulu poser quelques jalons pour favoriser une telle rencontre et surtout en montrer la pertinence dans le but de pousser plus loin cette réflexion quant à l'intégration des musiques populaires dans l'enseignement de la musique en milieu scolaire.

Bibliographie

- ABRAMO, Joseph Michel, et Stephen C. AUSTIN, « The Trumpet Metaphor: A Narrative of a Teacher's Mid-Career Pedagogical Change from Formal to Informal Learning Practices », *Research Studies in Music Education* 36/1 (2014), p. 57-73.
- BLONDIN, Denise, « Choisir d'enseigner la musique en milieu scolaire », dans Hélène BONIN, Hélène DUVAL, Denise BLONDIN, et Mariette THÉBERGE (dir.), *Identité(s) D'enseignants Des Arts : Arts Plastiques, Danse, Musique, Art Dramatique*, Formation et recherche en éducation artistique (Fréa), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2017, p. 17-61.
- COLES, Tait, *Never Mind the Inspectors: Here's Punk Learning, Bancyfelin*, Independent Thinking Press, 2014.
- DERIU, Rosalba, « Pédagogie de l'éducation musicale dans la seconde moitié du XX^e siècle », dans J.-J. NATTIEZ (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 2 « Les savoirs musicaux »*, Arles-Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 854-872.

- ERICSSON, Claes, et Monica LINDGREN, *Musikklassrummet i blickfånget : Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*, Halmstad, Högskolan i Halmstad, 2010. [<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:h-h:diva-13978>.]
- FERRARI, Franca, « Éducation musicale et médias », dans J.-J. NATTIEZ (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 2 « Les savoirs musicaux »*, Arles-Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 899-915.
- FINNEY, John, « Music in the School: Significance and Purpose », dans Zack MOIR, Brian POWELL, Gareth D. SMITH (dir.), *The Bloomsbury Handbook of Popular Music Education: Perspectives and Practices*, Londres, Bloomsbury Publishing, 2019, p. 229-249.
- FOLKESTAD, Goran, « Musical Learning as Cultural Practice. As Exemplified in Computer-based Creative Music Making' », dans Margaret S. BARRETT, Gary E. MCPHERSON, Rosalind SMITH (dir.), *Children and Music: Developmental Perspectives*, Wellington, Australian and New Zealand Association for Research in Music Education (ANZARME), 1999, p. 1-7.
- FOLKESTAD, Goran, « Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning », *British journal of music education* 23/2 (2006), p. 135-145.
- FRITH, Simon, *Performing Rites: on the Value of Popular Music*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- FRITH, Simon, « L'industrialisation de la musique », dans J.-J. NATTIEZ (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 1 « Musiques du XX^e siècle »*, Arles-Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2003, p. 1132-1146.
- GEORGII-HEMMING, Eva, et Maria WESTVALL, « Music Education – a Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden », *British journal of music education* 27/1 (2010), p. 21-33.
- Gouvernement du Québec, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires*, Québec, Département de l'instruction publique de la province de Québec, 1947, p. 74.
- GRANJON, Fabien, et Clément COMBES, « La numérimorphose des pratiques de consommation musicale », *Réseaux* 6-7/145-146 (2007), p. 291-334.
- GREEN, Lucy, « The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music-Learning Processes », *Music Educators Journal* 91/4 (2005), p. 27-32.
- HEBDIGE, Dick, *Subculture. The Meaning of Style*, Londres, Methuen, 1979.
- HÉROUX, Isabelle, « Quelles sont les raisons évoquées pour l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois ? », *Recherche en éducation musicale* 20/1 (2002), p. 18-33.
- HÉROUX, Isabelle, Louis-Édouard THOUIN-POPPE, et Marie-Soleil FORTIER, « L'enseignement de la musique dans les programmes scolaires publics francophones du Québec de 1904 à nos jours », *Revue Musicale OICRM* 8/2 (2021), p. 108-131. [<https://doi.org/10.7202/1084971ar>.]
- KNAPP, David H., Bryan POWELL, et Gareth D. SMITH, « National Profile of Teacher Perceptions of Teaching and Learning in Modern Band Programs in the United States », *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 231 (2022), p. 77-92.
- LAMONT, Alexandra, David J. HARGREAVES, Nigel A. MARSHALL, and Mark TARRANT, « Young People's Music in and Out of School », *British Journal of Music Education* 20/3 (2003), p. 229-242.
- LOCKARD, Craig, *Dance of Life: Popular Music and Politics in Southeast Asia*, Honolulu, University of Hawaii Press, 1998.
- MANTIE, Roger, « A Comparison of "Popular Music Pedagogy" Discourses », *Journal of Research in Music Education* 61/3 (2013), p. 334-352.
- MARTIN, Denis-Constant, *Plus que de la musique... Musiques, sociétés et politique, Caraïbes, États-Unis, Afrique du Sud*, Guichen, Mélanie Seteun, 2020.
- MIDDLETON, Richard, « L'étude des musiques populaires », dans J.-J. NATTIEZ (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 2 « Les savoirs musicaux »*, Arles-Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 766-784.
- MIDDLETON, Richard, *Studying Popular Music*, Milton Keynes and Philadelphia, Open University Press, 1990.
- Ministère de l'éducation du Québec, *Programme d'études Primaire - Art: Art dramatique, Arts plastiques, Danse, Musique*, Québec, Gouvernement du Québec/Ministère de l'éducation, 1981. [<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40920>.]
- Music Will, « About Music Will » (2024). [<https://musicwill.org/about/>.]

55. Voir Lauri Väkevä, « Teaching Popular Music in Finland: What's Up, What's Ahead? », *International Journal of Music Education* 24/2 (2006), p. 126-131.

POWELL, Bryan, et Scott Burstein, « Popular Music and Modern Band Principles », dans Gareth D. SMITH, Zack MOIR, Matt BRENNAN, Shara RAMBARRAN et Phil KIRKMAN (Dir.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, Londres, Routledge, 2017, p. 243-254.

POWELL, Bryan, Andrew KRIKUN, et Joseph M. PIGNATO, « Something's Happening Here!": Popular Music Education in the United States », *IASPM@ Journal* 5/1 (2015), p. 4-22. [[https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2015\)v5i1.2en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2015)v5i1.2en).]

PRICE, David, *Musical Futures, an Emerging Vision*, Londres, Paul Hamlyn Foundation, 2005.

RODRIGUEZ, Carlos Xavier, « Popular Music in a 21st Century Education », *Teachers College Record* 114/13 (2012), p. 133-145.

SHAH, Shahanum Mohamad, « Popular Music in Malaysia: Education from the Outside », *International Journal of Music Education* 24/2 (2006), p. 132-139.

SLOBODA, John, « Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: Where Does Music Education Fit? », *Music Education Research* 3/2 (2001), p. 243-254.

SMITH, Gareth D., « Little Kids Rock is a Punk », *Association for Popular Music Education Blog* (2018). [<https://www.popularmusiceducation.org/blog/little-kids-rock-is-a-punk/>.]

SMITH, Gareth D., et Warren GRAMM, « Pedagogical Approaches in Modern Band », dans Carlos R. ABRIL et Brent M. GAULT (dir.), *General Music: Dimensions of Practice*, Oxford, Oxford University Press, 2022, p. 74-90.

VÄKEVÄ, Lauri, « Teaching Popular Music in Finland: What's Up, What's Ahead? », *International Journal of Music Education* 24/2 (2006), p. 126-131.

WESTERLUND, Heidi, « Garage Rock Bands: A Future Model for Developing Musical Expertise? », *International journal of music education* 24/2 (2006), p. 119-125.

WYN JONES, Carys, *The Rock Canon. Canonical Values in the Reception of Rock Albums*, Burlington, Ashgate, 2008.

Titre de l'article – Article Title

La place des musiques populaires dans l'enseignement scolaire aux adolescents : regards croisés de la musicologie et de l'éducation musicale

The Place of Popular Music in School Education for Teenagers: a Cross-section of Musicology and Music Education

Résumé – Abstract

Cet article traite des ambiguïtés relatives aux genres musicaux et aux pratiques pédagogiques en lien avec l'enseignement des musiques populaires dans les écoles secondaires québécoises. Le texte propose une lecture autant musicologique qu'éducative d'exemples issus du Royaume-Uni, des États-Unis et de Finlande pour porter un regard approfondi sur la réalité québécoise. Il s'en dégage la nécessité d'effectuer des recherches sur les enjeux auxquels font face les enseignantes et enseignants du Québec en ce qui a trait aux musiques populaires, aux approches pédagogiques permettant de les enseigner et aux opportunités de formation pouvant en découler. Des pistes de collaboration interdisciplinaire sont enfin mises en avant.

This article examines the ambiguities of musical genres and pedagogical practices in the teaching of popular music in Quebec (Canada) high schools. It takes a musicological and educational look at examples from the United Kingdom, the United States and Finland, and then takes an in-depth look at the situation in Quebec. What emerges is the need for research into the issues Quebec teachers face with regard to popular music, the pedagogical approaches to teaching it, and the training opportunities that may result. Finally, avenues for interdisciplinary collaboration are put forward.

Mots clés – Keywords

Music populaire – Enseignement scolaire – Pratiques pédagogiques – Apprentissage – Genres musicaux
Popular music – High school – Pedagogical practices – Learning – Musical genres

Titre de l'article – Article Title

La place des musiques populaires dans l'enseignement scolaire aux adolescents :
regards croisés de la musicologie et de l'éducation musicale
*The Place of Popular Music in School Education for Teenagers:
a Cross-section of Musicology and Music Education*

Auteurs – Authors

Sébastien Boucher est candidat au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Avant d'œuvrer au sein du milieu académique, il a travaillé comme instrumentiste, directeur musical et réalisateur, tant sur scène que sur disque. Toujours actif sur le plan musical, ses recherches portent sur l'enseignement, l'apprentissage et la pratique professionnelle des musiques populaires d'un point de vue sociocognitif. Sa participation au conseil d'administration d'Artisti – une société de gestion des droits des artistes-interprètes – reflète son intérêt pour l'aspect commercial de la musique et la promotion de conditions de travail saines pour les artistes.

Sébastien Boucher is a doctoral candidate in Education at Université du Québec à Montréal (UQAM). Prior to academia, he worked his guitar as a sideman, music director and producer in both live and recorded formats. Still musically active, his research focuses on teaching, learning and professional practices of popular music from a social cognitive standpoint. His involvement on the board of Artisti – a collecting society of performer's rights – reflects his interest in the business side of music and the promotion of healthy work conditions for artists.

Isabelle Héroux est professeure titulaire au Département de musique de l'UQAM où elle enseigne la guitare et la pédagogie. Possédant une double formation, soit en interprétation de la guitare (Diplôme de concertiste, École Normale de musique de Paris et 1^{er} Prix, Conservatoire de musique de Montréal) et en éducation musicale (Ph. D. Université Laval) et elle est active comme concertiste, pédagogue et chercheuse. Isabelle Héroux est membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les arts vivants (GRIAV), du laboratoire de recherche en enseignement de la musique du département de musique de l'UQAM (LAREM) et de l'OICRM.

Isabelle Héroux is professor of guitar and pedagogy at the Département de musique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada. Her research interests include creative processes in the work of interpretation, pedagogy for teaching musical instrument, development of educational materials and "recherche-crédation" in music interpretation. She is a member of the Laboratoire de recherche en enseignement de la musique de l'UQAM (LAREM), the Groupe de recherche interdisciplinaire sur les arts vivants (GRIAV), Research Laboratory in Ear Training and Instrumental Learning (LaRFADI), the OICRM.

Danick Trottier est professeur de musicologie et directeur du Département de musique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il est membre régulier de l'OICRM et participe aux comités scientifiques de la revue *Intersections* et des *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM)*. Les musiques des XX^e et XXI^e siècles, autant dans la tradition dite populaire que dans la tradition dite classique, sont au cœur de son travail universitaire, ce dont témoigne la parution en 2021 de son essai *Le classique fait pop! Pluralité musicale et décloisonnement des genres* chez XYZ Éditeur.

Danick Trottier is Professor of Musicology and Director of the Department of Music at the Université du Québec à Montréal (UQAM). He is a regular member of the OICRM, and sits on the scientific committees of the journal Intersections and the Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM). Twentieth- and twenty-first-century music, in both the popular and classical traditions, is at the heart of her academic work, as demonstrated by the publication in 2021 of his essay Le classique fait pop! Pluralité musicale et décloisonnement des genres, published by XYZ Éditeur.

Mots clés – Keywords

Music populaire – Enseignement scolaire – Pratiques pédagogiques – Apprentissage – Genres musicaux
Popular music – High school – Pedagogical practices – Learning – Musical genres

Hélène Boucher, Ons Barnat et Catherine Tardif

Jeux musicaux de cours d'école, d'hier à aujourd'hui au Québec : comparaison, évolution et applications pédagogiques

Introduction ¹

Cette recherche, à la croisée de l'ethnomusicologie et de la pédagogie musicale, consiste en une analyse systématique des jeux chantés, recueillis lors de notre recherche de terrain en 2022 auprès d'enfants de 6 à 12 ans, ainsi qu'en leur comparaison avec une collection existante mise en ligne par l'ONF en 1975. D'un point de vue pédagogique, l'utilisation de la chanson folklorique ² a historiquement été grandement présente dans les programmes de l'école québécoise ³. Elle en constituait le socle, en parallèle avec la musique religieuse, jusque dans les années 1960 ⁴. De plus, dans le sillon de la Révolution tranquille et du rejet du religieux ⁵ dans la société québécoise, le chant folklorique a été négligé voire évacué des programmes d'enseignement scolaires au Québec, créant un vide important dans la formation musicale à l'école, comme le notent les auteurs du Rapport Rioux, pierre angulaire de la révision des programmes en enseignement des arts ⁶. Le programme par objectifs des années 1980 ne fait, quant à lui, qu'une brève mention du folklore comme répertoire

1. Ce texte contient des citations et des appellations au masculin générique. Celles-ci doivent être interprétées comme inclusives de toute personne, indépendamment de son genre.

2. Le jeu chanté enfantin constitue une catégorie de la chanson folklorique, c'est-à-dire celle transmise oralement, sans auteur connu, et laissant place à de nombreuses variantes.

3. Voir Isabelle HÉROUX, Louis-Édouard THOUIN-POPPE et Marie-Soleil FORTIER, « L'enseignement de la musique dans les programmes scolaires publics francophones du Québec de 1904 à nos jours », *Revue musicale OICRM* 8/2 (2021), p. 108-131.

4. Voir Rita BÉLISLE, *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec*, thèse de doctorat, Université Laval, 2022.

5. Voir Stéphane PAQUIN, « La Révolution tranquille », dans *Usito, le dictionnaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2024 [https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/paquin_1, consulté le 12/01/2024] : « La Révolution tranquille représente une période de transformation et d'effervescence sur les plans politique, économique et social, qui va modeler durablement le Québec contemporain. Les mots clés de l'époque sont "libération économique", "rattrapage" et "maîtres chez nous". La Révolution tranquille marque notamment le début de l'interventionnisme au Québec, la prise en charge de leur économie par les Canadiens français, le passage à l'âge adulte des baby-boomers, l'effondrement de la pratique religieuse, la première élection et la première nomination à titre de ministre d'une femme, la montée de la question nationale et l'essor de l'indépendantisme. » ; Jacques ROUILLARD, « Aux sources de la Révolution tranquille : le congrès d'orientation du Parti libéral du Québec du 10 et 11 juin 1938 », *Bulletin d'histoire politique* 24/1, (2015), p. 125-158 [https://doi.org/10.7202/1033397ar] : « ... les transformations subies par la société québécoise étaient largement dirigées contre l'enseignement de l'Église et son emprise sur la société québécoise ».

6. Voir Marcel RIOUX et Jean DESLAURIERS, *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1969, p. 365.

pouvant être utilisé avec les élèves⁷. Suivra finalement le programme par compétences des années 2000, celui-ci ayant amené une nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage visant le soutien du développement de trois compétences : inventer, interpréter et apprécier. Ceci a donné un espace important à la création musicale par l'élève, promouvant l'utilisation du répertoire « d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs », et de façon plus spécifique du « folklore d'ici et d'ailleurs⁸ », amoindrissant encore la place du chant traditionnel canadien-français. S'en est suivi une génération de jeunes adultes qui connaît peu cet héritage musical, certains enseignants reconnaissant d'ailleurs leurs lacunes dans ce domaine⁹. Dans son étude doctorale, Rita Bélisle a par ailleurs mené une analyse de contenu portant sur 850 ressources pédagogiques en français disponibles au Québec, s'appuyant sur les critères de l'éducation interculturelle. Elle conclut que les musiques folkloriques d'origine canadienne-française sont sous-représentées parmi les ressources qui incluent des musiques traditionnelles pour l'enseignement au primaire¹⁰. Nous proposons donc dans cet article un regard alliant des travaux de nature ethnomusicologique et pédagogique. En ce qui concerne la pédagogie musicale, cette recherche visait à identifier du matériel pour favoriser l'inclusion de jeux chantés enfantins francophones dans l'enseignement de la musique au primaire, en particulier sous l'angle de la pédagogie Kodály. Pour ce faire, notamment en ce qui a trait aux méthodologies de collecte de données sur le terrain et d'analyses de performances ludiques *in situ*, nous avons employés les outils typiques à la recherche ethnomusicologique.

1. Pédagogie et chanson folklorique

Les méthodes actives d'enseignement de la musique, en particulier celles développées par Carl Orff et Zoltán Kodály, ont depuis le début du xx^e siècle fait une place importante à l'utilisation du chant folklorique. Dans cette lignée, plusieurs chercheurs et pédagogues ont cherché à colliger les jeux musicaux enfantins, et ce, dans différents contextes socioculturels. Les jeux musicaux de cours d'école (jeux de mains, de cordes à danser, d'élastiques, de ballons ou de poursuite) ont ainsi été recensés et analysés dans différents pays dont l'Australie¹¹, les États-Unis¹², le Brésil¹³, l'Afrique du Sud¹⁴ et le Canada anglais¹⁵, pour être ensuite utilisés

à des fins pédagogiques dans chacun de ces contextes socioculturels. Aucune recherche similaire n'a été conduite au Québec et il n'existe pas de répertoire de jeux musicaux de cours d'école disponible en français. Parmi les raisons justifiant l'inclusion de jeux chantés enfantins dans l'enseignement de la musique, on note son importance comme matériau pédagogique musical authentique et peaufiné par le temps¹⁶, le rôle significatif du jeu dans l'apprentissage¹⁷, la place primordiale du chant dans le développement musical des enfants¹⁸ et son utilité dans la transmission des éléments de culture¹⁹.

L'analyse des chants recueillis dans le cadre de cette étude s'inscrit dans la vision développée par le pédagogue hongrois Zoltán Kodály (1882-1967). Cette approche pédagogique privilégie l'utilisation séquencée de chansons mise en place à la suite d'une analyse rigoureuse de celles-ci²⁰. Kodály étant lui-même ethnomusicologue, le travail de collecte et d'analyse musicale était au centre de ses préoccupations, tout comme le lien devant exister entre l'utilisation de ce répertoire et la pédagogie musicale.

1.1 Vers une définition de la chanson folklorique

Les expressions *musique folklorique*, *musique folklorique populaire*, *musique traditionnelle* sont utilisées comme synonyme par certains auteurs ou de façon différenciée pour d'autres. Le *Oxford Music Online*²¹ brosse un portrait de l'évolution des différences sémantiques qui existent, alors que pour certains les musiques traditionnelles englobent la chanson folklorique. La question de l'origine de ce répertoire semble cependant être au cœur de son identité, tel que soulevé par Conrad Laforte²² :

Ce serait là, à notre avis, le premier caractère commun à toutes les chansons populaires d'avoir été recueillies de la tradition orale par un collecteur ; le second caractère est, par voie de conséquence, l'anonymat. Ainsi, une chanson littéraire, c'est-à-dire composée par un auteur, même si elle est recueillie du peuple ne peut jamais être folklorique à cent pour cent.

Benoît Lacroix²³ (1983) abonde d'ailleurs dans le même sens dans sa définition de la chanson folklorique :

Il s'agit de cette chanson plus ou moins bien versifiée, monophonique et variable, dont on ne connaît ni l'auteur ni l'origine exacte, qui continue néanmoins, de génération en génération, à être chantée, adaptée.

7. Voir Ministère de l'éducation, *Art : art dramatique, arts plastiques, danse, musique*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, 1981, p. 122.

8. Ministère de l'éducation, *Programme de formation de l'école québécoise : version approuvée : éducation préscolaire enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 237-250. [<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/55029?docref=fUdUoeCjvQ93cSJlAS3YQ&docsearchtext=programme%20de%20formation%20de%20l%27%C3%A9cole%20qu%C3%A9bec%20primaire>, consulté le 20/09/2022.]

9. Voir BÉLISLE, *La pédagogie des musiques traditionnelles*, p. 177.

10. Voir BÉLISLE, *La pédagogie des musiques traditionnelles*, p. iii.

11. Voir Kathryn MARSH, « Mediated Orality: The Role of Popular Music in the Changing Tradition of Children's Musical Play », *Research Studies in Music Education* 13/1 (1999), p. 2-12.

12. Voir Eve HARWOOD, « Music Learning in Context: A Playground Tale », *Research Studies in Music Education* 11/1 (1998), p. 52-60.

13. Voir Bradley GREEN, *Músicas e Brincadeiras: A Collection of Brazilian Children's Songs and Games Compiled, Analyzed, and Annotated for Use in the American General Music Classroom*, thèse de doctorat, Texas Tech University, 2010.

14. Voir Susan HARROP-ALLIN, « Multimodality and the Multiliteracies Pedagogy: 'Design' and 'Recruitment' in South African Children's Musical Games », *Journal of Research in Music Education* 65/1 (2017), p. 25-51.

15. Voir June COUNTRYMAN, « Missteps, Flaws and Morphings in Children's Musical Play: Snapshots from School Playgrounds », *Research Studies in Music Education* 36/1 (2014), p. 3-18.

16. Voir William LEMIT, *Les jeux enfantins du folklore français*, Nevers, Éditions du Scarabée, 1957 ; Micheal HOULAHAN et Philip TACKA, *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford, Oxford University Press, 2015, p. 21.

17. Voir Jennifer M. ZOSH, Emily J. HOPKINS, Hanne JENSEN, Claire LIU, Dave NEALE, Kathy HIRSEH-PASEK, S. Lynne SOLIS et David WHITEHEAD, *Learning through play: A review of the evidence*, Billund, LEGO Foundation, 2017. [https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmb0/learning-through-play_web.pdf.]

18. Voir France SIMARD, *Performance musicale: Le chant préalable à l'apprentissage instrumental*, thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 2003.

19. Voir Olga DENAC et Jerneja ŽNIDARŠIČ, « The Use of Folk Music in Kindergartens and Family Settings », *Creative Education* 9/16 (2018), p. 2856-2862.

20. Voir GREEN, *Músicas e Brincadeiras*.

21. Voir Carole PEGG, « Folk music », dans *Oxford Music Online*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

22. Voir Conrad LAFORTE, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, p. 3.

23. Voir Benoît LACROIX, « Conrad LAFORTE, Survivances médiévales dans la chanson folklorique : poétique de la chanson en laisse », *Recherches sociographiques* 24/2 (1983), p. 292-294.

Henri Davenson, dans *Le livre des chansons*, affirme cependant que la chanson enfantine est un héritage du répertoire adulte ayant été relégué aux enfants. Il soutient qu'à l'exception de quelques berceuses, la plupart des chansons enfantines de langue française seraient d'origine artistique, ayant été à la mode « dans le Paris des années 1780-1800, d'*Au clair de la lune* et *Malbrouck à Cadet Rousselle* et au *Roi Dagobert* »²⁴. Cette assertion de Davenson semble contradictoire avec des recherches plus récentes qui parlent de la culture de l'enfant, ou plutôt comme l'écrit Patricia Shehan Campbell, des « cultures musicales de l'enfant »²⁵. Celles-ci pourraient en effet être multiples, composées de la culture sociétale dominante, de la culture familiale, de l'intérêt spécifique d'un groupe d'enfants ou du groupe d'âge de ceux-ci. Elle signale toutefois que l'entrée à l'école marquerait un tournant dans la culture musicale de l'enfant. Le répertoire utilisé à ce moment spécifique serait caractérisé par la présence de jeux chantés, de jeux de mains et d'autres activités impliquant une interaction entre les enfants – tout en servant d'apprentissage à la socialisation. La question concernant la transmission de ces jeux demeure cependant entière à ce jour. Serait-il possible que les enfants se transmettent entre eux ces jeux musicaux, sans intervention de l'adulte, créant ainsi une véritable « tradition musicale de l'enfance » ?

1.2 La place du jeu chanté enfantin dans les classifications réalisées par des folkloristes canadiens-français

Dans *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, Laforte²⁶ présente une organisation de ce répertoire en sept catégories, dont une nommée « chansons brèves ». Ces dernières sont caractérisées principalement par leur brièveté, c'est-à-dire par le fait qu'elles sont peu développées. Ce type de pièces regroupe cinq sous-ensembles de chansons pour enfants : 1) berceuses, 2) rimettes enfantines chantées, 3) comptines chantées, 4) formulettes de jeux chantées pour danser à la corde, pour la balle au mur, etc., et 5) rondes enfantines. Si les berceuses sont des pièces servant à endormir les enfants, les rimettes, que l'on appelle en anglais *nursery rhymes*, visent à divertir les très jeunes enfants. Les formulettes de jeux chantées sont fort peu décrites dans la présentation de Laforte. Ce dernier mentionne que les jeux peuvent parfois être accompagnés de formulettes, par exemple lors des danses à la corde, de la balle au mur ou de la balle au sol. Finalement, les rondes enfantines seraient directement héritées des danses rondes, ou en rond, des adultes.

Ces courtes chansons enfantines semblent avoir été transportées oralement dans le temps et offrent une fenêtre sur un répertoire musical peu étudié :

En outre, les lettrés auraient intérêt à regarder de moins haut les chansons brèves. Ce ne sont pas toujours des chansons dégénérées [sic] ou fragmentaires. Même si un bon nombre d'entre elles sont des rondes enfantines, même si leur nature demande peu de développement, elles méritent notre attention; car ces humbles manifestations de poésie populaire ont toutefois une certaine valeur esthétique et stable. Malgré leur apparence moderne, elles ont souvent plus d'un siècle d'existence²⁷.

24. Henri DAVENSON, *Le livre des chansons*, Boudry, Éditions de la Baconnière, 1944, p. 60.

25. Patricia Shehan CAMPBELL, « The Musical Cultures of Children », *Research Studies in Music Education* 11/1 (1998), p. 42-51.

26. Voir LAFORTE, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*.

27. LAFORTE, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, p. 123.

En 1920, Édouard-Zotique Massicotte²⁸ a consacré un volume aux répertoires de l'enfance : *Formulettes, rimettes et devinettes du Canada*. Il identifie différents types de formulettes : éliminatrices pour les jeux, numératives, d'écoliers paresseux, facétieuses, facétieuses dialoguées, proverbes et dictons, pour amuser les petits enfants, pieuses ou magiques.

Les formulettes et les devinettes sont d'agréables riens que les enfants apprennent dès qu'ils parlent ou dès qu'ils jouent; mais ces riens ont amusé des générations, ils font partie des traditions d'une race, et le folkloriste ne peut les ignorer. Voilà pourquoi, sans les rechercher particulièrement, nous leur avons fait bon accueil à mesure qu'ils se présentaient²⁹.

1.3 Le problème de la notation musicale dans les recherches sur le folklore

Le recueil des brèves enfantines, tout comme pour les autres volumes de la même collection publiés par Laforte³⁰, consiste en la mise sur pied d'un catalogue présentant en ordre alphabétique des titres de chansons, permettant de regrouper les différentes versions de celles-ci. Il s'agit donc d'un classement s'intéressant aux textes des chansons, que Laforte inclut dans ce qu'il appelle la *poétique de la chanson traditionnelle française*³¹. Aucune notation musicale n'est incluse dans cette gigantesque collection (60 000 fiches en 1958), Laforte affirmant que « l'art d'Orphée n'est pas de notre compétence »³².

Cette absence notable de la notation musicale dans les travaux de Laforte lui vaudra cette critique émise par Vincent Pollina³³ :

Il faut espérer – comme l'auteur lui-même le suggère dans sa conclusion – que cette monographie sera éventuellement complétée par des recherches sur le langage, la musique et les fonctions sociales du genre. Parmi ces dernières préoccupations, l'attention relativement faible accordée aux questions musicales dans la présente étude est la plus regrettable, bien que des considérations d'espace et de portée aient clairement empêché l'inclusion d'un tel matériel³⁴.

D'Harcourt et d'Harcourt³⁵ expliquent, par ailleurs, que les folkloristes se sont intéressés principalement aux textes d'œuvres musicales de tradition orale, avançant que les capacités d'analyse musicale de plusieurs d'entre eux pouvaient être limitées. En ce sens, ils notent que la réalisation d'une transcription musicale vraiment fidèle est un processus

28. Voir Édouard-Zotique MASSICOTTE, « Formulettes, rimettes et devinettes du Canada », *The Journal of American Folklore* 33/130 (1920), p. 299-320.

29. MASSICOTTE, « Formulettes, rimettes et devinettes du Canada », p. 299.

30. Voir Conrad LAFORTE, *Le catalogue de la chanson folklorique française* : v. 1. *Chansons en laisse*; v. 2. *Chansons strophiques*; v. 3. *Chansons en forme de dialogue*; v. 4. *Chansons énumératives*; v. 5. *Chansons brèves (les enfantines)*; v. 6. *Chansons sur des timbres* (Nouv. éd. augm. et entièrement refondue, vol. 1-6), Québec, Presses de l'Université Laval, 1987.

31. Voir LAFORTE, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, p. vii.

32. LAFORTE, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, p. viii.

33. Voir Vincent POLLINA, « Survivances médiévales dans la chanson folklorique: Poétique de la chanson en laisse », *Speculum* 59/1 (1984), p. 174-177.

34. Traduction : *It is to be hoped – as the author himself suggests in his conclusion – that this monograph will eventually be complemented by research into the language, music, and social functions of the genre. Of the latter concerns, the relatively sparse attention given to musical matters in the present study is the most to be regretted, although considerations of space and scope clearly prevented the inclusion of such material.*

35. Voir Marguerite d'HARCOURT et Raoul d'HARCOURT, *Chansons folkloriques françaises au Canada*, Québec, Presses universitaires Laval et Presses universitaires de France, 1956, p. 23-49.

complexe, et qu'il est souvent difficile et inapproprié d'interrompre un chanteur au milieu de sa performance pour reprendre tel ou tel passage. De plus, il semble plausible que les rythmes et les airs aient pu être simplifiés lors de la notation.

Dans cette perspective, certains folkloristes ont fait paraître des collections n'incluant que les textes des chansons, sans aucune transcription ou indication portant sur la musique – voire même, dans le cas des jeux chantés enfantins, sans la description du jeu qui accompagne la formulette. C'est le cas de l'ouvrage *Formulettes, rimettes et devinettes du Canada* de Massicotte³⁶, qui présente une collection de 52 courtes « enfantines³⁷ » et qui ne fait état que des paroles et des réciteurs (nom et lieu de cueillette). Le fait que Massicotte emploie le terme réciteur semble indiquer que les formulettes ne contenaient pas systématiquement de mélodie, mais qu'elles devaient contenir des éléments rythmiques que le lecteur ne peut que tenter de deviner.

Lacourcière, dans *Comptines canadiennes*³⁸, utilise sensiblement le même procédé. Il présente 35 chansons, incluant des variantes de chacune d'elles, dans lesquelles le texte est rapporté, de même que la description du jeu associé et la source ou la personne informatrice. Une seule des chansons de cet ouvrage comporte une transcription de la notation musicale, « Les cerises », et celle-ci est présentée en quatre variantes.

Marius Barbeau a, pour sa part, effectué une collecte rigoureuse de nombreux chants folkloriques du Canada. On peut ainsi retrouver 13 000 textes de chants autochtones et français incluant 8000 mélodies. Bien qu'il soit autodidacte, il a su transcrire la musique qu'il avait enregistrée sur cylindres³⁹. De plus, il s'est fait aider de musiciens compétents, tels Marguerite d'Harcourt, pour la mise sur pied de certains recueils. Barbeau publie, par ailleurs, deux volumes entièrement consacrés aux chansons enfantines : *Les enfants disent*⁴⁰ et *Roundelays, Dansons à la ronde : danses et jeux populaires recueillis au Canada et en Nouvelle-Angleterre*⁴¹. Il ne s'agit toutefois que d'une infime partie de sa collection.

Massicotte a également travaillé de façon rapprochée avec Marius Barbeau. Lacourcière et ses collègues⁴² rapportent qu'on peut trouver, dans les archives du ministère des Mines à Ottawa, un rapport de 1929 présentant une collection de 5211 chansons, dont 303 enfantines.

1.4 Objectifs de recherche

Les traditions musicales canadiennes-françaises ont donc été récoltées et rendues disponibles en bonne quantité par un nombre relativement restreint de folkloristes. Les jeux chantés enfantins occupent cependant un espace limité dans l'ensemble de ces collections.

De plus, ceux-ci sont présentés presque exclusivement à travers une transcription des paroles et des sujets abordés, n'incluant que rarement des indications ethnographiques sur les jeux ou de la notation et de la transcription musicale. Par ailleurs, nous n'avons trouvé aucune publication portant spécifiquement sur l'analyse des caractéristiques musicales des jeux chantés enfantins francophones au Québec. Enfin, des ouvrages de types pédagogiques comportent quant à eux de la notation musicale ainsi que des descriptions des jeux et des pistes pédagogiques, mais sans analyse ethnomusicologique permettant de contextualiser ces œuvres⁴³.

Nous tenterons donc de répondre à la question suivante : Comment les jeux chantés des enfants ont-ils évolués entre 1975 et 2022 en ce qui a trait à leurs caractéristiques musicales et en quoi l'utilisation de ces jeux chantés dans l'enseignement de la musique à l'école primaire pourrait être pertinente ? Cette recherche a donc pour objectifs 1) de recueillir des jeux chantés utilisés par les enfants dans les cours d'écoles primaires francophones québécoises, 2) d'identifier les caractéristiques musicales de ces jeux chantés, 3) de comparer les caractéristiques musicales d'un corpus colligé en 1975 à un autre collecté en 2022 de façon à en identifier les similarités et les potentielles transformations et 4) d'analyser, dans une perspective ethnomusicologique et pédagogique, les caractéristiques spécifiques du répertoire québécois de jeux chantés enfantins. Nous émettons l'hypothèse que certains jeux chantés se seraient transformés dans le temps, alors que d'autres resteraient spécifiques à une époque. Nous pensons également que les idiomes musicaux présentés dans le cadre de cette recherche seraient similaires, de sorte que ce répertoire, issu de deux moments distincts, pourrait être utilisé pour l'enseignement des savoirs essentiels en classe de musique aussi bien au Québec que dans le reste de la francophonie.

2. Méthode

2.1 Collecte de jeux chantés

Dans la première phase de cette recherche, des enseignants en musique dans les écoles primaires de trois régions du Québec (Gatineau, Abitibi et Laurentides) ont été invités à participer à la collecte des jeux chantés⁴⁴. Ces enseignants ont été choisis car ils avaient participé à une formation professionnelle en pédagogie Kodály. Puisque cette approche pédagogique utilise le jeu chanté folklorique comme matériau musical de base, ces enseignants étaient plus susceptibles de s'investir dans ce projet de recherche. Cinq enseignants ont accepté d'y participer. Ce protocole ainsi que tous les documents avaient préalablement été approuvés par le comité d'éthique en recherche de l'UQAM (#4809_e_2021). Par la suite, les enseignants ont présenté en classe des extraits du court métrage *Comptines*⁴⁵ à leurs élèves et leur ont décrit le projet de recherche. Les parents des enfants souhaitant participer ont rempli un formulaire de consentement à cet effet. Enfin, les participants ont interprété leurs jeux chantés pour l'enseignant pendant que celui-ci, ou un assistant de recherche, filmait le tout.

43. Voir Marinette ARISTOW-JOURNOUD, *Le geste et le rythme : rondes et jeux dansés*, Paris, Librairie Armand Colin, 1967.

44. Cette recherche se poursuivra dans les autres régions administratives du Québec lors des phases subséquentes.

45. Voir Manon BARBEAU, *Comptines*, Montréal, Office National du film, 1975. [https://www.onf.ca/film/comptines/, consulté le 20/09/2021.]

36. Voir MASSICOTTE, « Formulettes, rimettes et devinettes du Canada ».

37. Massicotte et Laforte utilisent le mot « enfantines » en tant que nom commun, désignant le répertoire des enfants. Pour plus de précision voir LAFORTE, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, p. 87.

38. Voir Luc LACOURCIÈRE, « Comptines canadiennes », dans Luc LACOURCIÈRE (dir.), *Les archives de folklore vol. 3*, Montréal, Fides, 1948, p. 109-157.

39. Voir Renée, LANDRY, Denise MÉNARD et R. J. PRESTON, « Marius Barbeau », *L'encyclopédie canadienne* (2015). [https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/barbeau-charles-marius, consulté le 20/09/2022.]

40. Voir Marius BARBEAU, *Les enfants disent*, Montréal, Éditions Paysana, 1943.

41. Voir Marius BARBEAU, *Roundelays, dansons à la ronde : danses et jeux populaires recueillis au Canada et en Nouvelle-Angleterre*, Ottawa, Musée national du Canada, 1958.

42. Voir Luc LACOURCIÈRE, « E.-Z. Massicotte : son œuvre folklorique », dans Luc LACOURCIÈRE (dir.), *Les archives de folklore vol. 3*, Montréal, Fides, 1948, p. 7 à 12.

2.2 Analyse des caractéristiques musicales

Dans le but de dégager une compréhension de la structure musicale des jeux chantés recueillis, une analyse systématique de chacune des chansons recueillies a été effectuée. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'analyse basée sur le travail de différents folkloristes et pédagogues utilisant la chanson folklorique telle qu'elle est comprise dans la pédagogie kodalyenne⁴⁶. Laforde⁴⁷ suggère d'ailleurs de consulter la classification musicologique des mélodies présentées lors du *Folk Music Council* de Budapest en 1964 par Vetterl⁴⁸. Étant donné cette recommandation, nous nous sommes également appuyés sur une grille d'analyse développée par le *László Vikár International Folk Music Forum*⁴⁹. Ce groupe de spécialistes travaille sous l'égide de l'institut de pédagogie Kodály situé en Hongrie et s'inscrit dans l'héritage des travaux faits lors du Folk Music Council de Budapest. À la suite de la comparaison de ces différents outils, nous avons conservé les éléments qui nous semblaient les plus pertinents en lien avec notre répertoire. La grille utilisée inclut alors des caractéristiques de construction du répertoire tels le rythme, la mélodie et la structure, de même que des éléments d'interprétation tels le tempo ou l'ambitus⁵⁰. Puisqu'une de nos questions de recherche porte sur la transformation dans le temps des caractéristiques musicales des jeux chantés, le corpus du court métrage *Comptines*⁵¹ a également été analysé à l'aide de cette même grille pour fin de comparaison.

2.3 Comparaison des caractéristiques musicales

Inspirés de l'approche qui avait guidé d'Harcourt et d'Harcourt⁵² et Favreau⁵³ pour l'analyse de chansons folkloriques francophones, nous avons comparé les caractéristiques du corpus collecté en 2022 à celles du corpus du court métrage *Comptines* de 1975. À l'aide de nos grilles d'analyse, un compte de fréquence des différents éléments musicaux a été effectué pour identifier la récurrence des éléments dans chacun des corpus et entre ceux-ci.

2.4 Description des corpus

Le premier corpus date de 1975 et est compilé dans le court métrage *Comptines*, produit

par l'ONF. On y présente l'enchaînement de 22 jeux chantés, recueillis par Manon Barbeau, à Montréal. Bien que l'âge des enfants ne soit pas mentionné, on devine qu'ils sont âgés de 5 à 12 ans.

La seconde collection comporte 20 jeux chantés recueillis dans le cadre du projet de recherche *Jeux musicaux de cours d'école*, sous la direction de Hélène Boucher. Ces jeux sont issus de trois régions administratives du Québec : les Laurentides, l'Abitibi et Gatineau. Cette collecte s'est déroulée en 2021 et 2022. Les enfants ayant participé à cette recherche avaient entre 5 et 12 ans.

Parmi ces 42 jeux chantés, trois se retrouvent dans les deux corpus⁵⁴.

3. Résultats

L'analyse comparative des deux corpus que nous présentons ici prend en compte les caractéristiques musicales mélodiques, rythmiques et structurelles, ainsi que certains éléments d'interprétation. La section qui suit présente d'abord les résultats de la comparaison des caractéristiques musicales des deux corpus, puis ceux issus de l'analyse comparative des trois jeux récurrents dans les deux corpus de façon à en faire ressortir des éléments clés de transformation.

Dans la vision pédagogique inspirée par Kodály, l'utilisation de la solmisation relative a été adoptée. Les pays francophones ont, pour leur part, rencontré des difficultés à s'adapter à cette approche – étant plus à l'aise avec le système du *do* fixe majoritairement en usage dans les pays latins⁵⁵. Nous adressant à un lectorat francophone, nous utilisons donc, dans cet article, le système des chiffres mobiles, ceux-ci représentant les degrés des gammes, peu importe les tonalités utilisées. La tonique d'une gamme majeure est ainsi toujours libellée par le chiffre 1, tandis que celle d'une gamme mineure est identifiée par le chiffre 6.

De plus, en adéquation avec les pratiques des chercheurs présentés précédemment⁵⁶, nous utilisons le code suivant pour désigner les différentes octaves : des virgules à la droite des chiffres indiquent l'octave sous la tonique (p. ex. 4,), alors qu'une apostrophe indique l'octave au-dessus (p. ex. 4'). De même, lorsque les noms des notes sont utilisés, ceci signifie que nous désignons des hauteurs de sons spécifiques. Une note suivie d'une virgule signifiera le son sous le *do* central (p. ex. *la,*), alors que suivie d'une apostrophe, les sons correspondront à l'octave à partir du *do* troisième espace en clé de sol (p. ex. *ré'*).

3.1 Analyse comparative des deux corpus

3.1.1 Note d'ancrage, gamme/mode (nombre de degrés)

Selon d'Harcourt et d'Harcourt, le répertoire des chansons folkloriques canadiennes-françaises est construit sur différents modes, principalement les modes ionien, dorien, lydien,

46. Voir Richard JOHNSTON, *Folk Songs North America Sings: A Source Book for all Teachers*, Toronto, EC Kirby, 1984 ; d'HARCOURT et d'HARCOURT, *Chansons folkloriques françaises au Canada* ; Sharyn FAVREAU, *An Analytical Study for Pedagogical Purposes of French-Canadian Folk Songs as Collected by Marius Barbeau*, University of Calgary, mémoire de maîtrise, 1985 ; Holy Names University, *The American Folk Song Collection*, Oakland, CA, Kodály Center, s.d. [https://www.kodaly.hnu.edu/collection.cfm online, consulté le 20/09/2021] ; Floice LUND, *Research and retrieval: Music Teacher's Guide to Material Selection and Collection*, Westborough, Massachusetts, Pro Canto Press, 1981 ; Ann OSBORN-SEVFFERT « Results of a Computer-Aided Analysis of the Musical Characteristics of British-Canadian Singing Games », *International Kodály Society Bulletin*, 26/2 (2001), p. 32-40 ; Karel VETTERL, « The Method of Classification and Grouping of Folk Melodies », *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae* 7/1-4 (1965), p. 349-355 ; Ilona BARTALUS, *Sing, Silverbirch, Sing: A Collection of Canadian Folksongs*, Toronto, Boosey and Hawkes, 1980, p. 5.

47. Voir LAFORTE, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, p. 7.

48. Voir VETTERL, « The Method of Classification and Grouping of Folk Melodies ».

49. Voir Laszlo Vikar International Folk Music Forum, *Proposed Analysis Format for the International Kodály Society*, communication personnelle, 2023.

50. Pour voir la grille d'analyse, consulter le lien suivant : <http://www.helene-boucher.ca/Article%20Jeux%20chant%C3%A9s.html>.

51. Voir BARBEAU, *Comptines*.

52. VOIR d'HARCOURT et d'HARCOURT, *Chansons folkloriques françaises au Canada*.

53. VOIR FAVREAU, *An Analytical study for Pedagogical Purposes of French-Canadian Folk Songs*.

54. Pour voir l'ensemble des jeux chantés des deux corpus, incluant les fichiers audios, les notations musicales et la description des jeux, consulter le lien suivant : <http://www.helene-boucher.ca/Article%20Jeux%20chant%C3%A9s.html>.

55. Pour un exposé sur les difficultés associées à la solmisation relative dans les pays francophones, de même que les raisons et détails de l'utilisation des chiffres mobiles au Québec francophone dans la pédagogie Kodály, voir Hélène BOUCHER, « For a Cultural Adaptation of the Kodály Approach for French Québécois Including the Use of the Fixed Do System », *Canadian Music Educator* 60/3 (2019), p. 14-22.

56. Voir note 46, en particulier BARTALUS, *Sing, Silverbirch, Sing*, p. 7.

Note d'ancrage	Corpus 1975	Corpus 2022
1	45,5%	40%
3	0%	10%
5	13,6%	5%
6	13,6%	30%
Sans mélodie (formulette)	27,3%	15%

TAB. 1 : Pourcentage de chansons selon la note d'ancrage.

Nombre de degrés	Corpus 1975	Corpus 2022
7 degrés	13,6%	10%
6 degrés (sans 7e)	0%	0%
6 degrés (sans 6e)	0%	0%
6 degrés (sans 5e)	0%	0%
6 degrés (sans 4e)	4,6%	5%
5 degrés (sans ½ ton)	4,6%	5%
5 degrés (avec ½ ton)	9,1%	5%
4 degrés (sans ½ ton)	4,6%	15%
4 degrés (avec ½ ton)	4,6%	10%
3 degrés	27,3%	25%
2 degrés	0%	10%
1 degré	0%	0%
sans mélodie (formulette)	27,3%	15%

TAB. 2 : Nombre de degrés par chanson.

mixolydien et éolien. Ils expliquent, par ailleurs, que plusieurs chansons de ce répertoire sont articulées sur des échelles diatoniques, sans chromatisme, n'utilisant que peu la sensible si caractéristique du système tonal. Nous utilisons donc l'expression note d'ancrage⁵⁷, plutôt que tonique, pour désigner la note qui est le centre d'attraction des différents modes diatoniques. Lorsqu'on compare nos deux corpus, on observe qu'une grande majorité des notes d'ancrage sont sur les premiers et sixièmes degrés, conférant ainsi aux jeux chantés des « caractères » spécifiques⁵⁸. Il vaut de noter que le corpus de 2022 comporte plus du double de pièces utilisant un ancrage sur le 6^e degré, étant donc construite sur une échelle mineure, que celui de la collection de 1975.

Peu de chansons utilisent les sept degrés de la gamme. Dans chacun des corpus, seulement deux sont construites dans une tonalité, majeure en l'occurrence, les autres sont toutes construites sur des modes, à l'exception des formulettes qui sont récitées et donc sans mélodie. D'ailleurs, ces formulettes semblent avoir perdu en popularité avec le temps (Tableau 1). Les mélodies basées sur seulement trois degrés sont dominantes. Elles

57. Plusieurs auteurs anglophones utilisent le mot « finalis », puisque cette note d'ancrage correspond également à la note finale des chansons. Voir BARTALUS, *Sing, Silverbirch, Sing*, p. 7.

58. Pour une description des « caractères » associés par Marguerite et Raoul d'Harcourt à chacun différents modes en présence, voir d'HARCOURT et d'HARCOURT, *Chansons folkloriques françaises au Canada*, p. 25-32.

Ambitus (intervalles)	Corpus 1975	Corpus 2022
tierce	6,3%	11,8%
quarte	31,3%	35,3%
quinte	25,0%	11,8%
sixte	6,3%	23,5%
septième	12,5%	5,9%
octave	18,8%	11,8%

TAB. 3 : Ambitus.

Note la plus grave	Corpus 1975	Corpus 2022
<i>sol</i>	6,3%	0%
<i>fa#</i>	6,3%	0%
<i>fa</i>	6,3%	0%
<i>mi</i>	12,5%	29%
<i>ré</i>	25,0%	12%
<i>do#</i>	12,5%	0%
<i>do</i>	25,0%	24%
<i>si</i> ,	0%	12%
<i>sib</i> ,	6,3%	6%
<i>la</i> ,	0%	6%
<i>lab</i> ,	0%	6%

TAB. 4 : Notes les plus graves du registre utilisé par les enfants.

représentent environ le quart de chacun des deux corpus (Tableau 2). La combinaison de degrés la plus utilisée est 3-5-6.

3.1.2 Ambitus et registre

Pour mesurer les ambitus et les registres utilisés par les enfants, nous avons éliminé les formulettes sans mélodie, ne retenant ainsi que le répertoire comportant des éléments mélodiques. Nous avons donc conservé 16 jeux chantés pour le corpus de 1975 et 17 pour celui de 2022. Les ambitus restreints de tierce, quarte et quinte représentent plus de la moitié des chansons de nos deux corpus, bien que chacun inclut des ambitus allant jusqu'à l'octave (Tableau 3).

En 1975, les notes les plus graves sont concentrées entre le *do* et le *ré*, tandis qu'en 2022, le registre grave utilisé par les enfants semble se cristalliser autour du *do* central, mais il descend tout de même jusqu'au *lab*, sous le *do* central. 54% des notes les plus graves se situent entre *do* et *lab*, ce qui dénote un glissement dans un registre plus grave dans le corpus le plus récent (Tableau 4). Quant au registre aigu, il semble se stabiliser autour de *la* (2^e espace) pour les deux collections, mais une tendance similaire se fait sentir. Alors que les chansons de 1975 utilisent des *réb'*, *ré'*, *mi'*, celles de 2022 n'atteignent qu'à quelques reprises des notes plus aiguës que le *do'* (Tableau 5). Les enfants utilisent donc un registre plus grave aujourd'hui dans leurs jeux libres qu'ils ne le faisaient en 1975.

Note la plus aiguë	Corpus 1975	Corpus 2022
<i>mi'</i>	6,3%	0%
<i>ré'</i>	6,3%	6%
<i>réb'</i>	6,3%	0%
<i>do'</i>	6,3%	6%
<i>si</i>	6,3%	6%
<i>sib</i>	12,5%	0%
<i>la</i>	31,3%	29%
<i>lab</i>	0%	6%
<i>sol</i>	18,8%	12%
<i>fa#</i>	6,3%	0%
<i>fa</i>	0%	12%
<i>mi</i>	0%	0%
<i>mib</i>	0%	6%
<i>ré</i>	0%	12%

TAB. 5 : Notes les plus aiguës du registre utilisé par les enfants.

Métrique	Corpus 1975	Corpus 2022
Simple (2/4)	54,5%	80%
Simple (3/4)	4,5%	0%
Simple (4/4)	31,8%	15%
Mesures mixtes (2/4 + 3/4)	4,5%	5%

TAB. 6 : Métriques présentes dans les jeux chantés.

Crouse/anacrouse	Corpus 1975	Corpus 2022
Crouse	40,9%	30%
Anacrouse : ♩	18,2%	30%
Anacrouse : ♪	0%	30%
Anacrouse : ♪	4,5%	0%
Anacrouse : ♪	0%	5%
Anacrouse : ♪	4,5%	0%
Anacrouse : ♪	13,6%	0%
Anacrouse : ♪	4,5%	0%
Anacrouse : ♪	0%	5%
Anacrouse : ♪	4,5%	0%
Anacrouse : ♪	4,6%	0%

TAB. 7 : Début des chansons sur la crouse ou l'anacrouse.

Structure rythmique	Corpus 1975	Corpus 2022
Isorythmique	31,8%	15%
Hétérythmique	59,1%	85%

TAB. 8 : Structure rythmique des jeux chantés.

Valeurs rythmiques	Corpus 1975	Corpus 2022
♩	0%	15%
♪	22,7%	40%
♩	0%	0%
♩	13,6%	20%
♩	4,5%	0%
♩	63,6%	95%
♩	4,5%	5%
♩ ♩	0%	0%
♩ ♩	0%	0%
♩	0%	10%
♩	9,1%	20%
♩	4,5%	0%
♩	0%	5%
♩	95,5%	90%
♩	9,1%	10%
♩	0%	5%
♩	36,4%	5%
♩	0,0%	0%
♩	0,0%	0%
♩	18,2%	35%
♩	0,0%	0%
♩	36,4%	30%
♩	0%	5%

TAB. 9 : Récurrence des figures rythmiques.

3.1.3 Métrique et crouse/anacrouse

L'ensemble du répertoire analysé est composé de pièces en mesure simple. Aucun jeu chanté en mesure composée n'a été exécuté par les enfants. La très grande majorité de ceux-ci (54,5% en 1975 et 80% en 2022) est construite en 2/4. On note toutefois que plus de chansons en 4/4 ont été répertoriées dans la collection de 1975. Une seule chanson en 3/4 apparaît parmi l'ensemble des pièces. De plus, une chanson avec des mesures mixtes, basée sur une alternance entre 2/4 et 3/4, a été recueillie dans chacun des corpus (Tableau 6).

La majorité des chansons commence avec une anacrouse (59% en 1975, 70% en 2022). Ces anacrouses sont principalement d'une durée d'une noire, incluant les éléments rythmiques suivants : ♩, ♪, ♪, ♪ (Tableau 7). Finalement, les structures rythmiques sont majoritairement hétérythmiques, présentant donc des phrases qui ont des structures différentes les unes des autres (Tableau 8).

3.1.4 Figures rythmiques

Les pourcentages présentés dans le tableau 9 expriment la récurrence des éléments rythmiques au sein de chaque chanson de nos deux corpus. Par exemple, la noire est présente

Structures rythmiques	Corpus 1975	Corpus 2022
A-B	4,5%	15%
A-B-A	0%	0%
A-B-C	9,1%	10%
A-B-C-D	0%	5%
A-A-B-A	4,5%	0%
A-B-C-D-B	4,5%	0%
A-A-A	4,5%	0%
A-A-B	9,1%	0%
A-A'-B	13,6%	25%
A-A'	0%	5%
A-B-A-B'	0%	5%
A-B-C-B	0%	5%
Autres :	45%	40%

TAB. 10 : Structures rythmiques.

Structures mélodiques	Corpus 1975	Corpus 2022
A-B	4,5%	15%
A-B-A	0%	0%
A-B-C	9,1%	5%
A-B-C-D	4,5%	10%
A-A-B	4,5%	0%
A-A ¹ -B	13,6%	25%
A-A ¹	0%	5%
Autres :	40%	30%

TAB. 11 : Structures mélodiques.

dans 90% des chansons en 2022 contre 95% en 1975. En plus des éléments rythmiques de base tels que la noire, les croches et les soupirs, il est intéressant de noter que des éléments rythmiques plus complexes sont présents dans le répertoire des jeux chantés enfantins de nos deux corpus d'étude. Les doubles-croches (♩♩), sautiller (♩♩), saute (♩♩) et même le triolet (♩♩♩) font partie du matériel rythmique d'enfants du primaire, ce qui contraste avec les prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) qui se limite à l'enseignement des éléments rythmiques de base au primaire, à l'exception du rythme de saute⁵⁹. Il est également intéressant de noter que les rythmes syncopés sont très peu présents dans le répertoire d'enfants du Québec.

3.1.5 Structures

Dans un premier temps, nous avons analysé les structures des chansons de nos corpus selon les éléments rythmiques en présence, puis, dans un deuxième temps, selon les éléments mélodico-rythmiques (comme recommandé dans les grilles d'analyses présentées plus

59. Voir Ministère de l'éducation, *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 246.

Type de jeux	Corpus 1975	Corpus 2022
Jeu de mouvements/mime	4,5%	5%
Jeu de bolo	18,2%	0%
Jeu de corde à danser	22,7%	40%
Jeu d'élastique	18,2%	0%
Jeu de doigts	0%	0%
Danse	4,5%	0%
Jeu d'élimination	13,6%	0%
Jeu de mains	9,1%	50%
Jeu de pont	4,5%	5%

TAB. 12 : Type de jeux.

haut). Dans le corpus de 1975, les structures rythmiques les plus communes sont A-A'-B (13,6%), A-A-B (9,1%) et A-B-C (9,1%). Tandis que dans celui de 2022, les plus fréquentes sont AA'B (25%), AB (15%) et ABC (10%) (Tableau 10).

En ce qui concerne les structures mélodiques, les plus fréquemment utilisées en 1975 sont A-A'-B (13,6%) et A-B-C (9,1%); pour 2022, nous retrouvons AA'B (25%), AB (15%) et ABCD (10%). Sous l'entrée *Autres*, nous avons regroupé les structures qui n'ont été répertoriées qu'à une seule reprise (Tableau 11). Notons que la forme A-B-A, qui fait partie des premiers éléments de structure prescrite par le PFEQ⁶⁰, est complètement absente de notre collecte, tant sur le plan rythmique que mélodique.

3.1.6 Type de chansons

Comme présenté précédemment, la classification de la chanson folklorique canadienne-française effectuée par Laforte indique que le jeu chanté des enfants se retrouve principalement dans la catégorie des brèves. Il précise que

cette catégorie comprend des chansons dont la nature particulière est la brièveté. Si elles sont les plus humbles de toutes, elles ne sont pas pour cette raison uniquement destinées aux enfants : elles intéressent tous les âges. Caractérisées par leur peu de développement, elles n'ont jamais plus de trois strophes ou couplets ; souvent deux vers leur suffisent⁶¹.

L'analyse de nos deux corpus démontre bien cet état de fait, puisque l'ensemble de nos jeux chantés peuvent être considérés comme tels.

3.1.7 Types de jeux

Différents types de jeux se retrouvent dans notre recherche, le corpus de 1975 offrant une plus grande variété que celui de 2022. Dans la collection de 1975, la présence des jeux de corde à danser est la plus grande (22,7%), suivie par les jeux d'élastique et de bolo (18,2%). Dans notre corpus le plus récent, 50% des jeux consistent en des jeux de mains, tandis que 40% sont des jeux de cordes à danser (Tableau 12).

60. Voir Ministère de l'éducation, *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 248.

61. Conrad LAFORTE, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, p. 87.

Langues	Corpus 1975	Corpus 2022
Français	90,9%	85%
Anglais	4,6%	0%
Langue inventée	0%	10%
Sans paroles	0%	5%
Combinaison: français, anglais et langue inventée	4,6%	5%

TAB. 13 : Langues.

3.1.8 Tempos

Les tempos choisis par les enfants semblent être influencés par le type de jeu effectué. En effet, alors que les jeux de cordes à danser tendent à avoir un tempo plus lent, ceux des jeux de mains et de bolo s'effectuent sur un tempo plus rapide. Les tempos se divisent donc en deux catégories : les plus lents oscillant entre 60 et 80 à la noire et les plus rapides entre 90 et 140 à la noire. Une seule chanson contient une variation de tempo : lent dans un premier temps ($\text{♩} = 94$), puis rapide dans la deuxième section du jeu ($\text{♩} = 136$).

3.1.9 Langues

Les jeux musicaux recueillis au Québec, tant en 1975 qu'en 2022, sont principalement de langue française. Cependant, certains enfants ont créé des syllabes et des sons qui ne sont pas intelligibles et que nous avons nommés « langue inventée ». D'autres ont utilisé une combinaison entre l'anglais, le français et une langue inventée (Tableau 13).

3.2 Analyse comparative de jeux récurrents dans les deux corpus

Trois jeux chantés se retrouvent à la fois dans la collection de 1975 et dans celle de 2022 : *Crème glacée limonade sucrée* (*Crème à la glace*), *Trois fois passera*, et *Michel, je t'abandonne*. Des versions plus anciennes de ces trois jeux ont aussi été retracées dans différentes collections. La section suivante présente une analyse comparative des différentes versions de ces trois jeux afin de brosser un portrait de leur évolution⁶².

3.2.1 Crème à la glace ou Crème glacée limonade sucrée

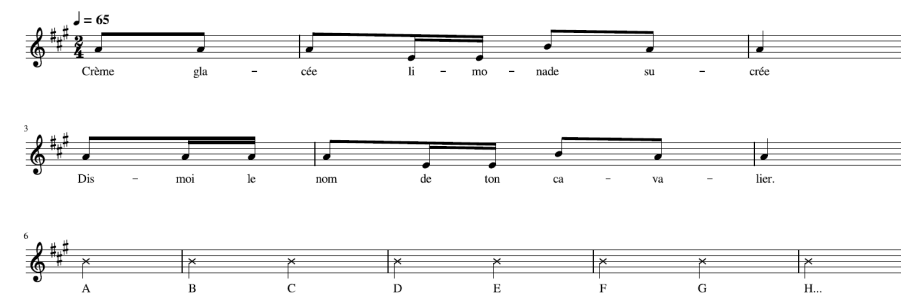
Ce jeu de corde à danser est sans conteste celui qui revient le plus fréquemment dans nos deux corpus d'études. Il a été recueilli dans chacune des écoles participantes en 2022 et on le retrouve également dans le corpus de 1975, pour un total de six versions. Le jeu conserve exactement le même déroulement dans les différentes versions analysées. Le but est de réussir à sauter le plus longtemps possible à la corde à danser⁶³ en suivant les lettres de l'alphabet. Deux personnes tiennent la corde aux extrémités pour la faire tourner et une troisième personne se met au centre en sautant par-dessus la corde. Lorsqu'elle chante les paroles, elle saute sur les pulsations de noires. Lorsqu'elle chante l'alphabet, elle saute sur chaque lettre. Cette dernière doit sauter le plus longtemps possible sans s'accrocher dans la

62. Pour écouter les extraits sonores des exemples 1 à 8, consulter le lien suivant : <http://www.helene-boucher.ca/Article%20Jeux%20chant%C3%A9s.html>.

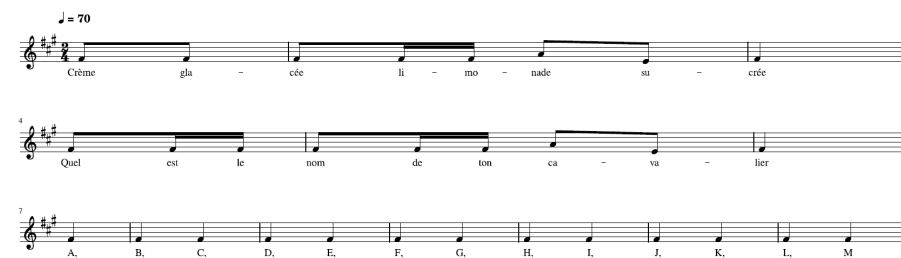
63. Aussi appelée « corde à sauter » en France.



Ex. 1 : ONF 1975.



Ex. 2 : Abitibi 2022.



Ex. 3 : Gatineau 2022.

corde. Lorsque la personne se prend les pieds dans la corde, elle doit nommer le nom d'un cavalier qui débute avec la lettre qui était nommée lorsqu'elle s'est emmêlée.

L'évolution des paroles de la première phrase reflète particulièrement la transformation de la langue parlée au Québec. En effet, la version de 1975 débute avec « crème à la glace » qui était à l'époque une expression typique et qui a été remplacée dans la langue courante actuelle par « crème glacée ». La deuxième phrase s'articule selon deux variantes : « Dis-moi le nom de ton cavalier » ou « Quel est le nom de ton cavalier », la seconde ayant été uniquement utilisée par les enfants de la région de Gatineau lors de notre collecte en 2022. Rythmiquement, les versions sont presque identiques, à l'exception de l'anacrouse qui suit la particularité des paroles telles qu'énoncées plus tôt et de la phrase finale énumérant les lettres. Dans la version de 1975 (Exemple 1), on observe un monnayage rythmique, chacune des lettres étant énoncée sur des croches, alors que dans toutes les autres versions, elles le sont sur des noires (Exemples 2 et 3).

D'un point de vue mélodique, trois variantes sont présentes. La première est construite sur les degrés 3-5-6 et a été recueillie à trois reprises (Exemple 1). Une deuxième version, présente une seule fois dans notre collection, s'articule quant à elle sur les degrés 5,-1-2 (Exemple 2). La relation 5,-1 étant très présente dans la chanson francophone⁶⁴, il n'est certes pas surprenant de la retrouver dans cette variante. Toutes les trois ont en commun d'être construites sur une échelle majeure. Deux groupes d'enfants de la région de Gatineau nous ont, quant à eux, partagé une version s'articulant sur les degrés 5,-6-1, ayant une note d'ancrage sur 6 et donc construite sur une échelle mineure (Exemple 3).

D'un point de vue historique, ce jeu chanté fait partie du recueil de Laforte⁶⁵. La version la plus ancienne qu'il a identifiée date de 1955 et provient des Îles-de-la-Madeleine. Elle se retrouve dans la collection de Carmen Roy, *Littérature orale en Gaspésie*⁶⁶, qui la classe dans la catégorie des *comptées divinatoires*. Elle est présentée sans notation musicale, de sorte que nous ne pouvons ici analyser ces éléments. Le jeu de corde à danser qui est décrit est le même que celui que nous avons recueilli : lorsque la joueuse se prend les pieds dans la corde, la lettre de l'alphabet qu'elle dit à ce moment indique l'initiale de son *cavalier*. Cette version plus ancienne comporte cependant une suite à la chanson. On poursuit le jeu à l'aide de chiffres pour connaître le nombre d'enfants que le couple aura. On ajoute ensuite le vers suivant pour savoir la façon dont on les habillera :

Soie, guenille, torchon, chiffon.
Bleu, blanc, rouge.

Puis, un autre vers pour identifier la voiture qu'on utilisera le jour des noces :

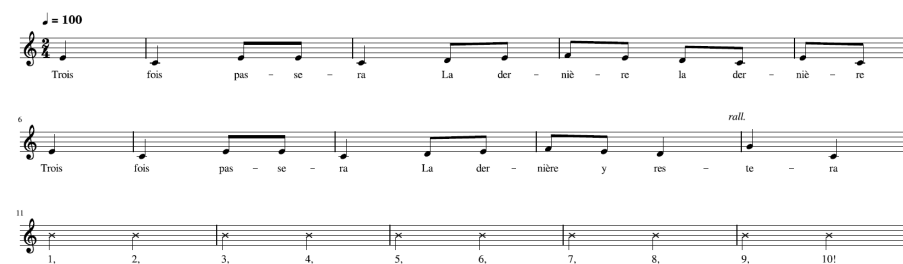
Char, camion, autobus.

3.2.2 Trois fois passera

Cette chanson est accompagnée d'un jeu de pont. Bien que différentes versions du jeu existent, elles restent similaires dans leur mise en pratique. Deux personnes sont face à face et se tiennent les mains, parfois en levant les bras à 45 degrés pour former une arche, parfois en bougeant les bras en suivant la pulsation. Pendant que la chanson est chantée, d'autres joueurs passent sous leurs bras à tour de rôle. Au moment où la chanson se termine, les deux personnes ferment leur bras pour emprisonner celle dont c'est le tour de passer.

En plus d'être présente dans la collection de 1975, nous l'avons également recueillie dans la région de Gatineau en 2022. La première différence notable entre les deux versions se trouve dans l'exécution de la fin de la chanson. En effet, dans la version plus ancienne, les enfants ajoutent un compte parlé de 1 à 10 avant d'attraper leur victime, alors que dans la version contemporaine, la prise se produit sur la dernière syllabe du mot *restera*.

La construction mélodique comporte également certaines différences. Même si les deux versions débutent sur un 3^e degré, la première nous amène tout de suite à la note d'ancrage (1) avec un intervalle de tierce majeure, alors que la seconde nous propose une ligne mélodique descendante construite sur les degrés 3-2-1. De façon plus globale, la version de l'ONF est bâtie sur un mode pentacordal (5 degrés successifs), tandis que celle de



Ex. 4 : ONF 1975.



Ex. 5 : Gatineau 2022.

Gatineau est tétracordale (4 degrés successifs)⁶⁷. L'intervalle final de la 2^e phrase démontre également des différences, le premier nous donnant un saut de quinte vers le bas 5-1, tandis que le second fait entendre une ligne descendante conjointe composée de degrés 4-3-2-1 (Exemples 4 et 5).

Dans un autre ordre d'idée, notons que la mélodie de l'exemple 5 est presque identique à celle de la très célèbre berceuse *Fais dodo, Cola mon p'tit frère* – ce qui indiquerait de potentielles perspectives de recherche portant sur la récurrence de formules mélodiques typiques dans diverses chansons enfantines francophones.

Dans une perspective historique, ce jeu chanté se retrouve également dans l'ouvrage de Laforte⁶⁸, sous une déclinaison de 143 versions, provenant de différentes provinces canadiennes, de France et de Suisse. Le titre qu'il a retenu est *Les cloches sont au fond de l'eau, rocher, rocher*, ce qui constitue la première phrase d'un grand nombre de ces variantes. Dans les versions présentent dans nos deux corpus, la première phrase a disparu, mais les phrases suivantes sont similaires.

La version canadienne la plus ancienne date de 1915 et fait partie de la collection Marius Barbeau, disponible dans les archives numériques du Musée canadien de l'histoire, et nous parvient grâce à Marie-Ernestine Larocque-Barbeau. Ici aussi, seul le texte est disponible, limitant les comparaisons musicales (Figure 1).

Nous remarquons que dans la version de 1915, tout comme celles de nos deux corpus, la phrase 1 *Les cloches sont au fond de l'eau, rocher, rocher* est manquante ; de plus, la 2^e

64. VOIR FAVREAU, *An Analytical study for Pedagogical Purposes of French-Canadian Folk Songs*, p.123.

65. VOIR LAFORTE, *Enfantines*, p. 632-633.

66. VOIR CARMEN ROY, *Littérature orale en Gaspésie*, Ottawa, Edmond Cloutier, 1955, p.188-189.

67. Pour une explication de cette nomenclature, voir BARTALUS, *Sing, Silverbirch, Sing*, p. 8.

68. VOIR LAFORTE, *Enfantines*, p. 690-702.



FIG. 1 : Comparaison des textes de la chanson *Trois fois passera*.

phrase est différente. Par ailleurs, la version de 1975 comporte un compte jusqu'à 10 pour compléter le jeu de capture. La description du jeu est d'ailleurs absente pour la version de 1915. Des versions antérieures, datant de 1883 et de 1863, trouvées en France, sont également mentionnées dans le recueil de Laforte, mais s'y trouvent aussi sans description.

3.2.3 Michel, je t'abandonne

Ce jeu chanté se retrouve à trois reprises dans nos corpus : une dans la collection de 1975 et deux dans celle de 2022 provenant des Laurentides et de l'Abitibi. Le jeu suit principalement les indications suivantes avec des modifications de mouvements selon les différents interprètes : avec un partenaire, chanter la chanson tout en tapant les croches dans ses propres mains et dans les mains de l'autre en respectant des motifs bien précis⁶⁹.

Ce jeu de mains raconte l'histoire d'une peine d'amour. Les textes des trois versions que nous avons recueillies apportent des détails additionnels. La première version (Exemple 6) offre une trame narrative dans laquelle une jeune fille épanche son désespoir auprès de sa grand-mère. La seconde (Exemple 7) indique à quel point la jeune fille souhaite *briser sa chaîne* afin de pouvoir aller voir son bien-aimé – ce qui semblerait indiquer le cas d'un amour interdit par la famille. La troisième version (Exemple 8), quant à elle, révèle plutôt que Michel a disparu le jour de son mariage, avant de réparaître. Les trois versions terminent toutes avec quelques expressions humoristiques, et ce, malgré le côté dramatique de la chanson : *Ohé! Boum, boum* et *Tout nu!*

Cette chanson a une structure dans laquelle certaines phrases musicales sont récurrentes, qu'elles soient absolument identiques ou similaires. Il s'agit d'une caractéristique peu fréquente dans nos corpus, sans doute reliée à la nature même des chansons brèves rendant peu fréquent ce genre de procédure de composition. Les trois versions appréhendées sont caractérisées par l'utilisation du rythme de saute (croche pointée - double), conférant un caractère léger à la musique malgré la tristesse du texte. La version abitibienne est caractérisée dans sa mélodie par des motifs construits sur la relation 5,-1, en particulier au début et à la fin de la pièce. La seconde version présente quant à elle une variante ornée de cette relation 5,-1 en ouverture: 5,-5,-4,-3,-5,-1. Celle issue des Laurentides est articulée différemment, 3-3-2-1-3-5-5-5, offrant une perspective mélodique tout autre (Exemples 6, 7 et 8).

Partition musicale pour la version Abitibi 2022. Le tempo est de 110 battements par minute. La chanson est en 4/4. Les paroles sont :
 Mi - chel je t'a - ban - donne donne donne Je ne veux plus te voir voir voir
 La tête que tu m'as faite faite faite M'a mise au dés - es - poir poir poir
 As - sise sur ma fe - nêtre nêtr nêtr Je te re - garde pas - ser ser ser
 Je dis à ma grand - mère mère mère Voi - ci mon bien - ai - mé! O - hé!

Ex. 6 : Abitibi 2022.

Partition musicale pour la version ONF 1975. Le tempo est de 115 battements par minute. La chanson est en 2/4. Les paroles sont :
 Mi - chel je t'a - ban - don - ne Je ne veux plus te voir
 As - sise à ma ma nê - tre Je te garde pas - ser
 Il faut bri - ser la chaî - ne Qui out j'a - vi - se - rai
 La peine que tu m'a fai - te m'a mise au dés - es - poir
 Je dis à ma grand - mère
 Pour al - ler voir Mi
 nê - re voi - ci mon bien - ai - mé boum boum
 chel - le Mi - chel mon bien - ai - mé boum boum!

Ex. 7 : ONF 1975.

Partition musicale pour la version Laurentides 2022. Le tempo est de 72 battements par minute. La chanson est en 2/4. Les paroles sont :
 Mi - chel je t'a - ban - donne donne donne
 que tu m'as faite faite faite
 jour de mon ma - riage iage iage
 sise à ma fe - nêtr nêtr nêtr
 Je ne veux plus te voir voir voir. La
 m'a mise au dé - ses - poir poir poir. Le
 Mi - chel a dis - pa - ru ru ru. As
 chel est rap - pa - ru tout nu!

Ex. 8 : Laurentides 2022.

69. Les différentes versions des jeux de mains sont disponibles sous ce lien.

Ce jeu de mains est absent de la publication de Laforte consacrée à recenser les chansons enfantines. Ceci est étonnant puisque notre corpus le plus ancien est de 1975 et que le livre de Laforte est paru en 1987. Nous n'avons pas été en mesure de le trouver dans les collections électroniques du Musée canadien de l'histoire, ni dans la collection numérique des Archives de folklore et d'ethnologie de l'Université Laval – pas plus que dans celle de la Bibliothèque et archives nationales du Québec (BAnQ). La thèse de doctorat de Rita Bélisle⁷⁰, présentant une recension de 75 ressources en français pour l'enseignement des musiques traditionnelles publiées entre 1997 et 2022, a également été consultée, toujours sans succès. Cependant, une requête simple dans les moteurs de recherche les plus courants révèle que ce jeu est bien vivant, chanté par de nombreux enfants, et ce dans différentes variantes.

4. Discussion

Cette recherche avait comme visée d'identifier de quelle façon le jeu chanté partage certaines caractéristiques associées à la chanson folklorique francophone du Canada et de tenter de mieux comprendre la « culture musicale de l'enfant » et sa transformation dans le temps. De nos résultats, certains constats méritent d'être discutés, en particulier la séquence pédagogique des éléments mélodiques, les éléments rythmiques présents dans nos corpus, le registre des voix chantées des enfants et la transformation des jeux chantés selon les lieux et le temps.

4.1 La séquence pédagogique des éléments mélodiques

D'un point de vue pédagogique, notre recherche s'appuie sur la pédagogie Kodály, celle-ci faisant un usage important des chants folkloriques et intégrant la collecte et l'analyse de ce répertoire. Une des caractéristiques phares de cette approche est l'utilisation d'une séquence pédagogique structurant les apprentissages des élèves. Dans la version originale hongroise, cette séquence fut développée selon la récurrence des motifs mélodiques propres aux chants traditionnels de cette culture⁷¹. Elle commence par l'enseignement des 5^e et 3^e degrés du mode de *do*, utilisant ainsi la tierce mineure comme premier intervalle enseigné. Très rapidement, le 6^e degré vient se joindre et toute une collection de chansons enfantines construites sur ces degrés est disponible pour l'enseignant⁷². Pour Lois Choksy, adaptatrice de la pédagogie Kodály en Amérique du Nord, ces collections de quelques notes forment des modes qui ne sont « ni des gammes incomplètes ni des grappes de notes – elles sont dans leurs propres formes tout à fait parfaites et complètes⁷³ ». Pédagogiquement, dans la vision kodályenne, ces modes seront les premiers rencontrés par les élèves, ils mèneront ensuite aux modes pentatoniques, puis diatoniques. Garo affirme d'ailleurs que la signature pentatonique est présente dans la chanson de tradition orale de France : « quoi qu'il en soit, à la base demeure le pentatonique, avec ses tournures caractéristiques non pas en tant qu'échelle déficiente mais génératrice et fondatrice. Toutes les autres échelles

en émanent, c'est un fait historique⁷⁴ ». Dans certaines adaptations francophones de cette approche, des pédagogues ont proposé des séquences distinctes, qui s'appuyaient sur l'analyse du répertoire folklorique francophone. Il est intéressant de noter qu'ils sont arrivés à des conclusions différentes. Ribière-Raverlat⁷⁵ propose un départ en mode majeur, avec l'intervalle 5,-1. S'ajouteront par la suite, les 2^e et 3^e degrés. Potvin⁷⁶ et Favreau⁷⁷, quant à elles, débutent par les degrés 1-2-3, menant ainsi directement vers la musique diatonique, sans passer par le mode pentatonique. En dissonance avec ces choix, Legrady⁷⁸ et Garo⁷⁹ proposent une séquence semblable à celle des Hongrois, débutant par la relation 5-3, à laquelle s'ajoute le 6^e degré. Notre collecte de chansons en inclut cinq construites sur les degrés 3-5-6, ce qui est davantage que toutes les autres combinaisons de nos corpus. Cette fréquence supporte donc l'utilisation d'une séquence mélodique similaire à celle développée en Hongrie lors de la mise en place de la séquence pédagogique Kodály en français au Québec. Il nous semble également important de noter que les chansons que nous avons analysées font partie du répertoire de la culture de l'enfant et non du chant folklorique des adultes. Il s'agit peut-être ici d'une clé explicative aux différences préalablement énoncées.

4.2 Les éléments rythmiques

L'analyse de nos deux corpus démontre la domination de la métrique à 2/4 dans le jeu chanté enfantin, tout comme dans les analyses des chansons folkloriques du Canada français de Favreau et d'Harcourt et d'Harcourt. L'absence d'organisation rythmique en 6/8 dans nos corpus est intéressante à noter, d'autant que celle-ci est largement présente dans les analyses de ces mêmes auteurs. La présence marquée des anacrouses est cependant similaire à celle des deux collections comparatives. La nature même de la langue française, en particulier la règle de l'accent tonique⁸⁰, vient sans doute imposer cet état de fait. En effet, l'accent tonique se place sur la dernière syllabe articulée des mots en français, ce qui amène donc de façon naturelle la présence des anacrouses.

Les éléments rythmiques constituant les jeux chantés comportent bien entendu les rythmes de base tels les noires et les croches, cependant les  sont présents dans le répertoire des enfants du primaire. Ceci contraste fortement avec les prescriptions du PFEQ qui se limite à l'enseignement des éléments rythmiques de base au primaire⁸¹. Il est également intéressant de noter que les rythmes syncopés sont très peu présents dans le répertoire d'enfants du Québec, tout comme de manière générale dans la chanson folklorique canadienne-française⁸². Notons que dans certaines cultures, notamment celle

74. Edouardo GARO, « La signature pentatonique dans les chansons de tradition orale de France », *Bulletin of the International Kodály Society* 30/2 (2006), p. 5.

75. Voir Jacquotte RIBIÈRE-RAVERLAT, *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*, 4 volumes, Paris, Alphonse 64. Leduc, 1974-1981.1997-2001.

76. Voir Thérèse POTVIN, *Mes chansons, ma musique*, Edmonton, Via Musica, 1997-2001.

77. Voir FAVREAU, *An Analytical Study for Pedagogical Purposes of French-Canadian Folk Songs*.

78. Voir Thomas LEGRADY, *Lisons la musique : Adaptation canadienne-française de la Méthode Kodály*, vol. 1 et 2, Ottawa, Fidès, 1967-1970.

79. Voir Edouardo GARO, *100 comptines et chansons d'ici et d'ailleurs*, Cahier #1, Genève, Édition Ed. Garo/Studio Kodály, 2001. [http://www.garo-ed.com/documents/kodaly-1.pdf.]

80. Voir Maurice GREVISSE, *Précis de grammaire française, Règles de l'accent tonique*, Bruxelles, Duculot, 1995.

81. Voir Ministère de l'éducation, *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 246.

82. Voir FAVREAU, *An Analytical Study for Pedagogical Purposes of French-Canadian Folk Songs*.

70. Voir BÉLISLE, *La pédagogie des musiques traditionnelles*.

71. Voir FAVREAU, *An Analytical Study for Pedagogical Purposes of French-Canadian Folk Songs*, p.4.

72. Voir Adam JENO et Zoltán KODÁLY, *Énekes Köny*, v.1 à 8, Budapest, Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, 1948.

73. Lois CHOKSY, *The Kodály Method I*, Prentice Hall, 1999, p. 108 : « ... neither incomplet nor grapped scales – they are in their own forms quite perfect and complete »

de la Hongrie⁸³ et du Brésil⁸⁴, la complexité des éléments rythmiques dans les jeux musicaux d'enfants est plus grande, incluant entre autres la syncope.

4.3 Les registres des voix chantées des enfants

Notre analyse a démontré un glissement dans un registre plus grave de la voix chantée lorsque l'on compare le corpus le plus récent à celui de 1975. Les notes les plus graves se sont ainsi déplacées d'une tierce vers le bas, passant du *do* central au *lab* ; le registre aigu, qui atteignait jusqu'au *mi* 4^e espace dans le corpus de 1975, n'atteint plus que le *do* 3^e espace en 2022. Notons que cette observation arrive en porte-à-faux avec les usages du monde symphonique dans lequel les instruments s'accordent de plus en plus aigus, du *la* à 435Hz à la fin du XIX^e siècle à 440Hz au milieu du XX^e siècle, puis à 442Hz et même 444Hz dans certains orchestres «classiques» actuels⁸⁵.

Au fil des ans, de nombreuses études ont été faites dans le but de mesurer l'étendue vocale des enfants. Différents auteurs parlent d'un ambitus de plus ou moins une octave chez l'enfant d'une dizaine d'années, approximativement du *do* central jusqu'au *do* 3^e espace⁸⁶. D'autres ont plutôt mesuré une tessiture vocale pouvant s'étendre jusqu'à deux octaves chez des élèves du même âge⁸⁷. Ces différences s'expliquent, entre autres, par l'objet mesuré⁸⁸ : s'intéresse-t-on à la limite des sons émis par l'enfant ou à ceux qui lui sont confortables et avec lesquels il peut chanter ? De quelle façon a-t-on mesuré le tout, à travers des chansons connues ou nouvelles, en utilisant seulement des fragments mélodiques ou des notes isolées ? S'intéresse-t-on à la qualité sonore ou seulement à l'émission du son ? Qu'en est-il des différences entre filles et garçons ? Bref, la variabilité des mesures peut certainement expliquer les différences de résultats.

Par ailleurs, différentes analyses ont permis d'observer que le registre réel des enfants est, en moyenne, plus grave que celui utilisé dans les publications de répertoire

Niveau	Description
1	Pré-chanteur
2	Chanteur utilisant le registre de la voix parlée
3	Chanteur avec registre limité
4	Chanteur utilisant un registre de base
5	Chanteur

TAB. 14 : Échelle de compétence en cinq niveaux des enfants chanteurs.

pour voix d'enfants⁸⁹. Dans cette perspective, il se pourrait même qu'en demandant aux enfants de chanter du répertoire trop aigu, nous leur demandions une tâche au-dessus de leur capacité naturelle⁹⁰.

Tout en acceptant la prémisse selon laquelle le registre se développe avec l'âge, Rutowski⁹¹ a développé une échelle de compétence en cinq niveaux qui s'appuie davantage sur les habiletés des enfants chanteurs plutôt qu'uniquement sur leur âge pour identifier leur ambitus vocal (Tableau 14).

Dans le cadre de notre recherche, notre échantillon de chanteurs semble s'inscrire dans la 2^e catégorie, utilisant leur voix chantée dans le registre de leur voix parlée. Ceci nous offre une piste de réflexion pour essayer d'expliquer la baisse de registre entre 1975 et 2022. Les enfants d'aujourd'hui chantent-ils moins fréquemment et ont-ils ainsi moins l'occasion de développer leur voix chantée ? Sont-ils aujourd'hui davantage exposés, par les médias, à un répertoire chanté dans le registre de la voix parlée ? L'éducation musicale actuelle dans les écoles accorde-t-elle moins d'importance au développement vocal ?

4.4 La transformation des jeux chantés selon les lieux et le temps

Nous avons effectué une recherche documentaire afin d'identifier des versions antérieures aux trois jeux chantés retrouvés dans nos deux corpus, de façon à dégager leur transformation selon les lieux et le temps. Différentes modifications rythmiques, mélodiques et formelles ont été relevées. Une des dimensions ayant retenu notre attention est la transformation des paroles. Comme discuté plus haut, la chanson *Crème glacée*, par les changements à sa première phrase, semble être une illustration d'une modification du langage courant utilisé entre 1975 et 2022. De plus, elle a subi une déperdition au niveau des paroles, puisque la version la plus récente ne porte que sur le nom du futur époux. Cependant, s'agit-il d'une différence historique ou géographique ? Nos collections datant de 1975 et 2022 sont davantage issues de la partie ouest de la province, alors que les versions antérieures, comportant davantage de paroles, sont issues de régions plus à l'est comme la Gaspésie et les îles-de-la-Madeleine.

83. Voir JENO et KODÁLY, *Énekes Köny*.

84. Voir GREEN, *Músicas e Brincadeiras*, p. 131.

85. Voir Fanny GRIBENSKI, « Écrire l'histoire du la. Entre histoire de la musique et études des sciences », *Revue d'anthropologie des connaissances* 13/3 (2019), p. 733-757 [DOI : 10.3917/rac.044.0733 ; <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2019-3-page-733.htm>] ; Émile LEIPP et Michèle CASTELLENGO, « Du diapason et de sa relativité », *La Revue musicale* 294 (1977).

86. Voir Jinyoung KIM, « Children's Pitch Matching, Vocal Range, and Developmentally Appropriate Practice », *Journal of Research in Childhood Education* 14/2 (2000), p. 152-160 ; Mary GOETZE, Nancy COOPER et Carol BROWN, « Recent Research on Singing in the General Music Classroom », *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 104 (1990), p. 16-37 ; Sylvesta WASSUM, « Elementary School Children's Vocal Range », *Journal of Research in Music Education* 27/4 (1979), p. 214-226 ; Graham F. Welch, « Vocal Range and Poor Pitch Singing », *Psychology of Music* 7/2 (1979), p. 13-31 ; Heiner GEMBRIS, « The development of musical abilities », dans Richard COLWELL (dir.), *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 124-164 ; Lynne GACKLE, « The Adolescent Female Voice: Characteristics of Change and Stages of Development », *Choral Journal* 31/8 (1991), p. 17-25 ; Karen A. MIYAMOTO, « Musical Characteristics of Preschool Age Students: A Review of Literature », *Update: Applications of Research in Music Education*, 26/1 (2007), p. 26-40.

87. Voir Mary GOETZE, Nancy COOPER et Carol BROWN, « Recent Research on Singing in the General Music Classroom », p. 16-37 ; John WARRENER, « Learning Theory to Musical Development: Piaget and Beyond », *Music Educators Journal* 72/3 (1985), p. 22-27 ; Randall S. MOORE, « Comparison of Children's and Adults' Vocal Ranges and Preferred Tessituras in Singing Familiar Songs », *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (1991), p. 13-22.

88. Voir Debra HEDDEN, « An Overview of Existing Research about Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing », *Update: Applications of Research in Music Education* 30/2 (2012), p. 52-62.

89. Voir Arthur Thomas JERSILD et Sylvia Feldman BIENSTOCK, « A Study of the Development of Children's Ability to Sing », *Journal of Educational Psychology* 25/7 (1934), p. 281-291 ; Graham F. Welch, « Vocal Range and Poor Pitch Singing » ; Dorothy Stevens WILSON, *A Study of the Child Voice from Six to Twelve*, thèse de doctorat, Université de l'Oregon, 1970.

90. Voir David R. JOYNER, « The Monotone Problem », *Journal of Research in Music Education* 17/1 (1969), p. 115-124.

91. Voir Joanne RUTKOWSKI, « The Nature of Children's Singing Voices: Characteristics and Assessment », *The Phenomenon of Singing* 1 (2013), p. 201-209.

La chanson *Trois fois passera*, quant à elle, a perdu au fil des années sa première phrase *Les cloches sont au fond de l'eau, rocher, rocher*, alors que celle-ci était bien présente dans la collection de Laforte. Les paroles de la chanson *Michel je t'abandonne*, elles, ont gagné en développement dans le nombre de couplets et dans les paroles.

Peut-être ce répertoire s'est-il transmis différemment d'un lieu à l'autre, d'une époque à l'autre, se modifiant, selon les circonstances. Il s'agit en l'occurrence d'un phénomène répandu, qu'Haensel nomme « construction culturelle territorialisante »⁹² :

La chanson qui rejoint les identités collectives, n'est pas un produit du passé. Elle résulte très concrètement d'une fabrication nouvelle, d'une dynamique de groupe continue, avec un enchevêtrement des identités familiales, locales, et globales comme dans des cercles identitaires évolutifs pouvant servir de répertoires d'actions⁹³.

Mais en matière de tradition orale, on ne peut se fier uniquement aux partitions écrites car elles ne sont que le reflet d'une interprétation, à un moment donné d'une chanson qui évolue en permanence et dont les variations, si elles apparaissent aux folkloristes comme une perte, elles peuvent être seulement une altération qui permet une trouvaille, du nouveau qui émerge⁹⁴.

En somme, les transformations des jeux chantés des enfants font partie de la nature même de ces jeux, et intègrent ainsi les pratiques et les usages des lieux et des époques dans lesquels ils se trouvent. Ils s'inscrivent donc dans cette « construction culturelle » en constante évolution.

Conclusion

Nous avons analysé un répertoire de chansons enfantines qui ont pu être perçues par la plupart des chercheurs folkloristes canadiens-français, comme étant de peu d'intérêt à cause de leur apparente simplicité et de leur brièveté avérée. Notre recherche a démontré qu'il s'agit au contraire d'un répertoire riche, vivant et dont l'analyse permettrait de mieux comprendre l'évolution historique et culturelle de la société québécoise. Les jeux musicaux enfantins que nous avons analysés dans le cadre de cette recherche comportent ainsi des éléments typiques du répertoire francophone au Canada : la domination de la métrique à 2/4, la prévalence des anacrouses, la présence de rythme incluant des motifs construits avec des doubles croches. D'un point de vue mélodique, retenons la grande fréquence des chansons construites sur des échelles majeures et une présence notable des mélodies construites sur trois degrés (3-5-6). Par ailleurs, l'un des éléments marquants de nos résultats est l'observation du glissement vers un registre plus grave de la voix chantée de 1975 à 2022, celui-ci se rapprochant maintenant davantage de la voix parlée. L'évolution historique qui se dessine dans nos analyses ne semble pas se limiter au registre vocal des enfants. Nous

avons, par ailleurs, présenté trois jeux chantés qui sont présents dans nos deux corpus. Pour comprendre leur évolution, nous avons identifié des versions plus anciennes de ces mêmes chansons au Canada et en France, lorsque cela était possible. Nous avons ainsi constaté qu'il s'agit d'un répertoire vivant, en évolution, au niveau des mélodies aussi bien que de celui des paroles et de la forme.

D'un point de vue pédagogique, cette analyse nous informe de la présence de chansons enfantines construites sur les degrés 3, 5 et 6, supportant ainsi l'utilisation de la séquence kodalienne originale, qui mène par la suite vers les chansons en modes pentatoniques. De notre hypothèse de départ, nous retenons donc que plusieurs jeux de nos deux collections pourraient être utilisés pour l'enseignement des savoirs essentiels et même aller au-delà des exigences ministérielles actuelles au Québec. En effet, d'un point de vue rythmique, les enfants sont clairement capables de maîtriser des éléments rythmiques complexes qui peuvent se retrouver dans l'enseignement plus tôt que ce qui est prescrit dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Par ailleurs, le registre vocal utilisé nous indique le besoin d'une formation vocale pour les élèves, mais sans doute également pour les enseignants, de façon à leur donner des outils pour enseigner le chant dès un jeune âge chez les enfants. Finalement, le jeu chanté représente un exemple de la construction culturelle en constante transformation et avec laquelle l'enseignant gagnera à être en contact pour être au diapason de ses élèves. Le jeu, par son caractère ludique, est un outil pédagogique privilégié et, du fait de sa transmission entre pairs, revêt une dimension unique de la culture des enfants.

Il nous semble donc important de souligner le caractère dynamique du répertoire étudié. Grâce à la transmission orale, ce patrimoine québécois est bien vivant dans les écoles et ce, à différentes époques. Il semble possible que l'étude approfondie des jeux chantés enfantins puissent offrir une fenêtre privilégiée sur la compréhension des transformations de notre société, ne serait-ce que d'une perspective langagière. Ce champ de recherche semble donc offrir une perspective pour de futures études. Au-delà des *a priori* qui ont marqué son histoire au sein des recherches folkloristes et ethnomusicologiques au Canada et au Québec notamment, la musique enfantine transporte langue, culture, coutume, histoire et géographie d'un peuple. Au niveau épistémologique, cette recherche propose des premières pistes pour explorer de manière systématique un répertoire riche et diversifié. Bien que cet article présente un corpus limité, notre collecte sur le terrain se poursuivra dans les autres régions du Québec jusqu'en 2025. L'analyse de nouveaux jeux chantés que nous pourrions collecter sur le terrain viendra ainsi s'ajouter à celle réalisée dans cet article, ce qui nous permettra de formuler de nouvelles hypothèses de recherche. Il s'agit donc ici des premiers pas d'une analyse systématique des jeux chantés enfantins francophones au Québec. Nous souhaitons que ce travail suscite des intérêts de recherche similaires au Québec et dans la francophonie – dans l'espoir que l'univers de la pédagogie musicale puisse s'appuyer efficacement sur l'intégration de ce répertoire unique, qui permet au passé et au présent de se côtoyer, tout en supportant les apprentissages musicaux des enfants d'une manière ludique. Finalement, nous espérons que l'apprentissage et la pratique de ce répertoire singulier, à travers la transmission que les enfants en font entre eux, puissent servir de liant social entre les enfants nés ici et ceux venus d'ailleurs.

Cette recherche a été rendue possible grâce au support financier de l'Observatoire international de création et de recherche en musique (OICRM), de même que par une subvention des Fonds de recherche du Québec – société et culture.

92. Michèle HAENSEL, « Ritournelle, corps et construction territoriale de l'identité en Béarn », dans *Actes du colloque international Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, Nantes, 5-7 juin 2013, Nantes, CREN, 2013, p. 3.

93. HAENSEL, *Ritournelle*, p. 3.

94. Michèle HAENSEL, « La transmission orale ou comment admettre l'incertain et l'altération d'un patrimoine culturel et d'un territoire immatériel sans perdre son identité. Le cas de la chanson traditionnelle dans l'espace entre Béarn et Argentine », dans Didier VRANCKEN (dir.), *Penser l'incertain*, Acte du XIX^{ème} Congrès International des Sociologues de Langue Française : Penser l'incertain. Transmissions, mobilités et parcours migratoires Continuités et discontinuités autour de la Méditerranée, Rabat, 2-6 juillet 2012, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2014, p. 9.

Bibliographie

- ARISTOW-JOURNOUD, Marinette, *Le geste et le rythme : rondes et jeux dansés*, Paris, Librairie Armand Colin, 1967.
- BARBEAU, Manon, *Comptines*, Montréal, Office National du film, 1975. [https://www.onf.ca/film/comptines/, consulté le 20/09/2021.]
- BARBEAU, Marius, *Les enfants disent*, Montréal, Éditions Paysana, 1943.
- BARBEAU, Marius, *Roundelays, dansons à la ronde : danses et jeux populaires recueillis au Canada et en Nouvelle-Angleterre*, Ottawa, Musée national du Canada, 1958.
- BARTALUS, Ilona, *Sing, Silverbirch, Sing: A Collection of Canadian folksongs*, Toronto, Boosey and Hawkes, 1980.
- BÉLISLE, Rita, *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec*, Université Laval, thèse de doctorat, 2022.
- CAMPBELL, Patricia Shehan, « The musical cultures of children », *Research Studies in Music Education* 11 (1998), p. 42-51.
- CHOKSY, Lois, *The Kodály Method I*, Prentice Hall, 1999.
- COUNTRYMAN, June, « Missteps, Flaws and Morphings in Children's Musical Play: Snapshots from School Playgrounds », *Research Studies in Music Education* 36/1 (2014), p. 3-18.
- D'HARCOURT, Marguerite, et Raoul D'HARCOURT, *Chansons folkloriques françaises au Canada*, Québec, Presses universitaires Laval et Presses universitaires de France, 1956.
- DAVENSON, Henri, *Le livre des chansons*, Boudry, Éditions de la Baconnière, 1944.
- DENAC, Olga, et Jerneja ŽNIDARŠIČ, « The Use of Folk Music in Kindergartens and Family Settings », *Creative Education* 9/16 (2018), p. 2856-2862.
- FAVREAU, Sharyn, *An Analytical Study for Pedagogical Purposes of French-Canadian Folk Songs as Collected by Marius Barbeau*, University of Calgary, mémoire de maîtrise, 1985.
- FELD, Steven, *Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression, 3rd Edition with a New Introduction by the Author*, Duke University Press, 2012.
- GACKLE, Lynne, « The Adolescent Female Voice: Characteristics of Change and Stages of Development », *Choral Journal* 31/8 (1991), p. 17-25.
- GARO, Edouardo, « La signature pentatonique dans les chansons de tradition orale de France », *Bulletin of the International Kodály Society* 31/2 (2006), p. 1-13.
- GARO, Edouardo, *100 comptines et chansons d'ici et d'ailleurs*, Cahier #1, Genève, Édition Ed. Garo/Studio Kodály, 2001. [http://www.garo-ed.com/documents/kodaly-1.pdf.]
- GEMBRIS, Heiner, « The Development of Musical Abilities », dans Richard COLWELL (dir.), *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 124-164.
- GOETZE, Mary, Nancy COOPER, et Carol BROWN, « Recent Research on Singing in the General Music Classroom », *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 104 (1990), p. 16-37.
- GREEN, Bradley, *Músicas e Brincadeiras: A Collection of Brazilian Children's Songs and Games Compiled, Analyzed, and Annotated for Use in the American General Music Classroom*, thèse de doctorat, Texas Tech University, 2010.
- GRIBENSKY, Fanny, « Écrire l'histoire du *la*. Entre histoire de la musique et études des sciences », *Revue d'anthropologie des connaissances* 13/3 (2019), p. 733-757.
- HARROP-ALLIN, Susan, « Multimodality and the Multiliteracies Pedagogy: "Design" and "Recruitment" in South African Children's Musical Games », *Journal of Research in Music Education* 65/1 (2017), p. 25-51.
- HAENSEL, Michèle, « Ritournelle, corps et construction territoriale de l'identité en Béarn », dans *Actes du colloque international Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, Nantes, 5-7 juin 2013, Nantes, CREN, 2013, p. 1-12. [https://shs.hal.science/halshs-00909169.]

- HAENSEL, Michèle, « La transmission orale ou comment admettre l'incertain et l'altération d'un patrimoine culturel et d'un territoire immatériel sans perdre son identité. Le cas de la chanson traditionnelle dans l'espace entre Béarn et Argentine », dans Didier VRANCKEN (dir.), *Penser l'incertain*, Acte du XIX^{ème} Congrès International des Sociologues de Langue Française : Penser l'incertain. Transmissions, mobilités et parcours migratoires Continuités et discontinuités autour de la Méditerranée, Rabat, 2-6 juillet 2012, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2014, p. 1-12. [https://www.researchgate.net/publication/312593505.]
- HARWOOD, Eve, « Music Learning in Context: A Playground tale », *Research Studies in Music Education* 11/1 (1998), p. 52-60.
- HEDDEN, Debra, « An Overview of Existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing », *Update: Applications of Research in Music Education* 30/2 (2012), p. 52-62.
- HÉROUX, Isabelle, Louis-Édouard THOUIN-POPPE, et Marie-Soleil FORTIER, « L'enseignement de la musique dans les programmes scolaires publics francophones du Québec de 1904 à nos jours », *Revue musicale OICRM* 8/2 (2021), p. 108-131. [https://www.erudit.org/fr/revues/rmo/2021-v8-n2-rmo06654/1084971ar/, consulté le 21/02/2023.]
- Holy Names University, *The American Folk Song Collection*, Oakland, CA, Kodály Center, s.d. [https://www.kodaly.hnu.edu/collection.cfm online, consulté le 20/09/2021.]
- HOULAHAN, Micheal, et Philip TACKA, *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford, Oxford University Press, 2015.
- JERSILD, Arthur Thomas, et Sylvia Feldman BIENSTOCK, « A Study of the Development of Children's Ability to Sing », *Journal of Educational Psychology* 25/7 (1934), p. 281-291.
- JOHNSTON, Richard, *Folk Songs North America Sings: A Source Book for all Teachers*, Toronto, EC Kirby, 1984.
- JOYNER, David R., « The Monotone Problem », *Journal of Research in Music Education* 17/1 (1969), p. 115-124.
- KIM, Jinyoung, « Children's Pitch Matching, Vocal Range, and Developmentally Appropriate Practice », *Journal of Research in Childhood Education* 14/2 (2000), p. 152-160.
- LACOURCIÈRE, Luc, « Comptines canadiennes », dans Luc LACOURCIÈRE (dir.), *Les archives de folklore vol. 3*, Montréal, Fides, 1948, p. 109-157.
- LACOURCIÈRE, Luc, « E.-Z. Massicotte : son œuvre folklorique », dans Luc LACOURCIÈRE (dir.), *Les archives de folklore vol. 3*, Montréal, Fides, 1948, p. 7-12.
- LACROIX, Benoît, « Conrad LAFORTE, Survivances médiévales dans la chanson folklorique : poétique de la chanson en laisse », *Recherches sociographiques* 24/2 (1983), p. 292-294.
- LAFORTE, Conrad, « Archives de folklore », *L'Encyclopédie canadienne* (2006). [https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/archives-de-folklore, consulté le 20/09/2022.]
- LAFORTE, Conrad, « Musique folklorique canadienne-française », *L'Encyclopédie canadienne* (2016). [https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/musique-folklorique-canadienne-francaise, consulté le 20/09/2022.]
- LAFORTE, Conrad, *Le catalogue de la chanson folklorique française : v. 1. Chansons en laisse ; v. 2. Chansons strophiques ; v. 3. Chansons en forme de dialogue ; v. 4. Chansons énumératives ; v. 5. Chansons brèves (les enfantines) ; v. 6. Chansons sur des timbres* (Nouv. éd. augm. et entièrement refondue, vol. 1-6), Québec, Presses de l'Université Laval, 1977-1987.
- LAFORTE, Conrad, *Poétiques de la chanson traditionnelle française*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1976.
- LANDRY, Renée, Denise MÉNARD, et R. J. PRESTON, « Marius Barbeau », *L'encyclopédie canadienne* (2015). [https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/barbeau-charles-marius, consulté le 20/09/2022.]
- Laszlo Vikar International Folk Music Forum, *Proposed Analysis Format for the International Kodály Society*, communication personnelle, 2023.
- LEIPP, Émile, et Michèle CASTELLENGO, « Du diapason et de sa relativité », *La Revue musicale* 294 (1977).
- LEMIT, William, *Les jeux enfantins du folklore français*, Nevers, Éditions du Scarabée, 1957.
- LUKO, Alexis, Helmut KALLMANN, et Alan R. THRASHER, « Société canadienne pour les traditions musicales/Canadian Society for Traditional Music », *L'Encyclopédie canadienne* (2016). [https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/societe-canadienne-pour-les-traditions-musicalescanadian-society-for-traditional-music, consulté le 15/02/2023.]

- LUND, Floice, *Research and retrieval: Music Teacher's Guide to Material Selection and Collection*, Westborough, Massachusetts, Pro Canto Press, 1981.
- MARSH, Kathryn, « Mediated orality: The Role of Popular Music in the Changing Tradition of Children's Musical Play », *Research Studies in Music Education*, 13/1 (1999), p. 2-12.
- MASSICOTTE, Édouard-Zotique, « Formulettes, rimettes et devinettes du Canada », *The Journal of American Folklore* 33/130 (1920), p. 299-320.
- Ministère de l'éducation, *Art : art dramatique, arts plastiques, danse, musique*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, 1981.
- Ministère de l'éducation, *Programme de formation de l'école québécoise : version approuvée : éducation préscolaire enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001. [https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/55029?docref=fUdUoeCjvQ93cSJlAS3YQ&docsearchtext=programme%20de%20formation%20de%20l%27%C3%A9cole%20qu%C3%A9bécoise%20primaire, consulté le 20/09/2022.]
- MIVAMOTO, Karen A., « Musical Characteristics of Preschool Age Students: A Review of Literature », *Update: Applications of Research in Music Education* 26/1 (2007), p. 26-40.
- MOORE, Randall S., « Comparison of Children's and Adults' Vocal Ranges and Preferred Tessituras in Singing Familiar Songs », *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (1991), p. 13-22.
- OSBORN-SEYFFERT, Ann, « Results of a computer-aided analysis of the musical characteristics of British-Canadian singing games », *International Kodály Society Bulletin* 26/2 (2001), p. 32-40.
- PAQUIN, Stéphane, « La Révolution tranquille », dans *Usito, le dictionnaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2024. [https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/paquin_1, consulté le 12/01/2024.]
- PEGG, Carole, « Folk music », dans *Oxford Music Online*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- POLLINA, Vincent, « Survivances médiévales dans la chanson folklorique : poétique de la chanson en laisse », *Speculum* 59/1 (1984), p. 174-177.
- RIoux, Marcel, et Jean DESLAURIERS, *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1969.
- ROBBINS, James, et Beverley DIAMOND, « Ethnomusicologie », *L'Encyclopédie canadienne* (2010). [https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/ethnomusicologie-1, consulté le 15/01/2023.]
- ROUILLARD, Jacques, « Aux sources de la Révolution tranquille : le congrès d'orientation du Parti libéral du Québec du 10 et 11 juin 1938 », *Bulletin d'histoire politique* 24/1 (2015), p. 125-158. [https://doi.org/10.7202/1033397ar, consulté le 12/01/2024.]
- RUTKOWSKI, Joanne, « The Nature of Children's Singing Voices: Characteristics and Assessment », *The phenomenon of singing* 1 (2013), p. 201-209.
- SIMARD, France, *Performance musicale: Le chant préalable à l'apprentissage instrumental*, thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 2003.
- VETTERL, Karel, « The Method of Classification and Grouping of Folk Melodies », *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 7/1-4 (1965), p. 349-355.
- WARRENER, John, « Learning Theory to Musical Development: Piaget and Beyond », *Music Educators Journal* 72/3 (1985), p. 22-27.
- WASSUM, Sylvesta, « Elementary School Children's Vocal Range », *Journal of Research in Music Education* 27/4 (1979), p. 214-226.
- WELCH, Graham F., « Vocal range and poor pitch singing », *Psychology of Music* 7/2 (1979), p. 13-31.
- WILSON, Dorothy Stevens, *A study of the child voice from six to twelve*, thèse de doctorat, Université de l'Oregon, 1970.
- ZOSH, Jennifer M., Emily J. HOPKINS, Hanne JENSEN, Claire LIU, Dave NEALE, Kathy HIRSEH-PASEK, Lynne SOLIS, et David WHITEBREAD, *Learning through play: A review of the evidence*, Billund, LEGO Foundation, 2017. [https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmb0/learning-through-play_web.pdf.]

Titre de l'article – Article Title

Jeux musicaux de cours d'école, d'hier à aujourd'hui au Québec : comparaison, évolution et applications pédagogiques
Schoolyard Musical Plays, from Yesterday to Today in Quebec: Comparison, Evolution and Pedagogical Application

Résumé – Abstract

Les jeux musicaux de cours d'école (jeux de mains, de cordes à danser, d'élastiques, de ballons ou de poursuite) ont été recensés et analysés dans différents pays dont l'Australie, les États-Unis, l'Afrique du Sud, le Brésil et le Canada anglais pour être ensuite utilisés à des fins pédagogiques. Jusqu'à maintenant, aucune recherche similaire n'a été conduite au Québec et il n'existe pas en l'état de répertoire de jeux musicaux de cours d'école disponible en français.

Dans la première phase de cette recherche, 20 jeux chantés enfantins ont été collectés sur le terrain dans diverses écoles provenant de trois régions administratives du Québec. Ces jeux musicaux ont été étudiés de façon systématique à l'aide d'une grille d'analyse et au regard de leurs caractéristiques musicales (mélodiques, rythmiques et de structures) et des éléments d'interprétation (tempo et registre). Parallèlement, nous avons extrait un corpus de 22 jeux musicaux issus d'un court métrage de l'ONF, intitulé « Comptines » et réalisé par Manon Barbeau en 1975, et qui met en scène des enfants prenant part aux mêmes types de jeux que nous avons pu observer dans notre recherche de terrain en 2022. Dans la seconde phase de notre recherche, une analyse comparative a été réalisée pour faire ressortir les différences et les similarités entre ces deux corpus, et ce à près de 50 ans d'intervalle. Finalement, des pistes d'utilisations pédagogiques sont discutées pour l'insertion de ce répertoire francophone en enseignement de la musique au primaire.

Playground singing games (hand games, skipping ropes, elastic rubber bands, balls or pursuit) have been identified and analyzed in various countries including Australia, the United States, South Africa, Brazil and English Canada to then be used for educational purposes. Until now, no similar research has been conducted in Quebec and there is currently no repertoire of playground singing games available in French. In the first phase of this research, 20 children's singing games were collected in various schools from three administrative regions of Quebec. These musical games were systematically studied using an analysis grid and with regard to their musical characteristics (melodic, rhythmic and structural) and elements of performance (tempo and register). At the same time, we extracted a collection of 22 musical games taken from an NFB short film, entitled "Comptines" and directed by Manon Barbeau in 1975. This film features children taking part in the same types of games as we were able to observe in our field research in 2022. In the second phase of our research, a comparative analysis was carried out to highlight the differences and similarities between these two bodies of work, almost 50 years apart. Finally, avenues for pedagogical uses are discussed for the use of this French-speaking repertoire in music teaching at the elementary level.

Mots clés – Keywords

Jeux musicaux - Chant folklorique - Éducation musicale - Ethnomusicologie - Pédagogie Kodály
Musical plays - Folk song - Music education - Ethnomusicology - Kodály pedagogy

Titre de l'article – Article Title

Jeux musicaux de cours d'école, d'hier à aujourd'hui au Québec :
comparaison, évolution et applications pédagogiques
*Schoolyard Musical Plays, from Yesterday to Today in Quebec:
Comparison, Evolution and Pedagogical Application*

Auteurs – Authors

Après avoir obtenu un doctorat en éducation musicale à l'Université McGill en 2009, et enseigné à l'Université McGill et à l'Université Laval, Hélène Boucher est actuellement professeure en pédagogie musicale à l'UQAM. Parallèlement à sa formation académique, elle enseigne la musique pendant plus de 15 ans, tant en préscolaire qu'en primaire et reçut plusieurs prix pour l'excellence de son enseignement. Elle est certifiée pour enseigner la formation Kodály par l'organisation américaine des éducateurs Kodály. Ses recherches portent sur l'adaptation culturelle de l'approche Kodaly en français pour le Québec, le mentorat individualisé en tant que moyen d'enseignement dans la formation des spécialistes en musique, la musique et le développement socio-émotionnel pour la petite enfance, et sur les jeux musicaux comme outil pédagogique.

After receiving a PhD in Music Education from McGill University in 2009, and teaching at McGill University and Université Laval, Hélène Boucher is currently a professor of music education at UQAM. In addition to her academic training, she has taught music at the pre-school and elementary levels for over 15 years and has received several awards for excellence in teaching. She is certified to teach Kodály by the American Organisation of Kodály Educators. Her research focuses on the cultural adaptation of the Kodály approach in French for Quebec, individualised mentoring as a teaching method in the training of music specialists, music and socio-emotional development in early childhood, and musical play as a pedagogical tool.

Professeur au Département de musique de l'UQAM, Ons Barnat a travaillé sur les métissages dans les musiques populaires créoles dans les Caraïbes et l'océan Indien (Maîtrise en ethnomusicologie, Université Paris VIII) avant de se tourner vers l'analyse des rapports entre interactions sociales, création musicale et maîtrise de la technologie en studio d'enregistrement en Amérique centrale (Ph.D en ethnomusicologie, Université de Montréal). Il fut professeur en sciences humaines numériques (Université d'Ottawa), concepteur de cours (Université de Sudbury), chercheur postdoctoral (Université Laval et Université du Cape-Breton), et professeur postdoctoral (Département de musique, Universidad de los Andes à Bogota, Colombie). Ses intérêts scientifiques portent sur la recherche-création en studio d'enregistrement et le potentiel offert par la réalité virtuelle et augmentée pour l'ethnomusicologie contemporaine.

A professor in the Department of Music at UQAM, Ons Barnat first worked on cross-breeding in Creole popular music in the Caribbean and Indian Ocean (M.A. in ethnomusicology, Université Paris VIII) before turning to the analysis of the relationship between social interaction, musical creation and the use of technology in the recording studio in Central America (Ph.D. in ethnomusicology, Université de Montréal). He was a professor of digital humanities (University of Ottawa), a course designer (University of Sudbury), a postdoctoral researcher (Université Laval and University of Cape Breton), and a postdoctoral professor (Department of Music, Universidad de los Andes in Bogotá, Colombia). His scientific interests have focused on research-creation in the recording studio and the potential of virtual and augmented reality for contemporary ethnomusicology.

Catherine Tardif est chargée de cours à l'Université de Montréal et à l'UQAM. Après son baccalauréat en enseignement de la musique, elle enseigne dans les écoles primaires du Québec. Puis, elle se forma en pédagogie Dalcroze, fonda une école de musique et signa un album pour enfants jumelé à un cahier d'animation pédagogique pour les centres de la petite enfance. Elle a obtenu une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, et un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Ses travaux portent sur l'anxiété de performance musicale, la violence éducative ordinaire à l'école et l'amélioration des pratiques éducatives visant à promouvoir le bien-être des élèves en classe.

Catherine Tardif is a lecturer at the Université de Montréal and the UQAM. After obtaining a bachelor's degree in music education, she taught in primary schools in Quebec. She then trained in Dalcroze pedagogy, founded a music school and wrote a children's album and a pedagogical activity book for early childhood centres. She completed a Master's degree in Education at Université de Sherbrooke, and a Doctorate in Education at the Université de Montréal. Her work focuses on musical performance anxiety, common school violence, and the improvement of educational practices to promote student well-being in the classroom.

Mots clés – Keywords

Jeux musicaux - Chant folklorique - Éducation musicale - Ethnomusicologie - Pédagogie Kodály
Musical plays - Folk song - Music education - Ethnomusicology - Kodály pedagogy

La revue en ligne *Musique en acte* se propose de considérer la musique à la lumière de sa manifestation concrète, de sa réalisation matérielle, autrement dit de sa « mise en acte ». Elle entend constituer un espace de réflexion et de discussion portant sur les multiples pratiques de composition, d'improvisation, de performance et d'écoute, et plus généralement sur tout ce qui gravite autour du « faire » musical. Les apports réflexifs sur les pratiques musicologiques elles-mêmes, notamment dans leur interaction avec les pratiques et réalisations musicales, sont également les bienvenus.

Ouverte à tous types de répertoires musicaux (musiques savantes anciennes, classiques-romantiques et contemporaines, musiques populaires, musiques traditionnelles, etc.) et d'approches méthodologiques (analytique, théorique, esthétique, historique, etc.), la revue accorde une attention particulière à la dimension expérimentale de la recherche sous toutes ses formes (collaborations avec des musiciennes et musiciens, travail de terrain, production et traitement de données expérimentales, etc.), ainsi qu'aux contacts et croisements interdisciplinaires de la musicologie avec d'autres domaines issus des sciences humaines et sociales, tout comme des sciences dites exactes.

Musique en acte est une revue de recherche scientifique fondée sur le principe de l'évaluation par les pairs. Elle publie au fil de l'eau des numéros composés de contributions rédigées en français ou en anglais. Elle s'adresse à toutes les chercheuses et à tous les chercheurs qui s'intéressent à la musique et à la science de la musique dans une approche alliant la théorie à la pratique, la recherche à la création, l'intellect au sensible.

La revue est hébergée à l'adresse <https://greem.unistra.fr/revue-musique-en-acte/>, où figurent toutes les informations relatives aux procédures de soumission et d'évaluation. Les propositions d'articles, de comptes rendus et de dossiers thématiques sont à transmettre à redaction.musiqueenacte@gmail.com.

Cette revue bénéficie du soutien de l'Institut Thématique Interdisciplinaire CREAA dans le cadre du programme ITI 2021-2028 de l'Université de Strasbourg, du CNRS et de l'Inserm (financé par l'IdEx Unistra ANR-10-IDEX-0002, et par le projet SFRI-STRAT'US ANR-20-SFRI-0012 dans le cadre du programme Investissements d'Avenir).

The online journal *Musique en acte* considers music from the viewpoint of its concrete expression and material realisation – in a word, its “enactment”. It therefore provides a platform for the study and discussion of a wide range of practices involved in composition, improvisation, performance and listening, and, more generally, anything related to “music making”. Contributions that offer critical insight into musicological practices, particularly in their interaction with musical praxis and productions are also welcome.

The journal covers all musical repertoires (early, baroque, classical-romantic and contemporary art music, popular music, traditional music, etc.) and all types of methodological approaches (analytical, theoretical, aesthetic, historical, etc.). It also gives prominence to the experimental dimension of research in all its forms (collaborations with musicians, fieldwork, production and processing of experimental data, etc.), as well as to the interdisciplinary juxtapositions and interrelations between musicology and other fields in the human and social sciences, as well as the so-called hard sciences.

Musique en acte is an academic peer-reviewed journal that publishes regular issues with contributions written in French and English. Its main target readership is the research community interested in music and the science of music based on an approach that encompasses theory and practice, research and creation, intellect and sensibility.

The journal can be accessed on <https://greem.unistra.fr/revue-musique-en-acte/>, where all information on the submission and evaluation procedures is available. Proposals for articles, reviews and thematic dossiers should be sent to redaction.musiqueenacte@gmail.com.

This journal is supported by the Interdisciplinary Thematic Institute CREAA, as part of the ITI 2021-2028 program of the Université de Strasbourg, the CNRS, and the Inserm (funded by IdEx Unistra ANR-10-IDEX-0002, and by SFRI-STRAT'US ANR-20-SFRI-0012 under the French Investments for the Future Program).

Musique en acte 4 (2023)

Éditorial

Alessandro ARBO et Vincent GRANATA

Éditorial français, *English Editorial*

Michel DUCHESNEAU

Introduction française, *English Introduction*

Recherche collaborative sur et par la musique: études de cas réalisés au sein de l'OICRM

Articles

Michel DUCHESNEAU

Introduction française, *English Introduction*

Dominic ARSENAULT, Jesse AIDYN et Myriam BOUCHER

Partitions virtuelles ludomusicales (PVL):

Recherche-création vers une fusion entre musique et jeu

Jérémie MARTINEAU, Myriam BOUCHER et Jimmie LEBLANC

Weekly Meditations: redéfinir la performance musicale à travers l'immersion

Isabelle HÉROUX, Louis-Édouard THOUIN-POPPE et Jimmie LEBLANC

Dialogue entre recherche et création:

la composition d'une œuvre musicale comme outil de recherche

Sébastien BOUCHER, Isabelle HÉROUX et Danick TROTTIER

La place des musiques populaires dans l'enseignement scolaire aux adolescents:

regards croisés de la musicologie et de l'éducation musicale

Hélène BOUCHER, Ons BARNAT et Catherine TARDIF

Jeux musicaux de cours d'  cole, d'hier à aujourd'hui au Québec:

comparaison, évolution et applications pédagogiques



ISSN : 2740-4048



Laboratoire **Approches contemporaines**

de la **création** et de la **réflexion artistiques** | ACCRA | UR 3402

