

MUSIQUE & PÉDAGOGIE

La revue FAMEQ à la une

volume 36 | numéro 2 | Février 2022

INFORMATION

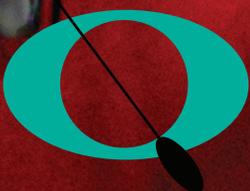
- Mot du président
- Mot du directeur général
- Mot de l'éditrice déléguée
- L'Alliance chorale et le Réseau choral des écoles québécoises

CONTRIBUTION ÉTUDIANTE

- Ce que nous apprennent des guitaristes innovants sur le plan de l'utilisation de la technique de guitare classique dans un contexte de jeu jazz et d'improvisation

CHRONIQUES

- AXEOM
- Musique et apprentissages !
- Le coin Kodály
- La voix du primaire
- Santé du musicien
- SMCQ



Fédération
des Associations de
Musiciens Éducateurs
du Québec



Accéder à la revue en ligne :
<http://www.fameq.org/musique-et-pedagogie-revue-fameq>

MUSIQUE PÉDAGOGIE

Éditeur

Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec

Éditrice déléguée

Daniela Giudice

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

Coordination et administration

Direction de la FAMEQ
dg@fameq.org

Révision linguistique

Amélie Bois

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

Comité scientifique

• Jonathan Bolduc, Ph.D.

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

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

Directeur du laboratoire Mus-Alpha

• Thierry Champs, Ph.D.

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

Membre de l'institution Santé et Société

Artiste Bach

• Guillaume Fournier, Ph. D.

Professeur de formation auditive et de chant choral,

Coordonnateur des mesures de réussite musique,

Département de musique, Cégep de Saint-Laurent

• Isabelle Héroux, Ph.D.

Professeure titulaire en pédagogie musicale et en guitare, Département de musique, Université du Québec à Montréal

Membre du laboratoire de recherche en enseignement de la musique (LAREM)

Membre régulière de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM)

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

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

Dépôt légal : ISSN 0841 9428



sommaire

MOT DU PRÉSIDENT

par Stéphane Proulx **2**

MOT DU DIRECTEUR GÉNÉRAL

par Benjamin René **3**

MOT DE L'ÉDITRICE DÉLÉGUÉE

par Daniela Giudice **4**

INFORMATION

L'Alliance chorale et le Réseau choral des écoles québécoises
par Clémence Modoux **5**

CONTRIBUTION ÉTUDIANTE

Ce que nous apprennent des guitaristes innovants sur le plan de l'utilisation de la technique de la guitare classique dans un contexte de jeu jazz et d'improvisation par Samuel Bonnet
par Samuel Bonnet **7**

CHRONIQUES

AXEOM
par Anne Ouellet-Demers et Thierry Champs **14**

Musique et apprentissages !
par Myriam Bergeron et Jonathan Bolduc **17**

Le coin Kodály
par Hélène Boucher et Jennifer Y. M. Lee **19**

La voix du primaire
par Catherine Tardif **24**

Santé du musicien
par Morgane Bertacco et Vincent Verfaille **27**

SMCQ
par Claire Cavanagh **30**

Mot du président

STÉPHANE PROULX, *président de la FAMEQ, enseignant au primaire au Centre de services scolaire des Sommets.*



Photographe : Marianne McEwen

Mettre de l'avant la fierté des musicien(ne)s éducateurs(-trices) du Québec devrait être si simple. Quand je regarde la richesse des échanges sur les différents groupes sur les médias sociaux, la générosité est évidente et elle est maintenue depuis si longtemps maintenant. Quand j'écoute les projets des un(e)s et des autres, entre deux ateliers du congrès, ou à l'intérieur d'un comité, l'énergie et la créativité déployées par les enseignant(e)s pour mieux servir nos élèves ne cessent de m'impressionner.

Comme le disait notre conférencier d'ouverture, M. Joël **Monzée**, lors du dernier congrès, se battre pour la place de la musique attire trop peu la réceptivité de notre entourage et est épuisant. Il paraît donc préférable d'apprendre à souligner davantage au détour de nos conversations les réussites et l'impact qu'elles ont eu, et à quel point nos actions résonnent harmonieusement avec les intentions de notre milieu. Je nous souhaite une année 2022 où nous multiplierons les occasions et les tribunes pour mettre en valeur vos réussites et la différence qu'elles font. N'hésitez pas à nous partager vos histoires en mots, en vidéos, nous souhaitons vivement faire rayonner l'enseignement de la musique à travers vos histoires.

Depuis la dernière parution de la revue, le conseil d'administration vous a annoncé avec fierté l'arrivée de notre nouveau directeur général, monsieur Benjamin **René**. Professeur de littérature musicale et

coordonnateur du département de musique au Cégep de Sainte-Foy, il était déjà impliqué au conseil d'administration de la FAMEQ, ce qui lui aura permis d'entrer rapidement dans l'action. Merci et encore bienvenue Benjamin!

Le conseil d'administration salue également l'implication de madame Julie **Savard** qui représentait la région de Montréal depuis plusieurs années. Merci, Julie, tu as démontré un constant désir de t'acquitter de ta tâche avec rigueur et c'est tout à ton honneur. Nous soulignons aussi le départ de madame Annie **Vanasse** qui représentait les conservatoires d'art dramatique et de musique du Québec. Merci, Annie, je garde en mémoire la richesse de quelques-unes de nos discussions. Merci enfin à madame Sophie **Cusson** qui représentait le Conseil québécois de la musique (CQM). Merci, Sophie, pour ton généreux partage d'expertise et ta précieuse collaboration.

Pour succéder à ces précieuses collaboratrices, nous avons le plaisir d'accueillir madame Marie-France **Mathieu** comme représentante du CQM, monsieur David **Peretz-Larochelle** à titre de représentant de la région de Montréal et de retrouver madame Eve **Martin**, cette fois à titre de représentante des conservatoires. Bienvenue et merci pour de votre engagement.

Bonne année 2022 à toutes et à tous, et bonne lecture!

Mot du directeur général

BENJAMIN RENÉ, *directeur général de la FAMEQ, coordonnateur du Département de musique du cégep de Ste-Foy.*



Photographe : Studio Magenta

Quel plaisir de profiter de cet espace pour m'adresser à vous, collègues passionné(e)s et engagé(e)s, à titre de directeur général de la FAMEQ, votre fédération. Les mois écoulés depuis mon arrivée en poste ont été bien remplis, avec un congrès au succès éclatant et une assemblée générale annuelle qui m'a permis d'aller à votre rencontre. Collaborer avec les indispensables équipes de bénévoles des différents comités est vraiment un plaisir.

Dans les mois à venir, plusieurs chantiers stimulants occuperont ces vaillantes équipes. Nous entreprenons une refonte du site Internet et de l'identité visuelle de la FAMEQ et nous vous proposerons certainement de très belles nouveautés dans les prochains mois. Pas question non plus de nous reposer sur nos lauriers après le congrès de novembre : le comité du congrès 2022 entreprend dès maintenant la préparation de ce grand retour en présence, à Québec, en novembre prochain. Nous vous dévoilerons les détails dans les mois à venir. Nous travaillons aussi depuis un petit moment sur une

offre d'ateliers de perfectionnement en mode « vidéo sur demande », afin de vous proposer des occasions de ressourcement professionnel tout au long de l'année, au moment qui vous convient. Finalement, nous vous proposerons très bientôt un webinaire qui saura assurément vous intéresser. Annonce imminente!

Soyez attentives et attentifs aux courriels que nous vous enverrons dans les prochains mois, nous souhaitons avoir votre avis au sujet des changements à venir dans votre organisation.

Évidemment, en ce début d'année, il reste encore un petit moment de tumulte pandémique devant nous. Comptez sur la FAMEQ pour vous appuyer et pour faire entendre votre voix. Nous faisons tout ce qui est en notre pouvoir pour préparer des lendemains à la hauteur de vos attentes.

Benjamin René
Directeur général de la FAMEQ
dg@fameq.org

Mot de l'éditrice déléguée

DANIELA GIUDICE, professeure de piano et accompagnatrice, Cégep de Saint-Laurent, éditrice déléguée de la revue « Musique et pédagogie ».



Photo libre de droits

Chères lectrices, chers lecteurs,

Se réinventer, se renouveler. La FAMEQ est passée maître dans cet art au cours des dernières années. En effet, depuis la parution du numéro de *Musique et pédagogie* d'octobre dernier, le conseil d'administration de votre Fédération a vécu des départs et des arrivées en poste, dont celle de Benjamin **René**, à titre de directeur général de notre fédération. Je vous invite à faire sa connaissance grâce à son texte de présentation.

Le Congrès virtuel de novembre a connu un vif succès et il a laissé ses traces. Anne **Ouellet-Demers** et Thierry **Champs** en rendent compte dans leur chronique AXEOM : *Retour sur l'atelier du congrès FAMEQ 2021_Geste, posture et respiration : de nouvelles avenues pour favoriser le progrès chez vos élèves.*

La *Contribution étudiante* de Samuel **Bonnet** brosse un portrait des possibilités techniques de la guitare classique lorsqu'elle est utilisée par les guitaristes de jazz et de musique improvisée. «Ce que nous apprennent des guitaristes innovants sur le plan de l'utilisation de la technique de guitare classique dans un contexte de jeu jazz et d'improvisation» vaut le détour!

L'Alliance chorale du Québec lance cette année un projet panquébécois. Apprenez-en plus sur ce regroupement dynamique qui fait la promotion du chant choral chez nous depuis plus de quarante ans.

Et comme promis, *Musique et pédagogie* retrouve avec bonheur les chroniques *La voix du primaire* et *Santé du musicien*. Pleine conscience, posture et enseignement durable sont au menu dans ce numéro.

Je ne saurais trop remercier nos collaborateurs(-trices) indéfectibles de leur fidélité et de leur générosité. Leurs regards scientifiques et artistiques rejaillissent dans la communauté et amènent de nouvelles contributions des étudiant(e)s et du milieu musical et artistique. Le maillage entre les différents niveaux d'enseignements et l'apport de multiples expertises et de projets innovants enrichit notre milieu et contribue au développement de l'enseignement dans notre si beau domaine.

Merci aussi à vous, lectrices et lecteurs, de partager et de faire circuler *Musique et pédagogie*.

Bonne lecture!

Le Réseau choral des écoles québécoises : un projet panquébécois lancé cette année!

CLÉMENCE MODOUX, *coordonnatrice du volet jeunesse, Alliance chorale du Québec.*



Photographe : Joséphine Rivard

Le Réseau choral des écoles québécoises (RCEQ) est un projet mené par l'Alliance chorale du Québec (à l'initiative de Johanne **Couture**, conseillère pédagogique du Centre de services scolaires des Draveurs) qui vise à instaurer des chorales dans les écoles primaires au niveau parascolaire, partout au Québec.

L'objectif est de donner l'opportunité au plus grand nombre d'enfants du Québec de chanter en chœur, d'apprendre la technique vocale et chorale, et de partager un répertoire francophone commun, le tout dans un esprit inclusif, afin de rendre le chant choral le plus accessible possible à tous les enfants. Cela passe par des frais d'inscription abordables, par l'absence d'auditions pour rentrer dans la chorale, et par l'acceptation et l'inclusion de tous les profils et de tous les âges, peu importe le niveau d'expérience musicale des enfants.

Cet automne, plusieurs formations en direction chorale en milieu scolaire ont été organisées par l'Alliance chorale du Québec à Montréal et au Saguenay. Des cheffes et chefs de chorale formé(e)s à cette occasion ont été jumelé(e)s à plusieurs écoles qui participent au projet pilote en lançant leur propre chorale dans le cadre du RCEQ à partir du mois de janvier 2022.

UN RECUEIL MUSICAL ET PÉDAGOGIQUE COMMUN

Le Réseau a produit un recueil musical et pédagogique contenant un vaste répertoire francophone, avec des chansons issues du folklore québécois et de la musique classique ou populaire, des chansons monodiques ou polyphoniques, des canons

et des quodlibets¹. Ce recueil se divise en trois sous-recueils qui suivent les trois cycles du primaire, et augmentent en difficulté et en complexité pour s'adapter à l'évolution de la voix des enfants et à leurs capacités cognitives.

L'Alliance chorale du Québec s'est également associée à la Société de musique contemporaine du Québec pour fournir des ressources musicales et pédagogiques reliées à la musique contemporaine et aux compositrices et compositeurs vivant(e)s qui composent de la musique chorale pour les enfants.

LES BIENFAITS DE LA PRATIQUE CHORALE AU PRIMAIRE

La pratique du chant choral présente de multiples bienfaits pour les enfants d'âge primaire. À première vue, il s'agit de développer des compétences vocales, musicales et artistiques ainsi que de stimuler la créativité des élèves. Mais il y a également un vaste champ d'apprentissages d'ordre social, culturel, linguistique, corporel, etc. La chorale est en effet un groupe où l'on apprend à être en harmonie, chacun participant et contribuant à une œuvre commune, ce qui permet de développer l'esprit d'équipe et la collaboration. On y apprend également la discipline grâce à des routines d'échauffement et d'apprentissage méthodique des chansons.

Le vaste répertoire abordé permet également le développement du langage, l'apprentissage de nouveau vocabulaire et le développement de la prononciation. Si des partitions sont utilisées, les élèves s'entraînent également à la lecture (des notes, mais aussi des paroles)

¹Un quodlibet est une chanson mélangeant ou superposant deux pièces musicales distinctes.

et parfois même aux mathématiques grâce aux différents rythmes. L'apprentissage de ce répertoire contribue à acquérir une culture musicale commune. Enfin, les jeunes choristes apprennent à connaître et à travailler leur voix, leur souffle, leur posture, ce qui contribue à développer la maîtrise de leur corps et leur confiance en eux.

LA FORMATION DE DIRECTION CHORALE EN MILIEU SCOLAIRE

Afin de former au mieux les futur(e)s chef(fe)s de chœur, plusieurs experts ont spécialement conçu une formation inédite de *Direction chorale en milieu scolaire* (Hélène **Boucher** (PhD), Johanne **Couture** (D.Mus), Julie **Dufresne** (M.Mus), Robert **Filion** (M.Mus), Tiphaine **Legrand** (M.Mus), et Mylène **Bélanger** (B.Mus)). D'une durée de 15 heures, elle est divisée en six modules, dont les cinq premiers sont donnés en présence; les thèmes de l'échauffement, de la technique vocale, de la gestique, de l'enseignement d'une chanson et de la polyphonie sont abordés. Cette formation se veut très pratique, et les formatrices et le formateur (Julie **Dufresne**, Tiphaine **Legrand**, Robert **Filion** et Jennifer **Lee**) invitent les participant(e)s à se jeter à l'eau dès le matin du premier jour, en dirigeant tout de suite des chansons relativement faciles avec les autres participants qui servent de « chœur témoin ». Le sixième module, à savoir la gestion des répétitions, est donné en asynchrone, et des rencontres de groupes et du coaching individuel s'ajouteront.

La méthode **Kodály** est particulièrement mise de l'avant au cours de la formation. Cette pédagogie développée par le compositeur hongrois Zoltan **Kodály** permet un apprentissage efficace de chansons simples ou complexes, en recourant à des gestes bien précis et en suivant des étapes ordonnées, tout en demeurant ludique.

Les formations ont démarré cet automne et ont remporté un franc succès auprès des stagiaires qui sont dotés de profils très diversifiés. En effet, le seul prérequis pour participer étant de savoir lire la musique, la formation a pu être ouverte à une grande variété de personnes. Il y avait bien sûr plusieurs enseignantes et enseignants en musique au primaire qui souhaitaient démarrer une chorale dans leur école, mais aussi enrichir leur enseignement dans leurs classes de musique. Certains ont pu d'ailleurs mettre en pratique les trucs et astuces enseignés pendant la fin de semaine dès le lundi dans leur propre salle de classe! Il y a eu également un bon nombre étudiant(e)s en musique qui souhaitaient découvrir la direction chorale, ainsi que des cheffes et chefs de chœur déjà expérimenté(e)s qui voulaient en apprendre davantage sur la direction chorale en milieu scolaire.

Les participant(e)s apprécient énormément le côté à la fois pratique mais aussi technique de cette formation – l'anatomie de la voix, du souffle, des cordes vocales, du larynx est en effet abordée, afin de montrer ce qu'il est

approprié de faire avec des voix d'enfants –, ainsi que l'approche **Kodály** qui leur permet d'apprendre une pédagogie relativement peu pratiquée au Québec. L'apprentissage se poursuit après la formation grâce aux partages de bonnes pratiques et de répertoire entre les formateurs et les participant(e)s, en personne et sur le groupe Facebook des stagiaires.

UNE VISION D'AVENIR POUR LE RCEQ

Dès que la situation sanitaire le permettra et que les activités parascolaires seront à nouveau autorisées, les chorales parascolaires pourront reprendre leurs activités. Il est possible pour les écoles d'adhérer au RCEQ en se rendant sur le site de l'Alliance chorale du Québec. Par ailleurs, plusieurs formations de direction chorale en milieu scolaire sont prévues à l'hiver et au printemps 2022. La prochaine aura lieu les 24 et 25 février 2022 à Montréal.

À terme, des *Journées du chant choral à l'école* seront organisées. Elles permettront de rassembler plusieurs chorales pour des activités pédagogiques et des concerts, en plus de favoriser la rencontre des chef(fe)s de chœur et des choristes de partout au Québec.

PLUS D'INFORMATIONS :

<https://www.chorales.ca/fr/rceq>
www.rceq.org
rceq@chorales.ca

RÉFÉRENCES

Vademecum, La chorale à l'école, au collège et au lycée
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/37/4/2018_vm_chorale_VDEF_953374.pdf
 Les bienfaits du chant choral, Réseau choral des écoles québécoises
<https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYPkn1e2bsMINNXqJHMDO/asset/files/BienfaitsChantChoral.pdf>

Ce que nous apprennent des guitaristes innovants sur le plan de l'utilisation de la technique de guitare classique dans un contexte de jeu jazz et d'improvisation

SAMUEL BONNET, *guitariste, compositeur et éducateur.*



Photographe : Peter Graham

Bien que faisant partie de la même famille, la guitare classique et la guitare électrique (plus communément utilisée dans le jazz) sont deux instruments vraiment différents en ce qui a trait à leurs fonctionnements acoustiques et à leurs techniques de jeu respectives, spécialement en ce qui concerne l'utilisation de la main droite (**Milkowski**, 2017, p. 62).

D'après le guitariste et musicologue Andrew **Jurik**, ces dernières décennies ont vu naître une nouvelle génération de guitaristes ayant une bonne connaissance à la fois de la musique classique, du jazz et de divers sous-ensembles de la musique du monde (**Jurik**, 2016, p. 28). La technique classique reste malgré tout peu connue et surtout peu utilisée par les guitaristes de l'univers du jazz et des musiques improvisées.

Pour le guitariste Ralph **Towner**, « la technique classique est la façon la plus expressive de jouer de l'instrument » (**Panting**, 2007, p. 28). Le guitariste Eric **DiVito**, quant à lui, rappelle que de nombreux joueurs utilisent naturellement des techniques de jeu issues du classique sans même s'en rendre compte. Il ajoute que « beaucoup de ces techniques se prêtent très bien à l'idiome du jazz » et « qu'une meilleure connaissance du répertoire de la guitare classique peut rendre un joueur de jazz plus créatif » (**DiVito**, 2013, p. 86).

Dans la première partie de cet essai, je définirai les grandes caractéristiques des techniques de guitare classique et jazz, et proposerai une courte mise en contexte historique de l'hybridité entre guitare classique et jazz.

Après avoir procédé à la lecture de nombreuses entrevues issues essentiellement d'articles de périodiques, j'explorerai, dans la deuxième partie, ce que nous apprennent trois guitaristes contemporains innovants sur le plan de l'utilisation de la technique de classique dans un contexte de jeu jazz et d'improvisation. Ces trois guitaristes, Gene **Bertoncini**, Dusan **Bogdanovic** et Ralph **Towner**, se distinguent par leur parcours distinctif et une approche de jeu très personnelle.

Enfin, dans une troisième et dernière partie, à la lumière des informations obtenues, je ferai un bilan des avantages et limites de l'utilisation d'une technique classique dans un contexte de jazz et d'improvisation.

DÉFINITIONS

La guitare classique et sa technique

La guitare classique fait partie de la famille des instruments à cordes pincées. L'instrument tel que nous le connaissons aujourd'hui est relativement récent. En effet, c'est au XIX^e siècle que le luthier espagnol Antonio **Torres** (1817-1893), à la demande du célèbre guitariste Francisco **Tarrèga** (1852-1909), a construit un prototype d'instrument qui servira de modèle aux générations suivantes; la guitare qu'il a conçue subira très peu de changements jusqu'à aujourd'hui. On appelle d'ailleurs **Torres** le « Stradivarius de la guitare » (**Mitéran**, 1997, p. 213).

Samuel BONNET

Samuel **Bonnet** est un guitariste, compositeur et éducateur né en Israël en 1980. Il grandit en France et débute la guitare classique à l'âge de 8 ans. Il s'oriente ensuite vers le jazz et la guitare brésilienne, puis poursuit une licence de musicologie à l'Université Paris 8. En 2012, il obtient une maîtrise en interprétation de la guitare classique à l'Université de Montréal sous la tutelle de Peter **McCutcheon**. Il participe à deux reprises à l'Académie Musicale du Domaine Forget où il a l'occasion de se former auprès de grands maîtres de l'instrument tels que Roland **Dyens**, Manuel **Barrueco** ou encore Jorge **Caballero**.

Membre fondateur de plusieurs ensembles musicaux (Samuel Bonnet 4tet, Oriental Blue, Ensemble Tessala, Lev), Samuel se produit régulièrement dans des festivals, clubs de jazz et séries de concerts en Amérique du Nord, en Europe et au Moyen-Orient. Très impliqué dans l'éducation, il enseigne la guitare jazz et classique à l'École de Musique Vincent d'Indy à Montréal depuis 2017.

www.samuelbonnetguitar.com

Cet instrument se définit par l'usage de six cordes, l'utilisation systématique d'un barrage interne, un accordage particulier (*mi, la, ré, sol, si, mi*) et surtout la plus grosse taille de la caisse de résonance qui lui permet de mieux projeter le son et d'en faire un instrument de concert digne de ce nom.

La guitare classique se distingue de la guitare jazz par l'utilisation exclusive des doigts de la main droite (jeu sans plectre), un manche plus large, moins de frettes (18 à 19) que sa cousine électrique, l'usage de cordes de nylon (et non de métal) et une position de

jeu particulière : guitare posée sur la cuisse gauche (pour les droitiers), tête de la guitare à la hauteur de la tête du joueur grâce à l'utilisation d'un repose-pied ou d'un autre type de support.

Les grands théoriciens qui ont posé les bases puis apporté une contribution notable à la technique de la guitare classique à travers la publication d'ouvrages de référence sont : Ferdinando **Carulli** (1770-1841), Fernando **Sor** (1778-1839), Mauro **Giuliani** (1781-1829), Dionisio **Aguado** (1784-1849), Francisco **Tarrèga** (1825-1909), Émilio **Pujol** (1886-1980), ou encore, plus récemment, Abel **Carlevaro** (1916-2001) et Aaron **Shearer** (1919-2008).

La guitare jazz et sa technique

L'avènement de la guitare jazz va de pair avec l'invention de la guitare électrique au début du XX^e siècle. Si le style de jeu jazz prend sa racine essentiellement dans le blues, joué par des esclaves noirs américains affranchis sur des instruments acoustiques comme le banjo, le *dobro* ou la guitare à cordes métalliques (guitare *folk*), c'est à l'époque des *bigbands* (1910 à 1930) que ces instruments vont peu à peu s'imposer dans les orchestres, principalement d'abord comme instruments d'accompagnement rythmique, avec des guitaristes comme Charlie **Galloway** (dans l'orchestre de Buddy **Bolden**) ou Eddie **Lang** (**Mitéran**, 1997, p. 223).

Des guitaristes comme Eddie **Durham** (1906-1987) ou Charlie **Christian** (1919-1942) vont ensuite introduire la guitare électrique en tant qu'instrument soliste au sein des grands orchestres. Ils vont ainsi ouvrir la voie à sa reconnaissance en tant qu'instrument de jazz (**Mitéran**, 1997, p. 225). Un modèle qui s'imposera sera celui qu'a créé Orville **Gibson** en 1924.

Pour faire face aux problèmes de « vibrations intempestives » (*feedback*) liés à l'amplification, les luthiers ont par la suite peu à peu

supprimé le vide de la caisse de résonance pour en arriver aux modèles *solid body* de Fender et Gibson, popularisés depuis lors sous le nom de guitare électrique (**Mitéran**, 1997, p. 226). Cela dit, beaucoup de guitaristes de jazz utilisent des modèles de guitare électrique hybrides de type *hollow body* ou *archtop* avec une petite caisse de résonance et des ouïes sur les côtés qui leur permettent d'avoir aussi une projection acoustique minimale.

La guitare jazz se distingue de la guitare classique par :

1. L'utilisation d'un plectre (médiator ou *pick* en anglais) tenu entre les deux doigts (pouce et index en général).
2. L'usage de cordes métalliques.
3. Un manche plus étroit et plus long (entre 21 et 24 frettes).
4. Un système d'amplification (micros et amplificateur).
5. Une position de jeu beaucoup plus libre. Il n'existe pas de convention sur une position « correcte » à l'instrument. D'ailleurs de nombreux grands guitaristes de jazz ont adopté des positions non-conventionnelles ; pensons à Pat **Metheny** recroquevillé sur sa guitare ou à Wes **Montgomery** qui jouait seulement avec le pouce.
6. En musique classique, tout (ou presque) est minutieusement écrit alors qu'en jazz, l'art de l'improvisation est élevé au premier plan.

Nous pouvons ajouter à cela que le manque de convention s'applique aussi dans l'enseignement de la guitare jazz ; les méthodes et approches sont en effet très variées. Quelques grands théoriciens de la guitare jazz, comme Joe **Pass**, Pierre **Cullaz**, Ted **Greene**, Mick **Goodrick** ou encore Joe **Diorio**, se distinguent toutefois par la rédaction d'ouvrages pédagogiques de référence.

MISE EN CONTEXTE HISTORIQUE DE L'HYBRIDITÉ ENTRE GUITARE CLASSIQUE ET JAZZ

En biologie, l'hybridité est le « produit résultant du croisement de deux espèces différentes » (Universalis, 2021). En musique, c'est le croisement entre deux genres ou deux idiomes musicaux. La première tentative d'amalgamer les principes du jazz et du classique dans une forme musicale commune a eu lieu dans les années cinquante avec le mouvement *Third Stream*, initié par le compositeur Gunther **Schuller**, qui prétendait que maîtriser à la fois de l'idiome jazz et classique était absolument nécessaire pour les musiciens du *Third Stream* (**Jurik**, 2016, p. 24).

Mais selon Terry **Teachout** qui a publié un article dans l'*Oxford Companion to Jazz* portant sur l'histoire de ce mouvement et son impact sur la musique d'aujourd'hui, une telle hybridation ne s'est jamais avérée totalement concluante :

La relation entre le jazz et le classique a souvent été étroite – parfois de manière surprenante – mais elle est finalement équivoque. Bien que les deux musiques utilisent le même système d'harmonies, elles sont issues de conceptions différentes du rythme et de la forme, et les tentatives d'amalgamer leurs caractéristiques dans un seul et même ensemble cohérent se sont avérées problématiques (**Teachout**, 2000, p. 343).

Andrew **Jurik** souligne quant à lui le fort potentiel d'hybridité de la guitare et détaille les raisons de la longue exclusion de la guitare classique du monde du jazz :

La guitare est sans doute l'instrument le plus polyvalent de la culture occidentale, à l'exception de la voix, car il a une longue tradition dans le domaine de la musique classique et du jazz, en

plus d'être un élément essentiel de la musique populaire depuis le XVI^e siècle [...] Mais la guitare classique à cordes en nylon ne s'est pas imposée dans le monde du jazz avant plusieurs décennies après la naissance de cette musique. Ceci peut être attribué à deux causes principales : le manque de popularité de l'instrument en Amérique au profit de la guitare à cordes en acier, et sa faible projection sonore [...] **Schuller** lui-même a évoqué le manque de volume de la guitare acoustique [...] comme raison de son exclusion de ses propres compositions (**Jurik**, 2016, p. 25-26).

À la fin des années quarante et au début des années cinquante, les premiers guitaristes à intégrer la guitare à cordes en nylon dans des contextes jazz sont Laurindo **Almeida** et Charlie **Byrd**, tous deux influencés par la tradition brésilienne de la bossa nova, avec les harmonies avancées et les rythmes syncopés de Baden **Powell** et Antonio Carlos **Jobim** (**Jurik**, 2016, p. 27). À la demande du chef de *big band* Stan **Kenton**, qui cherchait alors un son de guitare pur et sans plectre, **Almeida** a intégré la guitare classique dans son orchestre à partir de 1947 (Wikipédia, 2021).

Gene **Bertoncini** et Ralph **Towner** font partie des trois guitaristes que j'ai choisi de présenter dans la deuxième partie de cet essai car ils représentent la première génération de guitaristes à avoir incorporé du langage purement jazz à la technique de guitare classique. Comme le souligne le guitariste et éducateur Ken **Hatfield** : « Gene **Bertoncini** et Ralph **Towner** démontrent à quel point la guitare classique est un instrument de jazz polyvalent et expressif quand il est entre de bonnes mains » (**Hatfield**, 2005, p. 4). Je détaillerai en quoi leur approche diffère toutefois.

Le troisième guitariste, Dusan **Bogdanovic**, est un cas à part dans l'univers de la guitare

car il est inclassable. Il a reçu une formation classique, mais son univers musical se situe au croisement de la guitare classique, du baroque, du jazz et des musiques du monde, ce pourquoi j'ai trouvé pertinent de le présenter ici du point de vue de l'hybridité.

PRÉSENTATION DE TROIS GUITARISTES HYBRIDES INNOVANTS

Gene **Bertoncini**

Gene **Bertoncini** est un guitariste de jazz américain né à New York en 1937 au sein d'une famille très musicale. Il commence l'étude de la guitare très jeune puis étudie l'architecture à l'université. Mais sa passion musicale le rattrape vite et il devient guitariste dans le *Tonight Show* de Johnny **Carson**, ce qui l'amène à côtoyer les plus grands noms du jazz, tels que Benny **Goodman**, Buddy **Rich**, Wayne **Shorter**, Hubert **Laws**, Paul **Desmond**, Tony **Bennett**, Lena **Horne** ou Nancy **Wilson**. Ses recueils d'arrangements de standards de jazz sont très populaires dans le monde de l'éducation du jazz, notamment grâce à la publication du livre *Gene Bertoncini Plays Jazz Standards* (2012) ou de la vidéo éducative *The Art of the Solo Guitar* (2011).

Il a été surnommé le « Segovia de la guitare jazz » par le critique et historien du jazz Gene **Lees**, et fait partie de la courte liste des guitaristes aussi à l'aise en jazz qu'en classique, en pop ou en bossa-nova. C'est cette recherche de versatilité et cette habilité à varier son répertoire qui l'ont initialement attiré vers l'univers de la guitare classique (**Joyce**, 2011, p. 22).

Dans une interview accordée à Michel **Maestraci**, du magazine *Jazziz*, il évoque sa rencontre avec cet instrument, encouragée par son professeur, l'illustre Chuck **Wayne**, ainsi que les raisons qui l'ont amené à adapter une telle technique à son mode de jeu :

Chuck m'a dit d'écouter le guitariste anglais Julian **Bream** et j'ai commencé à jouer du jazz sur une guitare classique. Tout ça m'a amené à écrire des arrangements pour guitare solo, à pénétrer l'univers de la bossa nova et à accompagner des chanteurs en utilisant la guitare plus orchestralement [...] j'ai transféré ces choix de jeu avec les doigts à la guitare, au jazz, et à son langage. J'aime aller au-delà du simple jeu de lignes mélodiques. J'aime faire intervenir l'harmonie, les lignes de basse, en réalisant, moi-même, tous les arrangements. Les techniques classiques ouvrent la porte à toutes ces manières de jouer (**Maestracci**, 2010, p. 10-11).

Bertoncini semble donc chercher la possibilité « d'émuler » un petit orchestre avec la guitare, d'intégrer des possibilités harmoniques plus riches et élaborées, et ainsi d'être plus versatile et complet en tant que musicien et arrangeur. Enfin, il associe également cette recherche à son intérêt pour l'architecture : « Je crois que [l'architecture] a influencé mon sens de l'agencement... il y a un équilibre dans un sens harmonique, et dans un sens linéaire, c'est comme regarder l'élévation d'un bâtiment » (**Bertoncini**, 2021).

Ralph **Towner**

De trois ans son cadet, Ralph **Towner** est un guitariste et pianiste américain né à Chehalis, dans l'État de Washington. Il grandit dans l'Oregon, élevé par des parents musiciens et étudie la composition classique à l'Université de l'Oregon. En 1963, il part à l'Académie de Vienne en Autriche pour étudier la guitare classique avec le maître Karl **Scheit** puis s'installe en 1968 à New York en tant que guitariste-compositeur pour y faire carrière, d'abord comme pianiste de jazz puis comme guitariste.

Il est un des membres fondateurs du groupe Oregon et a joué et enregistré avec les plus

grands noms du jazz, tels que Keith **Jarrett**, Gary **Burton**, John **Abercrombie**, Jan **Garbarek**, ou encore avec le groupe *Weather Report*. Il est l'un des premiers artistes à signer sur le légendaire label allemand ECM, collaboration qui dure encore à ce jour.

Un bon exemple de l'hybridité recherchée par **Towner** se retrouve dans son recueil de pièces écrites pour guitare classique, *Solo Guitar Works, volume 1* (2002). En préambule de la pièce *Anthem*, bien que tout soit écrit comme pour une pièce classique (doigtés, positions, nuances), il ajoute qu'un *lead sheet* d'improvisation est disponible en appendice, ce qui est totalement spécifique au jazz. Il indique également à l'interprète les libertés qu'il peut se permettre de prendre par rapport à la forme ou au tempo des pièces (**Towner**, 2002, p. 7).

Dans une entrevue accordée à Tim **Panting** dans le magazine *Classical Guitar*, **Towner** explique le choix d'une telle démarche compositionnelle hybride :

Ce que j'ai essayé de faire, c'est d'incorporer ce type d'articulation et d'expression dans mes improvisations, afin qu'il n'y ait pas une telle division entre l'improvisation et ce qui est soigneusement écrit. Tout est encore de la composition quand on improvise. Ce n'est pas aléatoire (**Panting**, 2007, p. 28).

Et pour ce qui est du choix de la guitare classique, il ajoute :

La guitare classique est un bel instrument, encore plus que le piano, en termes de variété de sons que l'on peut en tirer, en pinçant près du chevalet, etc. [...] C'est un instrument très personnel et expressif. Et ce qui est bien, c'est que tout le monde a un son différent à la guitare. [...] Il possède toutes les couleurs et outils nécessaires : le volume le plus clair, l'articulation, le staccato, du

marcato au *legato* (**Panting**, 2007, p. 28).

Dans une autre entrevue accordée au critique et journaliste de jazz Bill **Milkowski**, **Towner** fait référence à sa volonté de se rapprocher du piano à travers l'utilisation de la guitare classique :

La guitare classique est en quelque sorte l'enfant du piano. Elle descend du luth et d'autres instruments qui sont pincés avec tous les doigts de la main droite, ce qui vous permet de contrôler tout le volume et la longueur des différentes notes - d'avoir beaucoup plus de contrôle. Mais c'est vraiment abordé comme un piano [...] j'ai poussé fort dans cette voie à un moment donné à cause de l'impact incroyable que Bill, Scott et Paul ont eu sur moi en 1961 (**Milkowski**, 2017, p. 62).

L'influence du pianiste Bill **Evans** semble déterminante chez **Towner**, ce premier étant un des premiers musiciens à avoir fait une synthèse des langages jazz et classique, sous l'influence de la musique française impressionniste notamment, comme en témoigne un article très intéressant de Deborah **Mawer** et Fausto **Borém** paru dans la revue *Per Musi* (**Mawer** et **Borém**, 2013).

Dans une autre entrevue accordée au magazine *Downbeat*, il relate l'influence du jeu de main gauche d'**Evans** : « Toutes les voix étaient réunies, en quelque sorte. Indépendamment, en faisant sonner chaque ligne, chaque voix, chaque accord » (**Ephland**, 2017, p. 16).

Cet aspect du jeu de **Towner** est aussi relevé par **Jurik** :

La perspective de **Towner** est une nouvelle approche de la guitare classique, qui exploite les cordes ouvertes de l'instrument pour créer des *voicings* groupés qui ne sont généralement pas

employés par les guitaristes de jazz. [...] créant ainsi des accords à voix serrée typiques des pianistes de jazz (comme **Evans**) (**Jurik**, 2016, p. 46-48).

Selon moi, l'approche de **Towner** est la plus organique parmi celles des trois guitaristes étudiés dans cet essai, car il a su incorporer de manière naturelle des éléments de langage des idiomes classique et jazz, et ainsi se forger un style de composition et d'improvisation très personnel, ce que **Jurik** résume très bien dans ce passage :

Dans la musique de **Towner**, nous trouvons l'esprit d'improvisation du jazz unifié avec les concepts harmoniques classiques modernes qui conviennent le mieux à la guitare. Produit de l'enseignement de la composition moderne, de la performance en jazz et de la formation en guitare classique, **Towner** représente l'unification des influences que **Schuller** a dû percevoir lorsqu'il a envisagé le *Third Stream*. Pourtant, curieusement, **Towner** ne se considère pas comme faisant partie de ce courant. Il considère simplement que son style est le résultat de ses influences, une fusion des éléments applicables de la musique classique et du jazz qui correspondent le mieux à son médium [...] la voix de **Towner** représente la «confrontation stylistique» entre des genres musicaux opposés, telle qu'elle s'exprime le mieux sur la guitare classique (**Jurik**, 2016, p. 58-59).

Dusan **Bogdanovic**

Dusan **Bogdanovic** est un compositeur et guitariste d'origine serbe, né à Belgrade en 1955. Il a achevé ses études en composition et en orchestration ainsi que sa formation en interprétation à la guitare classique au conservatoire de Genève. En tout début de carrière, il a reçu le seul premier prix au

Concours international d'exécution musicale de Genève et a fait ses débuts au Carnegie Hall en 1977. Après avoir enseigné à l'Académie de Belgrade et au Conservatoire de San Francisco (1990-2007), il enseigne présentement à la Haute École de Musique de Genève.

Durant sa carrière, il a exploré de nombreux langages musicaux, tentant de faire une synthèse de jazz, de classique et de musique du monde à travers ses compositions. Son approche est à l'inverse de celles de **Towner** et **Bertoncini**. Venant d'un environnement classique, il s'est d'abord intéressé au jazz et aux musiques du monde pour la flexibilité et l'expression qu'elles peuvent apporter à la guitare classique, comme il l'explique dans une entrevue avec Emma **Martinez** dans le magazine *Classical Guitar* :

Je ne dirais pas que je viens d'un milieu jazz. Je viens d'une formation classique, mais il y a eu des périodes dans ma vie où je consacrais mon activité professionnelle exclusivement au jazz. Et même cela est peut-être un peu simpliste, car je n'ai jamais été vraiment intéressé par des styles spécifiques comme le bebop ou le swing. J'étais plus intéressé par ce que le jazz avait à offrir en termes de flexibilité [...] Le jazz, ou la *soul music*, le *rhythm'n'blues*, le gospel... ce type de musique possède un niveau d'expression qui n'existe guère dans la musique classique (**Martinez**, 1998, p. 11).

Il perçoit la guitare classique comme un instrument transversal qui « a vraiment le potentiel d'utiliser d'autres idiomes dans sa musique, dans son art » (**Martinez**, 1998, p. 14). Il déplore toutefois que le monde de la guitare classique soit resté trop replié sur lui-même et confiné dans l'aspect technique, ce qu'il explique par le fait que « la guitare a été un peu un paria dans le monde strictement classique » (**Martinez**, 1998, p. 18) :

C'est comme si l'on répondait à ce besoin d'une réelle expansion de l'expression, des idiomes, des mélanges et des synthèses, et que l'on sortait du confinement de l'exclusivité des idiomes, qu'il s'agisse de classique, de jazz ou d'autre chose (**Martinez**, 1998, p. 14).

Au sujet de l'improvisation, il ajoute :

C'est quelque chose qui a existé pendant de nombreux siècles jusqu'à la période classique, et même en incluant la période classique; l'improvisation faisait partie intégrante de l'identité d'un musicien et d'un compositeur. Ce n'est que récemment que ce schisme, ou cette division, entre interprète, compositeur et improvisateur est apparu (**Martinez**, 1998, p. 12).

Bogdanovic rappelle aussi l'importance d'éduquer les jeunes générations à l'improvisation et à plus d'ouverture entre les frontières stylistiques :

Je vois un potentiel dans l'éducation [...] à l'improvisation, et pas seulement telle qu'elle existe dans la musique folklorique traditionnelle, ou la musique ethnique, comme la musique indienne ou le jazz traditionnel. Mais d'autres concepts qui proviennent de la musique classique, par exemple l'utilisation de formes, comme les formes de la Renaissance, ou les fantaisies, les processus d'imitation ou de transformation qui proviennent de la musique africaine [...] (**Martinez**, 1998, p. 16).

Dans la pièce *Lullaby for Angel Fire* (**Bogdanovic**, 2021) en collaboration avec le contrebassiste de jazz Charlie **Haden**, on peut entendre que le langage d'improvisation de **Bogdanovic** ne vient pas du jazz, mais plutôt de la musique classique, baroque et modale. Il se distingue donc par une

approche plus transversale entre les langages musicaux sur la guitare classique.

LA TECHNIQUE DE GUITARE CLASSIQUE DANS UN CONTEXTE DE JAZZ ET D'IMPROVISATION

Les avantages

- La versatilité et les possibilités harmoniques, contrapuntiques, orchestrales (**Bertoncini**).
- La palette de nuances : contrôle des volumes, des timbres, de chaque doigt, du son, rapprochement avec le jeu pianistique (**Towner**).
- Le fort potentiel de transversalité entre les genres musicaux (**Bogdanovic**).

Les limites

- La faiblesse de projection acoustique qui limite son intégration dans des ensembles musicaux plus fournis (**Schuller**) bien que des avancées considérables en lutherie et sur le plan technologique aient été faites ces dernières années : micros Carlos **Juan**, pickups RMC, guitare custom hybride (**Baumann**, 2015, p. 68)

• Les deux idiomes doivent être maîtrisés (**Schuller**).

• L'approche de l'hybridité demande de respecter les traditions de chaque style et pour cela, il faut les étudier en profondeur (**Bogdanovic**).

CONCLUSION

Comme nous avons pu le constater à travers cette étude, malgré certaines limites, l'utilisation de la technique de guitare classique offre de nombreux avantages au guitariste qui souhaite explorer le monde du jazz et de l'improvisation.

Pour **Bogdanovic**, « tout ce qui s'est passé dans l'histoire de la musique a toujours été le résultat d'une sorte de croisement » (**Martinez**, 1998, p. 12). En tant que guitariste ayant fait le choix d'utiliser la technique classique pour jouer dans différents styles et fusionner des genres musicaux au confluent de l'écrit et de l'improvisé, je me sens totalement en phase avec cette idée. Je pense que le potentiel de la guitare classique est infini et qu'il reste encore beaucoup de territoires à explorer, notamment à travers l'hybridation des genres. Mais, comme le précise **Bogdanovic**, il existe aussi un risque d'y perdre son identité,

d'où l'importance de mettre l'emphase sur l'éducation, la transmission des savoirs et le respect des traditions quand on se lance dans une telle démarche. Ken **Hatfield** le résume bien ici :

La guitare classique a beaucoup à offrir qui est unique. Mais tout aspirant guitariste classique qui souhaite jouer du jazz doit maîtriser à la fois l'instrument et les subtilités du vocabulaire du jazz avant de pouvoir apporter le genre de contribution qui influencera non seulement les autres guitaristes classiques, mais aussi les autres instrumentistes. Ce n'est qu'à partir de ce moment-là que la guitare classique sera défendue par des figures majeures de ce qui deviendra l'avenir du jazz (**Hatfield**, 2005, p. 4).

Dans cet essai, j'ai consciemment choisi de me pencher sur des guitaristes emblématiques ayant posé les fondations d'une telle démarche. Mais ce travail pourrait être poursuivi auprès d'une nouvelle génération de guitaristes innovants, comme Lionel **Loueke**, Sylvain **Luc** ou Nelson **Veras**, qui continuent sans cesse de repousser les limites de cet instrument fascinant (**Bonnet**, 2021).

RÉFÉRENCES

- Baumann, K. (2015, juillet). The Nylon Crossover Guitar. *DownBeat*, 82 (7), 68.
- Biographie de Gene Bertoncini. Consulté le 3 décembre 2021, depuis : <http://genebertoncini.com/bio>
- Bertoncini, G. (2012). *Gene Bertoncini Plays Jazz Standards*. Milwaukee: Hal Leonard.
- Bertoncini, G. (2011). *The Art of the Solo Guitar (DVD)*. Milwaukee: Hal Leonard.
- DiVito, E. (2013, février). Using Classical Guitar Techniques in the Jazz Idiom. *DownBeat*, 80 (2), 86.
- Ephland, J. (2017, avril). Towner's Pianistic Approach to Guitar. *DownBeat*, 84 (4), 16.
- Hatfield, K. (2005). *Jazz and the Classical Guitar: Theory and Application*. Pacific (MO): Mel Bay Publications.
- Joyce, M. (2011). Opening Chorus--Overdue Ovation: Gene Bertoncini. *JazzTimes*, 41 (6), 22-23.
- Jurik, A. (2016). *Post-genre: Understanding the Classical-Jazz Hybrid of Third Stream Music through the Guitar Works of Frederic Hand, Ralph Towner, and Ken Hatfield*. Thèse de doctorat, Université de Caroline du Sud, États-Unis.
- Maestracci, M. (2010, juin). Gene Bertoncini : L'art de la délicatesse. *Jazz Hot*, 10-11.
- Martinez, E. (1998, septembre). Dusan Bogdanovic. *Classical Guitar*, 17 (1), 11-12, 14, 16, 18, 20.
- Mawer, D., et Borém, F. (2013). French Music Reconfigured in the Modal Jazz of Bill Evans. *Per Musi*, 28, 7-14.
- Mitéran, A. (1997) *Histoire de la guitare* (2^e éd.). Paris: Zurfluh.
- Milkowski, B. (2017, automne). Beyond Classical: A Conversation with Ralph Towner. *Jazziz*, 60-65.
- Panting, T. (2007, mars). Ralph Towner: Part 2. *Classical Guitar*, 25 (7), 28-33.
- Teachout, T. (2000). Jazz and Classical Music: to the Third Stream and Beyond, dans the Oxford Companion to Jazz, sous la dir. de Bill Kirchner. Oxford/New York: Oxford University Press, 343-356.
- Towner, R. *Solo Guitar Works, volume 1*, Chester (NY), GSP, 2002.

MÉDIAGRAPHIE

Définition de l'hybridité. Universalis, site internet consulté le 3 décembre 2021, depuis :

<http://universalis.fr/dictionnaire/hybridite>

Biographie de Laurindo Almeida. Consulté le 15 décembre 2021, depuis :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Laurindo_Almeida

Nylon Jazz and Beyond. Liste de lecture mise en ligne le 15 décembre 2021 sur Apple Music: <https://music.apple.com/ca/playlist/nylon-jazz/pl.u-XkD00dJI2v0x1a?l=fr&ls>

Lullaby for Angel Fire, with Charlie Haden. Mis en ligne sur la page YouTube de Dusan Bogdanovic (2018): <https://youtu.be/Ju0LVKEUhDQ>

Anthem. Mis en ligne sur la page YouTube de Ralph Towner le 29 juillet 2020. <https://youtu.be/egFYjj4ihU8>

Geste, posture et respiration : de nouvelles avenues pour favoriser le progrès chez vos élèves

Retour sur l'atelier du congrès FAMEQ 2021

ANNE OUELLET-DEMERS, *kinésiologue B.Sc., spécialiste en exercices thérapeutiques et co-fondatrice d'Axeom.*
THIERRY CHAMPS, *trompettiste, professeur au Département de musique de l'UQÀM et co-fondateur d'Axeom.*



Photographe : Vitor Munoz



Photographe : Vitor Munoz

LA POSTURE

Parmi les problématiques observées par les enseignant(e)s chez leurs élèves, la plus rapportée de toutes est sans aucun doute la « mauvaise posture », traduite aussi comme un manque de tonus, un affaissement du dos, une position similaire à celle que l'on adopte devant la télé ou dans son sofa, etc. Ce défi concernant la posture assise observée chez vos jeunes peut être abordé selon différents points de vue, soit ceux de la physiologie, de l'environnement physique dans lequel elles et ils évoluent ou du comportement (sédentarité, inactivité et attitude posturale).

La physiologie : la croissance

Ce qui est intéressant à savoir au sujet de la posture des enfants et des adolescent(e)s c'est que leur corps subit continuellement des changements. La colonne vertébrale est en croissance constante d'environ 2,3 cm/an entre l'âge de 5 ans et la puberté (13-14 ans chez les filles et 15-16 ans chez les garçons), période où la croissance est accentuée avant de se stabiliser dans les 2 à 3 années suivantes (Diméglio, 2016). Ces changements posent un défi considérable d'adaptation au niveau du tonus vertébral.

L'environnement : un mobilier adéquat?

Un autre élément soulevé par quelques enseignant(e)s lors de la conférence-atelier est celui de la qualité des chaises à votre disposition, vous savez, celles dont le siège descend vers l'arrière? Revenons sur le concept de la croissance. Changez-vous de chaises pour vos élèves du premier cycle et pour ceux du troisième cycle? Probablement pas. Les corps de vos élèves, de grandeurs

variées, devront nécessairement s'adapter à la hauteur standard des chaises de votre local. Un siège trop haut créera une instabilité au niveau du bassin qui se retrouvera alors à glisser vers l'avant de la chaise, alors que le dos sera envoyé vers l'arrière afin de pouvoir appuyer les pieds au sol. Un siège trop bas ou trop incliné vers l'arrière engendrera un dos voûté à cause du bassin qui sera entraîné en rétroversion (être assis sur le haut des fesses). Retenez que la colonne vertébrale est liée au bassin au niveau du sacrum et que le positionnement de celui-ci affecte l'alignement de la colonne entière.

Le comportement : sédentarité, inactivité et attitude posturale

D'autres facteurs affectent significativement le tonus et le bon positionnement de la colonne en position assise : le nombre important d'heures passées quotidiennement en position assise (à l'école et à la maison) – en d'autres mots, la sédentarité –, ainsi que le faible niveau quotidien d'activité physique chez les jeunes, un réel enjeu de société (Participation, 2021). Ces facteurs entretiennent une attitude posturale d'affaissement vertébral à la Gaston La Gaffe. Plus le jeune est assis longtemps et souvent dans sa posture voûtée, plus cette attitude posturale s'imprime et devient la posture de référence, d'où l'importance de leur expliquer ce qu'est une posture assise adéquate et comment construire celle-ci.

Qu'est-ce qu'une bonne posture assise?

La posture assise, souvent associée à la posture de repos, n'est pas aussi reposante qu'elle n'y paraît! En fait, la position assise repose les jambes mais s'avère plus exigeante pour

le dos que la position debout. Pour limiter la fatigue prématurée du dos en position assise, on cherche l'équilibre des tensions musculaires en conservant l'alignement des courbures vertébrales. Sans entrer dans les détails, vous devriez en un coup d'œil observer chez vos élèves (de profil) l'alignement de l'oreille au-dessus de l'épaule et au-dessus de la hanche. Attention, pour que ce soit possible, les hanches ne devraient pas être plus basses que les genoux. Si c'est le cas, trouvez un moyen de rehausser l'assise : empiler deux chaises ou s'asseoir sur un cartable ou un chandail plié. L'alignement vertébral nécessite aussi un minimum de tonus volontaire.

Comment construire une position assise tonique ?

Certain(e)s enseignant(e)s font lever leurs élèves lorsqu'elles jouent, ce qui est une très bonne façon de stimuler le tonus vertébral et de surprendre ceux qui jouent complètement avachi(e)s sur leur siège. L'appui actif des pieds dans le sol stimule en effet les muscles posturaux de la colonne qui s'érigent naturellement tout en conservant l'alignement des courbures vertébrales. Les élèves devraient être prêts à se lever dès votre signal, les pieds déjà engagés dans le sol. On appelle cette position : la posture de travail (Mathieu, 2013). C'est celle-ci et seulement celle-ci qui devrait être utilisée lorsque le musicien joue.

Alterner la posture de travail avec la posture de repos

Afin d'optimiser l'endurance des muscles impliqués dans la posture de travail, il serait judicieux de reposer ceux-ci aussitôt que le (la) musicien(ne) ne joue pas, pendant une période d'explications ou de travail avec un autre groupe d'instrumentistes par exemple. Pour se reposer, le dos doit pouvoir s'adosser au dossier de la chaise, les fesses bien reculées au fond du siège. N'oubliez pas vos percussionnistes (et autres musicien(ne)s debout) et permettez-leur d'avoir une chaise où ils pourront adopter la posture de repos en temps opportun. Pour bien intégrer l'habitude d'alterner entre la position de travail

et de repos, prenez un moment avec vos élèves pour pratiquer exclusivement cette transition (sous forme de jeux, ce sera plus agréable) afin qu'elle soit la plus efficace possible, et revenez-y quand vous constaterez qu'elle a été délaissée.

En bref, adopter une bonne posture assise n'est pas aussi évident ou simple qu'on peut l'imaginer. Travailler la pratique d'un instrument dans une position assise optimale (position de travail) a non seulement le potentiel d'améliorer la qualité de jeu de vos musicien(ne)s, mais également de contribuer à les faire développer une meilleure attitude posturale dans leur vie en général.

RESPIRATION

Une « mauvaise respiration » est la problématique la plus observée dans les classes. Étonnant n'est-ce pas, alors que l'on pourrait penser que respirer est un processus naturel (respiration passive ou de repos)? Malheureusement, jouer d'un instrument à vent demande une respiration active indispensable au contrôle du débit d'air.

Les types de respiration et leurs effets sur le jeu instrumental

Il existe trois types de respiration (Rosset i Lobet & Odam, 2007) : claviculaire (haute), intercostale (moyenne) et abdominale (basse).

Lors d'une inspiration claviculaire, les épaules peuvent se lever et les muscles du cou se contracter. Moins efficace qu'une respiration abdominale quant au volume respiratoire, elle est peu recommandée dans le jeu instrumental. C'est souvent cette respiration qui est observée chez les vents. En effet, après avoir inspiré à fond, l'élève risque de bloquer l'air, de telle sorte qu'il ou elle puisse ouvrir la bouche sans le laisser échapper (apnée). Cette pratique peut involontairement provoquer des réactions de blocage et de tensions qui ne feraient que limiter le jeu instrumental en laissant entendre une sonorité forcée.

Lors d'une inspiration intercostale, c'est l'ensemble du thorax qui se gonfle activement grâce aux muscles intercostaux. Cette respiration permet de prendre un volume inspiratoire plus important que l'inspiration claviculaire, mais peut créer ou augmenter des tensions musculaires si elle est utilisée seule.

Enfin, lors d'une inspiration abdominale, le haut du ventre et la région de la taille prennent de l'expansion. En effet, à l'inspiration le diaphragme se contracte et s'abaisse, déplaçant les organes abdominaux vers le bas et les côtés puisque ceux-ci doivent trouver de la place. La région abdominale, qui n'a pour squelette que la colonne lombaire en postérieur, permet ce mouvement des organes vers l'avant et les côtés. Souvent, la première consigne est de demander aux élèves de gonfler excessivement le ventre, gage d'une bonne inspiration. Non seulement cela nuit à une prise d'air efficace, mais cela a également pour effet d'accroître la pression intra abdominale, ce qui peut potentiellement engendrer des risques sur la santé à long terme et un inconfort dans le jeu instrumental.

La quantité d'air

Quel que soit le type d'inspiration choisi, certaines personnes croient que plus elles emmagasinent d'air dans leurs poumons, plus leur jeu instrumental en sera amélioré, ou encore que puisqu'elles jouent d'un instrument à vent, il faut mettre beaucoup d'air dans celui-ci pour produire un son.

Cette technique de stockage, souvent enseignée, peut aussi traduire un manque de confiance, ou encore un stress non évacué, par la conviction qu'en stockant plus d'air, on va pouvoir jouer plus longtemps et projeter davantage.

Le corps réagit au meilleur de ses capacités quand il est détendu et en confiance. Une inspiration tonique et détendue sera

donc préférable aux techniques forcées et stressantes.

Pour une production sonore efficace, il suffira donc de laisser le diaphragme se détendre à l'expiration et de solliciter ensuite les muscles abdominaux et intercostaux pour contrôler le débit d'air (vitesse) lors de l'expiration, sujet que nous traiterons dans un prochain article.

Expérimenter le débit d'air optimal

Sans être une recette miracle, le chant est une stratégie qui peut optimiser le jeu à l'instrument. Le but n'est pas d'obtenir une justesse irréprochable, mais de faire fonctionner la mécanique respiratoire le plus naturellement possible. Chanter un son dans un registre médium va rarement demander à l'élève un effort expiratoire (visage rouge, épaules levées à outrance à l'inspiration, blocage de la respiration, etc.). Au contraire, l'élève expérimentera un air chaud soutenu sans effort, précédé d'une prise d'air optimale. De plus, la projection sonore ne rime pas avec la quantité d'air expiré, mais avec un tonus des muscles expiratoires plus prononcé.

Il suffira donc de reproduire ce « chant » dans l'instrument, ce dernier jouant son rôle d'amplificateur. L'objectif sera d'obtenir une vibration (lèvres, anches) la plus efficace possible, sans contraction.

Bien entendu, plusieurs autres facteurs doivent être pris en compte comme la posture du corps, le positionnement de la langue et de l'instrument, ainsi que la pression de l'embouchure sur les lèvres ou des lèvres sur le bec.

CONCLUSION

Les problématiques posturale et respiratoire abordées dans cet article ont deux choses en commun : elles sont généralisées chez un grand nombre de vos élèves et sont souvent une réaction corporelle logique due au manque de connaissances anatomo-physiologiques du corps-instrument qui ne sont malheureusement pas enseignées assez tôt dans le cursus d'apprentissage de la musique. La première chose à garder en tête quand vous aurez à faire face à ces enjeux, c'est sans doute qu'il n'est pas si simple de savoir utiliser le corps adéquatement à

l'instrument. Prenez le temps d'expliquer, de faire ressentir et d'explorer la posture et la respiration optimale pour le jeu instrumental. Ajoutez à cela des formations continues vous permettant d'approfondir vos connaissances du fonctionnement du corps musicien, et vous constaterez la satisfaction d'être plus efficace dans vos interventions et d'atteindre plus facilement vos objectifs pédagogiques.

Pour celles et ceux qui ont participé à l'atelier de l'automne dernier, n'hésitez pas à nous communiquer vos expériences terrain ou vos questionnements à l'adresse suivante : info@axeom.ca, nous serons ravis de vous lire! Nous souhaitons à toutes les enseignantes et à tous les enseignants le meilleur début d'année 2022 auprès de leurs élèves.

RÉFÉRENCES

DIMÉGLIO, A., BONNEL, F., CANAVESE, F. (2016). Le rachis en croissance In : VITAL, Jean-Marc (ed). Anatomie de la colonne vertébrale : nouveaux concepts. Paris : Sauramps Medical, pp. 49-66.

Le bulletin 2020 de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de participation. Consulté le 28 décembre 2021 depuis : <https://www.participation.com/fr-ca/ressources/bulletin-des-enfants-et-des-jeunes>

MATHIEU, M-C. (2013). Gestes et postures du musicien : réconcilier le corps et l'instrument. Saint Ismier : Format, 247 p.

Rosset i Llobet, J, & Odam, G. (2007). Le corps du musicien : manuel de prévention pour une pratique optimale. Montauban, France : AleXitère.

La musique inclusive

MYRIAM BERGERON, candidate à la maîtrise en éducation musicale.

JONATHAN BOLDUC, Ph. D., Professeur titulaire en éducation musicale, Chaire de recherche du Canada en musique et apprentissages, Faculté de musique de l'Université Laval.



Photographe : Amélie Fortin



Photographe : Studio Atwood

En décembre dernier, j'ai eu la chance d'assister à une conférence donnée par le Dr. Phil **Mullen**, un professeur britannique spécialisé en inclusion musicale et en musique communautaire. Cet homme inspirant travaille depuis 33 ans à développer la musique avec des personnes en situations d'exclusion sociale. Il a notamment travaillé 8 ans en Irlande du Nord en utilisant la musique comme outil de paix et de réconciliation. Le Dr. **Mullen** a rédigé plusieurs chapitres de livres sur l'inclusion musicale, notamment *The Power of Equality 2-Final evaluation of Youth Music's Musical Inclusion programme 2012-2015*. Ce programme avait pour objectif de garantir, par la mise en place de centres communautaires d'éducation musicale ou « *Music Education Hubs* », la possibilité de faire de la musique de manière formelle ou informelle à des enfants ou des jeunes vivant dans des conditions difficiles. Ces enfants ou ces jeunes peuvent expérimenter différentes difficultés allant des besoins particuliers, aux handicaps mentaux ou physiques, en passant par un statut de réfugié ou de l'isolement rural.

UNE APPROCHE HOLISTIQUE

Enseigner à des enfants ou à des jeunes vivant dans des conditions difficiles n'est pas une mince affaire. Premièrement, ils ont souvent un concept de soi pauvre ou mal défini. Ils ont une vision négative d'eux-mêmes et se sentent souvent incompetents face aux tâches à accomplir. Deuxièmement, ces enfants ou ces jeunes peuvent avoir des comportements perturbateurs et éprouver de la difficulté à bien fonctionner en groupe. Ces facteurs peuvent induire une prophétie auto réalisatrice et peuvent mener à un engagement de mauvaise qualité et à de

piètres performances musicales. C'est la raison pour laquelle les enseignants de musique doivent combattre sur plusieurs fronts à la fois lorsqu'ils interviennent auprès de cette population. L'enseignant ne doit pas seulement se concentrer sur l'apprentissage de la musique et de ses éléments disciplinaires. Il doit aussi nourrir le développement social et affectif des enfants ou des jeunes de manière continue. Par conséquent, dans le but d'améliorer le rendement musical des enfants ou des jeunes, l'enseignant doit passer du temps à construire l'esprit de groupe, à éveiller l'autoréflexion et à renforcer l'estime de soi en utilisant l'éloge de manière authentique et appropriée. Selon **Mullen**, cette démarche holistique peut être longue en soi, mais elle permet des transformations sociales et personnelles durables chez les enfants ou les jeunes qui vivent dans des conditions difficiles, en plus de développer leur autodétermination.

DÉVELOPPER UN ENSEIGNEMENT INCLUSIF DE QUALITÉ

Contrairement à l'enseignement musical formel qui est régi par un programme défini, les balises de l'enseignement inclusif peuvent sembler floues. Par conséquent, il est primordial de suivre certains principes si l'on veut fournir un enseignement inclusif de qualité. En voici une liste non exhaustive tirée des entretiens réalisés par **Mullen** auprès des enseignants de musique inclusive de son programme :

1. Établir un environnement sécurisant favorisant le travail de groupe.
2. Identifier les intérêts des participants et

Myriam BERGERON

Myriam **Bergeron** est détentrice d'un diplôme d'études supérieures I du Conservatoire de musique de Québec, ainsi que d'un Baccalauréat en enseignement de la musique de l'Université du Québec à Montréal. Elle poursuit actuellement ses études à la maîtrise en éducation musicale à l'Université Laval. Myriam cumule plus de 10 ans d'expérience d'enseignement auprès d'élèves à besoins particuliers. Elle s'intéresse aux nécessités de développement professionnel des enseignants de musique qui travaillent avec cette clientèle.

planifier ses interventions en conséquence. Cela a pour effet de garder les participants engagés, de donner un sens au récit de vie des participants et de créer des liens entre ceux-ci.

3. Instaurer un climat démocratique où l'enseignant n'est pas vu comme la figure d'autorité suprême et où chacun peut apprendre.
4. Mettre la créativité des participants de l'avant. De nombreuses personnes interrogées ont déclaré que la créativité et l'expression créative était au cœur du travail musical avec les enfants ou les jeunes qui évoluent dans des conditions difficiles. La créativité optimise le développement holistique et crée des situations plus équitables, particulièrement dans les groupes où les habiletés des participants sont très hétérogènes.
5. Développer certaines qualités non-musicales telles que la réflexivité et la flexibilité. En d'autres termes, même s'il planifie ses cours à l'avance, il doit être capable de modifier sa planification pour s'ajuster rapidement aux réactions des participants et d'ainsi maintenir leur engagement.
6. Favoriser une méthode de travail dite « diagnostique ». Par cette méthode, l'enseignant observe les participants dans les premiers cours plutôt que de travailler à partir d'un programme. Il demande ensuite leur avis afin de déterminer ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils pourraient faire et ce qu'ils doivent faire.

CONCLUSION

Bien que la pratique de l'enseignement inclusif de la musique demande un certain lâcher-prise et un ajustement considérable de la part de l'enseignant pratiquant un enseignement plus traditionnel, elle semble offrir plusieurs bénéfices aux enfants ou aux jeunes vivant dans des conditions difficiles. De plus, certains aspects de cette approche peuvent très bien s'appliquer dans le contexte d'enseignement québécois, entre autres pour l'enseignement de la musique auprès d'élèves à besoins particuliers.

RÉFÉRENCES

Deane et al. (2015). *The Power of Equality 2 - Final evaluation of Youth Music's Musical Inclusion programme 2012-2015*

L'apport de la pédagogie Kodály sur les apprentissages musicaux

HÉLÈNE BOUCHER, professeure en pédagogie musicale, Département de musique de l'UQAM.
JENNIFER Y. M. LEE, doctorante au Doctorat en études et pratique des arts de l'UQAM.



Photographe : Sarah-Emily St-Gelais



Photographe : Isabelle Paradis

À fin d'encourager l'apprentissage musical chez les jeunes, Zoltán Kodály fonde en 1934, avec ses étudiants, le mouvement *Énekl Ifjúság* : la jeunesse chantante (Tiszai, 2015). Il raconte de quelle façon son intérêt pour la pédagogie musicale est déclenché, lors d'une rencontre fortuite avec un groupe de jeunes gens s'amusant à chanter. Il relate à quel point il est outré par le choix des pièces qu'ils chantent spontanément et exprime ainsi sa surprise :

J'ai découvert plus tard qu'il s'agissait d'étudiants en enseignement; et le fait que ce qu'ils chantaient n'était pas que mauvais, mais néfaste d'un point de vue éducatif aussi bien que musical, m'a fait réfléchir à ce qu'il était possible de faire à ce sujet (Kodály, 1937/2007, p. 74).

Ébranlé par cette expérience, il choisit de s'impliquer et milite pour l'utilisation d'œuvres de qualité dans l'éducation musicale. Il cherche d'abord à rehausser la formation des enseignants. En effet, le compositeur souhaite que la première tâche de l'enseignant soit d'initier à la musique et au chant dans les écoles de telle façon que la musique ne soit pas une torture, mais une joie (Kodály, 1974). Il a donc à cœur de former des enseignants de qualité, puisque selon lui, la valeur de l'éducation dépend de la compétence des enseignants (Kodály, 1974). Lors de son travail de reconstruction du système éducatif de la Hongrie, il rencontrera plusieurs revers et sera ridiculisé par ses pairs (Eöszé, 1962). Cependant, grâce à son activisme et à sa persévérance, et avec l'aide de ses collègues, la première école primaire qui place la musique au centre du curriculum ouvrira en 1945. Sous le

régime socialiste du gouvernement hongrois, une centaine d'écoles musicales verront le jour (Russell-Smith, 1967; Eöszé, 1962).

Dès la mise en place de cette approche pédagogique dans le réseau scolaire, plusieurs chercheurs ont mesuré son apport sur les apprentissages musicaux. En ce sens, différentes études ont démontré que la pédagogie Kodály peut améliorer la littératie musicale (Smuta et Buzás, 2017; Ryman, 2019) et le développement rythmique (Olson, 2000; Fritz, 2015). De plus, l'apport de certains outils concrets, comme la solmisation relative et la phonomimie semblent soutenir la justesse du chant (Martin, 1991; Killian et Henry, 2005; McClung, 2008; Bridges, 2010). Finalement, le développement de la musicalité chez les enfants est également associé à cette pédagogie (Kim, 2008).

LE DÉVELOPPEMENT DU MUSICIEN

L'expérience musicale est au cœur de l'approche Kodály; il exprime d'ailleurs comme suit l'importance cruciale qu'elle peut avoir : « Souvent, une seule expérience ouvrira la jeune âme à la musique pour toute une vie. » (Zoltán Kodály, cité dans Smuta et Buzás, 2017). C'est donc par une approche expérientielle et structurée des différents éléments musicaux que les compétences seront développées de manière séquentielle. Kodály, inspiré par les écrits de Robert Schumann, cherche le développement de quatre éléments : une oreille cultivée, un intellect cultivé, un cœur cultivé (sensibilité) et des doigts cultivés (habiletés techniques) (Rappaport et Lacey, 1995; Houlahan et Tacka, 2015). Ainsi, au-delà de la lecture musicale, le chant, l'écoute, le phrasé et

plusieurs autres concepts seront développés afin de soutenir le développement de l'apprenant et son identité musicale.

LA LITTÉRATIE MUSICALE

Avant même d'inculquer les notions théoriques ou d'envisager de faire lire une partition aux enfants, les tenants de la pédagogie **Kodály** cherchent donc à faire vivre une expérience musicale aux enfants par le biais de jeux musicaux et de chants folkloriques (**Houlahan et Tacka, 2015; Smuta et Buzás, 2017**). En privilégiant la voix comme premier instrument et en construisant les connaissances nouvelles sur un ressenti concret, cette approche facilite l'apprentissage de la musique, autant pour les jeunes que pour les adultes (**Tabuena, 2021**).

En ce qui concerne le développement de la littératie musicale, les recherches semblent montrer un apport considérable des outils utilisés en pédagogie **Kodály**. **Smuta et Buzás (2017)** ont examiné 1 071 élèves issus de l'Allemagne, de la Hongrie et du Luxembourg, âgés de 10 à 18 ans, et qui avaient reçu des outils de littératie musicale basés sur l'approche **Kodály**. En utilisant une technologie qui mesure les mouvements des yeux (oculométrie) et le temps de fixation sur chacune des notes, les auteurs ont pu mesurer les capacités de lecture musicale chez les élèves. Leurs résultats ont montré que les exercices utilisés ont facilité la lecture de la partition. Ainsi, lors de la comparaison de résultats, les élèves formés selon l'approche kodalienne ont mieux réussi le test de lecture (77 %) que les élèves des écoles qui avaient reçu une autre forme d'instruction musicale (55 %).

Par ailleurs, **Bridges (1980, 2010)** a comparé les résultats scolaires d'enfants de 6^e année de trois écoles issus d'une formation musicale basée sur l'approche **Kodály** avec un échantillon d'enfants de trois autres écoles qui n'ont eu aucune instruction musicale. En plus d'une grande amélioration

sur les plans scolaire et social pour ceux formés selon l'approche **Kodály**, cette étude révèle une différence significative entre les deux groupes sur leurs compétences en chant et en jeu instrumental, la conscience auditive et la capacité à exécuter des tâches musicales relativement complexes.

En ce qui a trait au développement de la lecture à vue, **Ryman (2019)** a mené une recherche auprès d'étudiants d'une chorale dans une école secondaire. Ceux-ci ont reçu une formation additionnelle de type **Kodaly** pour développer leur capacité en solfège. À la suite de cette formation, tous les participants se sont améliorés, peu importe leur capacité initiale.

LE DÉVELOPPEMENT RYTHMIQUE

Dans la même lignée, les études de **Robertson (2014)** et de **Luen et al., (2017)** indiquent l'incidence que peut avoir l'approche **Kodály** sur le développement des capacités rythmiques auprès des élèves. **Robertson** a mené une étude auprès de 229 élèves de troisième, quatrième et cinquième année aux États-Unis. Il rapporte que les élèves ont montré une amélioration dans leur habileté de lecture rythmique, et ce, sans qu'aucun élève ne reçoive d'autres cours de musique en privé. « Les données suggèrent que les étudiants apprenant par la méthode **Kodály**, en mettant l'accent sur leur modalité d'apprentissage préférée, montrent des gains en lecture rythmique » (**Robertson, 2014, p.35**). Quant à **Luen et al., (2017)**, ils ont cherché à discerner l'apport de l'approche **Kodály** dans le développement des compétences de lecture musicale auprès de 50 enfants d'âge préscolaire en Malaisie. Au cours des deux semaines de traitement, les chercheurs rapportent une différence entre le groupe contrôle et le groupe expérimental, le dernier montrant une amélioration dans les habiletés de diction, de justesse et de rythme (**Luen et al., 2017**).

Olson (2000), pour sa part, a étudié l'apport

d'une augmentation du temps de formation en comparant deux groupes recevant chacun une formation **Kodály**. Ainsi, en plus des 55 minutes d'enseignement musical, le groupe expérimental recevait 30 minutes supplémentaires. Les résultats ont révélé des différences significatives entre les deux groupes : celui qui recevait plus de formation musicale a démontré un gain plus élevé dans le développement des compétences musicales, notamment au niveau de la justesse vocale et du rythme.

LA SOLMISATION RELATIVE ET LA PHONOMIMIE

Dans une étude sur l'application simultanée de plusieurs éléments de l'approche **Kodály**, **Martin (1991)** a voulu enquêter sur les effets de l'instruction musicale par le biais d'une comparaison entre la solmisation relative, les représentations de notes par lettres (G, E, A) et l'utilisation de la phonomimie sur le développement des compétences verbales et symboliques de 65 enfants de première année. Grâce à l'association des signes de la main à des syllabes tonales (do, ré, mi...), les enfants à haut potentiel semblaient montrer une meilleure aptitude tonale, ce qui renforçait ainsi l'hypothèse que la combinaison de la musique avec le mouvement pouvait non seulement aider à l'apprentissage musical, mais également aider à développer les compétences spatio-temporelles. Par contre, peu de différences ont été observées entre les sessions de formation et les tests chez les élèves neurotypiques. L'auteure nomme l'importance de cibler l'enseignement d'une notion musicale à la fois et d'enseigner les éléments selon une séquence pédagogique, particulièrement chez les enfants au développement typique.

Demorest (2001) et **McClung (2008)** ont, quant à eux, comparé l'effet que peut avoir l'utilisation de la phonomimie. **Demorest (2001)** note un ralentissement de tempo causé par la phonomimie et **McClung (2008)** n'a pas trouvé de différence

Jennifer Y. M. LEE

Cheffe de chœur et doctorante en étude et pratiques des arts à l'UQAM sous la direction d'Hélène **Boucher**, Jennifer Y. M **Lee** est formatrice pour l'Alliance Chorale du Québec et auxiliaire d'enseignement à l'UQAM. Après avoir obtenu son DESS en interprétation en piano au Conservatoire de musique de Montréal avec Louise **Bessette**, elle travaille, pendant plus de 15 ans, dans un organisme international sans but lucratif œuvrant auprès des jeunes. À la suite d'un retour aux études en éducation musicale à l'université McGill, elle découvre l'approche de Zoltán **Kodály**. Son projet doctoral consiste en une adaptation andragogique de l'approche kodalyenne dans un contexte de chant choral auprès d'adultes débutants.

significative en ce qui concerne la justesse vocale en lecture à vue entre les participants qui utilisaient les signes de la main et ceux qui ne les utilisaient pas. Cependant, **McClung** (2008) a constaté une différence lorsqu'il a séparé ses participants selon leur expérience instrumentale. Les participants qui avaient auparavant appris à jouer d'un instrument ont été plus performants que ceux qui n'avaient pas d'expérience instrumentale. **McClung** (2008) émet l'hypothèse que l'apprentissage d'un instrument favoriserait le développement kinesthésique qui semble favoriser un transfert dans l'utilisation de la phonomimie. Par ailleurs, **Frey-Clark** (2017) arrive à la conclusion que la phonomimie n'aide ni n'entrave le développement de la littératie musicale. Quant à eux, **Killian** et **Henry** (2005) rapportent que les élèves avec les meilleurs résultats en solfège utilisaient les signes de la main et chantaient à haute voix pendant leur pratique enregistrée sur vidéo, en plus de garder une pulsation régulière, tous des éléments travaillés dans l'approche **Kodály**. Ainsi, l'apport de la phonomimie semble différer selon les circonstances.

LA MUSICALITÉ

La musicalité, que l'on pourrait décrire comme la sensibilité, la réaction émotive et l'appréciation de la musique, est une caractéristique humaine unique que nous possédons tous (**Gresinger**, 2008). Il est de la responsabilité des enseignants de musique de s'assurer que tout le monde a la possibilité de profiter de ces avantages émotionnels et sociaux et de célébrer cette part de notre humanité. Dans cette optique, le but ultime de la pédagogie **Kodály** est d'améliorer la vie des enfants en les aidant à se développer musicalement à leur plein potentiel (**Medford**, 2003). Pour ce faire, les cours de musique doivent être des expériences joyeuses avec des jeux et d'autres activités qui peuvent comporter des défis, sans être menaçants (**Gresinger**, 2008). Par ailleurs, **Kodály** (cité dans **Forrai**, 1998, p.100) croyait qu'« une personne ne peut pas être

complète sans musique », la musicalité permettant à une personne de se développer à tous les niveaux – émotionnellement, spirituellement et intellectuellement (**Wicks**, 2006).

Il est certain que ces questionnements sont au centre de l'approche hongroise. **Kim** (2008) s'est d'ailleurs intéressé au développement de la musicalité chez les enfants. Il a étudié la pédagogie **Kodály** dans un contexte d'enseignement de la musique dans la tradition coréenne et sa recherche a démontré que les jeunes enfants peuvent améliorer leur musicalité de la façon suivante :

1. Ils peuvent maîtriser les notions musicales telles que les nuances, le tempo, le rythme, la hauteur, la couleur, la structure, le style et la qualité sonore.
2. Ils peuvent découvrir une musique délicate et passionnante à travers diverses activités musicales.
3. Ils peuvent apprendre la flexibilité, la tendresse, la sensibilité et la sagesse de la vie.
4. Ils peuvent maîtriser les caractéristiques de la musique traditionnelle coréenne. Ainsi, au-delà des différents contextes culturels, il semble que la pédagogie telle que pensée par **Kodály** et ses collaborateurs puisse avoir un réel apport dans l'expérience musicale des enfants.

CONCLUSION

Au regard des écrits présentés ici, il semble que la plupart des éléments de l'approche **Kodály**, lorsque bien adaptés pour les élèves, puissent supporter les apprentissages musicaux et contribuer à développer la musicalité. De plus, ces résultats sont particulièrement intéressants parce qu'ils confirment l'importance des composantes de la pédagogie **Kodály**. Bien que celle-

ci rassemble plusieurs éléments tirés de différentes méthodes d'enseignement, elle favorise initialement l'expérience tout en offrant une approche d'enseignement par séquences, afin de soutenir les apprentissages (Abril et Gault, 2016). « Le bon musicien comprend la musique sans partition, aussi bien qu'il comprend la partition sans la musique. L'oreille ne devrait pas avoir besoin de l'œil, ni l'œil de l'oreille. » (Kodály citant Schumann, 1974, p.192). Et plus encore, le ressenti musical et l'expérience enrichissante vécus au contact de la musique, particulièrement en contexte d'apprentissage collectif, sont des éléments essentiels qui doivent se retrouver tout au long de la formation du jeune musicien.

RÉFÉRENCES

- Abril, C. R. et Gault, B. M. (Eds.). (2016). *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints*. Oxford University Press.
- Bridges, D. (2010). Outcomes of a Developmental Music Program. *Bulletin of the Kodály Education Institute of Australia*, 45-51. Consulté le 20 décembre 2020 à l'adresse <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.183996>
- Demorest, S. M. (2001). *Building choral excellence*. Oxford University Press.
- Eöszé, L. (1962). *Zoltán Kodály: His life and work*. (I. Farkas, G. Gulyas, trad.). Collet's.
- Forrai, K. (1988). *Music in preschool*. (J. Sinor, trad.). Corvina.
- Frey-Clark, M. (2017). Pitch systems and Curwen hand signs: A review of literature. Update: Applications of Research in Music Education, 36(1), 59-65. <https://doi.org/10.1177/8755123316689812>
- Fritz, N. (2015). *Improving music literacy skills through the Kodály concept and lutheran hymnody* (publication no 1680027699) [mémoire de maîtrise, Silver Lake College, Salt Lake, États-Unis]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Consulté le 20 septembre 2021 à l'adresse <https://www.proquest.com/dissertations-theses/improving-music-literacy-skills-through-kodaly/docview/1680027699/se-2?accountid=14719>
- Gresinger, R. (2008). An investigation into musicality and its implications for teaching music in early childhood. *Australian Kodály Bulletin*, (2008), 47-49.
- Houlahan, M. et Tacka, P. (2015). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press.
- Killian, J. N. et Henry, M. L. (2005). A comparison of successful and unsuccessful strategies in individual sight-singing preparation and performance. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 51–65. <https://doi.org/10.1177/002242940505300105>
- Kim, J. H. (2008). The effect of the Ganggangsullae guidance by Kodály method on the development of Infant musicality: with focus on age 5. *Asian Musicology*, 13, 157-190.
- Kodály, Z. (1974). (F. Bonis (ed.), L. Halapy et F. Macnicol, trad.). *The selected writings of Zoltán Kodály*. Boosey et Hawkes.
- Kodály, Z. (1937/2007). *Vidéki város zeneélete*. Dans F. Bónis (ed.), *Visszatekintés I. Argumentum Kiadó*.
- Luen, L. C., Ayob, A., Wong, C. et Augustine, C. (2017). Kodály's teaching method increasing preschool children's solfège singing skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 340-347. Consulté le 22 septembre 2021 à l'adresse https://ir.upsi.edu.my/files/docs/2020/3846_3846.pdf
- Martin, B.A. (1991). Effects of hand signs, syllables, and letters on first graders' acquisition of tonal skills. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 161-170. <https://doi.org/10.2307/3344696>
- McClung, A. C. (2008). Sight-singing scores of high school choristers with extensive training in movable solfège syllables and Curwen hand signs. *Journal of Research in Music Education*, 56, 255–266. <https://doi.org/10.1177/0022429408323290>
- Medford, C. D. (2003). *Teaching musicality from the beginning of a child's instruction: The GBYSO Intensive Community Program and how it incorporates the philosophies of Kodály, Orff, and Suzuki*. Boston University.

- Olson, E. K. B. (2000). The effect of extra Kodály-based music instruction and classroom teacher involvement of Powderhorn School first-grade students' music, reading, and math achievement and social skills development (publication no 1406181) [mémoire de maîtrise, University of St. Thomas, St Paul, États-Unis]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Consulté le 20 février 2020 à l'adresse <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-extra-kodaly-based-music-instruction/docview/194153498/se-2?accountid=14719>
- Rappaport, J. C. et Lacey, B. (1985). The Kodály legacy: Performers teach—teachers perform. *Music Educators Journal*, 72(2), 50–52. <https://doi.org/10.2307/3396555>
- Robertson, M. S. (2014). The effect of the Kodály rhythm reading approach on auditory, visual, and kinesthetic learners in grades three through five [thèse de doctorat, University of Georgia, Athens, États-Unis]. Consulté le 20 septembre 2021 à l'adresse https://getd.libs.uga.edu/pdfs/robertson_michael_s_201408_edd.pdf
- Russell-Smith, G. (1967). Introducing Kodály principles into elementary teaching. *Music Educators Journal*, 54(3), 43-36. <https://doi.org/10.2307/3391185>
- Ryman, J. A. (2019). Learning new tricks: Teacher self-improvement in Kodály Solfege study and its relation to student growth [mémoire de maîtrise, James Madison University, Harrisonburg, États-Unis]. 627. Consulté le 20 juillet 2021 à l'adresse <https://commons.lib.jmu.edu/master201019/627>
- Smuta, A. et Buzás, Z. (2017). Aspects of Kodály's music pedagogy. *Polgári szemle: Gazdasági és társadalmi folyóirat*, 13(Spec.), 357-370. <https://doi.org/10.24307/psz.2017.0321>
- Tabuena, A. C. (2021). Carabo-cone, Dalcroze, Kodály, and Orff schulwerk methods: An explanatory synthesis of teaching strategies in music education. *International Journal of Asian Education*, 2(1), 9–16. <https://doi.org/10.46966/ijae.v2i1.88>
- Tiszai, L. (2015). Kodály approach in the crossroad of education and therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 15(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v15i2.804>
- Wicks, D. (2006). A message from the president. *Australian Kodály Bulletin*, 4-5.

Les principes de l'enseignement durable

CATHERINE TARDIF, enseignante spécialiste en musique à la commission scolaire Marie-Victorin, Directrice et propriétaire de l'école de musique La Clef des sons, Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.



Photographe : Photo Repensée

Certains musiciens éducateurs ont le privilège d'accompagner de jeunes musiciens sur plusieurs années. C'est une occasion de les voir grandir et progresser. Toutefois, en dépit des efforts déployés, force est de constater que certaines notions qu'ils croyaient acquises semblent fondre comme neige au soleil. « Pourtant, il me semble bien que nous ayons vu ça l'an passé... ». Vérification faite, cela avait même fait l'objet d'un projet complet s'étalant sur de nombreuses semaines. Que s'est-il donc passé?



Crédit photo : Creative Commons

PÉRENNITÉ DES APPRENTISSAGES : UN CONCEPT QUI RÉSONNE AU CŒUR DE LA MISSION ÉDUCATIVE QUÉBÉCOISE

Au Québec, l'enseignement des disciplines artistiques vise le réinvestissement des savoirs acquis à l'école dans les sphères de la vie personnelle présente et future des élèves (**Gouvernement du Québec**, 2006). Qui plus est, il semble que « plus ces compétences sont [...] maintenues tout au long de la vie, plus la personne disposera de l'autonomie requise pour faire des choix éclairés dans sa vie personnelle, professionnelle et citoyenne. » (**Gouvernement du Québec**, 2017). Le musicien éducateur a donc le mandat implicite d'offrir un milieu

d'apprentissage qui pourra supporter la pérennité des apprentissages disciplinaires tout au long de la vie de l'élève.

À cet effet, l'autrice Shanna **Schwartz** propose quatre « principes d'adhérence de l'enseignement » (**Schwartz**, 2016, p. 9) fondés sur des données scientifiques et pratiques. Bien qu'inspirés d'un projet sur l'enseignement de l'écriture, les principes qu'elle propose ne se limitent pas à l'enseignement des langues. Ils peuvent être intégrés dans plusieurs contextes disciplinaires, dont l'enseignement de la musique. Dans le texte qui suit, je présenterai une synthèse des quatre principes clés qu'elle détaille dans son ouvrage.

ÊTRE PRÊT À APPRENDRE : L'ÉTAYAGE

Être prêt à apprendre suppose que l'élève dispose des connaissances et des habiletés nécessaires à l'acquisition des nouveaux apprentissages. Il est essentiel de pouvoir lister de façon exhaustive l'ensemble des compétences et des savoirs qui seront utilisés durant l'activité suggérée afin de pouvoir s'assurer qu'aucune étape n'est omise. Non seulement les enfants se désintéressent lorsqu'une tâche leur paraît trop complexe, mais le manque de maîtrise nuira à leur compréhension. Pour construire une nouvelle connaissance, l'élève doit ériger des ponts entre ce qu'il connaît déjà et la nouvelle notion à assimiler. Plus encore, selon **Giasson** (2003), l'élève doit maîtriser 80 % du contenu du cours pour assimiler 20 % de nouvelles connaissances. Pour s'assurer que les élèves sont donc disposés à apprendre, le morcellement de la tâche et l'activation des connaissances antérieures deviennent alors stratégiquement cruciaux.

L'auteur suggère aussi d'imaginer la progression des élèves sur un continuum de compétence visant le développement de leur autonomie. Au départ, ils ont besoin de beaucoup de support, voire que l'on exécute l'ensemble de la tâche conjointement. Puis, ils gagneront en confort et l'aide offerte sera réduite progressivement et proportionnellement.

Aujourd'hui, nous allons lire et jouer les notes au tableau. Nous chercherons les notes et les doigtés que nous ne connaissons pas dans nos notes de références. La semaine prochaine, je mimerai les notes sur mon instrument lorsque nous la jouerons ensemble. Vous pourrez consulter l'affichage de la classe pour trouver les noms ou les doigtés oubliés.

Dans un mois, ils pourront déchiffrer seuls la partition au tableau en trouvant les réponses à leurs questionnements de façon autonome.

TIRER PROFIT DES PRÉDISPOSITIONS DES ENFANTS

Engager les élèves dans leurs apprentissages est un moyen, non seulement de capter et de maintenir leur attention, mais aussi de favoriser la rétention des apprentissages. Dans son livre, **Schwartz** (2016) suggère de tirer parti des prédispositions naturelles des enfants en intégrant des histoires, des gestes et des jeux de rôles.

Je ne surprendrai personne en annonçant que les enfants adorent les histoires. Une courte histoire sur votre vécu personnel ou sur celui d'un élève de la classe est un moyen efficace d'amorcer une leçon ou de ramener l'accent sur l'essentiel du cours. Elle peut servir d'introduction ou de mise en valeur du travail d'un élève de la classe. Dans tous les cas, c'est une occasion pour l'élève de faire des liens entre l'enseignement et son vécu.

En classe de musique, l'enseignant et ses élèves conviennent, la plupart du temps ensemble, des symboles musicaux verbaux et non verbaux qui seront utilisés conjointement (**Ferm**, 2006). On pense tout d'abord aux gestes de direction, mais l'enseignement de la musique regorge de gestes :

- L'enseignant pose les mains sur ses cuisses : les élèves déposent leurs maillets.
- L'enseignant lève les mains : ils redressent le dos et sont déjà prêts à chanter.

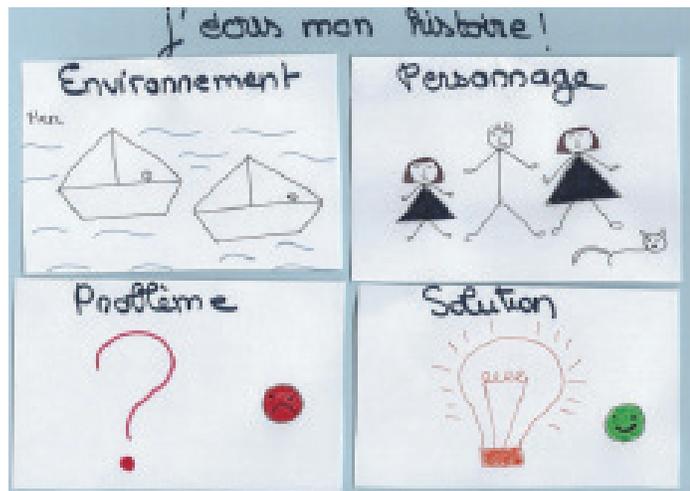
Et si cette pratique s'extrapolait? Il suffirait de poser l'index au coin de l'œil pour inviter les élèves à porter attentivement la partition, de tracer une ligne du revers de la main pour indiquer la présence du legato ou de joindre les mains sur son cœur pour inviter les élèves à se connecter au ressenti de l'œuvre.

Un jeu de rôle fréquemment exploité en classe de musique au primaire est celui du chef d'orchestre. Les élèves trépignent souvent d'impatience devant l'idée de pouvoir s'emparer de la baguette de direction et d'ainsi guider le reste de la classe. Or, « jouer au professeur », au compositeur ou au chroniqueur culturel peut s'avérer également très fructueux. Finalement, en exploitant la tendance naturelle des enfants à bouger et à être actif, il est possible d'encourager leur engagement et leur concentration.

UNE IMAGE VAUT MILLE MOTS

Lorsque des adultes assistent à une formation, ils prennent des notes. C'est un moyen de mettre sur papier leur appropriation des concepts proposés en les reformulant ou en les réorganisant. C'est aussi une façon de rester concentré et à l'écoute. Les élèves du primaire ne sont pas nécessairement aptes à faire de même. Toutefois, ils adorent illustrer leurs apprentissages. **Schwartz** (2016) propose d'inclure les élèves dans l'élaboration de ce qu'elle nomme *les tableaux d'ancrage*.

Inclure les élèves dans la réalisation d'une affiche résumant le contenu du cours est une activité synthèse qui engage les élèves et qui assure que l'affichage est explicite à leurs yeux. Ils pourraient être invités à créer individuellement une affiche dans leur cartable et à mettre en commun leurs idées après quelques minutes. Et pourquoi ne pas afficher la plus claire et concise d'entre elles au tableau?



Source : <https://jaimepaslecole.com/un-outil-efficace-pour-apprendre-le-tableau-dancrage/>

ENCORE, ENCORE ET ENCORE

La répétition, les enseignants s’y connaissent! Cela dit, elle peut prendre de multiples formes. La répétition peut se faire au cours d’une même période, d’un projet à l’autre et même d’une année à l’autre. À l’image d’un champ de blé qui se redresse après notre passage, la voie de la mémorisation nécessite des retours fréquents pour que son sillon demeure. C’est d’ailleurs ce qu’on appelle la répétition espacée ou *l’effet de pratique distribuée* (Gerbier et Koenig, 2015).

Cela dit, la simple répétition d’une notion ne serait pas suffisante à ce que l’enfant la retienne. Il vaudrait mieux inciter l’élève à retracer ce chemin de façon autonome et à en faire la validation par la suite. Finalement, des répétitions fréquentes d’abord, puis de plus en plus espacées ensuite, sont gages d’une meilleure rétention à moyen et à long terme.

RÉFÉRENCES

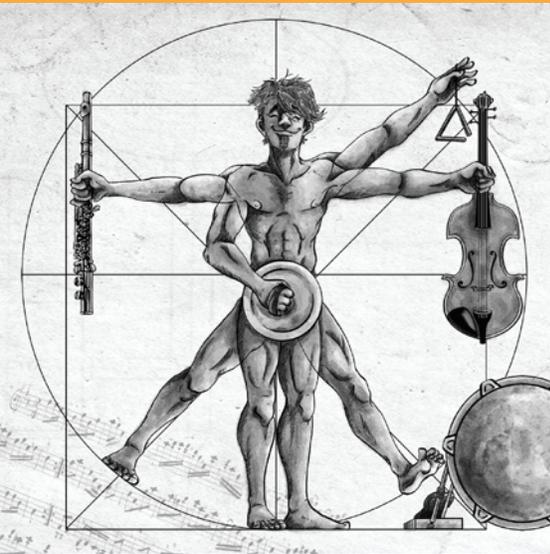
- Ferm, C. (2006). Openness and awareness – roles and demands of music teachers. *Music Education Research*, 8(2), 237-250.
- Gerbier, É. et Koenig, O. (2015). Comment les intervalles temporels entre les répétitions d’une information en influencent-ils la mémorisation ? *Revue théorique des effets de pratique distribuée : L’Année psychologique*, Vol. 115(3), 435-462.
- Giasson, J. 2003. *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2017). Politique de la réussite éducative. *Le plaisir d’apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l’école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.
- Schwartz, S. (2016). *Guide pour un enseignement durable au primaire* (traduit par J. Bourgon). D’eux.

QUELQUES EXEMPLES DE RÉPÉTITION.

- Rappel de l’objet d’apprentissage dans un même cours
- Répétition d’expressions ou de mots clés qui ponctuent l’enseignement
- Transfert d’une stratégie d’apprentissage enseignée d’un contexte à l’autre

CONCLUSION

En somme, pour favoriser la rétention des apprentissages et la pérennité de l’enseignement, Schwartz (2016) propose un éventail de petites stratégies qui peuvent facilement s’intégrer à la pratique. Les modalités suggérées font d’ailleurs écho aux fondements de plusieurs méthodes et approches actives privilégiées en enseignement de la musique. On y retrouve le mouvement (Dalcroze), la gestuelle (Kodály), l’utilisation des aptitudes naturelles de l’enfant (Orff), l’importance de la mémorisation dans l’action (Marteno) ainsi que la nécessité d’une progression des apprentissages fondée sur les habiletés et sur le développement de l’enfant (Marteno, Gordon). Enfin, au regard des recommandations de Schwartz, il convient de penser que l’utilisation combinée des méthodes actives a d’excellentes chances d’être profitable pour les élèves.



Illustrateur : Xavier Bernapel

Le premier instrument du musicien, c'est... lui-même! Celui-ci doit répondre à de nombreux défis (aussi bien physiques que mentaux) qui sont propres à la maîtrise de son art. Par une volonté commune de transmettre les connaissances scientifiques du domaine et des méthodes pour aider le musicien à s'épanouir dans sa pratique, Morgane **Bertacco** et Vincent **Verfaille** vous proposeront régulièrement des articles pour vous outiller dans la prise en charge de la santé du musicien. Pour les contacter : info@santedesmusiciens.org. Bonne lecture!

Aujourd'hui, Morgane **Bertacco** nous fait découvrir un nouvel outil : la pleine conscience. Sophrologue Caycédienne, spécialisée dans l'accompagnement des musicien(ne)s et chargée de cours à la faculté de musique de l'Université de Montréal, elle enseigne la préparation mentale à la performance musicale. Après un baccalauréat en biologie, elle termine sa thèse en psychologie portant sur la santé mentale des musicien(ne)s.

Installer la pleine conscience au cœur de sa pratique musicale

MORGANE BERTACCO, *sophrologue Caycédienne et Vincent Verfaille, ostéopathe.*



Photographe : Adriana Garcia Cruz

La pleine conscience est un terme populaire depuis plusieurs décennies. Il s'emploie couramment dans les médias et semble même parfois avoir perdu son essence. Cela n'en reste pas moins un outil de choix pour les musicien(ne)s.

QU'EST-CE QUE LA PLEINE CONSCIENCE ?

Le terme conscience provient du latin *conscientia* qui signifie « connaissance » (Universalis, 2022).

La pleine conscience peut être considérée comme une forme d'hyperconscience. Nous choisissons de porter notre attention sur l'ensemble de notre environnement intérieur et extérieur; cet état ne laisse plus place à la rumination ou à l'anticipation des événements. Il nous « oblige » à être parfaitement présent(e)s à soi et au monde. Cet espace nous permet alors de réagir spontanément et souvent de façon créative aux événements qui se présentent.

Pourquoi cet état peut-il être intéressant pour un(e) musicien(ne)? Selon mon expérience de clinicienne en Sophrologie Caycédienne, cet état permet une meilleure perception de son corps, augmentant ainsi les sensations, voire la précision des mouvements. Cela passe aussi par une meilleure écoute de soi : les tensions et les peurs se dévoilent. Une fois adressé aux spécialistes compétents, le corps retrouve sa liberté. Enfin, la pleine conscience développe une meilleure conscience de son environnement, ce qui permet d'être plus attentif(-ve) à son orchestre et au public. La pleine conscience peut être un outil pour atteindre un état d'union entre son corps, son instrument, l'orchestre et le public.

TROIS TECHNIQUES POUR Y PARVENIR

Aujourd'hui, il existe de nombreuses techniques qui permettent de cultiver la pleine conscience. Dans le domaine de la psychologie, c'est la psychologie positive qui fut le premier courant à intégrer la pleine conscience parmi ses outils thérapeutiques. Aujourd'hui, d'autres courants de la psychologie le pratiquent, comme les

thérapies cognitivo-comportementales, sous le nom de « troisième vague ». Ainsi, il existe de nombreuses variantes enseignées par des personnes ayant reçu des formations diverses (variant de quelques heures à plusieurs années). Il est donc important de vérifier que votre enseignant ait reçu une formation adéquate. Dans le cadre de cet article, j'ai choisi de vous présenter uniquement trois techniques : le yoga (et la méditation bouddhiste), d'où provient la notion même de pleine conscience, et les deux premiers programmes occidentaux nés en Europe et en Amérique.

LE YOGA

Des fouilles archéologiques ont permis de faire remonter la naissance du yoga à plus de 3 000 ans. Ces premières traces écrites remontent aux premiers textes fondateurs de l'hindouisme : les *Upanishads* ou les *Vedas* qui datent de 600 à 500 ans avant notre ère. C'est en 300 à 200 ans avant notre ère que le yoga fut structuré dans le *Yoga Sutra* par **Patanjali**. Dans cet ouvrage, **Patanjali** définit le but du yoga comme étant la connaissance du vrai Soi (Dieu) et met en place une pratique en huit étapes pour y parvenir (**Sengupta**, 2012). Ces huit étapes sont : *yamas* (éthique interpersonnelle), *niyamas* (éthique personnelle), *asanas* (posture), *pranayama* (contrôle de la respiration), *pratyahara* (contrôle des sens externes), *dharana* (concentration ou contrôle des sens internes), *dhyana* (méditation ou apaisement de l'esprit des sens), et *samadhi* (apaisement de l'esprit de l'égo afin d'atteindre l'état d'union avec le vrai Soi) (**Khanna & Greeson**, 2013). Les étapes du *dhyana* et du *samadhi* correspondent à la vision occidentale de la pleine conscience. Celle-ci est plus clairement définie dans la « Noble Voie Octuple », un des traités fondateurs du bouddhisme, qui aborde spécifiquement dans sa partie méditation l'effort juste (*sammā-vāyama*), la concentration juste (*sammā-dhī*) et l'attention juste ou la pleine conscience (*sammā-sati*) (**Harvey**, 1990).

La méditation bouddhiste comme le yoga permettent de développer la capacité de pleine conscience. Cependant en tant qu'occidentaux, notre culture est différente. Nous ne sommes pas forcément bouddhistes ou adeptes du yoga.

LA SOPHROLOGIE CAYCÉDIENNE

Dans les années 1960, le professeur Alfonso **Caycedo**, neuropsychiatre en Espagne, décida de trouver un nouveau type de traitement pour ses patients (la médication n'existait pas encore). Il s'intéressa à la conscience et décida de partir trois ans en Orient pour y étudier le yoga, la méditation bouddhiste et la méditation zen. À son retour, il créa la Sophrologie Caycédienne, un programme permettant de découvrir sa conscience et de développer un état de bien-être (sans religion et avec seulement deux postures : assis ou debout). D'abord réservé au domaine psychiatrique, ce programme se développa dans différentes sphères comme l'éducation ou la préparation sportive.

- Le programme est composé de trois cycles :
 - Le premier cycle se base sur la conscience naturelle, celle de notre quotidien.
 - le présent : on explore son corps et sa corporalité ainsi que ses valeurs biologiques;
 - le futur : on explore l'esprit et ses valeurs psychologiques;
 - le passé : on explore la rencontre entre le corps et l'esprit ainsi que les valeurs propres à notre « historicité » ;
 - la totalisation des trois temps.
- Le deuxième cycle nous permet d'apprendre à développer la conscience phénoménologique, une conscience sans jugement, celle qu'on utilise pour la contemplation.
- Le troisième cycle nous amène à la découverte de notre conscience existentielle : la pleine conscience devient plus quotidienne et demeure sur de plus longues périodes de temps.

Un Sophrologue Caycédien est formé afin de pouvoir adapter les techniques en fonction de la demande de son client. L'ensemble du programme n'est pas systématiquement suivi.

Pour plus d'informations : <https://sofroca.com/>

Si vous avez envie d'essayer :

<https://sofroca.com/seances-de-sophrologie/#3>

LE MINDFULNESS-BASED STRESS REDUCTION

En 1979, aux États-Unis, le professeur Jon **Kabat-Zinn** décida de créer l'approche *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) après plusieurs voyages en Inde. Comme il pratiquait la méditation bouddhiste et du yoga, il souhaitait offrir à ses patient(e)s un outil complémentaire applicable immédiatement pour faire diminuer le stress, la douleur et aider les personnes atteintes de maladies incurables de la clinique universitaire. Étant donné le public visé, **Kabat-Zinn** a choisi de standardiser une méthode de huit à dix séances basées sur la méditation de pleine conscience. Cette méthode est appliquée à des groupes de 30 personnes maximum et sont d'une durée de deux heures à deux heures et demie chaque semaine (**Keng, Smoski, & Robins**, 2011).

Le programme se structure sur la base de trois exercices de méditation de pleine conscience. Le premier exercice est un *scan* ou balayage corporel, généralement effectué couché. Le but de cette première méditation est de balayer progressivement tout son corps avec sa conscience, des pieds à la tête, et en portant une attention particulière sur sa proprioception, avec des moments de sensibilisation sur sa respiration et sa détente. Le second exercice est une méditation orientée sur la

respiration et sur les autres perceptions. Elle se pratique assise. Le dernier exercice combine des postures de *hatha yoga*. Cet exercice a pour but d'inverser le processus d'atrophie musculaire généré par une mauvaise utilisation du système musculo-squelettique chez les personnes en douleurs chroniques, ainsi que de développer la conscience dans le mouvement.

Pour plus d'informations : <https://www.association-mindfulness.org/tout-savoir-sur-mbsr.php>

EN CONCLUSION

La pleine conscience est semblable à l'apprentissage d'un instrument : de nombreuses années sont nécessaires pour la maîtriser. Cependant, avec une pratique régulière, les progrès se font sentir dès les premiers mois.

RÉFÉRENCES

Universalis, site consulté le 10 janvier 2022, depuis : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/conscience/>

Sengupta, P. (2012). Health Impacts of Yoga and Pranayam: A State-of-the-Art Review. *International Journal of Preventive Medicine*, 3(7), 444458.

Khanna, S., & Greeson, J. M. (2013). A Narrative Review of Yoga and Mindfulness as Complementary Therapies for Addiction. *Complementary therapies in medicine*, 21(3), 244252. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2013.01.008>

Harvey, P. (1990). *An Introduction to Buddhism: Teachings, History and Practices*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Keng, S.-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 10411056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>

Combattre l'inertie

CLAIRE CAVANAGH, directrice des communications et de l'Éducation, Société de musique contemporaine du Québec.



Photo libre de droits

Avant d'écrire ces lignes, je relis ma missive de l'automne dernier pour la revue FAMEQ. J'y faisais une revue de la dernière année à la SMCQ qui fut, comme partout, assez déboussolante. Pour garder le cap dans les remous, nous avons dû élaborer des plans A, B, C, et réviser ces scénarios devant les salles qui fermaient et les mesures qui évoluaient. Nous avons appris à faire des contorsions et des acrobaties, à trouver d'autres chemins pour faire de la musique avec les compositrices et les compositeurs, les communautés, les écoles. En m'arrêtant pour observer ainsi les réalisations des derniers mois, je prenais conscience de l'ampleur du parcours et de notre capacité de résilience. Je ne suis pas insensible à la détresse du milieu culturel, éducatif et hospitalier, à celle des jeunes et des artistes, mais j'ai l'impression que tout ce que nous pouvons faire, c'est de nous accrocher à ce que l'on peut encore créer ensemble. C'est d'ailleurs la philosophie de la SMCQ qui, depuis le début de la pandémie, remue ciel et terre pour maintenir ses activités et préserver le travail des artistes et des professionnels de la culture. Comme le dirait notre directeur artistique Walter **Boudreau**, il faut combattre l'inertie, parce que le mouvement, c'est la musique, c'est la vie. J'espère qu'après cette pandémie, on se souviendra de la fragilité et de l'importance de nos écoles, de nos hôpitaux et de nos institutions culturelles afin d'en prendre soin collectivement.

MINI PORTRAITS DE COMPOSITEURS(-TRICES) : DES CONCERTS GRATUITS EN LIGNE

À la SMCQ, comme ailleurs, la saison en cours se poursuit donc de manière jazzée. On construit les grandes lignes sur

lesquelles on doit improviser, à la manière d'un thème et variations. Ainsi, l'habituelle *Série hommage* se déploie en portraits de compositeurs(-trices), tels des hommages miniatures qui permettent de plonger dans l'univers d'un(e) artiste le temps d'un concert. Ces événements se produisent en salle devant public ou en ligne, selon l'évolution de la situation. Fait exceptionnel à cause du contexte : des concerts en webdiffusion sont offerts gratuitement pendant 6 mois. Agrémentés d'entrevues vidéos avec les artistes, d'extraits audio et de notes de programme élaborées, ces concerts constituent une occasion rêvée de découvrir avec vos élèves plusieurs compositeurs(-trices) actifs(-ives) au Québec en temps réel.

UN CONTE SONORISÉ INTERACTIF SUR LA PLATEFORME ÉDUCATIVE

Le congrès FAMEQ de novembre dernier fut l'occasion de lancer la nouvelle trousse pédagogique « L'Odyssée de la musique contemporaine », disponible sur la plateforme smcqeducation.ca En plus de la bande dessinée *L'Odyssée de la musique contemporaine : petite histoire de la SMCQ*, des recettes pour composer et des karaokés autour de chansons de Denis **Gougeon** pour chœurs d'enfants y sont offerts. À la suite de l'exploration de ces activités en classe, la tradition veut que la SMCQ produise un concert « Compositeurs en herbe » à la fin de l'année où les élèves peuvent présenter leurs créations musicales ou chanter des œuvres de l'artiste à l'honneur. Comme les temps sont changeants, nous avons concocté un nouveau projet qui allie création et interprétation, et qui peut se faire à la maison ou à l'école : il s'agit du Conte musical interactif. Les élèves sont invités à

sonoriser une ou plusieurs scènes du conte « Maélie et le dragon » de Marianne **Gagnon**, une élève du primaire qui a envoyé ce texte à Denis **Gougeon**. Ces enregistrements audio seront ensuite déposés sur la plateforme, dans le module du conte interactif. Les élèves pourront aller visionner le conte avec leur propre bande sonore ou celles d'autres écoles, et explorer plusieurs configurations grâce au mode aléatoire du module. Le conte se terminera par un chœur virtuel autour de « La chanson de Maélie » de Denis **Gougeon**. Les élèves peuvent donc participer au projet en sonorisant l'histoire ou en chantant la chanson de Maélie. Le projet sera officiellement lancé en février.

DES FORMATIONS PRATICO-PRESTO : UNE COMMUNAUTÉ AUTOUR DE LA CRÉATION MUSICALE

Dans le cadre de son partenariat avec le CSSDM, la SMCQ présente également une série d'ateliers virtuels ou en personne au courant de l'année. Vous avez été très nombreux(-euses) à participer à la première formation « Pratico-Presto » le 29 novembre dernier et nous espérons que ces rencontres seront l'occasion de partager des idées et des ressources pour alimenter les cours de musique dans les écoles. Inscrivez-vous à la plateforme smcqeducation.ca pour recevoir de nos nouvelles.

Pour terminer, j'aimerais nous souhaiter collectivement du souffle : de l'inspiration pour créer et construire, de l'expiration pour nous reposer et nous ressourcer. Le souffle de continuer à faire des projets ensemble et vibrer par la musique.

EN RÉSUMÉ

Concerts gratuits en ligne :

In auditorium – Portrait d'André Hamel : jusqu'au 26 mars 2022

Triptyque : Mécénat musica Prix trois femme : jusqu'au 11 avril 2022

Carnet de voyage – Portrait de Simon Bertrand : jusqu'au 30 juillet 2022

Laissez-passer et informations : smcq.qc.ca -> concerts

Plateforme éducative smcqeducation.ca :

Bande dessinée *L'Odyssée de la musique contemporaine : petite histoire de la SMCQ*

Recettes pour composer

Karaokés miniatures de Denis **Gougeon**

Conte sonorisé interactif

Sur inscription gratuite à la plateforme

Formations Pratico-presto :

31 janvier, 14 mars, 6 avril

Inscription gratuite sur l'interface du CSSDM
ou invitation à la suite de l'inscription sur la plateforme
smcqeducation.ca