



L'enseignement de la formation auditive : approches et démarches pédagogiques des enseignants des cégeps francophones du Québec

Mémoire

Valérie Tremblay

Maîtrise en musique - Éducation musicale
Maître en musique (M. Mus.)

Québec, Canada

© Valérie Tremblay, 2014

Résumé

Le but de ce mémoire était de cerner comment les enseignants de formation auditive des cégeps francophones du Québec mettent en application les directives du programme d'études en musique présenté par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Pour ce faire, nous avons procédé à une enquête auprès des enseignants, par questionnaire et entrevues. Au terme de cette démarche, nous avons décrit le profil des enseignants, le contenu spécifique de leurs cours, le matériel pédagogique qu'ils utilisent, les caractéristiques de leurs approches et démarches pédagogiques, et les ressources dont ils disposent. Nous avons également identifié certains besoins reliés à l'exercice de leur profession. Cette recherche nous permet d'avoir une vue d'ensemble de l'enseignement de la formation auditive dans les cégeps francophones du Québec, tel que perçu par les enseignants eux-mêmes.

Table des matières

Résumé.....	iii
Table des matières	v
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures	ix
Liste des annexes	xi
Remerciements.....	xiii
1 Problématique	1
1.1 Mise en contexte	1
1.2 Recension des écrits : problème de recherche.....	1
1.3 Objectif de la recherche	8
1.4 Définition des termes	8
2 Méthodologie.....	11
2.1 Collecte des données	11
2.1.1 Questionnaire	11
2.1.2 Entrevues	14
2.2 Analyse des données	15
3 Analyse et interprétation des résultats	17
3.1 Résultats descriptifs issus du questionnaire	17
3.1.1 Informations générales.....	17
3.1.2 Le cours.....	17
3.1.3 Solfège et dictée.....	20
3.1.4 Solfège	24
3.1.5 Dictées	26
3.1.6 Manuels et technologie	29
3.2 Résultats issus des questions à développement du questionnaire	31
3.2.1 Conception de l'enseignement de la formation auditive	31
3.2.2 Caractéristiques de la démarche pédagogique des enseignants	32
3.2.3 Description d'une leçon type	32
3.2.4 Description des plans de cours détaillés	33
3.3 Analyse des entrevues	35
3.3.1 Profil des répondants	35
3.3.2 Le cours de formation auditive	38
3.3.3 Soutien administratif et MELS	41
3.3.4 Les manuels de formation auditive	45

3.3.5	Approches et démarches pédagogiques.....	49
4	Conclusion.....	63
4.1	Objectif de la recherche.....	63
4.2	Principaux résultats.....	63
4.3	Contributions et limites de la recherche.....	68
4.4	Recommandations.....	69
	Liste des références.....	71
	Annexes.....	75

Liste des tableaux

Tableau 1 : Objectifs et standards relatifs à la compétence « Manifester de l'acuité auditive dans la reproduction vocale et écrite de textes musicaux » (MELS, 2002, p.78).....	7
Tableau 2 : Types de dictées travaillées en classe	26
Tableau 3 : Façons de donner les dictées rythmiques.....	27
Tableau 4 : Pourcentage de répondants relativement aux types d'accord travaillés	28
Tableau 5 : Pourcentage de répondants relativement aux types d'enchaînement travaillés en dictée.....	29

Liste des figures

Figure 1 : Pourcentage de répondants relativement au nombre d'heures de cours de formation auditive par session	18
Figure 2 : Pourcentage de répondants relativement à la répartition du nombre d'heures de cours de formation auditive par semaine entre le solfège et la dictée	19
Figure 3 : Pourcentage de répondants relativement à l'utilisation du <i>do</i> fixe et du <i>do</i> mobile en solfège et en dictée	20
Figure 4 : Pourcentage de répondants travaillant des fragments mélodiques atonaux	21
Figure 5 : Pourcentage de répondants travaillant les modes anciens en classe	23
Figure 6 : Pourcentage de répondants relativement à ce qui est travaillé sur le plan rythmique	24
Figure 7 : Pourcentage de répondants relativement aux activités de solfège	25

Liste des annexes

Annexe A : Mots clés utilisés dans les bases de recherche	75
Annexe B : Liste des cégeps par région administrative et carte des régions	78
Annexe C : Courriel aux coordonnateurs	80
Annexe D : Courriel de rappel aux coordonnateurs	82
Annexe E : Questionnaire	83
Annexe F : Formulaire de consentement : entrevues.....	93
Annexe G : Canevas d'entrevue	96
Annexe H : Catégories et sous-catégories issues du questionnaire et des entrevues.....	98
Annexe I : Transcription d'entrevues	100

Remerciements

Je souhaite remercier ma directrice de recherche, Louise Mathieu, pour son aide et ses conseils très précieux apportés tout au long de la réalisation du projet et de la rédaction de ce mémoire. Je souhaite également remercier les membres du jury, Valerie Peters et Josée Vaillancourt, pour leurs regards éclairés sur mon projet. Je remercie tout particulièrement les enseignants de formation auditive et les coordonnateurs de programme de musique des cégeps qui ont participé à ce projet de recherche, sans leur précieuse collaboration, ce mémoire n'aurait pu être réalisé. Je remercie également mes collègues en éducation musicale pour leur aide et leur collaboration. Finalement, je remercie mes parents, mon conjoint, ma famille et mes amis pour leur soutien moral indispensable et indéfectible durant toute la réalisation de mon projet.

1 Problématique

Ce premier chapitre est divisé en trois sections. La première section est une mise en contexte de ma démarche; la deuxième expose l'objet de la présente recherche à travers une recension des écrits pertinents et la troisième établit spécifiquement l'objectif de recherche et les questions s'y rattachant.

1.1 Mise en contexte

Dès mon primaire, j'ai toujours eu une certaine facilité en formation auditive. Ayant été dans des programmes musicaux intensifs, mon oreille était déjà bien développée à mon entrée au collège d'enseignement général et professionnel (cégep). Durant ces années de cégep, j'ai souvent aidé des collègues qui avaient des difficultés en formation auditive. Toutefois, ce n'est qu'à mon entrée au programme de maîtrise en éducation musicale que j'ai réalisé que je voulais vraiment me diriger vers l'enseignement de cette matière. À la suite de recherches documentaires pertinentes, j'en arrive au constat que très peu de ressources existent pour l'enseignement de la formation auditive au niveau collégial.

C'est donc à partir de ces expériences personnelles, des recherches documentaires effectuées sur le sujet, ainsi que de plusieurs discussions avec des gens du milieu que j'en suis venue à l'élaboration de ce projet de mémoire qui portera sur les approches et les démarches pédagogiques des enseignants de formation auditive dans les cégeps francophones du Québec. Ce mémoire saura, je l'espère, enrichir ma connaissance autant que celle des mes pairs dans le domaine.

1.2 Recension des écrits : problème de recherche

L'écoute est au cœur de toute activité musicale. Plusieurs articles font état de l'importance de l'oreille et de l'écoute musicale dans la musique. Haack (1992), dans un chapitre du *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, affirme que l'écoute est la compétence musicale la plus importante, celle qui sert d'assise au reste. Il mentionne

également que la majorité des études faites en musique peuvent s'y rattacher : « The area of music listening skills is so fundamental that virtually any study could be seen as related to it » (p. 451). Karpinski (2000) abonde dans le même sens lorsqu'il affirme que les habiletés auditives sont essentielles au musicien. Il écrit : « Listening skills are essential to musicians because music exists fundamentally in the aural domain » (p. 6).

L'importance accordée aux habiletés auditives chez le musicien a amené les chercheurs à s'intéresser à la perception musicale sous divers angles dont notamment l'élaboration et la comparaison de tests mesurant la perception auditive (Pelé, 2012; Cuddy et Upitis, 1992), le développement musical de l'apprenant en bas âge (Newell, 1981; Deliège et Sloboda, 1997; Zurcher, 2010), les caractéristiques de l'oreille absolue et de l'oreille relative (Zwang, 1984; Giger, 1976; Moreno Sala, 1995), le rôle de la compréhension musicale lors de la perception d'évènements sonores (Cuddy et Upitis, 1992) et le développement de l'oreille musicale auprès d'adultes ayant un implant cochléaire (Cambou, 2000; Bourguet, 2006).

Toutefois, malgré le fait que l'on constate la présence de cours portant spécifiquement sur le développement des habiletés auditives dans les programmes préuniversitaires et universitaires de formation musicale¹, et qu'un nombre considérable d'étudiants suivent ces cours, peu de recherches ont été menées sur l'enseignement de cette discipline à ces niveaux. Butler et Lochstampfer (1993), notant qu'environ 40 000 étudiants par année suivent des cours de formation auditive aux États-Unis et au Canada dans les collèges et les universités, considèrent qu'il est primordial de faire des recherches sur le sujet vu l'ampleur de la population concernée. Ils affirment : « Even if the actual number were only a tiny fraction of this estimate [40 000], the importance of making a careful and systematic study of both the goals and the methods of our aural training pedagogy should be obvious » (p. 3).

¹Voir à titre d'exemple les programmes suivants : Baccalauréat en musique de l'Université Laval : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-musique-b-mus.html#description-officielle&structure-programme> et le programme de la Juilliard University, le Bachelor of Music : http://catalog.juilliard.edu/preview_program.php?catoid=13&poid=1293&returnto=1389. Vous remarquerez que ces programmes comportent un cours de formation auditive. Ce cours peut porter divers titres : formation auditive, solfège et dictée ou bien *ear training* dans les programmes anglophones.

Par ailleurs, Boucher (1998) constate qu'il existe de nombreux manuels pratiques pour l'enseignement de la formation auditive, mais que ceux-ci consistent essentiellement en une présentation d'exercices par ordre de difficulté. Elle souligne l'absence de notions relatives à l'application pédagogique de ces divers exercices et à leur enseignement proprement dit :

En poursuivant notre investigation dans les domaines de la littérature en dictée et en solfège tonals, nous constatons qu'il existe un nombre de manuels qui présentent un matériel souvent très intéressant, sous forme d'exercices proposés uniquement par ordre de difficultés. De ce nombre, citons : Berkowitch, Fontrier and Kraft, Kraft, Lieberman, Grandjany, Boyd, Ottman, Jersild et Harder. Mais, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit là de manuels pratiques dont l'application pédagogique est souvent laissée à l'initiative de chaque enseignant. Leur faiblesse vient d'un manque d'orientation précise qui en assurerait une utilisation plus efficace. (p. 12 – 13)

Tait (1992), qui s'est intéressé aux méthodes utilisées par les enseignants en musique, constate également que celles-ci s'intéressent peu aux stratégies d'enseignement pouvant être mises en œuvre dans la classe. Il explique : « However, the methodologies are derived not from research but from theories based in educational psychology. These offer general guidelines but lack specific strategies for classroom implementation » (p. 526).

La recherche documentaire que nous avons menée dans les principales bases de données du domaine de l'éducation musicale² vient corroborer ces mêmes constats. Aujourd'hui encore, la recherche portant sur l'enseignement de la formation auditive est quasi absente. Les seuls travaux que nous avons trouvés sont ceux de chercheurs s'intéressant à l'approche pédagogique utilisée en formation auditive. Covington (1992) note que les enseignants ont tendance à utiliser l'approche avec laquelle ils ont appris de leurs professeurs lorsqu'ils étaient étudiants. Elle écrit : « The same approaches and activities are perpetuated from teacher to student-who-becomes-a-teacher to student » (p. 6). En somme, il semble que les enseignants optent pour enseigner selon l'approche utilisée par leurs propres professeurs lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants. Butler (1997) conclut

²Bases de données consultées : Ariane 2.0, SUDOC, ERIC, PROQUEST, RILM et JSTOR. Plusieurs mots clés ont été utilisés pour faire ces recherches : « *ear training* », « *auditory training* », « *aural training* », « *aural skills acquisition* » et « *listening skills* » en anglais, et « formation auditive », « oreille éducation », « perception auditive » et « éducation auditive » en français (voir la liste complète à l'Annexe A, p. 75).

sensiblement la même chose sur l'enseignement perpétué de la même façon d'une génération à l'autre. De plus, il remet en question cette situation :

Small wonder that issues in the field seem not to change much from year to year: it appears that at most schools most of the time, aural training is a musical catechism handed down essentially intact from generation to generation. So, I can ask the pious, rhetorical question about how much of what goes on in aural training class is there because it is most advantageous to the student, and how much is there because it is most comfortable for the instructor, but that's the easy question. The tougher question is whether or not there are ways to improve the situation? (p. 42)

Par ailleurs, après avoir observé des cours de formation auditive dans 13 universités et collèges aux États-Unis et au Canada, Butler (1997) note que les enseignants utilisent deux approches pédagogiques distinctes. La première approche en est une axée sur l'audition intérieure où l'habileté à imaginer les sons musicaux est très importante. L'étudiant doit pouvoir entendre mentalement ce qu'il voit sur une partition. La deuxième approche, qui est minoritaire dans les cas étudiés, est plus globale et est axée sur le développement d'un musicien complet (*whole musician*) où l'intuition et les habiletés d'interprète sont aussi prises en compte.

Quoique pertinents pour mieux situer l'état des recherches sur l'enseignement de la formation auditive, les travaux de Butler traitent davantage de la relation entre la perception musicale et la formation auditive que de l'enseignement de cette dernière proprement dit. Les chercheurs ne semblent pas s'être intéressés à ce jour à la démarche pédagogique des enseignants et à la façon dont ceux-ci conçoivent leur enseignement.

Pourtant, Gauthier (1997) constate que la connaissance des « éléments du savoir professionnel de l'enseignant semble essentielle et permettrait à ce dernier d'exercer son métier avec encore plus de compétence » (p. 11). Selon lui, les enseignants ont un réservoir de savoirs³ que l'on ne connaît malheureusement pas, et c'est en explorant ces savoirs que nous pourrions répondre à des questions telles que : « Qu'est-ce qu'enseigner? », « Quels

³Types de savoirs selon Gauthier : disciplinaire, curriculaire, des sciences de l'éducation, de la tradition pédagogique, d'expérience et d'action pédagogique.

sont les savoirs, savoir-faire et attitudes mobilisés dans l'action pédagogique? » et « Qu'est-ce qui doit être su par quiconque envisage d'exercer ce métier? » (p. 12). La présente recherche s'inscrit précisément dans ce type de questionnement.

Déjà en 1986, une jeune enseignante du nom de José Caraghiaur déplorait le manque de connaissance sur le « savoir professionnel des enseignants ». Dans le cadre du colloque annuel de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, Caraghiaur a publié un court texte racontant son cheminement personnel. En voici un extrait :

Comme je n'avais aucune connaissance pratique de ces disciplines [poésie et journalisme], j'ai dû passer tout l'été à mettre sur pied des plans de cours qui répondraient aux exigences requises. Les seuls modèles que j'avais sous la main étaient des plans de cours de professeurs permanents. Mais, à ma déception, l'accent était mis sur le contenu. Quant à la manière de passer cette matière : peu d'indices. Pour un jeune professeur, cette constatation est affolante. Il a besoin de support et d'aide dans ses démarches de planification. (p. 88)

Ce phénomène s'applique, même de nos jours, à quelqu'un qui voudrait commencer à enseigner la formation auditive dans un cégep et qui n'a pas d'expérience antérieure dans l'enseignement de ce domaine. Étant donné le peu d'informations, l'enseignant sera forcé de se tourner vers ses collègues pour obtenir des réponses à ses questionnements.

Au Québec, Le *Programme d'études préuniversitaires en musique 501.A0* [désigné ci-après, *Programme*] a été élaboré par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)⁴. Offert dans les établissements d'enseignement collégial au Québec, ce programme veut donner à l'étudiant une « formation fondamentale théorique et pratique favorisant l'expression artistique ». Il vise également à « donner une formation équilibrée qui intègre les composantes de la formation générale et celles d'une formation spécifique en musique » (2002, p. 1).

⁴Durant notre projet de recherche, le MELS a été scindé en deux ministères différents. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) est maintenant celui qui encadre les programmes de niveau collégial. Cependant, nous avons décidé de garder l'appellation du MELS puisque le *Programme* à l'étude dans la présente recherche a été élaboré par le MELS.

Le *Programme* présente différents objectifs de formation spécifique, énoncés sous forme de compétences. Chacun de ces objectifs fait l'objet d'un cours au minimum. Parmi ceux-ci, l'objectif « Manifester de l'acuité auditive dans la reproduction vocale et écrite de textes musicaux » vient confirmer l'importance accordée au développement de la formation auditive dans le programme.

Le *Tableau 1* (MELS, 2002, p.78) ci-après présente les objectifs et standards relatifs à la compétence présentée ci-haut. L'objectif principal du tableau se divise en deux éléments formulés sous forme de compétences, soit *Solfier à première vue un texte musical* et *Reproduire par écrit un texte musical entendu*. Ces éléments précisent les composantes essentielles de l'objectif principal. Dans la colonne de droite, un contexte de réalisation est donné. Ce contexte permet de savoir que les exercices se feront en utilisant des textes musicaux propres aux langages classique, jazz et populaire. Chaque élément de compétence est associé à des critères de performance. Ces critères représentent « les exigences permettant de reconnaître le standard » (p. xiv). Le MELS définit un standard comme correspondant « au niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint » (p. xiv). Pour la compétence *Solfier à première vue*, nous retrouvons deux critères de performance et pour la compétence *Reproduire par écrit un texte musical entendu*, nous en retrouvons six.

Tableau 1 : Objectifs et standards relatifs à la compétence « Manifester de l'acuité auditive dans la reproduction vocale et écrite de textes musicaux » (MELS, 2002, p.78)

Formation spécifique	
Objectifs et standards communs à tous les étudiants et étudiantes du programme	
Code : 01DH	
Objectif	Standard
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Manifester de l'acuité auditive dans la reproduction vocale et écrite de textes musicaux.	À partir de textes musicaux propres aux langages classique, jazz et populaire.
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Solfier à première vue un texte musical.	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduction vocale, avec aisance et justesse, d'une mélodie tonale incluant des éléments de chromatisme. - Reproduction vocale avec précision et dynamisme de rythmes propres au langage.
2. Reproduire par écrit un texte musical entendu.	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduction écrite d'une mélodie tonale incluant des éléments de chromatisme. - Reproduction écrite de fragments mélodiques à deux voix. - Écriture d'accords de trois et de quatre sons. - Notation en symboles de formules harmoniques propres au langage. - Reproduction écrite de la ligne de basse et du schéma harmonique. - Reproduction écrite de rythmes propres au langage.
Activités d'apprentissage	
Pondération : 8-4-4 Précisions : Pour le langage classique, les <i>reproductions vocale et écrite d'une mélodie tonale</i> devraient se limiter aux tons voisins. La <i>notation en symboles de formules harmoniques</i> fait plus particulièrement référence aux langages du jazz et de la musique populaire.	

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessus, il n'y a aucune information sur l'approche et la démarche pédagogique qui devront être utilisées par l'enseignant. Cette partie est laissée à l'initiative de ce dernier. Il n'y a pas non plus d'indices sur les démarches de planification, ainsi que sur le contenu détaillé des cours.

Somme toute, malgré la place accordée à la formation auditive dans les programmes de formation musicale et bien que des recherches aient été faites sur la formation auditive dans

le passé, nous constatons toujours que peu de recherches s'intéressent à l'enseignement de cette discipline et qu'aucune ne porte précisément sur les démarches pédagogiques des enseignants de formation auditive. De plus, nous n'avons trouvé aucune étude traitant de l'enseignement de la formation auditive dans les cégeps de la province de Québec.

1.3 Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est donc de cerner plus à fond comment les enseignants de formation auditive des cégeps francophones du Québec mettent en application les directives du programme présenté par le MELS. Qu'enseignent-ils précisément? Quel est le contenu spécifique de leurs cours? Comment s'y prennent-ils? Quelles sont les caractéristiques spécifiques de leur approche pédagogique? Quelle démarche pédagogique utilisent-ils? Voilà les questions auxquelles nous nous intéressons plus spécifiquement.

1.4 Définition des termes

Dans le cadre de ce projet, nous nous appuyons sur la définition du Dictionnaire actuel de l'éducation (1993) de Renald Legendre pour les termes suivants :

Approche pédagogique : « Orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités. L'approche pédagogique globale correspond à une vision d'ensemble de la situation pédagogique optimale : elle en présente les caractéristiques générales » (p. 91).

Situation pédagogique : « Situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage » (p. 1167).

Démarche pédagogique : « Intervention éducative de l'enseignant dirigée sur le processus d'apprentissage. Ensemble des interventions de l'agent dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet d'études. L'ensemble des stratégies d'enseignement, des stratégies d'apprentissage et des stratégies didactiques sont intégrées dans une

démarche pédagogique globale, soit une séquence d'activités plus ou moins structurées selon l'approche pédagogique adoptée » (p. 323).

2 Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une démarche scientifique qui se veut descriptive et analytique. Afin de mieux cerner comment les enseignants de formation auditive des cégeps francophones du Québec mettent en application les directives du programme présenté par le MELS et de mieux comprendre leurs approches et leurs démarches pédagogiques, nous avons procédé à une enquête par questionnaire suivie d'une série d'entrevues en profondeur. Notre travail, s'inscrivant dans le cadre du mémoire de maîtrise, nous oblige à certaines limites; c'est pourquoi nous avons choisi de nous concentrer sur les programmes de formation préuniversitaires des onze cégeps francophones⁵ du Québec, éliminant ainsi les programmes dispensés dans les conservatoires de musique et les cégeps anglophones. Toutefois, le cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, bien qu'il soit francophone, a été exclu de l'enquête puisque son programme de musique est donné au Conservatoire de Val-d'Or. Les onze cégeps retenus sont répartis dans huit régions administratives différentes (voir à l'Annexe B, p. 78).

L'ensemble du projet, incluant la procédure et les outils de collecte des données, a été soumis à l'approbation du *Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval* et a été approuvé le 4 mars 2013, son numéro de référence est 2013-004.

2.1 Collecte des données

Les paragraphes suivants expliquent de façon détaillée comment nous avons construit nos outils d'enquête (questionnaire et entrevue) et comment nous avons procédé pour la collecte des données proprement dite.

2.1.1 Questionnaire

En premier lieu, le questionnaire a été construit à partir des informations recueillies dans le programme d'étude du MELS. Nous nous sommes particulièrement intéressés au tableau qui décrit la compétence relative à la formation auditive, soit « Manifester de l'acuité

⁵Liste des Cégeps concernés : Marie-Victorin, Drummondville, Sainte-Foy, Saint-Laurent, Joliette, Lionel-Groulx, Trois-Rivières, Sherbrooke, Vincent d'Indy, Alma et Notre-Dame-de-Foy.

auditive dans la reproduction vocale et écrite de textes musicaux. » De plus, des questions relatives à l'approche et à la démarche pédagogique de l'enseignant ont été formulées en s'appuyant sur les écrits de Gauthier relatifs aux éléments du savoir professionnel et plus particulièrement à sa définition de la « base de connaissances » requise d'un enseignant. Selon Gauthier, la base de connaissances est « l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée » (1997, p. 44). En partant donc du tableau du MELS et des écrits de Gauthier, nous avons élaboré des questions à choix multiples et à court développement afin d'approfondir le contenu détaillé des cours de formation auditive, ainsi que les approches et démarches pédagogiques des enseignants. Le questionnaire est divisé selon les cinq sections suivantes :

1. Informations d'ordre général sur le répondant;
2. Le cours (heures rattachées aux diverses activités);
3. Solfège et dictée (contenu disciplinaire, formule pédagogique);
4. Utilisation de manuels et de la technologie;
5. Approches et démarches pédagogiques.

Le questionnaire a été envoyé à tous les enseignants de formation auditive des cégeps francophones du Québec dispensant le programme préuniversitaire en musique (voir le contenu du questionnaire à l'Annexe E, p. 83)⁶. Pour rejoindre l'ensemble de la population concernée, nous avons contacté par courriel les coordonnateurs des départements de musique retenus afin de leur demander d'acheminer notre questionnaire aux enseignants de formation auditive de leurs établissements respectifs et de nous indiquer le nombre d'enseignants de formation auditive de leur établissement. Le courriel présentait la nature et les objectifs de l'étude, ainsi que les informations nécessaires pour accéder au questionnaire (voir le contenu de ce courriel à l'Annexe C, p. 80).

Le questionnaire a été envoyé le 5 mars 2013 aux coordonnateurs et la date limite pour remplir le questionnaire était le 22 mars 2013. Le questionnaire fut rempli de façon

⁶Pour ce qui est de la mise en page, la version du questionnaire présentée à l'annexe 3 est différente de celle qui apparaît en ligne, car il n'a pas été possible de reproduire intégralement en format *Word* le questionnaire tel qu'il apparaît en ligne. Voir en ligne : <https://www.sondageonline.com/s/779226d>

anonyme et seule l'adresse IP fut sauvegardée afin de s'assurer que chaque participant ne répondait qu'une seule fois au questionnaire. En date du 22 mars 2013, 17 participants avaient répondu au questionnaire et, sur ces 17 répondants, onze ont rempli le questionnaire au complet.

Par la suite, nous avons procédé à un rappel téléphonique (les 22 et le 25 mars 2013) durant lequel nous avons joint une seule coordonnatrice. Nous avons pu confirmer avec elle le nombre d'enseignants dans son département et nous lui avons transmis à nouveau le courriel s'intitulant « RAPPEL aux enseignants de formation auditive ». Pour ce qui est des dix autres coordonnateurs, ils ont été contactés à nouveau par courriel (voir le contenu de ce courriel à l'Annexe D, p. 82). Dans les jours suivants, sept coordonnateurs ont répondu. La nouvelle date limite pour remplir le questionnaire était le 5 avril 2013. Lors de la compilation des résultats, 27 participants sur un total de 55 enseignants donnant des cours de formation auditive dans les cégeps francophones avaient répondu au questionnaire en ligne. Sur les 27 participants, 20 ont répondu à toutes les questions. Les réponses des sept autres participants ont tout de même été comptabilisées pour les questions auxquelles ils avaient répondu. Une participante est entrée en contact avec nous afin d'obtenir une version papier du questionnaire pour bien prendre le temps d'y répondre. Celle-ci nous a renvoyé la copie et nous avons compilé les résultats avec ceux des autres répondants.

Avant de transmettre le questionnaire aux répondants, la procédure d'envoi et le contenu du questionnaire ont été testés par un enseignant de formation auditive d'un cégep. Cet évaluateur a émis les observations suivantes, dont certaines ont mené à des changements. Premièrement, l'évaluateur suggérait de donner plus d'informations sur le projet dans le courriel s'adressant aux coordonnateurs et aux enseignants. À la suite de ces observations, nous avons décidé d'ajouter plus d'informations concernant le projet dans le courriel aux coordonnateurs afin que la population recevant le courriel puisse être bien au fait de notre projet. Deuxièmement, il suggérait également de ne pas mettre de questions à développement dans le cadre du questionnaire et de garder ces questions pour l'entrevue. Nous avons décidé de laisser les questions à développement dans le questionnaire. Nous savions que les réponses seraient moins complètes que lors d'un entretien de vive voix,

mais même si incomplètes, les réponses nous permettaient de cerner plus précisément les éléments à approfondir lors de l'entrevue. Troisièmement, à la question huit du questionnaire sur le contenu du plan de cours, l'évaluateur conseillait de contacter les responsables de programmes afin d'avoir les plans-cadres puisque les enseignants sont, en général, craintifs de partager leurs plans de cours. Nous avons également décidé de laisser la question telle quelle croyant qu'un certain nombre d'enseignants accepteraient de le faire.

2.1.2 Entrevues

Les participants à l'entrevue ont été recrutés par le biais du questionnaire. À la question 29 du questionnaire, les répondants ont été invités à manifester leur intérêt à participer à une entrevue pour approfondir les questions soulevées. Huit répondants ont accepté de participer à une entrevue. De ce nombre, quatre sont de la région A (Montréal), un est de la région B (Laurentides et Lanaudière), deux sont de la région C (Québec) et un est de la région D (Saguenay-Lac-Saint-Jean). Malheureusement, aucun représentant de la région E (Centre-du-Québec) ne s'est proposé. Les 43 enseignants qui ont reçu le questionnaire sont répartis comme suit : 17 dans la région A (Montréal), 10 dans la région B (Laurentides et Lanaudière), 6 dans la région C (Québec), 3 dans la région D (Saguenay-Lac-Saint-Jean) et 7 dans la région E (Centre-du-Québec). Le nombre d'enseignants est significativement plus grand dans la région A, c'est pourquoi nous avons décidé de prendre deux participants de plus dans cette région. Les participants ayant répondu affirmativement ont donc été contactés par courriel vers la fin du mois d'avril. Le site *www.doodle.com*, qui permet d'établir un calendrier avec des plages horaires de disponibilités, a été utilisé pour déterminer un moment de rencontre. Chaque participant a reçu un courriel personnalisé avec un lien vers un *doodle* contenant les différentes possibilités de plages horaires pour une entrevue.

Les entretiens ont été menés entre le 3 et le 20 mai 2013 et ont duré entre 40 et 85 minutes. Seul un participant a été contacté par *Skype* considérant la distance à parcourir. Les entretiens ont été enregistrés sur une enregistreuse numérique et transcrits par la suite. Les verbatims comptent entre 12 et 24 pages chacun pour un total de 127 pages (voir les transcriptions d'entrevues à l'Annexe H, p. 100).

Le canevas d'entrevue a été établi à la suite de l'analyse des réponses du questionnaire (voir ce canevas à l'Annexe G, p. 96). Le choix d'une entrevue semi-dirigée a été fait puisque cela permettait autant à l'intervieweur qu'au participant une certaine liberté sur la direction de l'entretien (Daunais, 1992). Les questions principales étaient établies d'avance, mais selon la nature des réponses du participant, certaines questions ont été ajoutées afin d'approfondir le sujet traité et d'autres enlevées lorsqu'elles avaient déjà été abordées dans une question précédente. Au début de l'entretien, les participants ont lu et signé un formulaire de consentement écrit, sauf pour l'entrevue par *Skype* où le participant a donné son consentement de façon orale (voir ce formulaire à l'Annexe F, p. 93). Le canevas d'entrevue, divisé en cinq sections (1. Profil du répondant (expérience/enseignement); 2. Programme d'étude; 3. Approches et démarches pédagogiques; 4. Manuels de formation auditive et 5. Technologie) visait à mieux comprendre le fonctionnement du cours (autant pour le contenu de chaque session que pour le contenu de chaque cours), les approches, les stratégies et les démarches pédagogiques des enseignants, leurs opinions relativement à l'utilisation de la technologie, aux manuels de formation auditive disponibles, aux problèmes rencontrés dans l'enseignement de la formation auditive au Québec au niveau collégial et aux suggestions pour améliorer la situation de celui-ci.

2.2 Analyse des données

L'analyse des données a été faite à partir de la technique de l'analyse de contenu telle que présentée par L'Écuyer (1987). Cette méthode scientifique permet le « traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système de codage/décodage conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories [...] » (p. 62). Cette analyse de contenu se fait en six étapes, soit :

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés.
2. Choix et définition des unités de classification : types d'unités, définitions et critères de choix.
3. Processus de catégorisation et de classification : définition d'une catégorie, sous-étapes de classification, qualités essentielles des catégories.
4. Quantification et traitement statistique.

5. Description scientifique : analyse quantitative et analyse qualitative.
6. Interprétation des résultats.

Le processus de catégorisation et de classification, soit l'étape 3, se fait selon trois types de modèles différents : le modèle ouvert, le modèle fermé ou le modèle mixte. Dans le cadre de cette recherche, le modèle mixte a été utilisé pour l'analyse des réponses au questionnaire. Ce modèle a été choisi puisqu'« une partie des catégories sont préexistantes au départ, tandis que le chercheur envisage la possibilité qu'un certain nombre s'ajoutent ou en remplacent d'autres en cours d'analyse » (L'Écuyer, 1987, p. 57). Chaque question du questionnaire en ligne a été analysée comme une catégorie en soi, mais d'autres catégories et sous-catégories sont également apparues en cours de route (voir la liste des catégories et sous-catégories à l'Annexe I, p. 98).

Quant à l'analyse des données de l'entrevue, le modèle de catégorisation ouvert a été sélectionné parce qu'il « n'existait pas de catégories au départ : les catégories proviennent du matériel analysé à partir de regroupements successifs des énoncés en se basant sur leurs parentés ou similitudes de sens les uns par rapport aux autres » (p. 56). Pour compléter cette étape, nous avons procédé à quatre sous-étapes, soit : l'organisation des premiers éléments en catégories préliminaires, la réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes, l'identification finale et la définition des catégories. Ces catégories proviennent directement des verbatims et ont été élaborées par la chercheuse en cours d'analyse (voir la liste des catégories et sous-catégories à l'Annexe I, p. 98).

Le logiciel N'Vivo a été utilisé afin de faciliter la catégorisation des données des entrevues. Ce logiciel, axé sur l'analyse de données qualitatives, permet de collecter, classer et analyser du contenu tel que les données non structurées provenant du questionnaire ou des verbatims des entrevues.

3 Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre présente l'analyse des données recueillies. En premier lieu, une analyse des résultats descriptifs issus du questionnaire sera faite. En deuxième lieu, une analyse des résultats issus des questions à développement du questionnaire sera présentée. En dernier lieu, une analyse des données issues des entrevues sera faite.

3.1 Résultats descriptifs issus du questionnaire

Cette section présente les résultats descriptifs issus du questionnaire. Le nombre de répondants pour chaque question est indiqué par la lettre *N*. Pour chaque section, le numéro correspondant à la question dans le questionnaire est indiqué entre parenthèses.

3.1.1 Informations générales

- ***Nombre d'années d'enseignement en formation auditive (Question 1, ci-après Q.)***

La moyenne d'années d'enseignement des répondants ($N=27$) est de 13 ans, le minimum se situant à une année d'expérience et le maximum à 34 ans d'expérience.

- ***Enseignement d'autres matières que la formation auditive (Q.2)***

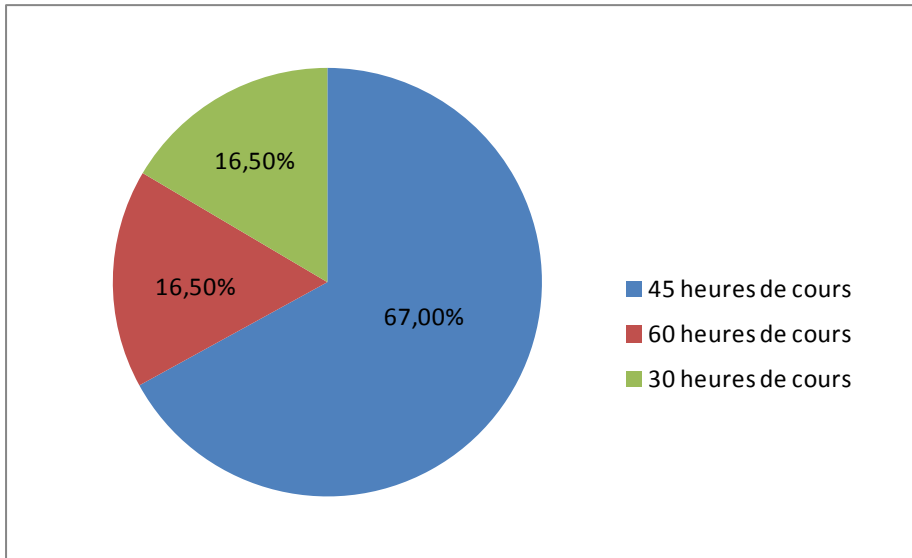
Sur les 27 répondants, 24 (ou 89%) affirment enseigner d'autres matières en plus de la formation auditive, dont notamment l'analyse et l'écriture, la littérature musicale, l'instrument principal et second, le combo, les technologies musicales, la chorale, l'application au clavier, les grands ensembles et la musique de chambre.

3.1.2 Le cours

- ***Nombre d'heures de cours de formation auditive par session (Q.3)***

Sur 24 répondants, quatre ont indiqué donner 30 heures de cours par session, seize ont indiqué donner 45 heures de cours par session et les quatre autres répondants ont indiqué donner 60 heures de cours par session. La figure suivante indique (en pourcentage) le nombre de répondants pour chaque option.

Figure 1 : Pourcentage de répondants relativement au nombre d'heures de cours de formation auditive par session



Il importe de préciser que, dans le cas des cégeps qui offrent 60 heures de cours par session, il s'agit de deux cours en un, soit le cours de formation auditive et le cours d'analyse et d'écriture qui sont jumelés.

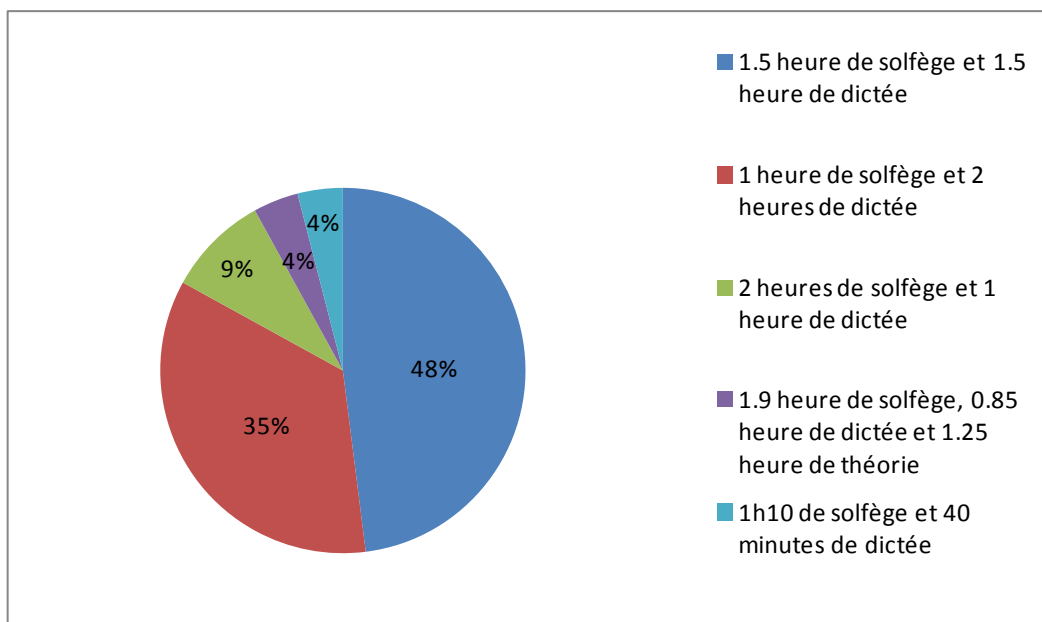
- ***Nombre d'heures de cours de formation auditive par semaine (Q.4)***

Les étudiants dont le cours totalise 30 heures par session reçoivent deux heures de cours par semaine, ceux dont le cours totalise 45 heures par session reçoivent trois heures de cours par semaine et ceux dont le cours totalise 60 heures par session reçoivent quatre heures de cours par semaine (souvent divisé en deux heures pour la formation auditive et deux heures pour l'analyse et l'écriture).

- ***Répartition des heures de cours entre le solfège et la dictée (Q.5)***

Sur 22 répondants, 11 séparent également le temps en classe entre le solfège et la dictée, 8 donnent une heure de solfège et deux heures de dictée, 2 donnent deux heures de solfège et une heure de dictée, 1 donne 1.9h de solfège, 0.85h de dictée et 1.25h de théorie musicale et le dernier participant donne 1h10 de solfège et 40 minutes de dictée. La figure suivante indique (en pourcentage) le nombre de répondants pour chaque option possible.

Figure 2 : Pourcentage de répondants relativement à la répartition du nombre d'heures de cours de formation auditive par semaine entre le solfège et la dictée



Nous constatons que presque la moitié des répondants répartissent également le temps entre le solfège et la dictée. L'autre option la plus courante est de donner deux heures de dictée et une heure de solfège. Selon les répondants, cette division du temps s'explique par le fait que, souvent, les étudiants ont plus de difficultés en dictée qu'en solfège.

- ***Autres types d'activités faites en classe (Q.6)***

Voici les activités, autres que le solfège et la dictée, que les répondants disent faire en classe : analyse harmonique, harmonisation au clavier, théorie, analyse et écriture, reconnaissance d'accords, de modes, de cadences et d'intervalles, enchaînements au clavier et lecture à vue rythmique.

- ***Utilisation d'un plan de cours détaillé (Q.7 et Q.8)***

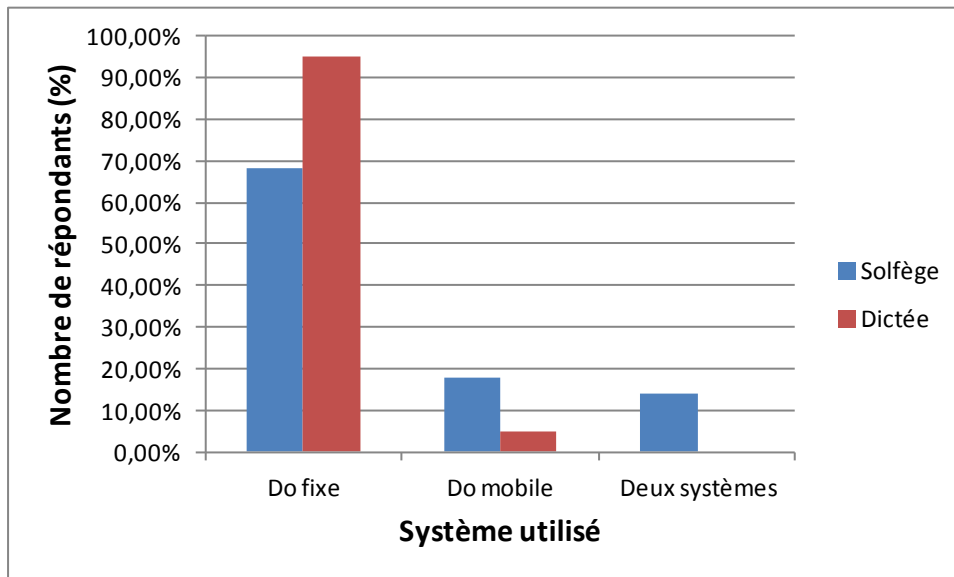
Sur 24 répondants, 20 (ou 83%) utilisent un plan de cours détaillé et, de ces répondants, 15 (ou 63%) nous ont transmis une copie du contenu de leur plan de cours dans le questionnaire en ligne (voir l'analyse de ce contenu plus loin dans ce chapitre, section 3.2.4).

3.1.3 Solfège et dictée

- **Utilisation du *do* fixe et du *do* mobile en solfège et en dictée (Q.9)**

En solfège, 68% des répondants utilisent le *do* fixe, 18% utilisent le *do* mobile et 14% utilisent les deux systèmes. En dictée, 95% des répondants utilisent seulement le *do* fixe et 5% des répondants utilisent seulement le *do* mobile.

Figure 3 : Pourcentage de répondants relativement à l'utilisation du *do* fixe et du *do* mobile en solfège et en dictée

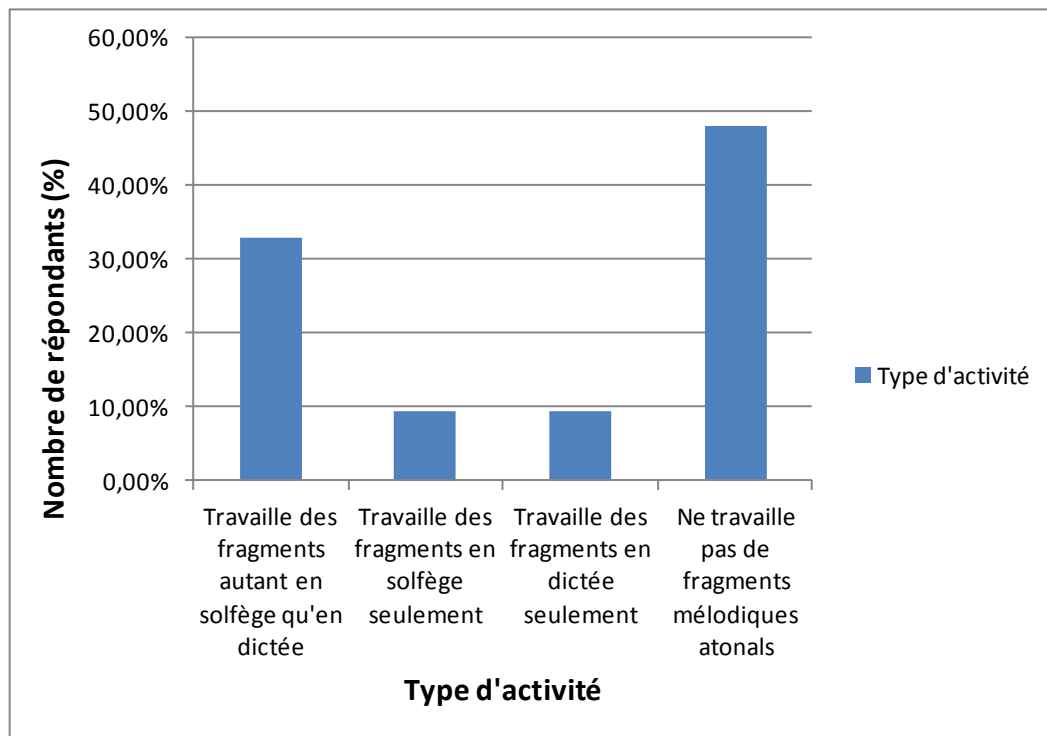


Nous constatons qu'il est plus courant d'utiliser le système du *do* mobile en solfège qu'en dictée. Aucun répondant ne travaille avec les deux systèmes en dictée, alors que certains le font en solfège.

- **Fragments mélodiques atonaux (Q.10)**

Sur 21 répondants, deux abordent les fragments mélodiques atonaux seulement en solfège, deux le font seulement en dictée, sept les travaillent autant en solfège qu'en dictée et dix ne les traitent pas. Les résultats indiquent que presque la moitié des répondants (48%) n'abordent pas les fragments mélodiques atonaux au niveau collégial. La figure suivante résume le nombre de répondants (en pourcentage) pour chaque option possible.

Figure 4 : Pourcentage de répondants travaillant des fragments mélodiques atonaux



- ***Nombre de dièses et de bémols que contiennent les pièces travaillées (Q.11)***

Nous pouvons remarquer trois tendances différentes dans le nombre de dièses et de bémols que contiennent les pièces travaillées en solfège et en dictée.

1. La première tendance ($N=10$) est d'avoir un nombre de dièses et de bémols qui augmente de façon graduelle d'une session à l'autre. Ce qui varie d'un répondant à l'autre dans ce cas est le nombre de dièses et de bémols au départ, à la première session. Par exemple, pour un répondant, la progression commence à deux dièses et deux bémols à la première session, trois à la deuxième session et quatre aux sessions trois et quatre. Pour un autre répondant, cette progression commence à cinq dièses et cinq bémols à la première session, six à la deuxième session et sept aux sessions trois et quatre.
2. La seconde tendance ($N=5$) est celle où les répondants travaillent six ou sept dièses et bémols de la première à la quatrième session.

3. La dernière tendance ($N=5$) est celle où le nombre de dièses et de bémols augmente de façon abrupte entre les sessions, surtout entre la première et la deuxième. Par exemple, un participant a indiqué travailler avec seulement deux dièses et deux bémols en solfège et en dictée à la première session; alors qu'ils passent à cinq à la deuxième session et à sept à la troisième et quatrième session.

Nous observons donc trois cas de figure : 1) le nombre de dièses et de bémols augmente graduellement d'une session à l'autre; 2) le nombre de dièses et de bémols augmente de façon abrupte d'une session à l'autre; et 3) le nombre maximum de dièses et de bémols sont abordés dès la première session.

- ***Pourcentage d'improvisation⁷ par rapport aux extraits provenant du répertoire (Q.12)***

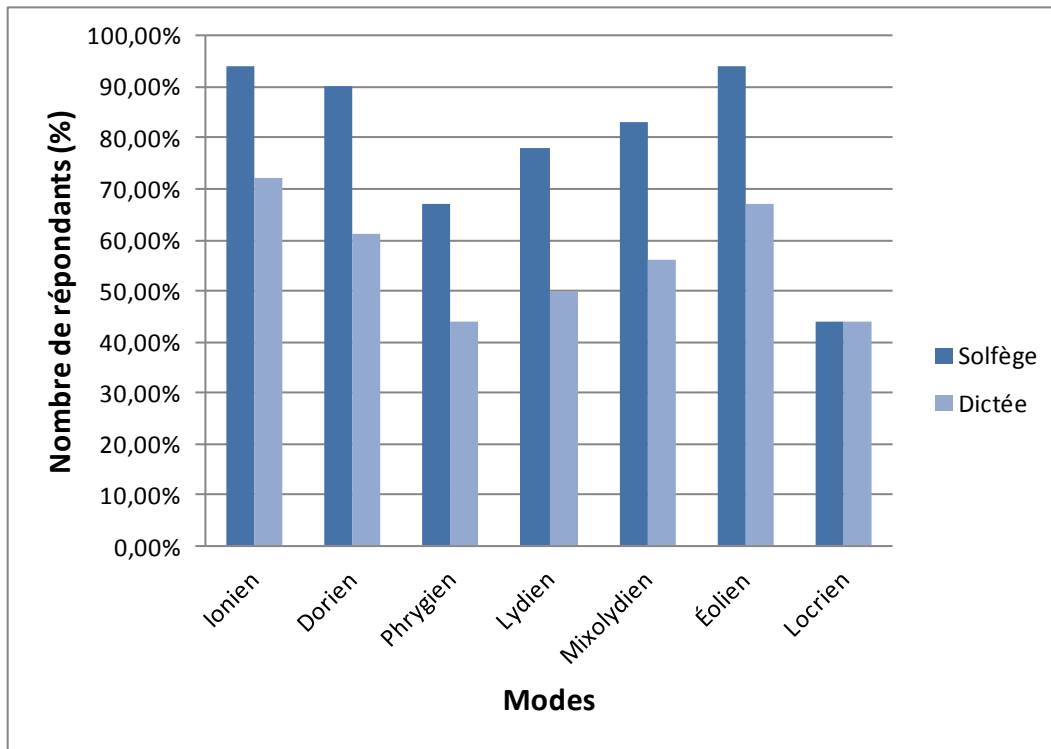
Dans la portion solfège du cours de formation auditive, seulement 15% des répondants improvisent des extraits musicaux dans le cours pour le solfège, alors que 85% des extraits proviennent de pièces de répertoire. Dans le cas de la dictée, 50% des extraits musicaux sont improvisés par les répondants et l'autre 50% provient du répertoire.

- ***Les modes anciens (Q.13)***

Sur 18 répondants, six répondants (ou 33%) travaillent tous les modes anciens autant en solfège qu'en dictée. Dans les autres cas, les répondants ont coché les modes qu'ils travaillent en classe, et ce, pour le solfège et la dictée. La figure qui suit indique (en pourcentage) le nombre de répondants pour chaque option.

⁷Nous avons décidé de rester fidèles au terme « improvisation » puisque c'est celui qui a été utilisé dans le questionnaire. Cependant, il serait probablement plus juste d'utiliser le terme « composition » puisque, lors des entrevues, les enseignants nous ont dit composer et non improviser des extraits musicaux pour leurs cours de formation auditive.

Figure 5 : Pourcentage de répondants travaillant les modes anciens en classe

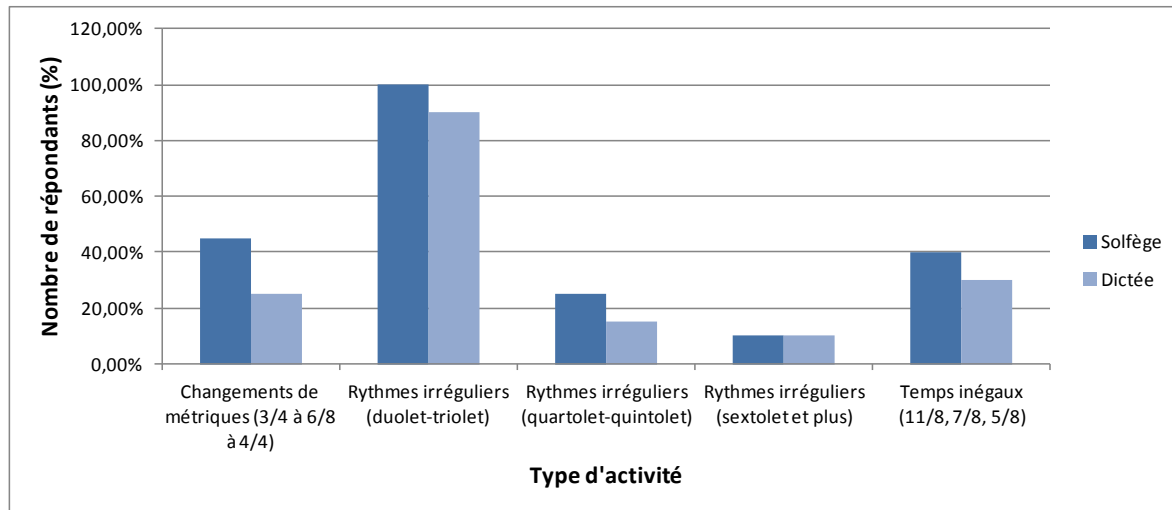


Nous remarquons que les modes sont beaucoup plus travaillés en solfège qu'en dictée, sauf pour le mode locrien. Comme les modes ionien et éolien représentent la gamme majeure et la gamme mineure, il n'est pas surprenant de voir un pourcentage approchant 100%.

- ***Ce qui est travaillé sur le plan rythmique (Q.14)***

Cette question visait à cerner certains éléments rythmiques autres que les éléments de base qui sont abordés en classe. La figure suivante donne un aperçu de ce qui est travaillé en classe par les répondants, tant dans le cadre du solfège que celui de la dictée.

Figure 6 : Pourcentage de répondants relativement à ce qui est travaillé sur le plan rythmique



Nous constatons que seuls les rythmes irréguliers (duolet-triolet) sont vus par la grande majorité des répondants ($N = 20$). D'autres éléments rythmiques, tels que les changements de métriques, les temps inégaux et le quatolet en solfège ne sont travaillés que par moins de la moitié des participants. Dans le cas du quatolet en dictée et des rythmes irréguliers comme le sextolet et plus, ils sont travaillés par moins de 15% de la population.

Malgré le fait que nous n'ayons pas approfondi le sujet auprès des répondants, nous estimons que ceci peut s'expliquer par le temps limité en classe par rapport au nombre d'éléments à voir dans le programme, ainsi que par le niveau de compétence des étudiants auxquels le répondant enseigne.

3.1.4 Solfège

- ***Types d'intervalle dans les mélodies à solfier (Q.15)***

Tous les répondants ($N=21$) ont indiqué travailler tous les types d'intervalle dans les mélodies à solfier. De plus, un répondant a affirmé travailler tous les types d'intervalle et même ceux plus grands que l'octave.

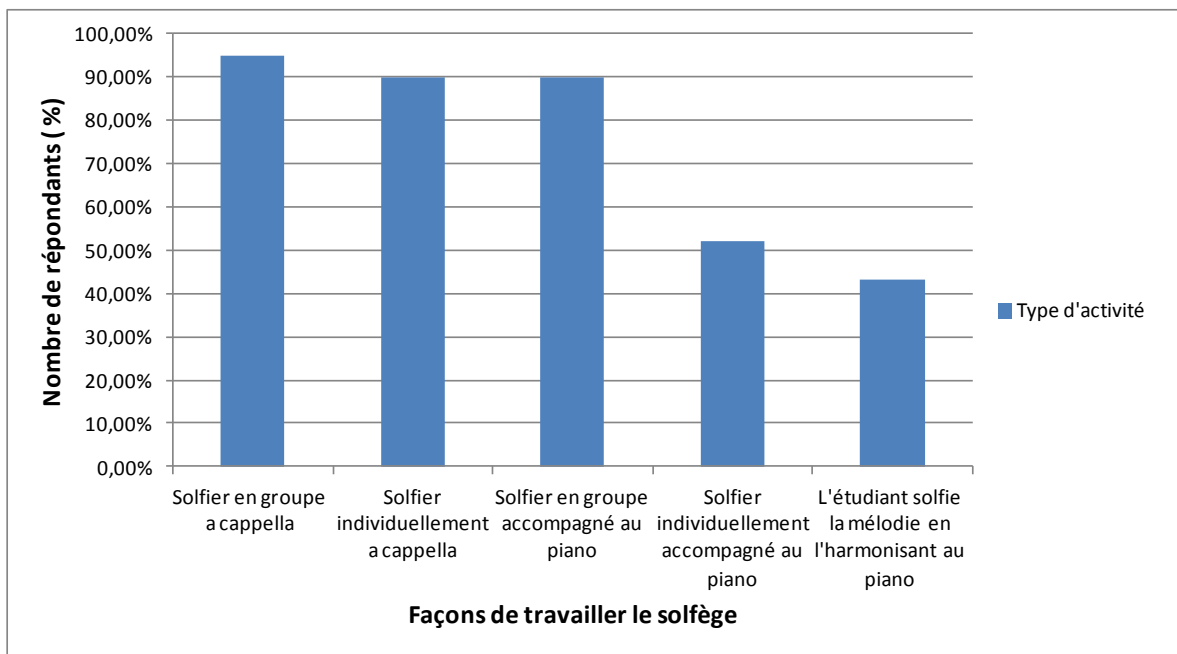
- ***Le solfège rythmique (Q.16)***

Tous les répondants (100%) font du solfège rythmique en classe avec leurs étudiants.

- **Comment le solfège est-il travaillé en classe? (Q.17)**

Le solfège est travaillé de différentes façons en classe. La figure suivante indique le pourcentage relatif à chacune des activités nommées. Les répondants indiquent également travailler parfois en duo, en quatuor ou en petits groupes. De plus, une autre activité mentionnée est celle de la transposition de fragments mélodiques en utilisant les degrés de la gamme. Un répondant mentionne également travailler le solfège en identifiant le « squelette » harmonique.

Figure 7 : Pourcentage de répondants relativement aux activités de solfège



Nous constatons que plusieurs façons de travailler le solfège en classe sont utilisées par les répondants. Parmi celles-ci, solfier en groupe *a cappella*, solfier individuellement *a cappella* et solfier en groupe accompagné au piano sont celles qui sont faites par une majorité de répondants. Il est plus rare que les étudiants solfient la mélodie en l'harmonisant au piano. Cette façon de travailler est souvent utilisée dans les laboratoires de piano, dans le cas où le programme de formation auditive comprend une période de laboratoire au piano. Comme cette question n'a pas été posée aux participants, il nous est impossible d'avoir un chiffre précis sur le nombre de répondants qui ont une période de laboratoire de piano incluse dans le cours de formation auditive. Cependant, à la suite des entrevues que nous avons menées, nous avons constaté que la plupart des répondants font

peu de travail en laboratoire de piano, dû au fait qu'ils rencontrent souvent des difficultés techniques (problème de claviers, problèmes avec les écouteurs).

3.1.5 Dictées

- *Types de dictée travaillés en classe (Q.18)*

Plusieurs types de dictée sont travaillés en classe : dictée mélodique, dictée à deux voix, dictée à trois voix, dictée harmonique, dictée rythmique et dictée atonale. Le tableau suivant indique le pourcentage du nombre de répondants ($N=21$) pour chaque option possible. Les répondants indiquent également travailler la dictée par des repiquages et des extraits du répertoire. De plus, une autre activité mentionnée par les répondants est de faire une dictée accompagnée d'accords et de notes de basse à la main gauche. Des répondants font aussi des dictées d'intervalles ascendants et descendants simples et redoublés, des basses chiffrées et des dictées de ligne de basse. Un répondant a mentionné travailler la dictée atonale avec les niveaux forts seulement.

Tableau 2 : Types de dictées travaillées en classe

Dictée mélodique	Dictée à deux voix	Dictée à trois voix	Dictée harmonique	Dictée rythmique	Dictée atonale
100%	100%	14%	100%	100%	38%

Tous les répondants travaillent la dictée mélodique, la dictée à deux voix, la dictée harmonique et la dictée rythmique. Seules les dictées à trois voix et les dictées atonales ne sont pas travaillées en classe par tous les répondants ($N=21$) au niveau collégial. Cependant, nous ne savons pas quelle proportion de temps est accordée à chacune de ces différentes activités. En partant des descriptions d'une leçon type faite par les répondants plus loin dans le questionnaire à la question 27, il semblerait toutefois que la dictée mélodique est le type de dictée auquel les enseignants accordent le plus de temps en classe.

- ***Façons de donner les dictées rythmiques (Q.19)***

Tous les répondants indiquent faire de la dictée rythmique en classe. Le tableau suivant indique de quelles façons les participants donnent les dictées rythmiques parmi les choix que nous leur avons proposés.

Tableau 3 : Façons de donner les dictées rythmiques

Je tape les rythmes dans les mains	Je chante les rythmes avec les syllabes	Je joue les rythmes au piano
19%	33%	62%

Nous constatons que l’option de jouer les rythmes au piano est la plus courante pour donner une dictée rythmique en classe. De plus, les répondants indiquent également (par voie de commentaires en sus des choix multiples offerts aux répondants dans la question) travailler les dictées rythmiques en faisant noter le rythme d’une mélodie jouée au piano. Cette réponse a été donnée par 30% des répondants ($N=21$). De la même façon, les répondants indiquent aussi travailler la dictée rythmique par des repiquages, avec des instruments percussifs et/ou mélodiques et parfois, ce sont les étudiants qui vont jouer une dictée à la caisse claire.

- ***Types d’accord travaillés en reconnaissance d’accords (Q.20)***

Le tableau suivant indique les types d’accord travaillés dans le cas de la reconnaissance d’accords, et ce, à partir de la session à laquelle ils sont travaillés pour la première fois. Le pourcentage est en référence au nombre de répondants. Toutefois, comme le nombre de répondants varie pour chaque type d’accord, nous avons indiqué ce nombre dans le tableau, dans la colonne de droite. Cette variation peut s’expliquer par le fait que certains répondants ne travaillent pas un type d’accord en particulier et ont donc coché seulement les accords qu’ils travaillent dans la reconnaissance d’accords.

Tableau 4 : Pourcentage de répondants relativement aux types d'accord travaillés

	1 ^{ère} session	2 ^e session	3 ^e session	4 ^e session	NB répondants
3 sons (Maj/min)	94%	6%	0%	0%	18
3 sons (Aug.)	44%	56%	0%	0%	16
3 sons (Dim.)	59%	35%	6%	0%	17
4 sons (7 ^e de dominante)	61%	33%	6%	0%	18
4 sons (Maj 7)	6%	47%	41%	6%	17
4 sons (min 7)	6%	65%	24%	6%	17
4 sons (dim 7)	0%	18%	53%	29%	17
4 sons (min 7 bémol 5)	0%	31%	25%	44%	16
5 sons	0%	0%	0%	100%	11

Nous constatons que la très grande majorité des participants (94%) travaillent les accords de trois sons majeurs et mineurs dès la première session. Ce pourcentage chute drastiquement pour les autres types d'accords travaillés en première session. Seuls les accords diminués (3 sons) et septième de dominante (4 sons) sont travaillés par plus de la moitié des répondants dès la première session. Il est intéressant de constater que les accords à cinq sons ne sont vus que dans la quatrième session, et ce, par 11 répondants sur 18, soit, 61% des participants.

- ***Types d'enchaînement travaillés en dictée (Q.21)***

Le tableau suivant indique les types d'enchaînement travaillés en dictée, et ce, à partir de la session à laquelle ils sont travaillés pour la première fois. Le pourcentage est en référence au nombre de répondants. Toutefois, comme le nombre de répondants varie pour chaque type d'enchaînement, nous avons indiqué ce nombre dans le tableau, dans la colonne de droite. Cette variation peut s'expliquer par le fait que certains répondants ne travaillent pas cet enchaînement harmonique et ont donc coché seulement les enchaînements qu'ils travaillent en dictée.

Tableau 5 : Pourcentage de répondants relativement aux types d'enchaînement travaillés en dictée

	1 ^{ère} session	2 ^e session	3 ^e session	4 ^e session	Nombre de répondants
I – V – I	63%	32%	5%	0%	19
I – IV – I	67%	28%	6%	0%	18
I – IV – V – I	50%	44%	6%	0%	18
I – II – V – I	11%	72%	17%	0%	18
I – IV – II – V – I	6%	67%	28%	0%	18
I – VI – II – V – I	0%	56%	39%	6%	18
I – VI – IV – II – V – I	0%	35%	53%	12%	17
I – IV – V/V- V – I	0%	5%	35%	60%	20

Nous constatons que seulement trois types d'enchaînement harmonique sont travaillés par la majorité des participants dès la première session. Nous constatons également que dans la majorité des cas, les formules énumérées ci-dessus sont vues soit à la première ou soit à la deuxième session, sauf dans le cas des deux dernières formules (I-VI-IV-II-V-I et I-IV-V/V-V-I). La formule ayant une dominante secondaire (V/V) est vue principalement en dernière session de cégep par les répondants. Le niveau de complexité de cette formule par rapport aux autres formules pourrait expliquer ce pourcentage élevé à la session quatre.

3.1.6 Manuels et technologie

- ***Utilisation des manuels en classe (Q.22)***

Sur 20 répondants, 19 (ou 95%) indiquent utiliser des manuels pour le solfège et ce chiffre passe à 14 (ou 70%) pour la dictée. Dans la majorité des cas (55%), c'est le manuel intitulé « *A New Approach to Sight Singing* » de Berkowitz, Fontrier et Kraft (4^e ou 5^e édition, 1997 et 2010) qui est utilisé. Ce manuel est communément appelé « Berko » par les répondants. Les manuels suivants ont également été cités par les répondants :

- « *Manual for Ear Training and Sight Singing* » de Gary S. Karpinski (2007);
- « Solfège des solfèges » de Henry Lemoine (1910);
- « Manuel maison » de Diane Paquette et Benoît Gauthier (N/D);

- « 500 dictées graduées » de Lucien Grandjany (1949);
- « *Ear Training: A Technique for Listening* » de Bruce Benward (2010);
- « *A New Approach to Ear Training* » de Leo Kraft (1999).

Un répondant a indiqué travailler avec l'ouvrage de Arnould, dont, malheureusement, il nous a été impossible de trouver le titre et l'année de publication. De plus, six répondants ont indiqué utiliser également des manuels et recueils qui ont été conçus par eux-mêmes, des collègues ou d'anciens collègues de leur cégep.

- ***Manuels adaptés ou non au niveau collégial (Q.23)***

La question posée aux répondants était la suivante : « Trouvez-vous que les manuels de formation auditive sont adaptés au niveau collégial? » Sur 19 répondants, seuls deux ont indiqué oui, sans plus de précisions. Les autres répondants ont indiqué oui ou non, tout en justifiant leurs réponses.

Parmi ceux qui ont répondu oui (9 répondants), quatre répondants indiquent qu'ils sont bien adaptés au niveau collégial, car ils sont faits par des professeurs de cégep, des collègues ou d'anciens professeurs. De plus, deux répondants ont indiqué que les manuels sont adaptés à condition d'en consulter plusieurs afin de trouver ce qui convient le mieux aux besoins de la classe.

Parmi ceux qui ont répondu non à la question (11 répondants, un répondant ayant coché oui et non), six ont affirmé que les manuels ne sont pas adaptés au niveau collégial puisque le niveau est soit trop élevé, trop bas ou progresse trop rapidement. Deux participants ont expliqué qu'ils ont dû créer leur propre matériel, faute de matériel adapté. De plus, un répondant a indiqué que les cahiers de formation auditive disponibles sur le marché ne contiennent que très rarement des stratégies pédagogiques (sensation tonale, analyse directe et comparée).

En somme, 9 répondants trouvent que les manuels sont adaptés au niveau collégial pour différentes raisons et 11 répondants trouvent qu'ils ne le sont pas. Le répondant ayant coché

oui et non explique son choix en affirmant que, de façon générale, les manuels sont adaptés, sauf pour les étudiants plus débutants ou faibles, car les bases ne sont qu'effleurées et manquent d'approfondissement.

- ***L'utilisation de la technologie en classe (Q.24)***

Sur 20 répondants, 13 (65%) indiquent utiliser la technologie en classe. La technologie est utilisée à plusieurs fins différentes. Huit répondants sur 13 utilisent la technologie pour le travail des étudiants à l'extérieur de la classe (dictées en format mp3, corrigés des dictées en format PDF, logiciels de reconnaissance d'accords comme *Ear Master*, devoirs sur une plateforme de partage comme *Moodle* et utilisation de sites internet comme *YouTube*). Cinq répondants utilisent également la technologie en classe, soit pour des projections au tableau, pour des extraits audio, pour des démonstrations sur tablette électronique ou pour les laboratoires de claviers. Finalement, un répondant utilise la technologie à des fins d'édition, surtout pour les devoirs grâce au logiciel *Finale* notamment.

3.2 Résultats issus des questions à développement du questionnaire

3.2.1 Conception de l'enseignement de la formation auditive

Les répondants ($N=13$) conçoivent le cours de formation auditive comme un cours central qui se doit d'être relié autant aux cours de matières théoriques (analyse et écriture, théorie et littérature), qu'aux cours d'instrument de l'étudiant. Les répondants indiquent qu'enseigner cette matière permet de donner à l'étudiant des outils pratiques qui l'aident à comprendre la construction d'un texte musical, à reconnaître les couleurs d'accords et les fonctions harmoniques, à prendre conscience de ce qu'il joue et à développer son audition intérieure. Les répondants considèrent également que la formation auditive contribue au développement de la mémoire musicale. Selon eux, ce cours, tout en contribuant à établir des bases solides pour une meilleure compréhension des éléments mélodiques, rythmiques et harmoniques des œuvres musicales, permet à l'étudiant de se développer musicalement et d'avoir une meilleure qualité d'écoute.

Somme toute, les répondants considèrent que la formation auditive est un cours essentiel et bénéfique à long terme au cheminement des étudiants. Ils soulignent le rapport intrinsèque entre ce cours et les autres cours du programme, ainsi qu'avec les situations réelles de la vie du musicien.

3.2.2 Caractéristiques de la démarche pédagogique des enseignants

Les répondants ($N=12$) considèrent que la communication est au cœur de leur démarche pédagogique tant avec l'étudiant qu'avec les autres enseignants qui œuvrent dans le programme d'études. Ils mentionnent également que la rigueur et l'implication sont des éléments importants de leur démarche pédagogique. Les répondants disent adopter une attitude positive et ludique et varient les exercices afin de toujours susciter l'intérêt des étudiants au maximum. Un participant dit énoncer des objectifs clairs et utiliser une progression équilibrée, ce qui, selon lui, permet le développement d'une bonne discipline de travail chez l'étudiant.

Par ailleurs, les répondants ont noté que leur démarche accorde une place prépondérante au développement du sens tonal. Ils estiment qu'un travail concret sur la relation des divers degrés de la gamme et leur résolution respective est essentiel.

3.2.3 Description d'une leçon type

Pour la majorité des répondants ($N=15$), une leçon type consiste à travailler le solfège mélodique et rythmique, différentes sortes de dictées, la reconnaissance et le travail des accords, des intervalles et des modes autant en solfège qu'en dictée. De plus, les répondants spécifient que le solfège mélodique peut être travaillé par du chant polyphonique à deux ou quatre voix, de la chorale, du chant en groupe ou individuel *a cappella* ou accompagné. Onze répondants ont décrit leur leçon type avec un ordre très précis d'activités. Parmi ces répondants :

- Deux ont indiqué faire du solfège, puis travailler les habiletés connexes (reconnaissance d'accords, d'intervalles, travail des modes anciens) et terminer par de la dictée.

- Quatre répondants ont indiqué faire du solfège pour commencer, puis faire de la dictée par la suite. Un de ces quatre répondants a cependant spécifié que le premier cours de la semaine était axé sur la théorie et le rythme et que le deuxième cours de la semaine était axé sur le solfège et puis la dictée. Ceci indique donc que les cours de formation auditive, ainsi que les cours d'analyse et d'écriture sont jumelés en un cours de quatre heures par semaine dans son établissement d'enseignement.
- Deux répondants ont plutôt indiqué commencer par de la dictée puis travailler le solfège par la suite.
- Le dernier répondant a spécifié une série d'activités détaillée en six points : 1- chant polyphonique, 2- dictée à deux voix, 3- éléments techniques, 4- solfège puis dictée rythmique, 5- solfège mélodique et 6- dictée mélodique.

Les trois autres répondants ne nous ont pas décrit une leçon type. Parmi ceux-ci, un répondant a indiqué ne pas avoir d'ordre en particulier dans sa leçon, cet ordre variant chaque semaine. Il a cependant spécifié accorder beaucoup d'importance à l'interaction avec les étudiants et la participation active de ceux-ci. Les deux autres répondants nous ont référé à leur plan de cours pour avoir une idée de ce qu'est une leçon type.

3.2.4 Description des plans de cours détaillés

Sur 14 répondants, six ont copié de façon intégrale le contenu de leur plan de cours dans leur réponse au questionnaire. Parmi les huit autres répondants, deux nous ont décrit brièvement ce que contenait leur plan de cours, quatre ont seulement nommé les points principaux du plan de cours (par exemple : éléments de compétence, objectifs, évaluation, calendrier et ainsi de suite) et deux répondants ont copié seulement la section contenu de leur plan de cours.

Sur les six répondants qui ont copié le contenu complet de leur plan de cours, deux avaient exactement le même, nous avons donc tenu compte d'une seule copie. Ainsi, ce sont cinq plans de cours qui ont été analysés, en plus de la section « contenu » de deux autres répondants.

Les cinq plans de cours complets commencent tous par présenter la compétence principale du cours, soit « Manifester de l'acuité auditive dans la reproduction vocale et écrite de textes musicaux. » Par la suite, ils expliquent quel est le but du cours de formation auditive et quels sont les objectifs du cours (par exemple : acquérir des réflexes de lecture chantée à première vue d'un texte musical écrit ou être capable de faire des liens entre certaines notions d'acuité auditive et les autres cours de musique). Ils ont tous sensiblement les mêmes objectifs et critères et visent tous à atteindre les éléments de compétences établis dans le programme du ministère. Les plans de cours contiennent tous, mais pas nécessairement dans le même ordre, une section sur les compétences à développer, une section sur le contenu pour le solfège et pour la dictée, une section planification et évaluation, une section politiques départementales et politiques du cégep et, enfin, une section médiagraphie, bibliographie et matériel obligatoire.

En ce qui concerne la section contenu des plans de cours, nous avons comparé deux plans de cours présentant la session I et deux plans de cours présentant la session IV. Le premier plan de cours [ci-après appelé A] détaille les compétences à développer, en spécifiant les éléments de notation musicale, sans les détailler outre mesure. Par exemple, pour le solfège, les éléments de notation musicale suivants seront abordés : clés de *sol* et de *fa*, connaissance des intervalles simples, structure des accords de trois et quatre sons et leurs renversements, identification des tonalités et ainsi de suite.

Dans le cas du plan de cours B, ces éléments de notation musicale sont plus détaillés. Par exemple, pour le solfège et la dictée, les mélodies pourront avoir les caractéristiques suivantes : tonalités majeures et mineures non modulantes, intervalles de caractère conjoint, mais contenant des sauts sur les accords à l'étude (I, IV, V7) et formules rythmiques de base des mesures binaires et ternaires. Par la suite, d'autres éléments sont présentés pour l'harmonie et la polyphonie, pour le rythme et pour les intervalles.

Les plans de cours C et D présentent la quatrième session de formation auditive. Le plan de cours C détaille le contenu de la session pour le solfège et le contenu de la session pour la dictée. Par exemple, en solfège, les textes pourront explorer toutes les tonalités majeures et mineures en clé de *sol* et en clé de *fa*, seront modulants aux tons voisins et/ou avec dominantes secondaires comportant des notes étrangères à l'harmonie et ainsi de suite. Le plan de cours D, quant à lui, détaille le contenu de la session en quatre modules et se concentre surtout sur la dictée. Le solfège est modulant aux tons voisins et fait usage de chromatisme. Les dictées mélodiques dans le module I seront modulantes aux tons voisins et d'une durée de 12 mesures, il y aura des dictées rythmico-modales, des dictées harmoniques en majeur et en mineur sur tous les renversements des degrés I, V, V7, sur la position fondamentale et le premier renversement des degrés II et IV et ainsi de suite.

Nous en concluons que le contenu est assez semblable d'un plan de cours à l'autre, autant pour la session I que pour la session IV. La présentation varie d'un plan de cours à l'autre, mais les éléments principaux tels que le contenu, les objectifs et les éléments de compétences sont très similaires.

3.3 Analyse des entrevues

L'analyse des données issues des entrevues est présentée selon les sections suivantes : (1) le profil des participants, (2) le cours de formation auditive, (3) le soutien administratif et le MELS, (4) les manuels de formation auditive et (5) les conceptions, approches et stratégies pédagogiques et le style d'enseignement.

3.3.1 Profil des répondants

- ***Sexe des répondants***

Sur les huit répondants que nous avons interviewés, cinq sont des hommes (les participants A, B, E, F et H) et trois sont des femmes (les participantes C, D et G).

- ***Scolarité***

Tous les participants ont fait des études universitaires. Les participants A, B, C, D et G ont mentionné avoir complété une maîtrise et les participants E, F et H ont complété un baccalauréat ou sont présentement en train de compléter une maîtrise. Un participant a également mentionné avoir un certificat en enseignement de la musique. Les champs d'études des participants sont la composition, l'interprétation, l'enseignement, la musicologie et la direction.

- ***Tâche d'enseignement***

Seules les participantes D et G donnent uniquement des cours de formation auditive et le cours d'application au clavier s'y rattachant. Les six autres participants enseignent tous plus qu'une matière. En plus des cours de formation auditive, les participants A, B, C, E et H donnent également des cours d'analyse et d'écriture. De plus, les participants C, E et F enseignent le piano, autant aux étudiants inscrits au cours de piano comme instrument principal que ceux inscrits au cours de piano complémentaire ou second. Les participants B, E et F donnent des cours d'ensemble. Seul le participant A a mentionné enseigner la littérature musicale, mais ce n'est qu'à titre exceptionnel, puisqu'il enseigne majoritairement la formation auditive et l'analyse et l'écriture. Le participant B donne également des cours de technologies musicales.

- ***Niveaux et sessions du programme de cours***

Tous les participants donnent les cours de formation auditive à tous les niveaux et à toutes les sessions du programme de cours. Toutefois, comme l'explique la participante G (L42-50)⁸, il peut arriver qu'un enseignant donne le même cours au même niveau plusieurs années ou sessions de suite selon les horaires.

- ***Formation des répondants pour l'enseignement de la formation auditive***

Aucun participant n'a reçu de formation précise pour l'enseignement de la formation auditive, mais la plupart indiquent avoir été influencés par d'anciens professeurs qu'ils ont

⁸Ce code indique l'endroit dans les entrevues (Annexe H) où l'on trouve le texte cité. Dans le cas présent, la participante G déclare ceci entre les lignes 42 et 50.

eus et par des collègues. Les participants expliquent que c'est surtout lorsqu'ils ont commencé à enseigner que leurs collègues ont été d'une grande influence et d'une grande aide. Le participant B (L249-251) estime que les professeurs qu'il a eus lorsqu'il était étudiant ont influencé grandement son enseignement, dont notamment une enseignante à l'université. La participante C (L420-428) a été influencée par le dynamisme et l'énergie débordante d'une enseignante de formation auditive qu'elle a eue à l'université. La participante G (L533-537) estime avoir bénéficié de l'expérience de ses collègues qui enseignaient la formation auditive depuis plus longtemps qu'elle. De plus, une collègue lui avait prêté les préparations de ses notes de cours pour toute une session, ce qui lui a permis d'aller puiser certaines idées lorsqu'elle n'était pas sûre d'elle ou qu'elle manquait de temps.

- ***Passé musical des répondants***

Le passé musical des répondants est toujours présent dans leur vie. Le participant A (L37-51) explique que ses études en composition et en interprétation pianistique influencent grandement son enseignement de la formation auditive, de l'analyse et de l'écriture. Ses études en composition influencent principalement son enseignement de l'analyse et de l'écriture et ses études en interprétation pianistique facilitent son enseignement de la formation auditive. Il explique pouvoir accompagner assez spontanément les mélodies de solfège. Le participant B (L25-28) explique que toutes ses expériences musicales antérieures ont une incidence sur sa façon d'enseigner la formation auditive. Il tente de faire le plus de liens possibles avec le « vrai monde de la musique ». Il souhaite sortir de ce qu'il appelle « faire de la cuisine », c'est-à-dire d'accorder trop d'importance aux aspects théoriques et techniques au lieu d'accorder plus d'importance aux aspects pratiques et concrets. Le participant H (L28-32) a appris de façon autodidacte la musique alors qu'il était plus jeune. Il a fait énormément de repiquages de jazz et de blues, ce qui, selon lui, influence sa façon d'enseigner aujourd'hui.

- ***Résumé***

En résumé, tous les participants ont complété des études universitaires en musique, soit en composition, en interprétation, en enseignement, en musicologie ou en direction. Seules

deux participantes donnent uniquement les cours de formation auditive; les six autres participants enseignent plus qu'une matière (analyse et écriture, instrument principal et second, ensembles, technologies musicales et littérature musicale). De plus, tous les participants enseignent les cours de formation auditive à tous les niveaux et à toutes les sessions. Par ailleurs, aucun participant n'a reçu de formation spécifique pour enseigner la formation auditive au niveau collégial, mais tous ont indiqué avoir été influencés par d'anciens professeurs et des collègues à leur arrivée dans le milieu de l'enseignement. Finalement, l'expérience musicale antérieure des participants influence significativement leur façon d'enseigner la formation auditive.

3.3.2 Le cours de formation auditive

- ***Nombre d'heures de cours par semaine***

Les participants A, B, C, F et H pensent que le nombre d'heures dispensées pour la formation auditive est suffisant, que ce soit deux ou trois heures par semaine, et ce, divisées en deux ou trois blocs d'une heure ou en un bloc de deux ou trois heures. Les participants E et G souhaiteraient voir les étudiants plus souvent que deux fois par semaine, idéalement tous les jours. Toutefois, ils comprennent que le coût que cela engendrerait et l'horaire déjà chargé des étudiants rendent impraticable une telle option. Le participant E (L56-62) affirme néanmoins que de n'avoir que deux ou trois heures force les étudiants à se préparer plus à la maison. La participante D (L111-112) affirme que le nombre d'heures de cours pourrait varier selon la force des étudiants. Selon elle, à partir du moment où un étudiant est à un niveau de compétence moyenne, il aurait besoin de plus d'heures.

- ***Niveaux de compétence***

Tous les cégeps offrent au minimum un cours de mise à niveau et le cours régulier. Dépendamment du cégep, il arrive que des étudiants de différents niveaux se retrouvent dans une même classe. S'il y a assez d'étudiants en musique, le cégep va constituer des groupes par niveaux de compétence. Par exemple, certains cégeps vont regrouper les étudiants jusqu'à quatre niveaux de compétence différents pour une même session. Le participant B (L209-211) explique que, bien que son cégep accueille une petite clientèle

dans le programme de musique, il est possible de regrouper les étudiants plus forts dans un même groupe et de faire de même pour les plus faibles.

Toutefois, certains cégeps ont une plus petite clientèle et ne peuvent pas se permettre de regrouper les étudiants par niveaux de compétence, mis à part ceux classés dans un groupe de mise à niveau.

Selon le cégep, les étudiants qui se retrouvent dans le cours de mise à niveau seront confrontés à différents critères de réussite. Au cégep du participant E, l'étudiant ne peut pas échouer le cours de mise à niveau, sinon il est exclu du programme d'études en musique. Dans le cas des cégeps des participants D et F⁹, l'étudiant peut faire jusqu'à trois fois le cours de mise à niveau avant d'être exclu du programme. Par ailleurs, au cégep de la participante C, comme le cours de mise à niveau se donne en combinaison avec le cours régulier (les étudiants reçoivent deux heures de plus à la première session), si l'étudiant réussit l'examen de mi-session, il passe au cours régulier. Par contre, si l'étudiant échoue l'examen final de mise à niveau, il doit recommencer le cours. La politique de ce cégep est sensiblement la même que les cégeps des participants D et F, c'est-à-dire qu'un étudiant ne peut pas échouer plus de trois fois un cours, sinon il est exclu du programme, et ce, peu importe le programme dans lequel il se trouve.

Au cégep de la participante G, les règles ont changé dans les dernières années et il n'est plus obligatoire que les étudiants réussissent le cours de mise à niveau pour accéder au cours de formation auditive régulier. Cette façon de procéder soulève une interrogation chez la participante G, puisque, comme elle le constate, un étudiant qui échoue le cours de mise à niveau échoue quasi automatiquement le cours suivant, par la force des choses.

Finalement, au cégep du participant B, les étudiants ont droit à une seule reprise pour le cours de mise à niveau.

⁹ Dans le cas des participants B, C, F et G, cette information a été recueillie dans un entretien par courriel à la suite des entrevues puisque cette information n'avait pas été précisée lors de l'entretien.

- ***Gestion des niveaux de compétence***

Les participants affirment qu'il est très difficile de gérer une classe où les étudiants ne sont pas séparés par niveaux de compétence et se retrouvent conséquemment dans un même groupe, et qu'il est encore plus difficile de garder tous les étudiants attentifs et motivés. Pour y arriver, la plupart des enseignants préfèrent porter moins d'attention aux étudiants ayant un niveau de compétence plus fort afin de privilégier ceux ayant un niveau de compétence plus faible. Le participant A (L309-311; 318-319) affirme qu'il n'y a pas de solution correcte pédagogiquement. Avec l'expérience, il préfère aller vers les plus faibles et, de ce fait, les plus forts sont contents d'avoir un cours moins exigeant. Certains enseignants personnalisent les exercices en fonction des difficultés des étudiants. Lorsque des étudiants n'arrivent pas à surmonter des difficultés qui s'avèrent trop grandes pour eux, ils sont invités à rencontrer l'enseignant de façon individuelle en dehors des heures de cours. À ce moment, l'enseignant peut cibler directement la ou les difficultés de l'étudiant et lui suggérer des stratégies d'apprentissage efficaces et de bons exercices à pratiquer. Le participant F (L44-47), quant à lui, ajuste ses examens en fonction des étudiants dont le niveau est plus faible. Ce sont donc les étudiants dont le niveau de compétence est plus élevé qui font les frais de ce nivellement par le bas, ce qui est déplorable selon lui.

- ***Résumé***

En résumé, les participants trouvent que, de façon générale, le nombre d'heures de cours par semaine accordé à la formation auditive est suffisant. Cependant, deux participants souhaiteraient voir les étudiants plus souvent, soit tous les jours au lieu d'une ou deux fois par semaine. Tous les cégeps offrent un cours de mise à niveau et un cours régulier de formation auditive. Toutefois, selon l'ampleur de la clientèle inscrite dans le programme de musique au cégep, les étudiants peuvent être classés en plusieurs niveaux de compétence. Plus la clientèle du cégep est nombreuse, plus il est aisé de classer les étudiants dans plusieurs niveaux de compétence différents. De plus, les critères de réussite du cours de mise à niveau varient selon les cégeps. Dépendamment de l'établissement, l'étudiant peut échouer entre une et trois fois le cours de mise à niveau avant d'être exclu du programme de musique. Finalement, il est parfois difficile de gérer les différents niveaux de compétences des étudiants se trouvant dans une même classe, c'est pourquoi les

participants ont indiqué ne pas avoir le choix de travailler surtout avec les étudiants ayant un niveau de compétence plus bas, accordant ainsi moins d'attention aux étudiants ayant un niveau de compétence plus élevé.

3.3.3 Soutien administratif et MELS

- **Plan cadre**

La plupart des participants ne semblent pas faire de différence entre les termes « plan de cours » et « plan cadre ». Pour eux, ces deux termes réfèrent à un document qui est commun à tous les enseignants qui donnent les cours de formation auditive. Les participants A, C, D, E, G et H travaillent à partir d'un seul document commun aux enseignants de formation auditive de leur département. Règle générale, ce document est révisé régulièrement en réunion et est approuvé par tous les enseignants de formation auditive. Les répondants expliquent donc que ce qui varie d'un enseignant à l'autre réside dans sa façon d'enseigner. Au cégep de la participante D (L181-186), le plan de cours commun a été fait avec l'aide d'une conseillère pédagogique. Les enseignants se sont consultés en collaboration avec la conseillère pédagogique, ont analysé les descriptifs du MELS et ont construit le plan de cours commun à partir de ce qui était prescrit. Il apparaît que, plus le nombre d'enseignants est élevé dans le cégep, plus il est bénéfique de travailler avec un plan de cours commun, car cela facilite la mobilité des étudiants d'un groupe à un autre et d'un enseignant à un autre.

Deux participants n'ont pas de document commun faisant office de plan de cours pour tous les enseignants de formation auditive. Dans le cas du participant F (L71-77), son cégep fournit un plan-cadre, mais chaque enseignant fait son propre plan de cours et c'est sensiblement la même chose pour le participant B (L100-106) qui s'inspire du plan-cadre pour se faire un plan de cours plus détaillé et plus relié à la vie professionnelle d'un musicien. Ces deux participants n'ont pas mentionné ressentir le besoin de travailler avec un document qui serait commun à tous les enseignants de formation auditive de leur département.

- ***Soutien administratif***

Nous constatons que les enseignants de formation auditive reçoivent peu ou pas de soutien pédagogique de la part de la direction du département de musique. Cependant, les enseignants entre eux se soutiennent beaucoup, travaillent en équipe, se réunissent le plus souvent possible et essaient d'établir des liens entre les différents cours du programme. La participante G (L245-250) estime que l'aspect administratif (fonctionnement, budget, tâches) prend le dessus sur les discussions traitant de sujets pédagogiques; bien qu'il y ait des réunions départementales pour discuter des liens entre les cours, elle déplore le trop petit nombre de ces rencontres. Au cégep du participant F (L83-84), les enseignants reçoivent du soutien de la part de l'administration, mais selon lui, ce n'est pas nécessaire. Ils se débrouillent bien seuls et n'ont pas besoin d'aide spécifique. Le participant B (L111-117) ne reçoit pas de soutien de la part de la direction puisque, selon lui, celle-ci ignore même ce qu'est la formation auditive. Toutefois, le participant B (L121) explique que ce n'est pas grave puisque, le département étant petit, cela nécessite moins de soutien de la part de l'administration.

Seul le participant A (L141; 145-151) nous a mentionné l'existence d'un comité de formation auditive dans son cégep. Ce comité permet de maintenir l'unité entre les enseignants donnant les cours de formation auditive. De plus, grâce à ce comité, les balises sont bien établies et les critères d'évaluation sont les mêmes pour tous. Cependant, dans le même ordre d'idée que la participante G, le participant A explique que ce comité ne laisse pas beaucoup de place pour les discussions portant sur des sujets pédagogiques.

- ***MELS***

Lors des entrevues, les participants ont exprimé une multitude de commentaires, de suggestions et de remarques concernant le MELS et son apport dans le programme de musique au niveau collégial.

En premier lieu, les participants A (L107-108; 116-119; 122), C (L163-168; 172-174), D (L126-145; 153-157), E (L65-75; 78-89) et G (L138-142; 144-168; 171-172; 174-181) sont d'avis qu'il serait important d'uniformiser le contenu des cours de formation auditive dans

l'ensemble des cégeps. Les participants expliquent que, puisque les directives du MELS sont plutôt floues quant au contenu des cours de formation auditive, il existe un risque important que les enseignants prennent trop de liberté par rapport au programme. Ils estiment qu'en uniformisant le programme, les enseignants seraient tenus de respecter un même contenu et niveau de difficultés et que cela faciliterait également le déplacement des étudiants d'un établissement à un autre. Le participant E suggère que cette uniformisation se fasse avec des examens nationaux que tous les enseignants de formation auditive seraient obligés d'administrer. Il estime que cette mesure rendrait certains enseignants mécontents puisqu'ils perdraient une liberté d'action, mais que ce serait la meilleure solution pour faciliter le déplacement des étudiants entre les cégeps. Malgré le fait qu'ils soient pour une uniformisation du contenu du programme de formation auditive au cégep, les participants A, C et G émettent le souhait de conserver une certaine marge de manœuvre dans le contenu afin de pouvoir adapter leur enseignement à leur clientèle spécifique. Il serait donc utile, selon eux, de trouver un équilibre entre le contenu obligatoire détaillé par le MELS et la possibilité de s'adapter à la clientèle de chaque établissement d'enseignement. Contrairement aux autres, les participants F (L59-63) et H (L55-65; 68) ne souhaitent pas qu'il y ait une uniformisation dans le contenu des cours de formation auditive au niveau collégial puisque cela brimerait leur liberté d'action dans leur enseignement. De plus, le participant H accepte que le programme soit peu précis, car il en va, selon lui, de la responsabilité des collèges avec les comités de programme de développer des programmes d'études adaptés à la clientèle du cégep.

En deuxième lieu, les participants A (L588-589) et B (L75-85) sont d'avis qu'il faudrait un programme spécifique pour former les enseignants de formation auditive afin d'avoir des professeurs spécialisés dans ce domaine. Le participant A explique qu'il serait le premier à bénéficier d'une formation spécialisée sur l'enseignement de la formation auditive. Le participant B, quant à lui, souhaite qu'il y ait des enseignants formés spécialement pour l'enseignement de chaque matière du programme de musique, que ce soit notamment l'analyse et l'écriture ou la formation auditive.

En troisième lieu, les participants B (L72-75; 86-94) et G (L181-202) proposent qu'un colloque ou un congrès annuel soit organisé chaque année afin d'encourager le partage de stratégies pédagogiques entre les enseignants provenant des différents établissements d'enseignement collégial. Pour ces deux participants, ce congrès serait un lieu d'échange idéal entre les enseignants de formation auditive qui n'ont malheureusement pas souvent l'opportunité de pouvoir discuter entre eux de pédagogie et de stratégies pédagogiques spécifiques à la formation auditive.

En quatrième lieu, les participants B (L85-89; 94-95), D (L124; 149-152) et F (L66-70) souhaitent que le MELS fournisse plus d'encadrement aux enseignants et contribue à la production de matériel pédagogique. La participante D souhaite que celui-ci encadre mieux tous les enseignants en général, mais elle fait plutôt confiance aux universités relativement à la formation des enseignants de formation auditive. Quant au participant F, il souhaite que le MELS fournisse plus d'encadrement et d'aide dans la production de matériel à caractère pédagogique pour la formation auditive.

En cinquième lieu, la participante C (L174-188) a soulevé un problème concernant la baisse du niveau de compétence des étudiants provenant du secondaire. Cette participante explique que les étudiants ont un bagage musical de plus en plus mince et qu'il est difficile pour les enseignants de pallier toutes les lacunes au niveau collégial.

- *Résumé*

En résumé, la majorité des participants travaillent avec un plan de cours ou un plan-cadre qui est commun à tous les enseignants de formation auditive de leur département. Ils estiment que ce document permet une meilleure unité au sein de l'équipe d'enseignants de formation auditive et facilite le suivi chez les étudiants. De plus, la plupart des participants reçoivent peu ou pas de soutien pédagogique de la part de la direction du département de musique et, selon eux, cela ne semble pas être problématique. Tous les répondants ont exprimé plusieurs opinions, suggestions et mécontentements à l'égard du MELS. Parmi ceux-ci, les plus cités sont l'imprécision du contenu du programme de formation auditive au niveau collégial, le manque de ressources pédagogiques spécialisées et le manque de

formation et d'encadrement des professeurs de formation auditive. La majorité des participants souhaiterait que le programme soit uniformisé dans tous les cégeps et que le MELS s'implique davantage en ce qui concerne le contenu des cours de formation auditive, le souhaitant plus détaillé.

3.3.4 Les manuels de formation auditive

- ***Utilisation des manuels de formation auditive et composition d'extraits musicaux***

Tous les participants utilisent des manuels de formation auditive. Cependant, nous observons que les participants (A (L549-558), C (L644-656), E (L305-327) et H (L270-272; 384-415) utilisent des manuels principalement pour le solfège, notamment le « Berko »¹⁰. Le participant E (L307-309) note toutefois que, pour le solfège rythmique, il n'utilise pas le « Berko » puisqu'un recueil d'exercices a été créé à son cégep par les enseignants à cet égard. Pour la dictée, les participants composent la grande partie des séquences musicales et des exercices. Les participants estiment que les étudiants peuvent s'adapter plus facilement à une nouvelle difficulté en solfège qu'en dictée, c'est-à-dire que si les étudiants n'ont jamais vu un élément auparavant et qu'ils ont à le chanter ou à le prendre en dictée, il sera plus aisé pour eux de le chanter que de le noter. C'est pourquoi les participants préfèrent composer les séquences musicales pour la dictée. Ils peuvent ainsi cibler une ou des difficultés qu'ils souhaitent travailler en particulier.

Tel que mentionné précédemment, le terme improvisation a été remplacé, lors des entrevues, par le terme composition. En effet, nous souhaitons connaître le pourcentage de composition de séquences musicales et d'exercices réalisés par les enseignants par rapport à l'utilisation d'extraits musicaux provenant du répertoire et des manuels de formation auditive. Le participant A (L406-409; 414-415; 419-436; 535-543) préfère composer ses dictées, car il estime gagner du temps en n'ayant pas à fouiller dans les différents recueils disponibles. Selon lui, la dictée idéale n'existe pas, c'est pourquoi il est préférable de composer des exemples musicaux selon le niveau de difficulté désiré. Le participant B

¹⁰ Tel que mentionné à l'analyse de la question 22 du questionnaire, le « Berko » est le surnom utilisé par les enseignants pour parler du manuel s'intitulant « *A New Approach to Sight Singing* » de Berkowitz, Fontrier et Kraft (4^e ou 5^e édition, 1997 et 2010).

(L337-346; 437-440; 447-452; 460) pige des extraits musicaux parmi plusieurs ouvrages différents, compose également des exemples musicaux et, parfois, demande à ses étudiants d'en composer eux-mêmes. Selon lui, ce dernier exercice permet aux étudiants d'apprendre à développer une « mélodie qui se tient ». Par ailleurs, le participant E (L312-317; 319-321; 323-327) compose la plupart des séquences musicales pour la dictée, tout particulièrement pour les groupes de mise à niveau, puisqu'il y a beaucoup de contraintes à respecter et qu'il est presque impossible de trouver un extrait musical adapté aux besoins de ces groupes. Avec les niveaux plus avancés, il utilise plusieurs extraits du répertoire autant classique que populaire, car il trouve important que les étudiants entendent plusieurs genres musicaux. Par exemple, il peut passer d'un quatuor de Beethoven à une chanson des Beatles.

- ***Manuels adaptés ou non adaptés à la formation auditive au niveau collégial***

Tous les participants semblent d'avis qu'il y a de bons et de moins bons manuels, mais que, en général, il est difficile de trouver un manuel qui convient bien aux besoins des étudiants. Les participants A (L549-558), C (L644-656), E (L305-327) et H (L270-272; 384-415) utilisent tous le « Berko » en solfège et estiment que c'est un manuel bien adapté au niveau de compétence de la clientèle à qui ils enseignent. Néanmoins, le participant A spécifie que la progression du « Berko » est plutôt rapide, ce qui peut causer des ennuis à des étudiants dont le niveau de compétence est moins élevé et le participant H trouve que la progression de la section modulante de l'ouvrage est trop rapide. Pour sa part, la participante C vante les améliorations de la 5^e édition du « Berko » qui contiendrait beaucoup plus d'exercices de rythme, ainsi qu'une foule d'exercices provenant du répertoire musical, ce qui lui évite d'avoir à faire cette recherche d'extraits de répertoire. Bien qu'ils utilisent cet ouvrage, les participants vont quand même faire des incursions dans d'autres ouvrages afin de compléter le mieux possible la matière qu'ils enseignent.

Le participant B (L465-481), quant à lui, estime que les manuels ont besoin de s'adapter aux nouvelles technologies qui se développent. Pour ce participant, comme il n'y a pas un seul recueil qui convient à ses besoins d'enseignant, il se contente de prendre des extraits de plusieurs ouvrages différents qu'il complète avec ses notes personnelles et des extraits de répertoire qu'il a composés.

En plus d'utiliser le « Berko », le participant H (L270-272; 384-415) se fie aux écrits de Gary Karpinski dans son livre *Aural Skills Acquisition*. Selon lui, c'est un livre que tous les enseignants de formation auditive devraient utiliser afin de susciter une réflexion sur la place de chaque notion dans le cours de formation auditive et la raison profonde de « pourquoi on enseigne la formation auditive ».

Les participants F (L283-286) et G (L414; 650-658) semblent éprouver de la difficulté à trouver un manuel adapté au niveau collégial pour la formation auditive. Le participant F trouve que les manuels « couvrent » bien le programme, mais que le contenu « laisse à désirer ». C'est pourquoi il travaille à partir d'ouvrages faits par d'autres enseignants à son cégep, ainsi qu'à partir d'extraits et de notes personnelles. La participante G explique que, dû à plusieurs raisons, comme l'étendue et la tessiture vocales des étudiants, il est difficile de trouver un manuel adapté, c'est pourquoi, encore une fois, elle travaille à partir d'extraits de plusieurs ouvrages différents, ainsi qu'avec des exemples musicaux qu'elle a composés.

- ***Manuels conçus spécialement pour les enseignants du niveau collégial***

Cette question a suscité plusieurs réactions chez les participants. La plupart des participants ont trouvé la question surprenante puisqu'ils s'attendaient à ce que nous demandions « Que devrait contenir un manuel fait spécialement pour les étudiants? » alors que nous leur avons demandé « Que devrait contenir un manuel fait spécialement pour les enseignants de formation auditive du niveau collégial? »

Seule la participante D (L508-511; 513-523; 529-543; 545-556) a mentionné avoir déjà conçu un manuel spécialement pour les enseignants du niveau collégial autant que pour les étudiants. Selon elle, ce manuel convient adéquatement aux enseignants de formation auditive de son département, même s'il ne contient pas beaucoup de stratégies pédagogiques. Elle explique que ces dernières sont habituellement discutées de vive voix lorsque les enseignants se réunissent et que cela répond aux besoins. De plus, selon elle,

chaque enseignant aborde une difficulté selon sa personnalité et son vécu musical, alors il est inutile d'essayer de « cadrer » tous les enseignants dans le même moule.

Pour les participants A (L578-583; 588-592; 601-602), C (L660-667) et F (L296-309), il serait difficile d'avoir un seul manuel pour tous les enseignants de formation auditive du niveau collégial, étant donné que les clientèles varient énormément d'un cégep à l'autre. Le participant A croit cependant qu'avoir un manuel de type « rédigé du professeur » aiderait beaucoup les enseignants, plus particulièrement ceux qui débutent. De plus, la participante C estime que les enseignants vont souvent procéder en ajoutant leur touche personnelle, ce qui rend difficile l'usage d'un manuel en particulier. Le participant F suggère qu'un manuel présentant différentes approches pédagogiques et différentes stratégies pédagogiques soit créé, sans toutefois qu'il soit obligatoire pour quiconque de l'utiliser.

Par ailleurs, les participants B, E, G et H aimeraient retrouver sur le marché un manuel de formation auditive conçu spécialement pour les enseignants du niveau collégial. Le participant B (L491-496; 501-517) souhaiterait retrouver dans un seul manuel une combinaison de notions d'analyse, d'écriture et de formation auditive. Il propose que, d'un côté de la page, il y ait des explications théoriques sur un exercice et que de l'autre côté de la page, il y ait l'exercice appliqué pour la formation auditive. Les explications théoriques devraient décrire comment chanter l'exercice, comment le sentir et le comprendre. Ce manuel devrait également présenter différentes approches pédagogiques, des explications sur les mécanismes tonals, ainsi qu'un chapitre sur la voix. Dans le même ordre d'idée, le participant E (L474-482; 493-502) estime qu'il pourrait y avoir un manuel de formation auditive fait spécialement pour les enseignants, dans lequel seraient décrites différentes approches pédagogiques pour enseigner la formation auditive. Selon lui, le contenu devrait également être plus détaillé que le programme du MELS. Le manuel servirait donc de guide pour les enseignants. En plus de ce qui a déjà été mentionné, la participante G (L814-827; 830-880) souhaite que ce manuel contienne une multitude d'exemples de ce qu'un étudiant devrait être capable de faire au niveau 100, au niveau 200 et ainsi de suite. Finalement, le participant H (L418-426; 432-446) est convaincu qu'il est possible de regrouper dans un manuel les différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage, autant celles utilisées

par les étudiants que celles utilisées par les professeurs. Par contre, il considère qu'il serait difficile d'avoir un manuel complètement neutre qui ne fait que suggérer différentes approches pédagogiques, sans en valoriser une en particulier.

- ***Résumé***

En résumé, les participants utilisent des manuels de formation auditive principalement pour le solfège. Pour les dictées, les participants composent eux-mêmes des exemples musicaux adaptés à leurs besoins et vont parfois chercher des extraits du répertoire musical ou de manuels de formation auditive. De plus, les participants sont d'avis que la qualité des manuels disponibles sur le marché varie. Afin d'offrir un enseignement le plus complet possible, les participants utilisent plusieurs manuels différents. Ils utilisent également des notes personnelles ou un « cahier maison » fait par des collègues du même établissement.

Par ailleurs, les participants considèrent qu'il serait difficile d'avoir un manuel qui pourrait convenir à tous les types d'enseignants de formation auditive au niveau collégial. Toutefois, ils souhaiteraient avoir un guide qui décrirait plusieurs approches et stratégies pédagogiques. Il convient de dire que l'expression la plus appropriée serait « Guide pour les enseignants de formation auditive du niveau collégial », au lieu de « Manuel pour les enseignants de formation auditive du niveau collégial. » Les participants suggèrent également que ce « guide » explicite de façon détaillée le contenu du programme de formation auditive présenté par le MELS, afin que l'enseignant puisse bien identifier les compétences à développer chez l'étudiant pour chaque niveau.

3.3.5 Approches et démarches pédagogiques

- ***Approches pédagogiques***

La section suivante porte sur les approches pédagogiques des enseignants. Le terme « approche pédagogique » correspond à la vision d'ensemble d'une situation pédagogique (Legendre, 1993); dans ce cas-ci, la conception de l'enseignement de la formation auditive des participants, ainsi que les différentes approches musico-pédagogiques utilisées par ces derniers.

○ *Conception de l'enseignement de la formation auditive*

Tous les participants se sont exprimés quant à leur conception de l'enseignement de la formation auditive et sur la place de ce cours par rapport aux autres cours du programme, principalement en ce qui concerne les cours d'analyse et d'écriture et les cours d'instrument.

Tout d'abord, les participants A (L165-169) et F (L109-111) ont répondu spontanément que le cours de formation auditive est avant tout un cours de lecture à vue et de transcription. Le participant A explique qu'il s'agit d'appliquer les consignes ministérielles qui sont de faire de la lecture à vue et de la transcription, et précise que ceci correspond à une vision plutôt pragmatique de l'enseignement de la formation auditive. Par ailleurs, les participantes C (L313-320) et G (L313-317) accordent beaucoup d'importance à la mémorisation. Selon elles, il faut développer chez les étudiants en début de parcours leur capacité à mémoriser le rythme, la mélodie, et ce, en utilisant divers types de mémoire dont notamment la mémoire kinesthésique, en leur demandant d'indiquer avec un mouvement de la main le contour mélodique.

Les participants ont également mentionné l'importance de faire des liens entre les différents cours du programme, voilà pourquoi ils considèrent qu'il est primordial que les enseignants travaillent tous ensemble. Selon eux, ce travail d'équipe contribue à façonner une vision commune de la matière et facilite à la fois le travail des enseignants et celui des étudiants. Deux cours doivent absolument être reliés au cours de formation auditive, ce sont les cours d'instrument et le cours d'analyse et d'écriture. Ainsi, le participant A (L85-87; 169-170; 174-180) explique que, comme l'oreille se développe autant lors du jeu instrumental que dans le cours de formation auditive, il faut établir davantage de liens entre ces deux cours. Selon lui, la formation de l'oreille musicale n'est pas assez développée dans les cours d'instrument. Ce participant souhaiterait aussi pouvoir se dégager de la dimension pragmatique de son enseignement pour arriver à créer des liens étroits entre le cours de formation auditive et celui de l'analyse et de l'écriture, ce qui correspond à sa conception idéale de la formation auditive. Il note toutefois qu'il est plus aisé d'établir ces liens avec des étudiants plus avancés. Au cégep de la participante C (L237-239; 260-266; 275-276),

les enseignants de formation auditive tentent de faire le plus de liens possible avec le cours d'analyse et d'écriture. Si, par exemple, l'accord II7 est travaillé en solfège, c'est qu'il est censé être vu dans le cours d'analyse à la même période. Par ailleurs, la participante C essaie de se mettre à la place des instrumentistes et de les rendre plus conscients de la sensation tonale et de la sensation d'un son stable ou instable. Pour la participante D (L229-251), l'écoute et la connaissance du répertoire permettent d'améliorer l'acuité auditive. C'est pourquoi, selon elle, il faut faire des liens entre les cours de formation auditive et les autres cours de musique, principalement les cours d'instrument et de littérature musicale. Quant au participant E (L117-127; 130-145), il conçoit le cours de formation auditive d'abord et avant tout comme une extension de l'instrument. Selon lui, la formation auditive et le cours d'instrument sont des cours essentiels au niveau collégial et ceux-ci doivent être enseignés en étroite collaboration. Ainsi, l'étudiant devrait être amené à solfier les pièces de son répertoire instrumental et à frapper les rythmes de ces pièces. En outre, il considère qu'il est important que les enseignants utilisent le même langage, c'est-à-dire qu'ils utilisent la même terminologie et la même définition pour désigner les concepts relatifs aux éléments musicaux abordés. Finalement, le participant F (L109-125) estime que la formation auditive permet une meilleure compréhension de la musique et développe les qualités de l'interprète. Selon lui, ce cours est extrêmement utile aux instrumentistes, car il permet d'améliorer leurs capacités à transcrire une pièce ou à trouver une progression harmonique. Ainsi, cela pourrait par exemple faciliter le travail du musicien lorsqu'il reçoit un contrat de musique pour lequel il doit écrire lui-même les partitions.

De plus, les participants B (L145-167) et F (L117-123) souhaitent que la formation auditive serve aux étudiants dans leur « carrière de musicien », et ce, peu importe le domaine. Le participant B considère que le cours de formation auditive est fondamental et indispensable à tout musicien en formation, peu importe que ce dernier souhaite devenir chef d'orchestre, interprète, compositeur ou même musicologue.

Par ailleurs, la participante G (L270-274; 283-296) souhaiterait travailler avec des groupes plus petits, car, selon elle, chaque individu perçoit la musique de façon très personnelle, ce

qui exige conséquemment un enseignement le plus personnalisé possible. Elle ajoute que la formation auditive est comme la gymnastique et qu'il faut s'y entraîner régulièrement.

Enfin, le participant H (L82-103) enseigne la formation auditive afin que l'étudiant développe toutes les facettes de l'oreille musicale et qu'il améliore sa « compréhension intuitive », c'est-à-dire qu'il soit capable d'aller « au-delà de la simple perception ».

○ *Approches musico-pédagogiques*

La formation auditive peut être enseignée selon diverses approches musico-pédagogiques : l'approche tonale, l'approche harmonique, l'approche par intervalles, l'approche par degrés¹¹, le système du *do* fixe et le système du *do* mobile¹². Nous avons constaté que tous les répondants utilisent les diverses approches musico-pédagogiques en combinaison, et ce, dans le contexte tonal.

Tous les participants utilisent l'approche par degrés. Certains, comme les participants A (L189-202), C (L48-50) et D (L263-273), privilégient cette approche qui permet aux étudiants de situer les sons en relation aux degrés de la gamme sur laquelle est construite la mélodie qu'ils sont en train de chanter ou de prendre en dictée, peu importe la tonalité.

¹¹ L'approche tonale, ou le concept de « tonalité », symbolise une « organisation hiérarchique des sons par rapport à un son de référence, la tonique, dans le système majeur-mineur. » Dans une approche tonale, la musique « s'organise autour d'un son ou d'un groupe de sons servant de pôle d'attraction » (Honneger, 1976, p. 1019-1020). La musique occidentale, qui est la plus écoutée et travaillée dans les cours de formation auditive au niveau collégial, est principalement tonale. L'approche harmonique consiste à travailler avec les sons de façon verticale, c'est-à-dire que plusieurs sons sont émis simultanément, ce qui forme des accords. En opposition au travail mélodique, qui consiste en « un déroulement linéaire dans le temps de sons l'un après l'autre » (Honneger, p. 447), l'approche harmonique travaille avec une vision d'ensemble et aide à repérer les progressions d'accords. L'approche par degrés fait référence à l'utilisation des sept notes de la gamme diatonique désignées par les chiffres romains de I à VII. Dans cette approche, les numéros des degrés de la gamme remplacent le nom des notes (par exemple, chanter I-IV-V-I au lieu de *do-fa-sol-do*). L'approche par intervalles consiste à travailler principalement à partir des intervalles, qui sont « la distance qui sépare deux sons émis soit simultanément, soit l'un après l'autre » (Honnegger, p. 501). Cette approche favorise le développement de la lecture sur la portée, en facilitant l'identification d'intervalles tels que la seconde, la tierce ou la quinte par exemple.

¹² Les syllabes *do, ré, mi, etc.* servent « à désigner deux réalités musicales différentes : les hauteurs absolues et relatives » (Daignault, 1992, p. 10). Dans le système du *do* fixe, les syllabes sont utilisées pour désigner les hauteurs absolues : « Un *do*, dans le solfège à hauteurs fixes, est invariable en terme de hauteur absolue, mais indifférenciée dans ses fonctions, il peut être tonique, dominante, sensible, etc., d'une tonalité donnée ». Dans le système du *do* mobile, les syllabes (*do-ré-mi-fa-sol-la-ti* ou *si*) sont utilisées, non pas pour désigner les sons absolus, mais les degrés de la gamme. Ainsi, « un *do* mobile, à l'inverse [d'un *do* fixe], est variable dans sa hauteur absolue, mais constant dans sa fonction » (Daignault, 1992, p. 9).

Selon eux, cette approche permet de développer le sens harmonique qui est essentiel au développement musical des étudiants de niveau collégial. Les autres participants, soit les participants B (L312-321), E (L153; 169-172), F (L136-146), G (L448-492) et H (L126-130), utilisent également l'approche par degrés, mais pas comme approche principale.

Ainsi, les participants G (L448-492) et H (L126-130), tout en encourageant les étudiants à être conscients du degré sur lequel ils se trouvent lorsqu'ils chantent une note, travaillent plutôt en utilisant le nom de la hauteur absolue des sons (par exemple, dans la tonalité de *do* majeur, au lieu de chanter I-II-III, l'étudiant chante *do-ré-mi*). Selon la participante G, travailler avec les chiffres plutôt qu'avec le nom de notes peut nuire au développement de l'oreille absolue, ce qui n'est pas souhaitable chez un musicien. Quant au participant H, il utilise les degrés comme repères, principalement lorsque la mélodie est construite sur un arpège, faisant prendre conscience à l'étudiant que cet arpège constitue les notes de l'accord du quatrième degré, par exemple.

Seuls les participants B (L185-190) et E (L149-154) ont mentionné travailler toutes les approches, et ce, dans l'optique de s'ajuster à n'importe quelle situation et dans le but de développer l'ensemble des capacités requises pour entendre et analyser l'exemple musical choisi. Ils travaillent beaucoup en fonction des forces et des faiblesses des étudiants, c'est pourquoi ils essaient d'utiliser l'approche qui convient le mieux à ces derniers. Ainsi, le participant B utilise l'approche par degrés avec les étudiants qui ont l'oreille absolue afin qu'ils développent davantage leur capacité d'analyser la relation entre les sons entendus et qu'ils soient capables d'identifier sur quels degrés de la gamme ils se situent, puisque ces étudiants sont capables d'identifier facilement le nom de la hauteur absolue des sons entendus.

Par ailleurs, l'approche par intervalles est peu courante chez les participants. Les participants A (L189-202) et D (L278-282) expliquent que, souvent, l'approche par intervalle ne fonctionne pas. Ils considèrent que cette approche aide seulement à la lecture des notes et n'aide pas à améliorer la justesse ni à développer le sens tonal. Le participant B (L312-321) l'utilise parfois lorsqu'il travaille dans un contexte atonal et le participant F

(L149-167) l'utilise au début de la formation en solfège pour faciliter la lecture ascendante et descendante des intervalles. Le participant H (L233-235; 240-241) précise que le travail des intervalles n'est pas une fin en soi, mais bien une façon de développer de la rapidité et des réflexes pour arriver à chanter à première vue.

Quant aux systèmes du *do* fixe et du *do* mobile, les participants utilisent majoritairement le *do* fixe. Les participants E (L154-155) et G (L407-424) ont spécifié qu'il leur était impossible d'utiliser le système du *do* mobile étant donné leur oreille absolue. Cependant, la participante G a spécifié parler souvent aux étudiants du *do* mobile et les encourager à utiliser ce système lorsque nécessaire. Le participant H (L107-122) travaille avec le *do* fixe puisque c'est le système qui est utilisé dans son établissement d'enseignement. Dans le cas du cégep de la participante D (L283-285), les enseignants ont décidé de donner tous les exemples théoriques dans la tonalité de *do* majeur. Après avoir compris les contenus théoriques présentés en *do* majeur, l'étudiant peut les transposer dans les autres tonalités, ce qui, selon la participante D, n'est pas très compliqué.

- ***Démarches pédagogiques***

La section suivante porte sur la démarche pédagogique des enseignants. Le terme « démarche pédagogique » correspond aux interventions éducatives qui permettent de favoriser la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet d'études (Legendre, 1993). Ces interventions sont présentées ici en décrivant le style d'enseignement ou la manière d'être des enseignants, leurs stratégies d'enseignement, les activités réalisées en classe et les outils utilisés.

- *Style d'enseignement*

Nous avons remarqué des caractéristiques générales du style d'enseignement se retrouvant chez plus d'un participant et certaines caractéristiques propres à des participants en particulier.

La majorité des participants (A (L241-242; 247), B (L227-239), D (L291-318), F (L185-187) et G (L509-530)) a mentionné que leur style d'enseignement comporte une part

d'humour et d'amusement. Le vocabulaire suivant a été utilisé par les participants pour décrire cet aspect de leur enseignement : vivant, amusant, ludique, créatif, s'amuser, dynamisme, interactif, humour, bonne humeur et blagues. Selon eux, maintenir une ambiance de bonne humeur, de plaisir et avoir recours à la créativité permet d'avoir des étudiants attentifs et motivés dans leur apprentissage. Les participants B (L36-37; 140-145) et G (L309-313) considèrent en effet qu'il est primordial d'enseigner la lecture à vue et la transcription de façon dynamique.

Les participants C (L381-390), E (L181) et F (L175-182) disent avoir un style d'enseignement assez directif et « concret ». La participante C explique qu'elle tente de bien encadrer ses étudiants en étant précise et en faisant beaucoup de commentaires dans les devoirs. Elle se considère bien « organisée » et cherche à développer cette qualité chez les étudiants.

Les participantes C (L381-390) et D (L291-318) estiment que, tout en respectant les étudiants, elles sont rigoureuses et exigeantes. La participante D se décrit comme étant de moins en moins tolérante avec le temps face aux étudiants qui négligent leur travail. Elle se considère une enseignante stricte, qui tente toutefois de garder l'esprit de la classe dans la bonne humeur et l'humour.

Enfin, certaines caractéristiques ont été mentionnées par un seul participant. Le participant A (L238-241) considère son enseignement plutôt conservateur. Il aime toutefois laisser une certaine autonomie aux étudiants en leur donnant le choix de faire les devoirs qu'ils ressentent le besoin de faire pour s'améliorer et corrige conséquemment seulement ce qu'ils ont choisi de faire. Puisque l'examen final permet d'évaluer le travail qui a été fait par l'étudiant et qu'il en va de la responsabilité des étudiants de s'y être bien préparés, il explique que cette façon de procéder est tout aussi efficace. Par ailleurs, le participant B (L239-241) précise qu'il se questionne beaucoup sur son enseignement et, lorsqu'un élément n'est pas bien compris par ses étudiants, il va immédiatement à son bureau pour tenter de comprendre pourquoi cet élément n'a pas été compris et comment il peut corriger la situation.

○ *Activités et stratégies pédagogiques*

Les participants ont décrit diverses activités et stratégies pédagogiques qu'ils utilisent dans le cadre des cours de formation auditive.

Afin de garder au maximum l'intérêt des étudiants ayant un haut niveau de compétences, la participante G (L383-387) leur demande de venir jouer un exemple musical devant le groupe ou d'en composer un pour une dictée ou un solfège. Pour aider ceux dont la compétence est plus faible, elle forme des groupes de travail constitués d'un étudiant de niveau plus faible et d'un étudiant de niveau plus élevé afin que l'étudiant ayant plus de facilité aide celui qui en a moins et le motive dans son apprentissage.

Afin de développer le plus de liens possible entre la formation auditive, l'analyse et l'écriture, le participant A (L177-178; 242-243; 484-486) utilise les stratégies d'écoute et d'analyse dans le cadre de la dictée harmonique. Il tente également d'impliquer les étudiants dans leur propre apprentissage en les encourageant à chanter et à prendre conscience des sons au regard de leur position dans la gamme, ce qui développe le sens tonal.

La participante D (L352-355) explique que, lors du travail des mélodies, elle choisit des extraits musicaux comportant le moins de mouvements conjoints possible entre les notes. Ainsi, les étudiants s'exercent à entendre « les sauts entre les notes » (mouvement disjoint entre les notes) et à identifier l'intervalle que représente ce saut.

La participante C (L113-118; 130; 283-284; 286; 313-322) invite les étudiants à remplir un formulaire indiquant leurs forces et leurs faiblesses en solfège et en dictée. Selon elle, ce formulaire permet de responsabiliser les étudiants face à leur cheminement. De plus, afin de développer leur mémoire musicale, elle les incite à écouter une dictée sans la noter simultanément sur la portée. Elle dit travailler avec ce qu'elle appelle un « sac à malices ». Ce « sac à malices » est tout simplement une expression désignant un bagage de stratégies d'apprentissage de toutes sortes qu'elle construit progressivement avec les étudiants.

Quant au participant H (L134-164), il applique les principes de l'enseignement stratégique, développés par l'auteur et professeur Jacques Tardif. Cette démarche pédagogique l'amène à choisir une stratégie d'apprentissage qu'il souhaite enseigner aux étudiants et à leur faire prendre conscience des procédures s'y rattachant afin de créer chez eux des automatismes qu'ils pourront utiliser par la suite. Ce travail s'exécute à travers des exercices de solfège et de dictée.

Enfin, le participant E (L182-191; 193-203) fait beaucoup plus chanter les étudiants qu'il ne le faisait auparavant, et ce, peu importe leur niveau. Il explique ce choix par le fait que le solfège permet aux étudiants d'être capables de verbaliser le nom des notes et que cela favorise le développement de la mémoire musicale. Après avoir fait une dictée en classe, il la fait immédiatement chanter aux étudiants. Il considère également que le chant tient les étudiants éveillés en classe et incite les plus faibles à fournir un effort soutenu (L233-239).

○ *Leçon type : succession d'activités*

Nous constatons que les participants varient l'ordre des activités à chaque cours et qu'il n'y a donc pas de leçon type. Ainsi, certains professeurs débute le cours en demandant aux étudiants ce qu'ils ont trouvé difficile dans les devoirs du dernier cours, ce qui leur permet d'orienter leur cours et de s'adapter selon les besoins et les difficultés des étudiants. Les participants A (L459), C (L569) et H (321-322) ont exprimé préférer débute par une activité qui calme les étudiants. Le premier préfère débute par du chant polyphonique, la deuxième par du rythme et le troisième par du solfège. Le participant A (L472-477) explique que l'ordre du cours va s'établir selon ce qu'il reste à faire du cours précédent et que, avec l'expérience, il organise maintenant son cours par thématiques (ex : polyphonie, rythme, mélodie chantée) au lieu de faire du solfège pour débute et d'enchaîner avec la dictée. Le participant B (L383-387; 393-394) utilise un plan de travail pour toute la session, mais il se laisse une marge de manœuvre pour ajuster l'horaire selon les besoins des étudiants. Il se dit très organisé, mais essaie de varier l'ordre des activités du cours pour éviter la routine.

○ *Rôle du piano dans l'enseignement de la formation auditive*

Pour tous les participants, le piano joue un rôle important dans l'enseignement de la formation auditive. Cependant, l'importance accordée à cet instrument dans la classe varie selon chacun. Le participant A (L62-63) considère qu'utiliser un piano ou une guitare pour enseigner donne des résultats identiques. Dans le même ordre d'idée, la participante D (L399-402) estime qu'il n'est pas nécessaire de passer par le clavier pour développer l'oreille musicale, sauf peut-être dans le cas des bassistes et des batteurs. Par contre, comme c'est l'instrument disponible en classe, c'est celui qu'elle utilise la majeure partie du temps. Les participants G et H sont d'avis que le piano est un bon outil, mais que c'est incomplet. La participante G (L715-717) explique que le piano permet d'enseigner la base, mais qu'il faut faire des incursions ailleurs, et le participant H (L312-315) considère qu'il est important de développer l'oreille dans différents contextes, c'est pourquoi il utilise le « Kraft »¹³ qui comporte, sur disque compact, des exercices de dictées musicales jouées par tous les instruments, pas seulement au piano. Le participant F (L324-326), quant à lui, considère que le piano électronique est plus intéressant que le piano acoustique, car il contient une multitude de sons à utiliser, ce qui permet une plus grande variété d'exercices pour le travail de l'oreille musicale.

Bien que la question ait été orientée vers l'utilisation du piano par l'enseignant, certains ont répondu que le piano n'était pas assez utilisé en laboratoire par les étudiants, soit par manque de temps ou par manque de ressources accessibles. Certains participants ont également mentionné faire jouer par les étudiants des dictées à leur instrument ou au piano, ce qui permet aux étudiants de réaliser l'importance de bien tenir une pulsation.

○ *Utilisation de la technologie pour l'enseignement de la formation auditive*

Les participants A (L607-612), C (L676-684; 688-692), D (L559-569), E (L521-526), F (L372-377), G (L307-312) et H (L469-474) s'entendent tous pour dire que la technologie est un outil quasi indispensable pour plusieurs activités, notamment pour les devoirs à la maison (dictées en format mp3 et corrigés en format PDF), pour les plateformes de partage

¹³ Le « Kraft », tout comme le « Berko » est un surnom donné par les enseignants pour désigner un ouvrage de Leo Kraft. Source bibliographique : Kraft, Leo. (1999). *A New Approach to Ear Training: A Programmed Course in Melodic and Harmonic Dictation*. New York : W. W. Norton & Co.

de documents en ligne ou pour la transcription musicale de dictées. Toutefois, jamais la technologie ne remplacera le travail qu'effectue l'enseignant auprès de ses étudiants et le travail qui est fait avec un instrument acoustique (souvent le piano) pour développer l'oreille musicale. Selon ces participants, les vibrations et les résonances d'un instrument acoustique sont impossibles à reproduire de façon exacte sur un instrument électronique ou par l'ordinateur. Le participant B (L531-535), quant à lui, considère que la formation auditive est un cours qui bénéficie des évolutions technologiques et souhaite que tous les étudiants soient munis d'une tablette électronique en classe.

○ *Caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive*

Afin de mieux cerner la démarche pédagogique des répondants, il nous a semblé intéressant d'utiliser une technique projective¹⁴ en leur demandant de décrire les caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive. Nous avons analysé toutes les réponses des participants¹⁵ et nous en sommes arrivés à la définition suivante : « Un bon enseignant de formation auditive est quelqu'un qui est réaliste, tout en ayant de l'imagination. Il doit aimer ce qu'il fait et être à l'écoute des étudiants pour bien cibler les difficultés de chacun. Il doit également savoir utiliser les bonnes stratégies pour pallier l'ensemble des difficultés individuelles. De plus, tout en étant toujours bien préparé, l'enseignant doit savoir s'adapter. Un bon enseignant de formation auditive est souple, sensible, polyvalent, ouvert, intéressant, curieux, respectueux et un brin exigeant. Il tente de rendre le cours ludique et d'être le plus musical possible. L'enseignant est un guide pour les étudiants, il fait constamment des liens avec la réalité du domaine musical et les autres cours du programme de musique. Il doit être disponible, comprendre ce qu'il enseigne et, surtout, avoir une bonne oreille musicale. Enfin, l'enseignant doit être capable d'aborder un concept de plusieurs façons différentes. » Cette définition est une combinaison des réponses de chacun des participants. Certaines caractéristiques ont été mentionnées plus souvent que d'autres :

¹⁴ Selon Muchielli (1994), la technique projective permet d'évoquer l'expression du « monde personnel d'un individu », celui-ci « étant un monde subjectif de croyances, d'idées, de désirs, d'attente...qui oriente et informe activement les perceptions et les conduites » (p. 118). *Recherches en communication*, n° 2, (1994).

¹⁵ Les réponses des participants pour cette question se trouvent aux lignes suivantes : Participant A L496-510, 527-529; Participant B L36-37, 399-428, 544-545; Participante C L130, 594-614; Participante D L459-467, 469-481; Participant E L395-423; Participant F L328-337, 339-352; Participante G L722-789, 791-808; Participant H L359-380.

cibler les difficultés de chacun, rendre le cours intéressant et amusant, utiliser les bonnes stratégies pour aider l'étudiant, être à l'écoute des étudiants, savoir s'adapter, s'impliquer auprès des étudiants et être capable de faire des liens avec la vie musicale et les autres cours.

- ***Résumé***

En résumé, les participants conçoivent le cours de formation auditive comme étant un cours de lecture à vue et de transcription, essentiel au développement de l'oreille musicale des étudiants de niveau collégial. Ils le considèrent fondamental et indispensable à tout musicien en formation et souhaitent que celui-ci leur serve tout au long de leur carrière musicale. De plus, ils estiment qu'il est primordial d'établir le plus de liens possible entre le cours de formation auditive et les autres cours du programme de musique, principalement les cours d'analyse et d'écriture et les cours d'instrument. Pour établir ces liens, il leur importe d'utiliser le même langage relativement aux éléments musicaux abordés d'un cours à l'autre.

En général, les répondants utilisent l'ensemble des diverses approches musico-pédagogiques en combinaison, et ce, dans le contexte tonal. Toutefois, ils utilisent majoritairement le système du *do* fixe et l'approche par degrés. Considérant que l'approche par degrés favorise particulièrement le développement du sens tonal et harmonique, les participants lui accordent une place privilégiée. L'approche par intervalles est l'approche la moins utilisée par les participants. Par ailleurs, les participants cherchent à utiliser l'approche qui convient le mieux à chaque étudiant, afin que ce dernier soit bien préparé aux diverses situations de la vie professionnelle d'un musicien.

Privilégiant une démarche pédagogique fondée sur le « concret » et la pratique, la très grande majorité des participants considère que leur style d'enseignement est caractérisé par la bonne humeur et le dynamisme. Tout en respectant les étudiants, ils se disent en outre directifs, rigoureux et exigeants. Par ailleurs, certains participants ont mentionné laisser place à l'autonomie des étudiants et se questionner constamment face à ce qui n'est pas compris chez ces derniers.

Une variété de stratégies pédagogiques caractérisent également la démarche pédagogique des participants : des stratégies motivationnelles (faire travailler les étudiants en équipe; faire jouer devant la classe les étudiants ayant un niveau de compétence plus élevé; impliquer les étudiants dans leur apprentissage), des stratégies métacognitives (faire prendre conscience aux étudiants des procédures qu'ils utilisent pour réaliser une tâche; leur demander d'identifier leurs forces et leurs faiblesses), des stratégies cognitives d'organisation et de répétition (utiliser des mélodies ayant le moins de notes conjointes possible; faire chanter le plus souvent possible les étudiants)¹⁶.

Aucune « leçon type » ne guide la démarche des participants. Ils cherchent plutôt à varier les activités à chaque cours, en adaptant la matière aux difficultés des étudiants et à ce qui n'a pas pu être complété au cours précédent.

Par ailleurs, les participants considèrent que le piano joue un rôle important dans l'enseignement de la formation auditive. Cependant, certains participants sont d'avis que d'autres instruments devraient être utilisés, car il est bon de varier les sonorités pour développer une oreille musicale capable de s'adapter à des contextes musicaux différents. Les participants utilisent aussi la technologie pour diverses activités; toutefois, ils considèrent qu'elle ne remplacera jamais le travail effectué par les enseignants auprès des étudiants en classe.

Enfin, aux yeux des participants, un bon enseignant de formation auditive est capable de cibler rapidement les difficultés de chaque étudiant. Il sait donner les bonnes stratégies d'apprentissage à chacun et rendre le cours intéressant et amusant. C'est également quelqu'un de créatif et de disponible qui est capable de s'adapter aux besoins de chaque étudiant.

¹⁶ La dénomination des stratégies s'appuie sur l'ouvrage intitulé *L'apprentissage autonome. Une compétence incontournable*. Cet ouvrage fut publié en 2001 sous la direction de Serge Talbot. Voir les pages 28 à 36.

4 Conclusion

En guise de conclusion, nous rappelons d'abord les objectifs de notre recherche. Par la suite, nous présentons les principaux résultats qui en découlent, son apport à l'avancement des connaissances et ses limites. Enfin, nous proposons des recommandations pour des recherches futures.

4.1 Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche était de cerner plus à fond comment les enseignants de formation auditive des cégeps francophones du Québec mettent en application les directives du programme présenté par le MELS. Nous nous sommes intéressés plus spécifiquement aux questions suivantes : Qu'enseignent-ils précisément? Quel est le contenu spécifique de leurs cours? Comment s'y prennent-ils? Quelles sont les caractéristiques spécifiques de leur approche pédagogique? Quelle démarche pédagogique utilisent-ils? Afin de répondre à ces questions, nous avons procédé à une enquête par questionnaire auprès de la population des enseignants de formation auditive des cégeps francophones ($N=55$) du Québec. Nous avons également fait des entrevues individuelles ($N=8$).

4.2 Principaux résultats

Nous présentons ici, sous forme d'énoncés, une synthèse des principaux résultats issus des réponses au questionnaire et aux entrevues. Rappelons que 27 enseignants ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 49%, et huit enseignants parmi ceux-ci ont participé à une entrevue.

1. Tous les enseignants ont complété des études dans un ou des domaines de la musique (enseignement, interprétation, composition, direction ou musicologie). Parmi ceux-ci, 63% ont complété une maîtrise et 37% un baccalauréat.

2. Aucun enseignant n'a reçu de formation spécifique pour enseigner la formation auditive au niveau collégial.
3. La grande majorité des enseignants, soit 89%, enseigne plus d'une matière du programme d'études en musique. Ainsi, en plus d'enseigner la formation auditive, ils enseignent le cours d'analyse et d'écriture ou le cours d'instrument ou un autre cours du programme. Pour ce qui concerne la formation auditive, tous les participants l'enseignent à tous les niveaux et à toutes les sessions du programme d'études.
4. La plupart des enseignants (65%) considère suffisant le nombre d'heures de cours dispensées pour la formation auditive.
5. Les enseignants estiment qu'il s'avère parfois difficile de gérer les différents niveaux de compétence des étudiants pouvant se retrouver dans une même classe. Un problème a été identifié relativement à cette situation : les étudiants ayant un niveau de compétence plus fort sont souvent laissés de côté au profit des étudiants ayant un niveau de compétence plus faible, ces derniers ayant besoin de plus d'encadrement de la part de l'enseignant lors des cours. C'est pourquoi les participants considèrent qu'il serait important de regrouper les étudiants par niveaux de compétence. Toutefois, certains croient que ce serait difficilement réalisable dû notamment à des contraintes administratives et financières. Conséquemment, afin de répondre aux besoins spécifiques des étudiants, ils leur offrent des rencontres individuelles.
6. Les enseignants conçoivent le cours de formation auditive comme un cours de solfège (lecture à vue) et de dictée (transcription musicale) qui vise la formation fondamentale du musicien. Tout en développant la mémoire musicale et la compréhension du langage musical, il contribue au développement des habiletés auditives sur les plans mélodique, rythmique et harmonique. Les enseignants considèrent qu'il est important d'établir des liens solides entre la formation auditive

et les autres cours du programme d'études, plus particulièrement le cours d'analyse et d'écriture et le cours d'instrument. Selon eux, cette vision de l'enseignement contribue à la formation de musiciens polyvalents et prépare les étudiants à la vie musicale professionnelle.

7. La grande majorité du temps, les participants travaillent dans un contexte musical tonal (système majeur-mineur). Ils abordent également les modes anciens, plus particulièrement dans le cadre du solfège. Quand à la musique atonale, elle est peu ou pas abordée.
8. Les enseignants utilisent l'ensemble des diverses approches musico-pédagogiques. Toutefois, ils utilisent majoritairement le système du *do* fixe et l'approche par degrés. Le système du *do* fixe est utilisé autant en dictée qu'en solfège. Lorsque le système du *do* mobile est utilisé, il l'est principalement pour le solfège. Considérant que l'approche par degrés favorise particulièrement le développement du sens tonal et harmonique, les enseignants lui accordent une place privilégiée. L'approche par intervalles est l'approche qu'ils utilisent le moins. Les enseignants cherchent à utiliser l'approche qui convient le mieux à chacun, afin que chaque étudiant soit bien préparé aux diverses situations de la vie professionnelle d'un musicien.
9. Les enseignants privilégient une démarche pédagogique fondée sur le « concret » et la pratique, et ils adoptent un style d'enseignement caractérisé par la bonne humeur et le dynamisme. Tout en respectant les étudiants et en cherchant à développer leur autonomie, ils se disent directifs, rigoureux et exigeants. Ils appuient leur démarche sur une variété de stratégies pédagogiques motivationnelles, métacognitives et cognitives. Ils considèrent qu'un bon enseignant de formation auditive est capable de cibler rapidement les difficultés de chaque étudiant et qu'il sait s'adapter aux besoins de chacun en utilisant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage adéquates.

10. Les enseignants utilisent une panoplie d'activités à chaque cours : solfège mélodique ou rythmique, en groupe ou individuel, accompagné ou *a cappella*; dictées de toutes sortes (rythmique, mélodique, harmonique; à deux voix, à trois voix); reconnaissance d'accords, de modes anciens et d'intervalles; analyse théorique d'exemples musicaux; harmonisation au clavier. Bien que certains enseignants préfèrent débiter le cours avec une activité en particulier, l'ordre des activités varie à chaque cours en fonction de ce qui n'a pu être complété au cours précédent et selon les besoins et les difficultés de chacun.
11. La majorité des enseignants (75%) utilise un plan de cours commun à tous les enseignants de formation auditive du département de musique. Ces derniers considèrent qu'un plan de cours commun facilite énormément la communication entre eux et permet aux étudiants d'avoir les mêmes repères tout au long de leur cheminement en formation auditive. Habituellement, ce plan de cours a été discuté et approuvé par tous les enseignants donnant le cours de formation auditive.
12. Les enseignants considèrent que le piano joue un rôle important dans l'enseignement de la formation auditive. Ils s'en servent tant en solfège qu'en dictée. En solfège, notamment, ils l'utilisent en guise d'accompagnement à la mélodie chantée. En dictée, ils l'utilisent pour tous les types d'exemples musicaux (mélodique, harmonique et rythmique). Toutefois, malgré le rôle prépondérant du piano, les enseignants considèrent qu'il importe d'utiliser d'autres instruments afin de développer l'acuité auditive de l'étudiant relativement au timbre sonore.
13. Les enseignants utilisent la technologie comme un outil de travail pour réaliser diverses tâches : transcription de dictées; enregistrement de dictées en format mp3; corrigés de devoirs en format PDF; partage de documents en ligne. Ils considèrent cependant que la technologie ne remplacera jamais le travail effectué par les enseignants en classe et ne pourra jamais reproduire de façon exacte les vibrations et les résonances d'un instrument acoustique.

14. Les enseignants sont d'avis que la qualité et le niveau de difficulté des manuels de formation auditive disponibles sur le marché varient énormément. Trop élevé ou pas assez, le niveau de difficulté de ces ouvrages n'est pas adapté aux besoins de l'enseignement de la formation auditive au niveau collégial. Selon eux, il n'existe pas un seul manuel qui convient à leurs besoins. C'est pourquoi, afin d'offrir un enseignement le plus complet possible, ils utilisent des extraits de plusieurs manuels différents, des notes personnelles ou un « cahier maison » fait par des collègues du même établissement. Pour la dictée notamment, ils composent de nombreux exemples musicaux.

15. Le manuel le plus utilisé par les enseignants est le « Berko » (55% d'entre eux y ont recours). Malgré le fait que certains participants considèrent que la progression des difficultés n'est pas toujours adaptée à leurs étudiants, pour la majorité des enseignants, cet ouvrage contient suffisamment d'exercices pour convenir au niveau de compétence de la plupart des étudiants inscrits aux cours de formation auditive du niveau collégial.

16. Les enseignants souhaitent avoir à leur disposition un guide pédagogique présentant les différentes approches musico-pédagogiques existantes pour l'enseignement de la formation auditive et les stratégies pédagogiques adaptées à leur contexte d'enseignement. Ce guide, sans dicter une ligne de conduite en particulier, proposerait différentes options auxquelles les enseignants pourraient se référer. Les enseignants pensent également que ce guide devrait expliciter de façon détaillée le contenu du programme de formation auditive présenté par le MELS et identifier clairement les compétences exigées d'un étudiant pour chaque niveau d'études.

17. La grande majorité des enseignants ont souligné l'imprécision du programme de formation auditive du MELS, le manque de ressources pédagogiques spécialisées et le manque de formation continue des enseignants de formation auditive. Ils souhaitent que le programme de formation auditive soit uniformisé dans tous les cégeps de la province et que le MELS s'implique davantage à cet égard. Ils

considèrent également que le MELS devrait faciliter la formation continue des enseignants de formation auditive et fournir les ressources pédagogiques manquantes.

18. Les enseignants souhaitent que des rencontres soient organisées entre les enseignants de formation auditive des différents cégeps du Québec. Ces rencontres pourraient prendre la forme d'un congrès ou d'un colloque annuel. Elles permettraient l'échange de conseils, de stratégies pédagogiques et d'approches pédagogiques entre les participants, ainsi que l'établissement de plus de similarité entre les programmes d'études de l'ensemble du réseau collégial, ce qui faciliterait le déplacement des étudiants d'un établissement à un autre.

19. De façon générale, les enseignants ont mentionné qu'ils ont peu de soutien pédagogique de la direction de leur établissement respectif.

4.3 Contributions et limites de la recherche

Cette recherche nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur l'enseignement de la formation auditive dans les cégeps francophones du Québec. Nous avons décrit le profil des enseignants, la façon dont ils mettent en application les directives du programme présenté par le MELS, le contenu spécifique de leurs cours, la façon dont ils enseignent et les caractéristiques de leurs approches et démarches pédagogiques.

Cette recherche nous permet également de déceler certains besoins chez les enseignants de formation auditive, ces derniers souhaitant une plus grande présence du MELS relativement au contenu des cours de formation auditive, aux ressources pédagogiques et à la formation continue, ainsi qu'une meilleure communication entre les cégeps de la province offrant les cours de formation auditive. Les enseignants souhaitent également une plus grande uniformité des programmes d'études en musique dans l'ensemble du réseau collégial.

Par ailleurs, considérant que notre échantillon, de petite taille ($N=8$), a été formé sur une base volontaire, nous ne pouvons garantir la représentativité de celui-ci. Ainsi, les résultats de nos analyses ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population, ce qui en limite la portée.

4.4 Recommandations

Au terme de ce projet de recherche, nous souhaitons formuler certaines recommandations pour des recherches futures.

1. Élaborer un guide pédagogique présentant les différentes approches musico-pédagogiques existantes pour l'enseignement de la formation auditive et les stratégies pédagogiques adaptées au contexte d'enseignement du niveau collégial. Nous suggérons que ce guide soit conçu dans le cadre d'une recherche collaborative par des enseignants de formation auditive, des enseignants d'analyse et d'écriture et des spécialistes en pédagogie musicale. Ce guide pourrait combler les lacunes mentionnées ci-haut relativement au matériel pédagogique disponible.
2. Effectuer une étude subséquente auprès de la population de l'ensemble des établissements québécois offrant le programme d'études en musique au niveau collégial, ce qui comprend les cégeps francophones, anglophones et les conservatoires de musique. Pour ce faire, nous proposons que l'étude soit réalisée avec la même méthodologie, mais que les entrevues soient menées auprès d'un échantillon représentatif de la population, ce qui permettrait d'en généraliser les résultats.
3. Réaliser une enquête auprès des responsables de l'élaboration des programmes d'études collégiales en musique au MELS, afin de décrire et de comprendre le rôle du MELS dans l'élaboration et l'implantation des programmes d'études musicales.

4. Effectuer une étude comparative sur l'enseignement de la formation auditive au niveau collégial et au niveau universitaire dans les établissements du Québec. Les questions abordées dans la présente étude pourraient être traitées auprès des enseignants du niveau universitaire pour ensuite être comparées avec les réponses des enseignants du niveau collégial. Ce type d'étude contribuerait à faciliter le passage d'un niveau d'études à l'autre.

5. Élaborer, dans le cadre d'une recherche de développement, un programme de formation continue pour les enseignants de formation auditive, ce qui permettrait de répondre à l'un des besoins exprimés par les participants de cette étude.

Liste des références

- Benward, B. et Kolosick, T. (2010). *Ear Training: A Technique for Listening* (7e éd.). Boston : McGraw Hill Higher Education.
- Berkowitz, S., Frontrier, G. et Kraft, L. (1997). *A New Approach to Sight Singing* (4e éd.). New York : W. W. Norton and Co.
- Berkowitz, S., Frontrier, G. et Kraft, L. (2010). *A New Approach to Sight Singing* (5e éd.). New York : W. W. Norton and Co.
- Boucher, T. (1998). Développement et expérimentation d'une approche harmonique pour favoriser l'acquisition d'habiletés en formation auditive tonale (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université : <http://ariane2.bibl.ulaval.ca/ariane/?id=01-0492223>
- Bourguet, C. (2006). *Implant cochléaire et musique : étude de l'impact d'un entraînement musical sur l'appréciation de la musique chez l'adulte devenu sourd implanté* (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux II, Paris, France.
- Butler, D. et Lochstampfor, M. (1993). Bridges unbuilt: Aural training and cognitive science. *Indiana Theory Review*, 14, 1-17.
- Butler, D. (1997, printemps). Why the gulf between music perception research and aural training? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132, 38-48.
- Cambou, E. (2000). *La perception de la musique chez les adultes porteurs d'implant cochléaire* (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux II, Paris, France.
- Caraghiaur, J. (1986). Pour ceux qui commencent... Dans Gérald Sigouin (Dir.), *Enseigner au Cégep; Actes du 6^e colloque annuel* (p. 87-89). Québec.
- Covington, K. (1992). An alternative approach to aural training. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 6, 5-18.
- Cuddy, L. L. et Upitis, R. (1992). Aural perception. Dans R. Colwell (Dir.), *Handbook of research on music teaching and learning* (p. 333-341). New York : Schirmer.
- Daignault, L. (1992). Do fixe ou do mobile? Un débat historique. *Recherche en éducation musicale*, 11, 9-22.
- Daignault, L. (2014). Do fixe ou do mobile? Un débat historique. *Recherche en éducation musicale*, 11, 23-34.

- Daunais, J. P. (1992). L'entretien non-directif. Dans Benoît Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données (2^e édition)* (p. 274-293). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- De Landsheere, G. (1982). Les instruments de mesure. Dans Colin-Bourrelhier (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 87-101). Paris : Colin-Bourrelhier.
- Deliège, I. et Sloboda, J. (1997). *Perception and Cognition of Music*. Hove, Heat Sussex : Psychology Press.
- Degré, harmonie, intervalles et tonalité (2005). *Dictionnaire de la musique*. Paris : Larousse.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Giger, P. E. (1976). *Improving musical intonation by developing basic relative pitch discrimination abilities through short-term standard and relaxed-state methods* (Thèse de doctorat). University of Mississippi, MS, États-Unis.
- Grandjany, L. (1949). *500 dictées graduées*. Paris : Lemoine.
- Haack, P. (1992). The acquisition of music listening skills. Dans R. Colwell (Dir.), *Handbook of research on music teaching and learning* (p. 451-465). New York : Schirmer.
- Honegger, M. (Dir.) (1976). *Science de la musique : technique, formes et instruments*. Paris : Bordas.
- Juilliard University. (2014). Program : Piano, B.M. Récupéré du site de la Juilliard University : http://catalog.juilliard.edu/preview_program.php?catoid=13&poid=1293&returnto=1389
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-level Musicians*. Toronto : Oxford University Press.
- Karpinski, G. S. (2007). *Manual for Ear Training and Sight Singing*. New York : W. W. Norton and Co.
- Kraft, L. (1999). *A New Approach to Ear Training: A Programmed Course in Melodic and Harmonic Dictation*. New York : W. W. Norton and Co.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Les presses de l'Université du Québec, 49-65.

- Legendre, R. (Ed.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition. Montréal : Guérin.
- Lemoine, H. (1910). *Solfège des solfèges*. Paris : Lemoine.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). *Musique 501.A0 : programme d'études préuniversitaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreno Sala, M. T. (1995). *L'oreille absolue : analyse historique, neuro-biologique et considérations pédagogiques* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Mucchielli, L. (1994). L'analyse métaphorique d'une communication projective dans le cadre de l'approche constructiviste de la communication. *Recherches en communication*, 2, 117-128.
- Newell, L. W. (1981). *A comparative study of pitch, interval, and meter discrimination among fourth, fifth, and sixth grade students in selected single-sex and coeducational private schools in Alabama and Tennessee* (Thèse de doctorat). University of Southern Mississippi, MS, États-Unis.
- Pelé, G. (2012). *Études sur la perception auditive*. Paris : L'Harmattan.
- Tait, M. J. (1992). Teaching strategies and styles. Dans R. Colwell (Dir.), *Handbook of research in music teaching and learning* (p. 525-533). New York : Schirmer.
- Talbot, S. (Dir.) (2001). *L'apprentissage autonome. Une compétence incontournable*. Québec : DÉPUL.
- Université Laval (2014). Les études | Répertoire | Baccalauréat en musique (B. Mus.) Récupéré du site de l'Université Laval : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-musique-b-mus.html#description-officielle&structure-programme>
- Zwang, G. (1984). L'oreille absolue et le diapason dit baroque. *La Revue musicale*, 368-369.
- Zurcher, P. (2010). *Le développement musical de l'enfant : les quatre temps de la musique*. Paris : L'Harmattan.

Annexes

Annexe A : Mots clés utilisés dans les bases de recherche

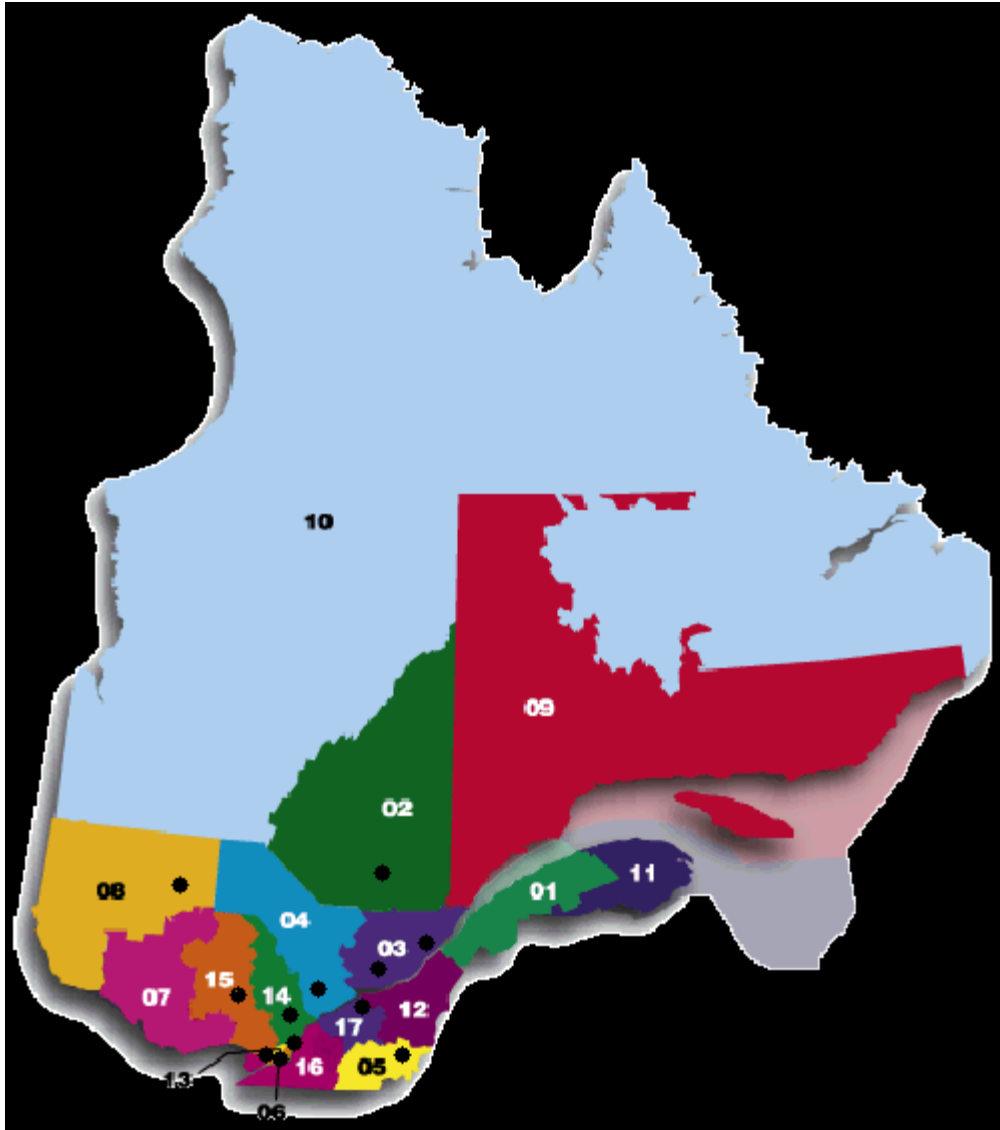
Base de données	Mots-clés	Date
Ariane 2.0	éducation musicale + collégial	oct-11
	éducation auditive	
	oreille éducation	
	oreille musicale	
SUDOC	perception auditive + musique	oct-11
ERIC	auditory training + music education	oct-11
RILM	music education + ear training	oct-11
	music + college + difficulty	
PROQUEST	ear training	oct-11
Ariane 2.0	formation auditive	déc-11
	dictée musicale + transcription	
	auditions musique + collège	
	auditions musique + université	
SUDOC	oreille musicale	déc-11
ERIC	aural training	déc-11
RILM	aural training	déc-11
Ariane 2.0	musique + étude + enseignement	sept-12
	éducation musicale + cégep	
	éducation auditive	
	oreille éducation	
	approche pédagogique + musique	
	démarche pédagogique + musique	
	enseignement + formation auditive	
	enseignement + oreille éducation	
	oreille musicale	
	perception de la musique	
	musique + cégep	
	musique + collège	
	enseignement + musique + collège	
ERIC	ear training + music	sept-12
	pedagogical approach + music	
	auralskillsacquisition + music	
	music + strategies + teaching	
	auditory training + music	

	educationalresearch + music + ear	
	collegestudents + music + ear	
	teachingmethods + ear training	
	collegestudents + auditory training	
ERIC	music audiation + strategies	
	aural training + teaching + music	
	Listeningskills + teaching + music	
	ear training + musical education	
SUDOC	éducation musicale + collégial	sept-12
	formation auditive + collégial	
	formation auditive + enseignement	
	oreille éducation + musique	
	approche pédagogique + musique	
	démarche pédagogique + musique	
	éducation auditive + musique	
	enseignement + stratégies + musique	
	perception auditive + musique	
RILM	ear training + music	sept-12
	pedagogicalapproach + music	
	auralskillsacquisition + music	
	music + strategies + teaching	
	auditory training + music	
	educationalresearch + music + ear	
	collegestudents + music + ear	
Ariane 2.0	approche pédagogique + collégial	oct-12
	démarche pédagogique + collégial	oct-12
	cégep + Québec	oct-12
	cégep + Québec + pédagogie	oct-12
	pédagogie collégiale + Québec	oct-12
	enseignement collégial	oct-12
	enseignement collégial + approche	oct-12
	enseignement collégial + démarche	oct-12
	enseignement collégial + pédagogie	oct-12
ERIC	pedagogicalapproach + college	oct-12
	teachingmethods + college	oct-12
	pedagogical approach + college + teaching students	oct-12
	pedagogicalapproach + college + strategies	oct-12
	educationalresearch + college	oct-12
SUDOC	approche pédagogique + collégial	oct-12
	démarche pédagogique + collégial	oct-12
	collège + pédagogie	oct-12

	pédagogie collégiale	oct-12
Ariane 2.0	musique + étude + enseignement	janv-13
	éducation auditive	janv-13
	oreille éducation	janv-13
Ariane 2.0	perception auditive	janv-13
	perception auditive + musique	janv-13
	approche pédagogique + musique	janv-13
	enseignement collégial + musique	janv-13
	formation auditive	janv-13
	oreille éducation + musique	janv-13
	musique + pédagogie collégiale	janv-13
	enseignement musique + stratégies	janv-13
	démarche pédagogique + musique	janv-13
JSTOR	Journal of research in music education	janv-13
	Journal of music theory pedagogy	janv-13
	Bulletin of the council for research in music education	janv-13

Annexe B : Liste des cégeps par région administrative et carte des régions

- Collège d'Alma : Région Saguenay-Lac St-Jean (02)
- Cégep de Sainte-Foy : Région Capitale Nationale (03)
- Campus Notre-Dame-de-Foy : Région Capitale Nationale (03)
- Cégep de Trois-Rivières : Région Mauricie (04)
- Cégep de Sherbrooke : Région Estrie (05)
- Cégep Marie-Victorin : Région Montréal (06)
- Cégep de Saint-Laurent : Région Montréal (06)
- École de musique Vincent d'Indy : Région Montréal (06)
- Cégep régional de Lanaudière à Joliette : Région Lanaudière (14)
- Collège Lionel-Groulx : Région Laurentides (15)
- Cégep de Drummondville : Région Centre-du-Québec (17)



Source : <http://detentiondevote.wordpress.com/category/regions-et-regionalisme/>
Récupéré le 3 décembre 2012.

Annexe C : Courriel aux coordonnateurs

Objet : Demande aux coordonnateurs des départements de musique et aux enseignants de formation auditive

Montréal, le 1^{er} mars 2013

Madame, Monsieur,

Nous vous contactons pour vous présenter notre projet de recherche et pour vous demander de bien vouloir accepter d'y collaborer. Ce projet, intitulé « *L'enseignement de la formation auditive : approches et démarches pédagogiques des enseignants des cégeps francophones du Québec* », sera réalisé dans le cadre d'une maîtrise en éducation musicale. L'objectif de cette recherche est de cerner, par le biais d'un questionnaire, le contenu spécifique des cours de formation auditive et les caractéristiques des approches et des démarches pédagogiques des enseignants.

Malgré le fait que l'on constate la présence de cours portant spécifiquement sur le développement des habiletés auditives dans les programmes préuniversitaires de formation musicale, peu de recherches ont été menées sur l'enseignement de cette discipline à ce niveau. Que l'enseignant soit expérimenté ou non, il s'appuie sur un ensemble de savoirs qui guide son action pédagogique et cet ensemble de savoirs peut être très pertinent à découvrir.

Le but de cette étude n'est pas d'évaluer les compétences des enseignants, mais bien de mieux comprendre les savoirs qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils enseignent la formation auditive. Le questionnaire se remplira en ligne et ne devrait prendre qu'entre 10 et 15 minutes. Les réponses seront anonymisées et demeureront confidentielles. Une réponse avant le 22 mars 2013 serait appréciée.

Nous vous prions de bien vouloir transférer ce courriel à tous les enseignants de formation auditive œuvrant dans le programme préuniversitaire de musique de votre établissement afin que ceux-ci puissent remplir le questionnaire dont le lien se trouve à la fin du présent message. Pourriez-vous également nous indiquer le nombre d'enseignants de formation auditive du programme préuniversitaire de votre établissement et nous confirmer que vous leur avez bien transféré ce courriel s'il vous plaît.

En vous remerciant d'ores et déjà pour votre collaboration, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations les plus cordiales,

Valérie Tremblay

Étudiante à la maîtrise en éducation musicale
Faculté de Musique, Université Laval
valerie.tremblay.28@ulaval.ca

Lien pour le questionnaire :

<https://www.sondageonline.com/live.php?code=779226d>

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation
2013-004 / 27-02-2013

Annexe D : Courriel de rappel aux coordonnateurs

Objet : RAPPEL aux coordonnateurs des départements de musique et aux enseignants de formation auditive

Madame, Monsieur,

Nous vous avons fait parvenir un courriel en date du 6 mars 2013 dans le cadre de notre projet de maîtrise s'intitulant « L'enseignement de la formation auditive : approches et démarches pédagogiques des enseignants des cégeps francophones du Québec » (voir ci-après [nous avons recopié le contenu du premier courriel, soit l'annexe C, à la suite de ce message]).

Nous apprécierions que vous transfériez le présent courriel aux enseignants de formation auditive de votre département afin de leur rappeler que la date limite pour remplir le questionnaire est le 5 AVRIL 2013.

Par ailleurs, pourriez-vous nous indiquer, par retour de courriel, à combien d'enseignants de formation auditive du programme préuniversitaire vous avez transféré ce courriel?

En vous remerciant d'ores et déjà pour votre précieuse collaboration, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations les plus cordiales

Valérie Tremblay

Étudiante à la maîtrise
Faculté de musique
Université Laval

Lien pour le questionnaire : <https://www.sondageonline.com/s/779226d>

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation
2013-004 / 27-02-2013

Annexe E : Questionnaire

AVANT DE RÉPONDRE AUX QUESTIONS, NOUS VOUS INVITONS À LIRE LES INFORMATIONS SUIVANTES RELATIVES À UN CONSENTEMENT IMPLICITE ET ANONYME

TITRE DE LA RECHERCHE : L'enseignement de la formation auditive : approches et démarches pédagogiques des enseignants des cégeps francophones du Québec

CHERCHEUR PRINCIPAL : Valérie Tremblay, étudiante au 2^o cycle, Faculté de musique, Université Laval

CONTEXTE DU PROJET : Projet de maîtrise en éducation musicale, dirigé par Louise Mathieu, professeure, Faculté de musique, Université Laval

RENSEIGNEMENTS SUR LE PROJET :

Notre projet de recherche vise à cerner, par le biais d'un questionnaire, le contenu spécifique des cours de formation auditive au niveau collégial et les caractéristiques des approches et démarches pédagogiques des enseignants qui les dispensent. Le but de cette étude n'est pas d'évaluer les compétences des enseignants, mais bien de mieux comprendre les savoirs qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils enseignent la formation auditive.

VOTRE PARTICIPATION :

Votre participation à cette recherche consistera à remplir le présent questionnaire qui comprend 29 questions portant sur le cours de formation auditive. Bien que les réponses à chacune des questions soient importantes pour la recherche, vous demeurez libre de choisir de ne pas répondre à l'une ou l'autre d'entre elles ou encore de mettre fin à votre participation à tout moment. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, fermez simplement le navigateur Internet. Toutefois, puisqu'aucune donnée permettant de vous identifier (ex : nom, coordonnées) ne sera recueillie par le questionnaire, les données obtenues d'un participant qui choisirait de se retirer du projet, après avoir fait parvenir son questionnaire rempli au chercheur, ne pourront être détruites, malgré son retrait.

ANONYMAT ET CONSERVATION DES DONNÉES :

Votre participation à ce projet étant anonyme, il ne sera jamais possible de vous identifier. Ainsi, les données issues de vos réponses pourront être conservées pour d'autres analyses ou d'autres recherches, sous forme anonyme.

RENSEIGNEMENTS SUPPLÉMENTAIRES :

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation veuillez communiquer avec Valérie Tremblay au (514) 993-0046 ou à l'adresse courriel suivante : valerie.tremblay.28@ulaval.ca

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation.

ATTESTATION DU CONSENTEMENT :

Le simple retour du questionnaire rempli sera considéré comme l'expression implicite de votre consentement à participer au projet.

PLAINTES OU CRITIQUES :

Si vous avez des plaintes ou des critiques relatives à votre participation à cette recherche, vous pouvez vous adresser, en toute confidentialité, à l'Ombudsman de l'Université Laval aux coordonnées suivantes :

Pavillon Alphonse-Desjardins Tél. : (418) 656-3081

Université Laval Ligne sans frais : 1-866-323-2271 (disponible au Canada)

2325, rue de l'Université, Local 3320

Québec (Québec) G1V 0A6

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2013-004 / 27-02-2013

QUESTIONNAIRE

Informations générales

Si, en cours d'utilisation, vous souhaitez suspendre votre participation dans le but de la reprendre éventuellement, veuillez noter ces deux éléments :

1) Le code d'accès situé à droite en haut de la page qui vous permettra de reprendre votre participation à tout moment. Vous n'aurez qu'à entrer ce code au même endroit. Toutefois, il est possible que vous n'ayez pas à entrer ce code.

2) Il est préférable de suspendre sa participation au début d'une page, car les réponses inscrites sur celle-ci ne seront pas enregistrées lorsque vous suspendrez votre participation.

1. Depuis combien d'années enseignez-vous la formation auditive?

an(s)

2. Enseignez-vous d'autres matières que la formation auditive?

Oui

Non

Si oui, nommez-les :

Le cours

3. Combien d'heures de cours de formation auditive les étudiants reçoivent-ils par session?

Session 1

Session 2

Session 3

Session 4

4. Combien d'heures de cours de formation auditive les étudiants reçoivent-ils par semaine?

heure(s)

5. Le programme du Ministère vise les deux objectifs suivants : « Solfier à première vue un texte musical » et « Reproduire par écrit un texte musical entendu ». Combien d'heures par semaine, en moyenne, sont accordées à chacun de ces objectifs?

« Solfier à première vue un texte musical »

« Reproduire par écrit un texte musical entendu »

6. Faites-vous d'autre(s) type(s) d'activité(s) en classe que celles mentionnées à la question 5? (Par exemple : Harmonisation au clavier)

Oui

Non

Si oui, nommez-les :

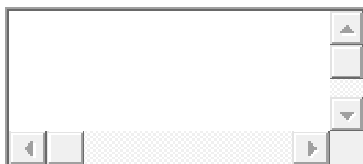
7. Utilisez-vous un plan de cours détaillé?

Oui

Non

8. Si vous avez répondu Oui à la question 7, pouvez-vous décrire le plan de cours dans ses grandes lignes ou en copier le contenu dans l'espace ci-dessous?

Si vous avez répondu Non, passez à la question suivante.



Solfège et dictée

9. Utilisez-vous le *do* fixe et/ou le *do* mobile?

Cochez tout ce qui s'applique

Do fixe

Do mobile

En solfège :

En dictée :

10. Travaillez-vous des fragments mélodiques atonaux?

Oui, en solfège seulement

- Oui, en dictée seulement
- Oui, en solfège et en dictée
- Non

11. Indiquez jusqu'à combien de bémols et de dièses contiennent les pièces que vous travaillez au cours des différentes sessions.

Inscrivez seulement un chiffre par case.

	Nombre de dièse(s)	Nombre de bémol(s)
Solfège session 1 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Solfège session 2 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Solfège session 3 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Solfège session 4 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dictée session 1 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dictée session 2 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dictée session 3 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dictée session 4 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>

12. Est-ce que vous composez ou improvisez des extraits musicaux dans vos cours? Si oui, quelle est la proportion (en %) de ceux-ci par rapport aux extraits provenant du répertoire?

Si vous ne composez pas ou n'improvisez pas des extraits musicaux, inscrivez le chiffre zéro

	Proportion (en %)
En solfège :	<input type="text"/>
En dictée :	<input type="text"/>

13. Travaillez-vous les modes anciens?

Si non, ne cochez rien et passez à la question suivante.

	En solfège	En dictée
Ionien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dorien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | |
|------------|--------------------------|--------------------------|
| Phrygien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lydien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mixolydien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Éolien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Locrien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Sur le plan rythmique, parmi les éléments suivants, cochez ceux que vous travaillez.

	En solfège	En dictée
Mesures irrégulières (Par exemple : Passer de 3/4 à 6/8 à 9/8 à 4/4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rythmes irréguliers (duolet-triolet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rythmes irréguliers (quartolet, quintolet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rythmes irréguliers (sextolet et plus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temps inégaux (11/8, 7/8, 5/8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Solfège

15. Les mélodies à solfier peuvent-elles inclure tous les types d'intervalles?

Si non, indiquez ceux qui sont exclus

- Oui
- Non
- Intervalle(s) exclu(s)

16. Faites-vous du solfège rythmique?

- oui
- non

17. De quelle(s) façon(s) travaillez-vous le solfège en classe?

Cochez tout ce qui s'applique

- Solfier en groupe *a cappella*
- Solfier individuellement *a cappella*

- Solfier en groupe accompagné au piano
 - Solfier individuellement accompagné au piano
 - L'étudiant solfie la mélodie en l'harmonisant au piano
 - Autre(s)
-

Dictée

18. Quels types de dictées travaillez-vous dans vos cours?

Cochez tout ce qui s'applique

- Dictée mélodique
- Dictée à deux voix
- Dictée à trois voix
- Dictée harmonique
- Dictée rythmique
- Dictée atonale
- Autre(s)

19. Si vous donnez des dictées rythmiques, indiquez de quelle(s) façon(s) vous procédez pour les donner.

Cochez tout ce qui s'applique

- Je ne donne pas de dictées rythmiques
- Je tape les rythmes dans les mains
- Je chante les rythmes avec des syllabes
- Je joue les rythmes au piano
- Autre(s)

20. Faites-vous de la reconnaissance d'accords? Si oui, indiquez lesquels et cochez à partir de quelle session vous voyez ces types d'accord.

Si vous ne faites pas de la reconnaissance d'accords, passez à la question suivante.

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
3 sons (Maj/Min)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 sons (Augmenté)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 sons (Diminué)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 sons (Septième de dominante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 sons (Majeur 7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 sons (mineur 7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 sons (diminué 7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 sons (mineur 7 bémol 5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 sons				

21. Quels enchaînements harmoniques les étudiants prennent-ils en dictée? Cochez à partir de quelle session l'enchaînement est étudié.

Si vous ne donnez pas d'enchaînements harmoniques, passez à la question suivante.

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
I - V - I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I - IV - I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I - IV - V - I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I - II - V - I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I - IV - II - V - I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I - VI - II - V - I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I - VI - IV - II - V - I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I - IV - V/V - V - I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Manuels et technologie

22. Utilisez-vous des manuels/méthodes pour vos cours? Si oui, nommez-les en indiquant si vous l'utilisez pour le solfège, la dictée ou les deux.

- En solfège : Oui
- En solfège : Non
- En dictée : Oui
- En dictée : Non
- Nom des manuel(s)/méthode(s)

23. Trouvez-vous que les manuels de formation auditive sont adaptés au niveau collégial?

- Oui
- Non
- Expliquez brièvement pourquoi :

24. Utilisez-vous la technologie dans vos cours? Si oui, précisez.

- Oui
- Non
- Précisez :

Approches et démarches pédagogiques

25. Quelle est votre conception de l'enseignement de la formation auditive?

26. Qu'est-ce qui caractérise votre démarche pédagogique?

27. Pouvez-vous décrire une leçon type? (Par exemple : Par quoi commencez-vous? Qu'est-ce que vous faites faire aux étudiants?)

Commentaires

28. Si vous souhaitez faire d'autres commentaires sur vos cours de formation auditive, inscrivez-les ici.

Si non, passez à la question suivante.



29. Seriez-vous d'accord pour que la chercheuse entre en contact avec vous pour approfondir le sujet par le biais d'une entrevue? Si oui, veuillez inscrire vos coordonnées dans l'espace suivant (Nom et prénom, numéro de téléphone ou adresse courriel et région où vous enseignez.)

Si non, passez à la fin du sondage.

Nom et prénom :

Numéro de téléphone :

Adresse courriel :

Le sondage est terminé. Merci beaucoup pour votre participation.

La fenêtre peut être fermée.

Auteur de ce sondage : Valérie Tremblay, valerie.tremblay.28@ulaval.ca

Annexe F : Formulaire de consentement : entrevues

Titre de la recherche : L'enseignement de la formation auditive : approches et démarches pédagogiques des enseignants des cégeps francophones du Québec

Formulaire de consentement

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de Valérie Tremblay, projet dirigé par Louise Mathieu, de la Faculté de musique de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour but de cerner plus à fond comment les enseignants de formation auditive mettent en application les directives du programme présenté par le MELS. Le but de cette étude n'est pas d'évaluer les compétences des enseignants, mais bien de mieux comprendre les savoirs qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils enseignent la formation auditive.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue, d'une durée d'environ une heure, qui portera sur les éléments suivants :

- éléments d'information sur les répondants et sur leur milieu;
- retour sur le contenu du questionnaire;
- approfondissement de certains éléments du questionnaire.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir individuellement et en toute confidentialité à votre pratique professionnelle en lien avec la formation auditive.

Il n'y a aucun risque connu en lien avec la participation à cette recherche.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Ils seront détruits un an après la fin de la recherche, soit à l'automne 2014;
- la recherche fera possiblement l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Valérie Tremblay, étudiante à la maîtrise en éducation musicale, au numéro de téléphone suivant : (514) 993-0046, ou à l'adresse courriel suivante : valerie.tremblay.28@ulaval.ca

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : «L'enseignement de la formation auditive : approches et démarches pédagogiques des enseignants des cégeps francophones du Québec». J'ai pris connaissance

du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document.

Les résultats ne seront pas disponibles avant le 15 août 2013. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante : _____

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur

Date

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2013-004 / 27-02-2013.

Annexe G : Canevas d'entrevue

1. Remercier le participant d'avoir répondu au questionnaire et d'avoir accepté de participer à une entrevue. Lui demander s'il a des questions sur le projet. Lui rappeler que l'entretien devrait durer environ 60 minutes.
2. Faire signer le formulaire de consentement.
3. Débuter l'entrevue proprement dite.

3.1 Expérience/Enseignement

- Dans le questionnaire, vous avez indiqué enseigner les matières suivantes « ... », que représente la formation auditive parmi celles-ci comme tâche d'enseignement?
- Enseignez-vous la formation auditive seulement à un niveau en particulier et à une session en particulier ou cela peut varier?
- Quelle est l'influence de votre passé musical sur votre enseignement de la formation auditive?

3.2 Le programme

- Croyez-vous qu'il y a assez d'heures de cours d'allouées à la formation auditive par semaine (par trimestre)?
- Selon vous, quel devrait être le rôle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans l'encadrement des professeurs de formation auditive au cégep? Par exemple : devrait-il fournir plus d'indications et d'explications sur les approches et les démarches pédagogiques relatives à l'enseignement de la formation auditive ou cela relève-t-il de la responsabilité des professeurs?
- Est-ce que votre cégep fournit un plan-cadre pour le cours de formation auditive et si oui, en quoi cela vous aide-t-il à construire votre cours?
- Recevez-vous du soutien de la part de l'administration et de vos collègues? Y a-t-il un comité pour la formation auditive dans votre établissement?
- Croyez-vous que les cours de formation auditive devraient être intégrés aux cours d'analyse et écriture (ou théorie)? Est-ce que, dans votre établissement, les cours de formation auditive sont intégrés à l'analyse et l'écriture?

3.3 Approches et démarches pédagogiques

- Pouvez-vous décrire de façon un peu plus détaillée quelle est votre conception de l'enseignement de la formation auditive?
- Dans le questionnaire, les approches suivantes ont été mentionnées : approche tonale, approche par degrés, approche harmonique, système du *do* fixe, système du *do* mobile, ... Que pensez-vous de ces diverses approches? Quelle(s) approche(s) utilisez-vous? Pourquoi?
- Comment décririez-vous votre style d'enseignement?
- Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?
- Comment gérez-vous les différents niveaux des étudiants se trouvant dans une même classe?
- Selon vous, quelle devrait être la place des habiletés connexes (reconnaissance d'accords, d'intervalles, travail des modes anciens) dans les cours de formation auditive au niveau collégial?

- À la question 9 sur l'utilisation du do fixe ou du do mobile en solfège et en dictée, vous avez indiqué utiliser « x » en solfège et « x » en dictée, pouvez-vous nous expliquer ce choix?
- À la question 12 sur le pourcentage d'improvisation par rapport aux extraits provenant du répertoire, vous avez indiqué X% en solfège et X% en dictée. Comment expliquez-vous ce pourcentage? Le faites-vous à défaut d'avoir des exercices appropriés ou par choix?
- Quel rôle accordez-vous au piano dans la formation auditive? Utilisez-vous d'autres instruments pour donner vos exemples musicaux? Croyez-vous que tous les instruments mélodiques/harmoniques devraient être utilisés pendant les cours de formation auditive?
- Dans votre description d'une leçon type à la question 27, vous avez indiqué faire ces différentes activités « ... ». Est-ce que cela se déroule de la même façon à chaque leçon?
- Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive?

3.4 Les manuels

- Quel usage faites-vous des manuels de formation auditive que vous avez mentionné utiliser à la question 22?
- Pouvez-vous nous expliquer de façon plus explicite pourquoi vous trouvez que les manuels sont adaptés ou ne sont pas adaptés à la formation auditive au niveau collégial?
- Selon vous que devrait contenir un manuel de formation auditive fait spécialement pour les enseignants du niveau collégial?

3.5 La technologie

- Que pensez-vous de l'utilisation de la technologie pour l'enseignement de la formation auditive?

3.6 Autres commentaires

- Avez-vous d'autres commentaires à faire sur l'enseignement de la formation auditive au niveau collégial?

4. Explications sur la suite du projet et remerciement de la participation

Annexe H : Catégories et sous-catégories issues du questionnaire et des entrevues

Catégories et sous-catégories issues du questionnaire

- Informations générales
 - Nombre d'années d'enseignement en formation auditive
 - Enseignement d'autres matières que la formation auditive
- Le cours
 - Nombre d'heures de cours de formation auditive par session
 - Nombre d'heures de cours de formation auditive par semaine
 - Répartition des heures de cours entre le solfège et la dictée
 - Autres types d'activités faites en classe
 - Utilisation d'un plan de cours détaillé
- Solfège et dictée
 - Utilisation du do fixe et du do mobile en solfège et en dictée
 - Fragments mélodiques atonaux
 - Nombre de dièses et de bémols que contiennent les pièces travaillées
 - Pourcentage d'improvisation par rapport aux extraits provenant du répertoire
 - Les modes anciens
 - Ce qui est travaillé sur le plan rythmique
- Solfège
 - Types d'intervalles dans les mélodies à solfier
 - Le solfège rythmique
 - Comment le solfège est-il travaillé en classe?
- Dictées
 - Types de dictées travaillés en classe
 - Façons de donner les dictées rythmiques
 - Types d'accords travaillés en reconnaissance d'accords
 - Types d'enchaînements travaillés en dictée
- Manuels et technologie
 - Utilisation des manuels en classe
 - Manuels adaptés ou non au niveau collégial
 - L'utilisation de la technologie en classe

Catégories issues des questions à développement du questionnaire

- Conception de l'enseignement de la formation auditive
- Caractéristiques de la démarche pédagogique des enseignants
- Description d'une leçon type
- Description des plans de cours détaillés

Catégories et sous-catégories issues des entrevues

- Profil des répondants
 - Sexe des répondants
 - Scolarité
 - Tâche d'enseignement
 - Niveaux et sessions du programme de cours
 - Formation des répondants pour l'enseignement de la formation auditive
 - Passé musical des répondants
- Le cours de formation auditive
 - Nombre d'heures de cours par semaine
 - Niveaux de compétence
 - Gestion des niveaux de compétence
- Soutien administratif et MELS
 - Plan cadre
 - Soutien administratif
 - MELS
- Les manuels de formation auditive
 - Utilisation des manuels de formation auditive et composition d'extraits musicaux
 - Manuels adaptés ou non adaptés à la formation auditive au niveau collégial
 - Manuels conçus spécialement pour les enseignants du niveau collégial
- Approches et démarches pédagogiques
 - Approches pédagogiques
 - Conception de l'enseignement de la formation auditive
 - Approches musico-pédagogiques
 - Démarches pédagogiques
 - Style d'enseignement
 - Activités et stratégies pédagogiques
 - Leçon type : succession d'activités
 - Rôle du piano dans l'enseignement de la formation auditive
 - Utilisation de la technologie pour l'enseignement de la formation auditive
 - Caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive

Annexe I : Transcription d'entrevues

1 **Transcription participant A**

2
3 VT – Dans le questionnaire vous avez indiqué enseigner les matières suivantes « analyse
4 musicale, composition et littérature musicale », que représente la formation auditive parmi celles-
5 ci comme tâche d’enseignement?

6
7 A - Ah bien la formation auditive c’est l’essentiel de la tâche et littérature musicale était vraiment
8 exceptionnel, donc je dirais que formation auditive...quand on parle de formation auditive, c’est
9 solfège, dictée et analyse?

10
11 VT – Oui, c’est une des prochaines questions, est-ce que c’est un seul cours?

12
13 A – Bien maintenant c’est décloisonné, dans le temps que t’étais là, c’était ensemble.

14
15 VT – Non, c’était deux cours.

16
17 A – C’était deux cours, mais pour passer analyser il fallait passer solfège, tu t’en souviens?
18 Et maintenant, ce n’est plus comme ça. Oui donc, formation auditive c’est au moins 60% de ma
19 tâche et analyse que j’inclus en formation auditive c’est un autre 30-40% et composition c’est 10-
20 5%. Ouais, c’est surtout la formation auditive.

21
22 VT – Enseignez-vous la formation auditive seulement à un niveau en particulier et à une session
23 en particulier où cela peut varier?

24
25 A – Ça peut varier, toutes les sessions, et pour chaque session c’est tous les niveaux. On les
26 groupe en niveaux.

27
28 VT – Il n’y a pas des professeurs qui sont assignés particulièrement à un niveau?

29
30 A – Non, bien il y a certains profs comme une en particulier en analyse qui s’occupe surtout des
31 groupes enrichis. C’est arrivé quelques sessions d’affilée qu’un prof donne le même cours, mais
32 habituellement en gros c’est mélangé.

33
34 VT – Ok. Quelle est l’influence de votre passé musical dans votre enseignement de la formation
35 auditive?

36
37 A – Euh, bien je dirais que moi j’ai étudié en composition, j’ai une maîtrise en composition et je
38 pense que ça a eu un effet, une certaine répercussion. Je suis pianiste, ça m’aide aussi donc, ça a
39 une répercussion. La composition, ça a un effet, une répercussion principalement sur le cours
40 d’analyse parce qu’il y a certaines choses sur lesquelles je mets l’accent, comme l’aspect
41 composition, c’est important pour moi. Est-ce que l’aspect composition a une répercussion sur les
42 cours de solfège? Je ne suis pas sûr, je ne peux pas dire que ça a un effet. Non je ne penserais pas,
43 je pense que c’est surtout le fait d’être pianiste aussi, d’avoir quand même un bon niveau
44 instrumental. Avant la composition, j’avais quand même poussé pas mal l’interprétation et ça,
45 parce que j’accompagne assez spontanément les mélodies de solfège. Quelqu’un qui n’est pas
46 pianiste ne peut pas nécessairement le faire aussi bien. Ça fait en sorte que je n’ai pas besoin de

47 préparation non plus, je n'ai pas besoin de pratiquer avant pour être sûr. J'arrive et je le fais
48 spontanément. N'importe quelle mélodie je peux arriver et l'accompagner, assez pour supporter.
49 Alors je pense que le fait d'être pianiste ça a une répercussion et peut-être le fait d'être en
50 composition ça a une incidence. J'ai développé en composition l'aspect analytique, je peux aller
51 vite à l'essentiel. Ça se limite pas mal à ça.

52
53 VT – J'irais avec la question suivante : quel rôle accordez-vous au piano dans la formation
54 auditive? Peut-être pas en tant que pianiste, mais dans le cours?

55
56 A – Bien, c'est sûr que moi je m'en sers, je les laisse rarement chanter *a cappella*.

57
58 VT – Ok, y a-t-il d'autres instruments qui sont utilisés?

59
60 A – Je sais qu'un prof apportait sa guitare et il a déjà fait des choses avec la guitare. Moi je ne l'ai
61 jamais fait, j'aurais pu apporter mon accordéon, mais c'est un peu encombrant [rires].
62 Structurellement, je pense que, que l'on prenne un piano ou une guitare, ça revient un peu au
63 même. À part que pour l'aspect motivation, si t'arrives avec autre chose qu'un piano ...

64
65 VT – D'avoir son instrument à soi des fois ça peut peut-être aider?

66
67 A – Oui, absolument. Je pense que la guitare, ça fait exactement la même job que le piano. C'est
68 plus facile avec son instrument peut-être. Moi je fais du piano, c'est sûr qu'il y a des disques, on
69 peut faire des dictées sur d'autres instruments, mais en réalité moi je le fais peu. Je pense que ça
70 peut être très pertinent de faire des dictées sur d'autres instruments, ce que j'ai déjà fait
71 occasionnellement avec des étudiants plus forts. Je leur avais demandé de composer une dictée à
72 tour de rôle et de la jouer sur leur instrument.

73
74 VT – Croyez-vous qu'il y a assez d'heures de cours d'allouées à la formation auditive par
75 semaine?

76
77 A – D'après moi, oui. C'est trois heures par semaine ici, j'imagine que ça doit être assez
78 standard?

79
80 VT – Deux, trois ou quatre heures. Je me suis fait dire que quatre heures c'était parce que le cours
81 était jumelé au cours d'analyse aussi. Ça revient pas mal souvent à trois heures, la majorité.

82
83 A – Ok. D'après moi, c'est amplement suffisant. Parce qu'il y a souvent le risque de la
84 surenchère, de forcer. Je pense que pour développer l'oreille, ce n'est pas juste là que ça se fait.
85 On développe l'oreille à l'instrument et peut-être que cet aspect-là n'est pas assez traité dans le
86 cours d'instrument. En classique surtout, on travaille la technique instrumentale, on force
87 beaucoup dans ce sens-là. Mais non, il faut que ça se fasse par l'écoute. Formation auditive c'est
88 sûr qu'on a la prétention de développer l'oreille, mais malheureusement ça reste un cours de
89 lecture à vue et de transcription. Dans les faits, quand on regarde la structure du cours, c'est
90 orienté vers là. C'est sûr qu'on en profite pour développer l'oreille aussi, mais c'est très orienté
91 vers là.

92

93 VT – C’est vrai que dans les compétences du Ministère, c’est vraiment « Solfier à première vue
94 un texte écrit »
95
96 A – Bien, c’est solfège-dictée. Le nom le dit, ça ne peut pas être plus clair que ça.
97
98 VT – Parlant du Ministère, selon vous quel devrait être le rôle du Ministère de l’Éducation, du
99 Loisir et du Sport dans l’encadrement des professeurs de formation auditive au cégep?
100
101 A – Hum. Y avait-il une question comme ça dans le questionnaire?
102
103 VT – Non... Par exemple, devrait-il fournir plus d’indications ou d’explications sur les approches
104 et les démarches pédagogiques relatives à l’enseignement de la formation auditive ou cela relève-
105 t-il de la responsabilité des professeurs?
106
107 A – Dans les faits, je pense que ça ne peut pas être autre chose que la responsabilité des
108 professeurs. C’est vraiment embêtant. Parce que je sais que les directives sont assez floues.
109
110 VT – Il y a un tableau en fait avec l’objectif, les compétences, les éléments de compétences.
111 C’est ce que moi j’ai retrouvé par rapport à ça. Mais je ne sais pas si dans les cégeps vous avez
112 accès à d’autres informations ?
113
114 A – Non. Bien moi je ne m’occupe pas du comité de programme, je ne sais pas exactement. Je
115 connais ce tableau-là parce qu’on l’a dans le plan de cours et on y a arrimé tous nos éléments. Je
116 pense qu’il faut qu’il y ait un élément ... je pense que c’est bon qu’il y ait une certaine unité et
117 que le Ministère définisse minimalement c’est quoi le cours de formation auditive. Mais bon, il
118 faut qu’il y ait quand même une marge de manœuvre, parce que tous les cégeps ont une clientèle
119 différente aussi. On a quand même une clientèle assez forte, souvent les étudiants ont un certain
120 bagage et d’avoir une certaine marge de manœuvre ça nous permet d’avoir des cours enrichis.
121 Donc là, on hausse un peu le niveau. On parle de contenu, ce qui est différent de l’orientation.
122 Donc oui, il faut qu’il y ait une présence du Ministère, mais il faut qu’il y ait une balance. C’est
123 vague, mais...
124
125 VT – Non, ça fait du sens. Votre cégep fournit un plan-cadre?
126
127 A – Oui, oui.
128
129 VT – Et à partir de là, les enseignants construisent eux-mêmes leurs plans de cours?
130
131 A – Bien c’est-à-dire qu’on a le cadre ministériel, en comité on a un plan-cadre et tous les profs
132 on a le même plan de cours quasiment. C’est le même plan-cadre, le même contenu.
133
134 VT – Donc c’est vraiment dans la classe que ça peut varier selon l’enseignement du professeur.
135
136 A – Oui, c’est ça. C’est dans la classe.
137
138 VT – Recevez-vous du soutien de la part de l’administration et de vos collègues? Je pense qu’il y
139 a un comité pour la formation auditive ici?

140
141 A – Oui.
142
143 VT – C’est quoi le rôle de ce comité?
144
145 A – Bien, je pense que c’est de maintenir l’unité étant donné que c’est un cours séquentiel, un,
146 deux, trois, quatre et on est 10 profs à le donner. Donc le comité c’est pour baliser, s’assurer
147 qu’on évalue de la même façon, tout ça. Quel autre rôle? Bien finalement, ça devient un comité
148 de gestion des examens communs. On a rarement le temps de parler de pédagogie de fond, on
149 essaie de le faire, il y a un intérêt pour ça. Surtout là, on a eu des sessions assez mouvementées.
150 En gros, c’est ça le rôle du comité, unifier notre enseignement, s’assurer que le plan de cours on
151 l’applique de la même façon.
152
153 VT – Pouvez-vous décrire de façon un peu plus détaillée quelle est votre conception de
154 l’enseignement de la formation auditive?
155
156 A – Ça, il y avait une question comme ça. Il y avait deux questions : la conception et quoi
157 d’autre?
158
159 VT – La démarche aussi.
160
161 A – Oui, c’est ça.
162
163 VT – Ça peut être en lien aussi. Ça peut s’entrecroiser, j’ai eu des réponses qui s’entrecroisaient.
164
165 A – Donc ma conception de la formation auditive. Bien comme je te dis, je le vois que c’est un
166 cours de formation auditive, c’est-à-dire que c’est pour éventuellement développer l’oreille, mais
167 j’ai le regard très pragmatique des consignes ministérielles. C’est-à-dire que c’est un cours de
168 lecture à vue. Lecture et transcription et c’est souvent à travers ces défis-là qu’on travaille le
169 développement de l’oreille. Par contre, est-ce que ça reflète ma conception idéale de la formation
170 auditive? Idéalement, ça serait le « fun » de se dégager un peu de ça et on peut le faire parfois.
171
172 VT – Avec les niveaux plus avancés.
173
174 A – Oui, c’est ça. On peut faire des liens avec l’harmonie. Et ultimement, c’est ma conception,
175 mais c’est une conception partagée avec le comité, ça fait partie du plan de cours, mais c’est de
176 faire des liens entre l’écoute et l’analyse. Donc, ça, c’est important. Ça se concrétise souvent avec
177 des dictées harmoniques. Aussitôt que je peux je mets l’accent là-dessus, les dictées harmoniques
178 et les stratégies d’écoute et d’analyse pour faire le lien entre les deux. On écoute, on entend puis
179 en même temps on analyse. En même temps, cette façon de faire, faut pas être idéologique avec
180 ça parce que ce n’est pas parce qu’on comprend qu’on entend. J’ai très vite vu les limites de ça.
181 Mon approche, est-ce qu’il y a d’autres points? Il n’y a rien qui me vient comme ça, je ne sais pas
182 s’il y a des choses dont j’avais parlé.
183
184 VT – Bien la prochaine question parle des approches. Ma question c’est : les approches suivantes
185 ont été mentionnées (par plusieurs personnes) : approche tonale, approche par degrés, approche

186 harmonique, système du *do* fixe, du *do* mobile... Que pensez-vous de ces diverses approches et
187 quelle approche utilisez-vous?

188
189 A – Hum... Bien j'aime beaucoup l'approche par degrés, surtout pour commencer quand on ne
190 module pas. Je pense que ça a aidé pas mal d'étudiants. Je trouve que ça colle plus avec la pensée
191 tonale, donc c'est plus facile de faire un lien avec l'écoute avec ce système-là. Honnêtement,
192 j'aimerais l'utiliser plus. Je l'utilise beaucoup en première session par exemple, parce que là on
193 est dans le non modulant. Souvent il y en a qui n'en ont jamais fait alors je les commence comme
194 ça. Deuxième session, c'est difficile parce qu'il y a en qui étaient avec moi qui en ont déjà fait, il
195 y a d'autres professeurs qui en font, un peu je le sais, mais il y a en qui n'en ont jamais fait et là
196 bien souvent on frappe un mur. C'est « non, je n'embarque pas là-dedans, c'est poche » et là,
197 j'essaie d'en faire un peu quand même. Mais s'il n'y avait pas ça, si c'était une approche qui était
198 utilisée plus largement, je l'utiliserais un peu plus, parce que je trouve que c'est une approche
199 intelligente. C'est une approche qui est analytique aussi, qui combine un peu les deux. Ça met un
200 frein à la pensée intervallique, c'est-à-dire que si tu chantes par degrés, ça permet d'entendre le
201 degré éventuellement et d'éviter les stratégies intervalliques qui marchent souvent de façon
202 ordinaire.

203
204 VT – Donc ça reste dans une approche tonale, c'est plus facile de se déplacer d'une tonalité à
205 l'autre.

206
207 A – Oui, bien c'est ça. Pour la modulation tu parles?

208
209 VT – Bien en général.

210
211 A – Oui c'est ça, peu importe la tonalité. L'approche avec les notes c'est intéressant aussi. C'est
212 plus facile quand il y a des modulations ou des dominantes secondaires, beaucoup de notes
213 ornamentales et ça permet aussi de développer, veut, veut pas, c'est vrai qu'à force de chanter *do*
214 sur un *do*, il y a des liens qui se font. Ça développe l'oreille absolue. Je trouve que l'oreille
215 absolue, c'est moins à la mode, mais c'est intéressant.

216
217 VT – Ce n'est pas ce qu'on appellerait une oreille relative quand on la développe?

218
219 A – Peut-être que tu as été plus experte que moi pour les termes. Pour moi, ce que j'entends par
220 oreille relative c'est que mettons que je chante en *do*, je chante les degrés, donc je reconnais III,
221 je reconnais V, je reconnais II, mais je ne reconnais pas nécessairement la couleur de la note.
222 Quand je parle d'oreille absolue, bien c'est la note. Donc ça, c'est ce que j'entends quand je parle
223 d'oreille absolue. D'après moi elle pourrait se développer, développer la reconnaissance de la
224 couleur de la note. Moi je dirais, à la base je n'ai pas une oreille absolue et je ne l'ai toujours pas,
225 mais j'ai développé certaines choses absolues, donc je peux reconnaître assez bien les tonalités
226 assez instantanément et pour la couleur. Le fait de reconnaître ça m'aide. Alors, j'aime le fait
227 qu'on utilise deux systèmes, celui avec le nom des notes et avec les numéros, qui est *do* mobile
228 en fait. Il est peu utilisable, si on chante *do-ré-mi-fa-sol* et qu'on l'utilise à la fois pour les valeurs
229 absolues et les valeurs relatives, j'aime mieux utiliser les I-II-III-IV-V. Mais oui, les deux
230 systèmes à *do* fixe et à *do* mobile, je trouve que c'est le « fun » de les utiliser les deux.

231
232 VT – Comment décririez-vous votre style d'enseignement?

233
234 A – Est-ce qu'il y a des choix de réponses? [rires]
235
236 VT – Non !
237
238 A – Mon style d'enseignement ... bien je pense qu'ultimement, je n'invente rien. Je pense que
239 mon style d'enseignement est assez conservateur. Je fais ce qu'il faut pour atteindre les objectifs
240 du cours et les objectifs du cours sont assez conservateurs. Il faut lire et il faut prendre en dictée
241 et donc, j'oriente vers ça. Dans le fond, ce que je fais qui ressort un peu du moule, j'essaie de
242 rendre le cours vivant. J'essaie de faire ça. J'utilise beaucoup le piano, donc j'accompagne. Ce
243 n'est pas vraiment mon style d'enseignement, c'est plus des stratégies.
244
245 VT – Bien c'est bon aussi quand même.
246
247 A – J'essaie de voir ... le style d'enseignement ... j'essaie de rendre le cours amusant jusqu'à un
248 certain point. Quand on chante les mélodies, le fait de les jouer au piano et de faire des
249 accompagnements, ça rend les mélodies intéressantes, ça fait que le temps passe vite. Je fais
250 souvent des lectures de chorale, assez systématiquement, aussitôt que le niveau le permet. Du
251 chant quatre voix ou des fois quand ce n'est pas possible, du chant deux voix, des duos. Il y a un
252 peu l'aspect « lecture de répertoire », c'est comme des exercices de lecture à vue. Quand j'ai
253 l'énergie, j'essaie d'être un peu drôle aussi [rires]. C'est du style d'enseignement ! Je ne sais pas
254 si tu as des sous-questions par rapport à ça ?
255
256 VT – Non, pas particulièrement. Ça répond quand même à ma question. Quelles ont été ou
257 quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?
258
259 A – Hum. C'est sûr que c'est les professeurs qu'on a eus en musique. Pour revenir sur le style
260 d'enseignement, il y a des choses qui me reviennent.
261
262 VT – Oui, oui.
263
264 A – J'aime laisser une certaine autonomie aux étudiants, c'est sûr qu'il y a une culture ici qui est
265 assez « maternante », c'est-à-dire que tu as comme 10 devoirs, tu fais un devoir par semaine et si
266 tu ne le fais pas et que tu coules à cause des devoirs, tant pis pour toi. Et ça, c'est une culture que
267 je n'aime pas, j'essaie de m'écarter dans la mesure du possible de ça, mais je ne peux pas non
268 plus être le mouton noir complètement. Il faut quand même avoir des devoirs et contrôler tout ça,
269 mais j'aime quand même laisser l'opportunité aux étudiants de faire les devoirs pour que ce soit
270 formatif pour eux. Je leur donne le corrigé des fois, donc faites le devoir et je ramasse si c'est
271 fait, c'est tout. Peut-être qu'il y en a qui ont tout copié, mais tant pis pour eux.
272
273 VT – Ça paraîtra dans leurs examens.
274
275 A – Exactement. Donc ça, c'est une caractéristique importante de mon style d'enseignement. De
276 leur laisser la responsabilité, leur autonomie et s'ils ne le font pas, de ne pas les juger non plus. Je
277 me dis que les étudiants ont droit de donner des priorités où ils peuvent, dans la mesure où on a
278 un examen final et on va être capable d'évaluer. Ça, c'est une caractéristique importante. Dans le
279 fond, je pense à mes professeurs à l'université qui avaient un peu cet esprit-là d'aller à l'essentiel.

280 Qu'est-ce qu'évaluer et qu'est-ce qui est bon d'évaluer? Ce n'est pas une influence directe, mais
281 c'est un peu l'esprit d'éducation par rapport à mon professeur de composition. Ça, c'est un
282 méchant bon prof, [REDACTED].

283
284 VT – Oui, je ne l'ai pas eu comme prof, mais j'ai des gens autour de moi qui l'ont eu.

285
286 A – Oui, c'est un bon professeur et c'est un professeur qui ne s'enfargeait pas dans les fleurs du
287 tapis. Il ne s'enfargeait pas dans l'aspect académique. Des fois, c'était un peu trop rond. Ça
288 s'appliquait très bien à l'université, mais je ne pourrais pas appliquer tel quel son enseignement,
289 mais dans l'esprit je pense que c'est quelque chose qui m'a marqué, donc d'aller à l'essentiel et
290 dans le cours essayer d'exposer l'essentiel. Je ne peux pas aller plus que ça, parce que dans le
291 fond c'est assez banal. N'importe quel prof essaie d'aller à l'essentiel. Dans les évaluations aussi,
292 j'essaye de ne pas surcharger, d'aller à l'essentiel, de ne pas se perdre dans tout ça. [REDACTED]
293 m'a beaucoup influencé dans l'enseignement, c'est un bon modèle.

294
295 VT – Comment gérez-vous les différents niveaux des élèves se trouvant dans une même classe?
296 Dans ce cas-ci, ça ne s'applique pas vraiment.

297
298 A – Bien, il y en a. C'est un peu préclassé. Ça arrive toujours, je ne sais pas si c'était comme ça
299 dans ton temps, mais on a ce qu'on appelle des cours décalés. C'est-à-dire que les cours de
300 solfège se donnent chaque session. Solfège I se donne aussi à la session d'hiver, pour ceux qui
301 ont coulé, ils peuvent recommencer sans attendre un an. Dans ces cours-là, les niveaux sont assez
302 disparates parce qu'il y a juste un groupe et des fois il y en a qui sont en double DEC et ils en
303 profitent pour le faire là et eux autres, souvent, ce n'est pas parce qu'ils ont coulé, c'est parce
304 qu'ils ont organisé leur cheminement. Donc, on a des niveaux forts. Ce que je fais pour ça, c'est
305 d'ignorer les plus forts. Surtout quand le groupe est fondamentalement faible et qu'il y a quelques
306 personnes qui sont très fortes. Je pense qu'avec l'expérience ça change. Quand j'étais plus
307 débutant, je me laissais plus entraîner par les plus forts, c'est-à-dire essayer de les nourrir et la
308 peur qu'ils s'ennuient, la peur de me faire juger par les plus forts, de dire « on ne fait rien avec
309 lui », mais avec l'expérience, je vais plus vers les plus faibles, m'assurer que ce soit eux. Les plus
310 forts on se rend compte que peut-être que ça fait leur affaire aussi d'avoir un cours plus tranquille
311 et qu'ils peuvent faire leurs dictées facilement. Je pense que malheureusement, ça passe beaucoup
312 par « j'écarte le problème », je n'essaie pas de nourrir les deux en même temps parce que c'est
313 plus exceptionnel. Ce n'est pas quelque chose qui est récurrent, c'est vrai qu'il y a un tri de
314 départ.

315
316 VT – Sinon, ils sont vraiment par niveaux.

317
318 A – C'est ça. Donc si j'avais cette situation-là de façon plus constante, peut-être que j'aurais des
319 solutions plus correctes pédagogiquement.

320
321 VT – Non, mais je me souvenais qu'ici c'est par niveaux. Selon vous, quelle devrait être la place
322 des habiletés connexes, c'est un terme que j'ai retrouvé dans certaines réponses des enseignants,
323 c'est-à-dire reconnaissance d'accords, des intervalles, travail des modes anciens. Quelle est la
324 place de tout ça par rapport au solfège-dictée dans les cours?

325

326 A – Dans le fond, tout ce qu'on parle d'habiletés connexes c'est tout ce qui ne se rapporte pas
327 directement à lecture de mélodies et écriture de mélodies, le rythme peut-être fait partie de tout
328 ça. Donc quelle est la place de tout ça? Hum. Je pense que c'est important. C'est sûr, dans la
329 classe on parle de chanter les intervalles, on se pratique, j'en donne plein. C'est un peu « plate »,
330 je pense que c'est important, mais j'essaie de ne pas mettre une place démesurée aux aspects
331 techniques. Si on classe connaissances connexes ou habiletés connexes, si on classe dictée
332 harmonique dans tout ça, je trouve que ça, c'est plus que connexe. Je trouve que c'est essentiel et
333 je trouve que notre programme ne met pas assez l'emphase là-dessus. C'est quelque chose que je
334 ne m'en tiens pas au programme tel quel qui est là parce que je trouve qu'il est sous-développé.
335 Je trouve que c'est extrêmement important et à mon expérience à moi, j'ai eu une formation
336 musicale assez jeune et au secondaire j'avais des dictées. Je n'étais pas super bon en dictée, je les
337 faisais, mais je déphasais, je n'entendais pas tout et ça me stressait, mais à partir du moment où
338 j'ai compris l'harmonie (ça l'harmonie, je l'avais facilement), je reconnaissais très bien
339 l'harmonie et ça ça m'a aidé à structurer. Une fois que j'ai compris que dans le fond c'est I-V-I,
340 intuitivement, j'entendais les harmonies, là j'ai commencé à être pas mal mieux en solfège
341 mélodique et ça, c'est quelque chose qui m'a vraiment aidé. Je pense que l'harmonie est quelque
342 chose qui devrait être au premier plan. Ça a aussi une application directe, c'est-à-dire les « tonnes
343 pop » qu'on entend, une fois qu'on a une certaine base harmonique, on peut les trouver tout seul.
344 En ce moment, c'est tellement peu développé que je pense que la plupart des étudiants qui
345 finissent ici arrivent difficilement à analyser à l'oreille une « tonne pop » simple.

346
347 VT – On parle plus de dictée harmonique que de reconnaissance d'accords, par exemple « ça,
348 c'est un accord majeur, ça, c'est un accord mineur ».

349
350 A – Oui. Je ne sais pas si c'était classé dans habiletés connexes dictées harmoniques?

351
352 VT – Moi c'est un terme que je n'avais jamais entendu avant. C'est certains enseignants qui ont
353 mentionné ça « habiletés connexes » et ce que j'avais recensé c'était reconnaissance d'accords,
354 d'intervalles et travail des modes anciens.

355
356 A – Oui, donc moi je classe ça comme la technique. Je pense que ça a la même importance que
357 pour un pianiste faire ses gammes. C'est complètement analogue à ça. Ça a son importance, tu
358 peux faire sans ça probablement, mais on ne peut pas donner un cours au cégep sans parler de
359 technique.

360
361 VT – Ça serait difficile.

362
363 A – C'est ça. Dans mon plan de cours, moi je l'ai clairement identifié comme « technique ».
364 C'est vrai par contre que parfois on coupe court à ça. Par contre, où je ne coupe pas ce sont les
365 intervalles. Où je coupe ce sont les modes. Pourquoi je coupe là? C'est parce que je trouve qu'il
366 est mal rattaché. Il faut le rattacher à une application et le programme c'est beaucoup le solfège
367 tonal, on ne fait pas de solfège modal, ou c'est vraiment des apartés, des parenthèses, donc il
368 n'est pas structurellement là. Donc là ça devient de faire de la technique pour de la technique.
369 Alors là, je coupe, mais ultimement il faudrait en faire et s'il y avait un programme qui portait
370 mon nom, on ne ferait pas juste du solfège tonal, le contenu serait arrangé différemment. Ce
371 serait un peu plus en accord avec l'approche plus moderne, peut-être même plus postmoderne,
372 c'est-à-dire que là le solfège est vraiment orienté au niveau de l'évolution de la musique classique

373 et à cause de ça la modulation arrive très tôt. Mais la modulation est plus ou moins importante,
374 dans la plupart des styles, si on parle du pop et même du jazz, ce n'est pas structurellement aussi
375 important. On va chercher les dominantes secondaires, mais la modulation en tant que telle elle
376 passe plus inaperçue, on peut l'expliquer différemment. Toi étais-tu en jazz?

377
378 VT – Non, moi j'étais en classique. C'est quand même une approche assez classique.

379
380 A – Ici?

381
382 VT – Oui

383
384 A – Oui, c'est très classique et d'ailleurs ça va à l'encontre des indications ministérielles je crois,
385 ils disent qu'on doit faire dans tous les styles.

386
387 VT – Ça dit : à travers les langages des musiques populaires, jazz et classiques.

388
389 A – Voilà, donc c'est très vrai à l'exclusion des deux premiers [rires] ! Donc, on pourrait se
390 questionner à ce moment-là sur la validité des directives ministérielles. Personnellement, c'est
391 écrit dans les plans de cours, mais on n'a pas le matériel. Quand on travaille avec le Berko, c'est
392 du style classique, il y a du « pseudo » blues qui arrive ici et là, mais en réalité on n'applique pas
393 ça. C'est classique et même le rythme jazz, j'en fais faire un peu, mais c'est un peu habiletés
394 connexes. Si on en fait, c'est de la technique pour de la technique et il n'y a pas d'application
395 directe. Ce n'est pas structurellement intégré.

396
397 VT – À la question 12 du questionnaire sur le pourcentage d'improvisation par rapport aux
398 extraits provenant du répertoire, vous avez indiqué 0% en solfège et 80% en dictée. Comment
399 expliquez-vous ce pourcentage? Le faites-vous à défaut d'avoir des exercices appropriés ou par
400 choix?

401
402 A – Ok. Je pense que la question c'était improvisation ou composition.

403
404 VT – Moi j'avais mis improvisation.

405
406 A – J'avais compris un peu de cette façon-là. Parce que dans le fond, pour l'essentiel je compose
407 les dictées pour les difficultés ciblées, des fois c'est des longues dictées, des fois c'est des courtes
408 dictées. Le 80% veut dire ça, parce que je n'improvise par vraiment, je vais me prendre des notes
409 juste avant des fois, des courts motifs, mais non je n'improvise pas ni pour la dictée.

410
411 VT – Bien ça me fait réaliser que peut-être le terme composition aurait été plus approprié que
412 improvisation.

413
414 A – Ok, donc vraiment si tu veux préciser, le 80% c'est pour la composition. Donc je compose à
415 80% le matériel des dictées.

416
417 VT – Pourquoi pas en solfège?

418

419 A – Parce que solfège on a le matériel, dans le fond on suit le Berko. Je ne les fais pas improviser
420 non plus. Quand tu étais là, peut-être que je le faisais, je ne m'en souviens plus, mais à moment
421 donné j'ai arrêté de le faire. Parce que je pense que j'étais plus ou moins à l'aise avec ça. Je me
422 dis que quand on fait un exercice il faut être capable de le faire évoluer, mais je ne voyais pas
423 comment, en si peu de temps, faire en sorte que de session en session on amène les étudiants à
424 improviser de mieux en mieux. Je me suis dit que l'improvisation est une activité pertinente pour
425 peut-être réaliser certaines choses, dont chanter des gammes avec un accord, peut-être des modes,
426 mais pas plus que ça. Peut-être que je pourrais rectifier le tir, 0% c'est exagéré parce que c'est
427 vrai que des fois on fait des expériences d'improvisation, c'est-à-dire des chœurs à quatre voix
428 improvisées. On se met un cadre harmonique et par rapport au principe d'être le plus conjoint
429 possible, je les laisse trouver une ligne conjointe à travers l'harmonie. Donc ça, c'est un exercice
430 qu'on pourrait dire d'improvisation, donc c'est non écrit et il y a des choix de réponses. Donc ce
431 n'est pas de haute improvisation, mais peut-être qu'on pourrait rajuster le tir pour dire que, à
432 l'occasion, donc peut-être un 5%, il y a une petite place pour ça, mais ce n'est vraiment pas
433 central. Si je voulais en mettre plus, j'aimerais me poser la question de quelle façon on peut faire
434 en sorte qu'on peut progresser. Parce qu'il y en a qui ne sont vraiment pas capables, il y a en qui
435 sont bloqués et je pense que c'est ça qui est un peu intimidant. Je ne sais pas trop quoi faire pour
436 faire en sorte qu'ils soient capables.

437
438 VT – Parce que personne ne les pousse jamais à le faire non plus. Si tu ne l'apprends pas, c'est
439 difficile que ça vienne naturellement. Du moins, chez certaines personnes.

440
441 A – Il y a un cadre intimidant, jouer devant tout le monde. Il y a en qui finissent par le faire, mais
442 tu vois que c'est ardu. Mon but ce n'est pas qu'on soit mal à l'aise dans le cours. Au début, je le
443 faisais, malgré qu'il y avait un bon 50% que tu voyais qu'ils haïssaient ça pour mourir. Après, ça
444 m'a rendu moi-même mal à l'aise et en plus je ne voyais pas l'utilité.

445
446 VT – Dans votre description d'une leçon type, vous avez indiqué faire toutes les activités que je
447 vais nommer. Est-ce que cela se déroule de la même façon à chaque leçon. Voici ce que vous
448 avez dit : « Voici un cours idéal (quoi qu'un peu surchargé, certains éléments devront sûrement
449 être retirés) 1- Chant polyphonique 2- Dictée à 2 voix 3- Éléments techniques : intervalles 4-
450 Solfège et dictée rythmique 5- Solfège mélodique sur les mélodies travaillées la semaine
451 précédente 6- Dictée mélodique : soit plusieurs dictées courtes qui ciblent une difficulté ou une
452 dictée plus longue segmentée de façon traditionnelle en segments de 2 mesures plus une note. »

453
454 A – Oui. La question c'est?

455
456 VT – Pas mal à tous les cours ça se déroule de cette façon-là?

457
458 A – Oui. Comme je te dis, il y a tout le temps des éléments qui sortent. Des fois, l'aspect rythme
459 je le saute. Idéalement, j'aime toujours commencer avec un chant polyphonique, je trouve que ça
460 commence bien. Parce qu'on s'entend que le cours solfège-dictée ce n'est pas le cours que la
461 plupart des élèves disent « Yahou ! Solfège-Dictée ! », quoiqu'il y en a qui aiment ça aussi.

462
463 VT – Ce n'est pas la majorité.

464

465 A – Non, c’est ça [rires]. Tu parles de ton expérience personnelle ici et de mon expérience aussi.
466 Je trouve que le chant polyphonique est une façon agréable pour les élèves et pour moi aussi.
467 Enseigner solfège-dictée c’est un peu ingrat pour le professeur aussi, c’est-à-dire qu’il y a
468 sûrement d’autres matières que j’aimerais mieux enseigner que solfège-dictée bien que j’aime ça.
469 Il y a un aspect technique, il faut amener les élèves à être motivés. Commencer avec ça [un chant
470 polyphonique], je me dis « Yéé » ça va être beau, on va chanter voix par voix et ça va être
471 agréable et après on va pouvoir entrer dans le sujet, mais on a commencé avec quelque chose
472 d’agréable. Occasionnellement, je change l’ordre. Surtout si on n’a pas eu le temps de faire la
473 dictée mélodique le cours précédent, je peux la mettre au début pour être sûr qu’on va la faire. En
474 gros c’est ça, j’essaie de me tenir avec ça. Quand j’ai commencé à enseigner, ma structure c’était
475 on fait tout ce qui est chanté et après on fait tout ce qui est dictée. Là, de la façon que c’est réglé,
476 c’est qu’on y va par thèmes. Polyphonie, ensuite c’est rythme et après c’est mélodie chantée et
477 dictée. Donc, c’est organisé par thèmes.

478
479 VT – Quelles sont les caractéristiques d’un bon enseignant de formation auditive?
480
481 A – Hum. Je m’excuse, je suis un peu distrait par le fait que je me suis demandé si on avait déjà
482 parlé des stratégies d’enseignement.

483
484 VT – Un peu dans la réponse à la question 26 du questionnaire, j’essaie d’impliquer les élèves
485 dans leur propre apprentissage en les encourageant à chanter et à se retrouver à tout moment par
486 le sens tonal.

487
488 A – Oui. Ok. Et puis la mémorisation, c’est là dedans aussi.

489
490 VT – Oui, tu l’as mentionné, il me semble.

491
492 A – Reprends la dernière question s’il te plaît.

493
494 VT – Quelles sont les caractéristiques d’un bon enseignant de formation auditive?

495
496 A – Euh, oui, j’ai fait de l’évitement [rires] ! Un bon enseignant doit savoir rendre la matière
497 intéressante. Je pense que le fait de faire en sorte que le cours est intéressant et amusant, ça, c’est
498 important. Parce que si c’est le cas, je pense qu’on apprend mieux. Un bon enseignant fait en
499 sorte de donner des trucs appropriés pour faire en sorte que les étudiants s’améliorent. Il faut être
500 à l’écoute des difficultés des élèves. Je pense qu’il faut s’impliquer aussi des fois plus
501 individuellement, c’est-à-dire qu’on ne peut pas rester au cours collectif adienne que pourra. Je
502 pense qu’il faut les encourager à venir nous voir dans le besoin et chaque session, il faut les aider
503 individuellement pour certaines choses et il faut les inviter à le faire. Je pense que c’est important
504 pour être un bon prof, pour les aider de façon plus pointue sur certains points. Il faut savoir
505 diagnostiquer, chose qui n’est pas facile parce qu’en réalité, veut, veut pas, on s’improvise un peu
506 pédagogue. Je suis musicien à la base, j’ai eu un cours de pédagogie et ça m’a ouvert les yeux sur
507 certaines choses. À part de ça, je ne connais pas la cognition de l’apprentissage, je ne connais pas
508 les processus donc, c’est un peu du bricolage et de l’expérience aussi. Je pense que c’est comme
509 ça aussi pour d’autres professeurs. On essaie de diagnostiquer, mais souvent je pense qu’on
510 manque de...

511

512 VT – Mais il n'existe pas vraiment de ces ressources là, de ce que j'ai compris ... côté théorique,
513 j'ai cherché ...

514
515 A – Ok, donc même quelqu'un qui a fait des recherches, qui a voulu savoir ... ça n'existe pas.
516 C'est bien, c'est l'objet de ta recherche un peu ...

517
518 VT – Oui c'est un peu ça, d'aller voir où est-ce que vous avez trouvé les ressources justement. Il
519 existe des trucs sur la psychologie cognitive, plus sur le côté théorie de l'enseignement, mais si
520 on cherche quelque chose par rapport à l'enseignement de la formation auditive, ça, ce n'est pas
521 évident.

522
523 A – Non, c'est ça. Donc les processus et pour ce qui se passe avec les cas particuliers, troubles
524 d'apprentissage, ceux qui ont de la misère à lire. Par exemple quand la mélodie monte et ils
525 descendent et qu'il faut travailler. Ça on manque clairement de ressource et des fois, je pense que
526 dans la mesure de ce qu'on a comme ressources, il n'y a rien à faire. Ce sont des problèmes qui
527 sont trop difficiles à régler. Je m'écarte de la question qui fait qu'un prof est un bon prof. Je
528 pense que l'écoute c'est important, il faut être capable de voir individuellement c'est quoi leur
529 niveau.

530
531 VT – On va revenir un peu sur les manuels, on en a parlé un petit peu tantôt. Ça se répète peut-
532 être un peu. Donc, quel usage faites-vous des manuels de formation auditive que vous avez
533 mentionné utiliser? C'est surtout pour le solfège, c'est ça que je comprends.

534
535 A – Bien pour la dictée il en existe, mais moi je n'en utilise pas tant que ça parce que souvent ...
536 peut-être que je n'ai pas assez de ressources moi-même, mais je trouve que c'est plus facile d'en
537 composer pour le besoin que de fouiller, fouiller. J'imagine qu'il y a tellement de façons de
538 progresser. Il y en a qui vont parler des dominantes secondaires avant la modulation. La dictée
539 que tu veux elle n'existe pas à moins de fouiller alors je pense que le mieux c'est de composer.
540 Peut-être le fait que j'ai étudié en composition ça peut m'aider, c'est peut-être une application. Ça
541 ne me fait pas peur de composer des dictées, bien que de toute façon il y en a plein d'autres ici
542 qui n'ont pas étudié en composition et qui composent très bien des dictées aussi. Je ne sais pas à
543 quel point étudier en compo m'aide, mais je pense que oui.

544
545 VT – Ça aussi on en a un peu déjà parlé. Pouvez-vous nous expliquer de façon plus explicite
546 pourquoi vous trouvez que les manuels sont adaptés ou ne sont pas adaptés à la formation
547 auditive au niveau collégial?

548
549 A – Donc, je ne peux pas parler des dictées parce que ça je ne les connais pas. Mais nous autres
550 on utilise le Berko (d'ailleurs on a changé d'édition, on est rendu à la 5^e édition), en gros c'est
551 bien conçu et ça nous sert. On s'en sert depuis des années, c'est encore pertinent. Il y a quand
552 même certaines progressions, quoique c'est clairement fait pour assez avancés. Je pense qu'ici
553 c'est très pertinent de l'utiliser parce qu'on a des élèves, en général, assez forts. Dans d'autres
554 cégeps, j'ai l'impression que ça ne doit pas être très approprié. Ils doivent « rusher », parce qu'à
555 la fin c'est pas mal difficile. La progression est en pente raide, je trouve. Ici on s'en sert, par
556 contre, on questionne ici aussi ... ce n'est pas idéal, mais on considère que c'est à peu près le
557 meilleur « deal » pour nous et le questionnement qu'on a c'est « Est-ce qu'on ne devrait pas avoir
558 un document maison qui va piger à droite et à gauche? ».

559
560 VT – Bien, c’est drôle, ça vient pas mal en lien avec mon autre question sur les manuels. Que
561 devrait contenir un manuel de formation auditive fait spécialement pour les enseignants de
562 formation auditive au niveau collégial?
563
564 A – Oh, là, là. Bien ça, c’est une question vraiment difficile, je ne sais pas à quel point on peut y
565 répondre parce qu’étant donné que chaque cégep a plus ou moins son programme...
566
567 VT – Le contenu reste quand même assez semblable...
568
569 A – Le contenu oui, mais tu vois ce qui revient, ce qu’un professeur me dit c’est qu’il y a du
570 matériel qui existe, qui est accessible, qui a été fait par d’autres professeurs de cégep, je pense à
571 quelqu’un en particulier. Je sais qu’elle a fait des dictées, mais je pense que ce sont toutes des
572 dictées non modulantes. Je crois que la modulation est une directive du Ministère, je pense qu’on
573 est obligés d’aborder la modulation, mais nous on l’aborde en deuxième session, peut-être qu’il y
574 a des cégeps qui l’abordent en quatrième session. Je ne sais pas.
575
576 VT – Ça serait comme difficile finalement d’avoir un manuel pour le niveau collégial.
577
578 A – Je pense que oui. Parce que la réalité est différente. Je sais que notre clientèle est différente
579 ici qu’ailleurs. Ça c’est la réalité maintenant, mais est-ce que ça serait possible d’unifier ? Est-ce
580 que d’avoir un manuel commun ne forcerait pas justement à avoir une certaine unification, un
581 niveau. Parce que des fois il y en a qui arrivent d’autres cégeps et ils ont déjà fait un an de solfège
582 et ils arrivent en solfège trois et ils n’ont pas vu autant. En terme de contenu, qu’est-ce que
583 devrait avoir un manuel...
584
585 VT – Est-ce qu’il devrait y avoir plus de trucs sur la pédagogie justement au lieu d’avoir juste des
586 exercices? C’est souvent beaucoup d’exercices pour peu d’explications.
587
588 A – Oui. Je ne sais pas, là dans le fond ça devient : Est-ce qu’on devrait former les professeurs?
589 Et peut-être que la réponse c’est oui, je serais le premier à en bénéficier. J’admets que mon
590 enseignement est assez conservateur, j’ai quelques bons trucs aussi et ça fonctionne, mais
591 fondamentalement je n’ai pas de formation. Est-ce que ce genre d’explications m’aiderait? Oui,
592 mais dans le fond, ce serait pour colmater des brèches.
593
594 VT – Ou plus pour quelqu’un qui débute aussi.
595
596 A – Ou quelqu’un qui débute, ou quelqu’un qui n’a pas de formation comme moi. Là
597 l’expérience vient à compenser.
598
599 VT – Mais de toute façon, ça n’existe pas une formation pour être professeur.
600
601 A – Non, mais ça devrait exister peut-être, je ne sais pas. Ça n’existe pas. Peut-être que dans le
602 fond, ça serait d’avoir un manuel du professeur rédigé. Je pense que ça pourrait juste être bon.
603
604 VT – Il ne me reste que deux questions. Que pensez-vous de l’utilisation de la technologie pour
605 l’enseignement de la formation auditive?

606
607 A – Bien, la technologie, je ne l'utilise pas de façon ... en gros, j'aime les plateformes de partage,
608 on laisse les dictées là dessus avec les corrigés. Je ne m'en sers pas vraiment plus que ça. Il y a
609 des logiciels comme *Ear Master* de reconnaissance. Je dirais que j'ai peu d'attentes pour la
610 technologie en formation auditive, parce que je trouve que de s'asseoir au piano et de jouer deux
611 notes, les écouter, c'est toujours excellent. Donc, j'ai peu d'attentes et je ne l'utilise pas vraiment
612 en tant que tel. Je vais réfléchir pour être sûr.
613
614 VT – Il y avait « dictées de répertoire sur *YouTube* ».
615
616 A – Oui, je vais chercher ... mais ça remplace, je pourrais arriver avec un cd. Je ne sais pas si une
617 stéréo dans une classe c'est de la technologie, mais ça ne va pas vraiment plus loin que ça.
618
619 VT – Ce n'est pas un cours qui tend à évoluer avec la technologie qui avance.
620
621 A – Non, non. Il y a des traditions d'enseignement. Les traditions d'enseignement sont
622 conservatrices. J'essaie quand même, je suis conscient de ça, mais les tendances sont très fortes.
623
624 VT – Ma dernière question, avez-vous d'autres commentaires à faire sur l'enseignement de la
625 formation auditive au niveau collégial?
626
627 A – Non, il n'y a rien qui me vient.
628
629 VT – Ok parfait. Merci.
630

1 **Transcription participant B**

2
3 VT - Dans le questionnaire vous avez indiqué enseigner les matières suivantes « analyse et
4 écriture, technologies musicales et grands ensembles », que représente la formation auditive
5 parmi celles-ci comme tâche d'enseignement?

6
7 B – Qu'est-ce que tu veux dire?

8
9 VT – Est-ce que c'est à peu près 10% de ta tâche ou ...?

10
11 B – Bien ça dépend, ça varie beaucoup de session en session parce qu'on a des profs qui partent à
12 la retraite, d'autres qui font leur dernière année et qui, pour avoir du temps plein, prennent de la
13 formation auditive alors c'est temps-ci je n'ai pas grand-chose là. Je te dirais 50% de ce que
14 j'enseigne.

15
16 VT – Bien quand même. Enseignez-vous la formation auditive seulement à un niveau en
17 particulier et à une session en particulier où cela peut varier?

18
19 B – Ça peut varier, mais depuis que les deux profs principaux du cégep sont partis à la retraite
20 depuis deux ans, c'est moi qui enseigne les étudiants avancés.

21
22 VT - Quelle est l'influence de votre passé musical dans votre enseignement de la formation
23 auditive?

24
25 B – « Oh boy ». Il y en a vraiment beaucoup. En fait, je dirais tout mon passé musical je
26 l'applique là-dedans parce que ma façon d'enseigner la formation auditive ou analyse même ou la
27 théorie, je fais tout le temps des liens avec le vrai monde de la musique. J'essaie de sortir ça de
28 « on fait de la cuisine », je dis « les ingrédients servent à ça ». Souvent, j'explique une dominante
29 secondaire, je vais chercher une pièce « pop », par exemple *Hallelujah* de Leonard Cohen, il y a
30 une super belle dominante secondaire toute seule en plein milieu du thème. Je la fais sans
31 dominante secondaire et avec dominante secondaire et là je dis « regardez au niveau
32 interprétation maintenant, qu'est-ce que vous pouvez faire avec cette dominante secondaire là. Si
33 vous savez, si vous l'analysez, vous savez qu'elle s'en vient, à quel point vous pouvez aller
34 rendre l'accent juste avant expressif. Je fais tout le temps des liens comme ça. Alors ça, par
35 rapport à mon passé, c'est toutes mes études que j'ai faites, tous les cours de théorie, tous les
36 cours d'histoire, je mélange tout ça comme un gros « *melting pot* » et j'envoie tout ça là-dedans.
37 Pour essayer le plus possible de leur rendre ça ludique et attaché à leur vie, pour que ça ne fasse
38 pas juste un cours « *pain in the ass* ».

39
40 VT – Un peu plus concret.

41
42 B – C'est ça.

43
44 VT – Croyez-vous qu'il y a assez d'heures de cours d'allouées à la formation auditive par
45 semaine?

46
47 B – Oui, je pense que oui. Parce que plus que ça, ça dépend...

48
49 VT – Dans le cas de votre cégep, c’est combien d’heures?
50
51 B – C’est un deux heures par semaine. C’est un gros cours divisé en deux. Analyse et écriture,
52 solfège et dictée, c’est le même cours, c’est juste qu’il y a un deux heures de solfège et dictée et
53 un deux heures d’analyse et écriture. Je sais qu’ailleurs, il y a certains cégeps que c’est trois et un
54 même, trois pour solfège et dictée et un pour analyse et écriture, c’est juste que nous, on a un gros
55 programme d’écriture. On fait même beaucoup plus d’écriture que d’analyse. On a décidé de
56 diviser ça deux-deux. On fait de l’harmonie tonale avancée et du contrepoint d’espèces, il n’y a
57 pas d’autres cégeps qui font ça. Je dirais juste que je sais que les questions vont porter
58 probablement plus formation auditive, mais jusqu’à ce qu’il y ait des personnes qui partent à la
59 retraite, je suis beaucoup plus enseignant d’analyse et écriture ces derniers temps. J’ai un petit
60 peu moins de formation auditive, mais ça va revenir en bloc.
61
62 VT – Vas-y selon ce que toi tu fais et si la question ne s’applique pas, tu me le diras. Selon vous,
63 quel devrait être le rôle du Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport dans l’encadrement des
64 professeurs de formation auditive au cégep?
65
66 B – Bonne question. Qu’est-ce que tu veux dire exactement? Qu’est-ce que ça devrait être le rôle
67 par rapport à notre formation?
68
69 VT – Ça et devrait-il fournir plus d’indications et d’explications sur les approches et les
70 démarches pédagogiques relatives à l’enseignement?
71
72 B – Bien en fait, oui. Oui, dans le sens qu’il devrait y avoir plus de colloques, de partage de
73 stratégies pédagogiques. On ne se le cache pas, je pense que je l’ai même indiqué dans le
74 sondage, il y a un gros problème et je sais que c’est de même dans tous les cégeps et les
75 universités, ce n’est pas tout le monde qui est spécialiste là-dedans qui enseigne. Pour beaucoup
76 de profs, c’est un peu biaisé, c’est un complément de tâche. Ils enseignent, par exemple, 85%
77 d’instrument, ils leur manquent un 15% pour avoir la tâche pleine. Qu’est-ce qu’ils font? Ils
78 subdivisent les miettes de matières théoriques à plein de monde. Ailleurs c’est comme ça, c’est
79 même extrêmement comme ça et moi selon moi c’est faire fausse route totalement. Il doit y avoir
80 dans les institutions d’enseignement de musique des spécialistes de ça. Quelqu’un qui est
81 spécialiste théorie, quelqu’un qui est spécialiste en formation auditive, quelqu’un qui fait les
82 démarches, qui va se mettre à jour. Des gens qui sont spécialisés là-dedans, qui font de la
83 recherche là-dessus, sur tout ce qui existe en tant que livre, que trucs de formation. Souvent les
84 profs d’instrument donnent ça et ne font que prendre le livre qui a été fait, suivent le plan de
85 cours et ne se posent pas de questions. Tu vois qu’ils vont donner ça à reculons et reviennent.
86 C’est sûr que si ça peut aider ces profs-là à avoir plus d’encadrement au niveau ministériel, faire
87 des colloques, faire des formations là-dessus, ça serait vraiment le « *fun* ». Je suis sûr que partout,
88 même au cégep, même dans les universités, il y en a des bons profs de formation auditive qui ont
89 développé des expertises et il faudrait justement que ces gens là, leurs stratégies soient partagées.
90 Souvent moi, je les apprends avec une amie, qui donne la formation auditive à l’université. Des
91 fois je vais passer la fin de semaine chez elle, j’amène des documents et on se partage des trucs.
92 Je me dis, si nous en tant que deux personnes on est capable de faire ça, imagine s’il y avait un
93 colloque ou quelque chose, une conférence annuelle là-dessus. Ça serait génial ce qu’on pourrait

94 apprendre et partager. Selon moi, ça serait probablement le rôle du Ministère de l'Éducation là-
95 dedans et peut-être aussi fournir plus de documents, des trucs comme ça.
96

97 VT – Est-ce que votre cégep fournit un plan-cadre pour le cours de formation auditive et si oui,
98 en quoi cela vous aide-t-il à construire votre cours?
99

100 B – Oui, on a un plan-cadre, mais c'est très ... comment je pourrais dire ça. La directive que l'on
101 reçoit c'est : faites votre plan de cours à partir du plan-cadre et on fait juste des copies et on
102 l'adapte. Le plan-cadre, c'est un peu de la paperasse. C'est le « fun » avoir un plan cadre, mais ça
103 reste ... les gens s'en ... Moi je le lis c'est sûr, mais tout ce que je vois là-dedans, je fais « ok »,
104 je l'applique avec tel exercice, j'applique ça de telle façon. Mon plan de cours ressemble à un
105 plan-cadre plus attaché à ce qui se passe. Mais oui, on a un plan-cadre et ils sont renouvelés à
106 chaque deux ans, je pense.
107

108 VT – Ok. Recevez-vous du soutien de la part de l'administration et de vos collègues? Y a-t-il un
109 comité pour la formation auditive dans votre établissement?
110

111 B – [Rires] Non, vraiment pas. Même que souvent la direction ignore totalement c'est quoi ça [la
112 formation auditive]. L'autre fois je m'en allais rencontrer mon directeur direct, pas le chef de
113 département, mais le directeur pour une évaluation d'enseignement. Les élèves m'évaluent, je
114 suis correct, mais deux mois plus tard, il me rappelle et me dit « on en passerait une autre parce
115 que là tu enseignes des matières plus théoriques, je pense ». Mais en fait j'enseigne toujours des
116 matières théoriques. Il me demande « vous avez des matières théoriques en musique? » [Rires] Ils
117 sont plus déconnectés.
118

119 VT – Donc, il n'y a pas beaucoup de soutien à ce niveau-là.
120

121 B – Oh non. Ce n'est pas grave dans le sens qu'à notre cégep, ce n'est plus un gros département.
122 Ils ont séparé totalement le « pop » du préuniversitaire il y a environ sept ans. Il n'y a plus de
123 tronc commun, c'est un tronc à part. Ils ne font pas de formation auditive, il n'y a rien. C'est un
124 programme de « pop », technique de musique populaire de chanson de trois ans et si tu veux
125 jouer d'un instrument pop, même jazz, tu es obligé d'aller faire ça. Tu ne peux pas faire ton
126 préuniversitaire jazz, alors que dans les autres cégeps tu peux faire ça. Alors, maintenant on a 30
127 élèves par année qui rentrent, pas plus que ça, ce n'est vraiment pas beaucoup. Ça baisse de plus
128 en plus et on s'entend que les programmes de musique au Québec au niveau collégial et
129 universitaire c'est ce qui coute le plus cher. Comme moi, dans mes cours de formation auditive,
130 on n'est pas plus que huit ou neuf. Les cours privés, c'est un à un, alors je sens qu'ils vont mettre
131 la clé là-dedans.
132

133 VT – Au lieu de retourner à de quoi de commun.
134

135 B – Non, non. Ils ne voudront jamais faire ça, car ça a fait la guerre entre les profs.
136

137 VT – Pouvez-vous décrire de façon un peu plus détaillée votre conception de l'enseignement de
138 la formation auditive?
139

140 B – C'est large ça. Premièrement, moi, avec toutes les expériences que j'ai eues, j'ai pogné des
141 profs hyper cuisine là-dedans qui font juste ça parce qu'ils ont à faire ça, qui n'expliquent pas
142 vraiment aux jeunes pourquoi on fait ça et qui sont très plates. J'ai aussi eu des profs passionnés
143 de ça, qui donnaient vraiment les raisons de ça et ça, ça m'a beaucoup influencé. Moi mon
144 approche première de la formation auditive c'est de rendre ça ludique. De rendre ça ludique et on
145 s'amuse avec la tonalité. J'essaie de démontrer le plus possible aux jeunes à quel point ça peut
146 leur servir dans un paquet d'affaire. Moi, je suis chef d'orchestre et ça me sert à fond. Ça me sert
147 à fond pour entendre tout ce qui se passe. Je vois que je réagis tellement vite sur un accord qui est
148 faux ou une ligne mélodique. Des fois, je trouve des erreurs dans les scores justement parce que
149 ce n'est pas ça du tout harmoniquement qui est supposé d'arriver. En tant que compositeur, ça
150 m'aide tellement beaucoup. Je suis capable d'entendre d'avance ce que je veux faire. Je leur
151 donne des trucs de même. Des fois, on chante des dominantes secondaires, on prend ça en dictée
152 et j'apporte un score d'orchestre. Je leur fais regarder et les jeunes se rendent vraiment compte
153 qu'on fait ça et qu'ils peuvent l'appliquer partout. Souvent je leur dis « tu interprètes, c'est
154 génial, parce que vous pouvez savoir exactement. Vous allez faire un peu comme Glenn Gould.
155 Vous allez avoir une approche harmonique qui sait exactement où ça s'en va. Vous devenez chef
156 d'orchestre, c'est la base. Vous devenez musicologue, il faut savoir tous les rouages de la
157 machine aussi. Peu importe, on s'en va où, c'est l'élément de base. » Souvent, on prend ça trop
158 cuisine, trop comme un cours théorique déconnecté qu'il faut passer par là alors qu'au contraire,
159 il faut voir ça comme une formation mentale à ce qu'on s'en va faire. Les élèves accrochent la
160 plupart du temps. Moi, quand je suis vraiment sûr que j'ai fait mon job, c'est quand un élève
161 vient me voir et me dit « ayoye, ce cours-là à cette session-ci, c'est mon cours préféré. » Ça veut
162 dire que ce que je vise comme enseignement ça fonctionne. Même si l'élève des fois n'est pas si
163 bon que ça. J'essaie de rendre ça pour qu'il ait hâte de venir au cours et puis en même temps, leur
164 transmettre une matière. Mais j'essaie surtout justement d'avoir un enseignement très diversifié,
165 pas que ce soit routinier. Quand je suis capable de faire des duos, on en fait. Des fois je fais des
166 sprints de jeux quiz d'analyse. Je sépare la classe en deux, on a un « buzzer » et le premier qui
167 répond par exemple à « dominante secondaire en do mineur ».

168
169 VT – La créativité est quand même assez présente dans tout ça.

170
171 B – Oui, bien on n'a pas le choix.

172
173 VT – Oui, tu as le choix.

174
175 B – Tous les cours, que ce soit en musique ou dans n'importe quoi dans la vie, dès qu'un cours
176 comporte quelque chose d'hyper mental il faut rentrer la créativité là-dedans. Sinon, on va perdre
177 un paquet de monde. Ce n'est pas tout le monde qui est très rationnel. Il y a des gens qui ont plus
178 de cerveau gauche et ça leur prend plus de ça. Il faut être capable d'aller accrocher les deux sinon
179 tu perds des gens.

180
181 VT – Dans le questionnaire, les approches suivantes ont été mentionnées : approche tonale,
182 approche par degrés, approche harmonique, système du *do* fixe, du *do* mobile... Que pensez-vous
183 de ces diverses approches et quelle approche utilisez-vous?

184
185 B – En fait, je n'ai pas de préférence. J'essaie d'utiliser encore une fois toutes les approches.
186 Parce que dans la vie, on va tout le temps être confronté à une situation où une des approches va

187 nous servir plus. Je donne tout le temps ça aux élèves. Par exemple, quand j'ai des oreilles
188 absolues, c'est clair que je vais travailler en *do* mobile à fond. Je leur demande en degrés tout le
189 temps. Je veux les entendre l'analyser. Parce que je leur dis : « je sais que vous êtes capables de
190 chanter les notes. » L'élément de base pour moi en formation auditive c'est d'être capable de
191 chanter les notes et tu mets ça avec l'analyse que tu es capable de faire en chantant et là ton
192 oreille relative se développe fois mille. Je leur dis « Vous autres, vous avez un 50% qui est là
193 naturellement, vous identifiez les notes comme les couleurs. » Je ne commencerai pas à les
194 évaluer là-dessus. Ça serait con de demander à quelqu'un « Ok, tu vas me dire c'est quoi les
195 couleurs qui sont dans la pièce. » Ça les force à réfléchir et ça les fait chier, mais finalement il y
196 en a qui s'en rendent compte que quand je prends cette façon là d'entendre avec mon oreille
197 absolue, je suis capable d'entendre n'importe quoi et même d'anticiper ce qui s'en vient. J'adapte
198 tout le temps ces méthodes-là, *do* mobile, *do* fixe, écoute harmonique. Je vais tout le temps les
199 chercher le plus possible de partout, même avec les élèves qui n'ont pas l'oreille absolue aussi. Je
200 les fais chanter en degrés. S'il y a une modulation, il faut qu'ils chantent le degré qui module. Par
201 exemple, V = III.

202

203 VT – Est-ce que c'est classé par niveaux la formation auditive?

204

205 B – Tu veux dire de niveaux de force?

206

207 VT – Oui.

208

209 B – On n'est pas assez pour ça. Ce l'était avant, mais on ne l'est plus maintenant. Mais tu vois,
210 ces derniers temps, c'est moi qui faisais les groupes et je le fais naturellement, mais je ne le dis
211 pas. Je mets un groupe plus faible ensemble et un groupe plus fort ensemble. C'est con, je me fais
212 l'avocat du diable, je ne suis pas ni pour séparer tout le monde ni pour mélanger tout le monde.
213 Les deux ont du bon et les deux ont du mauvais. J'y vais souvent par la cohorte. Là je sens que
214 j'ai une cohorte vraiment forte. Il y en a là-dedans qui ont des têtes fortes, ça les dérange d'avoir
215 des gens qui ne comprennent pas. Alors j'ai décidé, pour leur dernière session, de mettre les forts
216 ensemble et de mettre ceux qui sont moins forts ensemble. Les deux groupes aiment ça jusqu'à
217 date. Ils s'en sont rendu compte par eux-mêmes, je ne l'ai jamais dit. Les deux groupes aiment
218 bien cela. Dans le groupe avancé, on avance fois mille et dans le groupe plus faible, on peut
219 prendre le temps pédagogiquement, sans se dire que lui s'emmerde, il ne faut pas que je perde
220 trop de temps là-dessus. Alors ça j'aime bien. Il y a juste que le désavantage que je trouve que ça
221 peut avoir c'est pour ceux qui sont plus faibles, ça peut les démotiver. Souvent d'avoir quelqu'un
222 de bon dans la classe, c'est motivant. C'est les deux façons, c'est soit très motivant ou soit
223 démotivant. C'est pour ça que je ne me suis pas encore fait une idée fixe là-dessus.

224

225 VT – Comment décririez-vous votre style d'enseignement?

226

227 B – Oh boy. Comment je peux dire ça. Je fais un enseignement très ludique. Très créatif aussi et
228 j'essaie en même temps, ça, c'est drôle un peu, ce n'est pas tout le monde qui va être d'accord
229 avec moi, que les élèves aient du « fun ». Alors j'offre un peu un petit spectacle, en voulant dire
230 que je fais des blagues et des images absurdes totalement. Ça les accroche et je vois que ça les
231 réveille. Souvent, j'utilise des images vraiment absurdes, mais très fortes en même temps par
232 rapport à ce qui se passe. Les jeunes aiment bien cela et ça les fait comprendre. Comme les
233 dominantes secondaires, je compare ça à un gouvernement. La tonalité c'est un gouvernement, tu

234 as le chef, la tonique et des fois il y a d'autres ministres que ça leur tente peut-être de prendre le
235 pouvoir. Alors une dominante secondaire c'est un coup d'État. J'explique des trucs comme ça, je
236 fais des rapports avec la Russie ou des trucs comme ça, mais des fois ça n'a pas rapport. Je vois
237 que ça les accroche et c'est drôle parce que souvent je me rends compte qu'ils apprennent des
238 trucs vraiment plus vite avec ça. J'essaie de faire ça le plus diversifié, créatif, un peu clownesque
239 même. Quand je vois que quelque chose ne fonctionne pas, la première affaire que je fais c'est
240 d'aller voir ça dans mon bureau et me demander qu'est-ce qui c'est passé? Ça veut dire que la
241 façon dont moi je le conçois ça ne fonctionne pas.

242

243 VT - Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?

244

245 B – En terme de profs?

246

247 VT – Oui, de profs ou de lectures.

248

249 B – C'est sur que c'est beaucoup en terme de profs je dirais. Une de mes influences principales
250 c'est [REDACTED]. Elle a influencé beaucoup de monde et c'est normal parce que c'est tellement
251 une inspiration cette madame-là. C'est tellement génial de la façon qu'elle enseigne. Je dirais que
252 [REDACTED], qui est décédé d'ailleurs, j'ai bien aimé la façon qu'il enseignait. Il était un peu
253 conservatoire, terre à terre. Quand t'es bon, il t'encourageait et quand t'es « poche », il te le
254 faisait sentir. Ça j'aimais moins parce que je trouvais que ceux qui étaient « poches » ça les
255 écrasait, mais j'ai bien aimé sa vision des choses. Sinon, au niveau des lectures, ça aussi je ne
256 suis pas très attaché à un livre. J'aime vraiment voir tout ce qui se fait et des fois je prends trois
257 pages d'un livre parce que je trouve ça écœurant. [REDACTED] m'a beaucoup influencé aussi,
258 c'est elle qui m'a apporté la dimension biologique de l'oreille. Comment on entend, quelque
259 chose d'un peu plus physique, biologique par rapport à ça et j'ai bien aimé ça aussi. Ça m'a
260 beaucoup influencé. Je ne peux pas dire vraiment sinon, c'est beaucoup beaucoup [REDACTED].

261

262 VT – Selon vous quelle devrait être la place des habiletés connexes? C'est un terme que j'ai lu
263 dans certains plans de cours, pas chez tout le monde, qui incluait la reconnaissance d'accord,
264 d'intervalle, le travail des modes anciens.

265

266 B – Je ne comprends pas habiletés connexes.

267

268 VT – C'est comme ça que ça a été appelé et par d'autres ça a été appelé le côté « technique » par
269 rapport au solfège-dictée.

270

271 B – Mais c'est quoi les habiletés connexes? C'est ça? Modes anciens?

272

273 VT – Modes anciens, reconnaissance d'accords. C'est comme ça que ça a été appelé.

274

275 B – Ok, eux autres appellent ça des habiletés connexes?

276

277 VT – Oui.

278

279 B – Ok. Moi je trouve que c'est partie intégrante de tout, alors je vois plus ça comme des outils
280 que des habiletés connexes.

281
282 VT – J’ai pris ce terme-là parce que c’est ça que j’avais.
283
284 B – Ok et la question c’est?
285
286 VT – Quelle devrait être la place de ces habiletés-là dans le cours de formation auditive?
287
288 B – Un bon 30% c’est sûr là. Parce que tous ces trucs-là nous permettent souvent de mieux
289 comprendre d’autres trucs. Mettons la reconnaissance harmonique, d’intervalles, il faut en faire,
290 mais pas trop non plus. Un intervalle sans contexte tonal, à moins d’être en solfège-dictée atonal,
291 ce n’est rien. Si tu fais une tierce majeure, tu es où? Es-tu sur le degré I-III de ta tonalité? Sur le
292 degré IV-VI ou V-VII? Tu es placé où? Je m’attache beaucoup plus au rôle de la note dans la
293 structure de la tonalité. Mais oui, un bon 30%, c’est important quand même. Il ne faut pas juste
294 faire du solfège et de la dictée
295
296 VT – Tu le fais plus intégré dans le reste. Parce qu’il y en a qui ont mentionné le travail des
297 intervalles et après ça, le reste.
298
299 B – Non, le travail des intervalles c’est intégré. Parce que moi-même, quand je solfie, que je suis
300 dans une chorale, c’est très rare que je me dis « ah voilà une sixte majeure ». Je ne pense pas de
301 même, mais ça, c’est moi. J’ai une oreille très analytique, relative analytique. Alors je vais plus
302 voir « ah ah ! De ma sensible à ma dominante pour faire cette sixte-là. »
303
304 VT – Dépendant de comment tu as appris aussi ...
305
306 B – C’est ça. Je trouve qu’avec cette approche-là, tu es beaucoup plus juste. J’ai un de mes amis
307 qui est chef de chœur et il est extrêmement faux quand il chante. Il a juste appris par intervalles et
308 tu vois qu’il ne sent jamais la tonalité. Lui-même ne le ressent pas quand il n’est pas sur la bonne
309 note. Il a une très belle voix par exemple. Moi je n’ai pas une belle voix, mais je sais que quand
310 je chante je suis extrêmement juste parce que je ressens par exemple ma sensible qui s’en va à la
311 dominante dans un contexte tonal. Je le ressens super gros et dans mon style d’enseignement
312 aussi, je demande quand on chante de souligner expressivement ces trucs-là. S’il y a un V de VI,
313 il faut qu’ils apprennent déjà à mettre de l’expression dedans parce que si tu mets de l’expression
314 dedans tu es quatre fois plus solide sur la note c’est sûr. Par intervalles, j’ai bien de la misère.
315 J’en fais pareil de la reconnaissance pure d’intervalles avec *Ear Master*, on en fait, juste comme
316 ça. Mais je ne mets pas trop de poids par rapport à ce qu’on fait. Si des fois, j’arrivais avec des
317 trucs atonaux, je n’en fais pas au cégep, mais par exemple, là ça aide. Je trouve que par rapport à
318 tout ce que je touche dans la musique, veut, veut pas on est baigné dans la musique tonale ou
319 modale, même s’il y a beaucoup de musique contemporaine. Quelqu’un qui s’en va étudier en
320 musique au cégep ou à l’université va faire beaucoup plus de musique de type tonal, avec une
321 échelle de gamme alors je ne vois pas trop l’utilité de vraiment en mettre beaucoup là-dessus.
322
323 VT – De l’atonal tu en fais un peu?
324
325 B – Bien, j’en fais un peu, mais en extra avec mon groupe fort, mais ce n’est même pas dans le
326 plan de cours. Je le fais parce que je veux leur donner le plus possible et on se rend loin.
327

328 VT – À la question 12 du questionnaire sur le pourcentage d'improvisation par rapport aux
329 extraits provenant du répertoire, vous avez indiqué 50% en solfège et 75% en dictée. Comment
330 expliquez-vous ce pourcentage? Le faites-vous à défaut d'avoir des exercices appropriés ou par
331 choix?

332
333 B – J'ai plus ou moins compris. Pourcentage d'improvisation?

334
335 VT – Toi, par exemple, improvises-tu des extraits ou tu prends tes extraits du répertoire?

336
337 B – Je fais les deux, ça dépend de solfège-dictée. Ce que j'aime faire souvent, pour être certain
338 qu'ils comprennent bien la matière, je fais composer des dictées à des étudiants et souvent c'est
339 un d'eux qui va venir la jouer. Il faut qu'ils développent l'esprit de faire une mélodie qui se tient
340 et d'intégrer trois-quatre éléments qu'on voit, alors il faut qu'ils les comprennent ces éléments-là.
341 C'est plus ça je dirais la part d'improvisation, sinon je prends beaucoup d'éléments d'un paquet
342 de volume. Des fois je compose mes propres trucs, par exemple quand je sens que ... mettons le
343 V de V, les gens ne le comprennent pas, bien là je vais mon bureau et je vomis des exercices de V
344 de V juste pour vraiment solidifier ça le plus possible. C'est pour ça que des fois oui j'improvisé,
345 des fois non. Je vais tout le temps en sentant ce qui se passe. Mais je n'ai peut-être pas écrit le
346 bon pourcentage, car je suis quand même beaucoup attaché à mes exercices que j'ai dans le livre.

347
348 VT – Fais-tu autre chose que des dominantes secondaires dans tes cours?

349
350 B – [Rires]. J'en parle souvent? Je fais d'autres choses bien sûr ! Je donne cet exemple-là parce
351 que c'est là que les étudiants commencent à « *rusher* », fin de première année. Pour eux autres,
352 c'est un monde inconnu.

353
354 VT – Quel rôle accordez-vous au piano dans la formation auditive?

355
356 B – Moins que je voudrais malheureusement parce qu'on n'a pas beaucoup de pianos au cégep.
357 On peut faire du « *sing and play* » comme il y a dans le Berko, mais pas beaucoup parce qu'il
358 faut que tout le monde ait des écouteurs et dans le labo, la moitié des trucs d'écouteurs sont
359 brisés. J'utilise plus le piano moi pour montrer des exemples. En tant qu'outil pédagogique plus
360 qu'outil qu'eux autres peuvent utiliser. Je leur dis tout le temps d'harmoniser eux autres même
361 des numéros de Diane Paquette par exemple. Je leur dis « Ok, vous m'harmonisez ça de deux
362 façons ce numéro-là » souvent en les harmonisant, c'est quinze fois plus juste parce que je sais
363 qu'ils l'ont essayé chez eux. Quand tu t'accompagnes avec un contexte harmonique, après ça, tu
364 le chantes et ce que [REDACTED] appelait le « substrat-harmonique latent » reste là. Tu le chantes
365 et tu entends l'harmonisation en dessous, ce qui fait qu'ils sont meilleurs. J'aimerais ça pouvoir
366 l'utiliser plus par contre avec des bons pianos, ça serait super le « fun ».

367
368 VT – Comme accorder une partie aux laboratoires.

369
370 B – Vraiment, vraiment. Du « *sing and play* » comme dans le Berko, en faire beaucoup. Ils
371 peuvent jouer et chanter en même temps et suivre en tierce.

372
373 VT – Donc, tu n'utilises pas d'autres instruments dans ton cours?

374

375 B – Oui, des fois je donne des dictées sur une trompette. Ha ok, je pensais que tu parlais au
376 niveau des étudiants. Des fois je prends des claves, des fois je prends un instrument, comme le
377 piano, mais je fais une dictée rythmique en pesant n'importe où et jamais sur les mêmes notes, il
378 faut vraiment qu'ils écoutent juste le rythme et je fais exprès pour les brouiller le plus possible.
379 Le piano, ça reste l'outil principal quand même.

380
381 VT – On en a un peu déjà parlé tantôt. Ta leçon type, tu n'as pas vraiment un modèle précis?
382

383 B – Bien oui, je me fais quand même un plan de travail pour toute la session. Quand je
384 commence au début de la session, je sais exactement quel exercice je fais à quel cours pour mes
385 16 cours. Ça je le sais, j'aime ça être très organisé, mais je me laisse de la manœuvre. Je n'aime
386 pas ça être coincé. J'ai quand même mon plan de travail qui est très très très clair, mais je me
387 laisse beaucoup de marge à dériver. Des fois, comme là justement, on a inversé deux cours parce
388 que je sens que ça va leur être plus utile. Les étudiants aiment bien cela aussi. Tant que tout est
389 clair, tant qu'ils sont encadrés.

390
391 VT – Oui, mais tu n'y vas pas avec solfège rythmique, ensuite solfège mélodique.
392

393 B – Non, non, non. J'ai l'ordre dans lequel je veux faire mon cours, mais j'essaie de varier un peu
394 parce qu'il n'y a rien de pire que la routine pour endormir des étudiants. On touche à tout pareil
395 et on fait de tout pareil.

396
397 VT – Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive?
398

399 B – Il faut qu'il fasse des dominantes secondaires [rires] ! Premièrement, il faut qu'il comprenne
400 vraiment tous les mécanismes d'audition et de reconnaissance auditive. Ce n'est pas parce que
401 quelqu'un en a fait et qu'il était bon à l'université qu'il va être automatiquement un bon
402 enseignant. C'est-à-dire que c'est quelqu'un qui va être vraiment capable de trouver chaque
403 problème de chaque personne. Qu'est-ce qui fait que cette personne bloque, des fois ça peut être
404 juste un problème de voix. J'en ai eu un qu'on a posé sa voix. Je l'ai envoyé prendre deux heures
405 avec un prof de chant, c'est un guitariste, il est revenu et ça a changé son solfège pour le restant
406 de sa vie. Il ne faisait juste pas poser sa voix comme il faut. Il a commencé à chanter avec une
407 voix de tête. Au début il avait peur que les autres rient de lui, mais finalement, non. C'est
408 quelqu'un qui va vraiment essayer de trouver, de cibler, c'est quoi le problème avec chaque
409 personne. Des fois, ce sont des problèmes tellement niaisieux. Je donnais un cours privé à une
410 madame qui venait ici chaque semaine et son seul problème c'était sa confiance en elle. Elle était
411 super bonne, mais à chaque fois elle se décourageait. À moment donné, je lui ai dit « réalises-tu
412 que tu viens prendre des cours ici avec moi et que tu gaspilles ton argent ? T'es super bonne. La
413 seule affaire que je pourrais t'aider, mais je n'ai pas nécessairement les compétences pour, ça
414 serait d'être ton psychologue et de « booster » ta confiance. » C'est quelqu'un qui va être capable
415 d'aller chercher les problèmes de chaque personne, qui va être capable surtout d'approcher un
416 même concept de trois façons différentes. Moi j'essaie tout le temps de me trouver minimum
417 trois façons d'approcher. C'est clair que, pour moi, la version qui me semble la plus logique, qui
418 est souvent celle avec laquelle je l'ai compris, mais souvent il y a des gens qui ne comprendront
419 rien à cette version-là. Souvent, je fais un détour, je fais une troisième façon et après trois façons,
420 s'il y a encore quelqu'un qui ne comprend pas, je lui dis de venir à mon bureau. Je vais vraiment
421 essayer de cibler c'est quoi. C'est quelqu'un qui est capable d'être très versatile dans sa façon

422 d'enseigner. Être capable d'approcher un même concept de deux ou trois façons. C'est quelqu'un
423 aussi qui est capable de rendre ça ludique. Ça peut être une matière extrêmement plate. Je me
424 rappelle, moi j'ai eu une sœur à l'université qui disait « alors là, on va faire une dictée et là on va
425 faire du solfège, tu me fais le numéro quatre. » Ce n'était même pas un cours, c'était juste « on
426 s'assoit, on fait ce qu'elle dit ». Il y avait zéro transmission pédagogique. D'ailleurs, je dirais que
427 c'est l'élément déclencheur qui m'a fait comme « ok, il y a un problème. » Il y a des gens qui ne
428 sont pas à leur place dans ces affaires-là.

429
430 VT – Quel usage faites-vous des manuels de formation auditive que vous avez mentionné
431 utiliser?

432
433 B – Qu'est-ce que tu veux dire?

434
435 VT – Tu en as un peu parlé tantôt, tu utilises celui de [REDACTED], tu utilises le Berko aussi.

436
437 B – Ouais, j'utilise du *Basic and Rhythm*. J'utilise même des exercices de percussion d'un livre
438 d'apprentissage de la percussion d'une école secondaire qui a des excellents exercices de rythme
439 à la fin. Notre cahier de cours c'est un gros « *wrap-up* » de plein de trucs, je mets aussi mes
440 documents dedans et on pagine ça à la main.

441
442 VT – Tout le monde a le même document? C'est ton document à toi ou c'est le document de tous
443 les profs de formation auditive?

444
445 B – Bien présentement, on a tout le temps juste un prof qui enseigne le niveau. Comme je te dis,
446 il n'y a pas beaucoup de monde. On a de deux à trois classes de formation auditive pas plus, par
447 niveau. C'est un prof qui peut faire toute cette tâche-là. Mais quand ça arrive qu'on soit deux
448 profs, on se met d'accord sur un livre et on le met à la Coop. Je ne dis pas si on était 8 groupes
449 avec 2-3 profs, là on aurait chacun notre livre, je pense. Même à ça, j'aime bien ça qu'on utilise
450 un volume. Question que tout le monde se suive pédagogiquement aux mêmes places et si à
451 moment donné il y a un bogue, on peut échanger un élève d'un cours, sans nécessairement se
452 suivre au niveau du plan de travail, mais au moins se suivre au niveau de tout ce qu'on voit dans
453 la session.

454
455 VT – D'une session à l'autre, ça fait que tes élèves ...

456
457 B – J'ai tellement entendu parler de problème justement que tu arrives une session après et on
458 entend « vous n'avez pas vu ça? » Combien de fois j'ai entendu ça! Les musiciens de mon
459 ensemble me disent « là j'ai un nouveau prof et ils se demandent comment ça se fait qu'on n'ait
460 pas vu ça ». Je me dis, comment ça se fait que dans le département, ils n'arrivent pas à se tenir à
461 l'échelle chacun. Un des premiers moyens, je pense, c'est de prendre le même cahier de cours.

462
463 VT – Pouvez-vous nous expliquer de façon plus explicite pourquoi vous trouvez que les manuels
464 sont adaptés ou ne sont pas adaptés à la formation auditive au niveau collégial?

465
466 B – Je trouve qu'il y a des bons manuels, il y en a des moins bons, mais ça a besoin de s'adapter
467 un peu. Je trouve que l'approche informatique (*Ear Master* et autres) ça doit être développé. Tu
468 vois que ça accroche tout de suite plus les étudiants. Les volumes de Vincent d'Indy, ce n'est pas

469 vraiment un volume selon moi, c'est juste un recueil de textes, comme [REDACTED]. Par
470 contre, ce que j'adore de ces exercices, c'est qu'ils sont très prévisibles, du 8 barres, 12 barres, ça
471 commence tout le temps de la même façon, mais c'est hyper pédagogique. C'est pour ça que
472 j'aime bien aller dans le Berko, des fois tu te fais surprendre par des trucs. J'aime bien aller aussi
473 souvent dans Solfège des solfèges, une vieille série. Des fois, il y a des textes vraiment qui ne se
474 tiennent même pas, juste pour déstabiliser les étudiants je vais chercher ça. J'aimerais ça moi
475 écrire un volume ou participer à la rédaction d'un volume où tu n'as pas juste des exercices
476 dedans, tu as un paquet de mécanismes expliqués. Par exemple, pour la première fois, on voit la
477 septième de dominante. Tu intègres beaucoup l'analyse, on voit la façon de la chanter, comment
478 la résoudre, qu'est-ce qui fait l'attraction du triton, comment ce triton parvient auditivement à
479 nous faire une sensation et après ça un exercice par rapport à ça. Donc, un truc très appliqué.
480 D'ailleurs, c'est ce qui pour moi est très important, c'est que le prof qui enseigne la formation
481 auditive soit le même, avec le même groupe, qui enseigne analyse, selon moi. Pour pouvoir
482 vraiment faire des compétences transversales « non-stop ».

483

484 VT – Ce qui n'est pas le cas partout.

485

486 B – Non, nous on ne peut pas se le permettre ici parce qu'on n'est pas assez. Par exemple, au
487 niveau 400, j'ai les groupes de solfège et dictée et ce sont les mêmes groupes que j'ai en analyse
488 et écriture, c'est juste qu'ils sont à deux places. Je fais exprès pour me suivre, par exemple, si on
489 vient de voir la sixte napolitaine en détail, on a écouté pleins d'extraits, de Mozart et de
490 compositeurs qui utilisaient ça pour la première fois et après ça, le cours suivant, on les chante
491 avec les mêmes textes. Je fais chanter tout le monde la mélodie du piano dans Mozart pour que
492 tout le monde ressente le bémol 2. C'est pour ça que je trouve souvent que les manuels de cours
493 c'est souvent soit juste des recueils de textes ou des feuilles de notes à part. Vraiment un beau
494 manuel qui combinerait analyse et formation auditive ensemble, tu as une page d'explication
495 comment la chanter, comment la sentir et après tu as les exercices. Une page d'explications, une
496 page d'exercices. Ça serait le « fun », j'aimerais bien ça faire ça à moment donné, à ma retraite,
497 mais pas là parce que je suis encore trop jeune.

498

499 VT – C'est drôle parce que c'était pas mal ma prochaine question. Que devrait contenir un
500 manuel de formation auditive fait spécialement ...

501

502 B – C'est ça, ça revient au même. Beaucoup plus d'approches, de mécanismes dedans. Veut, veut
503 pas, la formation auditive pour moi, dans tous les cours de musique, dans tous les cours dans
504 notre vie, c'est vraiment difficile à enseigner parce qu'on apprend aux gens à se servir d'un sens.
505 C'est carrément ça, on leur apprend à se servir de ce qu'ils reçoivent à l'audition, comment ils le
506 traitent dans leurs cerveaux et comment ils peuvent après ça faire de quoi avec ça. C'est « weird »
507 à enseigner, tellement. Ce n'est pas comme enseigner des maths où tu as une formule. Analyse ça
508 revient plus à des maths. Tu as une formule et tu l'enseignes. Quand tu vas dans l'écriture, là tu
509 fais plus de créativité. C'est très « touchy » là-dedans, alors c'est pour ça que si j'avais à écrire un
510 livre, j'attendrais d'avoir 100 ans. J'attendrais vraiment de pouvoir faire le meilleur recueil. Il y a
511 peut-être des trucs que je fais maintenant que j'utilise et que dans 10-15 ans, je vais me dire que
512 ça a tellement pas rapport, pourquoi j'enseigne ça de cette façon-là. Mais c'est ça, ça devrait
513 recueillir [le manuel] un paquet de mécanismes, un paquet d'explications, un gros chapitre sur la
514 voix, la pose de la voix, la façon dont l'audition fonctionne, mais un gros chapitre sur la voix. Je
515 trouve ça bien important dans mes cours de solfège et dictée, quand on a le temps, j'essaie de

516 plus en plus, on fait un réchauffement vocal au début. Carrément un réchauffement vocal comme
517 une chorale parce que souvent, le gros problème des élèves qui sont faux ou qui n'ont pas le
518 « pitch », c'est parce qu'ils ne chantent pas ouverts, qu'ils ont peur.

519
520 VT – Il ne me reste que deux questions. Que pensez-vous de l'utilisation de la technologie pour
521 l'enseignement de la formation auditive?

522
523 B – Excellent. Il faut les chercher, les bons logiciels, mais *Ear Master*, c'est super bien fait. C'est
524 très important, je trouve. C'est super bien fait, souvent ils ont même un outil d'autoévaluation. Ils
525 suivent un peu où est-ce que tu es rendu. C'est bien fait. Il y a Oralia aussi, qui est fait par la
526 compagnie Sibelius, qui est pas mal bien fait aussi. Ça aussi j'aimerais ça participer à ça, un
527 développement de logiciel comme ça.

528
529 VT – Donc toi tu es de ceux qui pensent que c'est un cours qui devrait évoluer un peu avec la
530 technologie?

531
532 B – Oh oui, définitivement. Là, c'est le « fun », ici, même si ce n'est pas garanti, ils ont un projet
533 l'année prochaine de tout transférer les élèves sur des iPad dans les cours. On ferait tout, il y a de
534 plus en plus de logiciels sur iPad. Je sais qu'il y en a un gros qui arrive pour iPad bientôt, *Ear*
535 quelque chose. On va tous être avec nos iPad, moi je vais avoir mon iPad connecté à tous leurs
536 iPad. Je vais pouvoir recevoir tous les résultats, des trucs comme ça.

537
538 VT – Avez-vous d'autres commentaires à faire sur la formation auditive au niveau collégial?

539
540 B – Bien je trouve qu'on ne parle pas assez des dominantes secondaires [rires] !! En fait, mes
541 autres commentaires, c'est que c'est dommage parce qu'il y a plusieurs institutions
542 d'enseignement qui considèrent ça comme une matière que tout le monde peut enseigner alors
543 que c'est totalement faux. C'est la plus grande gaffe qu'on ne peut pas faire parce que tu te
544 ramasses avec des gens que ça ne leur tente pas d'enseigner ça, et quand ça ne te tente pas
545 d'enseigner quelque chose, comment tu veux que ton enseignement soit convaincant et
546 dynamique, ils font juste ça par « bouffe-tâche » que j'appelle, c'est plate parce qu'il y a des
547 cégeps que c'est leur façon de fonctionner. Tout le monde est d'accord avec ça, à part ceux qui se
548 spécialisent là-dedans. C'est un peu mon cas ici, je suis le seul spécialiste. Tout le monde est un
549 prof d'instrument et c'est pour ça que je me fais bouffer tout le temps de la tâche partout. Je suis
550 un peu tanné, je suis allé voir le président du syndicat et ça grouille un peu là. Je trouve ça
551 absolument aberrant. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas des bons profs d'instrument qui sont
552 aussi profs de formation auditive. Mais je trouve qu'on donne ça trop gratuitement. Moi j'ai
553 réussi à faire intégrer ça au cégep ici, avant quand tu te faisais engager comme prof de trompette,
554 après ton entrevue, tu as la sous-compétence trompette à ton dossier et si tu dis « je suis bon en
555 formation auditive et je veux l'enseigner, ça va me donner de la tâche » tu as juste à aller en
556 réunion départementale, à demander à tes collègues « bon j'aimerais ça enseigner la formation
557 auditive parce que je suis bon » et les collègues vont dire « oui, ok » et voilà, il l'a à son dossier.
558 Moi je me suis battu à faire imposer que si quelqu'un pour analyse et écriture, solfège et dictée,
559 veut avoir ça quand il n'a pas eu son entrevue pour ça, doit être évalué par un sous-comité dans
560 une simulation d'enseignement. Ça m'a fait des ennemis comme jamais, c'est sur. Mais j'étais
561 comme en train de leur faire réaliser, et j'ai été très convaincant, que quelqu'un qui a joué de la
562 basse, qui se dit qu'il est bon en basse et demande à l'enseigner, vous allez dire « un instant,

563 montre nous ce que tu es capable de faire à la basse. » C'est le même principe. Ce n'est pas parce
564 que tu en as fait quand tu étais à l'université qu'automatiquement tu es bon pour ça. Voyons
565 donc. C'est quoi cette histoire-là, dans ce cas là, tout le monde ici peut enseigner l'éducation
566 physique, le français et les maths. Non, pas du tout. Il faut que tu démontres une certaine
567 recherche de ça, que tu démontres tes capacités de mécanismes à aller enseigner ça. Alors une
568 simulation d'enseignement, c'est hyper important. Il faudrait qu'il y aille, je vois loin, mais un
569 ordre professionnel de ça. Du monde certifié là-dedans qui est capable de démontrer qu'ils sont
570 capables pédagogiquement d'avoir des stratégies pour faire apprendre ces trucs-là au monde, qui
571 ne sont pas juste là pour accomplir leur tâche. C'est pas mal ça que je pourrais dire là-dessus.

572
573 VT – Merci.

1 **Transcription participant C**

2
3 VT – Dans le questionnaire, vous avez indiqué enseigner les matières suivantes « instrument
4 principal et second » que représente la formation auditive parmi celles-ci comme tâche
5 d’enseignement?

6
7 C – Tu veux dire la proportion?

8
9 VT – Oui.

10
11 C – Ça dépend des sessions, mais j’ai une bonne proportion quand même. Davantage à l’automne
12 parce que j’ai les mises à niveau et là le cours, il y a des nombres d’heures d’ajoutés. Ça peut
13 ressembler à 13-14 heures pour la formation auditive et 7-8 heures pour piano. Ça ressemble à ça,
14 je te dirais un deux tiers, un tiers comme proportion en règle générale.

15
16 VT – Enseignez-vous la formation auditive seulement à un niveau en particulier et à une session
17 en particulier ou cela peut varier?

18
19 C – Ok. C’est sûr que moi, avec les années, je me suis entre guillemets spécialisée en première
20 année. Je fais première et deuxième session, autant en théorie qu’en formation de l’oreille, culture
21 de l’oreille. Pour ce qui est des niveaux, là moi on me donne souvent les niveaux faibles parce
22 que j’ai développé une expertise et j’ai surtout bâti du matériel en fonction d’eux autres. C’est ça
23 un peu qui fait qu’on garde ça. Je te dis que des fois j’ai des niveaux forts aussi, ça arrive. Des
24 fois des niveaux 1, des fois des niveaux 2. Ça dépend si j’ai bâti du matériel ou pas et ça dépend
25 aussi des horaires, des contraintes.

26
27 VT – Quelle est l’influence de votre passé musical dans votre enseignement de la formation
28 auditive?

29
30 C – Ok, bonne question. Moi je n’étais pas la fille la plus forte en formation auditive, j’avais
31 peut-être une facilité parce que j’avais de l’oreille, mais je n’ai pas l’oreille absolue et j’ai été
32 obligé de travailler pour faire bien des affaires. L’écoute harmonique n’était pas là, on ne m’avait
33 pas nécessairement montré dans l’instrument aussi à développer une écoute harmonique ou une
34 conscience harmonique. Probablement qu’à l’époque je n’étais même pas prête à entendre ça. Ils
35 auraient bien voulu me le montrer et peut-être qu’ils ont tenté de me le montrer et je n’étais pas
36 prête à le faire. Alors je ne porte pas de jugement de valeur sur mon « background », mais je te
37 dirais que dans mon enseignement j’en tiens compte de plus en plus. C’est-à-dire d’avoir le côté,
38 pas interprétation, malgré qu’aujourd’hui tu vois, on a fait une œuvre quatre voix et à moment
39 donné il y avait une dominante secondaire au moment de la troisième phrase. Là je leur ai dit « là
40 maintenant on va essayer d’interpréter en écoutant l’harmonie à quatre voix, qu’est-ce que ça fait.
41 Remarquez ce qui se passe au moment de la dominante secondaire » après leur avoir expliqué.
42 Est-ce que je le fais en anti-climax ou je le fais comme un sommet. Ça amène des tensions,
43 comment on a envie de le faire. Juste conscientiser et leur expliquer de faire des liens que j’ai
44 beau chanter ma ligne, mais quand les ténors chantent leur *ré bémol* pour le *mi bémol* 7, ma
45 septième mineure qui confirme que j’ai une dominante secondaire. Ce *ré bémol* là, s’ils le ratent,
46 tout le monde s’effondre et s’ils vont le chercher correctement, bien ça vient motiver tout le
47 monde à aller chercher une plus grande tension et un intérêt musical en plus de juste nommer *ré*

48 *bémol* dans ton solfège. J'essaie autant que possible de faire le basique, au lieu de nommer les
49 notes, nomme-moi les degrés. On est à quatre voix et chacun nomme le degré qu'il chante, alors
50 là ça fait ... on fait notre possible. Et à moment donné, on a fait cette « poutine » là, si on veut
51 aller un peu plus loin pour qu'ils aient du plaisir musical, ça je peux le faire parce qu'aujourd'hui
52 j'avais des niveaux 2, alors eux étaient capables de l'absorber. Je n'aurais pas pu faire ça avec un
53 niveau 3 ou mes mises à niveaux. Ça dépend un peu de la gang que tu as devant toi et il faut dire
54 que j'en ai 15, ce qui est énorme. Je n'ai pas assez de place, je suis obligée de gérer ma classe de
55 façon très stricte. Mais quand ça chante, ça crache le plus fort, c'est le « fun » et ils se motivent
56 les uns les autres parce qu'on peut faire des choses plus intéressantes. Des fois, on est pris avec
57 des plages horaires où il y avait juste un certain nombre qui pouvait dans cette plage horaire là.
58 Moi ça été un peu l'inverse, j'avais certaines personnes en niveau 2 qui ne pouvait que dans cette
59 plage horaire là alors je me suis ramassée avec 15 étudiants. Nous on se donne comme barème en
60 solfège et dictée régulière, on essaie de limiter à 12-13. Alors c'est ce qu'on dit. Quand on est en
61 mise à niveau ou des groupes faibles, on essaie d'abaisser un peu les « têtes de pipes » par prof
62 alors on dit 10 de niveau faible pour avoir un peu de temps et un suivi un peu plus personnalisé.
63 On essaie autant que possible, mais des fois la plage horaire fait qu'on n'a pas le choix. Mais
64 quand tu te ramasses avec six dans ton groupe, ce n'est pas mieux non plus. Parce que là quand tu
65 arrives pour faire du quatre voix, ça ne fait pas une grosse chorale. Il y a des choses que ça a un
66 avantage et d'autres affaires, bien là, à gérer 15 problématiques des fois particulières... ce n'est
67 pas parce qu'ils n'ont pas nécessairement de grosses faiblesses qu'ils n'en ont pas dans certains
68 items. On fait des séries d'accords à 6 accords cette semaine par rapport à 2 la semaine passée et
69 là, ceux qui fonctionnaient uniquement par intervalles au niveau de la basse, parce qu'il y en a, ça
70 ne marchait plus. Ils ont réalisé qu'il fallait qu'ils écoutent globalement. Je leur disais « il faut
71 que tu me dises sur ta feuille réponse c'est le degré I, le IV, le II, avec septième, pas de septième
72 et je veux avoir c'est quoi la couleur de l'accord ». Alors là il faut que tu sois conscientisé. Il y en
73 a tout d'un coup qui ont fait comme « ah, ça peut m'aider d'écouter la couleur ». J'ai dit « oui, ça
74 peut t'aider ! » Alors c'est toutes ces stratégies-là, et l'être humain étant l'être humain, il cherche
75 à trouver des raccourcis et là ils en prennent un qui a l'air de fonctionner, mais qui n'est pas
76 nécessairement efficace à moyen et à long terme. Alors c'est un peu ça.

77
78 VT – Croyez-vous qu'il y a assez d'heures de cours d'allouées à la formation auditive par
79 semaine?

80
81 C – On ne pourrait pas en faire plus que ça. Avec tout le cursus, les cours à côté, c'est impossible
82 de demander plus.

83
84 VT – Ici, c'est deux heures de formation auditive?

85
86 B – Plus une heure de laboratoire. On a une heure de laboratoire dans le laboratoire de claviers où
87 on fait un travail d'écoute, de justesse. On fait de l'harmonie au clavier forcément, mais on fait
88 aussi des accords chantés avec le support. Nous autres on fait aussi des solfèges accompagnés où
89 là une semaine je leur donne un devoir de 2-3 solfèges à analyser avec accords et cadences et
90 avec modulation. Je le ramasse, je le corrige et je leur donne la semaine d'ensuite et ils ont à le
91 travailler en jouant la note de basse qui correspond à ce qu'ils ont fait comme analyse si tu veux.
92 À ce moment-là ils doivent chanter en écoutant la note de basse, donc un travail de justesse et
93 pour certains, ça leur nuit, parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise de penser à jouer une note de
94 basse. Pourtant c'est I, IV, II, V, I ça se place dans une position de 5 notes main gauche. Mais

95 pour certains, s'ils ne font pas le « training », ils ne trouvent pas ça évident. Et d'autres vont
96 adorer parce que ceux qui ont des petits problèmes de justesse se rattrapent. Je trouve que c'est
97 super bon, parce qu'on a eu déjà des discussions de même. La discussion revient tout le temps à
98 savoir si c'est toujours pertinent de faire ça. Moi je trouve que ça les oblige à écouter davantage
99 et à ne pas être juste dans les notes et dans la voix. L'oreille est plus active moi je trouve. Je suis
100 une fervente partisane de ce genre de travail. Finalement, on a gardé le statu quo, mais ce genre
101 de question là revient régulièrement aux 2 ans, 3 ans. Est-ce que c'est encore pertinent de ...?

102
103 VT – Pourtant, le cours n'a pas changé.

104
105 C – Non, mais c'est parce qu'on se rend compte que ceux qui sont plus faibles ont une difficulté.
106 Des fois, il y a entre, est-ce qu'ils ont pratiqué un peu? Ou s'ils en font juste pendant le cours.
107 Dictée, moi je leur donne à chaque cours un devoir. De la manière dont je fonctionne, je peux
108 donner sur 15 semaines de cours 14 dictées mélodiques en devoir, 8 lignes de basse, 7 intervalles.
109 Par contre, je leur demande un minimum à faire obligatoirement. Alors c'est comme ma façon de
110 faire, c'est comme si je leur donnais un menu et une semaine tu vas choisir ce que tu as vraiment
111 plus de besoins. Si tes accords, ça ne marche pas, tu sais que tu as la possibilité de faire 7 devoirs
112 pour améliorer tes accords. Quelqu'un qui n'en a pas de besoin, assure-toi d'en avoir 3 ou 4
113 parmi les 7 et si tu en as fais plus que ça, bien je prends les trois meilleurs. C'est du gagnant
114 gagnant et c'est de les encourager à essayer de travailler régulièrement et à les responsabiliser par
115 rapport à leurs faiblesses. Je commence toujours aussi dans ma session en leur donnant un
116 formulaire, parce que certains je ne les vois pas nécessairement, je ne les trouve pas
117 nécessairement la session d'ensuite dans mes classes. Alors ils se regardent le nombril et me
118 disent c'est quoi leurs faiblesses en solfège.

119
120 VT – S'ils sont capables de les identifier...

121
122 C – Oui, à la première session, ils disent « je n'ai aucune idée de ce que tu me parles », à la
123 deuxième session règle générale, là ils sont capables. Là tu vas leur parler de polyrythmie,
124 polymétrie et ils vont dire « euh, c'est quoi ça », mais c'est correct, tu dis « je ne sais pas » et je
125 leur donne tout le temps aussi une feuille demandant quelles seraient tes améliorations que tu
126 souhaites de façon raisonnable. Cibles un, deux, trois points que tu veux t'attaquer, un objectif et
127 après la mi-session je leur donne de nouveau cette feuille-là, je leur dis « regardez-vous, vous
128 vous étiez donné ça comme objectif, est-ce que vous trouvez qu'on est bien partis? Est-ce que
129 votre objectif a changé? Ça se peut très bien qu'en cours de route il change aussi. » L'idée c'est
130 d'essayer de les responsabiliser par rapport à leur cheminement, parce que je trouve que les
131 étudiants ont tendance à nous jeter facilement la responsabilité des choses. Moi quand j'étais
132 étudiante, il y a quelques années [rires], il n'y en avait pas des trucs sur des cassettes, on se
133 ramassait deux-trois ensembles et on se faisait faire les exercices pour lesquels nous avions de la
134 difficulté. On s'autodisciplinait pour travailler et là je trouve que c'est de plus en plus, il faut
135 quasiment faire du « tap dance » pour intéresser notre monde. Viens-tu ici pour faire du temps?
136 Pour me regarder la face?

137
138 VT – Bien, c'est un cours obligatoire...

139
140 C – Oui, je te dirais qu'à moment donné ils réalisent quand même. Est-ce qu'ils réalisent la place
141 que le solfège-dictée peut avoir dans leur quotidien d'instrumentiste? Pas toujours. Mais ça, je

142 pense que c'est un peu normal quand tu as le nez dedans et que tu ne comprends pas les
143 implications que ça peut avoir dans ton cheminement. Il y a en qui vont le prendre et vont le faire
144 comme bon élève, sans nécessairement l'avoir tout le temps appliqué, mais à moment donné ils
145 vont réaliser. Particulièrement ceux qui vont continuer. Ils se rendent compte que s'ils
146 n'entendent pas telle affaire, c'est plus difficile. Et faire des liens entre les disciplines, genre
147 intervalles. Tu as cet intervalle dans ton solfège, tu l'avais dans ta dictée. Ils ont tendance à
148 cloisonner, nous il faut faire attention à ça et toujours essayer de faire des liens dans ces affaires-
149 là, même entre les cours. Moi je trouve que l'avantage que j'ai c'est parce que je donne piano
150 second alors je suis capable de faire pleins de liens avec analyse, avec piano second que tout le
151 monde passe. À un moment donné, ils réalisent que c'est vrai. Ils font au clavier, regarde ta note
152 commune, ils le font un peu machinalement. Et là on leur montre les règles d'écriture, ta sensible
153 va à ta tonique, ta septième de cinq va à la tierce de un, tes notes communes gardent-les à la
154 même voix. Quand tu leur dis « écoutez les copains, ça fait depuis le mois d'octobre passé que
155 vous faites ça en piano second et c'est les mêmes règles qu'on applique, sauf que là vous les
156 écrivez. Avez-vous réalisé ça? » On a tendance à cloisonner les choses et il faut faire attention.
157 Quand on peut les rendre plus conscients à ce moment-là, ils réalisent qu'ils ne me font pas faire
158 ça pour des niaiseries. Il y a une raison qui a été pensée derrière tout ça.

159
160 VT – Selon vous, quel devrait être le rôle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans
161 l'encadrement des professeurs de formation auditive au cégep?

162
163 C – Hii. Écoute, moi je pense que tu vas le voir en faisant plusieurs cégeps. Les programmes, on
164 sait ce qu'on doit voir, mais c'est quand même assez « lousse ». On a le choix de décider quand
165 est-ce, à quelle session, on fait ou on aborde les choses. À la limite, moi je ne voudrais pas qu'on
166 nous oblige à telle session il faut faire ça et à telle session il faut faire ça. Je ne pense pas, parce
167 que veut, veut pas, on a des clientèles, d'un cégep à un autre, assez différentes et moi je pense
168 que les grandes lignes oui.

169
170 VT – En termes d'explications sur le côté plus pédagogique, y aurait-il un rôle à jouer là-dedans?

171
172 C – Moi par expérience j'ai envie de te dire non parce que pour avoir été sur des comités
173 pédagogiques de fonte de programme et de trucs comme ça, ils sont déconnectés en haut, ils ne
174 savent pas c'est quoi qu'on a. Moi-même, j'essaie de faire un effort pour être connectée avec les
175 gens du secondaire, parce que leur réalité bouge tellement ces années-ci. Il y a 10 ans, les
176 étudiants qu'on acceptait du secondaire, on avait une certaine formation qu'on s'assurait.
177 Maintenant, je ne leur lance pas la pierre, parce qu'ils vivent des contraintes qui ne sont pas
178 logiques, et tout ça parce que le Ministère a décidé que maintenant ils peuvent choisir pendant
179 secondaire 1 et 2, et après ça en secondaire 3, 4, 5 ils peuvent changer. Tu te ramasses avec des
180 musiciens qui ont appris dès secondaire 1, d'autres en secondaire 3 et t'en ramasses qui n'ont
181 jamais rien fait. Tu as ça dans la même classe et probablement que tu vas en avoir un qui est
182 super intéressé à aller au cégep et à l'université en musique. 1 sur la classe de 25-35. Ça se peut
183 que le mercredi après midi, parce qu'il y a une activité extérieure, ton cours saute. Ça n'a pas de
184 bon sens, c'est complètement fou. Je leur lève mon chapeau. J'ai assisté à certains colloques ou
185 réunions pour essayer de faire un continuum primaire-secondaire-collégial et les gens du
186 secondaire nous demandait « qu'est-ce que vous attendez de nos étudiants? » J'ai dit « on ne
187 peut pas attendre rien, on va les prendre comme ils sont là et on va faire notre possible nous aussi
188 pour les amener là où certaines universités veulent qu'on les amène ».

189
190 VT – Wow, ce n'est pas évident comme situation.
191
192 C – Tu comprends. À moment donné, les écoles secondaires avaient des vocations particulières
193 musicales, en cordes, en cuivres, en piano. Il y en avait quand même certaines écoles et il y en a
194 de moins en moins.
195
196 VT – Oui, même au primaire il y en a qui ferment.
197
198 C – Exactement. Alors là, la banque d'instrumentiste primaire qui s'en allait au secondaire, il y
199 en a de moins en moins. Parce qu'il y en a de moins en moins, certains trucs ferment. On
200 récupère tout ça au bout du compte alors on ne peut pas taper sur « bien là, ils n'ont pas les
201 acquis ». On est là pour leur donner, si notre programme ne fonctionne pas pour certains, il faut
202 ajuster. Quand je dis ajuster, c'est en donnant un cours de mise à niveau avec des heures
203 supplémentaires. On a fait ce choix-là pour s'ajuster. On fait ce qu'on peut et le niveau de sortie
204 peut être différent aussi parce que veut, veut pas, s'ils vont à McGill, à l'Université de Montréal,
205 à Sherbrooke ou à l'UQAM, pour ne nommer que ceux-ci, le niveau de sortie est très différent.
206 Leurs demandes à eux sont très disparates. Quand on fait le 4^e cours de solfège et qu'on arrive au
207 moment des auditions, on leur demande qui est-ce qui s'en va là, là et là ? Et puis tu essaies
208 d'orienter un peu. On fait de notre mieux le plus qu'on peut.
209
210 VT – Les deux prochaines questions, étant donné que j'ai déjà parlé à un collègue, je sais qu'il y
211 a un plan-cadre, ici qui est le même pour tout le monde. En quoi cela vous aide-t-il à construire
212 votre cours?
213
214 C – Bien c'est sûr qu'on sait vraiment où on s'en va par rapport à l'examen final. Nous on est
215 vraiment un gros cégep justement pour avoir la problématique de profs nombreux à donner le
216 même cours. Donc c'était une nécessité. Je te dirais qu'à moment donné ce n'est pas parce qu'on
217 s'est dit que ça serait une bonne idée de faire un plan-cadre, ça a été comme « qu'est-ce qu'on
218 fait pour encadrer ceux qui font des niaiseries ». Ça a été comme une nécessité vraiment, ça a été
219 le départ du pourquoi du plan-cadre. On est ravi maintenant. Il y a du pour et du contre, parce que
220 c'est sûr que certains ont l'impression qu'on leur enlève un peu d'autonomie d'enseignement. Par
221 contre, moi je trouve ça important qu'on ait un but et c'est là qu'il faut les amener.
222
223 VT – C'est plus facile peut-être pour la session d'après quand tu tombes sur un autre ...
224
225 C – Exactement ! On ne les suit pas, si on pouvait prendre les étudiants comme en instrument où
226 on les prend et on les garde pendant 4 sessions, on n'aurait pas la même affaire. Les contraintes
227 sont ce qu'elles sont.
228
229 VT – Bon la question c'est : croyez-vous que le cours de formation auditive devrait être intégré
230 au cours d'analyse et écriture, mais ici c'est le cas?
231
232 C – C'est-à-dire que nous ça a déjà été ensemble. On faisait solfège-dictée-théorie ensemble. À
233 moment donné, en 1997 environ, on a décidé de faire solfège-dictée d'un côté et analyse-écriture
234 de l'autre. Par souci de niveau, parce que des fois il y en avait qui étaient plus faibles en théorie,
235 mais qui avaient des bonnes oreilles et des fois l'inverse, ils avaient des difficultés en solfège-

236 dictée, mais au niveau intellectuel ils étaient capables de gober plein d'affaires. Ça a réglé un peu
237 ce déséquilibre-là. Par contre, dans nos plans-cadres, on essaie de faire des liens. On n'en
238 demandera pas plus, si on fait en solfège les II7, on va les voir en analyse aussi. On fait quand
239 même des liens. Ce sont quand même les mêmes profs qui donnent ces cours-là.

240
241 VT – Automatiquement, à une session tu enseignes ...

242
243 C – Pas nécessairement, mais je veux dire que ce sont les mêmes profs. Ce n'est pas un prof
244 spécialiste sur le plan de l'analyse. On fait tous un peu de tout, il y en a qui choisissent pour une
245 session ou deux de faire une sorte plutôt que l'autre, mais règle générale, on touche à tout donc
246 on a conscience de ce que le cours solfège-dictée demande et moi dans mon cours d'analyse
247 comment je peux l'amener pour faire des liens. Sauf que le II7 si on le voit en théorie trop tard et
248 ils le voient en solfège ... ça, c'est un peu, avec l'expérience on le sait qu'il y a certains items
249 qu'il faut voir plus en début de session malgré tout, au moins l'explication et après ça on est
250 capable de fonctionner. Il faut penser à ça

251
252 VT – Pouvez-vous décrire de façon un peu plus détaillée quelle est votre conception de
253 l'enseignement de la formation auditive?

254
255 C – Hum. Je pense que pour un instrumentiste, je ne suis pas claire là ... je pense ... j'essaie de
256 ... Je pense que nous autres les pianistes, on joue des notes, mais on n'écoute pas nécessairement
257 ce qu'on fait. Alors ça, ce n'est pas évident de pouvoir faire des liens... exemple si tu as une
258 cadence rompue, ça m'amène à interpréter quelque chose de différent. C'est un choix. Au niveau
259 de l'analyse d'un thème, tu termines en demi-cadence, alors tu ne peux pas arriver en fin de
260 phrase de la même manière que si tu terminais sur une cadence conclusive. On fait des liens un
261 peu intellectuels avec la compréhension de ce qu'ils font. Je me mets à la place d'une flutiste,
262 même chose, elle fait une mélodie alors elle ne voit pas nécessairement le côté harmonique de la
263 chose. Donc, il faut l'amener quand on l'accompagne, parce que mon job d'accompagnatrice,
264 c'est un peu ça avec des flutistes ou avec une chanteuse qui est pris avec ses paroles et avec ci et
265 avec ça. Je lui dis « écoutes, tu ne peux pas faire ça parce que ... ou on devrait faire ça à cause de
266 ... ». Là c'est de les rendre plus conscients. Je ne suis pas claire... Veux-tu me rappeler ta
267 question pour être plus sûre que je ne réponde pas ...

268
269 VT – Quelle est votre conception de l'enseignement de la formation auditive?

270
271 C – Juste pour le solfège-dictée, moi je te dirais qu'au départ j'étais un peu plus intervalles quand
272 j'ai abordé les choses, il y a jadis naguère. De plus en plus maintenant, je mets le focus sur la
273 sensation tonale, je te dirais depuis 15 ans. J'ai vraiment la sensation tonale. Repères-tu tes
274 toniques, repères-tu tes dominantes. Tu vois, ta tonique vient de changer, oh ton « plus une note »
275 est une sensible, tu avais envie d'aller la chercher. La notion de son stable et instable, la même
276 chose au niveau des cadences. Tu vois, tu as six accords. Est-ce qu'il y en a un qui a sonné
277 stable? Cette sensation là, quand tu peux la chercher, quand tu peux la repérer, elle te sécurise, ça
278 c'est mon I. Même s'il y a eu un décalage avant, je reviens sur ma sensible. Ce n'est pas grave, je
279 pars et je sais que je suis correcte par la suite. Ça, au départ, la plupart des étudiants fonctionnent
280 par intervalles. Quand c'est plus facile, quand les dictées sont moins longues, ils ont le temps et
281 ça marche. Mais à un moment donné ça devient trop long, la mélodie est plus longue, ce n'est
282 plus du 2 mesures, mais du 4 mesures et ce n'est plus du 2/4, mais du 4/4. Comment je fais ça?

283 Là il faut que tu apprennes à surfer autrement et à leur donner, ce que moi j'appelle le sac à
284 malices, rempli de toutes sortes de façons. Là dans ce cas-ci, qu'est-ce que tu vas utiliser pour
285 t'en sortir, pour garder la tête en dehors de l'eau. Avaler une couple de gorgées d'eau, ce n'est
286 pas grave, mais se noyer, ça, ce l'est. C'est ce qui faisait qu'à l'examen pour plusieurs étudiants,
287 c'était la panique parce qu'ils se perdaient et ils n'avaient rien dans leurs sacs à malices, tandis
288 que là, dès ta deuxième audition, as-tu repéré ton « plus une note ». Si tu sais d'où tu es parti, tu
289 es sûr et là je sais que je m'en vais là, je suis sûre. S'il y a un décalage quelque part, je vais m'en
290 rendre compte et je vais pouvoir retomber sur mes pieds et quand on part le fragment d'après, je
291 fais comme « bon c'est correct ! ». Tandis que là, tu te dis que ça ne marche pas pantoute. Il faut
292 travailler avec le psychologique et ceux qui travaillent beaucoup par intervalles, quand tu en rates
293 un quelque part, tu décales et là ... tu dis « attends un peu ma cocotte, tu as entendu une septième
294 de dominante et tu vas m'écrire un accord IV7, ça n'a pas de bon sens. Pourquoi tu ne t'es pas
295 rattrapée quand tu as dit que tu as entendu un V7 » ça je travaille de plus en plus là-dessus et
296 même des fois dans un exercice de solfège plus simple, je leur fais chanter tout de suite après
297 sans les noms de notes, mais avec les degrés qui correspondent. Ça ils ne trouvent pas ça facile,
298 mais à moment donné ils réalisent qu'une tonique c'est une tonique et qu'une dominante c'est
299 une dominante. La relation du son de la tonique à la dominante supérieure ou inférieure est la
300 même que je sois dans n'importe quelle tonalité. Là ce qu'il faut que je fasse en solfège, c'est que
301 quand j'ai une « tounne » en *mi bémol*, que tu enlignes ton *mi bémol* et c'est la nouvelle tonique.
302 Là il faut que tu mettes la tête en lien avec ta voix et tes oreilles. Ce n'est pas un *mi*, ni un *si*, c'est
303 une tonique et une dominante. C'est ça que tu me chantes. Quand ils réalisent ça, tout d'un coup,
304 c'est déjà plus simple, mais il y a un effort à faire et il est dur cet effort-là. Les convaincre de
305 faire ça, ce n'est pas évident. Mais quand ils le font, on investi à long terme moi je trouve.

306
307 VT – Surtout dépendant du bagage qu'ils ont avant aussi.

308
309 C – « Yes ». Tout à fait. Alors moi en ce moment, je te dirais que j'oriente beaucoup là-dessus.
310 Faire des liens et sentir. Alors dans une dictée, tu m'écris des notes oui, mais est-ce que c'est un
311 accord I? Est-ce qu'il est en position 6/4? C'est un majeur, un mineur? Si tu me dis que c'est un
312 mineur, ça ne se peut pas dans ta tonalité, ça ne fit pas. Il s'est passé quelque chose. Comment je
313 fais pour me rattraper. C'est un peu ça. Ils ont tendance à être dans le crayon et la portée. Et la
314 mémorisation, pour les premiers cours, je fais hyper attention. Je fais même ma « mère
315 supérieure », je m'appelle comme ça dans ce temps là. Je dis « déposez vos crayons, fermez vos
316 yeux, vous écoutez et on chante. » Parce qu'ils ont tendance à être le crayon tout de suite et à dire
317 « je ne m'en souviens plus ». Tu as retenu ça, tu n'as pas tout retenu, mais écris-le. La deuxième
318 écoute, tu vas aller plus loin. Tu n'as pas retenu le début parce qu'il y a eu plein d'affaires et toi
319 tu es plus du genre à pogner la fin. Ok, t'es comme ça, t'es comme ça. Maintenant, ajuste à
320 reculons. Il n'y a pas une façon de faire et plus tu vas avoir des trucs dans ton sac à malices et tu
321 sais comment t'en sortir, là tu deviens plus autonome et moins sujet à la panique ou l'instabilité.
322 Mais de moins en moins, alors j'imagine que dans mon enseignement j'évite ce genre d'affaires
323 là. Parce que ça m'est déjà arrivé, au début de mon enseignement ... et pourtant je regarde mes
324 examens et ils n'étaient pas si durs au début. Écoute, il y en qui sortaient en pleurant et j'étais
325 toute croche. Je les fais travailler beaucoup par exemple. Moi, ils ont trois heures alors, calcule
326 deux heures de travail personnel par semaine en dictée et en solfège. Si tu ne les fais pas, tu vas
327 assumer ce qui vient avec. Peut-être qu'avant, tu n'avais pas besoin de les faire et tu y arrivais,
328 mais peut-être que maintenant tu vas être obligé de les faire. Ça aussi, tu vas frapper ton mur à
329 moment donné et plus tu tardes à le frapper, plus il est dur d'habitude.

330
331 VT – Tu viens pas mal d’en parler, mais dans le questionnaire les approches suivantes ont été
332 mentionnées : approche tonale, approche par degrés, approche harmonique, système du *do* fixe,
333 système du *do* mobile, que pensez-vous de ces diverses approches et quelles approches utilisez-
334 vous?

335
336 C – Par degrés. Mais je travaille surtout la première session, avec mes mises à niveau, je suis
337 beaucoup dans le *do* mobile, parce que la plupart ont peu chanté. J’ai souvent des gars et les
338 mises à niveaux, j’ai les batteurs, les chanteuses jazz et classique, qui font des vocalises, mais qui
339 n’ont aucune idée de ce qu’elles font. C’est bien rare que j’ai des violonistes. Je fonctionne
340 beaucoup avec le *do* mobile pour prendre conscience des degrés, des relations. À moment donné
341 je leur monte surtout, ceux qui ont des registres limités, il faut faire l’octavation, comment tu t’y
342 prends. Si je fais tout ça en même temps, je les perds. J’y vais d’abord avec le *do* mobile, pas en
343 dictée, mais en solfège, pour essayer de trouver un registre qui convient à la majorité des gens et
344 après ça quand on commence à fonctionner pas pire, là je m’en vais vraiment dans la vraie réalité.
345 Pour essayer de trouver c’est quoi le registre, rendu à cette note-là, priorise de faire ton
346 octavation sur des toniques, sur des dominantes, des débuts de phrase. Là ils apprennent à
347 trouver une façon personnelle en regardant le solfège, à identifier là je devrais faire mon
348 octavation sans être obligé de l’expérimenter vocalement. Qu’ils soient conscients de leurs
349 registres à eux. Particulièrement en première session. Tu vois, des fois, des belles journées
350 comme aujourd’hui, ça adonne que je dis « bon ok, la deuxième partie du cours on fait du solfège
351 et on s’en va dehors. » Là, on a rien, je ne sors pas mon diapason. Alors là, comment on peut
352 faire du solfège en dehors et pas être obligé de s’asseoir devant un clavier pour faire du solfège. Y
353 a-t-il moyen de faire du solfège ailleurs? Ça prend-tu une condition gagnante? Oui, essayez de ne
354 pas faire ça à minuit, mais je peux faire du solfège partout.

355
356 VT – Quand tu es conscient de la relation entre les notes.

357
358 C – Oui et ceux qui m’arrivent « moi, l’harmonie au clavier j’ai de la misère ». Ce n’est pas que
359 tu as de la misère, c’est que ta tonalité n’est pas comprise. Alors là, je leur dis « quand tu t’en vas
360 à ton cours de philo cette semaine, on a deux altérations à l’armure, tu t’en vas, tu nommes les
361 notes de ta gamme, ton accord I, ton accord IV, tu fais *ré* majeur en revenant, *si* mineur en
362 allant. » Tu fais ça deux fois, trois fois, pas en traversant la rue ... tu peux faire ça partout et
363 quand ça, c’est clair, quand tu as besoin de ton accord I, ça fait « poc poc poc ». Tu ne fais pas ça
364 pour travailler tes doigts, tu fais ça pour travailler le général. Le général n’a pas besoin d’être
365 devant un clavier alors tu peux investir dans l’autobus ou un peu partout. À moment donné, ils
366 ont l’impression qu’il faut s’installer un piano à la maison, mais tu n’as vraiment pas besoin de
367 ça. Pour certains aspects, oui, tu en as besoin, mais quand tu seras rendu à travailler ces aspects
368 là, tu viendras à l’école.

369
370 VT – Ou l’heure de laboratoire peut servir.

371
372 C – Ou l’heure de laboratoire. Mais « ha je n’ai pas de temps », comment ça tu n’as pas de
373 temps? Tu fais la vaisselle tous les soirs? Tu fais ça pendant ta vaisselle, ton accord I, ton accord
374 IV. Tu fais ça dans la salle de bain, c’était comme ça que je faisais moi quand j’apprenais mes
375 règles d’allemand. Je n’avais pas le temps de faire ça, il y en avait sur mes panneaux d’armoire

376 de cuisine et mon miroir de salle de bain. C'est comme ça que ça rentrait, je n'avais pas besoin de
377 dire « ok, je m'arrête et je fais mon allemand ». Non, non, multitâches « let's go ».

378
379 VT – Comment décririez-vous votre style d'enseignement? On en a un peu parlé aussi.

380
381 C – Je ne sais pas. Je suis un peu embêtée. J'essaie d'être dans le concret, j'essaie d'être la plus
382 pointue pour chaque élève. Quand je ramasse les devoirs, je donne toujours beaucoup de
383 commentaires formatifs régulièrement. J'encadre. Ils ont besoin beaucoup, particulièrement en
384 première et deuxième session, d'organisation. La majorité d'entre eux ne savent pas s'organiser.
385 Moi je suis tombé dedans quand j'étais petite. C'est une qualité qu'on m'a dit de fille organisée
386 qui sait où est-ce qu'elle s'en va. On n'aise pas avec la « puck », quand on finit la session, on a
387 appris de quoi. Alors si je peux dire, je dirais ça. Exigeante aussi, en respectant chaque personne.
388 La vitesse de l'harmonie au clavier va être différente d'une personne à l'autre, mais je m'attends
389 à ce que tu aies fait ton travail pour que dans ta tête ce soit plus vite que lorsque tu as commencé.
390 Si c'est ça, je suis aux oiseaux.

391
392 VT – Comment gérez-vous les différents niveaux des élèves se trouvant dans une même classe?

393
394 C – Règle générale, on les a déjà classés. Il y a déjà un classement qui s'est fait, donc ce n'est pas
395 trop disparate. J'essaie de voir dans ce que j'ai vu. En mise à niveau, ça se peut très bien que j'aie
396 des problèmes majeurs d'inversion de courbe. Là c'est clair, autant en solfège qu'en dictée, je
397 peux bien en parler en classe, tu peux mettre ta main pendant qu'on chante, mais je vais être
398 obligée de les voir à part et là c'est ma disponibilité que j'ai et ils le savent aussi. C'est une des
399 choses qui s'ajoute à mes qualités, j'ai de la disponibilité. Si j'ai besoin de te voir toutes les
400 semaines une demi-heure, ce sera une demi-heure toutes les semaines. Par contre, je m'assure
401 qu'ils aient fait ce que je demande. Parce que si tu viens me demander de l'aide supplémentaire,
402 ça va me faire plaisir, mais si tu ne me remets pas mes devoirs, je vais dire « fais d'abord ce que
403 je demande et si à la suite de ça, tu as encore besoin d'aide, ça va me faire plaisir de te voir ». Il y
404 a des sessions où je vais en voir deux-trois, ça m'arrive. Et il y en a que je vais être obligée
405 d'envoyer consulter quelqu'un parce que là ça me dépasse. Moi je ne suis pas chanteuse et il y a
406 des affaires que je peux essayer de comprendre, mais à un moment donné, ça me dépasse.

407
408 VT – Des fois c'est plus un problème de voix que d'autre chose.

409
410 C – Oui, exactement. Quand ça chante de là à là, après ça il n'y a rien et après ça chante de là à
411 là, on rentre dans le psychologique. Il y a de quoi dans le passé, il faut aller voir quelqu'un
412 d'autre.

413
414 VT – Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?

415
416 C – Répète-moi ça.

417
418 VT - Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?

419
420 C – Mes influences, par rapport à solfège et dictée Honnêtement, je me souviens peu de mon
421 enseignement que j'ai reçu. Il y a madame [REDACTED], je pense qu'elle n'est plus là, madame

422 ■■■■■ que je l'avais baptisée à l'université ■■■■■. ■■■■■, ça, c'était sa sœur, est-ce
423 qu'elle est là encore?

424

425 VT – Je n'en ai aucune idée.

426

427 C – Ça fait tellement d'années. Elle, c'est parce qu'elle avait un dynamisme et une énergie
428 débordante. On rentrait dans son cours, notre crayon, notre efface, notre feuille de musique était
429 déjà prête. Lorsqu'elle arrivait, on y voyait juste le bout du nez derrière son piano, elle partait
430 « dictée La majeur, $\frac{3}{4}$, deux, trois ... » Si tu n'étais pas prêt ... ! Quand je vois que ça parle, je
431 dis « attendez je vais sortir ma madame ■■■■■ de moi-même, on y va ». J'explique d'où est-ce
432 que ça vient madame ■■■■■ puis après j'ai juste à dire « bon madame ■■■■■ doit-elle sortir là? »
433 et ça se place ! Je ne le sais pas, parce que tu te poses la question sur qu'est-ce que tu as reçu à
434 l'université et au cégep à l'époque. Au cégep ce n'était pas très avancé parce qu'on était très
435 nombreux et il n'y avait pas de niveaux, donc on était tout le monde, ceux qui en avaient fait, pas
436 fait, on était tous mélangés. La professeure essayait de faire du mieux qu'elle peut avec la gang
437 qu'elle avait. Les exigences n'étaient pas si élevées. J'imagine qu'elles le sont davantage
438 maintenant, je suis sûre par rapport à anciennement. Et à l'université, il y avait certains profs que
439 tu voyais qu'ils étaient vraiment formation auditive, mais certains c'était des compositeurs qui
440 donnaient ce cours-là et ça donnait ce que ça donnait. À l'■■■■■, ça a été des cours d'analyse, mais
441 comme je les avais déjà faits, je n'ai pas suivi de cours de formation auditive là donc je n'ai pas
442 de « background » et rendu en maîtrise, on n'en fait plus. J'ai suivi le cours de ■■■■■, c'est
443 moi qui a demandé de l'avoir, parce qu'on m'a dit « si il y a un cours à avoir, c'est celui-là ».
444 Mais honnêtement, de me dire comment ça se passait et si j'ai des influences par rapport à mes
445 cours que j'ai reçus de formation auditive, je te dirais que je n'en ai pas de références. Sinon que
446 l'attitude de ■■■■■ qui m'a marquée.

447

448 VT – Ce n'est pas obligé non plus.

449

450 C – Je te dirais peut-être lors de nos réunions quand j'ai commencé à enseigner, on avait des
451 réunions de solfège et dictée et j'ai des collègues qui m'avaient pris sous leur aile. Quand j'ai
452 commencé, je faisais valider mes affaires, des fois le midi on allait manger ensemble et on
453 discutait de comment on abordait. Alors je pourrais dire que peut-être que ça a été des contacts
454 inter collègues. Certains collègues, parce qu'il y en avait d'autres que c'est correct ... mais je
455 pense que c'est peut-être un peu plus ça et je me suis formée moi-même.

456

457 VT – C'est un peu inévitable.

458

459 C – C'est un peu inévitable, c'est ça.

460

461 VT – Il n'y a pas tant que ça de ressources par rapport à ça.

462

463 C – Non et je te dirais qu'au départ on est vus comme étant « le cours de formation auditive,
464 n'importe qui peut donner ça ». Je ne suis pas d'accord avec ça pantoute, parce que ceux qui sont
465 n'importe qui qui donne ça, ça ne donne pas des bons résultats. Ça, c'est n'importe quoi. Par
466 contre, n'importe qui peut commencer et s'il s'améliore, il va pouvoir donner quelque chose.
467 Quelqu'un qui ne veut pas s'investir ... Moi, je vais donner mon expérience à moi, quand je suis
468 rentrée au cégep, je faisais du piano, du piano second, mais pas assez parce que j'étais dans le bas

469 de la liste d'ancienneté et ça ne se rendait pas en bas. À moment donné il s'est ouvert des postes,
470 j'ai appliqué, il faut dire que j'avais déjà un peu donné formation auditive au secondaire dans une
471 école privée, c'était quand même une tentative d'expérience, alors peut-être que c'est ça qui a
472 permis que je sois passée au travers des autres personnes. Mais je suis vraiment investie par
473 exemple. Je suis allée bâtir mon matériel, j'étais proactive, je posais des questions, je cherchais et
474 je lisais. J'ai regardé plein de livres. Je pense que c'est plus ça ma curiosité et le fait que tant qu'à
475 faire de quoi, moi je veux faire un bon job. J'ai pris les moyens de. C'est un peu ça.

476
477 VT – Selon vous, quelle devrait être la place des habiletés connexes. C'est un terme qui « bug »
478 depuis mes entrevues, j'ai lu ça dans certains plans de cours, ça sous-entendait reconnaissance
479 d'accords, des intervalles, le travail des modes anciens. Donc, quel devrait être la place de ça par
480 rapport au solfège-dictée?

481
482 C – Pour moi, ce sont des outils. Quand on travaille les intervalles à chanter, l'idée ce n'est pas
483 de chanter la plus belle sixte majeure, es-tu capable de l'appliquer quand tu la vois et es-tu
484 capable de sentir que c'est une dominante inférieure avec une médiante. Ou bien c'est un premier
485 degré avec un sixième degré en majeur ou en mineur. Si tu es capable de faire ça, tu vas être
486 capable de l'utiliser. Alors l'idée ce n'est pas de chanter ou de reconnaître la plus belle sixte
487 majeure, mais c'est de pouvoir l'utiliser. Ça fait partie de mon sac à malices. Les modes anciens,
488 c'est sûr qu'on a un peu de jazz, alors forcément du dorien, du myxo on en fait un peu. Autant
489 que faire se peut. De temps en temps, dans mes dictées rythmiques qu'on fait avec un support
490 mélodique, c'est souvent là que je vais aller chercher les modes. Je vais aller chercher ça et après
491 coup, quand ils ont mis l'emphase, je leur fais chanter, est-ce que c'est tonal? C'est drôle, est-ce
492 que c'est modal? On va essayer de trouver la finale, c'est quoi la note caractéristique. Là je fais le
493 lien avec analyse où on voit ce genre de truc en deuxième session, mais on aborde ça bien
494 lentement, ça ne prend pas une très grosse place. Les intervalles, les accords davantage parce
495 qu'il y a la notion que quand tu écoutes un accord, il faut que tu décides c'est qui la vraie note de
496 basse, il est dans quelle position, oui, mais moi j'ai entendu la fondamentale et je suis allée la
497 chanter en bas, mais elle n'était pas en bas. Alors là, vous êtes du type j'écoute ma fondamentale
498 partout. Ça dépend de quel type que tu es et ce n'est pas parce que tu es de ce type-là un jour que
499 tu vas l'être toujours, ça peut changer. Pour moi, ça fait partie des outils du sac à malices pour se
500 débrouiller et apprendre à aller plus loin avec ça, parce qu'on ne fait pas d'atonal. J'en ai fait
501 avec des niveaux 1 dans le passé. Ça, j'en ai fait où là je leur demande de faire des enchaînements
502 d'intervalles ou j'en joue et il faut qu'ils les écrivent et me les dises. Tu dois le transposer d'une
503 seconde, les oreilles absolues ne m'aiment pas dans ce temps-là. J'ai entendu un *fa dièse*, non ce
504 n'est pas ça que je veux. Pour qu'ils prennent conscience.

505
506 VT – À la question 12 dans le questionnaire sur le pourcentage d'improvisation par rapport aux
507 extraits provenant du répertoire, vous avez indiqué 0% en solfège et je n'étais pas sûre si c'était 3
508 ou 30% en dictée. Comment expliquez-vous ce pourcentage? Le faites vous à défaut d'avoir des
509 exercices appropriés ou par choix?

510
511 C – Recommence-moi ça pour être sûre. Je ne me souviens plus de ce que j'ai écrit.

512
513 VT – Le pourcentage d'improvisation par rapport aux extraits provenant du répertoire. Cette
514 question-là a été mal comprise par certains, dans le sens que moi ma question c'était est-ce que
515 vous improvisez des extraits dans le cours ou ça vient du répertoire ou des manuels?

516
517 C – Ok. Moi quand j'écris, ça vient presque tout le temps de mon fond à moi, alors bien souvent,
518 comme je te dis, je vais bâtir mon matériel. Si je suis rendue dans mon analyse harmonique à dire
519 que je veux terminer en demi-cadence, mais terminer sur un degré connexe, là je vais partir d'un
520 enchaînement et je vais improviser en finissant sur un degré II par ce que je veux ça. Alors je
521 compose mes affaires, est-ce que c'est de l'improvisation? Je ne pars pas nécessairement de
522 quelque chose qui est établi, je compose quelque chose pour « fitter » avec ce que j'ai besoin de
523 voir dans ce laboratoire-là. Si c'est ça, ça sort de mon fond. La grosse majorité des solfèges, outre
524 le Berko dans lequel on travaille, j'ai pondu mes propres affaires et j'ai amené les difficultés les
525 unes après les autres. J'ai vraiment bâti mon cours pour que rendu à la fin de la session, les
526 réflexes sont là et tous les pièges, ils les ont déjà vus et ils ne tombent plus dedans. Je ne les ai
527 pas amenés tout d'un coup comme ça, je l'ai vraiment bâti méthodiquement. C'est bien efficace,
528 ça marche, les réflexes sont là.

529
530 VT – Ça ne se trouve pas dans un manuel ce genre d'affaires là.

531
532 C – Non. Et mes dictées c'est la même affaire. Je pars beaucoup de ce que je veux faire. Ok cette
533 semaine je mets l'emphase sur telle cellule rythmique, je suis en ternaire, ma dictée risque d'être
534 en ternaire aussi, à moins que je me rende compte qu'on n'arrive pas loin de l'examen. Là je vais
535 essayer de faire du rythme ternaire, je fais du mélodique binaire, pour essayer de se sentir à l'aise
536 autant dans un que dans l'autre. J'ai toujours, quand j'écris quelque chose, de quoi dans la tête.
537 Ce n'est jamais juste parce que je la trouve belle celle-là. C'est rarement ça. C'est un peu songé
538 mon cours [rires].

539
540 VT – Quel rôle accordez-vous au piano dans la formation auditive?

541
542 C – Écoute, nous autres on a fait le choix des solfèges accompagnés pour travailler l'écoute. On
543 fait de l'harmonie au clavier pour développer la pensée tonale, mais harmonique dans le tonal.
544 Voir le côté harmonie qui sommeille en dessous de chaque mélodie. Développer ce côté-là, parce
545 que la majorité de nos instrumentistes sont des monodistes alors c'est pour ça. On aurait bien
546 voulu le faire faire à la guitare, mais je pense que c'est encore mieux de leur faire faire au piano.
547 Le piano pour nous est vraiment le support harmonique. Comme quand on leur donne le cours
548 piano second, c'est un cours de piano outil, justement pour développer d'autres aspects qu'ils
549 n'ont pas nécessairement vus avec leurs instruments. Aspect harmonique, aspect indépendance,
550 aspect compréhension. À moment donné, quand on leur fait chanter une gamme, on leur fait jouer
551 et ils voient les altérations, les visualise. On espère que quand ils vont l'écrire, ça va marcher.
552 C'est vraiment un outil de support.

553
554 VT – Est-ce qu'il a y d'autres instruments qui sont utilisés des fois pour des dictées?

555
556 C – Non, moi je n'ai pas le temps nécessairement de faire ça. C'est sûr, quand on fait du rythme
557 au début et que je veux travailler certaines cellules, on verbalise, j'utilise beaucoup les mots
558 rythmiques pour apprivoiser les cellules et après ça, la cellule est là, ils l'entendent. Après ça,
559 c'est intégré. À moment donné, on met le support mélodique pour pouvoir allonger, parce que si
560 on fait juste frapper sans support mélodique, quatre mesures de même tu oublies vite, vite. Ça
561 devient du morse. Tandis que quand tu as un support mélodique pour aider la mémorisation, là ça

562 vient aider. Ils se sentent un peu déstabilisés les premières fois, mais à moment donné ça devient
563 un deuxième outil dans le sac à malices qu'ils vont chercher.

564
565 VT – Dans votre description d'une leçon type, vous avez indiqué faire ces différentes activités,
566 j'imagine que tu es au courant, lecture rythmique, dictée rythmique, exercices d'accord, etc. Est-
567 ce que cela se déroule de la même façon à chaque leçon?

568
569 C – Non. J'ai tendance à partir avec du rythme. Souvent ils arrivent et sont énervés, je trouve
570 qu'il y a quelque chose de physique qui les « ground » un peu et après ça on peut se mettre dans
571 l'écoute. Si je les mets tout de suite dans l'écoute ou à chanter, c'est difficile. C'est juste un peu
572 de les aligner. Ça, j'ai tendance à faire ça au début, si j'ai un aspect rythmique. Je pose la
573 question, comment a été le devoir? Avez-vous eu des difficultés? Et là certains me répondent
574 qu'ils ont de la difficulté avec des cadences par exemple. Je ne vois pas la différence entre IV-V
575 et V-VI. Tu entends le mouvement à la basse, c'est clair que tu entends un mouvement de
576 seconde, mais pour toi c'est la même affaire. Alors ça veut dire qu'il faut développer ta sensation
577 du stable-instable, l'effet de surprise ou de la dominante. Il faut aller chercher ça. Ça, ça oriente.
578 J'avais des cadences à faire, je vais aller vers ça. Donc c'est ma façon d'aller chercher
579 individuellement dans mon cours. Moi ma liste, j'ai planifié plein de choses, comme quand je
580 leur donne un plan de travail, je mets plein de choses, qui est tout ce que je peux faire dans mon
581 cours et là ils mettent le plan de travail là et s'il y a un aspect qu'on a vu en cours qui a été
582 difficile, tu l'encercles. Ça, c'est d'être intelligent. Tu es proactif. Si j'ai marqué tel exercice,
583 mais que tu n'en as pas vraiment besoin, passe au suivant. Va chercher ce que tu as de besoin.
584 Allume ! [rires]. En leur demandant, il y a des fois je planifie un quelque chose et je me rends
585 compte que cet aspect-là n'a pas été compris, je vire mon cours de bord et c'est comme ça qu'on
586 va chercher. Et là, j'essaie de répondre le plus possible. J'ai une planification assez générale.
587 Quand je sais qu'il y a une évaluation, là je sais qu'il y a tel devoir qu'il faut que je voie, là moi
588 je mets des astérisques, ça c'est prioritaire. Je m'établis des priorités. À moment donné, je dis
589 « oups ça je n'ai pas vu ça », le cours d'après je vais m'écrire de revoir cet aspect parce que je
590 n'ai pas eu le temps, ça a pris une autre tangente. C'est ma façon de fonctionner.

591
592 VT – Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive?

593
594 C – Ça peut être différent pour un élève ou pour un autre, la perception de c'est quoi un bon prof
595 devant lui, il y en a que ça va être quelqu'un qui va venir me captiver, m'accrocher parce qu'ils
596 ont tendance à être « blazés », il y en a d'autres qui vont dire moi je veux qu'il me donne des
597 défis, l'autre va dire moi je veux que quand je lui exprime de quoi, qu'il réagisse et qu'il essaie
598 de m'aider. D'être assez terre à terre, je pense et de regarder rapidement et de se dire « je pense
599 que je vais en refaire un autre de celui-là ». Il ne faut pas être strict non plus, il faut être souple.
600 Ça demande de la souplesse, ça demande une certaine sensibilité à juger et à doser un sourire,
601 qu'est-ce qu'il me dit ce sourire-là. Il me dit « je suis dans *marde* » ou « enfin, je pense que je
602 l'ai » [rires]. C'est subtil, mais je pense qu'il faut être sensible à ce genre de chose. Moi je te
603 dirais que quand on fait de l'instrument, on est sensible à ça. Là par contre, il faut garder tout le
604 monde et d'essayer de trouver une manière d'intéresser autant celui qui est habile et celui qui
605 l'est moins et ne pas le perdre en cours de route. Des fois certains demandent plus de temps et je
606 vais dire non parce que je sais que je vais perdre ces deux-là et je ne veux pas les perdre. Je vais
607 t'obliger à te concentrer davantage, à te trouver une solution pour te rattraper. Tu ne perds rien, tu
608 gagnes de quoi. Il y a les méthodiques, ceux qui ne veulent pas entendre la deuxième tant qu'ils

609 ne sont pas sûrs de tout ce qu'ils ont écrit dans la première. Perfectionniste, c'est le défaut de ta
610 qualité. Donc, des fois c'est de les bousculer aussi un peu. Moi je pense que d'être exigeant
611 raisonnable, respectueux, les étudiants le sentent tout de suite et ils sont prêts à te donner leur
612 100%. Si tu es exigeant juste pour être exigeant, ça, ils le savent aussi et ça ne marche pas. Si tu
613 veux avoir du respect, il faut que ça aille dans les deux sens et ça, ils le savent. Ils jaugent très
614 vite, je pense.

615
616 VT – Quel usage faites-vous des manuels de formation auditive que vous avez mentionné
617 utiliser?

618
619 C – C'est sûr que le Berko, on est toujours confronté à ça, ça aussi c'est une question qui revient
620 aux 4 ans, est-ce qu'on continue à utiliser ce livre-là? Il n'y a jamais de livre parfait, on prend
621 celui qui accomode, on a quand même 4 niveaux, dont les oreilles absolues, il faut qu'elles
622 aient du jus aussi. On ne veut pas leur faire acheter un livre qu'ils vont utiliser 1 ou 2 sessions
623 seulement, à 80\$, on y pense comme il faut. Moi je bâtis beaucoup les solfèges analysés, je les
624 fais moi-même. Je me suis fait un document parallèle. Je pense que tout le monde a fait plus ou
625 moins un document parallèle aussi. On est rendus au point que peut-être qu'on va se bâtir un
626 document plus maison. Mais même encore je suis sûre que ça ne fera pas l'affaire de tout le
627 monde. Alors là de dire, moi je propose, cette mélodie-là, cette mélodie-là, ça ne correspondra
628 pas à tous les styles d'enseignement de toute façon. Je ne dis pas qu'on choisit le meilleur, je
629 dirais qu'on choisit celui qui est le plus acceptable par rapport à ce qu'on fait et dans le but de
630 travailler sur quatre sessions. Et on va aller chercher individuellement ce qu'on veut ajouter. Je te
631 dirais qu'il y a une professeure, en dictée particulièrement, qui a essayé de faire un document sur
632 Internet avec des trucs. Elle était venue nous en parler, c'était intéressant aussi, mais là encore,
633 elle a fait un peu en essayant de trouver le programme idéal de tout le monde. Il n'y en a pas de
634 programme idéal de tout le monde. Alors pour moi, ça devient comme un autre outil dans le sac à
635 malices. Tu veux en faire plus, tu sais que tu peux aller là en faire. Elle fonctionne différent, c'est
636 parfait, c'est important de comprendre et de se débrouiller, système D, alors c'est ça. J'ai
637 tendance ... est-ce que c'est pour pouvoir contrôler? Non, je pense que c'est juste parce que
638 quand j'ai une planification et que je sais où je veux m'en aller, alors je bâtis mes affaires parce
639 qu'il n'y a pas de sur mesure et il n'y en aura jamais.

640
641 VT – Donc pour la question « selon vous que devrait contenir un manuel de formation auditive
642 fait spécialement pour les enseignants du niveau collégial? », ça serait difficile d'avoir ça.

643
644 C – Tu vois le Berko, il est par chapitres. Chapitre 1 respecte quand même ce qu'on fait en
645 première session, chapitre 2 oui et non, parce que déjà il fait du chromatisme et nous on ne le voit
646 pas avant cette session-là. Alors déjà on est obligés d'enlever des choses, où je le fais en classe en
647 leur faisant prendre conscience qu'ici ce n'est pas une modulation, il y a du chromatisme.
648 Comment je fais pour voir que c'est uniquement du chromatisme passager ou ma note altérée
649 devient constitutive d'un nouveau point. J'en profite pour qu'on voie les deux, mais on pige
650 vraiment les numéros qu'on a besoin. C'est bien depuis l'année passée, il y a cette édition-là
651 [Berko 5^e édition], il y a du rythme qu'il n'y avait pas nécessairement avant, ça s'est ajouté. Les
652 « sing and play » moi je ne les utilise pas beaucoup. Je vais aller voir par exemple à la fin le
653 répertoire. Ça, je trouve ça important parce que bien souvent la violoniste va reconnaître. Ça, je
654 trouve que le répertoire c'est intéressant, je n'ai pas eu à faire cette démarche-là parce qu'il était

655 là-dedans. Je n'ai pas été obligée d'aller chercher des trucs de répertoire qui « fittaient » dans
656 notre programme. Ça m'a facilité la vie pour ça.

657
658 VT – C'est difficile d'avoir quelque chose qui est adapté au niveau collégial.

659
660 C – Oui, je te dirais que même nous autres ici, on a un plan-cadre. On sait que telle session, on
661 fait telle affaire, mais pourquoi je m'empêcherais d'expliquer une dominante secondaire quand
662 j'en ai une et qu'elle est le « fun », même s'ils ne l'ont pas vue en analyse. Certains vont
663 l'apprécier, peut-être qu'ils en ont déjà entendu parler avec leur prof d'instrument aussi, alors
664 peut-être que ça a été ça aussi avant. On ne serait pas capable d'avoir un document unique, je suis
665 persuadée. On va encore fonctionner avec nos ajouts personnels. Je suis presque sûre. On a beau
666 se dire, un beau projet ... j'y participerais volontiers pour essayer de le faire, mais je n'y crois
667 quand même pas.

668
669 VT – Ok. Il ne me reste que deux questions. Que pensez-vous de l'utilisation de la technologie
670 pour l'enseignement de la formation auditive?

671
672 C – Moi je travaille avec *Moodle* beaucoup.

673
674 VT – Je ne connais pas.

675
676 C – C'est une plateforme, comme dé clic, ça, c'était plus collégial. Là il y a maintenant dé clic
677 *Moodle*, on peut mettre plus de choses, on peut mettre plus de choses lourdes. Moi toutes mes
678 dictées sont là-dessus et c'est quand même relativement bien fait. Dans le sens que je bâtis mon
679 cours semaine par semaine et je peux l'ouvrir d'une semaine sur l'autre. Alors je peux avoir bâti
680 mon cours en entier, il est là et je l'ouvre quand j'en ai besoin. Ils ont le plan de travail, tous les
681 trucs en format mp3, la feuille réponse en PDF. Ils peuvent faire ça chez eux en pantoufles le
682 samedi matin, plutôt qu'à la musicothèque dans ton temps, où il y a du bruit, que ça jase et que ça
683 ferme dans 10 minutes. Là il n'y a plus d'excuses, tu peux le faire chez toi. Ça, ça facilite
684 beaucoup pour l'aspect théorique, auditif. Mais pour le solfège ...

685
686 VT – Il n'y a pas vraiment de façons d'évoluer dans la technologie par rapport à ça.

687
688 C – En tout cas, moi je ne la vois pas encore. Je ne suis pas miss technologie ceci dit, j'essaie
689 d'apprendre les nouvelles affaires, ça peut être intéressant. J'essaie de me mettre au jour et de
690 l'utiliser, parce que ma gang eux autres sont nés avec des boutons dans les mains. Eux autres ils
691 savent comment ça marche. Ça rend les choses plus simples pour le travail à la maison, ça, c'est
692 clair.

693
694 VT – Avez-vous d'autres commentaires à faire?

695
696 C – Toi, y a-t-il des éclaircissements que tu voudrais aller chercher?

697
698 VT – Non, ça répond assez bien. C'est axé sur les enseignants.

699
700 C – Si jamais tu as d'autres interrogations plus pointues, n'hésite pas à me les poser. Je te
701 répondrai. Je te lance l'idée comme ça.

702

703 VT – Merci.

1 **Transcription participant D**

2 VT – Dans le questionnaire, vous avez indiqué enseigner les matières suivantes
3 « littérature musicale et écriture et analyse », que représente la formation auditive parmi
4 celles-ci comme tâche d'enseignement?

5 D – Tu parles en termes de quantité de travail?

6 VT – Oui.

7 D – C'est parce que moi, étant donné que j'ai été la première rentrée en formation
8 auditive ici, que j'avais été chargée de cours à l'Université [REDACTED], que je voulais
9 faire le lien entre les niveaux universitaires et le cégep, j'ai fabriqué énormément de
10 matériel.

11 VT – J'ai entendu parler de vos cahiers dans d'autres cégeps.

12 D – Alors c'est sûr que j'ai travaillé, moi les vacances à partir de 1993, ça n'existait plus.
13 Les congés, il n'y en avait plus. Mais je l'ai choisi comme ça.

14 [Interruption de l'entrevue par quelqu'un qui vient cogner à la porte]

15 D – Bon, qu'est-ce que j'étais en train de dire?

16 VT – On parlait de la tâche d'enseignement.

17 D – Oui, en terme de travail. Quand j'ai été appelée à donner littérature, je voudrais bien
18 faire une réponse courte, mais ... Donc, quand j'ai donné littérature ... moi j'ai une
19 formation en musicologie, j'ai fini ma maîtrise en 1981 et quand j'ai été engagée pour
20 enseigner à l'Université, c'était tout le temps écriture et analyse et formation auditive,
21 c'était tout le temps là-dedans. Ici aussi j'ai été engagée pour ça, mais à un moment
22 donné le professeur de littérature est parti, ils étaient mal pris, ils m'ont dit « ah, tu as une
23 formation en musicologie ». Alors là j'ai commencé par le niveau 4, il n'y avait aucun
24 matériel, mais aucun matériel parce que le professeur qui donnait ça c'était un professeur
25 à temps partiel. Elle venait juste pour ça. C'est gênant de lui dire où est-ce que tu es
26 rendue. Alors j'ai fabriqué du matériel pour ça, mais je pense qu'une fois que le matériel
27 de formation auditive est fait, là ça va bien. Mais c'est de se l'approprier, parce que je
28 vois les autres profs qui essaient de se l'approprier et tout ce que ça demande. Ça fait
29 tellement appel à toutes sortes de compétences que les gens n'ont pas nécessairement au
30 départ comme simplement maîtriser le clavier pour être capables de jouer n'importe
31 quelle formule harmonique dans n'importe quelle tonalité. Prendre un petit bout d'une et
32 finir par le bout de l'autre. C'est énormément de temps de préparation. Et les corrections
33 ... je pense que je te disais là-dedans aussi, ici, on a choisi de faire les cours de formation
34 auditive et les cours d'analyse et écriture.

35 VT – Oui, c'est ça, c'est un cours.

36 D – Ils sont souvent séparés et on met ça dans le même cours, quatorze semaines, pour ne
37 pas qu'il y ait de redites inutiles et que dès qu'on parle de notions théoriques, on puisse
38 tout de suite l'appliquer à l'audition, à la reconnaissance et à la lecture.

39 VT – Est-ce que c'est séparé vraiment deux heures formation auditive et deux heures
40 analyse?

41 D – Non, moi ce que je fais, la première période, je fais de la théorie et de la rythmique.
42 Deuxième période, là c'est l'application de tout ça. Donc, ça veut dire solfège et rappel
43 des notions théoriques plus la dictée.

44 VT – Est-ce que vous enseignez seulement à un niveau en particulier?

45 D – Non, les quatre niveaux. C'est-à-dire que ce n'est pas tous les professeurs qui
46 enseignent les quatre niveaux parce que le problème c'est qu'au niveau du 300 et du 400,
47 les dictées harmoniques s'alourdissent, ça demande plus de doigts et il faut lire des
48 contrepoints quand même. Alors quelqu'un qui joue à deux doigts, 300 et 400 ça ne
49 marche pas. Donc moi je les donne. On est 3 professeurs à donner les niveaux 300 et 400.
50 Les quatre autres professeurs font seulement 100, 200 et préparatoire. Moi je fais le
51 préparatoire, dès qu'on fait 300-400, on fait 100-200-300-400 et préparatoire. On a les
52 cinq niveaux à faire.

53 VT – Est-ce que les élèves sont classés par niveaux de force si je peux dire?

54 D – Oui. Dès le départ, au moment des admissions, on fait des niveaux. On ne l'avait pas
55 toujours fait, mais étant donné les nouvelles clientèles qui rentrent, qui n'ont pas de
56 formation et étant donné l'état de la musique au secondaire, on a vraiment réfléchi en
57 département là-dessus et on en est venu à la conclusion qu'il y aurait toute une génération
58 de jeunes qui n'auraient pas de formation musicale à cause des programmes, de la
59 fabrication des programmes au niveau du secondaire. Alors on s'est dit, on va les prendre
60 quand même au niveau de l'admission et là ils sont en préparatoire. Ils ont le droit de
61 faire trois fois le préparatoire.

62 VT – Oh, wow.

63 D – Ça, c'est une politique ici dans toute l'institution. Tout élève a le droit de couler 2
64 fois un cours, il a le droit de le faire 3 fois. La troisième fois, il est en dehors du
65 programme. On lui dit « tu as eu ta chance, ou bien tu n'as pas travaillé ou bien on s'est
66 trompés dans l'évaluation de ton cas ». Tout ça pour dire que ...

67 VT – Qu'il y a des niveaux ici...

68 D – Oui, oui. On a des niveaux ici.

69 VT – Quelle est l'influence de votre passé musical dans votre enseignement de la
70 formation auditive?

71 D – Tout, tout, tout. Même je me souviens qu'à l'âge de 3 ans, j'étais assise...je me
72 revois encore, le gros poêle à bois, je suis dans la chaise berçante de mon grand-père et je
73 suis consciente de me composer des chansons. Mais, dans la famille chez nous, on ne
74 faisait pas d'instrument. Ma mère adorait chanter, elle écoutait de l'opéra et elle chantait
75 tout le temps. Tout le temps. Dès qu'il y avait une phrase qui était dite, elle avait toujours
76 un extrait, un petit bout d'opéra. Alors quelque part, ça rentre dans les oreilles ça. Et
77 après ça, on a eu un tourne-disque, il y avait des disques et on écoutait toutes sortes de
78 musiques. Je me souviens d'avoir écouté en famille le cinquième concerto Empereur de
79 Beethoven, on était les quatre filles avec « moman » et on pleurait. Il y a quelque chose
80 qui reste dans l'oreille à ce moment-là et il y a beaucoup de passion. Et après ça, les
81 études j'ai commencé tard parce que je n'avais pas d'instrument à la maison. Mais, avec
82 la passion, à l'audition, j'avais quand même le passé, une certaine connaissance de la

83 littérature. Une connaissance intuitive de la tonalité. J'avais des motifs d'imprimés dans
84 les oreilles, alors il me restait à mettre des noms dessus. Aller me chercher ... la théorie,
85 je me souviens, je l'ai fait toute seule. Je me souviens quand j'ai voulu rentrer en
86 musique, je me suis dit « bon, ça prend de la théorie, je ne l'ai pas ». J'ai demandé à
87 quelqu'un, il m'a fait prendre Danhauser. J'ai dit « c'est correct ». Je l'ai tout lu, je me
88 suis fait toutes sortes de situations pour voir si j'étais capable et je suis rentrée. Je n'en
89 revenais pas d'être admise à l'Université [REDACTED]. Quand même, c'est ça. Et même la
90 formation en musicologie m'a servie parce que le fait de connaître beaucoup le répertoire
91 de différentes époques, ça permet de cibler ce qu'il y a à travailler en musique tonale.
92 Plus spécifiquement tonale. Je te dirais qu'ici, on ne fait pas d'atonal. Pour la bonne
93 raison que nos élèves en général rentrent maintenant beaucoup trop faibles et même s'ils
94 rentrent en pop, le fait de s'accrocher à une tonalité, ils ont tellement de misère avec ça
95 qu'on s'est dit que ça ne servait à rien d'ouvrir toutes les portes. Vaut mieux cibler
96 certaines choses. Nous autres on fait le choix. On cible la tonalité, le travail tonal et après
97 ça ils s'en dégageront.

98 VT – De ce que j'ai compris, c'est le cas dans plusieurs endroits.

99 D – C'est ça. On fait des habiletés connexes, de la reconnaissance d'intervalles,
100 reconnaissance de modes, de couleurs d'accords parce qu'il y a une troisième année pop
101 ici donc il faut quand même les diriger un peu vers ça. Autrement, la formation pop au
102 départ, ça ne donne pas de lecture à vue ça.

103 VT – Au départ, ils font le même cours de formation auditive?

104 D – Pendant deux ans, c'est ça. On a un tronc commun de deux ans.

105 VT – Et après ça, les autres s'en vont pour leur dernière année.

106 D – C'est ça, en pop ou les autres s'en vont à l'Université.

107 VT – Croyez-vous qu'il y a assez d'heures de cours d'allouées à la formation auditive par
108 semaine?

109 D – Écoute, je te dirais que ça dépend de la force des étudiants. Là, présentement, j'ai un
110 groupe de 400 très fort. Je vais plus loin que ce qui est prescrit dans le programme et ils
111 répondent très bien. À partir du moment où un élève est moyen, il aurait besoin de plus
112 d'heures.

113 VT – Mais on ne peut pas en donner plus.

114 D – Mais il n'y en a pas plus. C'est comme ça. Il y a même des élèves qui disent ... j'ai
115 toujours pensé que formation auditive, ce que je me disais, quand j'ai suivi des cours de
116 formation auditive, je me suis tellement ennuyé. J'ai trouvé ça tellement dur que je me
117 suis dit « ce n'est pas vrai que quand je vais enseigner, il va se passer les mêmes
118 choses ». Ça fait que, ce que j'aime là c'est quand ils sortent et disent « bien voyons, ce
119 n'est pas déjà fini ». Deux heures ce n'est pas long, trois heures ce serait plus fatigant, ça
120 demande tellement de concentration. Comme on fait deux fois deux heures, c'est plus
121 léger et ils prennent ça moins en aversion.

122 VT – Selon vous, quel devrait être le rôle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du
123 Sport (MELS) dans l'encadrement des professeurs de formation auditive au cégep?

124 D – Dans l’encadrement...bien ça serait dans l’encadrement des profs en général.

125 VT – Ça peut être ça. Est-ce qu’ils devraient fournir plus d’explications sur ...

126 D – C’est-à-dire que ... à l’heure actuelle, il y a des grandes balises, des grandes
127 compétences et là tout le monde va de son côté avec ça. Il y a un problème. Ça va bien
128 quand tu fais ton cours toi en tant qu’étudiant toujours à l’intérieur du même cégep, mais
129 quand tu pars et que tu t’en vas ailleurs, il y a un fichu de problème à moment donné.
130 Parce que ceux qui s’en viennent ici et qui se retrouvent dans des cours deux heures deux
131 heures avec écriture et analyse dans le même cours, c’est sûr que ce n’est pas la même
132 approche. Nous ici, dans la théorie, étant donné qu’il y a un tronc commun, tout le monde
133 est obligé de faire au moins les modes, les approches jazz de base en théorie. Alors
134 quelqu’un qui arrive qui était plutôt du secteur classique dans un autre cégep, il arrive, sa
135 première année il ne l’a pas. Toute cette zone-là, il ne l’a pas. Moi, avant toute chose, je
136 dirais que le gouvernement devrait voir à uniformiser pour les étudiants. On s’est créé
137 nous-mêmes des passerelles. Tu vois, le tronc commun qu’on s’est fait de deux ans en
138 formation auditive, c’est pour permettre à un élève qui rentre à 17 ans, 16 ans, qui se
139 demande s’il veut s’en aller en pop, en jazz ou en classique, on va le faire travailler, tout
140 le monde a besoin de ça. Après ça, si tu sens à force de faire de l’instrument que tu es
141 plus de ce côté-là, tu iras, mais tu ne seras pas obligé de tout reprendre. Bon, on se l’est
142 fait comme ça, mais ce n’est pas tout le monde qui a pris les mêmes décisions dans
143 chacun des cégeps et chaque approche peut être tout à fait cohérente et légitime par
144 rapport à une équipe de professeurs, mais ça rend les choses difficiles pour un élève qui
145 est obligé de changer de cégep. J’ai comme l’impression que tu as entendu parler de ça.

146 VT – Oui, la réponse est souvent la même par rapport au Ministère. Moi dans mes
147 recherches tout ce que j’ai trouvé c’est le tableau sur le cours de formation auditive et
148 c’est quand même assez vaste.

149 D – C’est ça, ça s’en va dans toutes les directions. Puis, quant à la formation des
150 professeurs, moi je ne pense pas, je fais confiance aux universités. Et puis, on a tout le
151 temps des entrevues quand on envisage d’engager un professeur. On l’engage pour que
152 cette personne-là puisse s’intégrer à nos équipes. Ça, ce n’est pas au gouvernement de
153 s’occuper de ça. Le gouvernement c’est de s’occuper que de voir qu’un 100 c’est ça, 200
154 c’est ça, 300 c’est ça. Bon et après ça on s’arrange avec. Ça, on l’a refait tellement de fois
155 que ça devient insultant. Moi la grande phrase que je me dis et qu’on se dit en équipe,
156 c’est laissez-nous enseigner finalement. Au lieu de faire des changements à n’en plus
157 finir et finalement on en revient tout le temps aux bases.

158 VT – Le tableau ne dit vraiment pas grand-chose.

159 D – Non, c’est ça.

160 VT – Il dit « langage des musiques populaires, jazz et classique » et solfège, dictée. En
161 gros, ça ressemble à ça.

162 D – Oui, c’est ça. Alors qu’à l’intérieur de ça dans le jazz, quand tu fais une vraie
163 approche jazz par accords, si tu décides de travailler ça à fond, le côté tonal mélodique,
164 sentir les résolutions de degrés, l’activité des degrés, tu l’as vu ça, il n’est pas là. Tu n’as
165 pas le temps. Alors là tu te dis « faites vous une idée et on va s’en tenir à ça et on va le
166 travailler » et quand on prendra un élève d’ailleurs, on saura ce qu’il a vu. Quand il y a

167 une note dans son bulletin, on sait qu'il est faible par rapport à tel genre de matériel. Mais
168 là, on ne sait même pas par rapport à quoi alors on fait venir le plan de cours, on fait
169 passer une audition à l'élève même s'il vient d'ailleurs. À moment donné tu te dis que ça
170 n'a pas de bon sens, il était en 200 et moi je le mettrais en préparatoire. Comment ça se
171 fait. Tu vois le genre de problème.

172 VT – Oui, je vois bien. Est-ce qu'ici vous fonctionnez avec un plan-cadre qui est le même
173 pour tout le monde?

174 D – Absolument en formation auditive.

175 VT – À partir de là, est-ce que les profs se construisent un plan de cours ou c'est ...?

176 D – C'est-à-dire que ce qu'on a fait nous, c'est qu'on s'est mis tout le monde ensemble,
177 toute l'équipe. Moi j'ai 4 unités de libération pour encadrer l'équipe de formation
178 auditive. Là-dedans il y a du monde de toute sorte, des instrumentistes. Là le problème,
179 c'est que quand quelqu'un est permanent, instrumentiste, sa classe se vide, avec quoi tu
180 penses qu'ils vont remplir sa tâche? Avec formation auditive. Mais là, la formation elle
181 n'est pas là nécessairement. Alors ça prend quelqu'un pour encadrer tout ça. Ce qu'on a
182 fait c'est qu'on s'est assis ensemble, on a regardé ce que le Ministère prescrit, on s'est
183 fait des descriptifs, mais ça on les a faits avec une conseillère pédagogique et à partir du
184 descriptif de chacun des cours de formation auditive, là on s'est assis et on a fait un plan
185 de cours. Là, tout le monde a été obligé de donner son assentiment. Tout le monde
186 applique les mêmes choses. C'est un plan de cours, je vais te le montrer. J'en ai une
187 copie, il est épais notre plan de cours. Plutôt que de répéter les mêmes ... 114-214-314-
188 414, tu vois, les noms de tout le monde est là, toute l'équipe est là alors quand il y a des
189 remplacements, les élèves savent c'est qui et où le rejoindre. Ensuite, il y a nos
190 réaménagements...

191 VT – À cause de ce qui est arrivé [grève étudiante].

192 D – Oui, bon. Ça, c'est le plan de cours qu'on a pour cet hiver. Donc, on commence avec
193 la présentation générale du cours, la place du cours. Ça, je l'ai rédigé et ça a été soumis à
194 tout le monde. Êtes-vous d'accord et vous assumez chacune des phrases qu'il y a là-
195 dedans? L'intérêt de ce cours pour l'étudiant, les cibles d'apprentissage chaque session,
196 c'est dans ce plan de cours là et tout le monde est obligé de respecter ça. Après ça, les
197 contenus essentiels et les étapes en tableaux pour chacun des cours. Contenu essentiel
198 détaillé des étapes d'apprentissage, le cours 100, 200, 300 et 400 partout à chacune des
199 étapes. Le volet théorique, le volet solfège-dictée, le volet habiletés connexes. Ensuite on
200 rentre dans les stratégies pédagogiques. La description et les épreuves finales, c'est la
201 même chose pour tout le monde. Ce n'est pas parce qu'un étudiant est faible, il va être
202 obligé, s'il est en 114, de passer le même examen qu'un étudiant qui est fort. C'est la
203 même chose parce qu'on veut absolument être capable de rendre compte du fait que ce
204 qu'on a décidé des contenus, des types de compétences, que tout le monde les rencontre.
205 Évidemment, il y en a qui les rencontrent à 98% et d'autres à 61%, mais quand tu fais un
206 examen différent par force, tout le monde a 95% et là tu ne sais pas qui est fort et qui est
207 faible. Ça, on ne voulait pas s'embarquer là-dedans. On a tous nos critères d'évaluation
208 pour le solfège et tout. J'ai même mis le détail de la pondération des critères en solfège.

209 VT – Oui, combien tu enlèves pour chaque.

210 D – Oui, pour chaque comportement. Ensuite, les pondérations et tout. Un calendrier,
211 c'est quoi les examens de mi-session, qu'est-ce qu'il y a là-dedans, les pondérations pour
212 chaque session avec les tableaux. Pour terminer, les exigences particulières du cours et la
213 politique. Et c'est ça, avec nos réaménagements. Là c'est un peu moins pire, mais la
214 session passée ...le mois d'août, c'était effrayant. Les pauvres 400 qui sont partis au mois
215 d'octobre.

216 VT – Ils ont fini dans un « rush ».

217 D – C'était terrible. En tout cas, c'est le gouvernement qui l'a voulu comme ça. Il a dit
218 que c'était de même que ça se passait. C'est sûr qu'il voulait récupérer de l'argent là-
219 dessus. Dans les 400 que j'ai présentement, je sens où il y a des trous. On est obligé de
220 prendre des décisions sur lesquelles enlever, mais c'est sûr que je le sens. À mesure qu'ils
221 avancent, on essaye de récupérer. À moment donné, je leur parle de quelque chose et ils
222 n'en ont jamais entendu parler, je me dis « ah oui c'est vrai, on va en parler tout de suite
223 aujourd'hui ». J'ai l'impression de répondre longuement.

224 VT – C'est correct, moi ça me donne encore plus d'informations, mais oui à la base je
225 voulais savoir s'il y avait un plan de cours commun.

226 D – Oui, pour toute l'équipe.

227 VT – C'est assez complet quand même. Pouvez-vous décrire de façon un peu plus
228 détaillée quelle est votre conception de l'enseignement de la formation auditive?

229 D – Moi je dirais que la formation auditive avec la littérature, à cause de mon expérience
230 personnelle et à cause de la clientèle que je vois. Quand les étudiants rentrent et qu'ils
231 connaissent du répertoire, peu importe que ce soit du pop, du jazz ou du classique, quand
232 ils connaissent du répertoire, il y a déjà quelque chose de prêt dans les oreilles et là nous
233 autres on peut travailler avec quelque chose. Alors donc, ça veut dire que moi je vois un
234 lien étroit entre l'écoute de répertoire et la formation auditive. La formation auditive c'est
235 mettre des mots, des concepts sur quelque chose qui existe déjà à l'intérieur. Le problème
236 c'est que la clientèle elle arrive et il n'existe pas grand-chose. C'est pour ça que le niveau
237 préparatoire, on le fait faire jusqu'à trois fois. C'est quelque chose qui fonctionne en
238 étroite relation avec la connaissance du répertoire et l'instrument bien entendu. Et les
239 élèves s'en rendent compte. Mettons qu'on fait beaucoup de rythme ici, on insiste sur le
240 rythme. Autant le rythme avec des subdivisions régulières que des subdivisions
241 « swing », que l'approche « swing » ou la double « swing » et les étudiants se rendent
242 compte qu'il y a une progression, ça les aide à l'instrument de faire du solfège comme ça.
243 Même quand ils peuvent rechanter une phrase musicale, qu'ils peuvent l'entendre avant
244 de la jouer.

245 VT – Ça fait une grosse différence.

246 D – Ça fait une fichue de différence. Pour moi, ce n'est pas formation auditive sur son
247 bord. C'est pour ça qu'on tenait absolument à ce qu'il y ait une approche en formation
248 auditive à laquelle tout le monde adhère, quitte à ce qu'ils viennent me voir s'ils ont des
249 lacunes dans les connaissances ou dans l'apprentissage eux-mêmes, pour que tout le
250 monde puisse aborder les étudiants de la même façon et que ça puisse servir à
251 l'instrument et se resservir de la littérature aussi pour faire le lien.

252 VT – Est-ce qu'il y a des communications qui sont faites entre les enseignants
253 d'instrument aussi?

254 D – Oui et ce qui arrive maintenant c'est qu'en réunion départementale, on a une section
255 qui s'appelle « Cas étudiants ». Dans les cas étudiants, on est appelé à faire le lien entre
256 les différents cours, parce que si un étudiant a de la misère, on demande « toi, à
257 l'instrument comment ça va? Toi en formation auditive comment ça va? Toi en littérature
258 comment ça va? » On est obligé de cerner ces trois grands secteurs-là, de les attacher
259 ensemble.

260 VT – Dans le questionnaire, les approches suivantes ont été mentionnées : approche
261 tonale, approche par degrés, approche harmonique, système du *do* fixe, système du *do*
262 mobile. Que pensez-vous de ces diverses approches et quelles approches utilisez-vous?

263 D – Nous autres on prend une approche par degrés. C'est carrément tonal. On se rend
264 compte que les élèves qui arrivent qui n'ont pas de misère, l'approche par degrés elle est
265 là sans qu'ils sachent que c'est ça qu'ils sont capables de faire. Là il s'agit de la former.
266 Une fois qu'un élève comprend comment faire, ils font des progrès souvent fulgurants. Ils
267 ont compris. L'approche intervallique, d'une note à l'autre, ce n'est bon à rien. Pour aller
268 au bout des choses, pour être cohérent dans notre approche, comme on a une approche
269 par degrés, si on fait [extrait chanté], là il n'est pas sur les bons degrés alors il perd cinq
270 notes fois 2 ou 2.5. Ce n'est pas « ah mais ce n'est pas grave, il l'a corrigé et il a mis des
271 dièses ». Ce n'est pas intervallique, il faut que tu te places dans la tonalité. Aussi, le souci
272 qu'on a quand on fait une approche par degrés c'est que ça aide beaucoup pour la dictée
273 harmonique.

274 VT – Et pour l'analyse aussi.

275 D – Oui pour l'analyse aussi. Tandis que, ce qu'il nous semblait, c'est qu'une approche
276 intervallique, ça sert à la mélodie, au phénomène mélodique, mais c'est tout.

277 VT – Ça aide à la lecture des notes peut-être.

278 D – Oui d'accord, ça aide à la lecture des notes, mais pas à la justesse. Alors que quand il
279 y a une approche par degrés, la justesse est là. Par exemple, tu es en majeur [exemple
280 sonore au piano] et tu dois chanter un sixième degré mineur. Si tu cherches en disant
281 « bémol VI, V, I » et que tu connais la différence entre ton VI qui est haut et ton bémol
282 VI qui est bas. Les élèves, ça les aide à chanter plus juste. Alors c'est ça, donc le *do*
283 mobile ... mais par contre, tous nos exemples théoriques on les donne en *do*. On dit tout
284 le temps aux élèves que s'ils connaissent tous les phénomènes théoriques en *do*, après
285 c'est juste de la transposition. En solfège, dictée et harmonie, c'est en degré.

286 VT – Comment décririez-vous votre style d'enseignement?

287 D – Mon style personnel?

288 VT – Oui.

289 D – Mon style d'enseignement?

290 VT – Oui. [rires]

291 D – Faudrait demander ça aux étudiants. Moi, je pense que je suis quelqu'un d'assez
292 dynamique et puis ... mon Dieu ... mon style d'enseignement, je n'ai jamais pensé à ça.

293 Comment je suis quand j'enseigne? Je suis rigoureuse. J'aime ça faire le singe en avant,
294 créer de l'humour et prendre l'humour des élèves, mais il faut de la rigueur tout le temps.
295 Ce qui fait que quand je vois un élève dérailler en dictée, je le reprends et je lui refais
296 faire la démarche d'audition intérieure et d'écoute, d'aller porter les degrés vers la
297 tonique, mais de manière systématique. Je suis portée à faire de la drille aussi pour rentrer
298 quelque chose. Il faut le rentrer, mais c'est pour ça qu'il faut faire le singe, autrement
299 c'est bien « plate » la drille. Tu prends un motif, tu le fais en majeur, en mineur, en
300 montant, en descendant, tu changes le rythme. Donc, c'est ça je dirais dynamisme, je
301 dirais rigueur. De moins en moins tolérante, plus je vieillis, pour les élèves qui ne
302 travaillent pas. Faut dire que par le passé ça existait moins, mais là on se confronte à une
303 clientèle qui est différente. Qui est très différente pour ce qui est de l'approche du travail,
304 comme ils travaillent au secondaire souvent les approches par projet, mais en musique,
305 par projet, ce n'est pas de même. Tu ne fais pas un projet pour apprendre les tierces
306 majeures. Non, non, non. Il y en a qui rentrent avec encore cette mentalité là, mais on ne
307 peut pas travailler avec ça. Ils sont plus mous, ils s'en foutent, ils ne font pas les devoirs,
308 ils ne viennent pas. Nous ici on a une insistance sur les travaux, je vais te montrer.
309 Chaque session, ça c'est un cahier de 400, mais le cahier des travaux pratiques il est épais
310 comme ça. Mais quand même, prenons un devoir sur l'intégration de l'accord I 6/4.
311 L'endos de la page c'est exactement le même style d'exercice que ça. En classe on fait ça
312 et en devoir ils font ça. On les a gâtés, ils ont juste à le faire. Ils travaillent beaucoup et
313 tout, mais pour moi, ce n'est plus une excuse, comme dirais les joueurs du Canadien
314 [rires]. Ce n'est plus une excuse, tu as des choix à faire. Tu t'en viens en musique, 15 à
315 20 heures de travail par semaine c'est suffisant. Si tu travailles 30 heures, oublie ça.
316 Avant ça, je les flattais dans le sens du poil, maintenant non. Je leur donne l'heure juste,
317 faites vos choix. Je dirais ça, dynamisme, rigueur et disons, ça fait partie de la rigueur,
318 mais de la cohérence.

319 VT – Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?

320 D – Mes influences ... Bon, je dirais [REDACTED] à l'Université [REDACTED], que je n'ai
321 jamais eue comme professeur, mais avec qui j'ai travaillé comme chargée de cours. Je me
322 suis inspirée du type, de la manière de travailler qu'on avait à l'université. C'est-à-dire
323 qu'on était une bande de chargés de cours, normalement tout le monde travaille chacun
324 de son côté, mais pour [REDACTED], c'était très important, la couleur [REDACTED]. Alors donc on
325 travaillait en équipe, on s'était donné des balises communes sur les programmes, on
326 donnait nos mêmes examens. Quand on préparait les examens, chacun avait ses textes à
327 préparer, qui étaient tous soumis à l'équipe. Alors quand [REDACTED] disait non ...

328 VT – Quand [REDACTED] dit non ...

329 D – L'as-tu connu toi [REDACTED]?

330 VT – Oui, j'ai fait son cours.

331 D – Oui. Alors quand [REDACTED] dit « Qu'est-ce que c'est ça ! », tu te dis « comment ça se fait
332 que je n'ai pas vu ça ». Donc, je me suis beaucoup inspirée de ça. Je trouvais que c'était
333 une femme rigoureuse. J'ai de la misère avec son caractère, mais son approche
334 intellectuelle, rigoureuse, je l'aime beaucoup. Ce qui fait que quand il y a des élèves qui
335 sortent d'ici et qui s'en vont là-bas, ils disent « ah oui, on se retrouve ». Elle va beaucoup

336 plus loin évidemment, mais ils sont dans une sorte d'erre d'aller. S'ils vont ailleurs, je me
337 dis que ce n'est pas grave, au moins ...

338 VT – Ce n'est pas perdu.

339 D – En effet. Donc ça, et la lecture de Richard Franko Goldman, son livre *Harmony*.
340 Extraordinaire, sur l'approche par degrés, sur la compréhension du système tonal, du
341 cycle des quintes. Moi ça m'a influencé, j'ai fait mon programme de dictée harmonique à
342 partir de ça.

343 VT – Ok, je ne connais pas cet ouvrage-là.

344 D – Je te dis, à la fin il y a toute une pile d'exemples de répertoire. Je veux dire, il va
345 expliquer tronçon par tronçon, par exemple ce qui se passe dans I-V-I, ce qui se passe
346 dans II-V-I, IV-V-I c'est II-V-I par phénomène de substitution. Dans le fond, ■■■■■ s'est
347 inspirée de ça aussi. Elle m'avait dit de le lire et ça m'a tout éclairé quand je l'ai lu.

348 VT – J'en prends note.

349 D – Oui, ça vaut la peine.

350 VT – Vous avez parlé un peu d'habiletés connexes tantôt. Pour vous, quelle est la place
351 de ça par rapport au solfège-dictée?

352 D – C'est un complément. Dans le sens où on travaille des mélodies, on fait exprès pour
353 pas que ce soit toute du mouvement conjoint, qu'il y ait des accords, des sauts pour
354 obliger les élèves à sentir sur quel degré ils sautent. En même temps, on essaie de mettre
355 ensemble la reconnaissance d'une couleur d'accord. Tu fais [exemple chanté] et tu
356 demandes « le reconnais-tu ça, as-tu déjà entendu ça? ». Septième mineure, maintenant tu
357 pars de quel degré. C'est normal que ce soit une septième mineure, deuxième degré en
358 majeur c'est un accord mineur. On peut mettre tout ça ensemble, mais on leur fait faire
359 carrément de la reconnaissance d'accord plaqué, même pas arpégé. La reconnaissance de
360 l'accord, je plaque les accords, parce que le problème en reconnaissance d'accord, c'est
361 que les élèves ne sont pas capables de rechanter intérieurement les notes. Le travail est là
362 à faire, je leur ai préparé des pages d'exercices en colonnes. Ils peuvent prendre le
363 numéro 49, 52, 53. Ils se les plaquent eux-mêmes. Là tu te dis « ok, qu'est-ce que
364 j'entends? ». Avant d'aller voir la réponse, chante les notes. Les trois premiers sons,
365 majeur, mineur, augmenté, diminué. Est-ce que c'est un ajout de sixte, de septième
366 mineure, de septième majeure? On le travaille comme ça, mais il faut qu'ils soient
367 capables de le rechanter. Ceux qui ont de la misère c'est ceux qui n'y arrivent pas. Il n'y
368 en a pas beaucoup, en travaillant comme ça, un ou deux par niveau qui n'y arrivent pas
369 du tout. Après ça, ça marche.

370 VT – Des fois il y a des questions qu'on a abordées dans d'autres. À la question 12 sur le
371 pourcentage d'improvisation par rapport aux extraits provenant du répertoire, vous avez
372 indiqué 100% en solfège et en dictée. Comment expliquez-vous ce pourcentage? Le faites
373 vous à défaut d'avoir des exercices appropriés ou par choix?

374 D – C'est par choix. Oui. Parce que, premièrement, il y a une question de registre des
375 voix. Souvent, les cahiers faits par les religieuses étaient extrêmement bien faits, mais ça
376 te monte jusqu'au sol en haut. Le principe c'est qu'ils travaillent avec peu d'altérations au

377 début, alors là tu te retrouves rapidement en do, en sol et en fa. C'est bien trop haut pour
378 nos jeunes, qui fument ...

379 VT – Même sans fumer, le sol est haut ...

380 D – Ce n'est pas évident. Les petites sopranos en haut, il y en a, mais pas tant que ça. En
381 plus quand tu as le problème de solfège à entendre la note avant d'aller la chanter, c'est
382 trop de problèmes en même temps. Ça, c'est la première chose et de se trouver des
383 solfèges qui correspondent exactement aux difficultés qu'on veut, dans l'ordre où on veut
384 les faire. Alors c'est là que j'ai choisi de les composer moi-même et de faire les dictées
385 qui vont avec. Parce que pour nos solfèges, on a le correspondant qu'on a travaillé par le
386 CCDMD qui sont sur mp3 maintenant. Il n'y a plus de raison, parce qu'il y en a avant ça
387 qui n'avaient pas de cassette ou de cd. Mp3, tout le monde a accès à ça.

388 VT – Quel rôle accordez-vous au piano dans la formation auditive?

389 D – Au piano comme tel?

390 VT – Oui.

391 D – Moi, pas beaucoup je te dirais. Même pour la théorie. Je me dis, je regardais
392 comment moi je fonctionnais pour les intervalles, mettons, je ne fonctionnais pas en
393 regardant le clavier. Pour moi dans ma tête, c'était *do-ré-mi-fa-sol-la-si-do*, demi-ton *mi-*
394 *fa*, demi-ton *si-do*. Le reste c'est des tons. Après ça tu les agrandis ou tu les rapetisses. Ce
395 n'est pas nécessaire de savoir où tu les mets sur le clavier. Mais c'est sûr que ce n'est pas
396 tout le monde qui est de mon avis. Il y a des professeurs ici, qui ne jurent que par le
397 clavier. Parce qu'ils pèsent sur deux notes comme ci ... Ce n'est pas tellement ça le
398 problème, c'est que pour eux autres, si tu n'es pas passé par le clavier, tu n'entends pas
399 aussi bien. Moi je trouve que pour les batteurs c'est une autre paire de manches, c'est une
400 autre affaire. Mais les autres, peu importe leur instrument, ils n'ont pas besoin de passer
401 par le piano pour entendre, sauf peut-être les bassistes. Parce que c'est tellement un
402 registre grave. En fait, les sections rythmiques, mais pour le reste tu peux très bien passer
403 à travers un cégep sans avoir fait piano.

404 VT – Ici, est-ce qu'il y a des laboratoires de piano?

405 D – C'est-à-dire qu'il y avait des laboratoires de piano, mais ça ne fonctionnait pas. Parce
406 que les étudiants qui étaient en piano en était exempté et les autres quand tu te retrouves
407 dans une classe de 8 à 12 selon le nombre d'ordinateurs, il y en a pas un qui est à la
408 même place

409

410

411 VT – Qui a le même bagage...

412 D – Qui a le même bagage, et puis ils sont devant des ordinateurs alors le professeur doit
413 se mettre en arrière pour surveiller si les élèves sont en train d'aller sur Internet. Écoute,
414 c'était l'enfer. Je l'ai donné moi ce cours là, au moment où ce n'était même pas des
415 ordinateurs, c'était juste des claviers et puis pour que tout le monde puisse fonctionner en
416 même temps, il fallait qu'il y aille des écouteurs. Là j'arrivais à côté et je réalisais que ce
417 n'était pas ça qu'il jouait. Ça n'avait aucun bon sens. Alors maintenant ça a été remplacé

418 par chaque élève qui a un cours de piano complémentaire obligatoire pendant une
419 session. Ça sert à un rôle de clavier outil, mais adapté à chacun des élèves où il est.

420 VT – Plus facile à gérer comme ça.

421 D – Oui, au moins ça rapporte quelque chose. Là, un élève qui n'était pas pianiste, il y en
422 avait peut-être un qui réussissait à atteindre les objectifs qu'on voulait. Tous les autres il
423 n'en était pas question et ils ne venaient pas. C'était d'une tristesse infinie. Quand le
424 professeur est là et qu'il a 12 élèves à gérer individuellement, ça ne se fait pas. Alors on
425 en est tous venus à la même conclusion, tous ceux qui l'ont donné, on s'est dit « très bien,
426 on se débarrasse de ça ». Ça, ça pourrait ... si le gouvernement voulait faire quelque
427 chose pour les programmes, il pourrait mettre un cours de piano obligatoire individuel.
428 Clavier outil individuel.

429 VT – Il y a quand même des cégeps qui ont « piano second » qu'ils appellent et qui est
430 obligatoire pour tout le monde.

431 D – Oui, c'est ça. Mais dans le piano second, nous autres c'est parce qu'il y a le piano
432 complémentaire, ce n'est même pas le même plan de cours. Parce qu'il y a le piano
433 complémentaire obligatoire, ça c'est notre clavier outil, ça c'est obligatoire. L'autre, ils
434 peuvent apprendre à faire des petites mélodies, des choses comme ça. Dans le clavier
435 outil, c'est parce qu'il y a des professeurs de piano classique qui leur faisaient faire des
436 affaires, des gavottes, des sarabandes, des menuets de Bach, mais ce n'est pas ça l'idée.
437 C'est de développer une oreille harmonique. Ce n'est pas pareil, ce n'est pas la même
438 approche.

439 VT – Dans votre description d'une leçon type, vous avez indiqué faire ces différentes
440 activités « recherche de squelette harmonique du texte, des points stratégies, travail, etc. »
441 Est-ce que cela se déroule de la même façon à chaque leçon?

442 D – Non, ça peut varier. Dépendant du niveau du groupe. Quand c'est un groupe faible, je
443 le travaille avec eux autres en leur posant des questions. Quand c'est un groupe fort, je
444 leur dis « faites-moi l'analyse harmonique » et après ça je demande à quelqu'un de le
445 chanter. Il y a toujours une approche harmonique d'abord. Je me rends compte que les
446 élèves, même très forts en solfège, ils vont arriver à chanter le solfège, mais le lien à faire
447 avec quel accord mettre là-dessus, ce n'est pas évident. Donc, moi c'est important de
448 faire le lien entre les deux.

449 VT – J'imagine qu'avec les instruments mélodiques c'est encore moins évident...

450 D – C'est moins évident alors là on en profite. Moi après ça quand je les accompagne, je
451 leur dis « regardez, je mets les accords que vous avez écrits », des fois il y a une ou deux
452 interprétations différentes et je le fais avec les deux. Là ils voient que ça sonne comme ça
453 ou comme ça. C'est pour pas qu'il y ait la dictée harmonique d'un bord et le solfège et la
454 dictée mélodique de l'autre bord. La musique tonale c'est un squelette harmonique tonal
455 habillé. Je le vois de même.

456 VT – C'est bien dit, ça résume.

457 D – Avec des décorations. C'est des notes d'accords avec des ornements et un rythme.

458 VT – Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive?

459 D – D’abord, premièrement, avoir une bonne oreille. Être dynamique, parce qu’au départ,
460 c’est une démarche qui pourrait être très sèche, très difficile. Parce qu’en plus, on
461 demande à l’élève d’être tout le temps en contact avec son audition intérieure. C’est ça
462 qui est très difficile alors il faut être dynamique et être capable, en voyant un étudiant, de
463 dire le problème c’est ça. Souvent, ce qui arrive, c’est que quand on manque
464 d’expérience, c’est ça que j’ai vu avec les professeurs, ils ne voient pas assez vite quel est
465 le problème, alors là ils peuvent perdre bien du temps à tourner autour. Ils finissent par
466 trouver, mais ils peuvent tourner et là il y a une perte de temps et c’est quand même
467 pesant, les programmes sont lourds.

468 VT – Oui et ça passe vite 15 semaines.

469 D – Ça passe vite en chien. Je dirais dynamisme, bonne oreille, capacité d’aller cibler
470 rapidement le problème d’un élève et d’être capable aussi de prescrire des exercices
471 particuliers à un élève et de la disponibilité pour faire des rencontres individuelles. Il y a
472 des professeurs qui préfèrent prendre ensemble des élèves qui ont de la misère et souvent
473 ils n’ont pas nécessairement tous le même problème. Tu dis « ok on fait une rencontre de
474 dictée mélodique », mais là il y en a un que c’est le rythme qu’il n’arrive pas à placer et
475 toi tu as décidé que tu insistais sur la reconnaissance des degrés... alors c’est ça. Moi je
476 fais tout le temps des rencontres individuelles. Au lieu de durer une heure, ça dure une
477 demi-heure, ça cible plus vite les problèmes et l’élève je peux lui prescrire les bons
478 exercices tout de suite. Je me vois beaucoup, un professeur de formation auditive, c’est
479 un guide. Moi, les cours de formation auditive où les professeurs passent 3 pages de
480 solfège, non, non, non. C’est à l’élève à faire ça, toi il faut que tu lui montres comment
481 travailler. Alors voilà, je pense que ça résume ce que je veux dire.

482 VT – Oui. Quel usage faites-vous des manuels que vous avez mentionné utiliser? Là j’en
483 comprends que c’est vos manuels que vous avez construits vous-même.

484 D – Oui, c’est ça.

485 VT – Ok. Donc, il n’y a pas d’autres manuels qui sont utilisés, comme le Berko ou des
486 trucs comme ça.

487 D – Non, parce que finalement c’est assez complet. Regarde, dans le 400, solfège tonal,
488 on voit l’accord de 9^e de dominante, majeur, mineur, avec et sans fondamentale. Après
489 ça, l’accord de 9^e de dominante V de IV, V de V, V de VI, V de II, V de III, les mélanges
490 et synthèses. Après ça, on rentre dans la marche d’harmonie évoluant par seconde
491 ascendante modèle V-I, modèle V-I évoluant en seconde descendante.

492 VT – Ça pourrait difficilement être plus complet que ça.

493 D – Alors quand l’élève travaille, il sait ce qu’il travaille. Après ça, on met toujours une
494 petite section synthèse à la fin, il ne sait pas, ils sont tous mélangés. Comme aujourd’hui
495 on a travaillé les accords I7 et II7 et là il y a toutes sortes de présentations, en majeur et
496 en mineur. C’est séparé du reste. Quand on travaille les marches, ce n’est pas n’importe
497 quelle marche dans n’importe quel ordre. Il faut qu’il sache ce qu’ils travaillent. Et je leur
498 fais travailler aussi beaucoup des voix de basse [exemple chanté]. Pour qu’ils se les
499 mettent dans l’oreille les voix de basse ce qui fait que quand ils sont en train de solfier,
500 quelque part, ils sont appuyés sur quelque chose intérieurement. Je ne peux pas leur
501 demander, ça serait le « fun » qui puissent s’accompagner, mais je veux dire si quelqu’un

502 n'est même pas capable de se déplacer les doigts, ça ne va pas. Alors il faut que je le
503 fasse travailler en solfège et qu'ils l'entendent et si jamais ils peuvent le jouer au moins à
504 deux doigts.

505 VT – Dans ce cas-ci...j'avais une question qui demandait selon vous que devrait contenir
506 un manuel de formation auditive fait spécialement pour les enseignants du niveau
507 collégial. Vous, vous l'avez fait finalement.

508 D – Oui et je me rends compte que ça vaut autant pour les profs que pour les élèves.
509 Parce que les profs sont contents eux autres parce que chaque difficulté est ciblée et à la
510 fin il y a les synthèses qui sont faites. Ça ne les empêche pas d'en faire d'autres s'ils
511 veulent, mais je veux dire, ils ont assez à faire qu'ils sont contents de les avoir là.

512 VT – Surtout quand c'est bien construit et que tout est là.

513 D – On a essayé de les faire le plus complet. J'ai un de mes collègues qui a travaillé avec
514 moi là-dessus. C'est un ancien élève de l'Université [REDACTED] que j'ai eu en formation
515 auditive à l'université et quand je suis rentrée ici, j'étais toute seule, j'avais un groupe.
516 Après ça, à moment donné, il y a avait plus de groupes alors là ils ont dit que ça prendrait
517 un deuxième prof alors j'ai pensé à cet étudiant là qui était rendu en maîtrise et qui était
518 un étudiant modèle, excellente oreille. Il n'avait pas de faiblesses et il aimait ça
519 enseigner. Il donnait des cours privés. Je leur ai proposé et il a passé une entrevue et je
520 me suis retrouvée avec lui. Comme il était en maîtrise, je lui ai passé tout mon matériel en
521 attendant qu'il soit capable de fabriquer le sien. Entre temps, il y a d'autres professeurs
522 qui sont rentrés et j'ai passé le matériel aux autres. C'est comme ça que c'est devenu le
523 matériel de base de tout le monde, mais lui il en a fait des exercices là-dedans. Moi là-
524 dedans, il y a des fois où je ne peux même pas dire si c'est lui ou moi qui l'a fait. On l'a
525 fait pour cibler une difficulté, ensuite on va faire mettre des ISBN dessus pour les vendre
526 et on met nos noms, c'est aussi simple que ça. On ne peut plus dire qui a fait quoi.

527 VT – Donc, finalement un manuel ne pourrait pas contenir plus de stratégies
528 pédagogiques pour aider l'enseignant?

529 D – C'est-à-dire que oui, le matériel, oui. On pourrait dire « telle affaire, tu travailles ça
530 comme ça ». Sauf que ça, on le fait en réunion de formation auditive ou on se rencontre
531 dans les corridors. Parce que c'est long à faire, quelque part, pas de vacances jamais pour
532 faire le matériel autant sur le plan de la lecture que sur le plan de l'écriture, à moment
533 donné, les profs se disent « ok c'est correct », on va le faire oralement. Mais c'est peut-
534 être un manque. Mais quelque part, quand tu te mets dans la peau du professeur qui a des
535 élèves devant soi, tu dis « bon ok, j'ai ces solfèges-là à faire ». D'abord, on a fait le
536 manuel de théorie qui va avec et qui explique tout ce qu'il faut. Alors si le prof le lit et
537 qu'il voit ce qu'il y a à faire, ça lui donne une idée de comment l'aborder. On encourage
538 tous les professeurs aussi à se faire un plan pour chaque cours. On a le même descriptif,
539 on a le même plan de cours, mais c'est sûr qu'individuellement, il y a un prof en
540 300...comme moi j'aime ça commencer par le N deuxième degré abaissé parce que ça
541 me permet tout de suite de faire le mode phrygien et locrien. Il y en a d'autres qui aiment
542 mieux travailler les dominantes secondaires en premier. Ça on est libres là-dessus, tu
543 commences par un ou par l'autre. Je disais ça pour quoi?

544 VT – Parce que les profs peuvent quand même développer leur ...

545 D – Oui, oui, c’est ça. Ils ont leur personnalité pour enseigner et ils ont leur propre vécu
546 musical par rapport à une difficulté alors ils peuvent l’aborder de cette façon-là avec les
547 élèves pour les aider. Il ne s’agit pas de créer une leçon qui va être modèle pour tout le
548 monde, ça non. Ça ne va pas jusque-là. Les gens sont intelligents, ils sont musiciens. Et
549 les exemples musicaux, si quelqu’un est plus pop, il peut prendre des exemples pop. Moi
550 je prends des exemples classiques, pop, des exemples de jazz. Moins jazz parce que je ne
551 suis pas habile à jouer du jazz, mais pop, des chansons pop pour qu’ils réalisent que
552 Mozart et une chanson de Dolly Parton, c’est la même structure harmonique. Donc c’est
553 ça, j’encourage les gens à se faire un plan d’attaque de chaque leçon, mais il y en a qui ne
554 fonctionnent pas comme ça. Ils ne sont pas capables de fonctionner comme ça, on a
555 chacun notre personnalité et ils vont amener les élèves au bout pareil. Ils vont avoir vu le
556 même matériel, ils vont avoir ciblé les mêmes difficultés, mais à leur manière.

557 VT – Il ne me reste que deux questions. Que pensez-vous de l’utilisation de la
558 technologie pour l’enseignement de la formation auditive?

559 D – C’est inutile. Non, ce n’est pas vrai. C’est utile admettons pour ce qui est des mp3,
560 pour faire de la dictée. L’aspect où ça remplace le prof. Il y a des professeurs en classe
561 qui dans le fond sont des mp3, ils ne font pas comprendre à l’élève, ils ne sont pas des
562 guides, ils sont des mp3. Alors ça, le mp3 il est sur la machine et nous autres, ça nous
563 libère de ça pour prendre un rôle de guide. Ça, c’est correct. Mais pour faire du solfège,
564 que l’élève se fasse jouer la mélodie avant de la chanter, non, non, non. Lecture à vue, ça,
565 c’est une démarche de chanteur, tu apprends ta mélodie. Non. Il faut absolument, on ne
566 veut même pas qu’ils utilisent un piano pour faire du solfège. Prenez-vous une tonique
567 intérieure, chantez-vous la gamme qui va avec, installez la tonalité qui va avec et là on
568 commence. Vous l’avez analysé, vous savez où sont les accords alors, chantez-le. Ceux
569 qui ne le font pas n’avancent pas.

570 VT – Donc ce n’est pas un cours qui tend à évoluer avec la technologie.

571 D – Ah non. Ça, je n’y crois pas. Ça, c’est un leurre. C’est le « fun », les élèves se disent
572 « wow, la technologie, grosse affaire ». C’est un leurre au plan de la formation musicale.
573 Ça, là-dessus, je suis catégorique. Non. Il y a des profs qui fonctionnent avec les mp3
574 qu’on a faits parce qu’ils ne font pas suffisamment de pianos, alors ils sont contents que
575 ce soit enregistré, mais ça ne donne rien de plus à l’élève. C’est le prof qui est remplacé
576 par la machine. C’est-à-dire que c’est la dimension exécutant du prof qui est remplacée,
577 mais la dimension guide, elle n’est jamais remplacée.

578 VT – Même si tu mets un iPad dans la classe, ça ne changera pas...

579 D – Pour moi, non.

580 VT – Ma dernière question c’est : avez-vous d’autres commentaires à faire sur
581 l’enseignement de la formation auditive?

582 D – Bien j’aime ça.

583 VT – Ça, je pense que ça paraît !

584 D – C’est-à-dire que, comment je dirais, ça a évolué ça, parce qu’au début, j’avais un trac
585 complètement fou et je ne savais pas. Moi j’ai commencé à enseigner formation auditive
586 à l’université, j’étais extrêmement insécure et là, les professeurs étaient ... comme ■■■■

587 est très, très bonne pour donner le grand cadre théorique, mais pour donner des outils à un
588 élève qui a de la difficulté ... alors donc, j'ai été obligé beaucoup, beaucoup d'aller voir
589 comment moi je fonctionnais. Je me disais « comment ça se fait que moi ça marche, je
590 n'ai pas eu besoin de l'apprendre ». Alors là, c'est comme ça dans le fond que j'ai réalisé
591 que je fonctionnais par degrés et qu'une gamme majeure, mineure, c'est chatoyant. C'est
592 les degrés qui veulent aller se résoudre en montant ou en descendant. Ça, une approche
593 intervallique, je dirais qu'elle bloque ce processus-là parce que je regrette, la tierce
594 majeure entre I et III ne sonne pas pareil que la tierce majeure entre V et VII. Une est
595 tendue, l'autre ne l'est pas. Alors ça fait toute la différence au monde. Là, si tu fais
596 travailler les élèves par intervalles, ça tend à tout égaliser, c'est atonal. Alors donc, moi
597 c'est comme ça que j'ai développé ma passion, en allant voir comment moi je
598 fonctionnais et en demandant aux autres comment ils fonctionnent, ceux qui sont bons et
599 en réalisant que le diapason absolu, c'est le « fun », mais ce n'est pas là que tu comprends
600 la musique et ce n'est pas là que tu es un bon exécutant au plan métrique. Alors c'est ça.

601 VT – Merci.

1 **Transcription participant E**

2 VT – Dans le questionnaire, vous avez indiqué enseigner les matières suivantes « piano,
3 petits ensembles et théorie musicale », que représente la formation auditive parmi celles-
4 ci comme tâche d’enseignement?

5 E – En pourcentage?

6 VT – Ou en nombre d’heures.

7 E – Solfège et dictée, dépendamment des sessions, c’est variable d’une session à l’autre,
8 première session souvent j’ai un cours de mise à niveau, ça c’est 5 heures semaine et le
9 cours régulier c’est trois heures semaine d’habitude.

10 VT – 5 heures semaine...

11 E – Mise à niveau oui. En fait, ce qui arrive c’est qu’on a intégré dans la première session
12 la mise à niveau de 30 heures plus le cours régulier de 45 heures, ce qui fait 75 heures. Ce
13 qui fait que pour les jeunes, ça leur donne une heure de solfège et dictée par jour. Ça leur
14 évite ... avant, dans l’ancien régime du collégial, on faisait un cours d’été, ils
15 commençaient en mise à niveau, ils faisaient 1 et 2 comme ça, et maintenant on a tout
16 intégré, le ministère nous a demandé d’essayer de l’intégrer le plus possible, alors on a
17 décidé de l’intégrer en première session. Ce qui fait qu’ils n’ont pas à faire un cours
18 supplémentaire à la fin de la quatrième session.

19 VT – Est-ce que les cours de théorie sont jumelés ici ou c’est deux cours vraiment
20 séparés?

21 E – En première session, encore là, mise à niveau, il y a un cours de théorie pour les gens
22 qui sont très faibles. Pour ce qui est des autres, il y a un cours d’analyse, ça, c’est à part
23 du cours de solfège-dictée. Première session, c’est deux heures semaine et après, les
24 autres sessions, c’est une heure semaine pendant quatre sessions.

25 VT – Donc, j’en comprends que vous n’enseignez pas seulement à un niveau en
26 particulier ou à une session en particulier.

27 E – C’est variable évidemment d’une session à l’autre. Je pense, je ne peux pas répondre
28 pour les autres collèges, mais la tendance est de donner des cours sur une base annuelle
29 plutôt que sur une base sessionnelle comme ça se faisait avant.

30 VT – Ça dépend des cégeps, ceux qui ont une plus grande population peuvent.

31 E – Ça se peut, je ne sais pas ce qui se passe ailleurs. Pour avoir parlé avec d’autres
32 collègues, comme à l’université, je pense que maintenant ils donnent leurs cours sur une
33 base annuelle.

34 VT – C’est possible.

35 E – Le 1 se donne seulement à la session d’automne, il ne se redonne pas à l’hiver.

36 VT – Je pensais plus à des cégeps à Montréal que je sais qu’ils peuvent donner le solfège
37 I à plusieurs... Quelle est l’influence de votre passé musical dans votre enseignement de
38 la formation auditive?

39 E – Dès que j’ai fait ma maîtrise, j’ai travaillé à l’époque pour un professeur qui
40 s’appelait [REDACTED], qui est un professeur en solfège-dictée. J’avais suivi des cours

41 d'introduction à la recherche avec lui pendant ma maîtrise et il faisait de la recherche en
42 formation auditive. J'avais été assistant de recherche pour lui et ça m'avait beaucoup
43 intéressé. Quand j'ai commencé à enseigner ici, il y a 21 ans, j'ai donné le cours de
44 solfège-dictée dès le départ plus le cours de piano. Puis, j'ai beaucoup aimé ça et en
45 même temps, ce qu'on aime beaucoup ici c'est quand un prof d'instrument donne aussi
46 un cours théorique pour qu'il y ait un lien qui se fasse, que ce ne soit pas juste théorie
47 pure. Dans certains cégeps, on confine beaucoup. Je peux comprendre au niveau
48 universitaire que là les gens se spécialisent, mais au niveau cégep, nous autres on essaie
49 qu'il y ait des liens qui se fassent entre l'instrument et la formation auditive. C'est le
50 monde idéal, c'est sur, mais en même temps je pense qu'on a une grande collaboration
51 des profs d'instrument maintenant. Ils s'aperçoivent que s'il n'y a pas un lien qui se fait,
52 souvent les jeunes qui sont très faibles en solfège-dictée, sont très faibles en instrument
53 aussi. On s'est rendu compte de ça.

54 VT – Croyez-vous qu'il y a assez d'heures de cours d'allouées à la formation auditive par
55 semaine?

56 E – Un monde idéal ... [rires] Dans un monde idéal, peut-être qu'on devrait en faire un
57 peu plus. C'est sûr que les mises à niveau avec une heure par jour ils aiment bien cela.
58 Sauf qu'en même temps je me suis rendu compte qu'ils se fient beaucoup à ça et donc ils
59 travaillent moins par eux-mêmes. C'est un cercle vicieux, parce que comme ils savent
60 que ça revient le lendemain ... tandis que les autres qui en ont trois fois par semaine, il
61 faut qu'ils se préparent pour le prochain. Les solfèges il faut qu'ils les préparent un peu
62 plus et des fois c'est un peu plus avancé aussi.

63 VT – Selon vous, quel devrait être le rôle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du
64 Sport dans l'encadrement des professeurs de formation auditive au cégep?

65 E – Actuellement, le niveau collégial, c'est très, très, très libre dans à peu près tous les
66 cours. C'est sûr que s'il y avait des examens qu'on pourrait appeler « nationaux », il y a
67 peut-être des cégeps qui n'aimeraient pas ça, ça, c'est évident, parce qu'ils perdraient une
68 certaine liberté. Il y en a qui ont des programmes préuniversitaires pop et il y en a qui
69 disent qu'ils n'ont pas le droit. C'est un peu le « free for all ». Est-ce que ça va changer?
70 Je n'en sais rien. Est-ce que le ministère devrait faire des examens? Ça pourrait être une
71 bonne chose de voir le niveau partout, il y en a qui n'aimeraient vraiment pas ça parce
72 que, je me souviens d'avoir jασé avec des collègues dans une université qui se rendaient
73 compte que certains étudiants qui arrivaient de certains cégeps avaient des lacunes
74 majeures. Alors eux autres, s'il y avait un examen national, ils n'aimeraient pas beaucoup
75 ce genre de choses là.

76 VT – Est-ce que le Ministère devrait fournir plus d'informations aux enseignants, surtout
77 au niveau soutien pédagogique ou des trucs comme ça?

78 E – Oui, mais en même temps ... le danger de ça actuellement, c'est les baisses de
79 clientèle. C'est un cercle vicieux et un cercle dangereux ce que je suis en train de dire,
80 mais il y a des gens qui vont accepter des gens pour avoir du travail. Ça c'est dangereux
81 ce que je dis là, mais en même temps, il y en a qui le font. C'est ça qui est triste, parce
82 que je pense qu'on ne rend pas toujours service à l'étudiant, parce qu'on est en train de
83 créer une fausse illusion qu'il est capable d'être dans le marché du travail quand on sait
84 que c'est hyper compétitif. Alors si on crée ça, parce qu'on veut se garder du travail, en

85 tout cas...ici on a réussi à garder une philosophie assez stricte à ce niveau-là et les profs
86 d'instrument nous en veulent un petit peu les profs de solfège-dictée parce que nous on
87 empêche quelqu'un d'aller même en troisième année s'il ne passe pas son cours de
88 solfège-dictée 4. C'est une politique à l'interne qu'on s'est mise et s'il ne passe pas la
89 mise à niveau, il est dehors du programme.

90 VT – Dès le premier échec?

91 E – Oui, première session. Alors s'ils ne passent pas le cours mise à niveau, les étudiants
92 sont bien avertis, en décembre, ils n'ont pas le droit de revenir en musique. C'est une
93 règle qu'on s'est mise à l'interne et qui est dure, très dure. On s'est rendu compte avec les
94 années que si on laissait aller, l'étudiant ne finissait jamais le programme, il n'y arrivait
95 pas. Alors on lui rendait service, écoute si tu ne passes pas là, ne reste pas ici. Comme je
96 disais tantôt, pour solfège-dictée 4 on s'est mis une politique. Tu ne peux pas rentrer en
97 troisième année si tu ne réussis pas ton 4. On te retarde d'un an. J'ai des élèves qui
98 chialent, qui braillent, qui font tous les temps, mais c'est comme ça, c'est notre politique.
99 On a un niveau et on va le garder. On est « toff », on est durs et les profs d'instruments
100 des fois ça grince des dents, mais c'est la politique qu'on a adopté tout le monde
101 ensemble. On s'est rendu compte, avec les années, que c'est bénéfique pour les étudiants,
102 pour les profs, pour tout le monde, je pense.

103 VT – Ça permet de garder le niveau tout égal.

104 E – Ça permet de garder un bon niveau et on se rend compte qu'ils vont arriver partout
105 après et ils vont avoir le niveau.

106 VT – Est-ce que vous fonctionnez avec un plan-cadre ici? Tout le monde a le même plan
107 de cours ou plan-cadre?

108 E – Les plans de cours on les fait même ensemble les profs.

109 VT – Ok.

110 E – On se les passe d'un à l'autre pour être sûr qu'on a vraiment la même chose. Alors un
111 étudiant qui passe avec moi ou avec mes collègues, il y a quatre examens dans la session.
112 C'est tout le temps comme ça, on marche par modules. Il y a quatre examens individuels
113 de dictée, deux examens de solfège individuel et après ça il y a des solfèges en classe. Les
114 quatre premières sessions, c'est toujours la même chose, tout le temps.

115 VT – Donc vous êtes trois, il n'y a pas vraiment de comité de formation auditive. C'est
116 les trois ensembles j'imagine que vous vous réunissez un peu pour parler de ça.

117 E – Oui, exactement. On regarde les choses qu'on a à corriger, on discute. On fait aussi
118 une réunion du comité matières théoriques, donc analyse, littérature. On essaie de voir
119 aussi si on peut parler de certaines choses ensemble. On veut que les étudiants qui passent
120 d'un cours à l'autre, si je parle d'un accord V7, ils parlent aussi d'un accord V7, il y a le
121 même langage. C'est ça qui est important pour nous. C'est parce qu'il y a des vieilles
122 appellations. Il y a des gens des fois qui tiennent à certaines choses ou à une façon de
123 l'écrire. On veut essayer d'avoir un certain standard, sans dénigrer tout. Mais au moins,
124 dire qu'un accord majeur 7, c'est comme ça que ça s'écrit. Parce que c'est sur qu'il existe
125 plein de philosophies, il y en a qui mettaient ça entouré, il y a des vieilles affaires, sauf

126 qu'à un moment donné tu dis « c'est correct de les faire connaître, mais un majeur 7 c'est
127 un majeur 7 ».

128 VT – Pouvez-vous décrire de façon un peu plus détaillée quelle est votre conception de
129 l'enseignement de la formation auditive?

130 E – Pour moi, c'est une extension de l'instrument d'abord et avant tout. D'être capable
131 d'écouter, de développer l'oreille le plus possible. D'être capable de réaliser les rythmes,
132 idéalement, ça serait de prendre les pièces du répertoire et de les solfier, de frapper les
133 rythmes, etc. Je pense que c'est ça l'objectif qu'on essaie de travailler, même que dans
134 plusieurs cours de petits ensembles, ils prennent les pièces et après ça ils les solfient, ils
135 frappent les rythmes et après ça ils les jouent. Particulièrement les guitaristes qui sont
136 souvent très, très faibles parce qu'ils ont peu de bagage théorique. De ce que j'en ai vu
137 depuis de nombreuses années, c'est comme ça, ils arrivent toujours comme ça, plus
138 faibles que les autres. Ça ne veut pas dire qu'ils n'entendent pas, au contraire, parce qu'il
139 y en a beaucoup de jeunes guitaristes, surtout les guitaristes électriques, ils écoutent un
140 paquet d'affaires à la radio et ils essaient de trouver le solo. Ils vont réaliser des choses,
141 mais ils ne sont pas capables de mettre un nom là-dessus, les notes, etc. Nous autres on
142 essaie, souvent ces jeunes-là, ils vont être très, très bon à un moment donné en solfège-
143 dictée parce qu'ils sont capables d'écouter, c'est juste que là ils réussissent à mettre un
144 nom sur chaque chose. Ça pour moi donc c'est l'extension de l'instrument solfège-dictée
145 et c'est un élément essentiel du cours au niveau collégial avec l'instrument, je pense.

146 VT – Dans le questionnaire, les approches suivantes ont été mentionnées « approche
147 tonale, approche par degrés, approche harmonique, système du *do* fixe et système du *do*
148 mobile », que pensez-vous de ces diverses approches et quelles approches utilisez-vous?

149 E – On ne peut pas faire une seule philosophie et ça a été confirmé il y a 4-5 ans quand
150 [REDACTED] est venue. On s'entendait déjà dans le département. Il y en a qui entendent
151 par intervalles, c'est une vieille philosophie, mais ça existe encore. Il y en d'autres qui
152 vont entendre beaucoup par tonalité, qui travaillent beaucoup en fonction d'une tonalité.
153 Il y en a d'autres qui marchent par degrés. Ça c'est les philosophies qu'on va utiliser
154 beaucoup ici je dirais. *Do mobile*, ça jamais, on ne l'utilise pas. Surtout pour ceux qui ont
155 le « *pitch* » c'est infernal [rires].

156 VT – Quoi que ça peut les faire travailler un peu plus fort ...

157 E – Oui, mais quand tu as le « *pitch* », si tu fais un *do*, c'est un *do*. Tu ne peux pas dire
158 qu'un *fa dièse* c'est un *do*. Moi j'ai essayé de jouer de la trompette et c'était impossible.
159 *Do* c'est un *si bémol* alors non. Je veux dire c'est *si bémol* et je vais jouer *si bémol*, mais
160 je vais mettre le doigté de *do* parce que pour moi c'est impossible. C'est comme ça.
161 Disons que les philosophies qu'on a employées c'est surtout ça. On essaie de faire une
162 combinaison de tout. C'est sur qu'on parle beaucoup de tonalité, mais en même temps, je
163 ne dénigre par les intervalles. J'en fais beaucoup dès la première session, énormément, je
164 veux qu'ils voient tout, parce qu'il y en a qui s'en servent beaucoup. Il y en a que ça les
165 aide. Des fois, ça va aider aussi dans le sens tonal, si les gens ne sont pas surs, ils vont
166 penser à l'intervalle. Quand [REDACTED] était venue, elle avait dit que c'est une combinaison de
167 deux-trois. Les gens sont les meilleurs pour reprendre les repiquages par exemple.

168 VT – Et l'approche par degrés est utilisée un peu dans certains cas?

169 E – Exactement, dans certains cas, il y en a qui pensent beaucoup en degrés. Ils y vont
170 pour ça. Moi c'est la chose que je parle le moins, je pense. Mais je sais qu'il y en a
171 quelques-uns qui voient ça, surtout dans les basses chiffrées et des choses comme ça que
172 là ils vont travailler beaucoup avec les degrés.

173 VT – Vous allez essayer d'y aller plus selon l'élève, ses forces, ses faiblesses.

174 E – Je ne force pas personne. Quand je présente une dictée, je leur dis ceux qui pensent
175 en fonction de la tonalité « I-IV-V-I on s'en va vers où autant que possible », ceux qui
176 pensent par intervalles, il y en a de moins en moins, mais de temps en temps, on va leur
177 dire « regarde, il y a telle, telle, telle chose, quel intervalle? ». Mais penser juste
178 d'intervalles à intervalles, quand il y a beaucoup de notes ça devient très difficile. Ce
179 n'est pas impossible, mais ça devient assez difficile.

180 VT – Comment décririez-vous votre style d'enseignement?

181 E – C'est une bonne question. Je dirais qu'ici on est assez directif. C'est sûr qu'on joue
182 des dictées, on joue des intervalles, on fait chanter beaucoup. Je dirais que j'ai changé
183 beaucoup depuis 10 ans même, je fais chanter beaucoup plus qu'avant. Avant je jouais
184 beaucoup, je faisais les dictées, ci ça et je faisais un peu de solfège. Maintenant, on fait
185 une dictée, il faut qu'ils chantent. On fait deux mesures, vous me la rechanterez. On veut
186 qu'ils mémorisent beaucoup, énormément, et on s'est rendu compte que quand ils
187 mémorisent c'est plus facile après. J'oblige les étudiants à chanter les intervalles, les
188 accords, les dictées, on fait deux mesures, chantez-les. Après ça j'enchaîne deux autres
189 mesures, ok, chantez-les. Si on fait du 8 mesures ou du 12 mesures, on le fait toujours
190 comme ça. On les oblige donc à chanter beaucoup, beaucoup pour qu'ils fassent un lien
191 entre ce qu'ils entendent et s'ils sont capables de mémoriser et de chanter.

192 VT – Qu'est-ce qui vous a fait réaliser que c'était plus important chanter?

193 E – C'est en discussion, en réunion, en département, tout le monde ensemble. On s'est
194 rendu compte de ça. Pour certains, c'est beaucoup plus facile, ça les aide à mémoriser
195 d'être capable de le verbaliser, donc de le chanter. C'est ce qui fait que ça m'a amené à
196 en faire beaucoup plus. Je pense, entre autres, à un gars comme mon collègue, lui c'est un
197 gars que c'était croix ou meurt. C'est, tu chantes, ou tu ne l'as pas, tu ne passes pas. Lui
198 c'était comme ça, il fallait que tu le chantes absolument. Première année des fois c'est
199 plus dur parce qu'ils sont plus gênés et ça, c'est beaucoup plus difficile. Moi j'ai souvent
200 les premières années et c'est sur que c'est plus difficile. Lui quand il arrive en troisième
201 année, tout est établi. Ce n'est pas qu'il n'y a rien à faire, mais disons qu'il y a beaucoup
202 de choses qui sont installées. Il a déjà essayé d'enseigner en première année et il
203 s'arrachait les cheveux parce qu'il trouvait que ça ne chantait pas et que ça ne voulait pas.
204 Il faut y aller avec doigté, les premières années ils commencent et je peux comprendre,
205 c'est gênant de chanter, pour un gars en plus, la mue est là, des fois il y en a que ce n'est
206 pas fini.

207 VT – Ils n'en ont souvent pas fait non plus au secondaire.

208 E – De moins en moins. Les chorales, souvent, il n'y en a pas beaucoup. Ça, c'est
209 difficile. Malgré qu'il y en a de plus en plus, mais dans l'école, souvent, il n'y en a pas.
210 Avec le nouveau programme, ce n'est pas évident.

211 VT – Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?

212 E – « Oh boy. » C'est-tu des profs au cégep? Non. Parce qu'on a changé beaucoup de
213 choses par rapport à eux autres, on chante beaucoup plus qu'eux autres le faisaient même
214 à l'époque. Quelles ont été mes influences? Je pense que c'est en comité qui fait qu'on se
215 donnait des « cues », on se donnait du « feedback ». On a aussi des évaluations des
216 professeurs ici. Des fois, les étudiants vont dire des choses, comme c'est anonyme, on
217 n'est pas là quand ils le font, c'est un conseiller pédagogique qui vient. Des fois, ça nous
218 donne des idées aussi de quoi changer, je ne fais pas assez de récapitulations, je ne fais
219 pas assez de ci ou de ça. Alors c'est en essayant d'évoluer que j'ai travaillé beaucoup
220 avec ça.

221 VT – Comment gérez-vous les différents niveaux des élèves se trouvant dans une même
222 classe?

223 E - [rires] C'est une question « jackpot ». Ok. Ça c'est très difficile parce que, veut, veut
224 pas, des fois il arrive des pianistes qui ont 10, 11 ans [d'expérience]. Cette année, on a
225 mis une étudiante directement en deuxième année. C'est rare qu'on fait ça, on lui a fait
226 faire les tests, je lui ai fait faire l'examen de deuxième session, fin deuxième session et
227 elle l'a passé à presque 90% alors on l'a mis en deuxième année. Des fois, ça arrive
228 comme ça. Quand des étudiants sont très, très, très forts, des fois ils vont venir un cours
229 sur deux, sur trois. Ça va arriver aussi. Ceux qui ont une moyenne en haut de 95%, on
230 leur dit vous venez un cours sur trois. Ça me permet, dans le labo particulièrement, de
231 travailler avec ceux qui ont plus de difficulté. On met plus de temps avec eux autres, ceux
232 qui ont de la difficulté, on a du temps. Ensuite, on a aussi du tutorat par les pairs, une fois
233 par semaine. Ça aide aussi les jeunes qui ont un peu plus de difficulté. Moi dans ma
234 classe, que tu sois bon ou moyen ou que vraiment tu aies de la difficulté, tout le monde
235 chante. Je passe tout le monde un par un, tout le temps. Ils trouvent ça fatigant, mais en
236 même temps, j'ai eu des « feedbacks » de certains élèves qui m'avaient dit « tu ne peux
237 pas dormir dans ton cours ». Si je joue des accords, tout le monde y passe, tout le temps,
238 tout le temps. Ils trouvent ça dur, mais en même temps, c'est « wake up », il faut que tu
239 sois là. Ça, je m'en suis rendu compte, encore là c'est le « feedback » des étudiants des
240 fois après, ils te disent « nous autres, dans son cours, on ne pouvait pas dormir ». Ça, je
241 me suis rendu compte que c'était très efficace. Même si je sais que des fois, ils vont avoir
242 bien de la misère à donner la réponse, pas grave, je vais leur demander, parce que quand
243 tu ne leur demandes pas, ils vont se sentir isolés aussi. Alors c'est un couteau à deux
244 tranchants. Il faut vraiment essayer de cibler tout le monde.

245 VT – Ils ne sont pas classés par niveaux dans une même session? Il n'y a pas différents
246 niveaux?

247 E – Malheureusement, non. On ne peut pas faire ça.

248 VT – Vous n'êtes pas assez nombreux?

249 E – Si on avait une grosse, grosse clientèle. Je pense que d'autres cégeps peuvent le faire,
250 eux autres le font. Ils ont deux niveaux.

251 VT – Ils peuvent même avoir quatre niveaux.

252 E – Ah oui.

253 VT – Dans chaque session, il y a quatre niveaux. Il y a d'autres cégeps qui classent par
254 niveaux aussi, peut-être pas quatre niveaux par contre.

255 E – Sacrifices. C'est le monde idéal. Tant mieux, parce que dans ce cas-là, tu peux
256 donner un peu moins d'heures parce qu'ils vont avoir appris la matière rapidement et les
257 autres tu peux avoir plus de temps pour le faire. Par contre, c'est sur que le fait qu'on ait
258 du mise à niveau et du 100, ça nous donne au moins deux niveaux, c'est déjà quelque
259 chose. Parce que ceux qui sont moindrement faibles on les met en mise à niveau tout de
260 suite. À la fin de la première session, tout le monde va arriver au même niveau, sauf
261 qu'ils vont avoir eu 75 heures tandis que les autres vont avoir eu 45 heures. C'est sur que
262 ça serait le monde idéal d'avoir au moins deux ou trois niveaux. Je n'irais pas jusqu'à
263 quatre niveaux, mais au moins avoir deux niveaux, ce serait intéressant. On pourrait aller
264 plus vite avec certains et avec d'autres, prendre un peu plus de temps.

265 VT – Je vous ai entendu mentionner laboratoire. C'est un moment qui est consacré à
266 l'harmonisation au clavier ou quelque chose comme ça?

267 E – C'est qu'on a une heure par semaine où on va dans un laboratoire de claviers. On fait
268 de la dictée, mais ils doivent aussi faire des gammes. On leur fait faire, par exemple, on a
269 fini et là il fallait qu'ils fassent un dorien les premières années. Il fallait qu'ils soient
270 capables de jouer dorien, les gammes mineures mélodiques, harmoniques. Il fallait qu'ils
271 soient capables d'en jouer quelques-unes. C'est sur que je ne prenais pas celle qui est la
272 plus dure, mais si tu prends *ré* mineur, es-tu capable de me le faire en mélodique? Il
273 fallait qu'ils le comprennent. On s'est rendu compte qu'en l'utilisant beaucoup, ils font le
274 lien aussi. Parce que quand on parle d'un dorien, c'est bémol 3, bémol 7, c'est beau, mais
275 c'est la théorie. En pratique, quand tu viens pour le chanter et pour le jouer, ha c'est ça la
276 sixte majeure. Là ils réalisent que c'est une bonne chose. C'est pour ça qu'on s'en sert de
277 plus en plus. Même les accords, là on fait V-IV-III, bon « regarde la seconde elle est où »,
278 qu'est-ce qui se passe, V-VI-V, etc. Ça, c'est quelque chose qui, à moyen terme, est
279 payant pour les étudiants. Ça, ils vont là une heure par semaine pour ceux en régulier,
280 ceux mise à niveau c'est deux heures par semaine.

281 VT – Est-ce qu'ils ont des cours de piano complémentaires aussi?

282 E – Non, pas encore. À moyen terme, ce qui va se faire, c'est qu'il va au moins avoir un
283 cours de connaissance du clavier pour les premières années, à partir, d'après moi, de
284 l'automne 2014. D'après moi, c'est ce qui va arriver. On est en train de refaire certaines
285 choses. Ce qu'on voudrait faire, pas pour les pianistes, les pianistes pour eux ce serait
286 peut-être vocal qu'on leur ferait faire, mais pour ce qui est des autres, tout le monde
287 aurait à faire connaissance du clavier une heure semaine ou quelque chose comme ça.

288 VT – Selon vous, quelle devrait être la place des habiletés connexes? Je fais une
289 parenthèse, c'est un terme que j'ai lu dans différents plans de cours qui incluait
290 reconnaissance d'accord, les intervalles, le travail des modes anciens, donc la place de ça
291 par rapport au solfège-dictée dans le cours?

292 E – Comme on disait, dans le laboratoire, il faut absolument qu'ils soient capables de le
293 faire de plus en plus pour qu'ils soient capables de faire un lien avec ce qu'ils font. Même
294 qu'en deuxième année on leur faisait faire les « guides tones » et ils devaient faire les
295 « guides tones » dans différentes tonalités pour être capable après ça de faire un lien avec
296 quand ils vont s'en servir, quand ils vont se mettre à improviser, d'être capable de le
297 faire. Alors ça, ils le voient visuellement, tierce-septième, c'est comme ça que ça marche.
298 En étant capables de les jouer, ils réalisent qu'ils sont capables de faire un lien et il paraît

299 que les profs d'instruments ont trouvé, entre autres, que ça les aidait beaucoup de voir ça.
300 Quand ils savent leurs « guides tones », c'est plus facile, pour improviser il paraît [rires].

301 VT – À la question 12 sur le pourcentage d'improvisation par rapport aux extraits
302 provenant du répertoire, vous avez indiqué 0% en solfège et 95% en dictée, comment
303 expliquez-vous ce pourcentage? Le faites-vous à défaut d'avoir des exercices appropriés
304 ou par choix?

305 E – Bien, solfège c'est qu'on a le livre de Berkowitz et il n'y a pas beaucoup d'exemples
306 d'extraits musicaux dans ce livre-là. Si un jour on change de livre, peut-être qu'il y en
307 aura plus. C'est pour ça qu'en fin de compte il y a ça et les solfèges rythmiques bien
308 évidemment c'est un livre qu'on a fait alors ce n'est pas, encore là, des extraits qui
309 arrivent d'un peu partout, il y en très, très, très peu. Des fois, il y en a quelques-uns, mais
310 très peu dans ce livre là. En dictée, on essaie de prendre des exemples musicaux.

311 VT – Sinon, est-ce que vous vous composez vos exemples?

312 E – Oui, on compose beaucoup les dictées, mais quand on est capable de prendre les
313 extraits musicaux, ça peut être un quatuor à cordes de Beethoven, c'est sûr que 99% des
314 étudiants ne l'ont jamais entendu, mais ce n'est pas grave, ça permet de montrer un peu la
315 littérature, qu'est-ce qui se passe. Autant en pop qu'en classique, on peut prendre
316 n'importe quoi, ça ne me dérange pas de voir un extrait des Beatles et un extrait de
317 n'importe qui.

318 VT – De toute façon le Ministère dit « Langages pop, jazz et classique »

319 E – Oui, effectivement, on doit avoir de tout. C'est sur qu'on est limité, surtout au début
320 la première session, on est limité au niveau du rythme, des sauts. Là prendre des
321 exemples musicaux ... ça devient très compliqué.

322 VT – C'est plus facile de les écrire.

323 E – Oui, parce que j'ai tellement de contraintes au début, surtout mise à niveau, je me
324 mets beaucoup de contraintes, du mouvement mélodique, du mouvement conjoint alors là
325 ...[rires] il n'y a pas grand-chose rendu là. Après, quand ça commence, c'est plus facile,
326 mais au début ce n'est pas possible. Il y en a beaucoup plus en deuxième année, c'est sur,
327 parce que là il peut se permettre de faire beaucoup plus de choses.

328 VT – Quel rôle accordez-vous au piano dans la formation auditive?

329 E – Idéalement, c'est que s'ils pouvaient faire de la connaissance au clavier ils seraient
330 capables de faire le lien avec l'instrument plus.

331 VT – Vous, vous l'utilisez beaucoup dans le cours?

332 E – Tout le temps ou presque. Par contre, une fois par semaine, cette session-ci, un peu
333 l'autre session, j'avais un étudiant qui venait jouer. J'avais une dictée faite soit par un
334 guitariste, soit un contrebassiste, un bassiste, un percussionniste, après ça un batteur.
335 Donc, j'ai invité plusieurs étudiants. C'est eux autres qui faisaient la dictée. Chanteurs
336 aussi on l'a fait, pop et classique, on a fait les deux pour voir comment ça allait réagir
337 dans la classe. Celui qui donne la dictée, l'étudiant, j'ai trouvé que ça leur avait fait
338 beaucoup de bien. Là ils se sont rendu compte à quel point la rigueur rythmique était
339 importante. S'ils jouaient tout croche, les autres leur disaient et là ils frappaient un

340 méchant mur. Ils voulaient faire ça sur leurs « beats », mais oublie ça, ça ne marche pas.
341 Il faut que ce soit rigoureux sinon ça ne marche pas. Les étudiants n'étaient pas capables
342 de l'écrire alors là ils trouvaient ça très très dur de faire une dictée et de jouer. Je l'ai fait
343 faire à vraiment plusieurs instruments et je suis content d'avoir fait ça. L'année prochaine
344 je veux refaire ça. Au début de la première session ce n'est pas possible, mais après, je
345 pense que ça les prépare pour arriver au repiquage quand ils vont arriver en deuxième,
346 surtout en troisième année, on fait beaucoup de repiquages.

347 VT – Dans votre description d'une leçon type, vous avez indiqué faire ces différentes
348 activités, je pense que vous êtes quand même au courant de ce que vous avez écrit,
349 intervalles, les accords, dictées rythmiques et compagnie. Est-ce que cela se déroule de la
350 même façon à chaque leçon?

351 E – Évidemment ça dépend du niveau. Première session c'est sur que je fais beaucoup
352 plus, je prends beaucoup plus de temps sur les intervalles, la dictée. Deuxième session à
353 la fin on ne fait plus d'intervalles, c'est fini. On en fait au tout début parce que je veux
354 tous les voir et ça prend un certain temps d'apprentissage, pour les écouter. Mélodique ça
355 va, mais quand ça devient harmonique, les secondes majeures, mineures et tout ça, c'est
356 plus compliqué. Donc, ça prend la session pour tous les voir. C'est sur que là j'en fais un
357 peu plus à la première session. Deuxième session, j'en fais un peu au début et après ça,
358 c'est fini, on n'en fait plus. Par contre, on rajoute des fois des nouvelles choses, des
359 dictées rythmiques, on fait des dictées rythmiques de deux mesures répétées avec des
360 liaisons ou avec des choses comme ça. Ce qu'on ne faisait pas évidemment en première
361 session. Il y a des rythmes aussi qu'on n'avait pas vus, le double-croche-double par
362 exemple ou des choses comme ça. Ça c'est le genre de choses qu'on va rajouter, on va
363 faire beaucoup plus de rythmique donc à la deuxième session. On va commencer les
364 basses chiffrées aussi en deuxième session. Donc là, ça, c'est une partie importante du
365 cours. C'est sur qu'au début on se rend à I-IV-V, des fois sixième degré, quelques
366 renversements du II, du IV, des choses comme ça. Ça, c'est grosso modo ce qu'on voit en
367 deuxième session. Troisième session on va se rendre jusqu'au V9. Il y en a qui vont voir
368 beaucoup plus les V de quelque chose, ce genre de choses là qu'on va voir. Quatrième
369 session, je fais un approfondissement de ça. Les dictées sont très longues en deuxième
370 année. Il va souvent faire du 12 mesures avec beaucoup de modulations, des choses
371 comme ça, du chromatisme, contrairement à la première année. Vers la fin de la première
372 année des fois je vais aller avec une dominante secondaire ou des fois, je vais moduler
373 pour vraiment aller finir dans un autre ton, ça va arriver, mais je dirais que grosso modo,
374 je ne vais pas très très loin. On est loin de Schubert. C'est normal aussi. C'est toujours en
375 fonction aussi de la tonalité, si je suis en do majeur, si je module je vais aller vers sol,
376 vers fa ou vers le relatif mineur. D'abord, si ça c'est clair, après on va pouvoir ouvrir
377 beaucoup plus la machine, mais il faut d'abord que ça ce soit clair. Ça cette base-là, je
378 dirais que c'est le canevas pour à peu près tout ce qui est musique pop. Quand ils ont I-
379 IV-V-I, après ça, ils vont faire II-V-I, des fois des accords de passage comme le sixième
380 degré, mais ça demeure relativement ... quand la base est bien ancrée, c'est facile après.
381 Donc, pour répondre à la question, d'une session à l'autre c'est variable. Beaucoup
382 d'intervalles, beaucoup d'accords au début, puis de la dictée. Deuxième session, là on
383 rajoute les basses chiffrées donc plus d'intervalles. Les dictées sont un peu plus longues,
384 on va passer aux dictées à 8 mesures, tandis que la première session ça va souvent être du
385 4 mesures. On ne fait pas de 8 mesures dans la première session. Après ça, on commence

386 les cadences vers la fin de la première session. Ça c'est toujours relié avec le cours
387 d'analyse. Parce que, nous autres, on essaie qu'il y ait un lien le plus possible. Alors
388 quand il présente la cadence parfaite, plagale, moi j'en fais en solfège-dictée aussi. Quand
389 on fait un lien comme ça les étudiants, si je leur parle de cadence plagale, ils viennent de
390 le voir en théorie alors moi je leur fais. On fait le lien.

391 VT – C'est plus facile à intégrer comme ça.

392 E – Beaucoup plus facile et ils voient que nous autres, les profs, on se parle. Ça, c'est
393 important pour les jeunes aussi, parce que quand ils voient ça, ça les aide mieux.

394 VT – Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive?

395 E – Il faut qu'il soit capable ... il faut qu'il entende ça c'est sur, mais il faut qu'il soit
396 capable de donner beaucoup de trucs. D'être à l'écoute des étudiants. Des fois, ça
397 m'arrive souvent qu'ils viennent ici me rencontrer et d'écouter, d'essayer de poser les
398 questions pour voir qu'est-ce qui fait que ça ne marche pas. Souvent je me rends compte
399 que les étudiants ne comprennent pas. Quand tu ne comprends pas, tu ne sais pas quoi
400 écouter. C'est comme là les basses chiffrées, ils pensent que « the sky is the limit », mais
401 je fais I-IV-V-I au début alors si ça, ce n'est pas clair d'abord, ils ne savent pas quoi
402 écouter. Alors justement, on va d'abord écouter la basse, trouver c'est quoi mes
403 possibilités. Ça, je pense qu'un bon prof de solfège-dictée, il faut qu'il soit capable
404 d'écouter ses étudiants, de s'adapter. C'est sur qu'il y a une matière à voir, il y a un
405 niveau à atteindre, ça, c'est évident et il faut mettre de la pression, il faut les pousser aussi
406 ça c'est normal. Mais en même temps, il faut être à l'écoute, prendre le pouls. Moi je
407 pense que ce qui fait un bon enseignant ce n'est pas nécessairement quelqu'un qui est un
408 « king » en solfège-dictée, je ne pense pas. C'est bien d'être capable d'avoir une bonne
409 interaction avec les étudiants pour voir comment ils passent la matière. Juste moi, je
410 donne les dictées et je vais me promener en classe, je les fais solfier. Au début, des fois,
411 on est un peu gêné comme prof, mais à un moment donné on prend un peu d'expérience
412 et on y va de plus en plus. On essaie d'aider les étudiants. Moi je pense que c'est ce qui
413 fait être un bon prof en solfège-dictée. D'avoir aussi une bonne collaboration avec ses
414 profs, donc d'être capable de travailler avec ses collègues. Parce que, veut, veut pas,
415 quand les étudiants sentent que deux croches noire, c'est ça pour tout le monde, on parle
416 le même langage tout le monde. Comme nous autres on oblige à faire la battue, si le jeune
417 se ramasse en guitare et que quand ils se mettent à faire la lecture, le prof leur fait faire la
418 battue, là ils voient bien qu'il ne pourra pas s'en sortir. C'est sur que c'est plate, des fois
419 on s'est demandé si on devait la garder parce qu'il y a des études qui disent que c'est
420 quelque chose de difficile et que des fois ça nuit plus que d'autre chose dans les solfèges,
421 mais en même temps ça donne où est-ce que c'est dans le temps par rapport à. Quand on
422 le voit visuellement avec la battue, ça aide. Il y en a qui voudraient le faire avec leur pied,
423 mais on se rend compte que ça ne marche pas.

424 VT – Ils sont bien trop influençables par eux-mêmes.

425 E – Exactement, c'est ça. Alors la battue, c'est sur que c'est difficile au début, il faut que
426 je me batte la première session. Ils ne veulent pas le faire, mais on tient notre bout et les
427 profs autour le font et quand un prof a la collaboration de ses collègues, les étudiants le
428 sentent aussi, et ça, dans ce temps-là, ça va beaucoup mieux.

429 VT – Ma question c’est « quel usage faites-vous des manuels de formation auditive? »,
430 mais j’en comprends que c’est surtout pour le solfège dans le fond que vous utilisez le
431 Berko et Solfège rythmique.

432 E – Oui, surtout. Quoique des fois, on va aller prendre des idées dans certains livres qui
433 vont parler en théorie, ça va arriver des fois que « ah, il prend ça ». Je vais aller prendre
434 des trucs à gauche et à droite. C’est important de se tenir au courant de ce qui sort, même
435 s’il en sort beaucoup et qu’on n’a pas toujours le temps. Il y a beaucoup de choses qui se
436 font. Il ne faut pas être rébarbatif à ce qui sort. Ça ne veut pas dire que tout est bon, ça, ce
437 n’est pas vrai. Il y a eu toutes sortes de philosophie, ça, c’est vrai aussi. Ça ne veut pas
438 dire qu’il faut tout condamner, mais en même temps, il faut y aller avec discernement
439 dans ce genre de choses là. Il y a des choses qu’on essaie des fois et définitivement, ça ne
440 marche pas ou ce n’est pas bien adapté pour mes élèves, ça peut arriver aussi.

441 VT – Ça vient un peu en lien avec ma prochaine question. Pouvez-vous nous expliquer de
442 façon plus explicite pourquoi vous trouvez que les manuels sont adaptés ou ne sont pas
443 adaptés au niveau collégial?

444 E – C’est ça. En plus, c’est que le Québec est le seul à avoir un niveau collégial, parce
445 qu’aux États-Unis, il y a le secondaire « High School » et après ça, c’est l’université. Aux
446 États-Unis et en Ontario, ils font un peu la même chose. C’est comme un peu un niveau
447 ou une zone grise qu’on a nous autres. D’ailleurs, en musique, quand les étudiants
448 arrivent au cégep, ils sont en musique. Des fois, on parlait avec les gens en sciences
449 humaines ou en science et des fois la motivation n’est pas là. Nous autres, le jeune, il est
450 en musique et le jeune qui veut faire du piano, il vient en piano. Déjà, il est dans le bain
451 alors pour ce qui est de la motivation souvent, le problème n’est pas là. Bon, il y a des
452 cours des fois qui sont un peu plus difficiles, il faut les vendre un peu plus. Moi, souvent
453 je fais des farces avec les étudiants en leur disant « je sais que vous n’êtes pas venus pour
454 mon cours quand vous êtes rentrés au cégep ». Je n’ai jamais vu un étudiant dire « ah
455 wow je vais faire du solfège-dictée », jamais, jamais. Je suis conscient de ça, mais en
456 même temps, ce que je leur fais réaliser c’est que ça sert à l’instrument. Moi d’abord et
457 avant tout, je ne suis pas un prof de solfège et dictée, je suis un prof de piano et je me
458 considère comme pianiste avant tout, mais j’applique la formation auditive dans mes
459 cours d’instrument. Pour moi, je considère ça comme essentiel. Je pense que mes
460 collègues diraient la même chose aussi, qu’on s’en sert pour l’instrument et non juste
461 pour le plaisir de la formation auditive. Ce qui est le « fun » dans notre département en
462 musique c’est que tous les cours sont reliés vers l’instrument. Littérature musicale et
463 théorie, c’est sur que des fois c’est loin, mais quand on parle de la fugue, il y en a des
464 fugues qu’on joue au piano, quand on parle de la sonate ou des extraits d’opéra, des
465 choses comme ça, pour les chanteurs. Même quand ils parlent du blues, c’est toujours en
466 lien avec ce qu’ils font à l’instrument. C’est très avantageux, parce que les gens en
467 science, le gars qui veut devenir microbiologiste, il faut un peu de bio, mais il fait de la
468 chimie, de la physique, il fait toutes sortes d’affaires et des fois, il ...

469 VT – Il perd son intérêt.

470 E – C’est ça, parce qu’il se dit « moi je veux faire ça, mais j’en fais si peu ». Nous autres
471 en musique tu en fais beaucoup.

472 VT – Selon vous que devrait contenir un manuel de formation auditive fait spécialement
473 pour les enseignants du niveau collégial?

474 E – Qu'est-ce qu'il devrait contenir? C'est une bonne question. Si on y va par rapport au
475 Ministère, qu'est-ce qui devrait être vu au niveau collégial. Peut-être suggérer des
476 approches pédagogiques, ça pourrait être le fun de voir ce qui existe. Trois, quatre choses,
477 ça serait intéressant. Le repiquage, ça des fois c'est un peu personnel. Il y en a qui
478 écoutent et qui partent, d'autres qui ralentissent beaucoup, d'autres qui font quasiment du
479 note à note alors ça dépend, c'est très variable. Mais pour le début, moi je pense qu'un
480 volume qui pourrait parler des différentes approches, qu'est-ce qui peut ou devrait être
481 vu, toujours en fonction de ce que le Ministère suggère, ça pourrait être vraiment
482 intéressant, je pense. Peut-être une thèse de doctorat ... [rires]

483

484 VT – Peut-être, ça me reste en tête. En terme de manuels, de documentation, il n'existe
485 pas grand-chose pour la formation auditive.

486 E – Non c'est un cauchemar.

487 VT – Il existe énormément de livres d'exercices, ça, on ne se le cache pas. Sinon à part ça
488 ...

489 E – Et souvent le Ministère, c'est les grandes lignes. Moi je me souviens que quand j'ai
490 commencé c'était un cauchemar pour moi, je ne savais pas ce que j'avais à enseigner.
491 Quand tu regardes, il y a les grandes lignes.

492 VT – C'est un tableau en fait.

493 E – Comment est-ce que je le vois? Comment est-ce que je fais? Comment j'équilibre ça?
494 Fiou ... Au début, j'étais tout seul, c'était plus difficile. Là maintenant on est ... parce
495 qu'on a vraiment commencé le département, je suis arrivé ici c'était zéro, il n'y avait pas
496 de département de musique alors on a commencé tout. Tandis que quand un prof arrive
497 quelque part, il a des collègues ...c'est établi, on peut partir avec ça, mais quand tu
498 commences un département, qu'il n'y a rien et que tout est à bâtir, ça, c'était difficile. On
499 a ramé longtemps et on a cherché partout de l'info. On a demandé des infos à des
500 collègues un peu partout, des fois on a de l'aide, des fois on n'en a pas. C'est sur que si
501 on avait un guide, quelque chose d'intéressant, je pense que la plupart des profs
502 accrocheraient pas mal là-dedans, effectivement.

503 VT – Du poulx que j'ai pu prendre un peu partout, je pense que oui. Il ne me reste que
504 deux questions. Que pensez-vous de l'utilisation de la technologie pour l'enseignement
505 de la formation auditive?

506 E – Indispensable. Comme on disait tantôt de prendre le clavier et de jouer, c'est
507 indispensable. D'être capable d'écouter des dictées aussi, de faire ça, je pense que ça aide
508 énormément. Moi, j'ai l'impression qu'à moyen terme qu'à moment donné on va être
509 capable de le faire avec un clavier directement, je ne serais pas surpris. Donc, quelqu'un
510 veut écrire et il va le faire, ça va quasiment s'écrire sur Finale. Je ne sais pas ce que ce
511 sera rendu là, mais j'ai l'impression qu'à moyen terme on va en arriver là.

512 VT – Les feuilles de portées vont disparaître dans les cours.

513 E – Probablement oui, ça va se faire tout sur la technologie. Je ne serais pas surpris que
514 d'ici plusieurs années ça se fasse comme ça. Moi quand je suis arrivé en 1985 à
515 l'université, on nous a présenté un ordinateur et on nous a dit qu'il fallait écrire de la
516 musique. C'était la préhistoire, je faisais un clic pour la note, un clic pour la hampe et un
517 autre clic pour attacher la note à l'autre. Pour faire une mesure, ça me prenait quasiment
518 une heure [rires]. C'était un cauchemar, mais là on parle de 1985-1986. Ça fait
519 longtemps. C'était vraiment les balbutiements. Alors aujourd'hui, avec Finale, on rentre
520 ça à mesure, on joue et ça se fait très très vite alors je ne vois pas pourquoi qu'un jour on
521 ne serait pas capable avec un logiciel qui ralentit de rentrer ou d'écouter, de faire. Ça ne
522 remplacera pas qu'on va être obligé de travailler la mémorisation, le solfège encore, de
523 faire sentir que tu arrives vers une sensible. Ça, il faut le chanter, le vivre. En musique, si
524 on ne parle que de théorie, ça ne donne rien. Je pense qu'à un moment donné il faut être
525 capable de le faire sentir aux jeunes. Ça, on va avoir encore besoin de ça, mais pour ce
526 qui est de l'écriture, déjà il y a un logiciel qui ralentit beaucoup la dictée. Tu peux écouter
527 une dictée, la ralentir, ça, c'est faisable. Donc, j'ai l'impression que ça va se faire. Il y a
528 des chercheurs qui vont réussir à le faire. C'est comme un logiciel qu'on met la pièce
529 dedans et on peut ralentir sans que ça bouge le « pitch ». Tu peux aller chercher les
530 accords et c'est beaucoup plus facile. La plupart du temps on va le faire parce qu'à
531 moment donné quand le repiquage est très difficile, ça va aider beaucoup. Surtout en jazz
532 quand il y a des extensions compliquées, des fois ça devient presque indispensable de le
533 ralentir.

534 VT – Ma dernière question c'est « avez-vous d'autres commentaires à faire sur
535 l'enseignement de la formation auditive? »

536 E – Je pense que c'est un milieu qui est très intéressant. C'est sur qu'on peut avoir
537 l'impression que ça devient figé à un moment donné quand on enseigne la même année.
538 Ça c'est sûr que des fois on peut avoir cette impression là, mais en même temps, tu n'as
539 jamais les mêmes étudiants devant toi. Donc, veut, veut pas, tu n'as pas la même façon
540 d'écouter. Des fois, il y en a qui vont chanter facilement et il y en a qu'il n'y a aucun lien
541 qui se fait quand ils chantent. On dirait que tu leur fais chanter une liste d'épicerie et il
542 n'y a pas de différence. Je leur dis souvent ça d'ailleurs. Des fois ils me chantent une
543 gamme et ils se trompent dans le nom des notes, ça arrive souvent, je les agace et je leur
544 dis « regarde, tu me chantes encore une liste d'épicerie ». Moi je trouve ça fascinant
545 comme milieu. Quand il y a une espèce d'étincelle qui se fait. On voit aussi que
546 l'étincelle se fait parce qu'il pense à son instrument et quand on fait ça, je pense qu'on
547 vient de gagner beaucoup parce que veut, veut pas, un jeune qui se rend compte qu'il va
548 être capable de faire ça pour son instrument ou d'entendre ça, là on vient de faire quelque
549 chose. Ou quand il vient de comprendre un rythme qui passe dans sa pièce, c'est
550 extraordinaire de voir comment ils avancent beaucoup plus vite dans ce temps-là les
551 jeunes. Moi, j'encourage les gens beaucoup à aller dans ce milieu-là. C'est intéressant,
552 c'est sûr qu'il n'y a pas beaucoup d'ouvertures au niveau collégial, mais je pense que
553 c'est un milieu fascinant et s'il y a de la recherche à faire, je pense qu'il faut encourager
554 les gens à développer du matériel. Il s'en fait beaucoup au primaire, ce genre de choses
555 là, mais en même temps il ne faut pas que ce soit hyper spécifique comme on disait. Les
556 profs, je ne pense pas que ce soit le genre de document qu'ils ont besoin actuellement.

557 VT – Je ne pensais pas à quelque chose d’hyper spécifique, mais quand tu fais des
558 recherches documentaires, il n’y a pas grand chose qui sort.

559 E – Je m’en doute.

560 VT – Autant dans les recherches universitaires, il n’y a pas grand chose non plus, à part
561 ■■■ qui a ce champ de recherche là.

562 E – Ok, il n’y en a pas beaucoup.

563 VT – Non, il n’y a rien d’autre.

564 E – Bon.

565 VT – Merci.

1 **Transcription participant F**

2 VT – Est-ce que vous avez pu lire le formulaire de consentement?

3 F – Oui, il n’y a pas de problèmes avec ça oui.

4 VT – Je vais vous lire une phrase comme quoi vous êtes d’accord ou pas d’y participer.
5 Est-ce que vous avez pris connaissance du formulaire, compris le but, les natures, les
6 avantages, les risques, les inconvénients du projet de recherche et êtes satisfait des
7 explications, précisions que le chercheur a fournies le cas échéant quant à votre
8 participation à ce projet?

9 F – Il y a beaucoup d’interruptions dans le son, peut-être parler moins vite parce qu’on
10 dirait que je n’entends pas tout.

11 VT – Ok. Je vous demandais simplement si vous étiez d’accord de participer au projet.

12 F – Oui absolument, je suis d’accord.

13 VT – Parfait. Et est-ce que vous souhaitez recevoir par courriel un résumé de l’étude?

14 F – Oui, j’aimerais bien cela s’il vous plaît.

15 VT – Parfait. Donc, ce sont des questions qui ont rapport avec ce que vous avez vu dans
16 le questionnaire, puis si jamais ce n’est pas clair, faites-moi signe ou demandez-moi plus
17 d’informations.

18 F – Ok, d’accord.

19 VT – Dans le questionnaire, vous avez indiqué enseigner les matières suivantes « Piano et
20 ensemble », que représente la formation auditive parmi celles-ci comme tâche
21 d’enseignement?

22 F – Je n’ai pas vraiment bien compris la question, désolé.

23 VT – Comme tâche d’enseignement, la formation auditive ça représente quoi, disons en
24 pourcentage par rapport aux autres cours vous que vous enseignez?

25 F – C’est environ, je dirais, du tiers à la moitié à peu près pour l’instant, mais ça dépend
26 des sessions.

27 VT – Ok. Est-ce que vous enseignez la formation auditive seulement à un niveau en
28 particulier et à une session en particulier?

29 F – Cette session-ci par exemple, j’avais deux groupes, mais moi j’enseigne les sessions
30 1, 2, 3 et 4.

31 VT – Puis est-ce que c’est classé par niveau de force aussi les élèves?

32 F – Pas nécessairement. Ils ne sont pas toujours classés par niveaux de force, des fois il y
33 a des classes dans lesquelles se ramasse un élève qui peut être vraiment meilleur que les
34 autres au travers d’autres qui sont plus débutants. Ce n’est pas vraiment toujours ça. On
35 essaie de peut-être les changer de groupe quand on est capable de déceler ça tout de suite
36 au début de la session, mais des fois c’est l’horaire qui fait qu’il ne peut pas changer de
37 groupe des fois.

38 VT – J’avais une question plus tard, mais je vais vous la poser tout de suite pendant
39 qu’on parle de ça. Comment est-ce que vous gérez les différents niveaux dans une même
40 classe?

41 F – Malheureusement, je suis obligé d’y aller avec les niveaux plus bas, parce que je vais
42 donner des exercices qui peuvent être poursuivis par les élèves qui sont plus avancés,
43 mais eux autres vont devoir faire des concessions dans la classe également. Je ne veux
44 pas perdre personne. Je garde toujours les plus faibles dans le cheminement et on va
45 ajuster le niveau des examens aussi un peu selon eux autres. Donc, c’est ça, je garde tous
46 les élèves dans le cheminement et j’essaie de ne pas en perdre. Les élèves les plus
47 avancés sont toujours un peu pénalisés dans les cours pour ça.

48 VT – Quelle est l’influence de votre passé musical dans votre enseignement de la
49 formation auditive?

50 F – Je dirais qu’elle est omniprésente. En fait, mon passé musical est encore courant, il
51 est encore présent. Je fais encore des contrats de musique comme j’ai toujours fait.

52 VT – Vous jouez de quel instrument?

53 F – Je joue du clavier principalement.

54 VT – Croyez-vous qu’il y a assez d’heures de cours d’allouées à la formation auditive par
55 semaine?

56 F – Oui, je pense que oui. Au cégep c’est trois heures.

57 VT – Selon vous, quel devrait être le rôle du Ministère de l’Éducation, du Loisir et du
58 Sport dans l’encadrement des professeurs de formation auditive au cégep?

59 F – Bof, c’est un peu difficile à répondre. Ça dépend des professeurs. Je veux dire que
60 peut-être qu’il y a des professeurs qui sont plus ou moins consciencieux et ça devrait être
61 vérifié, mais moi je préfère avoir la liberté de m’ajuster avec les élèves devant qui je
62 travaille. Il ne devrait pas nécessairement avoir un grand rôle de police à faire pour eux
63 autres.

64 VT – Est-ce qu’ils devraient fournir plus d’explications sur peut-être le côté pédagogie de
65 l’enseignement?

66 F – Bien, peut-être qu’ils pourraient fournir de l’aide pour la production de matériel. Ils
67 en ont fait avec le CCDMD, ça c’est bon ça. Les élèves vont souvent consulter ça et ils
68 travaillent leurs dictées. Il y en a qui se sont beaucoup améliorés à cause de ça. En fait,
69 c’est dans la production de documents nécessaires que c’est bon. Il manque peut-être des
70 affaires au niveau du solfège, mais moi j’en produis moi-même. Je compense avec ça.

71 VT – Est-ce que votre cégep fournit un plan-cadre ou un plan de cours commun à tous les
72 enseignants de formation auditive?

73 F – Oui.

74 VT – Ok, est-ce que vous travaillez à partir de ça ou après ça vous faites votre plan de
75 cours à vous?

76 F – C’est une base quand même assez détaillée, mais chaque professeur fait son propre
77 plan de cours. Il n’y a pas de plan de cours commun.

78 VT – Vous êtes combien d’enseignants par curiosité à ■■■ de formation auditive?

79 F – Je pense que chaque session on est trois ou quatre, peut-être cinq. Mais c’est à peu
80 près trois ou quatre professeurs par session.

81 VT – Est-ce que vous recevez du soutien de la part de l’administration et de vos collègues
82 pour l’enseignement de la formation auditive?

83 F – Oui, mais il n’y a pas vraiment de besoin. On se débrouille tout seul, je pense, ce
84 n’est pas vraiment nécessaire d’avoir de l’aide spécifique.

85 VT – Est-ce que les cours de formation auditive sont intégrés aux cours d’écriture et
86 analyse?

87 F – Ça dépend encore peut-être des professeurs. C’est peut-être plus en cinquième et
88 sixième session, ceux qui font une troisième année vont plus intégrer les autres notions
89 dans le cours. Comme le cours de repiquage, il y a un cours qui s’appelle comme ça, c’est
90 en cinquième ou sixième session, je ne sais pas, il est peut-être sur deux sessions, là c’est
91 certain qu’ils vont intégrer plus d’affaires qu’ils ont vues dans les autres cours. Moi je
92 fais faire des travaux, ça sort peut-être du sujet, mais je fais faire des exercices
93 hebdomadaires d’écriture en surcroît aux autres exercices. Il y a deux formules
94 d’exercices que moi je fais faire, mais c’est personnel. Je fais faire du « ear training » ou
95 de la dictée CCDMD ou d’autres formes de dictée et après ça un travail d’écriture.
96 L’écriture peut prendre plusieurs formes, ça peut être sous la forme de transcription, de
97 composition, de l’élaboration d’exercices ou simplement des travaux pour certains élèves
98 qui ont besoin de connaître par exemple les accords majeurs dans tous les tons. Je les fais
99 écrire, après ça les renversements, les armures. Quand ils sont en première session, des
100 choses comme ça. Je demande un travail qui représente environ une demi-heure
101 d’écriture au moins par semaine. Il y en a qui en font cinq heures. Ça dépend des élèves.

102 VT – Mais ils ont quand même un cours d’écriture et analyse à part?

103 F – Oui, mais moi je demande ça quand même parce que la dictée c’est le point faible
104 beaucoup par rapport au solfège. C’est rare que les élèves ne soient pas capables de
105 réussir leurs solfèges de niveau cégep, mais la dictée par contre, ça c’est vraiment plus un
106 problème. L’écriture, la façon d’écrire les rythmes.

107 VT – Pouvez-vous décrire de façon un peu plus détaillée quelle est votre conception de
108 l’enseignement de la formation auditive?

109 F – Hum, grosse question. En fait, ça se résume à la lecture, l’écriture. C’est quand même
110 la formation auditive, le solfège, la dictée. C’est quand même assez complet comme
111 description, je pense, mais c’est certain que ça englobe d’autres choses. Je parlais tantôt,
112 les travaux, la composition, la transcription qui est une affaire qu’on se sert beaucoup
113 pour les instrumentistes. N’importe quel instrumentiste a besoin d’être capable d’écrire
114 des partitions et d’être capable de comprendre qu’est-ce qu’il fait, que ce soit un chanteur
115 qui comprend qu’on est rendu sur le cinquième degré ou des affaires comme ça. Les
116 progressions harmoniques, les entendre et être familier avec ça. Je ne sais pas comment
117 dire, c’est un peu difficile à cerner et à structurer cette réponse-là. La conception ... en
118 fait, il faut que ça serve dans la vie musicale. C’est certain que quand tu fais des jobs de
119 musique, tu n’as pas besoin de faire du solfège et de la dictée comme tel, à moins que
120 j’aie besoin, dans mon cas par exemple, de faire des transcriptions de ce qui n’est pas

121 écrit encore. Ou bien je vais mieux comprendre quand je fais de la lecture. Je vais
122 comprendre ce que je fais, tandis que si je fais juste lire les notes sans comprendre quel
123 accord que je joue, tout devient plus compliqué et plus long. Il y a moins de
124 compréhension, on n'est pas capable de passer aussi facilement à un autre niveau
125 d'interprétation. C'est dans ce sens-là que je pense.

126 VT – Dans le questionnaire les approches suivantes ont été mentionnées « approche
127 tonale, approche par degrés, approche harmonique, système du *do* fixe, système du *do*
128 mobile », que pensez-vous de ces diverses approches et quelles approches utilisez-vous?

129 F – Peut-être y aller une par une avec les approches. Pouvez-vous recommencer au début.

130 VT – Approche tonale.

131 F – Tonale, oui. Ça, bien sur, c'est certain qu'on utilise ça à plein régime et c'est la
132 musique de tous les jours. Tout ce qui est des gammes, le système tonal, les accords, etc.
133 Ça va ensemble, les modes aussi, c'est tout dérivé du système tonal. Ça, j'utilise ça
134 beaucoup, en fait c'est pas mal principalement ça que j'utilise. Le deuxième?

135 VT – Approche par degrés.

136 F – Oui, par degrés. Ça, j'utilise ça. C'est toujours tonal bien sur, ça fait partie du
137 système tonal. Moi ce que je fais que je trouve qui est bon et les élèves trouvent ça bon
138 aussi, c'est de lire des partitions qui n'ont pas de modulations dedans et de nommer les
139 degrés qu'ils lisent que ce soit dans n'importe quel ton. Je crée des exercices comme ça
140 avec des notes en valeurs égales dans une tonalité X, en fait dans tous les tons, mais juste
141 avec des notes égales. Ils chantent et c'est toute sorte de degrés, toute sorte d'intervalles.
142 Eux autres, au lieu de dire le nom des notes, ils nomment les degrés alors ils doivent
143 analyser en même temps et comprendre. Finalement, ils finissent par associer le son au
144 degré, quand c'est bien fait, on n'a pas toujours le temps qu'on voudrait pour en faire.
145 C'est un bon exercice que moi, personnellement, j'ai trouvé formateur pour moi et que je
146 fais faire aux élèves.

147 VT – Et comparativement à l'approche par intervalles, est-ce que ça vous l'utilisez quand
148 même aussi?

149 F – L'approche par intervalles, c'est certain qu'on fait faire tous les intervalles,
150 spécialement en montant et en descendant. C'est une faiblesse qu'on a rencontrée souvent
151 ou une lacune je devrais dire dans l'enseignement. Même à l'université, on apprenait les
152 intervalles en montant, mais pas en descendant. Alors c'est bien certain qu'on fait les
153 deux et dans le solfège où les élèves reconnaissent les intervalles, ils analysent bien sur
154 aussi quand ils les voient. Mais ils ne font pas nécessairement l'association par degrés. Si
155 tu es en ré bémol et que tu chantes un *do*, ils ne pensent pas nécessairement VII s'ils
156 n'ont pas la notion. Moi je le fais faire obligatoirement, tout de suite au début. Il y a des
157 exercices qui ont été créés. Ça, c'est drôle ça, on utilise un livre encore, parce qu'on n'a
158 pas eu le temps de le remplacer, mais il y a plein de pages avec juste des degrés d'écrits.
159 C'est bon, ça fait apprendre les degrés. Cependant, l'élève, dans sa tête, il ne voit pas
160 nécessairement les tonalités, quand même qu'on chante en ré, il peut voir ses notes en *do*
161 dans sa tête. Alors c'est pour ça que je ne trouve pas que c'est super comme approche. On
162 peut le faire un petit bout de temps au début, mais après ça, quand ça commence à être
163 assimilé, il faut passer aux tonalités. Même si c'est en *do*, première session c'est

164 seulement en do ou en la mineur sans altérations à la clé et aussitôt qu'on tombe dans les
165 tonalités, il faut que les associations se fassent et c'est ça. Je fais toujours faire ces
166 exercices-là aussitôt qu'on a du solfège en notes égales, qu'ils n'ont pas besoin de faire
167 du rythme et qu'il n'y a pas de modulations.

168 VT – Donc vous utilisez le do fixe plus que le do mobile?

169 F – Cette conception-là oui, mais on change de ton vraiment. Les exercices si on les fait
170 en ré par exemple, alors on part sur ré. On fait les exercices même si c'est marqué juste
171 les chiffres. Je ne suis pas certain que les élèves voient les notes. Ils ne pensent pas
172 nécessairement à ces notes-là, ils pensent en chiffres. Sans nécessairement associer ça à
173 des altérations comme fa dièse ou « whatever ».

174 VT – Comment décririez-vous votre style d'enseignement?

175 F – Je ne sais pas. Dur à dire, c'est quand même magistral pour ce qui est des
176 explications, mais il n'y en a pas nécessairement beaucoup d'explications. C'est très
177 pratique, je pense, en général. Je fais toujours participer tout le monde en classe
178 individuellement et en groupe aussi. Pas trop en groupe, c'est surtout individuel. Je leur
179 fais même faire des exercices où chacun fait une ou deux mesures et ça roule en rond
180 pour voir les faiblesses et les forces de tout le monde. Après ça, pour ce qui est de la
181 dictée, ça, c'est certain que c'est toujours en groupe. Je ne sais pas comment te dire ça
182 vraiment...le style d'enseignement ...

183 VT – Il y en a qui m'ont nommé des caractéristiques des fois plus de leur personnalité ou
184 de comment ils fonctionnaient en classe ...

185 F – Je ne sais pas. Je garde toujours ça dans la bonne humeur. On peut se permettre une
186 petite « craque » une fois de temps en temps pour dérider, mais c'est tout. Faire sourire le
187 monde dans la classe. En fait c'est la bonne humeur qui est importante, je crois.

188 VT – Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?

189 F – Bien sur tous les professeurs que j'ai eus et bien sûr, ma carrière. Ce que j'ai trouvé
190 qui était important et ce que j'ai trouvé qui n'était pas important aussi dans certains cours,
191 par exemple, les clés de do sur d'autres lignes ou clé de fa 3 et ces affaires-là. Pour les
192 niveaux que moi je donne (1 à 4), sauf ceux qui vont se spécialiser, je ne me vois pas
193 obliger des élèves qui ne s'en serviront jamais à faire ces affaires-là. Moi
194 personnellement, je ne m'en sers jamais non plus. Vu que je ne m'en sers pas, je ne vois
195 pas comment je pourrais l'imposer à d'autres. Même si je l'ai fait à l'université et que j'ai
196 trouvé ça totalement inutile pour moi, malgré qu'intellectuellement c'est un bon exercice.

197 VT – Dépendant de l'instrument, si tu n'as pas à l'appliquer aussi ...

198 F – C'est ça oui. Ça peut faire partie des travaux hebdomadaires des élèves s'ils se
199 spécialisent dans ce genre de choses là. Par exemple un corniste ou un trompettiste, ils
200 vont peut-être avoir affaire à ces choses-là. Ceux qui manifestent un intérêt pour ça, je les
201 guide vers des exercices ou des textes qui contiennent ce qu'ils ont de besoin.

202 VT – Selon vous quelle devrait être la place des habiletés connexes, c'est un terme que
203 j'ai entendu dans d'autres plans de cours, ils parlaient de reconnaissance d'accords, les
204 intervalles, le travail des modes anciens. Donc la place de ça par rapport au solfège-
205 dictée?

206 F – J’ai manqué la première phrase.

207 VT – Quelle devrait être la place des habiletés connexes, reconnaissance d’accords, les
208 intervalles, le travail des modes anciens. La place de ça par rapport au solfège-dictée?

209 F – Ça fait partie intégrante tant qu’à moi du solfège. En fait le solfège il faut qu’il soit
210 mis en association avec toutes les autres connaissances musicales qui font un tout. Bien
211 sûr, l’harmonie ça va ensemble. Moi j’explique bien des choses qui vont faire
212 comprendre les élèves beaucoup plus que juste faire du solfège et faire de la dictée
213 régulière mélodique sans accompagnement ou des choses comme ça. Moi je fais souvent
214 de la dictée avec des accompagnements et je donne les accords avant de commencer alors
215 ils savent quelle est la structure harmonique. Après ça ils vont essayer de placer les notes
216 à l’intérieur de ces structures-là, d’associer des choses. Ça peut permettre de faire de la
217 dictée plus compliquée un peu mélodiquement et plus intéressante, c’est plus le « fun » à
218 écouter. J’essaie de m’organiser pour que les connaissances globales de la musique
219 fassent partie de leur compréhension, de leur pratique. S’ils pratiquent des choses
220 mélodiques, qu’ils essaient de comprendre, d’analyser un peu quelle sorte d’accords que
221 ça suggère par exemple. Après ça, pouvez-vous me mentionner d’autres éléments que
222 vous aviez dans votre question?

223 VT – Le travail des modes anciens. En gros, c’était le travail des accords, des intervalles
224 et les modes anciens.

225 F – Ok, oui c’est ça. Chacun de ces éléments-là fait partie de leur travail en solfège. Bien
226 sûr les intervalles, il faut qu’ils reconnaissent les intervalles. Quand ils ont de la misère à
227 trouver un son qui est écrit, je leur fais analyser c’est quoi l’intervalle, est-ce que c’est
228 une tierce majeure, une tierce mineure, « whatever ». Après ça comme je te disais, les
229 accords, analyser le contexte pour essayer de voir quel accord ça suggère cette mélodie-
230 là. Après ça, le troisième tu m’as dit?

231 VT – Les modes.

232 F – Les modes bien sûr oui. Tous les modes diatoniques principalement et quelques
233 modes comme le mode mineur mélodique, mineur harmonique, etc. Les sept modes
234 diatoniques de la gamme majeure ça aussi.

235 VT – Je vous ai entendu parler que vous faites une dictée en leur donnant déjà les accords
236 pour qu’eux trouvent la mélodie, mais est-ce que vous faites aussi de la dictée
237 harmonique où ils doivent trouver soit la progression harmonique ou la basse?

238 F – Oui, je fais ça aussi. Je leur donne un point de repère, généralement c’est la note de
239 basse seulement. Après ça, ils déduisent le reste. Cependant, je dois limiter ça à des
240 consignes qui vont les aider parce qu’il y a des choses qu’ils ne comprennent pas toutes.
241 Il y en a qui vont trouver ça plutôt facile, mais il y en a d’autres qui vont « rusher » avec
242 ça. Je donne la consigne dans la plupart des formules que je fais, c’est toujours des
243 accords en position fermée main droite et jamais de reversements. Autrement dit, c’est
244 toujours la fondamentale à la basse. Ça dépend des classes, on peut se rendre à des
245 accords avec des trous par exemple, je fais un mi mineur 7, je ne mettrai pas de mi dans
246 ma main droite. Ou si je fais un sol, je peux faire un si en bas à la basse. Autrement dit,
247 faire des renversements et de ne pas jouer nécessairement les accords en position fermée
248 en haut. Quand les accords sont en position fermée, on peut maintenant utiliser la

249 déduction pour s'aider. En fait on l'utilise quand même pour s'aider même si ce n'est pas
250 des positions fermées, mais il y a moins de possibilités donc pour eux-autres ça les
251 encadre mieux et ils sont capables plus facilement d'arriver à des résultats où ils vont
252 reconnaître les accords et ils vont comprendre que là c'est la tierce en haut, c'est un fa
253 dièse, c'est un ré en bas, donc ça ne peut être qu'un ré majeur par exemple.

254 VT – Est-ce que les élèves ont une période de laboratoire au clavier?

255 F – Ça, ça fait partie d'un autre cours que moi je ne connais pas vraiment. Je n'ai jamais
256 donné ce cours-là, ça a toujours été la même personne depuis 20 ans.

257 VT – Un genre de cours connaissance au clavier, j'imagine?

258 F – C'est ça oui. Tous les élèves ont ça.

259 VT – À la question 12 sur le pourcentage d'improvisation par rapport aux extraits
260 provenant du répertoire, vous avez indiqué 10% en solfège et 100% en dictée. Comment
261 expliquez-vous ce pourcentage?

262 F – Le début de la question c'était?

263 VT – Le pourcentage d'improvisation par rapport aux extraits provenant du répertoire?
264 Vous avez indiqué 10% en solfège et 100% en dictée, est-ce que c'est à défaut d'avoir
265 des exercices appropriés ou c'est par choix?

266 F – Je pense que c'est par choix, par ajustement. J'ai même déjà parlé de ça ou dit ça que
267 j'improvise pendant mes cours, dans le sens que ce n'est pas que j'improvise au piano,
268 mais c'est plutôt que j'improvise le cours. Pas parce que je n'ai pas de préparation, mais
269 c'est plus que je vais essayer de m'ajuster selon la situation précise. Même des fois, ça va
270 plus loin que ça. Une question peut amener d'autres questions, il va y avoir d'autres
271 explications, d'autres exercices qui vont être générés pour répondre plus complètement à
272 des questions. Ça peut orienter la création d'autres exercices. C'est pour ça dans ce sens-
273 là il y a de l'improvisation dans le cours.

274 VT – Sinon en termes d'extraits musicaux, j'imagine que vous en composez la plupart?

275 F – Oui pour la dictée, c'est pratiquement toujours composé. Pour le solfège, c'est surtout
276 les exercices qui sont composés et bien sur les lectures à vue. À part ça, on prend des
277 livres qui sont déjà écrits, on a quelqu'un ici qui a fait des livres. Ils ne sont pas tous à
278 mon goût, mais personne n'a eu le temps encore ou la motivation pour réécrire soi-même
279 d'autres livres que ça. Ça commence à chauffer. Moi personnellement, ça fait plusieurs
280 années que j'y pense, mais je n'ai jamais pris sur mon dos encore de le faire. C'est un but
281 de changer ces livres-là. On a quand même quelqu'un qui avait fait des livres, [REDACTED]
282 [REDACTED]. On utilise ces livres pour l'instant, ils sont quand même relativement adéquats.
283 Il y en a un qui est meilleur que les autres peut-être, plus adéquat selon le niveau. Moi
284 j'en changerais quelques autres ou je les remplacerais carrément. Il faut trouver un livre
285 qui fait l'affaire, parce que ça couvre quand même assez bien le programme, c'est le
286 contenu qui laisse à désirer quant à moi. Mais on utilise ces livres-là pour le contenu du
287 solfège généralement. Comme je dis, c'est des exercices qui sont proposés ou donnés ou
288 exigés carrément pour compléter ça.

289 VT – C’est drôle parce que ça vient un peu en lien avec une question que j’avais
290 éventuellement sur qu’est-ce que devrait contenir un manuel fait spécialement pour les
291 enseignants au niveau collégial?

292 F – Pour les enseignants ...

293 VT – Oui.

294 F – Hum, ça, j’avoue que c’est un peu embêtant. Moi je pensais plutôt pour les élèves.
295 Pour les enseignants ...

296 VT – Est-ce qu’il devrait y avoir plus de stratégies pédagogiques?

297 F – Ce n’est pas tout le monde qui a la même formation alors c’est embêtant ça. Il y a des
298 professeurs qui seraient peut-être mal à l’aise avec des exigences ou des propositions
299 d’exercices. Ne serait-ce que de faire de la dictée avec des accords, ça il y a des
300 professeurs qui ne jouent pas de piano. Après ça, le côté harmonique, il n’est pas
301 développé de la même façon si un professeur est plus d’origine classique ou jazz. Ces
302 genres de concepts-là, moi je vais les intégrer parce que j’ai fait les deux, mais un
303 professeur qui ne fait que du classique, il n’aura pas le côté harmonique aussi développé
304 c’est sûr. On ne peut pas exiger ça, mais ça peut être proposé bien certain. Je dirais, je
305 ferais un consensus, un « brainstorming » pour ça. On lirait le programme ensemble et on
306 essaierait de dégager les exigences. Mais quand même, à partir du programme qu’il y a,
307 qui a quand même été travaillé assez profondément, je pense que le document qui est
308 nécessaire ce serait ça. C’est certain qu’il y a moyen d’ajouter d’autres ressources, mais
309 je ne suis pas sûr que c’est nécessairement absolument. Il y a moyen de s’ajuster, de jouer
310 là-dedans et d’être quand même assez efficace. Mais je serais ouvert à l’idée.

311 VT – On verra ce qui va se passer. Quel rôle accordez-vous au piano dans la formation
312 auditive?

313 F – C’est primordial, je pense. Malgré que ce n’est pas exclusif à 100%. Moi je ne fais
314 pas amener les étudiants avec leurs instruments en classe. Il y en a peut-être qui font ce
315 genre d’approche-là. Moi je donne toujours les dictées au piano, mais il y a un son de
316 « string » sur les pianos électroniques dans le local et je fais faire des exercices des fois
317 sur soit une basse ou une note aiguë, mais avec un son de « string » qui a un « sustain »
318 qui ne lâche pas. Tu tiens la note et tu peux faire tout ton exercice sur une note seulement.
319 Ou bien tu peux faire des intervalles avec un « string », donc tu es capable de vérifier ta
320 justesse plus facilement qu’avec un son de piano parce que le son de piano, lui, il tombe.
321 Il lâche assez rapidement, alors on n’a plus le « blend ». Tu peux tenir ta note pendant 15-
322 20 secondes et tu essaies de la chanter bien juste et tu essaies de vibrer avec l’autre note.
323 Tu peux faire des intervalles comme ça, des mélodies. Faire des tierces mineures par
324 exemple et tu essaies d’entendre. Tu peux improviser comme ça avec des intervalles.
325 Avoir des notes dans l’aigu au lieu d’être dans le grave. C’est pour ça que le piano, la
326 plupart du temps, c’est toujours ça qui est utilisé, mais je me sers d’autres sons dans
327 l’instrument étant donné que c’est un piano électronique.

328 VT – Quelles sont les caractéristiques d’un bon enseignant de formation auditive?

329 F – Je pense que ce n’est pas nécessairement la facilité personnelle d’être capable de faire
330 du solfège de façon merveilleuse. C’est surtout de comprendre le travail que les élèves
331 ont à faire pour s’améliorer eux autres. Souvent, ça va être quelqu’un qui a travaillé lui-

332 même et qui a eu des difficultés. Si quelqu'un a ça les deux doigts dans le nez toute sa
333 vie, je ne pense pas que ce soit le meilleur prof. Ça prend quelqu'un qui est capable de se
334 rendre loin, mais quelqu'un qui a l'oreille absolue, je pense, ou qui n'a aucune difficulté
335 avec quoi que ce soit et qui n'en a jamais eu, ça ... Moi j'ai eu des profs comme ça et
336 pour eux autres tout est facile, ils ne sont pas capables de comprendre la difficulté qu'on a
337 et ça fait qu'ils sont moins clairs. Ils ne sont pas passés par le même chemin que les
338 élèves passent autrement dit. Je pense que c'est ça.

339 VT – Ils auraient comme moins de trucs à donner pour s'améliorer.

340 F – Oui c'est ça. Ils vont peut-être réussir à déceler ça quand même, mais c'est moins
341 naturel pour eux-autres de trouver ces trucs-là, la mémoire, des choses comme ça. Je
342 parle par exemple d'une tierce majeure en descendant, le fait de chanter des tons en
343 descendant ça peut les aider. S'ils ont besoin de monter pour redescendre après pour
344 entendre, ce n'est pas le genre d'affaire que les personnes qui ont beaucoup de facilité ou
345 qui en ont toujours eu vont avoir pensé de faire. Pour eux autres, ça se fait tout seul. C'est
346 ce que je pense. Ce n'est pas que j'ai eu bien de la misère non plus, mais j'étais vraiment
347 zéro quand je suis rentré en solfège alors il a fallu que je bâche pour arriver. Il y a
348 d'autres professeurs comme ça dans notre gang et je trouve que c'est eux-autres qui font
349 le plus de travail. Ils vont faire de la recherche plus pour essayer de comprendre mieux ce
350 qu'ils peuvent faire. Encore là, je dis ça, mais ça ne veut pas dire que quelqu'un qui a
351 l'oreille absolue et du talent ne sera pas un bon prof. Peut-être que c'est moins naturel. En
352 fait je pense que c'est quelqu'un qui comprend bien leurs difficultés et d'être capable de
353 cerner ce qu'ils ont besoin de faire pour s'améliorer personnellement.

354 VT – Que pensez-vous de l'utilisation de la technologie pour l'enseignement de la
355 formation auditive?

356 F – Je pense que c'est rendu incontournable. C'est un bon outil aussi qui donne de
357 l'autonomie et qui peut aussi ouvrir les portes infinies, jusqu'au bout. Même s'il n'y a pas
358 de prof qui est capable de trouver des ressources pour développer son solfège, sa dictée et
359 la compréhension qui va avec, créer des associations avec les autres éléments de la
360 musique, il peut faire ça avec les moyens technologiques. L'Internet par exemple,
361 CCDMD. Après ça, IMLSP pour les partitions. Et aussi, comme je parlais tantôt, si je
362 n'avais pas dans la classe un « string », je pense que j'aurais pensé en amener un
363 instrument qui fait ça parce que c'est trop bon comme exercice. Les élèves, je vois
364 vraiment qu'ils travaillent fort dans leur tête pour ajuster, pour écouter et pour essayer de
365 faire vibrer la note à la bonne hauteur et pour que ça vibre avec l'autre note avec laquelle
366 il faut que ça s'harmonise. S'ils font une quinte, il faut que le son vibre et qu'ils trouvent
367 la justesse. Quelqu'un qui chante trop bas tout le temps, ou trop aigu, mais c'est rare
368 quand même, la plupart du temps c'est trop bas. Avec la technologie ça permet de faire
369 quelque chose comme ça, comme je disais avec le piano, ça prend quelques secondes ou
370 très peu. C'est mieux qu'ils aient le temps, des fois ça leur prend plus de temps que ça.
371 On peut répéter la note, mais ça change le pitch un petit peu.

372 VT – C'est quand même un cours qui tend à évoluer avec la technologie?

373 F – Oui, mais c'est quand même traditionnel, ce n'est pas à outrance. Ça n'a pas besoin
374 d'être tout rendu technologique ou tout le monde avec des casques d'écoute. C'est quand
375 même une matière traditionnelle, mais il y a des choses comme ça, je pense, qui peuvent

376 agrémenter le cours. Le fait aussi qu'eux-mêmes peuvent aller se pratiquer sur Internet, il
377 y a des mp3 avec les corrigés en PDF, c'est super, ce sont des choses qu'on n'avait pas
378 avant.

379 VT – Ma dernière question c'est «avez-vous d'autres commentaires à faire sur
380 l'enseignement de la formation auditive?

381 F – C'est juste que je souhaite que ça continue et que ce soit quelque chose qui est
382 toujours mis de l'avant, comme important. Moi justement ça me sert énormément et ça
383 m'a toujours servi énormément. Ça donne plus de facilité dans la lecture, la
384 compréhension, l'écriture et que ce soit intégré le plus jeune possible. On fait des
385 auditions au cégep et les élèves arrivent et n'ont jamais fait ça de leur vie, que ce soit
386 même dans les écoles de musique, ça manque. Même si ce sont des écoles spécialisées en
387 musique, il y a certains professeurs qui laissent ça complètement de côté. Que ça fasse
388 partie des cours, que ça continue c'est sûr et que ce soit considéré comme quelque chose
389 d'important.

390 VT – Merci beaucoup.

391

1 **Transcription participante G**

2 VT – Dans le questionnaire vous avez indiqué enseigner les matières suivantes
3 « application au clavier et formation auditive », donc j'en comprends que votre tâche
4 principale c'est la formation auditive?

5 G – Oui. Ici au cégep, c'est très pointu contrairement à d'autres cégeps où les gens font
6 ... je sais qu'à certains endroits, il me semble, si mon souvenir est bon, parce que j'ai un
7 collègue qui a déjà enseigné ailleurs, des fois ils vont compléter leur tâche avec de la
8 formation auditive. Ils vont enseigner le piano et compléter leur tâche. Nous ce n'est pas
9 ça ici, on est trois à enseigner la formation auditive et on ne fait que ça. Mes deux
10 collègues ne font que ça. Moi je suis la dernière rentrée, je suis la plus jeune et puis je
11 suis mise en disponibilité depuis quelques années alors ils me font faire autre chose aussi.
12 C'est vraiment juste parce qu'il n'y a pas suffisamment de tâches en formation auditive.
13 S'il y avait suffisamment de tâches en formation auditive pour moi, je ne ferais que ça
14 aussi. Ce qui m'amène à faire l'application au clavier.

15 VT – Application au clavier c'est le cours de laboratoire de clavier du solfège?

16 G – Non, voilà je vais t'expliquer. Nous en fait, depuis, je dirais, quatre-cinq ans à peu
17 près, peu être plus ... on a fusionné comme trois cours ensembles pour le premier cours.
18 Donc ça s'appelle « Langage musical I », ça ne s'appelle pas formation auditive, mais les
19 élèves font les 45 heures prescrites par le Ministère de l'Éducation en formation auditive.
20 Ils font 15 heures d'analyse et écriture avec le professeur que tu viens de voir qui était ici
21 tout à l'heure et ils font une heure d'application au clavier par semaine avec moi. Donc,
22 ça, ça fait un cours de 75 heures au total. Là, peut-être que je vais devancer d'autres
23 questions, mais ce n'est pas grave. Ce cours-là dans le fond a des seuils de réussite.
24 L'étudiant doit réussir son solfège, il doit avoir 60% en solfège, il doit avoir 60% en
25 dictée et il doit avoir 60% au total. Il n'y a pas de seuil de réussite pour l'application au
26 clavier, qui est un cours qui compte juste pour 10%. 60% pour la formation auditive, 30%
27 pour l'analyse et 10% pour l'application au clavier. Ça, c'est la première session.
28 Deuxième, troisième et quatrième session, il y a analyse et formation auditive.
29 L'application au clavier, on considère que c'est terminé pour leur donner une petite base.
30 Ils continuent quand même à aller dans les laboratoires de piano en formation auditive II.
31 En formation auditive III et IV, ils n'y vont plus. En gros, c'est ça.

32 VT – Est-ce que vous enseignez seulement à un niveau en particulier et à une session en
33 particulier?

34 G – Non, ça change tout le temps. Moi, c'est sur que les tâches ... nous on a des horaires
35 très complexes à cause du fait que les étudiants doivent voyager entre le cégep et ici,
36 donc nos horaires sont comme un peu coulés dans le béton. On n'a pas le choix, sinon ça
37 ne marche pas. Il y a une formule gagnante, ça fonctionne. Les étudiants sont ici, les
38 premières années, lundi matin, mercredi matin et vendredi matin. Le lundi après-midi ils
39 sont ici aussi, le mardi ils sont au cégep. Tout est calculé pour que ça fonctionne. Moi je
40 suis la dernière en formation auditive dans l'ancienneté, c'est sur que des fois il faut que
41 les autres soient à temps plein d'abord alors ça nous confine malheureusement un peu
42 trop, on le déplore aussi d'ailleurs, dans les mêmes cours. Ça fait cinq ou six ans là qu'à
43 l'automne, je donne la mise à niveau. Parce qu'on a un cours de mise à niveau aussi qui
44 est une cinquième session pour les étudiants qui n'ont pas de bagage du tout. Alors c'est

45 sur que ça, c'est un peu tannant. Comme cette session-ci, j'enseignais Langage II et ça
46 faisait quatre ou cinq ans que je ne l'avais pas donné. C'est vraiment circonstanciel, parce
47 qu'en principe, on aimerait changer plus que ça. C'est vraiment tout ce qui entoure le
48 cours comme tel, on n'a pas de contrôle là-dessus vraiment. Quand même, on est tous les
49 trois capable et reconnu pour donner tous les cours, il n'y a aucun problème. On est tous
50 compétents pour faire ça, ça n'a vraiment rien à voir. C'est vraiment juste que souvent on
51 va se retrouver dans les mêmes niveaux. Ça fait du bien quand de temps en temps, « ah ça
52 fait longtemps que je n'ai pas donné le IV, yé ! » Quand ça arrive, ça fait du bien. Mais
53 on vit avec ça.

54 VT – Mais la cinquième session de mise à niveau, elle est au début?

55 G – Oui, oui, bien sûr. À ce moment-là ces étudiants là, c'est clair, eux quand ils arrivent
56 ici, ils sont avisés que leur DEC va se faire en cinq sessions. Ce n'est pas possible de
57 faire ... jadis c'était possible de faire le cégep en quatre sessions parce qu'on offrait le
58 cours d'été. Mais là financièrement, les budgets ont été coupés, je pense que c'est pour ça
59 aussi. Alors maintenant on les met clairement au courant que s'ils acceptent de venir au
60 cégep en musique ici et qu'ils sont classés en mise à niveau, ils doivent composer avec la
61 situation. C'est-à-dire qu'ils doivent accepter d'office de faire leur cégep en cinq sessions
62 et ça impose, ça ils sont avisés aussi, qu'à la session trois, il y a un arrêt d'instrument. Ils
63 ont une session sans instrument et après ils poursuivent. Ça fait partie du jeu s'ils veulent
64 venir.

65 VT – Ce n'est pas le seul cégep qui fonctionne comme ça, ça dépend des cégeps. Quelle
66 est l'influence de votre passé musical dans votre enseignement de la formation auditive?

67 G – Moi, j'ai toujours aimé ça la formation auditive même quand j'étais petite. J'avais
68 beaucoup de facilité et ce n'était pas possible à ce moment-là d'étudier là-dedans parce
69 que je pense que c'est ça que j'aurais fait. Moi j'ai fait mon interprétation piano, j'ai fait
70 mon BACC en interprétation et j'ai fait ma maîtrise en interprétation aussi, mais en
71 accompagnement musique de chambre. C'est un profil qui se donnait ici à ce moment-là.
72 Ça se fait encore, je crois. Après ça, pour être certaine de mon coup, je suis allée faire
73 mon BACC en éducation musicale aussi, ce n'était pas trois ans encore, on est d'accord.
74 J'ai fait un an et demi, je pense. Comme j'avais un intérêt pour la formation auditive,
75 lorsque j'ai fait ma maîtrise, j'avais un essai à produire et je l'ai fait en formation
76 auditive.

77 VT – Même si tu étais en interprétation piano.

78 G – Oui, parce que moi pour moi je me disais « il faut que je m'ouvre le plus de portes
79 possible », ce n'est pas facile de travailler en musique et j'avais un intérêt pour la
80 formation auditive. À ce moment-là, ce n'était pas un mémoire comme de l'envergure de
81 ce que tu fais, c'était vraiment une synthèse dans le fond de ce qui s'était déjà fait. Je
82 m'étais intéressé à la méthode Kodaly, le *do* mobile, toutes ces affaires-là. J'ai cherché
83 là-dessus un peu, mais c'était plus un résumé de ce qui s'est fait. Je n'ai pas fait avancé la
84 science avec mon travail, pas du tout [rires]. Dans le fond, j'ai vraiment cherché à élargir
85 le plus possible mon éventail, sans savoir ce que j'allais faire dans la vie. C'est un
86 concours de circonstances, parce que moi j'accompagnais un gars qui travaillait ici avec
87 qui j'étais très liée, on faisait de la musique ensemble ça faisait trois, quatre, cinq ans
88 qu'on pratiquait régulièrement toutes les semaines ensemble. Lui il m'encourageait

89 beaucoup toutes les fois qu'il y avait quelque chose au cégep, il me disait « Je vais te le
90 dire quand il va y avoir de quoi. » Alors il m'a dit « Il y a quelque chose en formation
91 auditive, go, postules ! » J'ai postulé et ça a fonctionné. Je le fais vraiment par intérêt. Je
92 ne ferais pas d'autre chose maintenant. J'aime ça. Je ne me vois pas ... le piano j'ai
93 enseigné ça aussi parallèlement, les premières années, je n'étais pas à temps plein
94 évidemment alors, j'ai continué à enseigner le piano, j'étais très active encore en
95 accompagnement aussi. J'ai été longtemps à avoir trois ou quatre jobs en même temps.
96 C'est sur que quelque part, j'aime toutes ces choses-là, mais maintenant que je fais ça,
97 j'ai appris à enseigner ça, je pense que maintenant je le fais bien. Je fouille dans mes
98 cahiers de 1995, quand j'ai commencé et comment je structurais mes dictées et
99 aujourd'hui, il y a une différence vraiment. Il y a une évolution, c'est incroyable la
100 différence. Je ne travaille pas pareil. J'ai beaucoup changé de choses aussi. J'accompagne
101 mes dictées. Je travaille de plus en plus avec l'analyse, je ne faisais pas ça à l'époque
102 autant. Je le faisais, mais là vraiment j'ai donné une direction un peu différente à mes
103 affaires, c'est intéressant. Je ne sais pas si ça répond, peut-être même trop !

104 VT – Croyez-vous qu'il y a assez d'heures de cours d'allouées à la formation auditive par
105 semaine?

106 G – Bien, c'est sur qu'idéalement, si on pouvait voir les étudiants tous les jours, moi je
107 pense que ça serait encore préférable. Il ne faut pas rêver, ça coûte cher aussi. Dans les
108 circonstances je pense que c'est satisfaisant. Aussi, il faut dire, là je ne prêcherai pas pour
109 ma matière, mais à un moment donné ça peut devenir un peu redondant pour les
110 étudiants. Il y a un essoufflement qui s'installe, on le voit. Rendu à la session trois,
111 session quatre, il y a des étudiants qui sont très forts qui viennent moins à leurs cours, ils
112 prennent un petit congé une journée de temps en temps. Je pense que la formule
113 s'essouffle à la longue, parce que, qu'on le veuille ou non, c'est sûr que ça reste que du
114 solfège, c'est du solfège. Que ce soit avec zéro dièse ou zéro bémol à la clé ou huit
115 [rires], je déconne un peu...ça ne change plus grand-chose à un moment donné. C'est un
116 peu la même chose avec la dictée, elle est non-modulante et après ça c'est modulant, mais
117 c'est de la dictée quand même. Alors c'est sur que pour les étudiants, je pense que c'est
118 satisfaisant comme ça. Nous c'est sur qu'on pourrait. Il me semble que quelque part s'ils
119 en faisaient tous les jours, surtout les étudiants plus faibles, moi je vois ça comme une
120 gymnastique un peu. Je ne veux pas que ce soit réducteur, mais je pense quand même que
121 d'en faire régulièrement, il me semble que c'est bon. Alors c'est sur que pour les
122 étudiants faibles, ça serait avantageux. Mais comme on est organisé là nous à trois heures
123 semaine, avec une journée de cours, une journée de pause, une journée de cours, c'est
124 bien.

125 VT – Ok, c'est divisé en trois fois une heure?

126 G – Oui, c'est trois fois une heure. Ça vraiment, je pense que si c'était donné trois heures
127 en ligne, ça serait vraiment très mauvais. On a toujours insisté pour que ce soit comme ça,
128 une heure chaque fois. À l'époque on a déjà eu avec les mises à niveau le budget pour
129 donner cinq ou six heures de cours dans le temps et on les prenait. Non, il y a eu une
130 période où on faisait deux heures le lundi, deux heures le mercredi et deux heures le
131 vendredi. Après ça il y a eu une période où on a donné cinq heures avec une heure tous
132 les jours. Dans les périodes où le financement a été un peu diminué et là maintenant
133 même le mise à niveau c'est trois heures semaine. Ce n'est pas trois heures par semaine

134 complète, parce qu'il faut aussi qu'on aborde l'organisation du temps, des choses comme
135 ça pendant le cours de mise à niveau. On ne fait pas que de la formation auditive.

136 VT – Selon vous, quel devrait être le rôle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du
137 Sport dans l'encadrement des professeurs de formation auditive au cégep?

138 G – Oh mon Dieu. Moi je pense, je ne le sais pas plus, je n'ai pas réfléchi à ça. Je pense
139 qu'on est un peu lâché « lousse » dans la nature je trouve. Dans le sens qu'on a les
140 grandes lignes, mais chacun peut faire pas mal ce qu'il veut. Il y a aurait peut-être besoin
141 de recentrer certaines choses. Je suis sûre que tu dois le voir là, en rencontrant les gens à
142 quel point c'est différent d'un collègue à l'autre.

143 VT – Oui.

144 G – Ça, peut-être que l'uniformiser un peu plus ça ne serait pas une mauvaise chose. Des
145 fois on dit travailler les accords de quatre sons. Oui, mais lesquels? Jusqu'où on va? Est-
146 ce qu'on fait seulement majeur 7, mineur 7 et septième de dominante? Est-ce qu'on va
147 plus loin? Est-ce qu'on fait diminué 7? Mineur majeur 7, etc. Tout ça, les renversements
148 du V7, il y en a qui les font peut-être, il y en a qui ne les font peut-être pas. C'est ça, dans
149 le fond ça je pense que pour les étudiants qui passent d'un collège à un autre, je pense que
150 ce n'est pas évident et ça arrive quand même. Ça, on n'y pense pas assez, on n'a peut-être
151 pas ce souci-là. Je pense qu'il pourrait peut-être y avoir un peu plus de « leadership » au
152 niveau de l'uniformisation de la matière, mais en même temps c'est bien qu'on ait une
153 liberté d'action. Moi si on me disait qu'il faut que je fasse ça de telle manière et juste
154 ça... je ne suis pas sûre que je serais à l'aise comme ça aussi. J'apprécie le fait de pouvoir,
155 comme là par exemple, moi j'ai décidé ... c'est [REDACTED] qui m'a un peu convertie à ça,
156 d'accompagner mes dictées. Elle dit que la musique ce n'est pas juste une ligne
157 mélodique, quelque part souvent les musiciens, quand ils sont dans le bain, ils font du
158 repiquage, c'est une pièce au complet avec la basse en dessous et les timbres sont très
159 différents. Le piano c'est une chose, mais quelque part ... Moi ça m'a beaucoup
160 sensibilisé à ça, je travaille beaucoup maintenant en accompagnant vraiment. C'est sur
161 que ça reste que c'est juste au piano, je ne dirais pas le trois quarts du temps, même c'est
162 plus que ça, c'est presque la quasi-totalité du temps on ne fait qu'au piano. N'empêche je
163 trouve que ça les sensibilise plus à tous les éléments simultanément en même temps.
164 L'harmonie, le rythme, je pense que c'est une bonne chose. Alors ça, c'est sur que
165 quelque part, si on était coincé dans un système où il faut faire ceci, cela, je ne suis pas
166 sûre ... ça peut être intéressant dans le fond qu'on ait une certaine marge de manœuvre,
167 qu'on puisse essayer des choses. De voir que ça, ça fonctionne bien, ça, ça fonctionne
168 moins bien. Alors je pense qu'il faut laisser une certaine autonomie aux professeurs.

169 VT – Sans nécessairement dire comment le faire, il y a peut-être moyen que le contenu
170 soit un peu plus détaillé?

171 G – Oui, un peu plus détaillé. Parce qu'il me semble, nous on ne les voit pas les devis
172 vraiment, mais c'est très général.

173 VT – Le devis c'est un tableau.

174 G – Oui, c'est ça. C'est deux compétences et arrangez-vous avec ça. Ça serait peut-être
175 bon de définir un peu plus, s'il y avait des penseurs, mais en même temps de ne pas
176 cloîtrer dans trop petit non plus. Ça serait intéressant aussi qu'il y ait des gens qui pensent

177 ... je ne sais pas comme la modulation il y en a qui voient ça très tôt, d'autres qui voient
178 ça plus tard. Je pense que ça serait intéressant que justement d'un collègue à l'autre si la
179 modulation se fait à partir de la deuxième année par exemple, l'étudiant qui est allé à tel
180 cégep et qui arrive ici, s'il ne la pas commencé, il va être à temps. Ça, je pense que ça
181 serait essentiel de penser à ça. Je ne suis pas sûre qu'ils ont ce souci-là. Ce qui serait
182 intéressant aussi, mais ça ce n'est peut-être pas le Ministère qui pourrait faire ça, mais
183 c'est qu'il y ait plus de rencontres entre les collègues. Il y a très peu d'échanges.

184 VT – Ah parce qu'il y en a?

185 G – Il y en a déjà eu. On a eu une année, j'ai un fascicule ici quelque part, universités et
186 cégeps. Ça fait ... c'est en quelle année ça ... ça doit être ... c'est avant 2000, on avait
187 rencontré les gens de l'Université [REDACTED]. Comment elle s'appelle la dame? [REDACTED] ...

188 VT – [REDACTED]

189 G – Oui, elle était venue, je me rappelle très bien d'elle. Puis il y avait d'autres personnes
190 aussi. Ça avait été intéressant, mais ça, je trouve qu'il n'y en a pas suffisamment. Il y
191 avait eu une suite à ça, ils étaient venus ici une fois et nous on était allé là-bas. Moi j'ai
192 souvenir de deux rencontres. Ça, je trouve que ça devrait se faire annuellement, qu'il y ait
193 quelque chose ...

194 VT – Un colloque?

195 G – Oui un colloque ou un lieu d'échange où on pourrait discuter que de ça, la formation
196 auditive, peut-être aussi l'analyse et ces matières-là.

197 VT – Oui souvent elles sont données ensemble même.

198 G – Oui, collées. Ça serait intéressant, mais je ne suis pas sûre que c'est le Ministère, ça
199 serait peut-être plus à nous de décider d'organiser ça, d'avoir un peu de « leadership » par
200 rapport à ça. Je pourrais sûrement avoir d'autres idées, mais là ça ne me vient pas parce
201 que je n'avais pas vu venir la question du tout.

202 VT – Non, mais c'est intéressant. Donc ici est-ce que vous fonctionnez avec un plan-
203 cadre qui est le même pour tout le monde après ça vous avez chacun votre plan de cours?

204 G – Non, nous le plan de cours est commun. On a tous les trois le même plan de cours et
205 mon collègue d'analyse fonctionne avec le même plan de cours que nous aussi. C'est un
206 plan de cours pour analyse, formation auditive et application pour la session où ça se
207 donne les trois ensembles. On a non seulement ça, mais on a des grilles de cours
208 communes en formation auditive avec ce qu'on voit. Comme là, la session en mise à
209 niveau est divisée en deux parties. Ce qu'on voit au niveau du rythme, de la mélodie, des
210 accords, solfège, théorie. Donc tous les éléments sont là et on ne sort pas de ça. Ça
211 n'empêche pas que mes collègues peuvent décider de ne pas faire les choses dans le
212 même ordre ou selon le même rythme. Mais on voit les numéros, par exemple de solfège,
213 tout le chapitre I dans les cinq premières semaines. Nous en fait en formation auditive, à
214 l'exception de mise à niveau qui est divisé en deux, les autres cours sont divisés en trois.
215 On a trois examens écrits et cinq semaines pour chaque étape. Donc à l'intérieur des cinq
216 premières semaines, on voit ceci, ceci et ceci. À l'intérieur des semaines cinq à dix, telle
217 autre matière. Les semaines 10 à 15, telle autre matière. Ça, on fait tous la même chose et
218 on a des examens communs aussi. Souvent on fait l'examen ensemble, soit c'est une qui

219 le fait, souvent on est deux à donner le cours en même temps, des fois on est toute seule.
220 Quand on est deux, des fois c'est une qui va le faire pour l'autre, mais on se valide tout le
221 temps. Il y a toujours quelqu'un qui regarde l'examen. C'est sur qu'avec les années des
222 fois quand on est seule à donner un cours, on ne fait pas valider notre examen, parce que
223 ça fait quand même toutes les trois au-dessus de 15 ans qu'on enseigne. C'est sur qu'à un
224 moment donné, avec l'expérience qu'on a, on n'en a plus besoin ... mais des fois, on
225 n'est pas sûres. Des fois, c'est bon de se montrer nos choses. Des fois on va ajuster un
226 petit peu quand même. C'est bien parce qu'on travaille en équipe, on se voit. Avant on se
227 voyait toutes les semaines systématiquement, là on a réduit la fréquence. Je dirais aux
228 deux ou trois semaines qu'on se voit à peu près une heure. Là on fait le suivi, on se
229 consulte, s'il y a des étudiants qui sont dans des situations particulières, absence à un
230 examen, qu'est-ce qu'on fait avec ça? Si un étudiant est malade pendant plus que tant de
231 cours, qu'est-ce qu'on fait avec ça? Si un étudiant a telle difficulté ... Aussi à la fin de la
232 session, on vérifie les dossiers. Un étudiant qui a 57.8%, est-ce qu'on le fait passer ou
233 pas? On regarde ensemble, parce que souvent, comme les étudiants, on les a tous à un
234 moment donné de leur DEC, c'est rare qu'on ne les voie pas tous, alors à ce moment-là
235 on les connaît. C'est bien parce que, par exemple, si l'étudiant est rendu à sa quatrième
236 session et là le prof se demande si elle le fait passer ou non, là on est capable d'échanger.
237 Souvent il y a quelqu'un d'autre qui va dire « ah moi je l'ai eu en session un ou deux, ça
238 allait comme ceci ». On peut savoir s'il s'investissait dans son cours ou s'il s'en foutait
239 complètement. Souvent ça ne change pas d'une session à l'autre alors ça nous aide à
240 prendre des décisions relativement éclairées d'avoir ces discussions-là ensemble. C'est
241 intéressant pour ça.

242 VT – Est-ce qu'il y a aussi des réunions départementales pour faire les liens entre les
243 cours?

244 G – Oui, les réunions départementales pour faire les liens entre les cours, il n'y en a pas
245 suffisamment à mon avis. Les réunions départementales sont surtout là pour régler la
246 cuisine du fonctionnement, le budget, les tâches. On va prendre le temps à l'occasion
247 pour réfléchir à des sujets pédagogiques, mais on se dit tout le temps qu'on ne le fait pas
248 assez. On manque de temps. C'est ça aussi. On aimerait le faire plus, on le fait, mais on
249 reste toujours un peu sur notre appétit. Avec mon collègue, en analyse, on en a aussi de
250 temps en temps. Lui, il n'est pas toujours là parce que justement il fait un peu bande à
251 part, même en étant avec nous parce qu'il est tout seul à donner l'analyse. On va
252 échanger beaucoup, on partage le bureau alors c'est sûr que ... on va échanger quand
253 même passablement. Mais c'est sur qu'on ne fait pas des réunions nécessairement
254 officielles les quatre ensembles. Souvent, les profs de formation auditive se réunissent les
255 trois et à l'occasion avec le professeur d'analyse. Avec les autres profs, c'est plus rare.
256 C'est sûr que si on fait des changements ... là on est en train de planifier, on veut changer
257 notre test d'admission. C'est sur que quand on va changer notre test d'admission, on va
258 devoir avoir le « ok » de l'assemblée. L'assemblée va avoir un droit de regard là-dessus.
259 Nous on peut leur dire « voici, on a changé telle dictée ou on a changé la pondération
260 pour telle, telle, telle raison », mais eux seraient en droit de dire qu'ils ne sont pas
261 d'accord et nous retourner faire notre devoir parce que nous on pense que si vous
262 fonctionnez comme ça, la clientèle pourrait baisser supposons. Ça pourrait limiter le
263 nombre d'étudiants et on n'est pas à l'aise avec ça. Ils seraient en droit de nous le dire,
264 c'est eux qui seraient souverains. L'assemblée en fait serait souveraine par rapport à

265 toutes les décisions qu'on peut prendre, mais en général ils nous font confiance, parce
266 que nous sommes les spécialistes de la chose.

267 VT – Pouvez-vous décrire de façon plus détaillée quelle est votre conception de
268 l'enseignement de la formation auditive?

269 G – Ouch. Moi ce que je trouve déplorable et c'est ma conception, mais ce n'est pas ce
270 que je peux faire, c'est qu'on enseigne encore à des trop grands groupes je trouve. Puis
271 avec des classes qui sont très hétérogènes où on a des étudiants avec l'oreille absolue et
272 un bagage très gros et où on en a d'autres qui arrivent et qui ont beaucoup de difficulté. Je
273 trouve que ce n'est pas assez personnalisé.

274 VT – Je vous arrête deux secondes. Ils ne sont pas classés par niveau de force?

275 G – Ils sont classés par niveau de force, mais malgré tout, l'étudiant qui a 100% à son test
276 d'admission et celui qui a 75% se retrouve dans le même cours. On a quand même toute
277 une gamme à travers tout ça d'étudiants et il y en a vraiment, c'est toujours cinq-six par
278 classe, qui sont très forts. On a des grosses moyennes en fait dans nos classes, justement
279 parce qu'on en a qui ont tout le temps 100% ou 98%, ça fait monter. À 15 ou 16 dans une
280 classe en moyenne, des fois c'est un peu plus, des fois c'est un peu moins, mais si tu en
281 as cinq-six qui ont 100% ou 98% bien ... Alors on a ceux-là et on en a d'autres qui
282 traînent de la patte un peu plus alors ça, ce n'est pas évident. Aussi je trouve que la
283 formation auditive c'est une façon d'entendre par personne. Moi je trouve vraiment ça,
284 j'ai l'impression. Il y en a qui vont être très très forts harmoniquement, mais
285 mélodiquement ils ne comprennent rien. J'ai vu une violoniste avec le « pitch », pas
286 capable de prendre des dictées rythmiques, mais « zéro pis une barre ». Incapable, ça ne
287 marchait pas, les basses elle avait de la difficulté au bout, ça ne marchait pas non plus. Il
288 y a autant de façon d'entendre qu'il y a d'individus, alors ça, c'est sur que je trouve que
289 j'aimerais pouvoir personnaliser un peu plus mon enseignement. Ça, je trouve qu'on reste
290 un peu sur notre appétit. C'est peut-être une frustration ... ma conception c'est que
291 j'aimerais que ce soit comme ça. Maintenant, je ne sais pas trop ... moi je vois ça aussi,
292 comme je te disais un peu plus tôt, comme une gymnastique quelque part. Je pense qu'il
293 faut s'entraîner régulièrement, je pense qu'il faut en faire le plus souvent possible. Avant,
294 je ne travaillais pas avec le fait d'improviser, mais là je commence à ajouter ça un peu
295 dans ma façon de faire. Pas en classe parce que je ne sais pas trop comment gérer ça en
296 classe, je commence avec ça, mais quand ils viennent à mon bureau par exemple. Moi je
297 fais beaucoup de support en dehors des classes et puis quand ils viennent et qu'ils ont des
298 difficultés, souvent je vais les encourager à travailler, à improviser des choses dans
299 l'arpège, le mouvement conjoint. J'essaie d'intégrer d'autre chose à mon affaire.
300 Contrairement à ce que les gens peuvent penser, moi je pense que la formation auditive
301 ça doit se faire en classe avec un prof. Je n'ai rien contre les choses informatiques, loin de
302 là, je trouve que c'est un support extraordinaire, mais je pense que ça prend quelqu'un en
303 avant qui est là et qui « lead », qui explique, qui fait recommencer. Je pense qu'un
304 ordinateur, ça joue une dictée autant de fois qu'on veut ...

305 VT – Mais il ne te donnera pas de trucs.

306 G – Il ne te donnera pas de trucs. Ça, c'est une autre crainte à un moment donné, je n'ai
307 rien contre, je trouve qu'on fait des beaux outils, c'est super intéressant, mais ça ne
308 remplace pas le prof. Je pense que c'est important que le cours soit donné par quelqu'un

309 et que ce soit vivant, qu'il y ait de l'interaction entre les étudiants et avec le prof. Je pense
310 qu'il faut rendre ça le plus actif possible et se servir de l'informatique comme d'un
311 support tout simplement. Ça, je pense que c'est la principale chose qu'il faut, c'est que ce
312 soit donné comme ça la formation auditive. Je pense qu'il faut que ça se fasse en classe,
313 que ça s'expérimente, que ça se vive et qu'on essaie de développer les mémoires. Autant
314 la mémoire rythmique que mélodique, que la mémoire kinesthésique. Des fois d'associer
315 à des mouvements, à des hauteurs. Moi il y en a que je vais sensibiliser. Nous on fait
316 travailler avec la battue beaucoup, je n'ai rien contre la battue, mais quelque part je
317 trouve que des fois il y a des étudiants que ça les mélange plus qu'autre chose. Des fois il
318 y en a que de juste faire un mouvement de bas en haut pour la hauteur, même si c'est
319 approximatif ou à l'horizontale en montant et descendant sur le clavier, toutes ces choses-
320 là peuvent être utiles. Ça, ce n'est pas avec un ordinateur qu'on va aller chercher ça. C'est
321 de le faire en classe, de se dire « bon, on a l'air fou, on bouge, mais ce n'est pas grave ».
322 Montez votre bras, descendez ... ça en classe on le fait moins, c'est plus en support
323 individuel encore. Je pense que toutes ces mémoires là, ces façons de faire, de travailler
324 ... aussi des fois c'est que les étudiants entre eux ils se donnent des trucs alors il faut que
325 ça se passe en classe, vraiment. Moi j'ai appris bien des trucs, parce que moi j'ai l'oreille
326 absolue et je n'ai jamais eu de difficultés en formation auditive. Rythmiquement c'était
327 ma faiblesse, mais je n'étais pas si « poche » que ça quand même. Je veux dire, on a
328 toujours une faiblesse, moi c'était plus le rythme. Je me revois quand j'étais enfant, ça les
329 dictées rythmiques j'haïssais ça. Quand il n'y avait pas de notes et qu'il fallait que je note
330 juste le rythme, je trouvais ça plus difficile. Je n'avais comme pas les repères avec la
331 hauteur. Je me rappelle qu'enfant, j'ai « rushé » un peu. La religieuse qui m'enseignait,
332 des fois elle me faisait recommencer et elle s'impatiait. C'était vraiment ma petite
333 faiblesse. Mes enfants sont comme ça. Ils ont tous le « pitch », les quatre, et ils sont tous
334 plus solides mélodiquement que rythmiquement, c'est curieux, mais c'est comme ça. Ils
335 ont tous le « pitch » à différents degrés. Mon deuxième, il a zéro « pitch » harmonique
336 aussi. Deux notes ensemble, ce n'est pas fort. Il est violoniste. Lui quand c'est deux
337 notes, ça lui demande plus un effort. Alors que mon plus vieux, ça va bien, il entend les
338 notes, si tu joues un accord de trois notes il va entendre *do fa la*, mais mon deuxième il ne
339 le sait pas. Ma troisième est encore un peu petite, elle a juste 12 ans, je ne lui fais pas de
340 test comme ça encore, mais une note à la fois ça marche. Ma petite dernière, elle vient
341 juste de commencer le piano et de commencer à associer. Je lui fais un *la* à n'importe
342 quel registre, un *sol*, un *mi*, n'importe quoi, elle les sait toutes, mais pas les noires par
343 exemple. Les touches noires elle ne les reconnaît pas, mais elle sait que c'est une touche
344 noire. Elle ne sait pas si c'est *mi bémol*, mais elle va dire « *mi*, je ne sais pas maman, c'est
345 une touche noire ça ». C'est ça, je pense que quelque part, toutes ces mémoires-là, c'est
346 intéressant et il faut interagir de toutes sortes de manières, ça il faut que ça s'enseigne en
347 classe je dirais. Bref, je me suis peut-être perdue, j'ai fait une parenthèse, mais ce n'est
348 pas grave.

349 VT – Tu as parlé un peu d'une des questions que j'avais éventuellement. Comment gérer
350 ces différents niveaux-là dans une classe?

351 G – Ce n'est pas évident, vraiment pas. Moi je trouve que le principal défi d'un prof,
352 c'est ça. C'est parce qu'on se retrouve avec des étudiants, justement qui sont très, très,
353 très forts. À côté tu as l'étudiant qui prend sa dictée en une fois et l'autre côté tu as
354 l'étudiant qui n'est pas capable de rechanter la première mesure. Des fois ils sont dans la

355 même classe ces deux étudiants-là. On a beau les classer, mais un, notre test n'est pas
356 infaillible et deux, c'est parce que quelque part, on ne pourrait pas ... Peut-être que dans
357 certains cégeps ils le font de les classer tout de suite au cours quatre ou en tout cas ...

358 VT – Bien c'est que dans certains cégeps, il y a quatre niveaux différents par session. Ils
359 ont peut-être une plus grosse clientèle aussi.

360 G – Oui, nous on n'arrive pas à gérer ça comme ça. C'est trop compliqué et je ne pense
361 pas que le collègue pourrait nous donner les allocations. C'est toujours une question de
362 coûts quelque part. C'est sur qu'idéalement, si on pouvait avoir le cours I en deux
363 niveaux, déjà ça serait une grosse amélioration. Si on avait le cours I pour les gens qui
364 sont vraiment très forts, qui ont un bagage très solide et le cours I pour ceux qui sont
365 plutôt moyens. Parce qu'on le sait quelque part, moi avec les années je le vois, les forts
366 restent forts, les moyens restent moyens et les faibles restent faibles. Je ne suis pas en
367 train de dire que le progrès ne soit pas possible, mais tu pars d'un stade. C'est rare qu'un
368 étudiant qui part de rien et qui n'a pas beaucoup d'oreille en partant, c'est rare que tout-à-
369 coup, les oreilles vont lui pousser. Habituellement cet étudiant-là qui rentre faible va
370 toujours être faible pendant son parcours. Il a 70% à la première session et il va finir ...
371 souvent on le voit l'étudiant qui a 70% au cours I, ce n'est pas surprenant quand il coule
372 le cours III ou le cours IV, on le voit avec les années. Alors que l'étudiant qui a 95% ou
373 100% il se maintient. Des fois, il y en a qui vont baisser un petit peu à travers leur
374 cheminement. Les moyens je dirais, c'est ceux qui commencent plus fort, qui vont baisser
375 un peu plus avec le temps dans leurs résultats. On le voit, ils vont dire « pourtant moi
376 j'avais 87% ou 85% à la première session et là je suis rendu à 70% », pour nous c'est
377 moyen dans nos résultats, ça c'est fréquent. Les faibles souvent restent faibles, les forts
378 restent forts et les moyens eux ça fluctue un peu plus. Il y en a qui vont s'améliorer aussi,
379 il ne faut pas établir de constante où c'est toujours le même chemin. Ça, c'est la
380 principale difficulté. Je trouve que c'est presque insurmontable, on fait de notre mieux là
381 dedans, avec la situation. Les sous mènent le monde qu'on le veuille ou non alors il faut
382 faire avec ça. On fait du mieux qu'on peut. Il faut essayer d'intégrer les forts, moi ça
383 arrive que je vais leur faire jouer des trucs ou des fois ça va arriver qu'on va les impliquer
384 en leur demandant de composer un truc. On supervise évidemment après, mais des fois ça
385 va arriver. Des fois aussi on va les paier, mais c'est pour qui le veut bien parce que c'est
386 bénévole, il n'y a pas de subvention pour ça. On aimerait avoir un système de tutorat ici
387 organisé avec des étudiants payés, mais c'est assez complexe. On n'a pas abandonné
388 l'idée, ce n'est pas impossible qu'un jour on essaie de faire quelque chose comme ça.
389 Disons que là on a tellement de choses à faire au jour le jour que c'est un projet qui est un
390 projet, mais qu'on n'a pas mis en chantier comme tel. C'est sûr que c'est intéressant des
391 fois d'en donner, mais c'est sur qu'il y en a des fois qui regardent le plafond ou qui
392 s'amènent un livre et qui le cachent en dessous de leur bureau. À un moment donné tu le
393 sais, mais tu te dis qu'il perd son temps alors en autant qu'il ne lise pas à la face de tout le
394 monde, parce que c'est sûr que c'est frustrant pour le voisin qui, après trois fois, n'a pas
395 écrit une note. On a aussi des dispenses des fois pour les étudiants qui sont très forts, ceux
396 qui maintiennent une moyenne de 95% et plus, ça arrive parfois qu'ils vont venir nous
397 demander de venir au cours une fois par semaine seulement. Des fois c'est une façon de
398 gérer les écarts. Mais non, ça ce n'est pas facile, il faut faire avec ça et c'est une des
399 frustrations je trouve de l'enseignement de la formation auditive.

400 VT – Dans le questionnaire, les approches suivantes ont été mentionnées « approche
401 tonale, approche par degrés, approche harmonique, système du *do* fixe, système du *do*
402 mobile », que pensez-vous de ces diverses approches et quelles approches utilisez-vous?

403 G – Bon, on les passe-tu une par une?

404 VT – L’approche tonale

405 G – L’approche tonale, moi je dirais que c’est vraiment celle-là qu’on utilise 90%-95%
406 du temps. On ne fait que ça en fait. Moi personnellement, je serais incapable de travailler
407 avec le *do* mobile, je serais incapable de le faire. Pour des raisons évidentes, ça ne marche
408 pas. Dire *do* sur *sol*, je ne suis pas capable, alors ça, c’est exclu d’office. Cela dit, je ne
409 trouve pas ça inintéressant moi le *do* mobile, si je n’avais pas le « pitch ». En fait, je vais
410 encourager mes étudiants à l’utiliser, parce que souvent nos solfèges ... nous on fait nos
411 solfèges nous-mêmes, on a des choses qu’on a créées, on va puiser dans le matériel déjà
412 existant, mais on a aussi composé des choses nous-mêmes qui sont adaptées à nos cours
413 et bon des fois le registre, les étudiants n’ont pas tous un registre très étendu. Ça monte
414 jusqu’au *sol* en haut, ils ne sont pas capables, ça descend jusqu’au *fa* en bas, ils ne sont
415 pas capables. Moi je les encourage à ce moment-là, je leur dis tout le temps « si vous
416 voyez que ça monte trop haut ou que ça descend trop, gênez-vous pas, chantez-moi ça,
417 partez le, si vous n’avez pas le « pitch » dans le fond vous allez être capable de vous
418 jouer la gamme de *sol* et chanter *ré-mi-fa-sol* ». Alors je les encourage à le faire et je leur
419 dis qu’ils peuvent le faire comme ça en évaluation parce que de toute façon quand on les
420 évalue, je suis quand même capable, le solfège je le connais. Mais c’est sur que moi
421 chanter en *sol* je ne pourrais pas. J’aurais l’air d’une dinde, je me tromperais partout à
422 moins que ce soit quelque chose de connu, mais même encore, ce n’est pas évident. Il
423 faut vraiment que je chante avec les noms réels, ça ne fonctionne pas autrement. L’atonal
424 on l’explore peu et pour les gens qui ont l’oreille absolue c’est très dur.

425 VT – Ah oui?

426 G – Oui, moi j’ai trouvé ça très dur. Ce n’est pas clair mon affaire. Je me revois quand
427 j’étais étudiante au BACC, j’ai fait un cours de formation auditive plus avancé et la prof
428 de formation auditive elle avait le « pitch » aussi et elle nous faisait lire dans toutes sortes
429 de clés, elle nous poussait au coton. Elle disait tout le temps « vous autres qui avez le
430 « pitch », que je ne vous vois pas écrire les notes au fur et à mesure ». Alors là nous
431 autres, c’était interdiction. Elle jouait le truc d’un bout à l’autre et on n’avait vraiment pas
432 le droit d’écrire. Ce n’est pas évident parce que dans le fond l’oreille absolue c’est parce
433 que tu as des repères tonals qui sont tellement forts et dominants sur le reste que lorsque
434 tu n’as pas de repères ce n’est vraiment pas évident. Au fur et à mesure oui ça va, ça
435 marche et tout pêle-mêle et n’importe quoi sur le clavier, il n’y a pas de problème, mais
436 quand c’est dans un contexte où il y a une ligne atonale, moi je trouve ça « toff »
437 personnellement. Les étudiants trouvent ça un peu difficile aussi. On n’en fait pas
438 beaucoup, on devrait peut-être en faire plus. La question se pose. Ça serait intéressant
439 parce que ça développe autre chose et justement moi, je trouve qu’une partie de l’atonal,
440 pour moi-même qui est tellement ancrée dans la musique tonale par la force des choses,
441 je trouve que ça m’aiderait de travailler autre chose. Juste moi de faire plus d’atonal, je
442 pense que je développerais d’autres compétences à travers ça, que je ne développe pas
443 parce qu’on en fait peu. J’y crois que l’atonal, ça peut être intéressant, mais il faut

444 travailler fort pour faire passer ça en classe. Ce n'est pas évident, on l'utilise beaucoup
445 moins. Est-ce qu'il y en a que j'ai oublié?

446 VT – Oui, l'approche par degrés comparée à l'approche par intervalles?

447 G – Ça nous autres on ne touche pas à ça l'approche par degrés vraiment. C'est-à-dire
448 qu'on en fait, mais pas avec les chiffres. Je sais que dans certains cégeps ils vont chanter,
449 mettons I-I-I-II-III-II-I-III-II-II-I pour Au clair de la lune, nous on ne fait pas ça. Par
450 contre, de les sensibiliser à la tonique, la dominante, la médiante, on insiste beaucoup sur
451 ces degrés-là. Et les degrés aussi, comme je te dis, moi j'accompagne mes dictées alors
452 forcément on travaille beaucoup par degrés. Première session on travaille avec l'accord
453 de tonique et l'accord de dominante. Tous nos solfèges, toutes nos dictées sont construits
454 là-dessus. Deuxième session, on travaille avec l'accord de tonique, l'accord de sous-
455 dominante, l'accord de dominante, l'accord de prédominante, le II en fait qui remplace le
456 IV, ça, on travaille avec ça beaucoup. On travaille surtout avec ces quatre accords-là,
457 mais ça n'exclut pas l'utilisation du VI par exemple ou du III, mais on les voit moins en
458 dictée mélodique. Parce qu'après ça, ce qu'on fait, c'est qu'une fois qu'on a le I, II, IV,
459 V, les accords principaux, les accords structurels, le cours d'analyse présente ces accords-
460 là comme les accords structurels, après ça on peut moduler, installer des chromatismes,
461 des broderies, etc. C'est pour ça qu'on se limite un peu plus à ces degrés-là et qu'on
462 touche moins au III et au VI, qu'on voit par contre dans les dictées d'accords, ça, c'est
463 différent. Dans les dictées mélodiques, on y touche un petit peu moins. Donc oui, moi je
464 fonctionne beaucoup par degrés, de cette manière-là. De sensibiliser les étudiants par
465 exemple sur la mesure I qui est un accord de tonique. C'est pour ça que par exemple, si ta
466 dictée fait « *do-mi-sol-fa-mi* », ton *do-mi-sol* ce sont tes notes structurelles, ton *fa* c'est
467 une note de passage pour passer du *sol* au *mi*. Moi je travaille beaucoup, beaucoup
468 comme ça, je les sensibilise à ça. Je vais dire « regardez, si vous regardez votre mesure,
469 c'est un accord de tonique, regardez sur vos temps par exemple. C'est un accord de
470 tonique on le voit dans la mesure et cette note-là, qui est une note étrangère, c'est une
471 note ornementale, c'est une *cambiata* ou une échappée. » Je les fais chercher en fait. Je
472 fonctionne par degrés comme ça, je les situe de même. Mais c'est sûr que de chanter avec
473 des chiffres, personnellement, moi je ne crois pas que c'est une bonne affaire. Moi
474 personnellement, je suis contente et je pense que ça doit nuire énormément au
475 développement de l'oreille absolue et ce n'est pas inutile d'avoir l'oreille absolue quand
476 on est musicien quand même. Même si c'est pratique d'avoir l'oreille relative et le *do*
477 mobile, j'aimerais bien l'avoir et je ne l'ai pas. On ne peut pas tout avoir, mais je trouve
478 quand même que d'avoir l'oreille absolue ça a certain avantage malgré tout. Je ne suis
479 pas sûre que de chanter avec des chiffres quand ils sont petits, c'est une bonne affaire.
480 Parce que ■■■■, qui est à l'université, elle a dit vraiment que l'oreille absolue ça se
481 développe à 6-7 ans, c'est là. Et moi, vois-tu, je l'ai développé et j'avais ça et mes enfants
482 l'ont développé ils avaient cet âge-là. Ma petite fille elle fait du piano, elle vient de
483 commencer et elle a 7 ans. Je le vois, ils ont tous les quatre et ils ont tous développé ça
484 quand je leur ai fait commencer la musique vers ça 6-7 ans et ils ont tous développé le
485 « pitch ». Alors forcément, je crois que la théorie de ■■■■ se tient, il y a sûrement des
486 exceptions, mais en tout cas. Je pense que de chanter avec les chiffres ... oui, comme à
487 point, ça peut être intéressant d'essayer cette façon-là, mais je ne travaillerais pas avec ça
488 à la base. Je ne nie pas que ça peut être une façon intéressante et peut-être que pour
489 certains qui ont moins d'oreille, ça peut être une autre façon de faire qui peut bien

490 fonctionner. Nous on ne l'essaye pas ici, c'est une affaire avec laquelle on ne fonctionne
491 pas, les degrés. L'autre affaire, c'était quoi dont?

492 VT – Il me restait approche harmonique.

493 G – Oui bien l'approche harmonique je le fais beaucoup. Je pense que mes collègues le
494 font un peu moins que moi, mais je crois qu'ils sont en train de se laisser contaminer par
495 mon expérience. Moi ça ne fait pas si longtemps que je travaille de façon plus
496 harmonique, je dirais que ça fait 3-4 ans. Avant ça, je jouais ma dictée juste
497 mélodiquement, point à la ligne. Je faisais quand même une sensibilisation aux accords,
498 ça, ça fait très longtemps que je fais ça. De les accompagner comme telles mes dictées, ça
499 doit faire trois ans à peu près, suite à des discussions que j'ai eues avec la professeure de
500 formation auditive du BACC qui m'a vraiment convaincue que ça pouvait être
501 intéressant. C'est vraiment là que je me suis laissé séduire par le processus et maintenant
502 je fais ça et je pense que mes collègues de plus en plus elles l'explorent et elles ne
503 trouvent pas ça bête non plus. J'ai l'impression que ça les intéresse aussi. Elles m'ont dit
504 l'autre fois que maintenant elles accompagnaient leurs affaires. Des fois, entre nous, on
505 peut avoir des influences, on se donne des trucs. Des fois, des choses qu'on ne penserait
506 pas, finalement on l'essaye et c'est intéressant.

507 VT – Comment décririez-vous votre style d'enseignement?

508 G – Bien moi je pense que ce qui me caractérise et tu dois le voir, je suis très dynamique.
509 J'aime vraiment ça, j'adore ça. Je pense que les élèves le sentent. Je pense que ma force,
510 aussi bizarre que ça puisse paraître, c'est avec les étudiants pas bons. Les étudiants, il y
511 en a qui me le disent, mon fils étudie ici cette année, il m'a dit « maman, les étudiants qui
512 ne sont pas bons, ils disent que c'est avec toi qu'il faut qu'ils aillent, plus qu'avec les
513 autres. » Je pense que je suis bonne, que j'ai développé une expertise. D'abord, comme je
514 te disais un peu plus tôt, ça fait plusieurs années que je suis confinée dans le mise à
515 niveau, je pense que j'ai développé une expertise avec les jeunes qui ont un peu plus de
516 difficulté. Je pense qu'ils m'aiment bien, je prends le temps, je leur fais essayer toutes
517 sortes d'affaires. Je pense que ça c'est apprécié. Je dirais que ce sont là mes forces. Je
518 pense que j'y vais beaucoup avec ça, c'est ça qui me caractérise le plus. Maintenant, je
519 parle beaucoup. Je parle peut-être trop en enseignant. Ça arrive des fois, on a des
520 évaluations de profs et ça va arriver, un étudiant sur les 50-60 qui va dire que ça prend du
521 temps des fois avant que le cours commence. Des fois, je fais un grand interlude ou des
522 fois je peux partir sur d'autre chose, il est arrivé une affaire politique ou une affaire de
523 cégep ou une affaire de musique. Des fois je vais leur raconter une affaire que j'ai
524 entendue ou lue quelque part. Saviez-vous ça ... ils écoutent. Ça, c'est peut-être ... des
525 fois je me dis que je parle peut-être un peu trop. Peut-être qu'il faudrait que je les mette
526 un peu plus en action et que je parle moins [rires]. Mais bon, écoute, c'est ma nature. Je
527 suis faite de même, j'en suis consciente. J'essaie de faire attention à ça, mais je dirais que
528 c'est peut-être ma principale petite bête noire, elle se situe là. Et là, je parle encore trop,
529 tu vois. Passes à l'autre question !

530 VT – Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?

531 G – Euh ... Bien j'ai beaucoup fait référence à [REDACTED] tout à l'heure, je pense que ça dans
532 les dernières années ça a joué beaucoup. Mes collègues aussi ont eu une influence sur
533 moi, elles étaient là depuis plus longtemps que moi et on bénéficie de l'expérience des

534 gens qui sont là avant nous. Quand je suis arrivée, il y a une de mes deux collègues
535 actuelles, il y avait un autre monsieur qui était là dont j'ai pris sa place, qui m'a refilé ses
536 préparations pour deux niveaux de cours complets, toute une session. Moi dans le fond
537 j'avais juste à suivre ce qu'elle faisait. Elle m'avait dit que je pouvais même prendre ses
538 choses si je voulais, mais je m'étais obligée quand même à faire mon propre matériel le
539 plus possible, mais des fois ça arrivait que j'allais puiser dans ses affaires quand je n'étais
540 pas sûre ou que j'avais moins le temps une journée. C'est plus long quand tu commences
541 de faire tes affaires. À un moment donné, on a l'expérience alors ça va plus vite, mais les
542 premières années des fois composer une dictée pour que tout marche, ça prend plus de
543 temps, on est moins sûr, on révise le lendemain alors on met plus d'énergie là-dessus.
544 C'était aidant. Ça, je dirais que mes collègues m'ont beaucoup aidé. L'enseignement que
545 j'ai reçu aussi. Madame [REDACTED] à l'époque, c'était une méchante bombe atomique.

546 VT – Oui, il y a quelqu'un d'autre qui me l'a nommé.

547 G – C'était incroyable. À un moment donné elle est devenue vice-rectrice aux ressources
548 humaines à l'université et elle aimait ça la formation auditive, c'était le cours III, le
549 fameux cours optionnel le plus « toff ». Elle disait « moi ça ne me fait rien, je peux venir
550 vous le donner votre cours, pas de problème, mais moi à 9h il faut que je sois à telle place
551 alors votre cours ne sera pas à 8h, mais bien 8h moins quart. » On arrivait à huit heures
552 moins vingt et des fois le cours était commencé et elle nous disait qu'on était en retard.
553 Là c'était go, go, go. Elle était très dynamique. Elle ça a vraiment été quelque chose, un
554 modèle pour moi je dirais. Le reste, écoute, je pense qu'on se forge un peu soi-même
555 aussi. En quelque part, on enseigne avec ce qu'on est. À moment donné aussi il y a des
556 commentaires, je pense qu'on se forge aussi avec les commentaires de nos étudiants. Ça
557 aussi c'est très révélateur. Tu sais l'étudiant qui va dire « hey moi j'aime ça, parce que tu
558 es drôle », bien ça t'encourage à dire « bon, ma petite blague, je vais la ressortir ». Il y en
559 a qui vont dire qu'ils trouvent ça le « fun » parce que telle affaire ou j'aime ça quand telle
560 chose ou je n'aime pas ça quand telle affaire. Au début, je leur disais, s'il y en a qui
561 trouvent que ça va trop vite, venez me le dire. Des fois, ça arrivait. C'est le « fun » parce
562 que tu t'ajustes. Les commentaires des étudiants ça nous aide énormément. Ça souvent
563 c'est informel. On a des évaluations à l'occasion. Là on va être évalué aux sept ans
564 supposément. Ce n'est pas beaucoup, les premières années on est beaucoup évalué. On
565 est évalué chaque année, parce qu'on est comme un prof en probation, mais à partir du
566 moment où tu as passé le test comme on dit, c'est sûr qu'à ce moment-là l'évaluation
567 c'est beaucoup moins fréquent. Là ils ont réinstallé un processus d'évaluation qui devrait
568 se faire aux cinq à sept ans, mais à part de ça, c'est en jasant avec les étudiants. Moi je les
569 questionne. Quand ils viennent à mon bureau, je leur demande comment ils trouvent que
570 ça va dans le cours, est-ce que c'est correct? Trouves-tu que ça va trop vite? Je les
571 questionne beaucoup, je prends le temps de jaser avec eux autres. Des fois on n'a pas
572 besoin de les questionner, ils vont le dire « hey moi j'aime ça dans ton cours parce que
573 telle affaire » ou « avant ce n'était pas de même et là j'aime ça ». C'est sûr que tous les
574 commentaires positifs qu'on a, ça nous renforce dans nos affaires et les commentaires qui
575 sont un peu plus négatifs, moi je suis vraiment chanceuse parce que je n'en ai pas tant
576 que ça, mais ça nous repositionne, ça nous fait réfléchir. Ça nous fait dire « ah, c'est vrai,
577 je n'avais pas vu ça comme ça ou effectivement, telle affaire. » Des fois ce n'est pas en
578 classe, mais dans nos agissements avec les élèves. Ça peut arriver que des fois on puisse
579 heurter une sensibilité, les musiciens sont tous sensibles. Des fois ce n'est pas

580 nécessairement dans l'enseignement que ça va faire un changement comme des fois dans
581 le contact avec un étudiant. Ça, je pense que c'est le meilleur miroir qu'on peut avoir, ce
582 sont les étudiants. Tout ça ensemble, je pense que c'est tout ça qui nous influence et qui
583 fait qu'on est ce qu'on est en bout de ligne. Déjà, si je compare il y a quinze ans et
584 maintenant, j'ai changé. Je ne suis plus pareille. Il a été un temps où j'étais leur grande
585 sœur, là je suis leur mère et dans quelques années je vais être leur grand-mère [rires]. Il
586 faut que je l'accepte. Il y a un bout de temps, quand moi j'avais 27 ans et que j'enseignais
587 ici, je pouvais vraiment être la grande sœur. Je pouvais aller prendre une bière avec eux
588 autres quasiment. Je ne l'ai pas fait énormément, mais ça se pouvait. Maintenant,
589 souvent, ils me voient comme leur mère. J'ai l'âge de leur parent, j'ai des enfants, mon
590 fils plus vieux va avoir 18 ans. Là je suis vraiment dans le rôle de la mère, mais je ne suis
591 pas leur mère. Pour eux, c'est pareil, la hiérarchie, j'ai l'âge de leur mère. Des fois, ça va
592 être autre chose, des confidences. Une étudiante enceinte à un moment donné qui savait
593 que j'avais eu quatre enfants, là elle m'a dit qu'elle ne savait pas quoi faire si elle le
594 gardait ou non. Je lui avais apporté mon livre, un petit calendrier, ma sœur est médecin,
595 pour calculer tes dernières règles et elle avait décidé de le garder. Quand elle avait décidé
596 de le garder, je lui ai apporté un livre avec des photos, elle était super contente. Je lui ai
597 dit de regarder ça et de me le ramener. À quelque part, je suis rendue là dans le
598 cheminement, c'est le « fun ». Moi je pense qu'une de mes forces aussi, je fais du tutorat
599 avec les étudiants en difficulté, ça fait partie de ma tâche parce que je suis mise en
600 disponibilité, j'aime ça toutes ces conversations en dehors des classes avec eux. Je reçois
601 beaucoup de confidences, les jeunes viennent me raconter des trucs. J'ai un côté un peu «
602 psy » sans avoir la formation, j'inspire la confiance beaucoup. J'ai un bon lien avec la
603 plupart, il y a toujours quelques personnes avec qui ça clique moins. Ils vont dire « es-tu
604 énervante, elle parle tout le temps » Il y en a qui peuvent dire que ce prof-là, elle est bien
605 fine, mais je vais garder une distance et c'est correct aussi. On ne peut pas convenir à tout
606 le monde, mais en général ça va bien je pense, j'ai un bon contact avec les étudiants.

607 VT – Selon vous, quelle devrait être la place des habiletés connexes, je ne sais pas si c'est
608 un terme qui est utilisé ici, je l'ai vu ailleurs, ça impliquait la reconnaissance d'accords,
609 des intervalles, le travail des modes anciens. Donc la place de ça par rapport au solfège-
610 dictée?

611 G – Oh, moi je pense que c'est aussi important que la dictée. Je pense qu'il faut
612 développer toutes les compétences. C'est sur que ça reste que la dictée mélodique c'est
613 peut-être la pièce maîtresse. Nous, sur un examen qui compte sur 20, on a quatre points
614 pour le rythme habituellement, deux ou trois points selon les sessions où ils sont rendus
615 en cheminement pour les intervalles, huit points pour la dictée mélodique, trois points les
616 accords et deux pour la basse chiffrée. Au début la basse chiffrée est sur trois et après elle
617 devient sur quatre, il y a des basses qui sont plus longues parce qu'il y a plus d'accord, là
618 on en met un peu moins pour les accords et les intervalles. Ça te donne un peu une idée.
619 On évalue ça à chaque examen. Tous les éléments sont évalués et tous les éléments sont
620 entretenus entre guillemets. On garde une place importante pour tout ça évidemment en
621 étant conscient que la pièce maîtresse c'est la dictée mélodique, parce que la dictée
622 mélodique nécessite plus d'habiletés en même temps. C'est-à-dire qu'il faut être capable,
623 c'est la mémoire, c'est la hauteur des sons, c'est le rythme, c'est l'analyse aussi quelque
624 part. De comprendre qu'on est en *do*, que c'est l'accord de tonique. Ça fait appel à
625 plusieurs compétences simultanément. Tandis que c'est sûr qu'un accord, c'est un accord.

626 Ça fait appel à ton oreille harmonique, être capable de décortiquer l'accord, de faire la
627 discrimination, il y a une quarte en bas, une tierce en haut, peu importe. Être capable de
628 l'entendre intérieurement aussi, il y a quand même des habiletés qui sont là qu'il faut
629 développer, mais c'est sûr que c'est peut-être moins. C'est sûr qu'on le voit que la dictée
630 mélodique c'est vraiment la pierre angulaire de l'affaire. C'est ça qui est le plus difficile à
631 réussir aussi, on le voit chez nos étudiants. Alors c'est sûr que dans un cours, c'est une
632 chose qu'on essaie de faire à tous les cours. La dictée mélodique, c'est rare qu'on va
633 sauter un cours où on n'en fera pas, ça va arriver, mais c'est sûr qu'on va en faire. Je
634 dirais que le reste est également partagé. Les accords j'en fais au moins toutes les
635 semaines, des fois deux fois par semaine, mais pas trois fois, c'est rare. Les intervalles
636 c'est la même chose, j'en fais au moins une fois par semaine, des fois deux fois. Les
637 basses chiffrées, même affaire. Alors j'alterne et des fois j'enlève un élément. Mes
638 collègues fonctionnent de la même façon que moi. Il y en a peut-être une qui fait pas mal
639 tout à tous les cours parce qu'elle est comme plus rapide dans son mode de
640 fonctionnement, je pense, sur les trois. Mais même encore, je pense qu'elle ne doit pas
641 avoir le temps de tout faire. C'est juste 50 minutes. Je dirais qu'on consacre peut-être une
642 quinzaine de minutes au solfège et le reste du cours à la dictée et au travail. Grosso modo
643 ça doit ressembler à ça pour pas mal tous mes collègues ici. Des fois, il s'en vient un
644 examen de solfège alors ça va arriver que je fasse un spécial solfège. On fait du solfège
645 tout le cours ou presque ou on fait de la dictée tout le cours ou presque. En gros c'est ça.

646 VT – Le pourcentage d'improvisation, je pense que ma question a été mal comprise dans
647 le questionnaire, est-ce que dans le fond vous composez les extraits pour le cours? Ce
648 n'est pas par rapport à l'improvisation en classe.

649 G – Ok, ça, oui. Mes collègues font pareil. Moi je compose la quasi-totalité, parce que
650 c'est rare que ... j'en achète du matériel, j'ai plusieurs cahiers de référence, je m'en
651 inspire des fois et des fois ça va arriver que Mozart doit se retourner dans sa tombe ou
652 peu importe, parce que des fois tu prends un début de Mozart et tu le finis différemment
653 parce qu'à un moment donné c'est plate à dire, mais s'il fait un chromatisme et on n'est
654 pas rendu là, la dictée serait parfaite, mais maudit il y a le chromatisme qui est là et on
655 n'a pas vu ça. Alors là tu te dis « ok, je vais l'enlever et trafiquer ». C'est quasiment plus
656 tannant et plus insultant aussi quelque part pour la belle musique qui a été composée par
657 des grands maîtres, de dire qu'on va trafiquer Mozart.

658 VT – Il n'est pas obligé de le savoir ...

659 G – C'est ça, il n'est peut-être pas obligé de le savoir. C'est sûr que d'écrire ses choses
660 soi-même, ça permet d'aller vraiment directement dans le nœud de l'affaire. Je dirais
661 aussi que ça permet, supposons que tu as fait un truc et ça n'a pas été réussi, quand on se
662 rend compte que telle chose n'a pas été réussie, on peut retaper sur le clou le lendemain
663 en disant ... supposons une dictée qui commence, parce que c'est toujours plus dur en
664 mouvement descendant, par *do-sol-mi* au lieu de *do-mi-sol*, si tu fais *do-mi-sol* la quasi-
665 totalité des étudiants vont l'entendre, il y en a qui vont quand même trouver le tour
666 d'écrire que c'est conjoint, mais si tu fais *do-sol-mi* tu vas avoir toutes sortes d'affaires.
667 Tu vas avoir *do-la-fa* en *do*. Alors là c'est de les sensibiliser qu'on est dans la mesure un,
668 on part sur *do*, c'est un accord de tonique. C'est parce que quand tu descends ... souvent
669 c'est le genre d'affaires que tu te souviens que les étudiants ont « rushé », j'ai quatre
670 étudiants sur mes 15 qui ont raté ce bout-là alors je vais leur en refaire une autre en *si*

671 *bémol* qui va commencer pareil, mais peut-être en 6/8 à la place, que ce ne soit pas
672 reconnaissable ou avec un rythme différent. Au lieu que ce soit trois noires, ça va être
673 noire pointée croche. On va juste faire une petite variante. Ça, ça permet ça, quand tu fais
674 tes choses. Tandis que quand tu vas puiser dans le matériel, il faut que tu trouves le truc
675 qui va faire la bonne chose et ce n'est pas évident. Des fois, c'est le « fun », dans le
676 solfège on a plus de choses qui ont été écrites. En solfège, même si on déborde un petit
677 peu, les étudiants arrivent à se débrouiller plus facilement. En dictée, il ne faut pas trop
678 sortir du cadre où on est rendu. Quand on sort trop, c'est difficile.

679 VT – On en a un peu parlé tantôt, mais quel rôle accordez-vous au piano dans la
680 formation auditive?

681 G – Bien, je pense que le piano c'est un instrument qui est très pratique. D'une part, je
682 pense que, malheureusement et heureusement en même temps, lorsqu'on a une hauteur de
683 son, c'est plus facile de mémoriser. Par exemple, une dictée rythmique, moi
684 personnellement, je vais m'en rappeler bien moins que si c'est « *do-mi-sol-do* [chanté
685 avec un rythme] » peut-être parce que j'ai une bonne oreille, mais je pense que c'est plus
686 facile à mémoriser quand il y a une hauteur de son. Bon, maintenant, travailler avec des
687 instruments transpositeurs, on peut, on le fait des fois, c'est le « fun » des fois dire ...je
688 pense que c'est bien que les étudiants soient capables de reconnaître un intervalle à la
689 trompette ou à d'autres choses. Le piano c'est un peu limitatif, c'est toujours le même son
690 et dans les basses chiffrées ou dans les accords des fois, si on avait un timbre pour nous
691 aider... ça, c'est l'élément négatif du piano, le timbre, si tu joues un enchaînement
692 d'accords surtout si les deux mains sont très rapprochées en position de clavier avec deux
693 mains rapprochées, des fois la basse ... moi je fais exprès, je fais ressortir la basse un peu
694 plus. Je pense que mes collègues le font aussi, mais même à ça des fois c'est plus
695 difficile. Il y en a qui vont entendre le soprano, ça, c'est la difficulté. Au niveau du
696 timbre, des fois ça nous aiderait d'avoir d'autres instruments, je pense. Par contre, le
697 piano, ça permet tellement d'affaires, parce que si tu veux accompagner tes dictées en
698 même temps justement avec l'harmonie en dessous c'est possible. Ça permet d'explorer
699 différents registres aussi. Remarque que les instruments aussi, mais une trompette, veut,
700 veut pas, ça n'a pas un ambitus pareil, ce n'est pas la même chose. Tu couvres trois
701 octaves peut-être, le piano on couvre plus large quand même. Je pense que pour ça c'est
702 intéressant. C'est aussi qu'il y en a dans toutes les classes ou à peu près, c'est pratique.
703 Ça permet d'accompagner. Des fois, tu peux accompagner avec juste un soutien
704 d'accords sans doubler la mélodie, en doublant la mélodie. Il y a plein de choses
705 possibles. Tandis que si tu enseignais ça avec une trompette, les accords, oublie ça. Il
706 faudrait faire les accords arpégés tout le temps. Là on peut arpéger nos accords, mais on
707 peut les plaquer. Je trouve que c'est pour ça que c'est intéressant. L'autre désavantage du
708 piano, c'est plate à dire, mais c'est que souvent on arrive avec des pianos pas trop
709 accordés. Ça, c'est plate de travailler quand tu as un piano pas trop accordé, tu donnes la
710 réponse aux étudiants en disant « c'est une quinte, mais presque juste ». Je suis désolée,
711 mais c'est comme ça, elle n'est pas tout à fait juste. C'est un peu gênant des fois. Ça
712 arrive à certaines périodes, et nous il y a des gens qui laissent les fenêtres ouvertes et qui
713 sortent, le piano va passer, des fois mêmes en hiver, une nuit où le gardien n'aura pas vu
714 que la fenêtre est ouverte. Après ça quand on arrive, les dommages sont grands. Ça, c'est
715 les inconvénients. Moi je crois quand même que d'enseigner avec le piano à la base, c'est
716 bon. Il faut aller quand même faire des incursions ailleurs, pour ne pas limiter.

717 VT – Ne pas juste les habituer à un son.

718 G – Oui, c'est ça. Je crois quand même que le piano, ça va bien quand on travaille avec
719 ça.

720 VT – Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive?

721 G – Je pense que la première chose, il faut que tu aimes ça. Quand tu fais ça par dépit,
722 c'est une matière obligatoire alors en quelque part, il y en a pour qui c'est vraiment une
723 matière obligatoire. Il y en a que non, qui aiment ça, finalement ils y prennent goût. Je
724 pense que c'est la première qualité qu'il faut avoir, il faut leur transmettre le goût pour ça.
725 Il faut aimer ça soi-même. Je pense que les gens qui font ça et qui ne sont pas à leur
726 place, en partant ils nuisent à la profession. Il faut vraiment que tu sois dedans. Je dirais
727 que ça, c'est la première chose. La deuxième chose, ça prend beaucoup d'adaptation
728 comme on disait tantôt à cause de la diversité de la clientèle. Ça prend beaucoup de
729 souplesse. Ça prend beaucoup d'imagination aussi parce que notre matériel, il faut le
730 créer. Il faut que tu aies une certaine imagination. Moi pourtant je ne suis pas la personne
731 la plus ... je ne peux pas dire comme composer, ça ne m'a jamais intéressé comme tel. Je
732 ne me sentirais pas à l'aise si on me disait qu'il faut que je compose une œuvre pour
733 chorale. Je braillerais, je pense. Je le fais pour mes cours parce que c'est didactique. J'ai à
734 composer une mélodie sur I-IV-V-I, c'est correct, c'est sécurisant. S'il fallait que je
735 compose un truc, je pense que ça prend quand même un minimum d'imagination. Moi
736 j'aimerais en avoir plus, c'est dommage que je n'en aie pas plus que ça, mais bon malgré
737 tout, j'en ai suffisamment pour que ça fasse la job. Je pense que ça, c'est essentiel. Je
738 pense que ça prend de l'ouverture, de la curiosité de ce qui se fait ailleurs. On n'a pas le
739 temps malheureusement d'être bien curieux parce que les tâches sont tellement pleines à
740 un moment donné. Moi à la session d'automne j'avais 117% de tâche avec quatre enfants
741 chez nous. C'est sûr que ce n'est pas cette session-là que je suis le plus allée fouiller dans
742 les livres. Comprends-tu que les sessions où j'ai moins de choses, là je vais avoir plus le
743 temps. Comme cette session-ci, tu es arrivée tantôt et je pratique mon piano beaucoup ces
744 temps-ci. J'ai le temps, j'ai une petite session. Je fais de la musique avec un clarinetteste
745 et je me garde active. Ça, je pense aussi que ... il faut jouer, continuer à jouer quand on
746 enseigne. Parce que quelque part, il faut que tu sois à l'aise devant tes étudiants. Si tu
747 arrives et que tu accompagnes...il faut être très polyvalent. Il faut aussi être capable de
748 faire plusieurs choses en même temps. Si moi mes étudiants sont en train de chanter et à
749 un moment donné ils se perdent, moi je chante souvent avec eux, je chante, mais je joue
750 d'autre chose. J'ai une autonomie entre ma bouche et mes doigts. Je pense que quelqu'un
751 qui n'a pas ça, à mon avis, il part une marche en arrière parce que quelque part, c'est sûr
752 que les étudiants à un moment donné ils vont se perdre. Ils vont avoir besoin d'un
753 soutien. Il y a quelque chose qui ne marchera pas quelque part. Si on veut se rendre au
754 bout du truc et qu'on n'est pas capable d'avoir cette espèce d'indépendance là...ça prend
755 ça, je pense que c'est essentiel. Être capable de faire des trucs vraiment ... aussi ça prend
756 une certaine débrouillardise. Être capable à vue de répondre à des trucs. Ça prend aussi
757 une formation complémentaire, parce que des fois les étudiants vont nous poser des
758 questions qui vont déborder un peu de la matière. Par exemple, en analyse on a vu ça, j'ai
759 l'air folle si je ne le sais pas. Moi ça fait longtemps, je suis chanceuse, je partage le
760 bureau avec le prof d'analyse et c'est fréquent que je lui pose des questions. Moi j'avais
761 appris par exemple qu'après un VI, tu ne peux pas mettre un V, c'est gauche. À un

762 moment donné, il y a un petit futé qui me dit « hey, on a un Schumann à analyser et dans
763 notre Schumann, il y a un VI et après un V. Tu nous as dit que le VI suivi de V, ça ne se
764 pouvait pas trop, mais là j'en vois un ». Alors là, comment je me démerde dans ça. Je lui
765 ai dit « Écoutes, je te parle des enchaînements classiques, mais c'est sur que quand tu es
766 rendu dans Schumann et tout ça, c'est le genre de choses que tu vas voir un peu plus ».
767 Après ça, je lui ai dit « je te réponds, mais c'est sous réserve ». Je vais poser la question
768 à mon collègue. Il m'a dit que je m'étais bien débrouillée dans ma réponse, c'est
769 effectivement vrai qu'il y a certaines écoles de pensée qui vont dire que quelque part,
770 après un VI tu peux mettre ça ou ça ou ça, mais le V, c'est plus gauche. Il dit par contre
771 que dans le répertoire, ce n'est pas la situation. Il va arriver dans telle, telle ou telle
772 affaire, ça se peut, mais si tu le fais, il faut que telle chose. Là il m'a tout expliqué le truc
773 alors je me suis dit que dans le fond je ne devrais peut-être pas dire à mes étudiants qu'un
774 VI suivi de V ça ne se peut pas. Il me dit que c'est peut-être mieux de dire que c'est plus
775 rare et qu'on n'en fera peut-être pas en classe. Ça c'est des choses...tu vois cette année,
776 ça fait 17 ans que j'enseigne et j'ai appris ça cette année. Je suis contente parce que je me
777 couche moins niaiseuse le soir. Il faut avoir ces compétences-là aussi parce que nous les
778 matières sont étroitement liées. Il faut être capable de répondre aux questions. Ça prend
779 un bagage quand même assez large je trouve. Il faut être capable aussi, je pense, c'est une
780 autre affaire, d'aller puiser dans plusieurs répertoires. Moi j'ai une formation classique,
781 mais si je fais juste du classique avec mes étudiants, ils vont mourir. C'est sur que je ne
782 suis pas « jazz woman » pantoute, mais je suis quand même capable de faire une petite
783 bossa et de me débrouiller. Ce n'est pas génial, mais bon. Un accord de treizième je suis
784 capable, je me débrouille. Comme je te dis, je sais un peu les « compings », ce n'est pas
785 génial, je n'irais pas faire ça publiquement, mais pour ma classe ça suffit. Je vais aller
786 chercher de la musique de film un petit peu pour faire d'autres choses. Un moment donné
787 autrement ... il faut être capable de se sortir de sa zone de confort, parce que c'est sur que
788 si je m'en tenais à ma zone de confort, les modes, je n'aurais pas travaillé ça.

789 VT – Techniquement, le ministère dit dans les langages classique, populaire et jazz.

790 G – Oui, c'est ça. Il faut être capable de sortir de ça. Je te dirais que dans les années ... la
791 plupart des profs de formation auditive qui enseignent aujourd'hui ont plutôt reçu une
792 formation classique, parce qu'on a toutes 40, 50 ... des jeunes profs de formation
793 auditive, il y en a et le nouveau programme est sorti ... c'est pour ça d'ailleurs qu'ils
794 nous ont donné des formations en jazz. Moi je suis rentrée ici, la première fois que je suis
795 rentrée c'est parce que j'avais deux de mes collègues qui faisaient une formation en jazz.
796 Ils avaient besoin d'une personne supplémentaire. C'est comme ça que j'ai mis le pied
797 dans la boîte parce que personne n'avait de formation jazz au départ. Là maintenant, si on
798 engage quelqu'un aujourd'hui, on va en tenir compte. Moi quand j'ai été engagée, le jazz
799 ce n'était pas nécessaire d'avoir ça dans ses cordes. C'était juste avant dans le fond, ça
800 commençait. J'ai été engagée juste avant. Là aujourd'hui, c'est une autre histoire. Par le
801 passé, c'était vraiment des profs classiques. Comme le prof que j'ai remplacé lui il était
802 en orgue. Le jazz lui ça l'a sorti drôlement de sa zone de confort quand il a commencé, il
803 capotait. Il disait « ah mon Dieu, je suis pogné pour faire du jazz ». Lui c'était vraiment
804 un organiste qui jouait du baroque, de la renaissance. Il n'a pas eu le choix, il l'a fait,
805 mais bon. Il s'en est tiré pas pire, mais c'est sur que lui la formation auditive comme ça
806 s'enseignait avant, il était plus confortable que lorsqu'il a été pogné pour faire du jazz.
807 Ça, c'est sur, ça change, il faut savoir s'adapter, c'est ça l'affaire aussi.

808 VT – Ok.

809 G – Est-ce que ça répond pas mal? Trop peut-être !

810 VT – Oui, ça répond pas mal. Je réalise qu’il y a des questions dont on a déjà parlé, il ne
811 me restait que deux questions finalement. Selon vous que devrait contenir un manuel de
812 formation auditive fait spécialement pour les enseignants du niveau collégial?

813 G – Ouu. Et le silence se fit ... Bien, je pense que si je reviens à mon affaire de tantôt où
814 je pense d’abord qu’il faudrait un peu plus uniformiser les trucs, je pense que ça devrait
815 contenir justement de nombreux exemples de ce à quoi on pense qu’un étudiant doit être
816 capable... ce qu’on pense qu’un étudiant devrait être capable de faire pour nous baliser.
817 Un étudiant de première session doit être capable de prendre une dictée qui ressemble à
818 ça. Un étudiant de première session doit être capable de faire des dictées d’accords qui
819 ressemblent à ça. Un étudiant de première session doit être capable de ça et en quatrième
820 session de faire ça, etc. De tracer un portrait avec des exemples et de dire que nous on
821 pense que lorsqu’il gradue, le genre de dictées qu’ils sont capables de faire, voici, ça
822 ressemble à ça. Voyez, il y a par exemple, des V/V ou telle affaire, ou du chromatisme ou
823 ça module dans tel ton. De donner des exemples concrets. Maintenant, plus que ça, je ne
824 sais pas. Je pense que quelque part c’est le « fun » d’avoir la liberté de faire son matériel,
825 de penser à ses affaires. Je ne voudrais pas moi qu’ils me fassent un livre et que je sois
826 pognée pour enseigner ça jusqu’à la fin de mes jours.

827 VT – Ça, je comprends, mais côté indications sur les stratégies pédagogiques ou des
828 choses comme ça.

829 G – Oui, ça, ça pourrait être intéressant aussi. À quelque part, au niveau des stratégies
830 pédagogiques, qu’ils nous guident un peu plus que ça. Nous en formation auditive on n’a
831 pas de formation là-dedans alors c’est sur et certain que quelque part, comme je disais
832 tantôt, moi j’ai appris ça sur le tas. Mes stratégies pédagogiques je me les suis faites moi-
833 même. Est-ce qu’elles sont bonnes? Je pense qu’elles doivent être pas si pires parce que
834 finalement je veux dire, les élèves avancent. Mais est-ce qu’il y a des choses auxquelles
835 je n’ai jamais pensé par exemple et qui pourraient être super intéressantes de faire,
836 d’explorer? Je ne le sais pas parce que je ne sais juste pas que ça se fait. Alors oui ça
837 pourrait être intéressant peut-être aussi qu’on aille comme je disais tantôt, peut-être pas
838 juste un volume, mais des échanges aussi de ce qui se fait ailleurs. Ou encore, peut-être
839 dans un volume, des propositions d’activités qui peuvent se faire. Ça pourrait être
840 intéressant. Que les gens mettent en commun leur pratique et qu’on puisse dire « ah oui,
841 tu accompagnes tes dictées, je n’y avais jamais pensé, ça peut être une bonne idée » ou
842 « ah, tu travailles avec telle affaire, je n’avais pas pensé à ça ». Ça pourrait être
843 intéressant, je pense, mais moi je ne voudrais pas qu’on entre dans quelque chose de trop
844 rigide. Je ne pense pas que ce soit souhaitable. Avec nos étudiants quelque part, si les
845 miens sont rendus là, si j’ai un étudiant qui est rendu à telle place, je ne peux pas, même
846 si je veux, quand ça ne rentre plus. À un moment donné tu ne peux plus en donner parce
847 que ça va être trop pour l’étudiant. Ça ne donne rien, il faut être capable de dire « regarde,
848 même si je voulais voir telle chose de plus, ils ne sont pas rendus, je vais les pousser et ils
849 n’y arriveront pas ». Il faut avoir une certaine marge de liberté par rapport à ça aussi qui
850 fait qu’à un moment donné tu sentes le pouls de la classe et que tu puisses te dire que là
851 ils ne sont pas prêts, je le ferai dans deux semaines. Ça m’arrive moi des fois quand dans

852 mes grilles de cours, certaines choses je vais les reporter un petit peu plus tard. J'essaie
853 que non, en général on fait pour que tout fonctionne dans les règles de ce qu'on a fixé,
854 mais des fois, ça arrive que ça ne veut plus. À un moment donné tu dis « ok je ne forcerai
855 pas inutilement, on va prendre le temps d'assimiler ça et on va poursuivre après. » Il faut
856 s'adapter au niveau de nos étudiants. Là, malheureusement, force est d'admettre qu'ils
857 arrivent de plus en plus faibles actuellement, parce que là la musique au secondaire, c'est
858 de plus en plus coupé partout. Quand ils en font, la dictée et le solfège c'est la dernière
859 affaire qu'ils font parce qu'ils veulent tellement avoir une clientèle qu'ils ne les
860 écœureront pas avec la dictée et le solfège. Ils arrivent au cégep et souvent ils n'en ont
861 pas fait ou presque pas. Il faut s'adapter à ça, c'est beau tout ça, les choses sont pensées
862 par des grands penseurs en haut qui ne sont pas dans les classes. Moi le Ministère, je ne
863 suis pas en train de dire que c'est des cons, loin de là, mais je veux dire quelque part,
864 quand tu es dans une classe et quand tu es dans une tour d'ivoire en haut ... vas-y dans la
865 classe, vas-y voir comment ça se passe, vas-y voir qui arrive dans tes classes. Moi quand
866 j'ai un étudiant que je lui dis chante-moi ça [note sur le piano] et qu'il chante
867 complètement à côté, ça arrive des fois qu'il en rentre des comme ça. Je fais quoi avec
868 ça? Je ne peux pas lui dire « ok demain matin tu vas chanter », ça ne se peut pas. Il faut
869 commencer par placer ta voix. Des fois on y arrive, des fois on n'y arrive pas. La plupart
870 du temps, on y arrive, on n'en fait pas des chanteurs, mais on y arrive. Des fois, on n'y
871 arrive pas aussi. Je veux dire, moi si le Ministère me dit « je veux que ce jeune-là soit
872 capable de faire ceci », mais là, regarde, s'il faut que je prenne le temps de lui placer la
873 voix, je vais prendre le temps de la faire. Tu as beau me dire qu'il faut que je lui fasse
874 chanter tel truc à la fin, moi je vais prendre le temps de lui placer la voix et une fois qu'il
875 va être capable de faire ça, je vais lui faire chanter Au clair de la lune et après ça, quand il
876 va être capable de chanter Au clair de la lune, là on va pousser un peu loin. Je vais
877 commencer par le commencement. Il faut faire avec ça aussi, il faut faire attention avec le
878 Ministère. Moi je reste toujours ... qu'ils nous balisent c'est correct, mais nous autres on
879 est en classe, sur le plancher des vaches.

880 VT – Ma dernière question c'est avez-vous d'autres commentaires à faire sur
881 l'enseignement de la formation auditive?

882 G – Je pense que j'ai pas mal parlé [rires], je pense que tu vas avoir la main morte à force
883 d'écrire mes affaires. Je pense que ça fait pas mal le tour, si je pense à d'autres choses, je
884 t'écrirai, je rajouterai, parce que là je ne vois pas. Mais je trouve ça vraiment chouette ton
885 projet.

886 VT – Merci.

1 **Transcription participant H**

2 VT – Tu n’enseignes pas en ce moment?

3 H – Non, c’est ça. Je n’ai pas enseigné cette année.

4 VT – Ok donc je vais parler au passé pour cette question-là.

5 H – Ok parfait. Peut-être qu’il y a des trucs que je vais devoir prendre le temps d’y
6 réfléchir un peu.

7 VT – Dans le questionnaire, vous avez indiqué enseigner les matières suivantes
8 « analyse », que représentait la formation auditive comme tâche d’enseignement par
9 rapport à ça?

10 H – Par rapport à l’analyse?

11 VT – Oui.

12 H – J’ai enseigné très peu d’analyse en fait. Ça a été vraiment principalement, je dirais
13 90% du solfège-dictée.

14 VT – Tu enseignais à toutes les sessions et tous les niveaux?

15 H – Oui, j’ai enseigné à toutes les sessions, solfège 1, 2, 3 et 4 préuniversitaire. J’ai fait
16 un peu de solfège jazz, mais deux fois. Donc surtout solfège 1, 2, 3 et 4 à tous les
17 niveaux. Je n’ai pas fait de mise à niveau, mais j’ai fait les autres, niveaux 3, 4, oreille
18 absolue, en différentes sessions.

19 VT – Oreille absolue?

20 H – Oui, niveau 1.

21 VT – Ce n’est pas juste l’oreille absolue.

22 H – Non. Étais-tu en niveau 1?

23 VT – Oui. Quelle est l’influence de votre passé musical dans votre enseignement de la
24 formation auditive?

25 H – Ok, mon passé musical. Pour moi, je pense ... là il faut que tu retranscrives tout ce
26 que je vais dire?

27 VT – Oui. [rires]

28 H – Ok, je vais être efficace. Moi vraiment, j’ai été très autodidacte. Je suis guitariste et
29 j’ai appris beaucoup par le repiquage quand j’étais au secondaire. J’ai fait beaucoup de
30 jazz, beaucoup de blues. J’ai repiqué les affaires de John Coltrane, de Pat Metheny, pleins
31 de choses. Pour moi, c’est vraiment là que j’ai développé mon oreille, avant de savoir
32 véritablement lire la musique, avant de savoir chanter une partition ou prendre une dictée.
33 Je faisais des transcriptions et pour moi ce sont deux choses qui sont bien différentes.
34 Développer son oreille et être capable de chanter. Par rapport à mon parcours
35 d’autodidacte, ça marque beaucoup ma manière d’enseigner, parce que pour moi c’est
36 toujours deux affaires différentes. À un moment donné tu peux avoir à travailler la
37 transcription, les stratégies de lecture, très pures, c’est quoi les notes, comment se
38 retrouver avec les arpèges et tout ça. D’autres fois, il faut travailler plus l’oreille, le côté
39 plus intuitif. Moi je pense que ça, ça m’a beaucoup marqué.

40 VT – Croyez-vous qu'il y a assez d'heures de cours d'allouées à la formation auditive par
41 semaine?

42 H – Je ne sais pas. D'après moi oui, c'est trois heures qu'on a. Je pense que c'est correct.
43 Je ne sais même pas les étudiants ont combien d'heures de cours par semaine.

44 VT – Entre 15 et 20, je pense.

45 H – Ouais, c'est ça. Je pense que c'est vraiment correct. C'est un entraînement, il faut que
46 tu en fasses comme ça durant toutes tes études chaque semaine, mais plus que ça je pense
47 que ça n'aurait pas de bon sens. Ça serait déséquilibré par rapport à tout ce que les
48 étudiants ont à faire.

49 VT – Quel devrait être le rôle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans
50 l'encadrement des professeurs de formation auditive?

51 H – Tu veux dire du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche?

52 VT – Oui, je ne suis pas « up to date. »

53 H – Oui, excuse-moi je n'ai pas écouté la question.

54 VT – Le rôle de ça dans l'encadrement des professeurs de formation auditive?

55 H – Quel devrait être le rôle ... Bien c'est parce qu'au collégial les programmes d'études,
56 il y a un programme du Ministère, mais qui est très, très peu précis. C'est la
57 responsabilité des collèges avec les comités de programme de développer des
58 programmes d'études alors je pense que le Ministère doit donner les grandes lignes
59 comme il le fait. Moi je suis vraiment d'accord pour que chaque collège développe un
60 programme. Pour moi, si ce n'est pas standardisé ce n'est pas grave. On n'a pas les
61 mêmes étudiants. Tu vois, ici, on a décidé, étant donné qu'on avait des étudiants qui
62 étaient super forts et des étudiants qui étaient super faibles, d'avoir quatre-cinq niveaux
63 différents. Ça, c'est notre réalité et on l'a fait comme ça, je trouve que c'est parfait, ça
64 répond vraiment au besoin. Peut-être que dans d'autres cégeps ce n'est pas approprié et
65 c'est bien correct de faire d'autres programmes.

66 VT – Donc il n'y aurait pas place à ce qu'ils soient plus présents ou qu'ils fournissent
67 plus d'informations.

68 H – Moi personnellement, je ne pense pas. Peut-être que ta réflexion dément autre chose.

69 VT – Non, non, moi je pose les questions. Comme j'ai déjà vu d'autres gens du même
70 cégep, j'ai compris qu'il y a un plan-cadre et tout le monde travaille à partir de ça.

71 H – Oui. Je ne sais pas si c'est pareil ailleurs.

72 VT – Pas partout, mais en général oui. Pouvez-vous décrire de façon un peu plus détaillée
73 quelle est votre conception de l'enseignement de la formation auditive?

74 H – Il va falloir que tu m'aides.

75 VT – Je voudrais bien t'aider, mais dans le questionnaire vous n'avez pas répondu à la
76 question 25 [rires].

77 H – C'est ça justement, je trouve que c'est vraiment large ... conception de la formation
78 auditive...

79 VT – Ça dépend, il y en a qui ont répondu par rapport à qu'est-ce que ça implique,
80 comment tu conçois ce cours-là, ta vision de l'enseignement de la formation auditive.

81 H – Bien, c'est parce que sérieusement, je ne sais pas par où le prendre. Pour moi, c'est
82 une question qu'on pourrait développer très, très longuement là-dessus. Si on parle,
83 disons de sa raison d'être, pourquoi qu'on met ça dans le curriculum d'étude. Je pense
84 qu'il y a une partie qui est vraiment, comme je disais tout à l'heure, par rapport à mon
85 expérience autodidacte, je pense qu'il y a vraiment un volet pour développer toutes les
86 facettes de l'oreille. Que ce soit harmonique, reconnaissance des timbres, la
87 compréhension musicale, développer la mémoire musicale. Il y a beaucoup de choses qui
88 touchent vraiment à la musicalité. Il y a un volet « literacie » musicale, apprendre à lire, à
89 comprendre, au-delà de la simple perception, disons une compréhension intuitive. On
90 peut aller plus loin avec la formation auditive quand on apprend à vraiment lire une
91 partition, on apprend à reconnaître et à nommer tous les éléments musicaux. Je pense que
92 la formation auditive travaille sur les deux plans. On essaie de développer l'oreille, le
93 côté intuitif et on essaie de développer aussi la compréhension du langage de manière
94 plus large, plus précise. Je pense qu'il arrive toujours un moment où est-ce que dans un
95 domaine, on frappe un mur avec un étudiant. À un moment donné, il commence avec un
96 certain bagage intuitif et tu lui apprends à lire, à reconnaître des trucs. Ça va, pendant ce
97 temps là, tu es capable de lui montrer beaucoup de choses sur le langage et à un moment
98 donné « pouf » tu arrives à une limite. Il n'est plus capable d'entendre certaines choses,
99 que ce soit un mode ou une modulation. Tu arrives à un mur et c'est là que je trouve que
100 c'est intéressant. Là tu arrives à mettre le doigt plus précisément sur un aspect de l'oreille
101 qui est à développer. Bien entendu, je suis convaincu qu'il y a moyen de le développer. Je
102 pense que c'est un peu ce rôle-là autant en solfège qu'en dictée.

103 VT – Dans le questionnaire, les approches suivantes ont été mentionnées « approche
104 tonale, approche par degrés, approche harmonique, système du *do* fixe, système du *do*
105 mobile », que pensez-vous de ces diverses approches et quelles approches utilisez-vous?

106 H – Hum, théoriquement, je serais bien d'accord avec le *do* mobile. Je trouve que ça en
107 est un qui a le plus de sens à mon avis, c'est plus proche de ce qu'on veut développer
108 chez les étudiants, le sens tonal et ainsi de suite. Là, pour toutes sortes de raisons, ce n'est
109 pas le système qu'on a véritablement choisi à notre cégep. Étant donné qu'on est
110 plusieurs profs ...

111 VT – Des raisons techniques?

112 H – Je ne peux pas te dire. Moi quand je suis arrivé, en 2004, ce n'était pas l'approche
113 qui était utilisée. On est dans le *do* fixe, mais je dirais « *do* fixe plus. » On essaie toujours
114 de travailler les fonctions tonales et le sentiment des fonctions tonales. Je sais qu'il y a
115 certains profs qui en font un petit peu plus, mais quand vient le temps... je pense qu'au
116 niveau de l'arrimage entre les profs, ce n'est pas le système qui a été retenu. Peut-être que
117 ce sera ça plus tard. Je ne sais pas, c'est peut-être plus facile du côté anglophone d'utiliser
118 le *do* mobile étant donné que tu es capable facilement de passer d'un mode à l'autre, le
119 nom des notes ce sont des lettres. Quand ils utilisent le *do-ré-mi-fa-sol-la-si*, ce sont des
120 degrés. C'est peut-être un petit peu plus facile que nous, il faut passer d'un à l'autre,
121 finalement c'est la même manière de le prononcer.

122 VT – Utilises-tu l'approche par degré?

- 123 H – Par degrés, oui, moi je travaille ça. Tu parles avec les chiffres?
- 124 VT – Oui.
- 125 H – Un petit peu, j'en parle beaucoup, mais quand vient le temps de chanter ce sont les
126 notes la plupart du temps. Moi j'y vais avec certains repères, particulièrement les arpèges.
127 On essaie d'identifier les degrés qu'il y a là-dedans et on va les identifier comme tels.
128 C'est un accord du quatrième degré et il faut voir les différentes notes qu'il y a là-dedans.
129 On apprend à les repérer dans la tonalité.
- 130 VT – Comment décririez-vous votre style d'enseignement?
- 131 H – Je ne le sais pas [rires].
- 132 VT – Des caractéristiques qui te définissent toi comme professeur.
- 133 H – Moi, le côté enseignement stratégique, ça m'a marqué ces lectures-là que j'ai faites.
134 Pour moi c'est important. Il y a toujours une manière de faire, une procédure. Je trouve
135 que c'est important d'en être conscient et d'être conscient qu'il y en a plusieurs chez les
136 étudiants et d'en choisir et de les enseigner systématiquement en classe. Pas juste les
137 enseigner pour que ce soit théoriquement su et qu'on peut le faire comme ça, mais
138 l'enseigner presque comme à la petite école. On l'enseigne dans le but de l'automatiser et
139 que vraiment la procédure soit connue et qu'on soit capable de le faire rapidement sans y
140 penser. Au début, c'est une démarche qui est un petit peu longue, mais après on répète et
141 on fait différents exercices. Moi j'essaie dans un cours d'en cibler une en particulier. Je
142 vais la travailler en solfège et en dictée. Par exemple, premier cours de solfège I,
143 première stratégie si quelqu'un connaît bien la gamme majeure, bien on devrait être
144 capable de monter et descendre la gamme, changer de direction un peu n'importe quand
145 facilement. Ça ne devrait pas être quelque chose qui nous demande beaucoup de
146 concentration. Première chose que je fais, on établit la gamme et souvent, si on prend
147 vraiment le premier cours avec des étudiants qui en ont jamais fait, on va commencer à
148 chanter ça et il faut placer la justesse. Après ça, une fois que c'est placé, on va travailler
149 les déplacements. On monte, on descend en changeant de direction et il faut que ce soit
150 fait très rapidement. Même dans un premier cours, on peut travailler des changements de
151 direction en double-croches et c'est supposé d'aller vite. Monter la gamme, descendre la
152 gamme, c'est supposé d'être assez facile. Ça, c'est un exemple que tu peux faire en
153 solfège et en dictée. Après ça tu peux faire d'autre chose, prendre par exemple, quand tu
154 es un peu plus avancé et qu'on rentre plus dans le langage musical, les notes
155 ornementales. On peut les prendre une après l'autre et il faut être capable de reconnaître
156 les notes ornementales quand on en voit. Ça donne un certain niveau d'analyse parce que
157 ça se fait en temps réel, mais pour arriver à les reconnaître en faisant toutes sortes
158 d'exercices un peu répétitifs sur certains degrés, tu es capable d'automatiser ça.
159 L'objectif c'est que quand tu regardes la partition, tu es tellement habitué que la broderie
160 est évidente, elle te saute aux yeux et tu n'as pas besoin d'y réfléchir. Une broderie
161 finalement, ce n'est pas dur à chanter quand tu sais c'est quoi. Être capable de reconnaître
162 après ça les notes de passage. Ça, c'est facile. Les anticipations, c'est ça. On y va de
163 manière systématique pour que ça s'intègre et que ça s'automatise.
- 164 VT – Quelles ont été ou quelles sont vos influences sur votre style d'enseignement?

165 H – Il y a ça, l’enseignement stratégique. Qu’est-ce qu’il y a d’autre? Je dirais...moi j’ai
166 fait mon BACC en enseignement de la musique, j’ai eu certaines pédagogies actives qui
167 sont quand même faites pour le primaire, mais il y a une idée quand même derrière ça. On
168 part de la sensation avant de nommer. C’est un peu en lien avec mon expérience
169 autodidacte. Tout ça, ça semble assez cohérent. C’était quoi ta question encore?

170 VT – Les influences sur votre style d’enseignement?

171 H – Oui. Il y a ça. Qu’est-ce qu’il pourrait y avoir d’autre? C’est con, mais moi quand
172 j’étais au secondaire, même si j’ai été autodidacte pour la guitare, j’avais quand même
173 des cours de piano avec un peu de formation auditive là-dedans. Puis, il me faisait
174 beaucoup écouter des intervalles harmoniques, ça, on en avait à chaque cours un petit
175 peu. Des intervalles harmoniques et des accords. Moi j’ai passé un peu de temps en classe
176 et beaucoup de temps dans un local de pratique avec un piano à me jouer des accords et à
177 essayer de les reconnaître vraiment par la couleur. Au début, je les analysais un petit peu,
178 chanter les gammes et tout ça, mais essayer de les reconnaître par la couleur, c’est comme
179 un objectif que je m’étais donné et en même temps les profs nous mettaient sur cette
180 piste-là. Je suis resté un peu dans ce côté harmonique. Ça a toujours été important d’en
181 arriver à ce niveau-là. Que ce soit encore une fois très global, les couleurs, ça serait peut-
182 être un troisième élément. Il y a plein d’affaires. Dans mon BACC en enseignement, c’est
183 dur de pointer une chose en particulier. Dans mon BACC, j’ai quand même couvert bien
184 des choses. Pendant quatre ans, j’ai réfléchi beaucoup à l’apprentissage, l’enseignement.
185 C’est un peu dur de pointer une affaire après.

186 VT – Comment gérer les différents niveaux des élèves se trouvant dans une même classe?
187 Dans le cas de votre cégep par contre, ils sont séparés.

188 H – Oui, c’est assez homogène. Il ne faut pas supposer que les étudiants forts maîtrisent
189 tout. Des fois, il faut quand même prendre le temps d’enseigner de manière systématique
190 des choses parce que des fois tu peux choisir une dictée par exemple que les étudiants
191 plus avancés vont être capables de faire d’une autre manière que ce que tu voudrais leur
192 montrer. Il faut faire attention, parce que des fois c’est nécessaire d’enseigner une
193 nouvelle approche ou une nouvelle stratégie aux étudiants. Il faut trouver une manière
194 d’imposer une démarche pour l’enseigner comme il faut. C’est ça, des fois c’est peut-être
195 dans le choix exact de l’exercice que tu fais, dans le temps que tu vas donner pour le
196 faire. Des fois pour forcer l’apprentissage d’une stratégie, tu peux changer un peu ta
197 question. Ce n’est pas obligatoire que ce soit juste la transcription des notes. Tu peux
198 demander, si tu veux travailler une stratégie en particulier, de répondre par des degrés en
199 particulier ou d’y aller en identifiant les modulations par exemple. Ils travaillent une
200 certaine approche et la réponse que tu demandes à chaque dictée c’est juste d’identifier la
201 modulation et la nouvelle tonalité et il faut que tu les mettes sur une piste en particulier.
202 Même si les étudiants forts sont capables de transcrire les notes, en demandant de donner
203 une réponse précise, tu peux forcer une stratégie. À ce moment-là, ça se peut que tout le
204 monde soit au même niveau par rapport à l’apprentissage de cette stratégie-là. Il y a ça
205 que tu peux faire. Il faut faire attention aux étudiants plus faibles. Il faut les tirer, il faut se
206 concentrer sur eux, il faut s’en préoccuper, il faut les rencontrer en dehors de la classe
207 pour travailler les faiblesses, mais il ne faut pas mettre le focus sur eux autres. Il faut
208 essayer de garder un niveau moyen dans la classe avec une direction. Sur quinze
209 semaines il faut se rendre là et il faut y aller. Donc, s’il y en a qui traînent de la patte, il

210 faut que tu les ramènes, quitte à les rencontrer à l'extérieur et leur donner un peu plus de
211 travaux. L'autre chose aussi, au niveau des repiquages, moi j'essaie ... je ne me souviens
212 pas quand est-ce que je t'ai eue comme étudiante, mais j'essaie de personnaliser un petit
213 peu plus les repiquages quand c'est possible. C'est sûr que ça demande plus de temps,
214 mais là encore, je peux donner un certain nombre de dictées standards pour tout le
215 monde, mais après ça personnaliser. Les étudiants plus forts, pas besoin de remettre cette
216 dictée là, tu fais ci, tu fais ça et à des étudiants plus faibles, de donner des travaux
217 vraiment spécifiques par rapport à ce qu'ils ont besoin de travailler. Pas besoin de
218 remettre le reste. Ils commencent quand même avec un niveau de dictée standard pour le
219 groupe et tu peux ajuster après. Parce que veut, veut pas, il y a beaucoup de travail qui se
220 fait en classe, mais il y a du travail qui se fait à l'extérieur aussi.

221 VT – Selon vous, quelle devrait être la place des habiletés connexes, c'est un terme que
222 j'ai lu dans d'autres plans de cours, incluant reconnaissance d'accords, les intervalles, le
223 travail des modes anciens. Tu en as un peu parlé, mais la place de ça par rapport au
224 solfège-dictée?

225 H – Bien, pour moi, tout contribue, tout est dans tout. Donc, pour moi, c'est vraiment
226 fondamental de tout faire. Les accords, la dictée harmonique à quatre voix, pour moi, il
227 faut arriver à être capable de faire ça. Autant être capable de suivre des voix séparées que
228 de reconnaître globalement les accords qui sont dedans. Travailler les accords isolés c'est
229 nécessaire pour arriver à faire ça. Moi je rattache quand même tout. Qu'est-ce qui aurait
230 de connexe. Peux-tu répéter les exemples?

231 VT – Les accords, le travail des intervalles, des modes anciens.

232 H – C'est ça. Les intervalles, ce n'est pas une fin en soi, mais c'est une manière de
233 développer de la rapidité, de développer des réflexes pour arriver à chanter à première
234 vue. C'est ça la compétence, solfier à première vue.

235 VT – Un texte écrit!

236 H – Oui, c'est ça. Tu dois connaître le tableau mieux que moi-même. C'est ça la
237 compétence donc tout converge vers ça autant en solfège qu'en dictée. Ce n'est pas juste
238 mélodique, juste au piano, c'est tous les instruments et c'est tant mélodique
239 qu'harmonique. L'idée c'est de développer une oreille la plus complète possible pour un
240 musicien alors tout ça en fait partie. Les modes anciens, moi je n'y accorde pas beaucoup
241 d'importance dans mon cours, mais quelque part, c'est peut-être un peu culturel. Les
242 modes, nous ici on fait du solfège classique dans une certaine époque. Développer
243 l'oreille pour moi c'est beaucoup plus large aussi. Le jazz, le rock, le métal, pour moi ça
244 fait partie de tout ce qu'on devrait développer et ça, c'est très occidental, mais j'imagine
245 qu'on pourrait développer d'autres choses et ça serait à l'avantage de tout le monde
246 d'élargir. Là on est dans un contexte de quelques cours.

247 VT – Avec un nombre d'heures limitées.

248 H – C'est ça. On cible les choses plus importantes, mais éventuellement ce sera peut-être
249 à développer. Dans le jazz, c'est incontournable les modes.

250 VT – À la question 12 sur le pourcentage d'improvisation par rapport aux extraits
251 provenant du répertoire, vous avez indiqué 10% en solfège et 40% en dictée. Comment
252 expliquez-vous ce pourcentage?

253 H – Improvisation?

254 VT – Bien, entre-temps, ça a changé. Je disais improvisation, mais c’est surtout
255 composition. Les gens composent les extraits pour le cours.

256 H – Oui, en dictée je trouve que c’est parce que c’est vraiment difficile de trouver une
257 dictée avec ce que tu veux véritablement travailler. Il y a toujours des choses qui ne
258 marchent pas ou il y a beaucoup de répertoires qui sont peu musicaux et ça, je ne trouve
259 pas ça intéressant. Vraiment, ce n’est pas intéressant musicalement, ni pédagogiquement.
260 C’est pour ça que souvent c’est moins long de composer une dictée musicale quand tu as
261 une intention. Tu choisis ta tonalité et le matériel musical que tu veux. Ça va quand
262 même assez vite composer une dictée. Même chose pour le deux voix, tu veux travailler
263 une affaire en particulier. On veut travailler des mouvements contraires, bien voilà un
264 mouvement contraire dans la tonalité que tu veux avec les difficultés que tu veux. C’est
265 beaucoup plus facile. Je pense que peut-être à long terme, je vais peut-être connaître
266 davantage de matériel et ça va peut-être être plus facile d’en intégrer, mais souvent je
267 trouve que c’est moins long de composer et je les garde.

268 VT – Et pourquoi pas en solfège? Parce qu’il y a le Berko et tu trouves que c’est adapté?

269 H – Oui, moi j’aime bien l’approche du Berko et j’ai trouvé quelque chose récemment.
270 Karpinski. Je pense que je t’en avais parlé d’un livre là, *Aural Skills Acquisition* c’est
271 super intéressant. Lui il a écrit aussi une espèce de manuel de formation auditive.

272 VT – Oui je l’ai vu.

273 H – Et une anthologie d’exemples musicaux tous en lien avec ça. Il a une approche qui
274 est très enseignement stratégique, il cible chacune des difficultés. Quand j’ai trouvé ça,
275 j’ai trouvé qu’il avait fait un travail remarquable.

276 VT – Je n’ai pas eu le temps de regarder, mais c’est quand même axé au niveau collégial?

277 H – Ha c’est formidable. Il y a vraiment tout. Tu dis « on veut des mélodies avec des
278 arpèges de sous-dominante » et tu t’en vas par exemple au chapitre 36. Tu vas trouver 70
279 exemples du répertoire qui va cibler ça. En niveau plus avancé, il y a ... est-ce que j’en
280 avais mis dans ton cours de ça?

281 VT – Je ne pense pas.

282 H – Je ne me souviens plus c’est à quel moment... j’ai trouvé ça en 2007 ou 2008. En
283 tout cas, par exemple dans les modulations, lui il a ciblé une des difficultés ou des choses
284 à développer ... il présente ça comme ça. À un moment donné tu as une tonalité qui ne
285 correspond pas à l’armure, quelque part quand tu as modulé c’est ça qui se passe. Donc,
286 lui il a ciblé cette difficulté-là en disant « bon, c’en est une » alors en temps réel il faut
287 être capable de trouver une tonalité. On est en majeur, on est en mineur et c’est quoi notre
288 tonique? Quand c’est plus avancé, il y a des notes ornamentales à travers ça, des fois il va
289 te manquer des altérations par rapport à ta tonalité, des fois il va y en avoir de trop. Il faut
290 se démêler en temps réel. Lui il a fait une sélection d’à peu près 70 mélodies qui ne
291 correspondent pas à l’armure. C’est très simple, c’est super le « fun » en classe de
292 prendre ça. Tu commences, tu as quatre dièses et finalement tu es en *ré* majeur. Au début,
293 les étudiants sont tellement conditionnés à voir que quatre dièses c’est *mi* majeur ou *do*
294 dièse mineur, alors là ils regardent vite et ne voient pas. Ils vont donner la mauvaise

295 réponse. Ils voient une autre altération quelque part et se disent que c'est parfait, on est en
296 mineur, mais non. Finalement quand tu regardes, il y a toutes sortes de choses, des notes
297 ornementales chromatiques dans le lot. Les premières sont difficiles, mais après ça ils
298 vont fixer les yeux à des endroits plus utiles. Ils vont apprendre à reconnaître les fins de
299 cadence qui sont en plein milieu d'une ligne. Donc, là en voyant ça, la cadence, on
300 reconnaît des mouvements importants comme dominante tonique. Alors finalement la
301 nouvelle tonique ça devrait être ça, même s'il manque des altérations, ça devrait être ça.
302 Tu le regarderas, c'est vraiment bien. Moi c'est la nouvelle affaire que je vais intégrer en
303 solfège. En solfège, l'improvisation, très peu. J'ai surtout fait des exercices spécifiques
304 pour travailler quelque chose. Un petit peu en classe quand je me rends compte qu'il y a
305 quelque chose qui n'est pas bien sur et qui a besoin d'être travaillé sur le champ. Là, on y
306 va avec ...

307 VT – Quel rôle accordez-vous au piano dans la formation auditive?

308 H – En classe, c'est l'instrument que j'utilise qui est, c'est sur, bien intéressant parce que
309 tout est là. Tu peux faire la mélodie, du deux voix, tu peux faire de l'harmonie, c'est bien.
310 Mais ce n'est pas complet. Vraiment, on veut développer l'oreille du musicien, c'est dans
311 n'importe quel contexte, c'est n'importe quel instrument alors c'est important de
312 compléter avec des exemples musicaux qui viennent de différents instruments. J'utilise le
313 Kraft qui a différents instruments. Ça, je trouve que ça complète bien. Là je suis en
314 réflexion à savoir si je ne vais pas carrément rapporter ma guitare dans la classe pour
315 varier mes accompagnements et c'est mon instrument. C'est plus agréable que jouer du
316 piano, je ne suis pas pianiste, c'est toujours un petit peu fatigant.

317 VT – Quelle est une leçon type pour toi?

318 H – Un petit peu ce que je te disais tantôt, en fait, j'essaie de cibler une stratégie en
319 particulier. Ce n'est jamais tout à fait la même séquence que je vais faire, mais en général
320 je trouve que c'est mieux de commencer avec du solfège. Je trouve que ça réveille un peu
321 plus. On peut placer avec un réchauffement vocal. On peut, à même le réchauffement,
322 choisir quelque chose qu'on va travailler plus tard dans le cours que ce soit un motif en
323 particulier durant le réchauffement. Il y a moyen déjà de travailler un petit peu dans
324 l'esprit que je décrivais tout à l'heure, un peu intuitif, alors dans le choix du
325 réchauffement, on peut choisir quelque chose qui va faire un « printing » dans l'oreille.
326 J'essaie de faire ça, il faut garder du temps pour faire de la lecture à vue, vraiment de la
327 lecture à vue. Des mélodies qui sont très faciles, qu'on est capable de faire, du trois
328 quatre pages en lecture à vue. Je trouve que ce n'est pas bon de travailler toujours des
329 mélodies qui sont compliquées, des espèces d'études qui demandent aux étudiants plus
330 faibles de travailler ça pendant 20 minutes, une demi-heure pour réussir à la chanter. Ça a
331 son utilité parce que je pense que le fait de chanter une mélodie, si tu as de la misère à
332 chanter, le fait de la pratiquer et de l'apprendre par cœur, tu as l'effet d'acculturation.
333 Donc ça je pense que c'est une bonne affaire, mais au début du cours je pense que ça
334 prend de la lecture à vue, des mélodies qui ne sont pas trop compliquées qu'on est
335 capable de continuer en grand groupe sans que les gens décrochent. Idéalement, essayer
336 de renforcer des stratégies qu'on a déjà travaillées. De ça, apprentissage d'une nouvelle
337 stratégie, un peu de pratique là-dessus. Moi je fais toujours l'évaluation des solfèges, j'en
338 fais pratiquer à la maison, il y a toujours une petite section là-dessus. Il ne faut pas
339 prendre trop de temps là-dessus, mais en même temps je trouve que le fait de le faire

340 systématiquement, ça met un petit sentiment de « il faut le pratiquer à la maison pareil ».
341 Je trouve que c'est vraiment essentiel. Quand je ne le fais pas, les étudiants ne le
342 pratiquent pas autant. Là-dedans, c'est tellement des réflexes qu'il faut le faire tout le
343 temps. Alors ça je trouve que c'est essentiel. J'ai tendance à faire la dictée en deuxième
344 partie et de reprendre les mêmes éléments musicaux, la même stratégie que j'ai choisie
345 pour le cours. Après ça, c'est d'essayer d'équilibrer d'une semaine à l'autre, parce que tu
346 ne peux pas faire de tout chaque semaine alors c'est d'équilibrer d'une semaine à l'autre.
347 Ne pas trop oublier la dictée harmonique et la dictée à deux voix, c'est ça. Des fois,
348 j'utilise un peu plus de dictées courtes justement pour cibler des stratégies, à la place de
349 se perdre dans du 12 ou du 16 mesures où les étudiants ont plus de misère. Tu peux
350 facilement perdre 25 minutes là-dedans, puis si tu as des étudiants qui ont de la facilité ils
351 perdent leur temps. Les étudiants qui ont de la misère peuvent décrocher. Donc, en
352 prenant des extraits plus courts qui ciblent la difficulté que tu veux travailler, je pense que
353 ça donne un travail qui est plus efficace en classe.

354 VT – Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant de formation auditive?

355 H – C'est vraiment dur ta question. J'aurais dû relire mon questionnaire avant!

356 VT – Ce n'était pas dans le questionnaire...

357 H – Un bon enseignant de formation auditive ... je ne sais pas s'il y a des choses
358 vraiment en particulier, j'imagine, je réfléchis... je vais sûrement trouver des choses en
359 particulier pour la formation auditive, mais il y a beaucoup de choses qui, d'après moi,
360 sont des qualités générales d'un bon enseignant. Je pense qu'il faut toujours avoir des
361 cours qui sont bien préparés, il faut savoir où est-ce qu'on s'en va. Il faut essayer de
362 varier en classe pour garder l'attention. Musicalement il faut varier nos exemples aussi,
363 essayer d'être le moins plate possible dans le choix des exercices. Avoir une bonne
364 relation avec les étudiants. Qu'est-ce que ça prend? Peut-être, une chose importante de la
365 formation auditive, un prof de formation auditive c'est d'essayer de se raccrocher le plus
366 possible au reste de la formation des étudiants, parce que ce n'est pas une fin en soi de
367 devenir un bon transcritteur de mélodies ou un bon chanteur de mélodies. Tout ça, on le
368 fait pour contribuer au développement du musicien, à sa formation en général. Oui,
369 développer une lecture en solfège, je pense que ça améliore la lecture à l'instrument et la
370 qualité des interprétations si on est capable de comprendre en voyant la partition c'est
371 quoi le matériel musical qu'il y a derrière ça et les subtilités, les nuances. Je pense que ça
372 peut aider à faire plus que transcrire de la note au doigté et découvrir comment ça sonne
373 après. Je pense qu'il faut garder ça en tête qu'on n'est pas en train de faire des chanteurs à
374 première vue, mais qu'on contribue à développer des musiciens, développer leur oreille.
375 Il faut se rappeler ça. Aller au-delà du simple chant de notes dans le bon rythme. Il faut
376 essayer le plus possible de faire de la musique, même si on est dans un cours de solfège,
377 d'accompagner, d'harmoniser, de faire des choses qui sont le plus musicales possibles en
378 tout temps. Bonne réponse?

379 VT – Bien oui. Les manuels, on en a déjà parlé, mais pouvez-vous nous expliquer de
380 façon plus explicite pourquoi vous trouvez que les manuels sont adaptés ou ne sont pas
381 adaptés au niveau collégial?

382 H – Ok. Il y a Karpinski que je trouve bien, le Berko qu'on utilise au cégep je trouve que
383 dans sa progression musicale, il y a une progression à la foi musicale et stratégique à

384 l'intérieur. Je trouve que ça se complète bien. Il y a juste un petit moment où est-ce que le
385 niveau monte un petit peu trop vite. La progression n'est pas optimale, on arrive dans les
386 modulations et il manque certaines choses, mais on peut compléter ailleurs. C'est ça, au
387 niveau de la progression, ça monte un petit peu trop vite je dirais dans la fin de notre
388 deuxième session. Souvent à la troisième session, le matériel musical est super
389 intéressant, mais les étudiants manquent de réflexes rendus là. Ça devient trop des études,
390 ils doivent les pratiquer à la maison. Ça développe le sens musical à mon avis, mais il y a
391 un manque pour les réflexes là-dedans. Karpinski, bien là je n'ai que des bonnes choses à
392 dire là-dessus et son anthologie. Moi j'utilise le Kraft pour la dictée, ça personnellement
393 je trouve que c'est une super progression. Les dictées sont courtes, c'est avec beaucoup
394 d'instruments de musique différents, il y a du mélodique, il y a de l'harmonique, très peu
395 de modulations, mais les difficultés que je vois chez les étudiants sont ailleurs. À quelque
396 part, j'ai l'impression qu'on pourrait mettre la modulation beaucoup plus loin dans notre
397 curriculum en avançant très loin avec les étudiants pareil. Quand on développe le sens
398 musical, une des manifestations de ça, c'est d'être capable de rechanter une mélodie
399 qu'on a entendue rapidement. Si tu es capable de mémoriser une longue mélodie, c'est
400 que tu en connais déjà beaucoup sur la musique au niveau de la capacité de mémoire de
401 travail. Il faut que tu sois capable de saisir toutes sortes de liens. Si tu ne comprends pas
402 de liens avec la musique, c'est le fameux sept éléments plus ou moins deux que tu peux
403 retenir en mémoire, si tu ne comprends pas la musique, si je te fais quelques notes
404 atonales, peut-être qu'on va être capable d'en rechanter cinq six, voilà. Ça s'arrête là,
405 c'est la capacité maximale sans faire de liens. Si tu es capable de saisir ce qui se passe, tu
406 vas être capable d'en retenir beaucoup plus long. Si on fait une mélodie musicale, huit
407 mesures et qu'on est capable de la retenir après une écoute, deux écoutes, parce qu'on a
408 reconnu qu'il y avait un modèle séquence et toutes sortes de choses, ça, c'est développer
409 l'oreille à mon avis. C'est bien important. Moi, ça me satisfait beaucoup dans le cours,
410 mais par rapport au programme il manque beaucoup d'éléments là-dedans sur la
411 modulation. Il y aurait peut-être un manque là-dessus, au niveau de la dictée par rapport à
412 notre programme. Des dictées qui sont musicales, progressives, avec des stratégies. Ça,
413 les stratégies ne sont pas assez explicites et ne sont pas assez enseignées.

414 VT – À part si tu prends vraiment un livre sur l'enseignement, tu n'as pas de stratégies
415 d'expliquées.

416 H – Oui, c'est ça. Pourtant, il y en a. L'étude de [REDACTED], elle met le doigt
417 dessus, sur déjà beaucoup de stratégies qui sont très communes, très efficaces. Il y a
418 probablement une taxonomie à faire là-dedans. Il y en a probablement des essentielles,
419 incontournables, qu'il faut maîtriser dès le départ et d'autres qui sont d'un niveau plus
420 complexe, plus avancé. On a certainement un besoin de ce côté-là. C'est sur en même
421 temps parce que tu as des stratégies que tu peux maîtriser et que musicalement ... c'est
422 deux curseurs, les stratégies et le niveau musical. Des fois elles ne sont pas toujours
423 adaptées. Ça va toujours être un petit peu difficile, mais je suis sûr qu'il y a quelque
424 chose à faire si on s'y penche.

425 VT – Oui, bien ma prochaine question c'est que devrait contenir un manuel de formation
426 auditive fait spécialement pour les enseignants du niveau collégial?

427 H – Pour les enseignants?

428 VT – Est-ce qu’il devrait y avoir un guide avec justement plus de stratégies ou est-ce que
429 c’est au prof de développer ça?

430 H – Bien, moi je dirais qu’il faudrait que le livre de Karpinski soit diffusé premièrement.
431 Il y a toute une réflexion là-dedans sur la formation auditive en général et ça oblige à
432 réfléchir sur bien des choses. Un manuel c’est toujours un peu orienté avec une approche
433 en particulier. Je n’en connais pas une tonne de manuels, je sais qu’il y en a qui sont
434 construits sur des intervalles en particulier, on commence avec des petits intervalles et on
435 grossit. Il y a toujours une espèce d’orientation qui est donnée à ça. Alors un manuel, je
436 pense que ça ne pourrait pas satisfaire tout le monde parce que chacun a son approche
437 différente, mais j’ai l’impression que le plus grand besoin serait au niveau de la réflexion.
438 Le livre de Karpinski ou quelque chose de vulgarisé par rapport à ça pour réfléchir,
439 mieux comprendre la place de chaque notion. La raison profonde de pourquoi on
440 enseigne les choses, pourquoi on fait de la formation auditive, pourquoi telle approche au
441 lieu de telle autre, pourquoi dans la séquence ça arrive à tel moment ou à un autre?
442 Quelque chose qui amène cette réflexion-là ou des réponses là-dessus, plus que du
443 matériel. À mon avis, du matériel sans explication, sans orientation, c’est ça ... le prof va
444 regarder ça et va dire que ça ne clique pas avec sa manière de faire.

445 VT – Il ne me reste que deux questions. Que pensez-vous de l’utilisation de la
446 technologie pour l’enseignement de la formation auditive?

447 H – Moi je ne suis pas très technologique. Je ne peux pas te dire ce qu’il existe
448 présentement là-dedans. Je ne sais pas ce que je manque.

449 VT – En ce moment je pense qu’il existe plein de logiciels sur Internet. Je sais qu’il y en
450 a qui travaillent avec *Ear Master* ou des trucs comme ça, mais sinon ... est-ce que c’est
451 un cours qui tend à évoluer avec la technologie? C’est une question.

452 H – Je ne sais pas, il y a sûrement des choses intéressantes pour les étudiants, mais moi je
453 suis plutôt du genre petit logiciel simple. Un générateur de quelque chose que tu veux
454 faire pratiquer. Moi ça je trouve ça le « fun » et j’ai souvent conseillé le *Functional Ear*
455 *Trainer* qui est un logiciel qui ne pèse rien, il est tout petit. Tu fais juste dire... le
456 connais-tu?

457 VT – Non.

458 H – Il te joue une cadence dans la tonalité, il te joue une note dans la tonalité. C’est tout,
459 alors là il faut que tu travailles quand tu entends la cadence de rapidement te placer dans
460 la tonalité pour trouver le bon degré. Ça commence comme ça et tu as en majeur, en
461 mineur, les sept degrés. Après ça, tu rajoutes les degrés chromatiques dans le lot. À
462 travers une tonalité, être capable d’identifier les degrés. Je trouve que c’est vraiment
463 super, ça travaille une chose élémentaire en dictée. Ça cible une difficulté en particulier.
464 Trouver une note à partir de la tonalité finalement, ce qu’on devrait être capable de faire
465 n’importe quand en dictée, même si en cours de route il y a d’autres choses de plus
466 efficaces comme stratégie, plus rapide. On devrait toujours être capable de compter là-
467 dessus. Moi c’est ce genre d’utilisation là que j’en fais. À la fin, transcrire, c’est écrire de
468 la musique, mettre ça par écrit. Je ne sais pas dans quelle mesure un support informatique
469 peut vraiment beaucoup t’aider. Il y a un travail à faire en papier. Je ne pense pas qu’on
470 peut révolutionner tant de choses. Ça va toujours rester qu’il faut que tu t’assoies avec le

471 piano et il faut que tu les écoutes les intervalles sonner, avec un vrai instrument, tu
472 entends résonner, tu entends la friction. C'est ça qui est vraiment essentiel à mon avis.
473 Ceci dit, il n'y en a pas pour la formation auditive, mais moi avec mon iPhone, j'écoute la
474 ballado-diffusion. Il y a des trucs sur iTunes et ces affaires-là, je ne sais pas si tu connais.

475 VT – Non.

476 H – Il y a toutes sortes d'émissions. Tu peux faire des petites capsules sur des sujets, il y
477 en a plein. Il y en a sur l'histoire du jazz en particulier, des capsules de 10 minutes. Il y a
478 quelqu'un qui te raconte, en anglais, l'histoire avec tous les extraits musicaux un peu
479 comme un cours de littérature musicale. C'est super le « fun ». Je me disais qu'il y aurait
480 peut-être des sujets de formation auditive le « fun » à explorer et à présenter sur des
481 capsules comme ça juste pour enrichir un peu. Des fois, on n'a pas le temps de rentrer
482 dans les théories derrière ...

483 VT – Tu peux aller choisir le sujet sur quoi tu veux écouter?

484 H – Bien, c'est ça. Ça serait peut-être le « fun », mais ce n'est pas comme élément central
485 d'un cours. C'est vraiment pour rajouter des choses intéressantes, des sujets un peu à
486 creuser, disons les manières d'accorder les instruments, les tempéraments. Ça peut être un
487 sujet intéressant à creuser, mais tu n'as jamais le temps de faire ça dans un cours. Tu
488 prends le temps de le faire, de sélectionner les bons exemples. Faire écouter des trucs là-
489 dessus. Je pense que ça peut être bien le « fun ». Éventuellement si j'ai bien du temps.

490 VT – Ma dernière question c'est « avez-vous d'autres commentaires à faire sur
491 l'enseignement de la formation auditive? »

492 H – Non, je ne vois pas, je pense que tu as posé assez de questions ... j'ai dit pas mal
493 d'affaires, je pense.

494 VT – Merci!

495