



# **La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec**

**Thèse**

**Rita Bélisle**

**Doctorat en musique**  
Philosophiæ doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

# **La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec**

**Thèse de doctorat**

**Rita Bélisle**

Sous la direction de :

Valerie Peters, directrice de recherche  
Martine Roberge, codirectrice de recherche

## Résumé

Depuis quelques décennies, des pédagogues et des ethnomusicologues ont développé une approche en éducation musicale qui promeut l'ouverture culturelle et la justice sociale, en utilisant comme répertoire les musiques traditionnelles et les musiques du monde, qui font découvrir aux élèves des cultures variées, les aident à s'intégrer dans un nouveau milieu et à construire leur identité (Anderson et Campbell, 1996; Campbell *et al.*, 1994; Campbell, 1996, 1998, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Schippers, 2010; Volk, 2004; Wade, 2013). Des outils pédagogiques ont été élaborés et mis à la disposition des enseignants, par exemple les ouvrages des *World Music Pedagogy Series* (Roberts et Beegle, 2018; Watts, 2018), *Global Music Series* (Campbell, 2004; Wade, 2013) ou de *Jazzimuth* des éditions Fuzeau (Saint-James, 2006; Saint-James et Chazelle, 2006). Au Québec, l'ouverture culturelle est préconisée dans le *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)* (Ministère de l'Éducation, 2006a) et la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Québec, 1998), et les mouvements migratoires (Gouvernement du Québec, 2014) ont entraîné une diversification considérable de l'origine des élèves. L'éducation musicale interculturelle devrait donc faire partie de la formation initiale des enseignants.

Cette thèse présente donc, d'une part, une analyse de contenu de 850 ressources pédagogiques (manuels, livres, partitions, enregistrements sur CD et vidéos, sites internet et autres ressources électroniques) destinées à enseigner la musique au primaire, accessibles au Québec. Cette analyse de contenu s'est appuyée sur les critères énoncés en éducation musicale interculturelle : présentation des musiques traditionnelles et de leur aire culturelle (Prine Pauls, 2009); respect des

principes de justice sociale et réduction des clichés ethniques; présence d'éléments de mise en contexte (cartes géographiques, données sociohistoriques, objets typiques); authenticité des sources ou métissages assumés; apprentissages se rapprochant des modes de transmission traditionnels (par imitation, à l'oreille); instruments traditionnels pour l'appréciation et le plus proche possible des timbres pour l'interprétation; instructions pour guider l'enseignant. Les résultats montrent que les musiques d'ici sont sous-représentées parmi les ressources qui présentent des musiques traditionnelles et que seulement un dixième d'entre elles remplissent tous les critères précités.

D'autre part, une enquête ethnographique a été menée auprès de dix spécialistes en musique qui enseignent, entre autres, les musiques traditionnelles dans des écoles primaires du Québec. Des entrevues et des observations en classe portant principalement sur leurs perceptions des musiques traditionnelles, leur formation dans le domaine, leurs motivations à les enseigner, leurs pratiques pédagogiques et les ressources qu'ils utilisent ont fourni la plus grande partie des données d'analyse. Une étude netnographique des fils de discussion publiés dans trois groupes Facebook d'enseignants de musique et ayant pour sujet les musiques traditionnelles est venue compléter cette enquête de terrain.

Toutes ces données ont été croisées et analysées, ce qui a permis de tracer les grandes lignes de l'éducation musicale interculturelle et de l'enseignement des musiques traditionnelles dans les écoles primaires québécoises. Ces résultats ont aussi été comparés avec les écrits relevés préalablement dans la revue de littérature et la problématique, en ce qui concerne l'éducation musicale interculturelle ailleurs dans le monde.

Les critères de rigueur scientifique applicables à la recherche qualitative ont été respectés du mieux possible, en dépit des limites imposées par

les circonstances, notamment la Covid-19. Enfin, des recommandations ont été formulées dans le but de favoriser l'enseignement de ces musiques aux jeunes générations.

## Abstract

In recent decades, pedagogues and ethnomusicologists have developed an approach to music education that promotes cultural openness and social justice by using traditional and world musics as a repertoire that introduces students to a variety of cultures, helps them integrate into a new environment and contributes their identity formation (Anderson et Campbell, 1996; Campbell *et al.*, 1994; Campbell, 1996, 1998, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Schippers, 2010; Volk, 2004; Wade, 2013). Pedagogical tools have been developed and made available to teachers, for example, the *World Music Pedagogy Series* (Roberts et Beegle, 2018; Watts, 2018), *Global Music Series* (Campbell, 2004; Wade, 2013) or *Jazzimuth* by Fuzeau (Saint-James, 2006; Saint-James et Chazelle, 2006). In Quebec, although cultural openness is advocated in the *Quebec Education Program (QEP)* (Ministère de l'Éducation, 2006b) and the *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* [School integration and intercultural education policy Québec] (1998), and although migratory movements (Gouvernement du Québec, 2014) have considerably diversified the origins of students, intercultural music education is not yet an integral part of teacher education.

This thesis presents a content analysis of 850 teaching resources (textbooks, books, scores, CD and video recordings, websites and other electronic resources) accessible in Quebec and designed to teach music at the elementary level. This content analysis was based on the criteria set out in intercultural music education: presentation of traditional musics and their culture area (Prine Pauls, 2009); respect for the principles of social justice and reduction of ethnic clichés; presence of contextualizing elements (geographical maps, socio-historical data, typical objects); authenticity of the sources or hybridization assumed; learning that seeks to replicate traditional modes of transmission (by imitation, by ear);

traditional instruments for music listening and timbres that closely resemble traditional instruments for performing; instructions to guide the teacher. The results show that local music is under-represented among the resources that present traditional musics and that only one tenth of the resources meet all the above criteria.

In addition, an ethnographic field study was conducted with ten music specialists who teach, among other things, traditional musics in Quebec elementary schools. Interviews and classroom observations focusing on their perceptions of traditional musics, their educational preparation in the field, their motivations for teaching these musics, their teaching practices and the resources they use provided the majority of the data for analysis. A netnographic analysis of the discussion threads published in three Facebook groups of music teachers on the topic of traditional musics complemented this field study.

All of these data were cross-referenced and analyzed, making it possible to present an initial portrait of intercultural music education and traditional music teaching in Quebec elementary schools. These results were also compared with the literature previously identified regarding intercultural musical education around the world.

The criteria of scientific rigor applicable to qualitative research were respected whenever possible, despite the limitations imposed by extenuating circumstances, particularly Covid-19. Finally, recommendations were formulated with the aim of encouraging the teaching of these musics to the younger generations.

# Table des matières

Résumé .....	ii
Abstract .....	v
Table des matières .....	vii
Liste des figures .....	xii
Liste des tableaux .....	xiii
Liste des abréviations, sigles, acronymes .....	xiv
<i>Dédicace</i> .....	xv
Remerciements .....	xvii
Avant-propos .....	xx
Introduction.....	1
Chapitre 1 – Recension de la littérature sur l’enseignement des musiques traditionnelles .....	5
1.1 Recueils pédagogiques de chansons.....	6
1.2 Rapport Parent et Rapport Rioux .....	8
1.3 Collections <i>Imagine et moi</i> et <i>Mon passeport musical</i> .....	10
1.4 Programme de formation de l’école québécoise .....	12
1.5 Éducation multiculturelle et interculturelle .....	17
1.6 Éducation musicale interculturelle.....	21
1.7 Matériel pédagogique pour l'enseignement des MTIA au Québec.....	34
1.8 Formation en enseignement des MTIA .....	37
Chapitre 2 – Problématique et cadre conceptuel.....	43
2.1 Pertinence de la recherche .....	44
2.2 Questions et objectifs de recherche .....	45
2.3 Cadre conceptuel .....	47
2.3.1 Tradition .....	48
2.3.2 Culture.....	51
2.3.3 Transmission .....	54
2.3.4 Contexte sociohistorique .....	55
2.3.5 Formation identitaire.....	55
2.3.6 Justice sociale .....	57
Chapitre 3 – Méthodologie .....	59
3.1 Les traditions de recherche .....	59

3.2 La posture épistémologique .....	61
3.3 Analyse de contenu.....	63
3.3.1 Première étape : mise en place d'un plan d'analyse .....	66
3.3.2 Deuxième étape : préparation du corpus .....	74
3.3.3 Troisième étape : découpage du contenu des documents .....	77
3.3.4 Quatrième étape : évaluation des unités d'information.....	78
3.3.5 Cinquième étape : réalisation d'un essai pilote .....	80
3.3.6 Sixième étape : traitement des données .....	81
3.3.7 Septième étape : analyse des résultats.....	82
3.3.8 Huitième étape : publication des résultats.....	83
3.4 Enquête ethnographique.....	83
3.4.1 Recrutement.....	86
3.4.2 Entretiens .....	88
3.4.3 Observations <i>in situ</i> .....	91
3.4.4 Journal de terrain .....	95
3.4.5 Netnographie.....	97
3.4.6 Traitement et analyse des données .....	101
3.5 Analyse croisée.....	102
3.5.1 Critères de scientificité .....	103
3.6 Bilan méthodologique.....	104
Chapitre 4 - Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des musiques traditionnelles au primaire dans les écoles du Québec .....	106
4.1 Résumé de l'article.....	106
4.2 Introduction .....	107
4.3 Cadre conceptuel.....	108
4.4 Problématique et pertinence .....	114
4.5 Méthodologie : analyse de contenu.....	114
4.5.1 Plan d'analyse et catégories .....	115
4.5.2 Constitution du corpus.....	117
4.5.3 Identification des unités d'information .....	118
4.5.4 Évaluation et codage des UI .....	119
4.5.5 Essai pilote.....	121
4.5.6 Traitement des données.....	122
4.6 Résultats .....	123
4.6.1 Musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs (MTIA).....	123
4.6.2 Justice .....	126
4.6.3 Contexte.....	128
4.6.4 Sources .....	128
4.6.5 Transmission.....	129
4.6.6 Instrumentation .....	130

4.6.7 Explications .....	131
4.6.8 Niveaux scolaires .....	132
4.6.9 Compétences .....	132
4.6.10 Dates de publication des MTIA .....	133
4.7 Discussion.....	134
4.7.1 Limites.....	136
4.8 Conclusion .....	137
4.9 Annexe : Sites internet des bibliothèques et des maisons d'édition consultés .....	137
4.10 Liste des références.....	138
Chapitre 5 - Enseigner les musiques traditionnelles dans les écoles primaires du Québec : perceptions, motivations et stratégies pédagogiques .....	147
5.1 Résumé.....	147
5.2 Abstract.....	147
5.3 Musiques traditionnelles et contexte de la recherche.....	148
5.4 Démarche méthodologique .....	150
5.5 Résultats .....	152
5.5.1 Entrevues .....	152
5.5.2 Observations <i>in situ</i> .....	171
5.6 Discussion sur les résultats.....	176
5.7 Conclusion .....	181
5.8 Liste de références.....	182
Chapitre 6 – Netnographie .....	191
6.1 Description des groupes Facebook.....	191
6.2 Profil des intervenants.....	192
6.3 Thème des échanges.....	195
6.3.1 Perceptions des enseignants sur les MTIA .....	196
6.3.2 Motivations des enseignants pour enseigner les MTIA .....	196
6.3.3 Pratiques et stratégies pédagogiques en MTIA.....	197
6.3.4 Compétences, cycles et MTIA.....	198
6.3.5 Besoins des enseignants .....	208
6.3.6 Questions éthiques.....	209
6.4 Conclusion sur la netnographie.....	210
Chapitre 7 – Analyse croisée de l'ensemble des données .....	213
7.1 Les musiques traditionnelles : perceptions, vocabulaire et aires culturelles du répertoire.....	214

7.1.1	Musique traditionnelle et musique folklorique.....	214
7.1.2	Musiques traditionnelles d'ici.....	215
7.1.3	Musiques du monde.....	217
7.2	Applications des principes de l'éducation musicale interculturelle .....	219
7.2.1	Ouverture culturelle.....	219
7.2.2	Formation identitaire.....	220
7.2.3	Clichés ethniques et éducation au respect des autres cultures.....	221
7.3	Pratiques pédagogiques .....	223
7.3.1	Enseignement des MTIA et ÉMI.....	223
7.3.2	Enseignement des MTIA et <i>PFÉQ</i> .....	227
7.3.3	Des enseignants qui se perçoivent comme différents .....	229
7.4	Examen des ressources pédagogiques communes.....	231
7.4.1	Méthodes pour l'enseignement général de la musique .....	233
7.4.2	Recueils de chansons .....	233
7.4.3	Musique instrumentale et Orff .....	235
7.4.4	Matériel pour l'appréciation des MTIA.....	236
7.4.5	Musiques traditionnelles québécoises.....	237
7.4.6	Danses traditionnelles.....	239
7.4.7	Mise à jour des ressources .....	240
7.5	Conclusion de l'analyse croisée.....	243
Chapitre 8	– Discussion .....	245
8.1	Interprétation des résultats.....	245
8.2	Perspectives des résultats Apports de la recherche .....	255
8.3	Validité de la recherche.....	258
8.4	Limites.....	260
Conclusion	.....	262
Bibliographie	.....	266
Annexe A	– Grille d'analyse de contenu.....	291
Annexe B	– Courriel de recrutement des informateurs.....	292
Annexe C	– Formulaire de consentement .....	294
Annexe D	– Schéma d'entretien .....	298
Annexe E	– Autorisation des responsables d'organismes ou d'établissements pour observer en classe .....	302
Annexe F	– Consentement des parents pour l'observation en classe .....	303
Annexe G	– Assentiment des élèves mineurs de moins de 14 ans : présentation orale du projet avant l'observation en classe.....	306
Annexe H	– Grilles d'observation détaillée .....	307

Annexe I – Message aux responsables des groupes Facebook .....	314
Annexe J – Liste des 75 meilleures ressources en français pour l’enseignement des MTIA.....	316
Annexe K – Teaching Traditional Musics in Quebec Elementary Schools: Perceptions, Motivations and Teaching Strategies.....	341
Abstract.....	341
Traditional Musics and Research Context.....	341
Methodological Approach.....	343
Results .....	344
Interviews .....	344
Observations in situ.....	361
Discussion.....	366
Conclusion .....	369
Reference List.....	370

## Liste des figures

Figure 1 - Five Dimensions of World Music Pedagogy .....	27
Figure 2 - Schéma conceptuel de l'éducation musicale interculturelle .....	47
Figure 3 - Schéma conceptuel de l'éducation musicale interculturelle .....	110
Figure 4 - Terminologie des MTIA .....	124
Figure 5 - Éléments de mise en contexte .....	128
Figure 6 - Sources du répertoire.....	129
Figure 7 - Modes de transmission des MTIA .....	130
Figure 8 - Instruments de musique employés.....	131
Figure 9 - Explications pédagogiques .....	132
Figure 10 - Compétences et savoirs visés .....	133
Figure 11 - Nombre de publications de MTIA par année depuis 1994 .....	134
Figure 12 - Les régions administratives du Québec .....	195
Figure 13 - Pourcentage des données axées sur les compétences selon les approches.....	229

## Liste des tableaux

Tableau 1 - Règles de codage et abréviations de la grille d'analyse : catégories générales.....	71
Tableau 2 - Règles de codage et abréviations de la grille d'analyse : catégories spécifiques .....	72
Tableau 3 - Code numérique pour l'évaluation de la pertinence des ressources ..	76
Tableau 4 - Liste des catégories spécifiques .....	116
Tableau 5 - Indices pour l'analyse des catégories.....	122
Tableau 6 - Répartition des ressources selon les pays ou les régions d'origine, en ordre décroissant.....	125
Tableau 7 - Niveaux scolaires, ressources et apprentissages.....	132
Tableau 8 - Profil des participants .....	153
Tableau 9 - Entrevues : répertoire et instruments selon les compétences .....	161
Tableau 10 - Ethnographie : ressources utilisées par les enseignants.....	164
Tableau 11 - Contexte des observations .....	172
Tableau 12 - Observations : ressources, compétences et stratégies .....	173
Tableau 13 - Groupes Facebook répertoriés pour la netnographie .....	192
Tableau 14 - Nombre d'interventions par enseignant.....	193
Tableau 15 - Répartition des enseignants par régions et CSS.....	193
Tableau 16 - Compétences disciplinaires : titres des MTIA, ressources, aire culturelle et instruments utilisés.....	200
Tableau 17 - Comparaison des occurrences selon les approches méthodologiques .....	215
Tableau 18 - Occurrences des musiques traditionnelles d'ici.....	215
Tableau 19 - Occurrences par continent et par approche méthodologique .....	218
Tableau 20 - Ressources présentes dans au moins deux approches méthodologiques .....	231
Tableau 21 - Table 1: Participant Profile .....	345
Tableau 22 - Table 2: Repertoire and Instruments Used to Develop Musical Competencies .....	353
Tableau 23 - Table 3: Resources Cited by Participants .....	356
Tableau 24 - Table 4: Observation Context.....	362
Tableau 25 - Table 5: Resources, Competencies and Strategies .....	364

## Liste des abréviations, sigles, acronymes

Acc. : Accompagnement

BAnQ : Bibliothèque et archives nationales du Québec

CÉRUL : Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval

CS : Commission scolaire (nom des centres de services scolaires en vigueur lors de la collecte de données)

CSS : Centres de services scolaires

ÉMI : Éducation musicale interculturelle

FR : France

IMSE : Indice de milieu socio-économique

IT : Instruments traditionnels

*JRME : Journal of Research in Music Education*

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MM : Musiques du monde

MT : Musique(s) traditionnelle(s)

MTIA : Musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs

*PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2006a)

PN : Musique des Premières Nations

QC : Musique traditionnelle ou folklore du Québec

*QEP : Quebec Education Program* (version anglaise du *PFÉQ*, Ministère de l'Éducation, 2006b)

RU : Royaume-Uni

SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation

SFR : Indice du seuil de faible revenu

SQRM : Société québécoise de recherche en musique

TIC : technologies de l'information et de la communication

UI : Unité(s) d'information

USA : États-Unis

WMP : *World Music Pedagogy* (Campbell, 2018)

*À la mémoire de Germain  
Bélisle, mon cher papa, qui m'a transmis tant  
de chansons traditionnelles de sa belle voix*

*La musique traditionnelle, vécue, intégrée, et  
non seulement reproduite, possède au  
contraire une capacité d'innovations  
permanentes qui rend le vrai musicien  
traditionnel capable d'entrer en relation avec  
d'autres langages musicaux et artistiques.*

**Béla Bartók**

## Remerciements

D'abord, je voudrais remercier vivement Valerie Peters, ma directrice de recherche, qui me guide avec la plus grande compétence, depuis sept ans déjà, dans ce projet commencé pour la maîtrise et transformé en doctorat. Ses connaissances étendues et son expérience dans le domaine de l'éducation musicale interculturelle ont été et seront encore pour moi une source intarissable d'inspiration. Ma reconnaissance s'adresse également à Martine Roberge, ma codirectrice, pour son soutien sans faille et sa vaste expérience du terrain qui m'ont pilotée dans les méandres de l'enquête ethnographique depuis plus de trois ans. Sans elles, ce projet n'aurait jamais pu aboutir.

Aux autres membres du comité, mes remerciements les plus sincères : à Josée Vaillancourt, pour tout ce qui touche le chant et les techniques rédactionnelles; à Annabelle Viau-Guay, qui m'a engagée à trouver ma posture de chercheuse; et, *last but not least*, à Patricia Shehan Campbell, sommité dans le domaine de la *World Music Pedagogy*, qui m'a accordé le grand privilège de devenir le membre externe de ce comité avec beaucoup de bienveillance et de générosité.

Dernièrement, la Bourse d'excellence Simonne-Voyer m'a été attribuée par le comité de sélection du Bureau des bourses et de la recherche de la Faculté des lettres et des sciences humaines et je voudrais l'en remercier du fond du cœur. Je suis très honorée de suivre de loin les pas de cette grande dame des études ethnographiques en folklore canadien-français.

À tous ces professeurs dévoués et compétents de l'Université Laval qui ont jalonné mon parcours universitaire, je voudrais aussi dire merci : André Papillon, qui m'a accueillie à mon retour aux études; Richard Paré, cet immense musicien, professeur d'orgue inoubliable; Chantal Dubois,

souvent citée dans cette thèse; Gérald Côté, qui m'a ouvert le champ de l'ethnomusicologie; Lucille Guilbert, qui m'a guidée dans mes premiers pas en ethnologie de l'interculturel; Raymond Ringuette, qui nous a fait chanter tant de chansons traditionnelles; Yvaine Gagnon, pédagogue chevronnée toujours là pour ses étudiants; Francis Dubé, qui m'a engagée à effectuer un passage direct au doctorat; Hélène Boucher, Paulin Daigle, Vincent Bauer, Louise Mathieu, Ursula Stuber, René Joly, André Garneau, Carole Grégoire, Serge Lacasse et tant d'autres qui ont laissé leur marque sur mon chemin. Des professeurs de l'Université de Montréal, je retiendrai Dujka Smoje, musicologue, ma directrice aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles et André Longpré, professeur de latin, mon codirecteur. À l'Université de Poitiers, en France, je salue Martin Aurell, qui m'a dirigée dans l'obtention du Diplôme d'études approfondies en Civilisation médiévale, et Claire Maître, musicologue membre du jury.

Il m'est impossible de remercier en particulier tous mes collègues de l'université, mais je ne peux passer sous silence Paul-André Dubois, fidèle ami depuis presque 35 ans avec qui j'ai échangé si souvent sur la musique ancienne, l'histoire, la Nouvelle-France et ... le jardinage! De même pour Julie Gagnon, déjà appréciée comme professeur de violon de deux de mes filles, collègue en or à qui je souhaite le meilleur. À tous ces étudiants et amis qui ont enrichi ma vie et ma carrière de leur musique, de leur sourire et de leur contact, merci.

Ma gratitude s'adresse aussi à ma maman Cécile Brunet-Bélisle qui m'a transmis tant de comptines et de chansons enfantines qu'elle chantait en toute occasion et que j'ai, par la suite, chantées à mes dix enfants : Joseph, Anne-Christine, Edouard, François, Louis-Charles, Raphaëlle, Grégoire, Jehanne-Laure, Marc-Antoine et Philomène, ainsi qu'à mes petits-enfants, Alexis, Jérémy, Gabriel, Mélodine, Anthony, Jessy,

William, Julia, Carolina et Stella. J'ai des étoiles dans le cœur quand je repense à la belle musique que nous avons fait en famille, spécialement lors du concert du 400<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de Québec à l'église St-François d'Assise, aux messes d'époque des Fêtes de la Nouvelle-France et à tant de cérémonies et de fêtes où nous nous occupions de la partie musicale. Merci à mon mari, Richard Pagani, qui a toujours été là pour s'occuper de nos enfants pendant mes études, pour sa compréhension et sa générosité. Clin d'œil aussi à la bande d'adolescents de Danville avec qui j'ai fait mes premiers pas dans l'accompagnement des chansons traditionnelles au piano, à l'harmonica et à la cuillère quand j'avais quinze ans.

Je remercie aussi à titre posthume mon père, mes grands-parents paternels, mes oncles et mes tantes, chez qui les Fêtes étaient l'occasion de retrouvailles pour chanter en famille, accompagnés au piano par tante Denise et au violon par oncle Jean-Bernard. Merci aussi aux religieuses de la Congrégation Notre-Dame, spécialement aux sœurs Marcelle Corneille, Aline Audet et Fleur-Ange Morin, à qui je dois tant pour ma formation musicale.

## Avant-propos

L'article du premier chapitre intitulé *Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des musiques traditionnelles au primaire dans les écoles du Québec* a été soumis le 10 juin 2020 et accepté le 26 octobre 2020 pour publication dans le volume 21, numéro 1, des *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*. Ce numéro devrait paraître d'ici l'automne 2021. Le texte de l'article intégré dans cette thèse est le même que celui qui a été revu et corrigé suivant les indications du comité scientifique et du comité de lecture qui l'avaient évalué pour cette revue. Seuls la mise en page et le système de références diffèrent. Rita Bélisle est la seule auteure de la recherche et du texte qui a été révisé par sa directrice, sa co-directrice et la professeure Josée Vaillancourt.

Le deuxième article a été soumis le 24 novembre 2021 à la revue *Research Studies in Music Education* sous le titre de *Teaching Traditional Musics in Quebec Elementary Schools: Perceptions, Motivations and Teaching Strategies*. Le texte du chapitre 5 est la version originale en français, entièrement rédigée par Rita Bélisle, première auteure. Il a été traduit en anglais par Valerie Peters, deuxième auteure et directrice de thèse et revu par Martine Roberge, troisième auteure et codirectrice de thèse, notamment pour tout ce qui touche l'ethnographie et l'épistémologie.

## Introduction

Depuis une vingtaine d'années, le patrimoine culturel immatériel, parmi lequel se trouvent les musiques traditionnelles (MT<sup>1</sup>), est l'objet de recherches, de débats et de politiques publiques. Généralement transmises « de génération en génération par oralité de façon directe et active [...] selon un processus de partage collectif » (Gauthier *et al.*, 2014, p. 60), les MT désignent l'ensemble des phénomènes musicaux associés à une culture, elle-même ancrée dans un espace géographique et social, et actualisés dans une pratique continue, formant un héritage communautaire qui appartient au domaine public.

Le Canada et le Québec n'ont pas encore adhéré à la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (UNESCO, 2003b) quoique le Québec ait adopté, en 2011, la *Loi sur le patrimoine culturel du Québec* (Québec, 2020). Or, dans la conservation du patrimoine musical, l'école pourrait jouer un rôle de premier plan en tant qu'agent de transmission<sup>2</sup> des savoirs, car l'enseignant est censé agir comme passeur culturel, c'est-à-dire comme « un héritier, un critique et aussi un interprète de la culture » (Martinet *et al.*, 2001, p. 38, italiques des auteurs). La première compétence professionnelle des enseignants est d'« agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 47). Pour être en mesure de transmettre ces éléments culturels à leurs élèves,

---

<sup>1</sup> L'abréviation MT sera employée pour le singulier – musique traditionnelle – ou le pluriel – musiques traditionnelles – selon le contexte.

<sup>2</sup> Bien qu'en éducation le terme de construction des savoirs ait été adopté dans le paradigme de l'élève au cœur de son apprentissage, le terme transmission, relié intimement à celui de tradition, est utilisé tout au long de ce travail parce qu'il est employé couramment quand il est question de patrimoine culturel, comme le sont les musiques traditionnelles. En bref, la transmission est le processus employé pour faire passer la culture d'une génération à l'autre (Berliner, 2010).

les enseignants de musique devraient, en principe avoir accès à une formation et à des ressources pédagogiques appropriées.

Dans les pays touchés par des mouvements migratoires de plus en plus importants (Guilbert, 2015; Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2016; Wihtol de Wenden, 2017), un courant d'éducation prônant la diversité culturelle s'est graduellement installé. Des penseurs dans le domaine de l'éducation (Banks, 1993, 2009, 2012; Banks et Banks, 2004; Grant et Gomez, 2001; Grant et Portera, 2011) ont réfléchi aux fondements et aux implications de cette ouverture. Suivant ce mouvement, de nombreux chercheurs en éducation musicale ont aussi voulu promouvoir la diversité culturelle dans les programmes de musique en mettant en valeur le patrimoine de nombreux peuples (Bohlman, 2013; Campbell, 1996, 2004, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Carignan, 1994; Moore, 2012; Peters, 2007; Schippers, 2010; Volk, 2004; Wade, 2013; Westerlund *et al.*, 2020). Ils souhaitent que les élèves élargissent leurs horizons culturels, mais aussi qu'ils enrichissent leur formation musicale au contact de systèmes musicaux différents de celui de la musique occidentale. Ils préconisent la transmission de ces musiques de manière globale (*global music*), c'est-à-dire en s'intéressant à leur rôle au sein de leur culture d'origine, à leur fonctionnement, à la manière avec laquelle elles y sont enseignées, transmises, apprises et reçues au sein de cette culture, de même que sur les applications qu'on peut en faire dans les salles de classe (Campbell, 2018). Ces auteurs ont développé de nombreux outils pédagogiques en anglais pour les enseignants, spécialement les *Global Music Series* (Campbell, 2004; Wade, 2013) et *World Music Pedagogy Series* (Roberts et Beegle, 2018; Watts, 2018).

Néanmoins, le Québec semble accuser un retard dans ce domaine. Même si le répertoire des MT fait partie du *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)* (Ministère de l'Éducation, 2006a), le matériel pédagogique publié en français répond-il aux exigences du programme, aux besoins des enseignants et aux intérêts des élèves? De plus, si l'enseignement des MT dépend de l'intérêt et des aptitudes personnelles des enseignants, il est légitime de se demander dans quelle mesure et de quelle façon le patrimoine musical est transmis aux enfants du Québec.

Pour exposer l'ensemble des problèmes relatifs à l'enseignement des MT, il faut d'abord le situer dans son contexte historique, scolaire, musical et social. Une revue des principales recherches effectuées dans le domaine (chapitre 1) permettra de mieux cerner la problématique, d'en évaluer la pertinence sociale et scientifique, de poser les questions de recherche qui en découlent et de définir son cadre conceptuel (chapitre 2).

Le chapitre 3 présente la posture épistémologique adoptée et les démarches méthodologiques qui ont été utilisées. D'abord, l'analyse du contenu des ressources pédagogiques en musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs (MTIA) disponibles en français au Québec constitue une sorte de recherche documentaire préliminaire. Ensuite, l'enquête ethnographique menée au moyen d'entretiens et d'observations rapporte le point de vue des enseignants de musique du primaire en ce qui concerne l'enseignement des MTIA. Cette enquête est complétée par une analyse netnographique des contributions sur les MT dans trois groupes Facebook consacrés à l'enseignement de la musique au Québec.

Le premier article soumis et accepté par les Cahiers de la SQRM s'articule autour de l'analyse de contenu des ressources pédagogiques disponibles au Québec pour l'enseignement des MTIA (chapitre 4). Le deuxième article soumis aux *Research Studies in Music Education* de l'enquête

ethnographique effectuée au Québec auprès de dix enseignants de musique au primaire fait l'objet du chapitre 5, suivi de la netnographie de trois groupes Facebook d'enseignants de musique au Québec (chapitre 6). Le chapitre 7 présente l'analyse croisée de l'ensemble des données collectées pour les chapitres 4, 5 et 6, afin d'élargir le portrait de l'enseignement des MTIA au primaire. La discussion qui suit présente l'interprétation de ces résultats et leurs limites, puis recommande des actions appropriées pour améliorer la situation (chapitre 8). Pour clore, une synthèse répond à la question principale de recherche en décrivant l'enseignement des MTIA dans les écoles primaires du Québec.

## **Chapitre 1 – Recension de la littérature sur l’enseignement des musiques traditionnelles**

Il apparaît pertinent de commencer ce chapitre en présentant l’historique de l’enseignement des MT au Québec de manière chronologique, en relevant les principaux recueils qui ont été employés dans les écoles entre 1850 et 1950. Par la suite, les répercussions des deux dernières grandes réformes scolaires du Québec seront considérées, spécialement leur impact sur les ouvrages pédagogiques consacrés à l’enseignement de la musique. Puis, les effets de la diversité culturelle sur le monde éducatif actuel seront exposés, notamment en ce qui a trait à l’enseignement des MT dans les écoles primaires du Québec, au matériel pédagogique et à la formation des enseignants.

Des références historiques et des recueils didactiques ont permis d’étayer la section 1.1. Des documents ministériels renseignent sur les programmes et les deux réformes scolaires (sections 1.2 et 1.4) alors qu’une analyse critique (Carignan, 1994) décrit les prémices de l’éducation musicale interculturelle au Québec dans une collection didactique réalisée à la suite de la première de ces réformes (section 1.3). Comme l’éducation musicale interculturelle se fonde sur des principes d’abord étudiés et mis en pratique ailleurs qu’au Québec, les philosophes de l’éducation multiculturelle (section 1.5) et les grandes figures de l’éducation musicale interculturelle (section 1.6) ont été recensés en fonction de leur contribution internationale sur ces sujets. Enfin, les pédagogues cités dans la section 1.7 ont appliqué cette philosophie dans le choix et l’élaboration de matériel pédagogique ou à l’occasion de recherches qualitatives et quantitatives menées dans diverses régions du monde. Comme d’autres études portent sur la formation des enseignants

(section 1.8), cela a conduit à examiner les programmes offerts dans les institutions québécoises à titre de comparaison.

Étant donné qu'il existe relativement peu de recherches qui portent spécifiquement sur l'enseignement des MT dans les écoles primaires, tout ce qui a pu être trouvé touchant le sujet a été retenu pour compléter le propos. La recension de ce chapitre vise à poser les fondements de la problématique et à démontrer la pertinence sociale, pédagogique et scientifique de la recherche.

### **1.1 Recueils pédagogiques de chansons**

Vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des musiciens comme Béla Bartók (1881-1945) et Zoltán Kodály (1882-1967) enregistrent de nombreuses chansons folkloriques hongroises, et ce dernier s'en sert à des fins éducatives en basant sa méthode sur ce répertoire (Kodály, 1967; Ribière-Raverlat et Kodály, 1974). Parallèlement, Ernest Gagnon (1900) publie un recueil de chansons populaires dont il retrace l'historique (Smith, 1994, 1995). Dans le même temps, l'ethnologue canadien Marius Barbeau (1883-1969) recueille de la musique, des contes et des danses chez les Canadiens français et les peuples autochtones d'Amérique du Nord (Bénéteau *et al.*, 2015; Lefebvre *et al.*, 2005; Thériault *et al.*, 2015). Plus tard, le folkloriste Conrad Laforte dresse *Le catalogue de la chanson folklorique française* (1977, 6 vol.) où il retrace chaque version de ces chansons, assortie des références aux archives ou aux publications où cette version a été répertoriée.

Parallèlement, plusieurs ouvrages publiés entre 1850 et 1950 sont destinés à présenter une partie de ce répertoire aux élèves. Dans *Le Chansonnier des collèges* (1854), qui contient près de 650 chansons, plusieurs sont issues du folklore français, comme *Cadet Rousselle* (Supplément, p. 49). Il y a aussi plusieurs chants patriotiques, quelques

chants sur d'autres pays (*Dans la froide Scandinavie*, p. 30) ainsi qu'un canon écossais (*Scotland's Burning*, supplément p. 97). *Le Chansonnier des écoles* (1876), lui, comprend 14 chants en français et 12 en anglais, précédés d'une partie théorique et d'exercices de solfège. Au tournant du siècle, Tiersot et Bouchor (1895) publient *Chants populaires pour les écoles* et Claude Augé, *Le livre de musique* (vers 1900). Quelques décennies plus tard, les chansons d'Albert Larrieu et de Théodore Botrel, appelés les deux chantres bretons, deviennent populaires chez les Canadiens français et sont publiées dans *Choix de chansons* (Frères des écoles chrétiennes, 1924). En 1931, Uldéric Allaire édite le *Chansonnier canadien pour l'école et le foyer* (1932).

De fait, si le *Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec* (Cazes, 1905, p. 32) présente le chant comme une matière facultative, le *Programme d'études pour les écoles normales catholiques de la province de Québec* (Québec, 1905, p. 8 et 14) place la pratique et la théorie du chant dans les matières exigées pour l'obtention du Brevet élémentaire. Avec les publications de *La Bonne chanson* (Gadbois, 1939-1981) et de *La Bonne chanson à l'école* (Gadbois, 1948), l'abbé Charles-Émile Gadbois (1906-1981) bénéficie en outre du développement de l'imprimerie et du fait que l'école soit devenue obligatoire au Québec pour transmettre à plus grande échelle une partie du patrimoine vocal, tout en combattant « les chants qui se font remarquer par leur pauvreté ou leur mauvais goût musical, ou par la grivoiserie et l'immoralité de leurs propos » (De Surmont, 2001, p. 99). Ses recueils, qui ont reçu l'approbation du Conseil de l'Instruction publique, contribuent incontestablement à populariser une partie du répertoire traditionnel d'ici et même d'ailleurs, par quelques chansons venant d'autres pays (par exemple, *Le carnaval de Venise*, Gadbois, 1943, p. 366).

Sœur Sainte-Marie-Théophile (1938, 1940), de la Congrégation Notre-Dame, publie *Le chant à l'école* pour toutes les années du primaire, puis *Le solfège à l'école* (Soeur Sainte-Marie-Théophile et Soeur Sainte-Jeanne-du-Sacré-Coeur, 1961). Enfin, Brassard (1972) retrace les grandes lignes de la chronologie du folklore canadien-français et de ses archives depuis le Régime français.

Bref, dans les institutions scolaires, l'accent est mis sur le chant, presque exclusivement canadien-français, entre 1850 et 1960. Rien n'est prévu pour l'apprentissage instrumental, les écoles, surtout publiques, n'étant guère pourvues d'instruments de musique. L'homogénéité de la population n'incite pas non plus à introduire des œuvres d'origine culturelle variée. Or, les changements sociaux importants qui se produisent au Québec et ailleurs, entre 1950 et 1970, se répercutent rapidement dans le domaine de l'éducation, aboutissant à une réforme complète du système scolaire.

## **1.2 Rapport Parent et Rapport Rioux**

À la suite des recommandations des rapports des commissions Parent (1963) et Rioux (Rioux et Deslauriers, 1969), un réaménagement des structures et des programmes scolaires est effectué au Québec, y compris pour l'enseignement de la musique. « L'immense vide que la disparition progressive de la culture traditionnelle sur laquelle ils [les Québécois] ont vécu pendant quelques siècles a fait apparaître » y est évoqué (Rioux et Deslauriers, 1969, p. 365). Le métissage entre les musiques traditionnelles et la chanson contemporaine pourrait combler ce vide : « L'apparition de la chanson "poétique" est un phénomène relativement récent au Québec. Il était à prévoir que notre vieux folklore et notre jeune poésie déboucheraient sur cette nouvelle forme d'expression » (Rioux et Deslauriers, 1969, p. 198, paragr. 314).

Cependant, l'éducation artistique est si peu une priorité dans les années 1960 qu'on estime « qu'entre 5 et 15 p. cent [sic] seulement des écoles élémentaires<sup>3</sup> offrent un enseignement artistique valable » (Rioux et Deslauriers, 1969, p. 220). Pour y remédier, la collection et les émissions radiophoniques *Faisons de la musique* (Bolduc, Gerber *et al.*, 1974a, 1974b, 1974c; Bolduc, Gingras *et al.*, 1974; Perron et Tsé, 1974a, 1974b) ont fourni quelques ressources aux enseignants, rarement spécialistes en musique, et aux élèves des écoles primaires. Elles mettaient l'accent « sur le chant, à l'aide de chansons extraites du folklore canadien-français et canadien-anglais, et les méthodes Kodály, Orff et Martenot » (Peers *et al.*, 2014, paragr. Québec) étaient appliquées. Peu après, Morency-Létourneau (1977) publie pour la même clientèle *Au jardin de mon père*, recueil de 80 chansons du folklore français d'Amérique.

Le programme par objectifs adopté par la suite mentionne brièvement le folklore comme répertoire (Québec, 1981, p. 122). Les *ateliers-animation* avec des groupes de musiciens, dont ceux de musique folklorique, sont encouragés (Québec, 1981, p. 122). Il est conseillé de faire connaître aux élèves « quelques instruments caractéristiques de la culture de diverses ethnies », et leur influence « sur la couleur musicale particulière d'une ethnie » (Québec, 1981, p. 130). Il est aussi souhaité que l'élève atteigne l'objectif de « relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé » et qu'il puisse « comparer l'utilisation des instruments traditionnels, dans la musique d'aujourd'hui et du passé » (Québec, 1981, p. 134). Bref, « ce programme met un accent particulier sur une sensibilisation à la musique contemporaine et sur une familiarisation à de nouveaux arrangements sonores. La transmission de l'héritage culturel musical n'est cependant pas négligée »

---

<sup>3</sup> C'est-à-dire « écoles primaires ».

(Québec, 1981, p. 138), même si elle semble ne relever que de l'initiative des enseignants.

### **1.3 Collections *Imagine et moi* et *Mon passeport musical***

Vingt ans après ces deux rapports, des ouvrages pour l'enseignement de la musique au primaire sont approuvés. Pour le préscolaire, la collection *Imagine et moi* présente les quatre disciplines artistiques suivantes : art dramatique, arts plastiques, danse et musique (Aubin, 1989). Sur les 32 thèmes proposés, un porte sur les Amérindiens, un sur l'Afrique et un sur la Chine. Aucun ne concerne les traditions musicales québécoises. Les ateliers de danse et de musique sur les Amérindiens comprennent une mise en contexte détaillée pour l'apprentissage d'une danse et d'une chanson autochtones (Aubin, 1989, vol. 1, p. 195-204). Quant au « Voyage en Afrique » (Aubin, 1989, vol. 2, p. 11-22) et au « Voyage en Chine » (Aubin, 1989, vol. 2, p. 183-194), les auteurs ne mentionnent pas leurs sources. La collection *Mon passeport musical* (Aubin et al., 1986) propose pour sa part un guide du maître et un manuel de l'élève pour l'enseignement de la musique au primaire. Pour chacun des niveaux, plusieurs thèmes se rapportent aux MT (éléments culturels, chansons, instruments traditionnels, illustrations). Pour les plus jeunes, l'utilisation des MT est plus restreinte, mais elle augmente avec l'âge des élèves.

Dans sa thèse *Pédagogie musicale et éducation interculturelle*, Carignan (1994) fait l'analyse critique des manuels d'Aubin (1989) et d'Aubin et al. (1986) décrits précédemment. Elle y expose les thèmes interculturels abordés dans les textes explicatifs ou dans les paroles des chansons. Elle compare et confronte les images et les textes qui décrivent des musiciens et des instruments de musique. Elle tente de déterminer et d'analyser les raisons qui ont motivé la sélection des pièces musicales. Elle explique

aussi les quatre qualificatifs du contexte dans lequel la musique présentée aux élèves devrait être située : socio-historique, rituel, culturel et naturel.

Ce personnage [le musicien] prend part à une manifestation située dans un contexte socio-historique explicité par la mention du pays, de l'origine qui peut être ethnique, linguistique, religieuse ou de l'appartenance à un groupe. Les manifestations culturelles<sup>4</sup> ou rituelles sont reliées aux fêtes et aux célébrations tandis que les manifestations culturelles sont rattachées aux événements qui ont quelque chose à voir avec d'autres formes d'art contrastant avec le contexte proprement musical qui s'intéresse aux événements exclusivement musicaux. Le contexte naturel est décrit par des éléments géographiques ou associé à un animal<sup>5</sup>. (Carignan, 1994, p. 102)

Carignan (1994) soulève aussi le problème de l'ethnocentrisme, lequel est « une attitude de centration sur ses propres valeurs, [...] la généralisation de concepts et de modèles qui tendent à s'imposer à travers le monde » (p. 269). D'après Carignan (1994), cette attitude a parfois amené Aubin *et al.* (1986) à exprimer des biais ethnocentriques sous la forme : (a) d'ambiguïtés dans les termes utilisés, comme les noms d'instruments (p. 269-275); (b) de limites dans la classification et le choix des instruments, essentiellement occidentaux (p. 275-288); (c) de présentations inéquitables des cultures, celles d'Occident étant valorisées par rapport aux autres (p. 289-293); et (d) d'attitudes stéréotypées, par exemple en présentant l'Afrique comme le royaume des percussions (p.293-296). Ces biais peuvent aussi « se manifester sous la forme d'ambiguïtés telles que la différence dans les appellations, les incohérences entre l'image et le texte ainsi que celles qui s'introduisent entre le titre et le texte » (p. 269). Par ailleurs, pour les sources utilisées par les auteurs de ces collections, elle ajoute :

---

<sup>4</sup> Relatives au culte.

<sup>5</sup> Il s'agit de l'évocation d'animaux dans les activités musicales, voir Carignan (1994), p. 157.

Les sources des auteurs sont imprécises voire ambiguës. Ils ne clarifient pas leur manière de classer les musiques. Ils utilisent plutôt le terme « folklore » pour les chansons issues de la tradition d'origine française au Canada tandis que le terme « traditionnel » identifie les chansons de Noël. Pour eux, les musiques folkloriques englobent les musiques traditionnelles, anonymes et anciennes sans réel discernement. (p. 296)

En effet, les sources de première main sont très rarement mentionnées dans *Mon Passeport musical*. Plusieurs des accompagnements de chansons n'ont pas été enregistrés avec des instruments traditionnels ou avec des harmonisations respectant le style traditionnel. Des anachronismes, voire des biais chronocentriques, qui consistent à considérer d'autres périodes de l'histoire avec les critères de sa propre époque (*Chronocentrisme*, 2009), sont présents. Néanmoins, ce matériel pédagogique a influencé durablement la manière d'enseigner la musique, puisque qu'il est encore couramment employé dans les écoles, et que certaines publications ultérieures, comme Anctil, Giroul, La Belle et Touzin (2001) et La Belle et Touzin (2002), le citent.

#### **1.4 Programme de formation de l'école québécoise**

À la fin des années 1990, de nouvelles études et consultations ont conduit à la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ, Ministère de l'Éducation, 2006a), revu en 2006 et toujours en vigueur. *La réforme*, comme elle est appelée communément, place l'élève au cœur de ses apprentissages et implante la formation par compétences :

Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser

l'acquisition de nouvelles connaissances. (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 4)

Le *PFÉQ* définit le concept de compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 4). Les compétences transversales concernent le développement intellectuel, personnel et social et les compétences disciplinaires sont propres à chacune des matières scolaires. En musique, les trois compétences disciplinaires sont : 1. *Inventer des pièces vocales ou instrumentales*, où l'élève développe sa créativité en se familiarisant avec le langage musical (*PFÉQ*, p. 240-241); 2. *Interpréter des pièces musicales*, où l'élève s'exprime au moyen du chant et des instruments de musique (*PFÉQ*, p. 242-243); 3. *Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades*, où il est amené à verbaliser son ressenti à l'écoute d'une œuvre musicale et à développer un sens critique et esthétique en utilisant le vocabulaire propre à la discipline (*PFÉQ*, p. 244-245).

Dans le *PFÉQ*, quatre mentions rejoignent l'enseignement des MT pour le primaire, d'abord dans la présentation :

[L'élève] apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi un répertoire musical d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Tout au long de sa formation en musique au primaire, l'élève est mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate ou se rapportant aux œuvres qu'il interprète et apprécie. Il est aussi appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines. C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen. (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 238)

Plusieurs concepts importants dans l'étude des MT sont nommés dans cet extrait : la culture, l'ouverture au monde, les repères, les particularités, les différences culturelles et la formation identitaire. Il est à remarquer que le choix du répertoire apparaît déterminant pour amener les élèves à faire ces apprentissages.

Ensuite, dans la description de la compétence *Interpréter*, le *PFÉQ* mentionne que la variété du répertoire « permet de s'ouvrir à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 242). Deux des dimensions susnommées concernent le temps (« hier » et « aujourd'hui ») et deux, l'espace (« ici » et « ailleurs »). Ces quatre aspects du répertoire reviennent à plusieurs reprises dans le *PFÉQ*. En effet, il y est expliqué que, pour « chacun des trois cycles<sup>6</sup>, les pièces musicales que l'élève est appelé à interpréter sont tirées du répertoire d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 242). Or, les MT font partie des œuvres « d'hier » qui se transmettent jusqu'à « aujourd'hui », tout en venant « d'ici » et « d'ailleurs ».

En plus, le *Répertoire musical pour l'appréciation* précise :

Les extraits d'œuvres proviendront des périodes artistiques et styles suivants : musique contemporaine (actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire, populaire, chansonnier [sic], blues, jazz, country, rock, comédie musicale, etc., y compris la musique utilisée dans les médias de masse), folklore d'ici et d'ailleurs, impressionnisme, expressionnisme, néoclassicisme, romantisme, classicisme, baroque, musique de la Renaissance et du Moyen-Âge. Ces extraits seront issus de différentes

---

<sup>6</sup> Le *PFÉQ* organise l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans pour favoriser l'acquisition des compétences, respecter le rythme de l'apprentissage des élèves et, éventuellement, regrouper des classes et des enseignants plus facilement (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 5-6). Le premier cycle correspond à la 1<sup>ère</sup> et à la 2<sup>e</sup> année, le deuxième cycle, aux 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, et le troisième cycle aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

cultures dont, si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle. (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 249)

Ainsi, pour la compétence *Apprécier*, il est expressément demandé d'utiliser comme répertoire le « folklore d'ici et d'ailleurs ». L'ordre employé pour énumérer les périodes et les styles est évocateur : le « folklore d'ici et d'ailleurs » s'insère entre la musique contemporaine et les grandes périodes musicales. Est-ce parce que le folklore est considéré en marge du temps, difficile à situer chronologiquement, à mi-chemin entre la musique contemporaine et celle des époques passées?

De plus, il y a lieu de se questionner sur ce que recouvre exactement l'expression « folklore d'ici et d'ailleurs » dans le *PFÉQ*, car le folklore englobe l'ensemble des traditions, des usages et des arts d'un peuple, pas seulement la musique (Cohen, 2013; Klymasz, 2015). Les termes *musique folklorique*, *musique folklorique populaire* (en anglais, *folk music*, *folk*, etc.), voire *musique populaire* dans certaines contrées (en Amérique du Sud, entre autres), désignent les musiques (et souvent les danses) propres à un pays, à une culture et à un peuple (Klymasz, 2015; *Oxford English Dictionary*, 2021; Peacock et Bégin, 2003; Roubanovitch, 2013). Des instruments de musique représentatifs en font partie intégrante, mais les musiques sacrées ne sont habituellement pas classées dans les musiques folkloriques. C'est pourquoi, malgré le fait que le *PFÉQ* utilise le terme « folklore d'ici et d'ailleurs », c'est l'expression « musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs »<sup>7</sup> qui a été retenue dans le titre et l'objet de cette étude. Elle décrit mieux les musiques vocales, instrumentales et dansées d'ici, ainsi que les musiques du monde, qui

---

<sup>7</sup> Les nuances sémantiques entre « musique(s) folklorique(s) » et « musique(s) traditionnelle(s) » sont analysées dans les perceptions des enseignants au 2<sup>e</sup> article (chapitre 5) et seront comparées dans l'analyse croisée (chapitre 7). Dans les cas où des auteurs, des participants ou des ouvrages utilisent le mot « folklore », c'est ce terme qui est conservé.

restent vivantes et se perpétuent d'hier à aujourd'hui en s'actualisant (Klymasz, 2015; Nettl *et al.*, 1990; Roubanovitch, 2013).

Toujours pour la compétence *Apprécier*, les termes « traces socioculturelles » et « périodes artistiques » sont utilisés plusieurs fois (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 244). Ces expressions rappellent la notion de contexte décrite par Elliott et Silvermann (2015, ch. 7), qui le définissent comme étant le cadre naturel, socioculturel et historique dans lequel est née une œuvre musicale. Selon ces derniers et Schippers (2006, 2010), les enseignants devraient s'efforcer de placer le plus possible les élèves dans le contexte d'une œuvre avant de l'enseigner.

En outre, dans les cinq domaines généraux de formation décrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), celui de *Vivre-ensemble et citoyenneté* vise à développer chez les élèves « des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 50). Ces attitudes s'inscrivent dans le mouvement d'éducation interculturelle dont il sera question dans le cadre conceptuel.

En somme, le *PFÉQ*, en demandant de choisir un répertoire incluant explicitement les MTIA, va plus loin que les recommandations des rapports Parent (1963) et Rioux (Rioux et Deslauriers, 1969), ainsi que des programmes par objectifs qui ne donnaient pas de directives pour le choix du répertoire. Le programme actuel cherche davantage à renouer avec le patrimoine et à le revitaliser, alors que le Rapport Parent (1963) était plutôt orienté vers les changements et la modernité. De surcroît, la diversité culturelle était beaucoup moins présente dans les années 1970 et la clientèle scolaire, beaucoup plus homogène.

## 1.5 Éducation multiculturelle et interculturelle

En effet, les vagues successives d'immigration ont, depuis quarante ans, considérablement modifié le paysage scolaire du Québec (Audet, 2006; Guyon, 2019; Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2016)<sup>8</sup>, surtout dans la région métropolitaine de Montréal où, en 2019, plus de 67% des élèves étaient issus de l'immigration (Réseau Réussite Montréal, 2020). Il est donc devenu nécessaire de trouver des moyens de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants et de leurs enfants (Armand *et al.*, 2015; Armand et Marillet, 2013; Réseau Réussite Montréal, 2020).

En ce sens, un courant d'éducation multiculturelle, propulsé par James Banks (Banks, 1993, 2009, 2012; Banks et Banks, 2004), s'est développé d'abord aux États-Unis, puis en Europe (Abdallah-Pretceille, 2013; Grant et Gomez, 2001; Grant et Portera, 2011; Inglis, 2009). Formation à la diversité et à la citoyenneté, l'éducation multiculturelle vise à développer chez les élèves des habiletés pour vivre ensemble dans un contexte multiethnique. Dans *A Dictionary of Education*, Wallace (2015) la définit ainsi : « [Multicultural education is] coverage in the school curriculum of topics which will develop in pupils a clearer understanding of the variety of cultures which go to make up a multicultural society. Its purpose is not only to increase knowledge and understanding but also to encourage tolerance and promote inclusion and social justice » (« Multicultural education »).

---

<sup>8</sup> Voir spécialement le tableau 2.11 de la p. 25 publié par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016) qui montre que 20% de la population totale du Canada est née à l'étranger; le graphique 4.1 de la p. 34 qui montre que le nombre d'immigrants est passé de 145 681 pour la période de 1996-2000 à 258 057 pour celle de 2011-2015; le tableau 4.7 de la p. 45 qui indique que les enfants d'âge scolaire comptent pour plus de 20% des nouveaux arrivants; et le tableau 4.10 de la p. 54 qui précise que 72% d'entre eux projettent s'établir dans la région de Montréal.

Banks (1993, p. 5-8) décrit l'éducation multiculturelle selon cinq dimensions : (a) elle utilise des sources culturelles variées (*content integration*); (b) elle construit les connaissances dans un processus influencé par les perspectives de la culture d'origine (*knowledge construction*); (c) elle réduit les attitudes et les préjugés raciaux (*prejudice reduction*); (d) elle met en place des stratégies facilitant la réussite scolaire des élèves issus de groupes ethniques et sociaux (*equity pedagogy*) et (e) elle restructure la culture scolaire et la structure sociale afin que tous les élèves soient égaux en ce qui concerne l'éducation et l'autonomisation culturelle (*empowering school culture and social structure*). Tout l'environnement scolaire doit être repensé : « Conceptualizing the school as a social system requires educators to formulate and initiate a change strategy that reforms the total school environment » (Banks, 2015, p. 59). Dunbar-Hall va dans le même sens en affirmant que le rôle de l'école est primordial : « Schools [...] play an important role in forming and informing attitudes and values as well as imparting skills relevant to multicultural ideals » (2002, p. 62).

Au Canada, les provinces ne conçoivent pas toutes le multiculturalisme de la même façon (Brosseau et Dewing, 2018). Au Québec, comme en France d'ailleurs (Abdallah-Preteuille, 2013; Audet, 2006), il est plus courant de parler d'interculturalisme :

Quebec designates its policy as "interculturalism." The policy is mainly concerned with the acceptance of, and communication and interaction between, culturally diverse groups (cultural communities) without, however, implying any intrinsic equality among them. Diversity is tolerated and encouraged, but only within a framework that establishes the unquestioned supremacy of French in the language and culture of Quebec. (Brosseau et Dewing, 2018, p. 15)

Une certaine résistance aux politiques multiculturalistes du gouvernement fédéral est même partagée par plusieurs Québécois qui y voient une

intrusion des autorités fédérales dans les affaires internes de leur province (Brosseau et Dewing, 2018, p. 10).

Dans les faits, les démarches interculturelle et multiculturelle favorisent toutes deux l'intégration, rejettent l'assimilation et le racisme, cherchent à accommoder les différences culturelles et religieuses et font la promotion de structures démocratiques qui respectent les droits et les libertés individuelles (Waddington *et al.*, 2012). Néanmoins, dans l'interculturalisme, des projets communs sont construits entre les cultures – ce que Waddington *et al.* appellent le *dialogue interculturel* (2012, p. 317) – alors que, dans la perspective multiculturelle, les cultures sont juxtaposées sans vraiment interférer ni se métisser entre elles. De plus, l'*asymétrie sociologique* préconisée par l'interculturalisme est plus proche du processus de l'adoption que de l'égalité théorique prônée par le multiculturalisme qui, en principe, met toutes les cultures sur un pied d'égalité, mais en pratique, peut en privilégier ou même en dénigrer, notamment pour des raisons politiques. L'intégration interculturelle peut paraître plus contraignante, par exemple au Québec où il est demandé aux nouveaux arrivants d'accepter les valeurs sociales nationales et d'apprendre le français. Enfin, le *contrat moral*, dernière caractéristique de l'interculturalisme, qui règle les valeurs sociales émanant des libertés et des droits individuels (Waddington *et al.*, 2012), pourra occasionner chez les jeunes immigrants, surtout les adolescents, une reconfiguration difficile de leurs valeurs en ébranlant leur construction identitaire (Guilbert, 2015). Audet (2006) ajoute que « dans une perspective interculturelle, les appartenances culturelles sont prises en compte dans le domaine privé alors qu'elles le sont dans le domaine public si l'on se situe dans une perspective multiculturelle » (p. 13). Étant donné que l'éducation *interculturelle* est celle que les instances officielles veulent

favoriser au Québec, c'est ce terme, avec la signification qui vient d'en être donnée, qui sera utilisé dans cette étude.

Le ministère de l'Éducation du Québec avait adopté une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle dès 1998 (Québec, 1998), où l'école était présentée comme « un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 50). Dans le *PFÉQ*, le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* se fonde aussi sur certains principes de l'éducation interculturelle, car son intention éducative est de « permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité ». Ses axes de développement sont la « valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques », l'« engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité » et la « culture de la paix » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 50). Le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* ajoute : « Puisque l'école constitue un lieu véritable d'intégration culturelle, elle permet d'amener l'élève à établir un rapport avec lui-même, les autres et le monde. Elle lui donne également accès à un héritage culturel » (Vallières *et al.*, 2004, p. 7-8). Plus récemment, le programme *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014) cite le dialogue interculturel comme moyen d'intégration.

Dans la même veine, la médiation interculturelle consiste à transmettre une interprétation et une information culturellement sensible entre des individus et des institutions sociales dans le but de construire des ponts entre les différentes cultures et d'installer l'harmonie entre les individus.

En tant qu'outil de transformation de la société, cette médiation suit un processus en trois étapes : l'*analyse-évaluation*, qui consiste à examiner la situation du point de vue de l'individu et de celui de l'institution; la *relation-coopération*, qui consiste à trouver ensemble des modalités d'activités communes; et l'*action-intervention*, qui consiste à les mettre en action (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013).

Le rôle de l'école est primordial pour favoriser l'intégration des élèves immigrés (Armand *et al.*, 2015; Audet, 2006; Guyon, 2019; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013). Toutefois, à la suite de divers événements, parfois conflictuels, impliquant des nouveaux arrivants, une *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles* a publié le résultat de ses travaux dans le rapport *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation* (G. Bouchard et Taylor, 2008). Certains aspects de ce rapport concernent l'éducation musicale. Ainsi, « un enfant peut être autorisé à abandonner un cours de musique pour suivre un cours équivalent s'il s'agit d'une activité optionnelle » (G. Bouchard et Taylor, 2008, p. 21). Il y est aussi relaté que « des élèves de confession musulmane de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys étaient exemptés de cours de musique obligatoires, la pratique de certains instruments de musique étant proscrite selon une certaine interprétation du Coran » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 56). Les enseignants sont prévenus que les croyances religieuses des élèves peuvent les amener à adapter le choix du répertoire musical. Ce rapport reste donc d'actualité, non seulement dans les politiques et les médias, mais aussi pour les pratiques musicales interculturelles (Jézéquel, 2005).

## **1.6 Éducation musicale interculturelle**

« Music education is a powerful medium to address cultural inclusivity » (Southcott et Dawn 2010, p. 8). C'est pourquoi dans l'éducation musicale

interculturelle (ÉMI)<sup>9</sup>, on se sert de la musique comme vecteur de médiation entre les élèves de diverses cultures (Delisle, 2020), en favorisant une attitude d'ouverture et en s'appuyant sur des principes de justice sociale. L'ÉMI a donc pour but d'amener les élèves à une meilleure compréhension de la diversité culturelle au moyen de l'enseignement des musiques d'origine variée (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Countryman et Gould, 2009; Koza, 2001; Moore, 2012; Palmer, 2002; Roberts et Beegle, 2018; Volk, 2004; Wade, 2013; Watts, 2018; Westerlund *et al.*, 2020). Même si elle ne met pas l'accent sur la transmission du patrimoine musical, mais plutôt sur l'ouverture à la diversité culturelle et à l'éducation citoyenne, elle reste le meilleur moyen de transmettre les MTIA à l'école. En effet, ces musiques permettent de faire découvrir à tous les élèves l'héritage culturel du pays d'accueil et celui d'autres pays, spécialement les pays d'origine des élèves récemment immigrés. En outre, les MTIA favorisent la formation identitaire des élèves dans un climat de partage, sans tension ni rivalité, autour d'une activité culturelle commune connotée positivement, comme l'est communément la musique. « Children's engagement with music is universal, they are awash with music, and the rhythms and melodies they exude from an early age are evidence of ways in which the music of their culture lives within them » (Campbell et Wiggins, 2013, p. 1). De surcroît, plus les élèves sont jeunes, plus ils sont ouverts à des cultures musicales variées, d'après une étude menée à Hong Kong (Fung *et al.*, 2000) auprès de 3715 élèves du primaire et du secondaire.

Des recherches menées dans différents endroits du monde permettent d'avoir un certain éclairage sur les pratiques musicales multiculturelles

---

<sup>9</sup> Une certaine confusion existe entre les termes « multicultural musical education » et « intercultural musical education », parfois interchangeable. Comme il a été mentionné plus haut, c'est le terme « éducation musicale interculturelle » qui est utilisé dans ce travail, à moins qu'un auteur emploie un autre terme.

dans l'enseignement. Ainsi, Cain et Walden (2019) ont enquêté sur cinq personnes enseignantes du Canada et de l'Australie aux profils divers. La première enseigne la musique dans une école primaire d'immersion française à Calgary au Canada et les autres travaillent au secondaire. L'étude portait sur les facteurs qui incitaient les enseignants de musique à mettre en œuvre des programmes basés sur la diversité musicale. Le rôle de l'école, celui des parents et de la communauté pour maintenir ces programmes et les défis à relever sont également abordés. Leurs conclusions montrent qu'il est possible d'« ouvrir les oreilles » des élèves à des musiques différentes de manière innovante, malgré les problèmes philosophiques et organisationnels que cela peut occasionner. Ces cinq enseignants n'hésitent pas à sortir de leur zone de confort pour se former et travailler avec des groupes culturels communautaires afin de donner une place permanente aux musiques du monde dans leurs écoles (Cain et Walden, 2019, p. 15).

Pour sa part, Chandransu (2019) a intégré un programme d'éducation musicale multiculturelle dans deux écoles primaires de 63 et 50 élèves, situées dans le district de Putthamonthol en Thaïlande. L'auteur considère ces écoles comme étant très multiculturelles, car 10% des élèves y sont issus de familles rurales, 60 % sont des enfants de travailleurs immigrés du Nord-Est et 28 % sont des enfants d'immigrés d'autres régions de Thaïlande. Seulement 2% viennent de l'extérieur de la Thaïlande. L'étude comportait cinq phases sur les thèmes suivants : les racines de la musique locale et sa préservation, les musiques des régions avoisinantes pour réduire les préjugés, une chanson internationale (*Happy Birthday*) pour apprendre les rôles et les fonctions de la musique, la diversité culturelle par des chansons festives d'autres traditions et la préservation

du patrimoine local avec l'étude de la procession du *Klong Yao*<sup>10</sup> et d'autres marches musicales. Les entretiens et les observations effectuées auprès des élèves avant et après l'application du programme ont révélé que celui-ci leur avait permis de développer une meilleure compréhension de la diversité culturelle, mais que plus de temps et de suivi seraient nécessaires pour l'approfondir. D'autres approches sont suggérées, comme créer des associations d'enseignants ou offrir des formations. Selon Chandransu (2019), cette étude est une étape initiale pour amener la Thaïlande à appliquer l'éducation musicale multiculturelle.

Dans une autre optique, Yoshizawa (2005) a comparé l'enseignement des MT dans les écoles françaises et japonaises entre 1960 et 1999 dans les programmes, les manuels et des émissions scolaires de radio. La partie historique concernant la France comporte des précisions sur le terme *musique traditionnelle* : « En France, l'acception du terme "musique traditionnelle" n'est plus limitée au domaine régional. En 1994, le Ministère de la Culture a donné la définition du terme "musiques traditionnelles" au pluriel, par la distinction en trois types : les musiques du domaine français, pour la plupart issues des patrimoines régionaux ruraux et populaires; les musiques traditionnelles issues des différentes strates de l'immigration; les musiques traditionnelles présentes ou enracinées en France, sans pour autant être portées par des communautés démographiquement conséquentes (musiques savantes de l'Inde ou d'Indonésie, musiques d'Amérique Latine...). » (p. 13) Pour l'auteur, la situation en France était très libre comparée à celle du Japon, où l'enseignement de la musique était très unifié. Un programme obligatoire était établi par l'État et un seul manuel était autorisé, en excluant tous les autres outils pédagogiques.

---

<sup>10</sup> Par exemple : <https://www.youtube.com/watch?v=ZgJHG2ELPM8>

Miettinen (2020) explore le développement de la compétence interculturelle, selon l'approche de Deardorff (2006, 2009), dans la formation des enseignants de musique, en Finlande et en Israël. Les résultats issus d'entretiens semi-dirigés avec deux formateurs suggèrent que la prise en compte de cette compétence permettrait d'approfondir la compréhension des aspects essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage interculturels de la musique.

Aux États-Unis, l'ÉMI a été mise de l'avant depuis plusieurs décennies. De nombreux spécialistes ont encouragé son développement et ils ont aidé les enseignants à se former pour enseigner dans cette optique (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Moore, 2012; Roberts et Beegle, 2018; Volk, 2004; Wade, 2013; Watts, 2018).

Utilisant une approche socioculturelle de l'ÉMI, Chen-Hafteck (2007) a étudié les effets d'un programme interdisciplinaire de dix semaines sur la musique et la culture chinoises, présenté à 250 enfants de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année dans trois écoles de New York. Selon l'auteure, étudier la musique provenant de diverses cultures se justifie d'abord socialement, en développant la conscience, la compréhension et la tolérance multiculturelles. Ensuite, la compréhension globale de la pensée et des pratiques culturelles à travers le monde est essentielle à l'apprentissage de la musique, en élargissant notre vision de l'humanité. Enfin, l'apprentissage des éléments musicaux à travers une variété de styles confirme la justification musicale de cette approche. Cependant, Chen-Hafteck (2007) estime que la recherche dans le domaine est insuffisante : « Unfortunately, the growth of research literature on multicultural music education is far behind the development of the growing number of teaching resources and materials » (p. 338). Le programme a montré que les élèves avaient, en général, développé une attitude culturelle positive,

une meilleure compréhension de la diversité et, pour les élèves d'origine chinoise, une meilleure estime de soi, une clarification de leur identité culturelle et la fierté de leurs origines. Cependant, les résultats différaient notablement entre les trois écoles et cela dépendait de nombreux facteurs, notamment de l'implication des enseignants dans le programme, de leur approche pédagogique et de l'attitude des élèves.

Campbell (2018) décrit la pédagogie des musiques du monde ou *World Music Pedagogy* (WMP) ainsi :

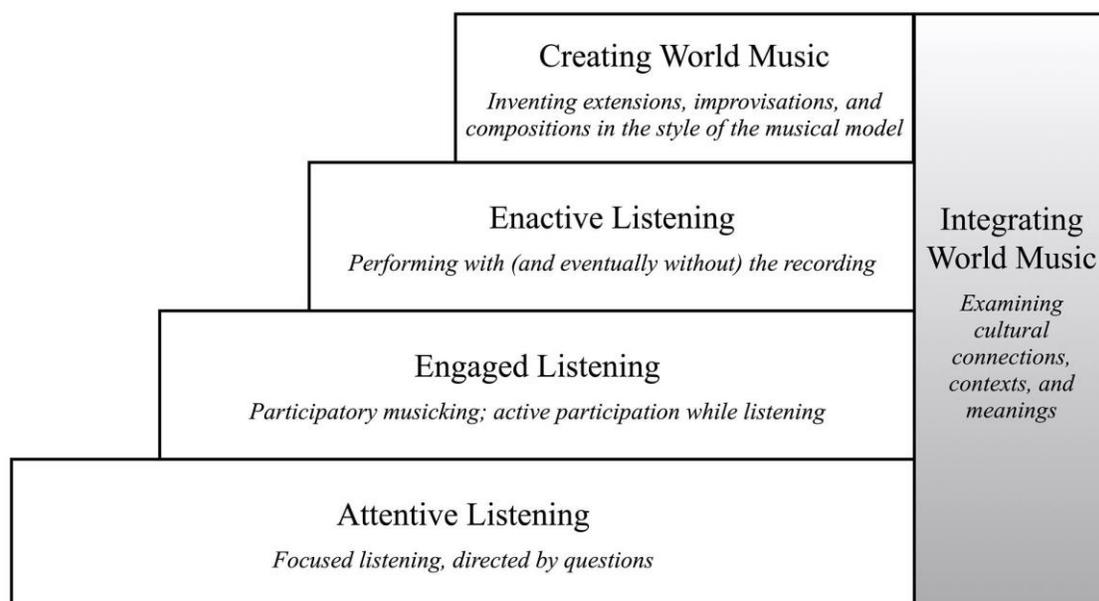
World music pedagogy aims at the global expansion of perspectives on music and culture, and reaches beyond queries of “why (world music)?” and “what (music, from which culture)?” and “how (can the music best fit into systems and situations of musical education and training)?” WMP concerns itself, then, with the role of music within its culture of origin, how it functions, for whom, and for what reasons. It presses on the manner in which music is taught/transmitted and learned/received within cultures, and how the processes that are included in significant ways within these cultures can best be preserved or at least partially retained in classrooms and rehearsal halls. It assumes the expansion of possibilities for repertoire – “materials,” in the language of teachers – as it also takes into account those culture-specific instructional techniques with which the repertoire is associated. (p. 112-113)

L'auteure (Campbell, 2004, 2018) distingue cinq phases (figure 1) dans la façon d'enseigner les musiques du monde. La première, l'intégration des musiques du monde, est présente dans les quatre autres. La seconde, l'écoute attentive consiste à faire apprécier des œuvres musicales en attirant l'attention des élèves sur ses caractéristiques et en leur posant des questions. L'écoute engagée va plus loin en invitant les élèves à participer activement à la musique, par exemple, en frappant un rythme en même temps. L'écoute active prolonge l'action musicale pour que l'élève puisse reproduire la musique entendue. Au sommet du schéma, la

création de musiques du monde est effectuée par l'improvisation ou la composition dans le style du modèle musical proposé.

En comparant ce modèle pédagogique au *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a) et à l'éducation multiculturelle, la première dimension (*Integrating World Music*) rejoint l'intégration du contenu de Banks (1993, voir section 1.5). La seconde (*Attentive Listening*) peut être mise en parallèle avec la compétence *Apprécier* du *PFÉQ*, tout comme la suivante (*Engaged Listening*), qui comprend également des aspects de la compétence *Interpréter*. L'écoute active (*Enactive Listening*) est une combinaison de ces deux compétences, alors que la phase ultime (*Creating World Music*) concerne la compétence *Inventer*. Toutes ces dimensions peuvent donc servir à l'intégration des connaissances et des savoirs essentiels du *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a), ainsi qu'au développement des trois compétences disciplinaires, avec un accent sur l'appréciation musicale.

**Figure 1 - Five Dimensions of World Music Pedagogy**



Source : <https://www.facebook.com/World-Music-Pedagogy-2666827566789247/>, 23 septembre 2020, Coppola *et al.* (2020); modèle original Campbell (2004); modèle mis à jour Campbell (2018).

Une collaboration entre des ethnomusicologues et des pédagogues a permis de concevoir des ressources appropriées qui rendent accessibles aux enseignants les traditions musicales de nombreuses régions du monde<sup>11</sup>. « World music pedagogy grew from the interactions of music educators with ethnomusicologists, and they, too, may contribute insights through co-teaching, although such collaboration is unusual and not requisite for the dimensions to play out in ways that motivate or ensure learning » (Campbell, 2018, p. 112).

Au surplus, pour l'enseignement des MTIA, de nombreux chercheurs recommandent la collaboration avec les porteurs de culture (*Culture Bearers*) ou « porteurs de tradition » (*Conseil québécois du patrimoine vivant*, 2020), qui font connaître les traditions musicales de leur communauté culturelle (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 1996, 2004, 2018; Carlisle, 2013; Cook Tucker, 2021; Peters, 2007; Schippers, 2006, 2010). Schippers (2006) fait une comparaison :

If they are ethnographic recordings of 'pure' traditions, they would be quite likely to meet with little interest from children (in the West and in the countries themselves), who will find it very difficult to link a recording of strange music to their musical awareness. Community culture bearers represent a more fruitful avenue, but there [sic] the risk of low quality music (which children do tend to distinguish from good music) and awkward presentation have to be taken into account. (p. 347)

Kang et Yoo (2019) relatent que, dans le cadre d'un cours de méthodologie musicale<sup>12</sup> pour le primaire, des enseignants américains en formation ont appris et exercé une MT coréenne de percussion appelée *Samulnori*, sous la houlette de deux porteurs de culture sud-coréens qui

---

<sup>11</sup> Spécialement la série *World Music Pedagogy* (Roberts et Beegle, 2018; Watts, 2018) et *Global Music Series*, éditée par Campbell (2004) et Wade (2013), les publications de *Music Educators National Conference* (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 1996; MENC, 2005) et celles de *World Music Press* (Campbell et al., 1994).

<sup>12</sup> On l'appellerait plutôt un cours de didactique dans une université québécoise.

portaient une attention spéciale à garantir un haut niveau d'authenticité (Kang et Yoo, 2019, p. 331). Une fois l'interprétation finale filmée, les enseignants devaient exprimer ce qu'ils avaient appris durant cette expérience, musicalement et culturellement. Ils ont surtout évoqué les différences significatives entre la MT coréenne et les musiques occidentales autant dans la manière de concevoir la musique, que dans les structures musicales, les techniques instrumentales, le timbre des instruments et leur apparence. Plusieurs témoignent être passés d'une grande insécurité, au début de l'expérience, à la confiance, à mesure que les répétitions les rendaient plus compétents. En Australie, Joseph et Hartwig (2015) rapportent l'expérience d'un atelier de musique africaine dans un programme de formation des enseignants de la Griffith University. Les résultats ont mis en évidence les avantages de faire appel à des porteurs de culture pour enseigner les MT.

Les échanges entre pays peuvent aussi être une option pour la formation, comme le cours interculturel collaboratif de Burton *et al.* (2013) dans lequel des futurs enseignants américains et suédois ont interagi par vidéo en direct tout au long de l'année universitaire et se sont rencontrés en fin d'année dans leurs pays respectifs pour découvrir leurs cultures et leurs systèmes éducatifs réciproques. Par ailleurs, Westerlund *et al.* (2015) ont envoyé des enseignants finlandais en formation au Cambodge dans le cadre d'un projet interculturel avec une organisation non-gouvernementale (ONG) qui s'occupait de jeunes vulnérables âgés de 5 à 20 ans. Les jeunes Cambodgiens ont appris une musique et une danse traditionnelles de leur pays aux étudiants finlandais et ces derniers ont enseigné aux jeunes une musique et une danse traditionnelles finlandaises. Cet échange a été enrichissant pour les deux parties.

Il va sans dire que les enseignants choisissent le répertoire non seulement en fonction de leur propre formation, mais aussi des capacités des élèves et des instruments de musique qu'ils ont à leur disposition. À ce propos, la plupart des écoles du Québec disposent habituellement de petites percussions (claves, maracas, tambourins, grelots, triangles, etc.), d'une flotte de xylophones et de métalphones permettant de jouer des arrangements Orff, de flutes à bec, d'un piano ou d'un clavier et, assez souvent, de plus grosses percussions (djembés, bongos, congas, batterie). Depuis quelques années, plusieurs écoles primaires se sont équipées de ukulélés, voire de guitares, de pianos et d'instruments d'harmonie, surtout pour celles qui sont jumelées avec des écoles secondaires. Toutefois, la voix humaine étant l'instrument universellement répandu et ne coûtant rien, c'est le chant qui demeure le grand favori dans l'enseignement des MTIA. Ilari *et al.* (2013) ont d'ailleurs observé l'importance du chant dans l'ÉMI en ce qui concerne l'apprentissage culturel, la socialisation, la construction identitaire et l'ouverture aux autres.

Malgré ces avancées, la plupart des programmes universitaires abordent encore timidement l'ÉMI. Miralis (2003, p. 50) a recensé 342 cours multiculturels de musique du monde dans les dix universités américaines les plus importantes. « The multicultural music-education or world-music course would typically be considered sufficient to take care of the 'diversity aspect' in music teacher education » (Westerlund *et al.*, 2020, p. 3). Il faut cependant que ces cours existent, ce qui n'est pas partout le cas. Par exemple, quelques années plus tard, la recherche de Wang et Humphreys (2009), effectuée auprès de 80 futurs enseignants de musique d'une université des États-Unis, a reconnu que leur formation était concentrée à 99% en musique occidentale. La même chose est constatée en Australie, un des pays les plus diversifié du monde, où l'ÉMI

est pourtant répandue (Nethsinghe, 2012; Sachs, 1989; Schippers, 2010; Southcott et Dawn, 2010). Selon une recherche de Nethsinghe (2012) sur les pratiques des enseignants de musique dans 2500 écoles australiennes, 40% d'entre eux enseignent les musiques du monde, malgré une préparation insuffisante et 89,3% croient qu'une formation en ÉMI devrait être dispensée aux futurs enseignants. Dans une optique plus politique, Westerlund *et al.* (2020) soulignent « the importance of visions for intercultural music-teacher education in a time of increasing social complexity » (p. 1).

Au Canada, Countryman (2009) explique qu'au début de sa carrière d'enseignante de musique, elle abordait les musiques du monde en *touriste*, en attachant beaucoup d'importance à leur authenticité, car elle les considérait comme *exotériques*, c'est-à-dire comme la représentation de *l'autre*. Elle s'est aperçue avec l'expérience que sa perception était très ethnocentrique. Elle s'est donc mise à les enseigner le plus possible dans leur contexte, en suivant le mode de transmission traditionnel.

Dans une étude de cas ethnographique, Peters (2007) a mené une recherche avec la collaboration d'élèves du secondaire issus de la communauté italienne de Montréal. Pilotés par la chercheuse, ces élèves ont observé les pratiques musicales des membres de leur communauté et ils ont eu des entretiens avec leurs proches, porteurs de la culture italienne. Cela les a amenés à apprécier davantage la musique de leur pays d'origine et à construire leur identité culturelle. Après avoir effectué deux autres études de cas, une avec des élèves de Québec et l'autre auprès de jeunes Cris de la Baie James, Peters (2009, 2014) a réfléchi sur les dimensions théoriques et philosophiques servant à encadrer la pédagogie des musiques du monde. À la suite de Schippers (2010, p. 44), elle distingue « Music as culture », où la diversité culturelle du répertoire

entre en ligne de compte, et « Music is culture », dans le sens où on ne peut comprendre une musique sans connaître son terroir (Peters, 2014, p. 130-136).

Toujours au Québec, Lambert-Pellerin (dans Pilote *et al.*, 2014) s'est intéressée, dans une enquête ethnographique, à trois professeurs de musique de l'école *Jeunes musiciens du monde*<sup>13</sup> qui offre des cours de musique traditionnelle gratuitement aux jeunes d'un quartier défavorisé. Ces enseignants ont appris la musique de manière autodidacte ou avec des musiciens traditionnels et ils la transmettent à l'oreille, par imitation et modelage. Ces expériences « contribuent à la construction de leur propre identité de musicien et [...] cela nourrit leur engagement vis-à-vis des jeunes » (Pilote *et al.*, 2014, p. XVII). D'autres organismes promeuvent les MT auprès des jeunes au moyen d'ateliers, de camps (*Esprit de souches*, 2020), de formations en ligne (Boulerice *et al.*, 2020; Salin *et al.*, 2020) et d'activités de danse (*Conseil québécois du patrimoine vivant - Danse*, 2021). Même si ces initiatives ont pris naissance en dehors du cadre scolaire, les formations qui y sont données peuvent aider et inspirer les enseignants qui introduisent les MT québécoises dans leur planification.

Dans le répertoire des musiques du monde, Laurin (2011), enseignante dans une école secondaire privée de Montréal, a élaboré une planification interculturelle pour un orchestre à cordes, en se basant à la fois sur le *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a) et sur le modèle *Musique-Culture* de Titon (2009). Sa démarche tient compte des réalités du monde scolaire montréalais, comme la diversité ethnique. Le répertoire qu'elle a sélectionné comporte une bonne proportion d'arrangements de musiques

---

<sup>13</sup> <https://jeunesmusiciensdumonde.org/quebec/>

d'ailleurs ou inspirées de leur style, mais il est restreint à un orchestre à cordes et elle l'enseigne avec des partitions, à l'occidentale.

En bref, concernant l'enseignement des MTIA et l'ÉMI, plusieurs recherches qualitatives (Burton S.L. *et al.*, 2013; Cain et Walden, 2019; Chen-Hafteck, 2007; Joseph et Hartwig, 2015; Lambert-Pellerin, 2014; Peters, 2007, 2009, 2014; Walden, 2020; Westerlund H. *et al.*, 2015), quantitatives (Fung *et al.*, 2000; Wang et Humphreys, 2009) ou mixtes (Chandransu, 2019), des expériences d'enseignement (Countryman et Gould, 2009; Ilari *et al.*, 2013), des analyses de contenu (Carignan, 1994; Yoshizawa, 2005) et des réflexions sur l'ÉMI ont mené à l'élaboration de cadres théoriques ou conceptuels (Anderson et Campbell, 2009; Boyce-Tillman, 1997; Campbell, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Moore, 2012; Palmer, 2002; Peters, 2014; Wade, 2013), à l'élaboration de programmes comprenant un répertoire interculturel (Cook Tucker, 2021; Elliott et Silverman, 2015; Laurin, 2011; McCullough-Brabson, 2002) et à la confection de matériel didactique (Campbell, 1991, 1996; Campbell *et al.*, 1994; Campbell et Wiggins, 2013; MENC, 2005; Roberts et Beegle, 2018; Wade, 2013; Watts, 2018). Cependant, il est aisé de constater l'insuffisance des recherches en ce qui concerne l'enseignement des MTIA au Québec, notamment pour le primaire.

D'un point de vue philosophique, il convient aussi de distinguer les principes philosophiques de l'ÉMI (ouverture culturelle, *global music*, justice sociale et formation identitaire) des pratiques qui en découlent. En résumé, l'ÉMI est une approche pédagogique qui est fondée sur une attitude d'ouverture culturelle, appliquée concrètement par le choix d'un répertoire culturellement diversifié. Conçues de manière globale et holistique, les MTIA sont donc transmises le plus possible dans leur contexte avec la collaboration de porteurs de culture. L'ÉMI s'appuie sur

des principes de justice sociale qui entraînent *de facto* le rejet des clichés et des biais fondés sur l'ethnie. Elle favorise la construction identitaire des élèves, ce qui est garanti par une certaine recherche d'authenticité.

## **1.7 Matériel pédagogique pour l'enseignement des MTIA au Québec**

En ÉMI, le matériel pédagogique revêt une grande importance. « Music educators have come to recognize the need to include a variety of world musics in all music curricula, from elementary classrooms to advanced performing ensembles » (Burton et Suarez, 2005, p. 27). Or, trouver ce type de matériel ne semble pas toujours aisé pour les enseignants. De plus, les ressources pédagogiques contiennent parfois des stéréotypes dépassés, teintés d'exotisme romantique, qui tracent une image condescendante de « l'autre », présenté comme marginalisé, en position de faiblesse, voire de victime (Inglis, 2009). Pour ceux qui sont confrontés à du matériel pédagogique inadéquat, Inglis poursuit : « À défaut de matériels plus adaptés, il faut former les enseignants pour qu'ils sachent repérer et exploiter ces partis pris dans les documents et développent chez leurs élèves ces mêmes aptitudes à repérer et à analyser les faiblesses des ressources pédagogiques » (2009, p. 168). De fait, certaines ressources exposent des biais ethnocentriques troublants, voire inacceptables. Par exemple, la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)<sup>14</sup> « Les bâtons de pluie » du manuel *Clac-sons*, 2<sup>e</sup> cycle du primaire (La Belle et Touzin, 2002, p. 401-413), qui fait pourtant partie de la seule collection approuvée par le MEES pour l'enseignement de la musique au Québec, présente de manière caricaturale les croyances des peuples

---

<sup>14</sup> Terme disciplinaire utilisé au Québec dans le domaine de l'éducation. « La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) est définie comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé. »

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD\\_PFEQ\\_ILSS-sec\\_SAE.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD_PFEQ_ILSS-sec_SAE.pdf)

autochtones d'Amérique du Sud. Les biais peuvent aussi se trouver dans des illustrations reproduisant des clichés ethniques, surtout dans des ressources moins récentes (Aubin *et al.*, 1986; Patry, 1994a, 1994c).

L'omission des sources des pièces musicales et l'absence de mise en contexte sont aussi critiquables, comme dans *Je flûte le folklore de mon pays* (Patry, 1994b) qui propose des partitions de mélodies folkloriques d'ici sans aucun autre renseignement. C'est encore plus déroutant dans *Xylo "Fun"* (Patry, 1994d) où seuls les titres en hongrois donnent à penser que la mélodie vient d'ailleurs. L'indication de la provenance des pièces musicales est donc indispensable et quelques éléments de mise en contexte évitent à l'enseignant de se perdre dans des recherches personnelles.

Évidemment, il peut être difficile, voire impossible pour les spécialistes enseignant les MTIA en milieu scolaire, de reproduire les interprétations traditionnelles à l'identique, surtout s'ils doivent employer des instruments qui n'ont pas grand-chose de commun avec les instruments traditionnels. L'épineuse question de l'authenticité a été soulevée par Johnson (1997) au sujet des instruments utilisés en classe et nous avons vu que Countryman (2009) avait assoupli sa sélection du répertoire sous ce rapport. Schippers (2006, 2010) considère cinq aspects de l'authenticité musicale : l'œuvre, l'instrumentation, le contexte, la transmission et l'expressivité.

We have defined five ways of looking at authenticity: following ancient scores or the canon; using period instruments and ensembles; recreating the original setting or context; obedience to rules and the approach to playing defined by the tradition; or aiming at vitality of expression, meaning, the essence of a musical style. (Schippers, 2006, p. 339)

L'auteur distingue deux situations pédagogiques quand les MT sont enseignées : « We can encounter (a) the teaching of traditional material in a traditional manner; (b) traditional material being handed down in a new context (most frequent) » (2006, p. 344). Dans la première, la transmission du répertoire traditionnel s'opère dans le même contexte qu'elle s'est toujours faite, alors que dans la seconde, le nouveau contexte peut provoquer une sorte de métissage, fréquent dans toutes les cultures. Ainsi, Peters (2014) rapporte que les élèves qu'elle a observés avaient une réaction positive quand des porteurs de culture réinventaient les traditions musicales. L'un des élèves constatait : « It is the same traditional music base, the same principles, just that they made the music their own, did it their way » (Peters, 2014, p. 135). Cette tendance au métissage des œuvres traditionnelles avec des styles contemporains pourrait expliquer pourquoi la plupart des auteurs québécois de matériel pédagogique semblent assez indifférents par rapport à l'authenticité de leurs sources, de l'instrumentation, de la transmission ou de l'interprétation. Si les premières séries de la collection *Faisons de la musique* (Bolduc, Gerber *et al.*, 1974a, 1974b, 1974c) référençaient consciencieusement leurs sources et les archives consultées, les publications approuvées actuellement (Anctil *et al.*, 2001; La Belle et Touzin, 2002) ne les mentionnent guère. Par ailleurs, Séguin (2002) est un des seuls à parler de tradition orale, et un mode de transmission traditionnel (à l'oreille) est exceptionnellement conseillé par Ombredane (2006).

En ce qui a trait aux instruments proposés dans les ressources pour l'interprétation, ils sont parfois fort éloignés culturellement des instruments traditionnels, comme dans une chanson autochtone innue dont la partition prévoit un accompagnement de xylophones et de percussions latines (bongos et maracas) (La Belle et Touzin, 2002, p. 80-

98). Un exemple significatif d'amalgame entre deux cultures se trouve dans la bande sonore d'une histoire où on parle de la musique et de la culture du Chili : le son d'un didgeridoo, instrument aborigène d'Australie, se distingue clairement (La Belle et Touzin, 2002, CD page 22).

En outre, comme les publications québécoises qui comportent des MTIA sont peu nombreuses, plusieurs enseignants ont recours à des ressources publiées en Europe. Les plus connues viennent des éditions Fuzeau<sup>15</sup>, qui publient, par exemple, *La flûte à bec au pays des Cubains* (Valdés et Valdes, 2000). De même, celles de Jazzimuth Création<sup>16</sup>, comme *Caraïbes : musiques des Petites Antilles, de Trinidad et de la Jamaïque* de Guillaume Saint-James (2006) ou des éditions Lugdivine<sup>17</sup>, telles que *Rythmes du Brésil* (Noclin et Estação, 2004) sont appréciées. L'inconvénient est que les pièces de ces éditions sont parfois trop difficiles pour des élèves du primaire. C'est aussi le cas des éditions De Haske<sup>18</sup> (Suisse), qui publient surtout pour les orchestres d'harmonie, plus courants au secondaire. De surcroît, les publications européennes, plus coûteuses et moins accessibles que celles imprimées au Québec, exposent souvent les MTIA de façon plus théorique sans compter qu'elles ne comprennent pas de MT d'ici. En somme, ce matériel ne convient pas toujours aux élèves québécois du primaire et à l'application du *PFÉQ*.

## 1.8 Formation en enseignement des MTIA

Les lacunes relevées ailleurs (Nethsinghe, 2012; Schippers, 2010; Southcott et Dawn, 2010; Wang et Humphreys, 2009; Westerlund *et al.*,

---

<sup>15</sup> Éditions Fuzeau, La Plainelière, 79440 Courlay, France. <http://www.fuzeau.com/>

<sup>16</sup> Jazzimuth Création, 12, rue Montcalm, 75018 Paris, France.  
<http://www.jazzimuth.com/>

<sup>17</sup> Éditions Lugdivine, BP 9025, 69265 Lyon cedex 09, France.  
<http://www.lugdivine.com/>

<sup>18</sup> Éditions De Haske Hal Leonard GmbH, Flurstrasse 10, Postfach 60, CH-6332 Hagendorn, Suisse. <http://www.dehaske.com/>

2020) dans la formation des enseignants existent aussi au Québec, tant pour l'éducation interculturelle que pour l'enseignement des MTIA. Précisons que c'est depuis 1980 (Direction générale de l'enseignement supérieur, 1980) que le Conseil supérieur de l'éducation travaille « à l'élaboration des programmes destinés à la formation initiale des spécialistes en art » (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 12) et qu'il « invite les commissions scolaires et les écoles à recourir aux spécialistes en art pour promouvoir les arts dans la vie de l'école » (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 37). Les spécialistes en musique obtiennent un brevet d'enseignement au terme d'un baccalauréat de quatre ans où ils doivent acquérir « une connaissance approfondie de la musique comme discipline et maîtriser l'ensemble des processus et des démarches associées à l'art musical : interprétation, composition, appréciation, recherche » (Bouchard-Valentine, 2007, p. 63). L'examen des programmes de formation des sept universités qui proposent ce baccalauréat peut fournir quelques indications.

À l'Université Laval<sup>19</sup>, un cours d'ethnomusicologie est consacré aux musiques du monde, sans application didactique<sup>20</sup>. Les cours de didactique au primaire<sup>21</sup> peuvent aborder quelques musiques traditionnelles d'ici ou d'ailleurs, mais le choix du répertoire n'est pas

---

<sup>19</sup> Programme complet du Baccalauréat en enseignement de la musique de l'Université Laval :

<https://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-enseignement-de-la-musique-b-ens.html>

<sup>20</sup> Cours de *Cultures musicales du monde* (MUS-1020), <https://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/mus-1020-cultures-musicales-du-monde.html>

<sup>21</sup> Les cours *Chant et mouvement au primaire* (MUS-1610), <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/mus-1610-chant-et-mouvement-au-primaire.html>), *Instrumentarium Orff et flûte à bec* (MUS-2610), <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/mus-2610-instrumentarium-orff-et-flute-a-bec.html>) et *Planification et gestion de classe au primaire* (MUS-3610), <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/mus-3610-planification-et-gestion-de-classe-au-primaire.html>).

mentionné dans la description du cours. L'Université de Sherbrooke<sup>22</sup>, en partenariat avec l'Université Laval, offre le même *cursus*<sup>23</sup>. À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le cours *Musiques du monde* (MUS6815) « est conçu au regard du paradigme du musicien comme vecteur de communication interculturel »<sup>24</sup>, mais il ne semble pas non plus avoir d'application pédagogique. Quant aux cours de didactique, leur répertoire musical n'y est pas précisé. À l'Université McGill, aucun cours n'aborde spécifiquement les musiques traditionnelles d'ici ou d'ailleurs, par contre le cours *Music for Children*<sup>25</sup> mentionne la méthode Kodály, qui emploie généralement les musiques folkloriques comme répertoire. Le Conservatoire de musique du Québec de Rimouski<sup>26</sup>, en collaboration avec l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)<sup>27</sup>, propose un baccalauréat en enseignement, profil musique; les musiques traditionnelles ne sont évoquées nulle part. Cela est aussi le cas du Conservatoire de musique de Gatineau et de l'Université du Québec en Outaouais (UQO)<sup>28</sup> qui ont le même partenariat. Enfin, l'Université Bishop's offre un programme en enseignement des arts avec une option en musique où la même lacune est observée<sup>29</sup>. De fait, les programmes universitaires en enseignement

---

<sup>22</sup> Programme complet du Baccalauréat en musique, Cheminement en pédagogie musicale de l'Université de Sherbrooke : <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/235/baccalaureat-en-musique/>

<sup>23</sup> Annuaire du 1<sup>er</sup> cycle, Section 5 p. 6 : [https://www.usherbrooke.ca/registraire/fileadmin/sites/registraire/Annuaire en PDF/2016-2017/annuaire\\_1er\\_cycle\\_2016-2017.pdf](https://www.usherbrooke.ca/registraire/fileadmin/sites/registraire/Annuaire%20en%20PDF/2016-2017/annuaire_1er_cycle_2016-2017.pdf)

<sup>24</sup> <http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=MUS6815&p=7099>

<sup>25</sup> <https://www.mcgill.ca/study/2015-2016/courses/mugt-354>

<sup>26</sup> Description du programme :

<https://www.conservatoire.gouv.qc.ca/reseau/conservatoire-de-musique/rimouski/etudier-au-conservatoire/baccalaureat-en-enseignement/>

Cours disciplinaires en musique :

[https://www.conservatoire.gouv.qc.ca/IMG/pdf/CMR\\_cours\\_disciplinaires\\_Mus.pdf](https://www.conservatoire.gouv.qc.ca/IMG/pdf/CMR_cours_disciplinaires_Mus.pdf)

<sup>27</sup> Plan de formation de l'UQAR : <https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7950>

<sup>28</sup> Programme d'études :

<https://etudier.uqo.ca/documents/programmes/pdf/7412abrg.pdf>

<sup>29</sup> Teaching and Learning of the Creative Arts, Option 3, Music Concentration : <https://www.ubishops.ca/wp-content/uploads/08-Education-2021.pdf>

de la musique du Québec se concentrent presque exclusivement sur les musiques classiques, jazz ou pop.

En dehors des programmes conduisant au baccalauréat en enseignement, le Cégep de Joliette, dans le programme de *Techniques professionnelles de musique et chanson*, offre une formation en musique traditionnelle québécoise (en accordéon, flûte, guitare ou violon)<sup>30</sup>. L'Université de Montréal propose un *Ensemble de musique traditionnelle* (musique québécoise)<sup>31</sup>, une *Introduction à l'ethnomusicologie*<sup>32</sup>, un cours d'*Ethnomusicologie régionale* en deux parties<sup>33</sup>, un cours d'*Analyse des musiques du monde*<sup>34</sup> et un d'*Appréciation musicale des musiques du monde*<sup>35</sup>. Enfin, dans le programme d'*Irish Studies*, l'Université Concordia propose des cours sur la musique irlandaise<sup>36</sup>. En somme, l'apprentissage des MTIA est relativement rare dans les programmes universitaires et l'ÉMI relève plus des initiatives personnelles que du cursus officiel d'un futur enseignant de musique.

Pour clore ce chapitre, l'historique de l'enseignement des MT au Québec montre que des recueils de chants ont contribué à transmettre une partie du répertoire, surtout canadien-français. Les rapports Parent (1963) et Rioux (Rioux et Deslauriers, 1969) et la réforme scolaire des années 60-70 ont eu un impact plutôt mitigé sur l'enseignement des MT, moins présentes dans la société comme à l'école. Enfin, le PFÉQ (Ministère de l'Éducation, 2006a) prévoit l'enseignement de musiques d'hier et

---

<sup>30</sup> Programme du Cégep de Joliette en musique: <https://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/joliette/programmes/techniques-professionnelles-de-musique-et-chanson-specialisation-0>

<sup>31</sup> <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/mue-1531/>

<sup>32</sup> <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/mul-3314/>

<sup>33</sup> <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/mul-6307/> et <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/mul-6308/>

<sup>34</sup> <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/mte-3321/>

<sup>35</sup> <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/mul-1246/>

<sup>36</sup> <https://www.concordia.ca/artsci/irish-studies/programs/undergraduate/courses.html>

d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, en mentionnant le folklore (p. 249) et les musiques de Premières Nations (p. 249).

Les vagues d'immigration qui se sont succédé en Amérique du Nord ont considérablement diversifié la clientèle scolaire et ont amené les chercheurs en éducation à élaborer les principes de l'éducation multiculturelle (Banks, 1993, 2009, 2012; Banks et Banks, 2004). Pour l'éducation musicale, l'approche interculturelle repose sur les fondements suivants : l'ouverture à la diversité culturelle, l'enseignement global de la musique dans son contexte holistique, l'application des principes de justice sociale et la formation identitaire. Un certain nombre de pratiques en découlent, notamment le choix des MTIA comme répertoire, la mise en contexte et l'enseignement de ces musiques selon le mode de transmission traditionnel, la contribution des porteurs de culture pour en garantir l'authenticité ainsi que le rejet des clichés et des biais fondés sur l'ethnie (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Countryman et Gould, 2009; Koza, 2001; Moore, 2012; Volk, 2004; Wade, 2013; Watts, 2018). La *World Music Pedagogy* de Campbell (2018) décrit les différentes dimensions de ce type d'enseignement qui ont été mises en parallèle avec les compétences disciplinaires en musique (PFÉQ, Ministère de l'Éducation, 2006a).

L'importance du répertoire et la possibilité pour les enseignants d'avoir accès à de bonnes ressources pédagogiques pour les MTIA ont été démontrées. Par ailleurs, les défauts à éviter dans une publication ont été relevés : biais ou clichés centrés sur l'ethnie, manque de références à des sources sérieuses, instruments de musique qui n'ont aucun rapport avec la culture donnée, incompatibilité avec le PFÉQ ou difficulté pour les enseignants d'utiliser ce matériel par manque de formation. Les divers programmes universitaires offerts au Québec pour préparer les futurs

enseignants de musique montrent les lacunes de cette formation pour l'ÉMI et l'enseignement des MTIA. Par ailleurs, la recension des écrits sur les MTIA et leur enseignement au primaire a relevé un certain nombre de constats qui permettent d'établir au prochain chapitre une problématique de recherche sur la pertinence scientifique de poursuivre une réflexion plus approfondie sur la question.

## Chapitre 2 – Problématique et cadre conceptuel

Compte tenu du nombre important d'immigrés récents au Québec (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2016; Wihtol de Wenden, 2017), des débats sociaux que leur intégration suscite (G. Bouchard et Taylor, 2008; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013; Waddington *et al.*, 2012) et de la diversité culturelle du milieu scolaire québécois (Armand *et al.*, 2015; Guyon, 2019; Jézéquel, 2005; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014), l'ÉMI, pratiquée avec fruit dans d'autres pays connaissant une forte immigration tels les États-Unis ou l'Australie (Campbell, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Nethsinghe, 2012; Schippers, 2010; Southcott et Dawn, 2010), devrait être mieux connue et appliquée dans les écoles québécoises. Cette approche pédagogique (ÉMI) propose les MTIA pour favoriser les échanges culturels (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2004; Countryman et Gould, 2009; Schippers, 2010; Wade, 2013), répertoire utilisé également pour la médiation interculturelle (Delisle, 2020; Southcott et Dawn, 2010; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013).

Au surplus, Fung *et al.* (2000) ont démontré que les effets de l'ÉMI sont encore plus bénéfiques chez les élèves du primaire, mais le matériel pédagogique utilisé pour les cours de musique dans les écoles primaires québécoises n'est pas toujours adapté pour l'enseignement des MTIA. Les enseignants de musique devraient pouvoir recourir plus facilement à des outils adéquats pour enseigner les MTIA et accéder à une formation appropriée (Anderson et Campbell, 2009; Cook Tucker, 2021; Roberts et Beegle, 2018; Wade, 2013; Watts, 2018). En effet, au Québec comme ailleurs, l'offre pour des formations en enseignement des MTIA est limitée dans les programmes universitaires, qui sont surtout conçus pour enseigner la musique classique, le jazz ou la musique populaire (Miralis,

2003; Nethsinghe, 2012; Schippers, 2010; Southcott et Dawn, 2010; Wang et Humphreys, 2009; Westerlund *et al.*, 2020).

La pratique des MTIA, en donnant aux élèves accès à leur patrimoine musical, favorise également leur construction identitaire dans le respect et l'ouverture à l'autre (Peters, 2009; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013). Par conséquent, les concepteurs de matériel pédagogique pour l'enseignement de la musique au primaire devraient être sensibilisés à l'approche interculturelle en bannissant de leurs publications les préjugés, en évitant les biais ethnocentriques et en travaillant de concert avec des porteurs de culture (Anderson et Campbell, 2009; Burton S.L. *et al.*, 2013; Campbell et Wiggins, 2013; Cook Tucker, 2021; Roberts et Beegle, 2018; Watts, 2018; Westerlund H. *et al.*, 2015).

## **2.1 Pertinence de la recherche**

Étant donné, d'une part, que la dernière analyse de contenu effectuée sur du matériel pédagogique pour l'enseignement de la musique au Québec portait sur une collection maintenant obsolète (Carignan, 1994), il était à propos de répertorier les ressources en français adéquates pour l'enseignement des MTIA dans les écoles primaires du Québec. L'analyse de ce matériel pédagogique a également pour but de vérifier sa conformité avec le *PFÉQ* et avec les principes de l'ÉMI. D'autre part, l'observation et l'analyse des perceptions et des motivations des enseignants du Québec pour enseigner, ou non, les MTIA, les ressources qu'ils utilisent, les stratégies pédagogiques qu'ils emploient, les bénéfices qu'eux et leurs élèves en retirent et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer n'ont pas encore fait l'objet d'une recherche scientifique, car les professeurs d'instrument de *Jeunes musiciens du monde* (Lambert-Pellerin, 2014) œuvrent en dehors du système scolaire et du *PFÉQ*, alors que les études de Laurin (2011) et de Peters (2007) portent sur le

secondaire. De plus, les recherches sur les enseignants en ce qui a trait à l'enseignement des MTIA sont relativement peu nombreuses et concernent presque exclusivement ceux du secondaire (Cain et Walden, 2019; Countryman, 2009; Johnson, 1997; Joseph et Hartwig, 2015; Nethsinghe, 2012; Walden, 2020; Westerlund H. et al., 2015). C'est pourquoi, avant de proposer des solutions appropriées et durables pour favoriser l'ÉMI dans les écoles, il est non seulement pertinent d'aller constater ce qui se passe sur le terrain, mais il est également nécessaire d'évaluer les besoins en ressources pédagogiques et en formation.

## **2.2 Questions et objectifs de recherche**

Par conséquent, la question de recherche principale est celle-ci :

Comment l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs se fait-il dans les écoles primaires du Québec, en fonction des recommandations du *Programme de formation de l'école québécoise* et des principes de l'éducation musicale interculturelle?

Les deux sous-questions qui en découlent sont :

- 1) Au Québec, quel est le portrait et la valeur du matériel pédagogique, disponible en français, pour enseigner les musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs?
- 2) Au Québec, quelles sont les perceptions, les motivations et les pratiques des spécialistes en musique au primaire qui enseignent les musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs?

Le principal objectif de cette recherche est donc de documenter les pratiques en ÉMI et pour l'enseignement des MTIA dans les écoles primaires du Québec. Les objectifs secondaires sont les suivants :

1) Recenser les ressources pédagogiques pour l'enseignement des MTIA, accessibles aux enseignants de musique des écoles primaires du Québec, et en faire ressortir les caractéristiques, les qualités et les lacunes;

2) Décrire les perceptions, les motivations et les pratiques des spécialistes en musique au primaire.

Les *perceptions* dont il s'agit ici correspondent aux questions du schéma d'entretien utilisé avec les participants. Elles portent sur leurs conceptions personnelles des musiques traditionnelles, des musiques folkloriques et les distinctions qu'ils en font<sup>37</sup>. Leur manière de concevoir l'ÉMI<sup>38</sup> et l'évaluation de leur propre compétence à enseigner les MTIA<sup>39</sup> font également partie de ces perceptions.

Les *motivations* sont les raisons ou les motifs qui les incitent à enseigner ces musiques<sup>40</sup>, les critères qui sous-tendent leurs choix<sup>41</sup>, ce qu'ils considèrent comme important dans l'ÉMI<sup>42</sup> et les buts pédagogiques qu'ils souhaitent atteindre avec cet enseignement.

Les *pratiques enseignantes* correspondent aux stratégies pédagogiques employées pour enseigner les MTIA, qu'elles soient observées en classe<sup>43</sup> ou expliquées par les enseignants dans les entretiens<sup>44</sup>. Elles concernent le mode de transmission du répertoire ainsi que la présentation et l'acquisition des trois compétences disciplinaires.

---

<sup>37</sup> Schéma d'entretien, Annexe D, section 3.

<sup>38</sup> Annexe D, sections 6 et 7.

<sup>39</sup> Annexe D, section 4.

<sup>40</sup> Annexe D, section 5b.

<sup>41</sup> Annexe D, section 7a.

<sup>42</sup> Annexe D, section 7a.

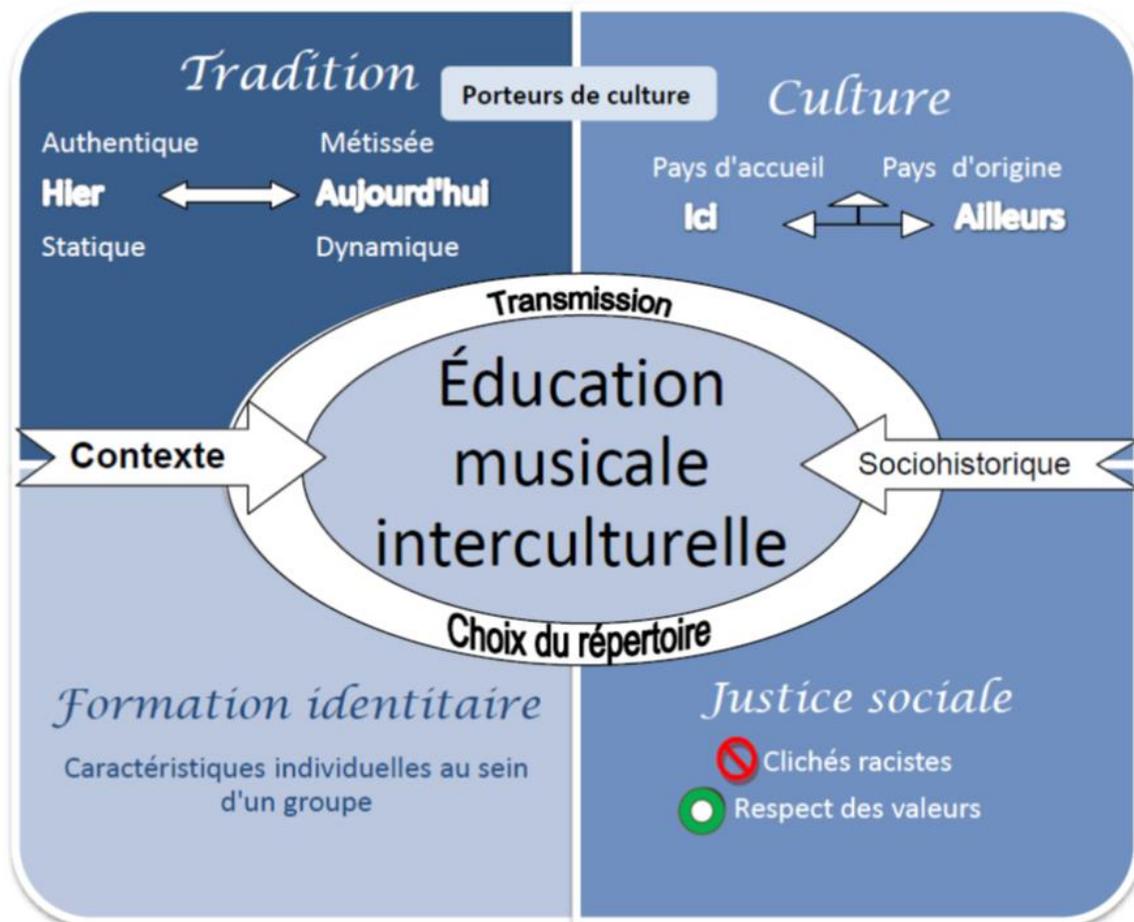
<sup>43</sup> Grille d'observation détaillée, Annexe H, sections *Enseignant de musique* et *Situation d'apprentissage en MTIA*.

<sup>44</sup> Schéma d'entretien, Annexe D, sections 5 et 6.

## 2.3 Cadre conceptuel

Les concepts qui gravitent autour de l'ÉMI et de l'enseignement des MTIA encadrent cette étude. L'ÉMI se base sur des principes de justice sociale et sur ce qui favorise la construction identitaire des élèves en développant chez eux une meilleure compréhension de la diversité culturelle et en utilisant les MTIA pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Transcendant l'ÉMI dans le temps et dans l'espace, les concepts de tradition et de culture la chapeautent par la transmission d'un répertoire inscrit dans un contexte socio-historique. La figure 2 représente les principales relations entre ces concepts dont les définitions suivantes correspondent au sens que ces mots prennent dans la présente thèse.

Figure 2 - Schéma conceptuel de l'éducation musicale interculturelle



### 2.3.1 Tradition

Du latin *tradere*, transmettre, la *tradition* désigne la transmission entre les générations d'un héritage immatériel qui façonne l'identité d'un groupe culturel. La flèche entre *hier* et *aujourd'hui* (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 242, 244) montre que la tradition s'enracine dans le passé et se transmet jusqu'au temps présent.

La tradition se définit par une dynamique intrinsèque, c'est-à-dire par un processus de transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, par la parole et par le geste, au sein d'une collectivité d'appartenance; elle se construit donc de faits collectifs plutôt que d'habitudes individuelles particulières. La tradition implique un cheminement, une évolution au sens d'une adaptation aux nécessités de la vie dans des contextes de changement. Répétitions, imitations et conformisme s'avèrent son lot, sous peine de condamner à l'exclusion de leur groupe et à la marginalité les individus trop différents. Ne se limitant pas aux aspects locaux mais comportant aussi des aspects universels, les traditions se modifient au fil du temps et se déplacent dans l'espace, donnant lieu à des transferts culturels qui en nourrissent la dynamique. (Mathieu, 1997, p. 38)

Dans un sens absolu, **LA** tradition est la mémoire du passé qu'une sorte de conscience collective incite à transmettre à son tour, et **UNE** tradition désigne plutôt une pratique symbolique ou une coutume. (Nettl *et al.*, 1990; *Qu'est-ce que le patrimoine culturel immatériel?* 2021; Schippers, 2006).

Mathieu (1997) constate l'évolution du concept : « La tradition n'est en effet plus ce qu'elle était : quelque chose de solidement ancré et de relativement immuable, quelque chose qui balise contre vents et marées autant les vies individuelles que collectives » (p. 48). De plus, une certaine confusion existe, selon Schippers (2006) entre le statut statique ou dynamique de la tradition :

Tradition and the related concepts of authenticity and context have been major sources of confusion for both the discussions on and the practice of cultural diversity in music education. Most dictionaries would define 'tradition' as limited to oral, and defined fairly statically: 'the act of handing down . . . from one to another, or from generation to generation . . . esp. by word of mouth or by practice without writing' (Oxford English Dictionary Online, 2005). In contrast, in his philosophical dictionary, Willemsen<sup>45</sup> includes in the concept 'everything that has been man-made and – from one generation to the next – has been passed from the past to the present, irrespective of its reception being appreciated or not. In this interpretation, tradition is an essential dynamic reality.' He also refers to a 'more trivial' meaning of tradition: 'when it refers to the stagnation of morals, customs or habits, to which people resort who do not wish to accept progress.' He dismisses this widespread meaning of the word as 'inauthentic'. (p. 333)

Selon le même auteur (Schippers, 2006, 2010), la tradition musicale se manifeste par : (a) un ensemble d'œuvres formant un canon immuable, comme le *gagaku* du Japon, régulé depuis le VIII<sup>e</sup> siècle (p. 43); (b) une norme avec un ensemble de règles explicites ou implicites telle la musique classique occidentale (p. 44); (c) une manière d'interpréter la musique, par exemple en jouant Mozart de la manière la plus proche de l'original (p. 48); (d) la musique comme culture, par exemple les musiques de mariage (p. 44) ou (e) un mécanisme de transmission de la musique, notamment dans les traditions où le processus implique une combinaison complexe de pensées et d'approches (p. 46). Les traditions musicales non écrites se transmettent généralement oralement, en imitant un maître ou en étant modelé par lui, de manière individuelle ou en groupe (Schippers, 2006, 2010). Cette dernière définition de *traditions musicales* est celle qui correspond le mieux à l'idée de *musiques traditionnelles*. Cela n'exclut pas que certaines nuances sémantiques exprimées aux points (d) et (e) puissent s'appliquer.

---

<sup>45</sup> Willemsen, H. (Ed) (1992). *Woordenboek Filosofie*. Assen: Van Gorcum.

2.3.1.1 *Authenticité*. Intimement liée à la tradition, l'authenticité en musique consiste : (a) à suivre des partitions anciennes ou un canon, dans le sens d'un « modèle idéal auquel il faut se conformer »<sup>46</sup>; (b) à utiliser les instruments et les ensembles instrumentaux d'époque; (c) à chercher à recréer le contexte d'origine le plus possible; (d) à suivre les règles (conditions d'exécution, temps, lieux, circonstances, etc.) et l'approche instrumentale définies par la tradition et (e) à viser la vitalité de l'expression, le sens et l'essence d'un style musical. Une musique authentique est le plus souvent associée à une région géographique, à un espace culturel, historique et social, à une certaine pureté (« pure expression of the self/authentic », Schippers, 2010, p. 49), sans métissage trop récent ou trop apparent, ainsi qu'à une facture instrumentale typique (Johnson, 1997; Schippers, 2006, 2010). La recherche trop puriste de l'authenticité musicale est contestée en milieu scolaire. Assurément, il y est quasiment impossible de reproduire à l'identique les musiques traditionnelles, d'une part parce qu'il n'est pas possible d'accéder à des instruments traditionnels ou aux techniques instrumentales originales et, d'autre part, parce qu'il est difficile d'installer dans une classe le contexte holistique dans lequel ces musiques s'inscrivent (Countryman, 2009; Schippers, 2006).

2.3.1.2 *Métissage*. En raison de ces difficultés, le métissage musical, qui est la rencontre et le mélange de styles, de cultures ou d'époques différentes est tellement courant qu'Arnaud (2005) a titré un article ainsi : « Toute musique est *métisse* —Bien sûr ! » (p. xx). Goldschmitt (2014) précise : « [Hybridity is] a concept for describing musical mixtures that are explicitly enmeshed in identity politics, most often involving racial and ethnic identity, and its effects on culture » (paragr.1). Les musiques

---

<sup>46</sup> D'après le dictionnaire Larousse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/canon/12751>

métissées sont fréquemment utilisées par les enseignants en contexte scolaire, spécialement celles d'Amérique du Nord, par exemple, le jazz qui est un mélange de musiques africaines et occidentales (Martin, 2000). Quand ils font interpréter des MT aux xylophones, à la flûte à bec ou à la batterie, les classes de musique font du métissage puisque ces instruments ne correspondent pas aux usages traditionnels d'aucun peuple.

### 2.3.2 Culture

Selon Bruner (2008), « la culture est un phénomène symbolique, produit par l'homme; c'est un moyen de légitimer la " réalité " de certains produits de l'esprit et de dénier ce statut à d'autres » (Préface). Par ailleurs, Amselle (2008) considère « que la tradition ou la culture – ces deux notions étant ici conçues comme équivalentes – ne sont pas des faits déjà là mais largement le produit d'une construction ou d'une localisation au sein d'un répertoire » (p. 187). Les deux concepts sont effectivement proches, car la culture, susceptible d'adaptation et d'évolution dans le temps, est transmise comme la tradition « de génération en génération, [mais] n'en doit pas moins être rafraîchie et relégitimisée par chaque nouvelle génération » (Bruner, 2008, préface).

La culture comprend l'ensemble des traits distinctifs qui définissent un groupe social : valeurs, croyances, coutumes, modes de vie, arts, littérature, histoire, savoir-faire. Les normes et les coutumes établies forment ses fonctions ontologiques alors que les échanges, les métissages, les comportements et les attitudes des individus constituent ses fonctions instrumentales ou utilitaires (Abdallah-Pretceille, 2013; Vallières *et al.*, 2004; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013). Selon Martinet *et al.* (2001), l'enseignant est « un *héritier*, un *critique* et aussi un *interprète*

de la culture<sup>47</sup> » (p. 38). En outre, la notion d'aire culturelle désigne « les espaces géographiques où se sont diffusés les mêmes éléments culturels et où les différents peuples adoptent des coutumes et des modes de vie semblables ou apparentés. » (Roze, 2021)

*2.3.2.1 Musiques d'ici.* Dans le schéma de la figure 2, les flèches entre *culture, ici* et *ailleurs* (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 238, 242, 244, 248 et 249) illustrent les échanges culturels grâce à un répertoire d'origines variées dans l'ÉMI. Dans l'ordre chronologique de leur arrivée sur le territoire actuel du Québec, les MT d'ici sont d'abord celles des Premières Nations : Abénaquis, Algonquins, Attikameks, Cris, Hurons-Wendat, Innus, Inuits, Malécites, Micmacs, Mohawks et Naskapis (Gouvernement du Québec, 2019).

Ensuite, les musiques apportées par les fondateurs de la Nouvelle-France entrent en ligne de compte : chants religieux, musique instrumentale, mais pour ce qui nous intéresse ici, un immense répertoire de chansons (Gallat-Morin *et al.*, 2003). À ce propos, Laforte (2003) remarque que « les "voyageurs canadiens"<sup>48</sup> ont eu le goût de préférer, parmi les chansons traditionnelles françaises, les plus archaïques et peut-être les plus belles. Grâce en grande partie à eux, le Québec possède un des répertoires les plus riches de la poésie lyrique de tradition orale française » (p. 437). Si les chansons à répondre sont aussi répandues au Québec, c'est parce qu'une seule personne a besoin de savoir par cœur les paroles des couplets, puisque les autres chanteurs ne font que les répéter, ce qui est très commode pour les chansons de métier. Laforte (1977) a compilé les références de toutes ces chansons et de leurs variantes, en France et au Québec, dans six catalogues : chansons en

---

<sup>47</sup> Italiques des auteurs.

<sup>48</sup> « On appelait ainsi les canotiers, les coureurs de bois et les voyageurs des « pays d'en haut » engagés pour la traite des fourrures » (Laforte, 2014, paragr. 4).

laisse, strophiques, en dialogue, énumératives, brèves (ou enfantines) et chansons sur les timbres (c'est-à-dire, chansons où des paroles différentes s'adaptent à un air connu).

Après la conquête anglaise, les musiques du Royaume-Uni ont fait leur apparition et « la musique instrumentale fut grandement influencée par les immigrants Irlandais et Écossais [qui] arrivèrent avec un riche héritage musical dont des *reels* et des giges » (Roy, 2018, p. 4). Le violon devint populaire, notamment pour les musiques de danses.

Dernières arrivées, les musiques traditionnelles nées sur le sol québécois, plongent leurs racines dans le répertoire de France, du Royaume-Uni et des Premières Nations. Elles n'ont rien à envier aux autres musiques d'ici : des instruments et des techniques typiques, tels la bombarde (ou guimbarde), les cuillers, les os, le tapement de pieds (ou podorythmie), la turlute - version vocale du *reel* -, le tambour à mailloche (proche du bodhran irlandais) et, arrivés à la fin du XIX<sup>e</sup>, l'harmonica et l'accordéon diatonique (Roy, 2018), lui confèrent des caractéristiques propres. Les musiques acadiennes et du Canada anglais peuvent aussi être considérées comme musiques d'ici.

*2.3.2.2 Musiques d'ailleurs.* Le choix du répertoire doit être varié et rejoindre, autant que possible, les cultures d'origine des élèves de la classe (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2018; Cook Tucker, 2021; Elliott et Silverman, 2015; Wade, 2013). À cet effet, toutes les musiques venant d'autres régions que celles mentionnées au point 2.3.2.1 sont considérées dans cette thèse comme des musiques d'ailleurs, par exemple les musiques traditionnelles des États-Unis sous diverses formes (*nursery rhymes, gospel, blues ...*), les musiques latines (*salsa, rumba, cha-cha, etc.*), les percussions africaines ou les MT de toutes les régions du monde.

### 2.3.3 Transmission

Reliant les concepts de tradition et de culture, la transmission est mémoire :

L'histoire d'un peuple se laisse à voir à travers l'épaisseur de ses souvenirs, des mythes et des légendes racontées, mais aussi à travers sa capacité à refonder le collectif. [...] La transmission se fait également reconnaissance. Ainsi, si la construction de soi se faisait hier sur une prise de distance par rapport à un modèle normatif puissant, cohérent, stable et institutionnalisé, les expériences de vie d'aujourd'hui s'éloignent des standards normatifs prédéfinis. (Burnay, 2011, résumé)

Cependant, cette transmission ne reproduit pas la tradition « à l'identique de génération en génération, [dans sa] totalité sociale et culturelle » (Choron-Baix, 2000, p. 357), loin s'en faut. Dans le cas des MTIA, la transmission se fait surtout oralement, par modelage, imitation et mémorisation des techniques, des mélodies et des rythmes. Cela peut entraîner de nombreuses variantes pour une même chanson ou pour un même air (Laforte, 1977, vol. I, p.v), par exemple les nombreuses versions d'*À la claire fontaine* (Plouffe, 2013). La transmission des traditions musicales, qui est très souvent couplée à l'apprentissage, peut être faite de manière informelle, formelle ou autodidacte; par essais, erreurs et comparaisons avec d'autres musiciens; par imprégnation sociale, avec ou sans professeur; parfois même avec une notation musicale servant d'aide-mémoire (Campbell et Wiggins, 2013; Schippers, 2006, 2010; Wade, 2013). Les tutoriels et les formations en ligne, dont l'offre a explosé ces dernières années, en sont des applications technologiques.

#### 2.3.4 Contexte sociohistorique

Par ailleurs, les expressions « traces socioculturelles » et « périodes artistiques » du *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 244) rappellent la notion de contexte décrite par Elliott et Silvermann (2015), qui le définissent comme étant le cadre social et historique dans lequel est née une œuvre. En étudiant une pièce avec ses élèves, un enseignant devrait placer ceux-ci dans une ambiance qui rappelle les circonstances où cette musique se joue dans son milieu naturel. Par exemple, s'il s'agit d'une musique d'un autre pays, l'enseignant donne des informations socioculturelles sur le peuple qui a créé cette musique, en montrant des objets, images, vidéos ou, mieux encore, en faisant appel à un porteur de culture, mieux placé pour décrire les traditions musicales de sa communauté culturelle (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2004, 2018; Carlisle, 2013; Cook Tucker, 2021; Nethsinghe, 2012; Peters, 2007; Schippers, 2010).

#### 2.3.5 Formation identitaire

Pour un enfant, la formation identitaire consiste à découvrir sa singularité et l'école peut l'aider à développer les caractéristiques du groupe culturel auquel il souhaite s'identifier (Vatz Laaroussi *et al.* 2013). La perception de l'identité est liée avec la transmission :

La cohérence identitaire serait un nouvel enjeu des formes de transmission : pouvoir transmettre, c'est aussi pouvoir se dire! Dans un monde où le temps s'accélère, comment penser la transmission à la fois dans un ancrage historique, mémoriel et dans une lutte pour la reconnaissance au quotidien? Comment réconcilier le poids du passé, son inscription sociale et culturelle avec les dynamiques identitaires d'aujourd'hui? (Burnay, 2011, résumé)

En utilisant les MTIA pour accomplir cette formation, l'ÉMI amène les élèves à construire leur identité naturellement et sans heurts, de manière ludique et agréable (Ilari *et al.*, 2013).

Cependant, si on en croit Neyhousser (2011) qui décrit la situation en France, il semble que les élèves n'ont pas toujours accès à leur patrimoine culturel au primaire :

Un constat : alors que l'ouverture aux musiques du monde apparaît aujourd'hui comme une nécessité autant qu'une banalité, n'est-il pas étonnant de remarquer que la plupart des élèves peuvent encore traverser toute leur scolarité sans jamais être confrontés, sensibilisés ou formés aux répertoires de chants, de musiques ou de danses [...] traditionnels francophones ... et, a fortiori, de leur propre région de vie? » (*Bal Folk le DVD*, 2021, onglet « Description du produit »).

Est-ce que cela est également le cas des élèves du Québec? D'une part, si les enseignants n'abordent pas la musique de leur terroir, les petits québécois de souche auront sans doute peu d'occasions de la connaître et de l'interpréter ailleurs qu'à l'école, surtout si leur famille ne s'y intéresse pas. D'autre part, on peut se demander si les élèves récemment immigrés ont toujours accès à des porteurs de culture de leur région d'origine. Si ce n'est pas le cas, ils auront sans doute de la difficulté à rester connectés avec leurs racines et à en être fiers. L'ignorance de sa propre culture peut même entraîner un certain sentiment d'imposture, voire de honte, ce qui peut ouvrir la porte à d'autres problèmes concernant l'origine ethnique que l'ÉMI tente d'éviter au moyen du concept suivant.

### 2.3.6 Justice sociale

En effet, les principes de *justice sociale* consistent, dans l'ÉMI, à bannir les clichés et les biais ethnocentriques<sup>49</sup>, voire racistes, qui peuvent se manifester dans les paroles d'une chanson, dans la présentation de l'activité ou dans une illustration. Cela est malheureusement arrivé dans le cas des cultures autochtones :

This historical erasure and the means by which it was achieved are evident in everything from history textbooks to national celebrations, from the puerile, caricatured manner that Indigenous people are portrayed as sports mascots, to the ways that indigenous music has been censored, appropriated in performance, and indiscriminately consumed. (Dolloff, 2020, p. 136)

Le respect envers les cultures d'origine et les valeurs des élèves est fondamental dans l'ÉMI. Cela implique d'éviter de faire exécuter en classe ou en concert par des jeunes élèves des musiques sacrées qui sont dédiées au culte (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2004; Carignan, 1994; Cook Tucker, 2021; Countryman et Gould, 2009; Elliott et Silverman, 2015; Tillman, 2017). Cook Tucker (2021) suggère de ne pas utiliser de matériel religieux ou sacré dans un recueil pour usage scolaire : « It is inappropriate in many cultures to use these out of context unless the tradition is your own and you can make any necessary alterations » (paragr. 10).

Parallèlement, les controverses sur l'appropriation culturelle pourraient faire hésiter les enseignants à faire interpréter des œuvres musicales issues d'autres cultures (G. Gendron, 2016; Howard, 2020; Vachon, 2020). Comme l'explique Dolloff (2020) pour les Premières Nations, il est

---

<sup>49</sup> L'ethnocentrisme est une attitude qui consiste à voir le monde à travers les valeurs, les idées, les intérêts et les archétypes de sa propre ethnie, généralisant ses modèles et les imposant même aux autres peuples, envers lesquels des préjugés peuvent s'installer (Carignan 1994).

indispensable que les apprentissages se fassent dans le respect des traditions des groupes culturels et dans le but de les honorer : « The goal of ongoing efforts must be to honor the Indigenous peoples and their cultural protocols as well as to inform ongoing practice as educators seek to include the music and voices of Indigenous experience in non-indigenous music classes » (p. 136).

À la lumière des définitions qui précèdent, les MTIA sont davantage reliées à un contexte sociohistorique et aux concepts de tradition et de culture, alors que l'ÉMI, qui pourrait utiliser des compositions contemporaines en rapport avec la diversité culturelle par exemple, se rattache plutôt aux principes de justice sociale et à la formation identitaire. Ce qui relie les MTIA et l'ÉMI est sans contredit le choix du répertoire, car c'est par un matériel varié culturellement - ce que sont les MTIA- que l'ÉMI pourra être appliquée. Ce choix relève des enseignants qui peuvent choisir de transmettre ces traditions musicales, ce que font les dix participants de la partie ethnographique de cette recherche (chapitre 5). Par contre, ils ne peuvent le faire qu'en fonction de ce qu'offrent les ressources pédagogiques dont il sera question dans l'analyse de contenu du chapitre 4. Il convient auparavant d'exposer les méthodes de collecte de données et d'analyse qui ont été employées ainsi que leurs fondements épistémologiques, ce qui fait l'objet du prochain chapitre.

## Chapitre 3 – Méthodologie

Cette étude fait appel à deux méthodes distinctes, complémentaires, éprouvées et compatibles, qui s'inscrivent dans la recherche qualitative en général et qui permettent de trianguler les données. L'approche qualitative a été privilégiée, en raison de sa plus grande souplesse d'adaptation et de la possibilité qu'elle offre d'approfondir les divers aspects d'une problématique (Creswell et Poth, 2018; Fortin et Gagnon, 2010; Lichtman, 2013).

We conduct qualitative research because a problem or issue needs to be explored. This exploration is needed, in turn, because of a need to study a group or population, identify variables that cannot be easily measured, or hear silenced voices. [...] We also conduct qualitative research because we need a complex, detailed understanding of the issue. This detail can only be established by talking directly with people. (Creswell, 2013, p. 48)

Avant d'aborder plus spécifiquement ces deux méthodes et de définir leur contribution à la recherche, il importe de bien les situer dans une posture épistémologique qui sous-tend l'approche globale de la recherche.

### 3.1 Les traditions de recherche

En éducation, les recherches peuvent être quantitatives, qualitatives ou mixtes (Cohen *et al.*, 2011; Creswell et Poth, 2018; Hatch, 2002; Lichtman, 2013; Ward *et al.*, 2020). Les exemples mentionnés à la section 1.6 montrent que c'est également le cas en ÉMI où les méthodes quantitatives (Fung *et al.*, 2000; Wang et Humphreys, 2009), mixtes (Chandransu, 2019), mais surtout qualitatives (Cain et Walden, 2019; Chen-Hafteck, 2007; Joseph et Hartwig, 2015; Kang et Yoo, 2019; Lambert-Pellerin, 2014; Peters, 2007, 2009) sont employées. En effet, l'ÉMI a recours, depuis plusieurs années, aux approches méthodologiques

telles que l'étude de cas (Chen-Hafteck, 2007; Kang et Yoo, 2019) ou l'ethnographie (Cain et Walden, 2019; Lambert-Pellerin, 2014; Peters, 2007, 2014).

Cette dernière approche s'est installée, puis développée comme anthropologie de l'éducation et ethnographie de l'école depuis plusieurs décennies en France, mais elle avait déjà été « introduite en sociologie au début du XX<sup>e</sup> siècle, aux États-Unis, dans les travaux de la première école de Chicago, dont les méthodes d'enquête furent reprises et développées, quelques décennies plus tard par les Hughes, Becker, Goffman et autres Garfinkel » (Marchive, 2012, p. 8). Le potentiel de cette méthode bien ancrée dans les traditions de recherche en éducation permet au chercheur d'accéder à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être en allant les chercher à la source. « Ethnography in education sought to represent naturally occurring educational processes and used bounded classrooms as sites for micro-ethnographies. Educational ethnographers examine processes of teaching and learning » (Peters, 2007, p. 131). Dans le cas de cette thèse, les personnes les plus susceptibles de décrire les stratégies d'enseignement des MTIA et d'apprentissage en ÉMI sont les enseignants de musique. C'est pourquoi les consulter et les observer en tant que communauté de pratiques, dont les membres possèdent une expérience et une culture propre, ajoute une contribution renouvelée à l'étude en faisant directement appel aux acteurs concernés.

Par ailleurs, l'analyse de contenu de manuels pédagogiques est une méthode qui est utilisée en éducation (par exemple Denis Blondin, 1991, sur l'analyse des manuels scolaires; Bossé, 2012, manuels de mathématiques; Lemieux, 2017, manuels d'histoire), en éducation musicale (Floyd et Haning, 2015; Picard, 2013; Roch-Fijalkow, 2007) et plus spécifiquement en ÉMI, le plus souvent de manière qualitative

(Carignan, 1994; Wang et Humphreys, 2009; Yoshizawa, 2005). Intégrée ici dans le cadre d'une enquête de terrain, c'est beaucoup plus qu'une simple recherche documentaire. Le contenu, la structure et la façon de présenter les MTIA dans les ressources pédagogiques peut influencer l'enseignement des MTIA, les perceptions que les enseignants en ont, leur intérêt et leur motivation à les enseigner et leurs pratiques pédagogiques. En outre, pour avoir une vue panoramique de l'enseignement des MTIA au Québec, il est indispensable de connaître les ressources qu'emploient les enseignants, ce qui est documenté par l'enquête ethnographique. La complémentarité des approches méthodologiques est confortée dans cette volonté d'évaluer l'ensemble des éléments du problème afin d'aboutir à un avis éclairé sur la question.

### **3.2 La posture épistémologique**

Tout chercheur est invité à définir sa posture quand il conduit une recherche et la démarche scientifique relève de cette honnêteté intellectuelle. Produire des connaissances s'inscrit toujours dans un domaine du savoir scientifique. Celles-ci se rattachent à différentes traditions disciplinaires de recherche, varient selon les avancées de la recherche, les écoles de pensée, les courants théoriques, voire les méthodes et leurs approches. Le positionnement du chercheur dans cette vaste production scientifique n'est jamais neutre, nouveau ou anodin; il suppose un effort de compréhension des études des autres chercheurs qui ont pavé la route avant lui. Savoir se positionner en recherche, c'est trouver sa place et sa pertinence, c'est définir sa contribution à l'avancement des connaissances. D'autant plus qu'en recherches qualitatives, le chercheur est constamment « au coeur du processus de recherche » (Proulx, 2019, p. 65).

L'étude s'articule en deux volets : une analyse des ressources pédagogiques en MTIA disponibles au Québec et une enquête sur les pratiques enseignantes entourant les MTIA au primaire. Dans cette optique, le recours à deux méthodes éprouvées en approche qualitative ont été favorisées : l'analyse de contenu et l'enquête ethnographique à laquelle se rattache une analyse netnographique. Ces trois approches méthodologiques sont complémentaires, mais l'enquête ethnographique demeure prédominante. Or, l'épistémologie sociale (Bouvier et Conein, 2007; Fuller, 2002; Goldman et O'Connor, 2019) s'intéresse à la connaissance, dont elle cherche à jauger la fiabilité, et veut porter des jugements normatifs. La posture épistémologique principale qui en découle est que la connaissance est construite dans un ensemble de valeurs, de croyances et de savoirs socialement partagé par les participants et la chercheuse à travers le dialogue et l'observation (Peters, 2007, p. 136).

Dans les faits, l'analyse de contenu des ressources pédagogiques a été préliminaire au travail de terrain auprès des enseignants de telle sorte que les questionnements de l'enquête ethnographique et leur formulation ont été suscités par l'analyse de contenu et les concepts gravitant autour de l'ÉMI. Cependant, l'objectif ultime de l'étude est d'apporter une contribution originale en montrant, par l'étude d'une communauté de pratiques (celle des spécialistes en musique qui enseignent les MTIA dans des écoles primaires du Québec), comment les MT sont perçues et connotées selon les expressions qui les désignent dans ce groupe, comment les énoncés du *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a) et des autres documents ministériels (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014; Québec, 1998; Vallières et al., 2004) en ce qui concerne l'ÉMI et les MTIA sont comprises et mises en pratique par ses membres, pourquoi ce répertoire est enseigné et de quelle façon. Ces informations,

recueillies au moyen des enquêtes ethnographique et netnographique, sont toutes pertinentes pour brosser le portrait de l'enseignement des MTIA dans les écoles québécoises. Tout compte fait, la justification de chaque méthode repose sur leurs qualités complémentaires, ce qui élargit le champ de recherche et rend possible les comparaisons, les analogies, les recoupements et une analyse croisée. Bref, cette triangulation des données produites par chaque approche permet de répondre aux aspects multiples du questionnement de recherche.

Selon Proulx (2019), dans les recherches qualitatives « non seulement les résultats, mais les méthodes de recherche sont contingentes au contexte de recherche » (p. 57), c'est-à-dire qu'on ne peut les séparer des conditions et des circonstances dans lesquelles la recherche est menée. Puisque l'objectif de la présente recherche est de documenter, en dressant un portrait le plus complet possible, l'enseignement des MTIA dans les écoles du Québec, il est justifié de faire appel à des méthodes de recherche uniquement qualitatives et éprouvées, permettant d'appréhender le problème sous plusieurs aspects. Les enseignants, leur formation, les ressources pédagogiques, le programme, l'ÉMI et le contexte spécifique des écoles primaires du Québec sont autant de facettes qui demandent à être examinées en profondeur pour atteindre cet objectif.

### **3.3 Analyse de contenu**

L'objectif de ce premier volet est de décrire les ressources pédagogiques pour l'enseignement des MTIA, de distinguer celles qui sont les plus appropriées pour cet enseignement et de cerner ce qui manque pour soutenir les enseignants de musique dans leur tâche. Il s'agit de répondre à la première sous-question de recherche : « Au Québec, quel est le portrait du matériel pédagogique, disponible en français, pour enseigner

les musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs? » Il s'agit donc d'évaluer le contenu d'un corpus de ressources pédagogiques en rapport avec les MTIA et de voir comment ces dernières y sont exposées. Ce corpus se compose de textes, de partitions musicales, d'images et de bandes sonores, publiés sous forme de guides didactiques, de manuels scolaires, de pièces musicales et de documents imprimés, enregistrés ou numérisés. L'analyse de contenu a été retenue pour ce volet, car c'est une méthode de recherche permettant de faire des inférences reproductibles et valables à partir de textes ou d'autres éléments significatifs, dans le contexte de leur utilisation. Elle rend compte des notions de symboles, de contenus et d'intentions. Elle permet aux chercheurs de planifier l'exécution, la communication, la reproduction et l'évaluation critique de leurs analyses, tout en justifiant leurs choix méthodologiques et leurs interprétations (Krippendorff, 2013).

Bardin (2013) définit l'analyse de contenu comme un ensemble de techniques d'analyse « visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (p. 47). Ces procédures ont consisté ici à sélectionner un corpus et à le découper en unités d'information (UI) qui seront évaluées, traitées et analysées. D'après Leray (2008), une UI est une « unité de mesure servant à découper le contenu d'un document. Il s'agit d'une idée, d'un sujet ou d'un thème, qui est catégorisé puis évalué. La taille des unités d'information est variable : il peut s'agir d'un seul mot, d'un groupe de mots, d'une phrase, d'un paragraphe, voire très rarement, d'un document complet » (p. 178).

Même si cette méthode est souvent utilisée en analyse quantitative pour dénombrer des occurrences, l'analyse de contenu est compatible avec l'analyse qualitative : « Content analysis and qualitative methods are not mutually exclusive » (G. Rose, 2001, p. 55). Bonville (2006) ajoute que l'analyste construit progressivement son objet de recherche en interprétant de manière empirique le contenu des messages et en les catégorisant. C'est lui qui établit les relations entre les catégories de manière itérative (p. 27).

Krippendorff (2013) affirme même que toute analyse de contenu comporte une dimension qualitative : « Ultimately, all reading of texts is qualitative, even when certain characteristics of a text are later converted into numbers » (p. 22). Il précise que cette méthode convient à un corpus varié (ce qui est le cas ici), dont on cherche à comprendre la signification et les effets : « Content analysts examine data, printed matter, images, or sounds – texts – in order to understand what they mean to people, what they enable or prevent, and what the information conveyed by them does » (Krippendorff, 2013, p. 2).

L'analyse de contenu se fait en plusieurs étapes décrites de différentes façons par les spécialistes de cette méthode (Bardin, 2013; Bonville, 2006; Krippendorff, 2013; L'Écuyer, 1990; Leray, 2008). D'après leurs divers protocoles, la façon la plus claire et la plus efficace d'appliquer ce processus à cette recherche est la méthode Morin-Chartier, exposée par Leray (2008), complétée par les apports les plus pertinents des autres auteurs. Dans son guide pratique de l'analyse de contenu, Leray (2008) mentionne que les premières analyses de contenu, au début du XX<sup>e</sup> siècle, s'appliquaient surtout à chiffrer les occurrences de mots ou de thèmes pour les médias. Vers les années 1950, l'école française s'est tournée vers la construction du *sens* dans l'analyse des corpus qui se diversifient. En

1980, l'organisme canadien Réseau Caisse Chartier<sup>50</sup> développe une méthode pratique d'analyse de contenu qui s'appuie sur les concepts théoriques de Naville-Morin (Naville-Morin et Chartier, 2003). Cette méthode s'applique aussi à la recherche qualitative : « L'analyse qualitative scrute en profondeur un corpus en fouillant systématiquement, au moyen de fines catégorisations, tous les éléments de son contenu que le chercheur s'oblige à retracer, à classer, à comparer et à évaluer » (Leray, 2008, p. 6). La méthode Morin-Chartier comprend les huit étapes suivantes : (1) mise en place d'un plan d'analyse; (2) préparation d'un corpus; (3) découpage du contenu des documents; (4) évaluation des unités d'information; (5) réalisation d'un pré-test<sup>51</sup>; (6) traitement des données; (7) analyse des résultats; (8) publication des résultats. Ces étapes sont itératives, c'est-à-dire qu'il est possible qu'on ait à préciser, voire à corriger certains aspects des premières étapes au fur et à mesure qu'on avance dans l'analyse<sup>52</sup>.

### 3.3.1 Première étape : mise en place d'un plan d'analyse

Cette étape consiste à circonscrire l'objet de recherche, à adopter un angle d'étude en fonction de la problématique et des questions auxquelles le chercheur souhaite répondre (Leray, 2008, ch. 1)<sup>53</sup>. Pour ce faire, il s'agit de décrire les ressources pédagogiques disponibles pour l'enseignement des MTIA dans les écoles primaires du Québec. Une fois l'encadrement posé, une grille d'analyse récapitule « l'ensemble des éléments du contenu que l'on désire retracer dans le corpus retenu pour étude » (Leray, 2008, p. 22). Simultanément, on « définit les catégories

---

<sup>50</sup> C'est le Laboratoire sur l'influence et la Communication (LabFluens) de l'UQAM qui a repris cette méthode : <https://labfluens.uqam.ca/methode-morin-chartier/>

<sup>51</sup> Puisque le terme *pré-test* est plutôt utilisé en recherche quantitative, le terme *d'essai pilote* sera préféré.

<sup>52</sup> Le schéma de Bardin (2013, p. 133) illustre le processus itératif par des flèches entre les diverses étapes.

<sup>53</sup> Cette étape a été franchie dans le chapitre précédent portant sur la problématique.

de classification du contenu [...] qui serviront ultérieurement à la codification » (Leray, 2008, p. 22). Bardin (2013) ajoute que ces inférences (ou déductions logiques) peuvent répondre à des questions concernant les causes ou les effets possibles des messages. Cette étape est donc déductive dans le sens où certaines catégories sont établies à partir des questions de recherche et de la littérature scientifique.

Cependant, les catégories doivent aussi permettre de répondre aux questions suscitées par les unités d'information (Leray, 2008). En ce sens, certaines d'entre elles peuvent émerger du corpus en suivant un processus inductif, notamment celles qui ne correspondraient pas aux catégories déjà déduites. En décrivant trois modèles permettant la construction des catégories, L'Écuyer (1990) mentionne un modèle fermé, entièrement déductif, où les catégories sont prédéterminées, et un modèle ouvert, entièrement inductif, où les catégories émergent des données. Entre les deux, il y a un modèle mixte, où certaines catégories sont prédéfinies alors que d'autres sont « induites en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles » (L'Écuyer, 1990, p. 66). Dans cette analyse de contenu, c'est le modèle mixte qui a été appliqué, pour permettre à de nouvelles catégories d'émerger des sources.

La liste de critères établie par Cook Tucker (2021) pour le choix d'un matériel pédagogique adéquat pour l'enseignement des MTIA a servi de base pour déterminer les catégories prédéfinies. Ces critères ont été croisés avec les données de la littérature et avec les principes et les buts de l'ÉMI exposés dans les deux premiers chapitres. Le matériel pédagogique utilisé pour l'enseignement des MTIA devrait donc :

1. Respecter les directives du *PFÉQ* en ce qui regarde les MTIA, c'est-à-dire, comporter des musiques issues des traditions musicales d'ici

(Premières Nations, France, Royaume-Uni, Acadie et Québec) et d'ailleurs, principalement celles des pays d'origine des élèves immigrés (Anderson et Campbell, 2009; Boyce-Tillman, 1997; Burton et Suarez, 2005; Campbell, 1991, 2004, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Ministère de l'Éducation, 2006a; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014; Vallières *et al.*, 2004; Wade, 2013);

2. Démontrer une ouverture envers la diversité culturelle et une volonté d'amener les élèves à en avoir une meilleure compréhension en s'appuyant sur des principes de justice sociale, en bannissant les clichés ethnocentriques ou racistes et en respectant l'éthique, spécialement pour les pièces qui pourraient avoir une connotation religieuse ou sacrée (Anderson et Campbell, 2009; Burton et Suarez, 2005; Campbell, 2004, 2018; Cook Tucker, 2021; Countryman et Gould, 2009; Elliott et Silverman, 2015; Wade, 2013);
3. Proposer une mise en contexte géographique, historique et socioculturelle suffisamment détaillée des œuvres musicales (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 1996; Cook Tucker, 2021; Countryman et Gould, 2009; Elliott et Silverman, 2015; Koza, 2001; Reimer, 2002; Wade, 2013);
4. Être élaboré en collaboration avec des porteurs de cultures ou des ethnomusicologues spécialistes de ces musiques et mentionner les sources utilisées en donnant les références complètes des observations, enregistrements, archives ou ouvrages consultés, par rigueur intellectuelle et par souci d'authenticité (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2004; Campbell et Wiggins, 2013; Cook Tucker, 2021; Countryman et Gould, 2009; Elliott et Silverman, 2015; Nethsinghe, 2012; Reimer, 2002; Schippers, 2006, 2010; Wade, 2013; Westerlund H. *et al.*, 2015);

5. Utiliser le mode de transmission traditionnel par imitation ou modelage, l'idéal étant qu'un porteur de culture transmette la musique en personne ou par le truchement d'une captation vidéo (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2004, 2018; Johnson, 1997; Nethsinghe, 2012; Schippers, 2006, 2010; Volk, 2004; Wade, 2013; Westerlund H. *et al.*, 2015);
6. Proposer une instrumentation traditionnelle pour les enregistrements, mais suggérer des alternatives réalisables en milieu scolaire pour l'interprétation (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2004; Cook Tucker, 2021; Johnson, 1997; Nethsinghe, 2012; Schippers, 2006, 2010; Volk, 2004; Wade, 2013);
7. Expliquer le processus d'apprentissage, fournir des partitions musicales ou mieux, des tutoriels, donner un exemple de la prononciation des langues étrangères pour les chansons, les accompagner d'une traduction et indiquer de façon précise tous les éléments qui pourraient être utiles à l'enseignant sans le surcharger d'informations (Anderson et Campbell, 2009; Cook Tucker, 2021; Johnson, 1997; Nethsinghe, 2012; Schippers, 2006, 2010; Southcott et Dawn, 2010; Volk, 2004; Wade, 2013).

Les sept catégories spécifiques de la grille d'analyse de contenu correspondent donc à ces critères : (1) MTIA; (2) Justice; (3) Contexte; (4) Sources; (5) Transmission; (6) Instrumentation; (7) Explications. Il s'agit maintenant de vérifier si elles sont conformes aux exigences de la méthode.

Selon Bardin (2013, p. 152), les catégories adéquates sont : (a) *exclusives*, c'est-à-dire que chaque élément ne peut être affecté dans plus d'une catégorie; (b) *homogènes* c'est-à-dire que le même principe doit

les organiser sur un seul registre; (c) *pertinentes*, c'est-à-dire qu'elles sont adaptées au matériel d'analyse; (d) *objectives* et *fidèles*, sans distorsions dues à la subjectivité des codeurs ou à des variations de jugement; (e) *productives* en apportant des résultats riches en indices d'inférences, en hypothèses et en données. Six des sept catégories susnommées remplissent ces conditions : *MTIA*, *Contexte*, *Sources*, *Transmission*, *Instrumentation* et *Explications*. En effet, les données visées sont distinctes et ne risquent pas de se trouver dans plusieurs catégories; elles sont homogènes puisque c'est la présence ou non d'éléments précis qui est évaluée; elles émanent des principes de l'ÉMI, ce qui les rend pertinentes; elles concernent des informations objectives, faciles à identifier; enfin, elles fournissent les informations relatives aux MTIA dans le matériel pédagogique.

La catégorie *Justice* est un peu à part. Concernant son objectivité, les indices montrant une attitude d'ouverture ou d'autres caractéristiques de l'éducation interculturelle peuvent être implicites et peu évidents. Si les clichés racistes et les biais ethnocentriques sont plutôt faciles à catégoriser, il est possible que les opinions divergent pour des cas moins tranchés comme les amalgames culturels<sup>54</sup>. Dans ce cas, il est possible de détailler chaque unité d'information pour rester le plus objectif possible.

Des catégories pour les renseignements généraux sont nécessaires pour situer le document dans son contexte de publication et d'utilisation : auteur(s), titre, année de publication, éditeur et lieu d'édition, lieu de consultation du document et cote<sup>55</sup>, support utilisé (imprimé, CD, site,

---

<sup>54</sup> Par exemple, dans le manuel de 2<sup>e</sup> année d'Aubin *et al.* (1986), le kimono est présenté comme le costume national des Chinois, alors que c'est un vêtement d'origine japonaise.

<sup>55</sup> Les cotes sont établies selon le système de classification de la Library of Congress de Washington : <https://www.loc.gov/catdir/cpsolcco/>

etc.), structure globale du document et niveau scolaire visé (par cycles). La catégorie *Compétences* a été ajoutée en cours d'analyse, car beaucoup de documents étaient exclusivement consacrés au développement d'une des trois compétences disciplinaires (*Inventer, Interpréter, Apprécier*) ou à l'acquisition des connaissances musicales énumérées dans le tableau des *Savoirs essentiels* du *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 246-250).

La grille d'analyse, dont la capture d'écran d'un extrait se trouve à l'Annexe A, a été préparée dans un fichier Microsoft Excel qui offre diverses possibilités de triage et de sélection des données. Les règles de codage des catégories générales et spécifiques, élaborées en s'inspirant de Bardin (2013), de Leray (2008) et de Cook Tucker (2021), ainsi que les abréviations adoptées pour accélérer l'analyse sont indiquées dans les deux tableaux suivants.

**Tableau 1 - Règles de codage et abréviations de la grille d'analyse : catégories générales**

<b>Catégories générales</b>	<b>Intitulé</b>	<b>Règles, abréviations et explications</b>
<b>A</b>	Auteur (es)	Nom, Prénom
<b>B</b>	Titre	Titre complet de la ressource pédagogique
<b>C</b>	Année de publication	Année de publication de la ressource pédagogique Pour une ressource électronique, date de la dernière mise à jour
<b>D</b>	Lieu : éditeur	Lieu d'édition et maison d'édition
<b>E</b>	Lieu de consultation	Lieu de conservation du document (bibliothèque, etc.) B : Bibliothèque Jean-Charles Bonenfant, Université Laval Perso : Ressources personnelles conservées au domicile de l'auteure Pour les autres lieux, écrire le nom complet Pour les ressources en ligne, copier l'hyperlien
<b>F</b>	Cote	Cote selon le système de classification de la <i>Library of Congress</i> de Washington

<b>G</b>	Support du document	TI: Texte imprimé P : Partitions CD : Disque compact Site : Site internet Si d'autres supports se présentent, les écrire au complet
<b>H</b>	Structure	Par exemple : table des matières du document, nombre de pièces de répertoire ou de situations d'apprentissage, principaux styles musicaux Pour un site internet, description du site, onglets ou documents disponibles
<b>I</b>	Cycle(s)	Cycle(s) visé(s) par la ressource
<b>J</b>	Compétences	Compétences disciplinaires en musique : App. : Apprécier Int. : Interpréter Cré. : Inventer Savoirs : Savoirs essentiels et connaissances selon <i>PFÉQ</i> FA : formation auditive, solfège, dictées musicales

**Tableau 2 - Règles de codage et abréviations de la grille d'analyse : catégories spécifiques**

<b>Catégories spécifiques</b>	<b>Intitulé</b>	<b>Règles, abréviations et explications</b>
<b>1</b>	MTIA	Présence de musiques issues des traditions musicales d'ici : PN : Premières Nations FR : France RU : Royaume-Uni QC : Québec Pour les pièces d'ailleurs, écrire au long la provenance Écrire les titres des pièces, des SAÉ ou décrire brièvement les éléments concernant les MTIA
<b>2</b>	Justice	<b>Éléments positifs :</b> Principes d'éducation interculturelle OC : ouverture aux autres cultures Monoc : une seule culture est représentée <b>Éléments négatifs :</b> CR : Clichés racistes

		BE : Biais ethnocentriques Les autres éléments sont écrits au long
3	Contexte	Tous les éléments de mise en contexte de l'ouvrage : CG : cartes géographiques SH : données sociohistoriques IL : illustrations, photographies Écrire au long les autres éléments
4	Sources et références	Abréviations pour situer l'œuvre, suivies de toutes les sources et références citées dans l'ouvrage : AC : « auteur-compositeur », quand l'auteur est aussi le compositeur de l'œuvre INS : œuvre inspirée d'une MT ou d'un style MÉ : œuvre résultant d'un métissage entre une MT et une plus actuelle AU : œuvre authentique avec ses références, si elles sont disponibles ARR : arrangement d'une œuvre
5	Transmission	Éléments se rapportant à la façon traditionnelle de transmettre ces musiques IM : imitation ou modelage OR : apprentissage à l'oreille IMP : improvisation P : partition Pour d'autres éléments, les décrire suffisamment
6	Instrumentation	<b>Instruments pour l'interprétation :</b> C : Chant F : Flûte à bec (si elles sont mentionnées, ajouter S, A ou T pour flûtes soprano, alto ou ténor) Orff : Ensemble suivant la pédagogie Orff X : Xylophones ou métallophones en mentionnant le registre (SATB) s'il y a lieu Perc. : percussions

Séparer par une barre oblique (/) les instruments utilisés pour l'interprétation et ceux des trames sonores. Ex. C/O pour une ressource destinée au chant et dont la bande sonore reproduit l'enregistrement d'un orchestre. Pour les instruments utilisés pour la compétence *Apprécier*, ne rien mettre avant la barre oblique. Ex. /IT

### Ensembles des trames sonores :

IT : instruments traditionnels. Si cela est possible, les énumérer

O : Orchestre compris comme une formation instrumentale classique (cordes, vents, et percussions) sans distinction de style si ce dernier n'a pas de rapport avec les MTIA

B : *Band* compris comme une formation instrumentale comprenant des instruments plus modernes (guitare électrique, batterie, saxophone, clavier, etc.) sans distinction de style si ce dernier n'a pas de rapport avec les MTIA. Des instruments classiques peuvent parfois s'y joindre (violon, flûte ...)

ÉL : accompagnement de musique électronique (sons midis, synthétiseur, etc.)

7	Explications	SAÉ : situation d'apprentissage et d'évaluation complète D : Directives aux enseignants CP : commentaires sur les partitions Décrire les autres éléments possibles
---	--------------	---

*Note.* Si un élément n'est pas présent dans la ressource, un zéro (0) l'indique.

### 3.3.2 Deuxième étape : préparation du corpus

On établit ensuite le corpus qui « doit être exhaustif, ce qui signifie que le chercheur doit trouver la totalité des documents ayant trait à son sujet de recherche afin d'être en mesure de prétendre qu'il suit une démarche scientifique » (Leray, 2008, p. 41)<sup>56</sup>. Bardin (2013) recommande aussi l'homogénéité des documents et leur pertinence. Or, les ressources pédagogiques en enseignement de la musique comprennent des milliers de documents, tous styles, langues et supports confondus.

---

<sup>56</sup> Ces deux étapes de Leray (2008) correspondent à peu près à la *préanalyse* de Bardin (2013).

Pour avoir un corpus plus homogène et pertinent, il a été, dans un premier temps, restreint aux ressources :

- 1) dont le texte principal est en français, mais qui peuvent contenir des chansons en d'autres langues (cela exclut donc les nombreuses publications en anglais);
- 2) qui sont destinées aux classes régulières de musique du primaire, en excluant par conséquent celles destinées au secondaire, aux élèves en concentration musique, à l'enseignement individuel ou aux ensembles instrumentaux moins répandus au primaire comme les harmonies, les claviers et les ensembles à cordes;
- 3) qui sont disponibles facilement au Québec, en incluant les principales ressources en ligne et en excluant celles qui doivent être commandées à l'étranger.

Plus de 650 ressources de la Didacthèque de la Bibliothèque de l'Université Laval ont été recensées entre 2014 et 2020, parmi lesquelles les doublons et les exemplaires désuets ont été éliminés. Les imprimés récents où ceux que cette bibliothèque ne possède pas ont été recherchés dans les catalogues en ligne des maisons d'édition de matériel scolaire du Québec et sur le site de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Il n'a pas été possible d'aller sur place les consulter, car à cette étape de l'analyse, le confinement occasionné par la Covid-19 ne permettait plus les déplacements. Finalement, les sites internet les plus pertinents ont été recensés, car l'exhaustivité était impossible à atteindre, spécialement pour les vidéos innombrables de MTIA sur YouTube. Le corpus total comprend 850 ressources pour lesquelles une tentative de classement par degré de pertinence (voir tableau 3) a été faite, selon une évaluation de 0 à 7 en fonction des catégories spécifiques présentes. Pour faciliter le tri de l'étape suivante, un code de couleur a également été employé.

**Tableau 3 - Code numérique pour l'évaluation de la pertinence des ressources**

<b>Degré de pertinence et couleur</b>	<b>Pertinence</b>	<b>Éléments utilisés pour classer le degré de pertinence</b>
0	Nulle	Aucune MTIA
1	Très faible	Le répertoire proposé est seulement inspiré du style d'une MTIA. Aucune des autres catégories spécifiques (éléments positifs de justice, contexte, sources, transmission, instrumentation, explications) n'est présente
2	Faible	La ressource comporte du répertoire pour l'enseignement des MTIA ainsi qu'une des six autres catégories spécifiques
3	Assez faible	La ressource comporte du répertoire pour l'enseignement des MTIA ainsi que deux des six autres catégories spécifiques
4	Moyenne	La ressource comporte du répertoire pour l'enseignement des MTIA ainsi que trois des six autres catégories spécifiques
5	Bonne	La ressource comporte du répertoire pour l'enseignement des MTIA ainsi que quatre des six autres catégories spécifiques
6	Très bonne	La ressource comporte du répertoire pour l'enseignement des MTIA ainsi que cinq des six autres catégories spécifiques
7	Excellente	La ressource comporte du répertoire pour l'enseignement des MTIA ainsi que les six autres catégories spécifiques ( <i>global music</i> )

Dans un premier temps, les ressources qui ne présentaient aucune trace de MTIA (pertinence nulle) dans la grille d'analyse et celles de pertinence très faible, qui ne contenaient pas suffisamment d'éléments pour pouvoir pousser l'analyse plus avant, ont été exclues du corpus. Dans un deuxième temps, les doublons ont été éliminés ou regroupés : par exemple, un guide de l'enseignant a été regroupé dans la même entrée que le cahier pour l'élève correspondant, puisque c'était sensiblement le même contenu. L'édition la plus récente a été conservée quand il y en

avait plusieurs du même ouvrage. Dans un troisième temps, les documents qui n'étaient plus disponibles et les ouvrages désuets (par exemple, ceux avec bandes sonores sur cassettes) ont également été retranchés. Après ces ajustements, sur les 850 ressources du corpus total, 244 ressources pédagogiques en français, entièrement ou partiellement conçues pour l'enseignement des MTIA dans les classes régulières de musique au primaire, ont été retenues pour former le corpus final.

### 3.3.3 Troisième étape : découpage du contenu des documents

Vient ensuite le découpage du contenu des documents en unités d'information (Bardin, 2013; Bonville, 2006; Krippendorff, 2013; Leray, 2008). Comme la taille d'une unité d'information est extrêmement variable, deux règles permettent d'en établir le début et la fin : « Une unité débute avec le repérage d'un thème ou d'un sujet se rapportant à l'objet d'une recherche. Une unité se termine lorsque l'un des éléments de sa codification change, que ce soit le thème, le dossier, l'intervenant, l'orientation, etc. » (Leray, 2008, p. 178). Or ici, les unités peuvent se trouver dans les explications textuelles, dans les références, dans les partitions, dans les enregistrements audio ou vidéo et dans les images. Krippendorff (2013) conseille de se servir d'un logiciel d'analyse pour faciliter le traitement des données. Il fallait un outil capable de traiter les données sur différents supports et le logiciel ATLAS.ti 8<sup>57</sup> a été retenu en raison de sa polyvalence, de son coût abordable et de sa simplicité d'utilisation dans l'analyse de documents publiés sur des supports variés.

---

<sup>57</sup> Site internet : <https://atlasti.com/>

### 3.3.4 Quatrième étape : évaluation des unités d'information

Cette évaluation « sert à qualifier le contenu étudié » (Leray, 2008, p. 178)<sup>58</sup>. Plusieurs auteurs l'appellent aussi le codage (Bardin, 2013; Bonville, 2006; Krippendorff, 2013; Leray, 2008). Il s'agit d'interroger « chaque unité afin d'en déterminer l'orientation et la neutralité » (Leray, 2008, p. 178) en se demandant si telle unité d'information dit quelque chose de positif, de négatif ou de neutre par rapport à tel thème. Comme cette évaluation peut être entachée de jugements biaisés, « il est essentiel que le codeur fasse le vide dans sa tête et qu'il ait l'aptitude de mettre de côté ses opinions, du moins pour le temps du traitement de son corpus » (Leray, 2008, p. 178). Les sections du document qui ne concernent pas le sujet de recherche ne sont pas codées (Leray, 2008, p. 178), par exemple, les situations d'apprentissage sans rapport avec les MTIA se trouvant dans une ressource comprenant aussi des MTIA. Pour garder une continuité dans le processus, les mêmes abréviations et règles de codage élaborées à la 1<sup>ère</sup> étape ont, en général, été employées, mais il a fallu en modifier quelques-unes pour les rendre plus faciles à repérer avec la fonction « Rechercher » du logiciel d'analyse : ainsi, le P de « partition » est devenu PAR, le O de « orchestre » est devenu ORC et le F de « flute » est devenu FL.

Leray (2008) conseille aussi de réviser périodiquement la codification pour prévenir les erreurs, oublis ou omissions. Un test de la grille d'analyse a donc été effectué sur les 300 premières ressources répertoriées sur les 850 du corpus total. Il a servi à réviser les critères de sélection du corpus final, à affiner les catégories et le codage des UI et à anticiper l'organisation des données pour l'analyse. L'idéal aurait été de tester la

---

<sup>58</sup> La deuxième étape de Bardin (2013) soit « L'exploitation du matériel » correspond aux étapes 3 et 4 de Leray (2008).

fiabilité du processus par triangulation en faisant coder un échantillon varié de données par plusieurs chercheurs et en comparant les résultats (Bardin, 2013; Fortin et Gagnon, 2010; Krippendorff, 2013). Malheureusement, les démarches effectuées pour trouver quelqu'un de disponible et de compétent pour faire un tel test sont restées infructueuses. Cependant, la directrice de recherche a été consultée en cas de doute sur la codification des éléments plus ambigus.

Le code numérique du tableau 3 a également été remis en question à cette étape pour les catégories 2 à 7, car la pertinence des ressources ne se limitait pas à la présence des catégories spécifiques. Leur qualité entrainait également en ligne de compte et devenait l'objet d'un jugement subjectif, quasi impossible à rendre dans bien des cas. Effectivement, un même ouvrage pouvait comporter à la fois de larges sections sans aucun rapport avec les MTIA, des activités sur les MTIA qui présentaient plusieurs des sept catégories spécifiques, et d'autres où elles faisaient défaut. Par exemple, dans La Belle et Touzin (2002), la SAÉ sur *La Cucaracha* (guide 3, pp. 214-232, CD plage 13) fournit quelques éléments de contexte, ne donne pas les paroles de la chanson, ni en espagnol ni en traduction française et la trame sonore, destinée à accompagner l'arrangement Orff transmis sur partition, est éloignée du style mariachi et ne comprend pas d'instrument traditionnel du Mexique. En revanche, la même collection propose l'activité « Flûtes du monde » (Manuel D, p. 22) où les élèves peuvent voir les dessins de différentes flûtes et les écouter : shakuhachi (Japon), flute ti-tsé (Chine), galoubet (sud de la France), ocarina (Amérique du Sud), ney (Turquie), kéné ou quena (Bolivie), safara (Indes), antara (Bolivie). Il pourrait être tentant d'accorder une meilleure note à cette deuxième activité, qui semble plus proche des MT à cause de son enregistrement audio, même si les éléments de contexte sont peu nombreux et que l'activité est beaucoup

moins élaborée (seulement une page dans le cahier de l'élève). Par conséquent, comme cette évaluation chiffrée de la pertinence d'une ressource était impossible à rendre de façon cohérente et juste, elle a été mise de côté pour les étapes suivantes.

### 3.3.5 Cinquième étape : réalisation d'un essai pilote

Avant d'aller plus loin dans l'analyse des données, une dernière vérification du corpus a été faite pour corriger les éventuelles erreurs, veiller à l'uniformité des codifications et s'assurer qu'il était complet<sup>59</sup>. Leray (2008) conseille de procéder ensuite à un échantillonnage de documents représentatifs, sur lequel un essai pilote du traitement des données des étapes suivantes est effectué. La collection Clac-Sons (Anctil *et al.*, 2001; La Belle et Touzin, 2002) a été retenue comme échantillon parce que c'est le seul ensemble didactique officiellement approuvé par le MÉES<sup>60</sup> pour l'enseignement de la musique. Il contient l'ensemble des éléments du *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a) pour les deux premiers cycles et il comprend 12 documents sur deux supports différents : 4 guides pédagogiques, 4 manuels de l'élève et 4 disques compacts. Les possibilités et les applications du logiciel d'analyse ont également pu être testées, les codes et les groupes de codes ont été organisés. C'est à la suite de cet essai que des modifications ont été apportées, entre autres aux abréviations des UI du corpus final.

---

<sup>59</sup> Quelques ressources en MTIA ont été trouvées ou publiées après la soumission de l'article du chapitre 4. Elles seront prises en compte dans l'analyse croisée du chapitre 7.

<sup>60</sup> Éducation et enseignement supérieur Québec, Bureau d'approbation du matériel didactique : [http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/fr/new\\_primaire.asp?no=1](http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/fr/new_primaire.asp?no=1)

### 3.3.6 Sixième étape : traitement des données

Les cinq indices décrits par Krippendorff (2013, 62-63<sup>61</sup>) ont servi de base au traitement des données codées. Le premier de ces indices est la présence ou l'absence d'un concept ou d'un symbole, que Leray (2008) appelle la *visibilité* et qu'il indique comme étant le plus fréquemment employé en analyse qualitative. À ce sujet, Bardin (2013) écrit : « On peut dire que ce qui caractérise l'analyse qualitative est que l'inférence [...] est fondée sur la présence de l'indice (thème, mot, personnage, etc.), non sur la fréquence de son apparition » (p. 148). Cet indice a été recherché pour les catégories *MTIA*, *Contexte*, *Instrumentation* et *Explications*.

Le deuxième indice nommé par Krippendorff (2013) est la *fréquence*. Il a servi à évaluer le nombre de ressources : par région pour *les MTIA*; par instrument ou ensemble d'instruments pour *l'Instrumentation*; par *Niveau scolaire*; et par *Compétences*. Le troisième indice, soit la proportion entre les données favorables ou défavorables au sujet d'un concept n'était pas applicable et n'a pas été retenu.

Le quatrième concerne les qualifications qui décrivent le concept de façon méliorative ou péjorative. Leray (2008) l'appelle l'indice d'*orientation* et il « permet de déterminer si un corpus est positif, négatif ou neutre » (p. 178). Bardin (2013) emploie plutôt le terme de *direction* quand il s'agit d'intensité, de qualités ou de défauts qui sont évalués en les plaçant sur des échelles bipolaires. Cet indice a été pris en compte de façon positive : pour les *dates de publication*, en supposant qu'en général un imprimé plus récent est plus disponible et à jour qu'un plus ancien; pour la mise en *contexte*, plus crédible si elle vient d'un porteur de culture; pour les

---

<sup>61</sup> Voir le tableau 5, section 4.5.6.

*sources* selon leur authenticité; pour les *modes de transmission* traditionnels (oreille, imitation); pour l'*instrumentation* avec des instruments traditionnels; et pour les *explications* aux enseignants complètes et la présence de traduction ou de prononciation pour les chansons en d'autres langues. Il a été pris en compte de manière neutre dans la catégorie *Justice*, car la présence de plusieurs cultures ou d'une seule n'influe en rien sur la qualité de l'ouvrage, et la *transmission* par partition, qui est souvent un support à une transmission traditionnelle. Enfin, l'indice d'*orientation* a été perçu de manière négative dans les biais ethnocentriques, les clichés racistes, les inexactitudes ou les amalgames culturels relevés dans la catégorie *Justice*, ainsi que dans les trames sonores de mauvaise qualité et dans les choix instrumentaux inadéquats dans la catégorie *Instrumentation*.

Le cinquième indice de Krippendorff (2013) dénombre la fréquence des cooccurrences entre les catégories et leurs associations. L'évaluation du degré de pertinence expliqué à la deuxième étape relève de cet indice, même s'il n'a pas été appliqué littéralement. Le nombre de ressources en *MTIA* a également été classé : par *dates d'édition* pour voir si une certaine tendance à en publier plus ou moins se dégageait depuis 25 ans; par *cycles* et *compétences*, pour vérifier si certains d'entre eux étaient privilégiés sous ce rapport; par *maisons d'édition* pour voir lesquelles proposaient les meilleures ressources en *MTIA*.

### 3.3.7 Septième étape : analyse des résultats

Fruit de tout le processus précédent, cette étape consiste à « faire ressortir le sens et l'essence » (Leray, 2008, p. 155) des données en regard de la problématique et des questions de recherche. Krippendorff (2013) préconise l'utilisation de logiciels d'analyse pour réaliser l'analyse des résultats dans le contexte d'une recherche qualitative. Selon lui, l'aide

informatique améliore le processus d'analyse d'au moins quatre façons : par les règles de manipulation pour le traitement des textes; par la possibilité de modifier, de corriger ou d'associer des textes; par les algorithmes qui permettent de mettre en évidence des éléments de texte ou des choix de codage; par les distinctions analytiques qui peuvent révéler des relations imprévues entre les éléments (Krippendorff, 2013, p. 259).

Bardin (2013) dit que l'analyse par catégories est la plus ancienne et la plus utilisée et qu'il est recommandé de l'effectuer au moyen de tableaux pour chacune des catégories, de tableaux croisés pour visualiser les liens entre les catégories, de graphiques et de cartes conceptuelles, ce qui a été facilité par l'utilisation du logiciel ATLAS.ti. Puisqu'il est possible que la compréhension de certains éléments soit insatisfaisante, « pour compléter l'analyse de ces résultats, le chercheur doit alors retourner dans le corpus et y chercher les éléments les expliquant » (Leray, 2008, p. 158). Il faut ensuite structurer les résultats et rédiger leur interprétation de manière à valider le processus de l'analyse (Krippendorff, 2013, ch. 13).

### 3.3.8 Huitième étape : publication des résultats

La dernière étape consiste à publier les résultats de la recherche et les réponses apportées à la problématique. C'est l'objet de l'article du chapitre 4, qui sera publié sous peu dans les Cahiers de la SQRM.

## **3.4 Enquête ethnographique**

Le deuxième volet de la recherche a pour dessein d'étudier et de comprendre les perceptions, les motivations et les stratégies pédagogiques des enseignants de musique qui initient leurs élèves du primaire aux MTIA. Il correspond à la deuxième sous-question de

recherche : « Au Québec, quelles sont les perceptions, les motivations et les pratiques des spécialistes en musique qui enseignent les musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs au primaire? » Parmi toutes les méthodes qualitatives, celle qui nous a paru la plus appropriée pour répondre à cette question est l'enquête ethnographique, car elle vise à observer, à décrire, à analyser et à comprendre sur le terrain un groupe culturel donné (Beaud et Weber, 2010; Creswell et Poth, 2018; Fortin et Gagnon, 2010). Sa perspective est de produire « une connaissance livrée de l'intérieur d'un monde social saisi à une échelle microscopique » (Althabe, 1990, p. 126) par un observateur intégré à ce milieu<sup>62</sup>.

L'ethnologie, cette science empirique de l'observation qui porte son regard sur les faits de culture et les modes de représentation (physique, sociale et symbolique) des peuples, se définit, fondamentalement, par sa méthodologie de terrain et ses vues « circonscrites » portées sur les multiples phénomènes sociaux. [...] L'ethnologie repose, d'abord et avant tout, sur cette démarche inductive [...] qu'elle emprunte pour appréhender, interpréter et analyser les traces liées à son objet d'étude. (Roberge et Godbout, 2010, p. 1)

L'enquête ethnographique directe, qui « consiste à colliger les faits directement et sans intermédiaire dans leur milieu de production et leur contexte d'évolution » (Roberge et Genest, 1991, p. 25), a été privilégiée. Cette méthode utilise deux procédés principaux pour recueillir des données : les entretiens, où ont été recueillis les témoignages d'enseignants de musique concernant l'enseignement des MTIA, et les observations, qui ont permis de voir les pratiques enseignantes en action.

Ces deux procédés ont recours à des moyens semblables pour la consignation des données : le schéma d'entretien pour le premier, la grille

---

<sup>62</sup> La chercheuse est enseignante suppléante en musique au primaire dans deux centres de services scolaires (CSS de la Capitale et des Navigateurs) et elle emploie les MT quand les enseignants en poste lui laissent carte blanche pour les remplacer.

d'observation pour le second et, dans les deux cas, l'enregistrement vidéo ou audio et le journal de terrain. Un troisième procédé relevant de la netnographie a aussi été employé pour donner un éclairage supplémentaire, en analysant des discussions en rapport avec l'enseignement des MTIA, publiées sur des réseaux sociaux de groupes d'enseignants de musique.

Par ailleurs, l'ethnographe doit également prendre en considération : la perspective *émique*, qui réfère à la perception de leur culture par les membres d'un groupe, perception qui peut être partagée avec le chercheur qui va la reformuler aux fins de sa recherche; et la perspective *étique*, qui désigne la vision du chercheur et la manière de décrire les expériences du groupe (Creswell et Poth, 2018; DeWalt *et al.*, 2011; Fortin et Gagnon, 2010). La perspective émique est surtout mise en valeur dans les entretiens, les observations et dans les discussions concernant l'enseignement des MTIA sur des réseaux sociaux. La perspective étique est relatée principalement dans le journal de terrain, mais aussi dans les outils d'entretien et d'observation. Il est entendu qu'à partir de données singulières obtenues auprès d'individus qui sont des enseignants de musique, on ne peut extrapoler à l'ensemble de ces enseignants. En revanche, l'utilisation d'un outil de collecte commun fait en sorte que le cumul des témoignages réalisés au moyen des mêmes outils – ici le schéma d'entretien et la grille d'observation – permet de dégager des points communs entre les pratiques individuelles qui peuvent être alors considérées comme des pratiques communes, propres à l'ensemble du groupe. Les éléments similaires et les expériences convergentes mettent en évidence les conditions et les circonstances qui sont les mêmes dans les pratiques.

### 3.4.1 Recrutement

Dans une enquête ethnographique, chaque témoignage est unique et le nombre de participants à la recherche varie en fonction du sujet d'étude et des objectifs à atteindre. S'il est souhaitable de recruter plusieurs participants afin de dégager de leur témoignage certaines convergences, le nombre idéal n'existe pas. Toutefois, le recrutement se fait à partir de critères de sélection. Les trois critères de sélection suivants ont été retenus:

1. Être titulaire d'un baccalauréat en enseignement de la musique et d'un brevet d'enseignement;
2. Enseigner la musique dans une école primaire du Québec depuis au moins trois ans;
3. Pratiquer l'enseignement des MTIA dans sa classe, régulièrement ou occasionnellement.

De plus, les participants devaient être répartis dans au moins cinq centres de services scolaires (CSS) différents<sup>63</sup> et dans des environnements variés : urbain, rural, résidentiel, favorisé, défavorisé, homogène ou multiethnique, afin d'assurer une certaine diversité des profils et des milieux scolaires.

Le baccalauréat en enseignement de la musique et le brevet d'enseignement font partie de ces critères, parce que la formation universitaire des spécialistes en musique diplômés est un des thèmes explorés. Une expérience de trois ans paraissait un minimum pour qu'ils aient eu la possibilité d'intégrer suffisamment de MTIA à leur planification et d'acquérir certaines habiletés à cet égard. Pour avoir un portrait plus

---

<sup>63</sup> Ces centres s'appelaient des *commissions scolaires* au moment du recrutement et de l'enquête.

global de cet enseignement à l'échelle de la province, il était souhaité qu'ils soient répartis dans différents CSS et dans divers contextes.

Au total, dix informateurs<sup>64</sup>, terme usuel pour désigner un participant à une enquête orale (Beaud et Weber, 2010; Roberge, 1995; Roberge et Godbout, 2010), ont été recrutés pour l'étude. Ils ont été contactés à partir de novembre 2018, soit par un courriel envoyé aux responsables de 53 commissions scolaires<sup>65</sup>, soit par un courriel personnel dans le cas des enseignants avec qui la chercheuse est en relation professionnelle. Comme toutes les recherches portant sur le milieu scolaire et les enseignants, l'étape du recrutement a représenté un défi, surtout documenté par le journal de terrain, mais tout s'est fait selon les principes du Comité d'éthique de la recherche<sup>66</sup>.

Deux enseignants ont accepté de participer à la recherche, mais ils préféraient attendre après les Fêtes pour les entretiens et les observations<sup>67</sup>. Le recrutement a repris le 16 janvier 2019 par l'envoi du même courriel de recrutement à un professeur d'université et à d'autres enseignants, ainsi que sur plusieurs groupes Facebook<sup>68</sup>. Ces divers

---

<sup>64</sup> Le masculin est conservé pour ne pas surcharger le texte et préserver l'anonymat des personnes concernées (informateurs, enseignants, participants, professeurs, conseillers pédagogiques).

<sup>65</sup> Leurs coordonnées ont été relevées sur le site de la Fédération des commissions scolaires du Québec qui est devenu celui-ci : <https://www.fcassq.quebec/centres-de-services-scolaires/membres>. Le courriel de recrutement n'a pas été reçu par quelques CS dont les adresses du site n'étaient pas valides au moment de l'envoi.

<sup>66</sup> Les CERUL ont donné, le 25 septembre 2018, leur *Approbation de l'éthique* pour la collecte des données du projet, mais la chercheuse ne l'a reçue que le 8 novembre 2018. Valable jusqu'au 1<sup>er</sup> octobre 2019, cette approbation a été renouvelée jusqu'au 1<sup>er</sup> octobre 2020.

<sup>67</sup> L'entretien avait déjà eu lieu avec un informateur en 2018, dans le cadre d'un cours d'ethnologie.

<sup>68</sup> [Enseignement de la musique au primaire \(Groupe officiel\) | Facebook](#), [Enseignants en musique au Québec | Facebook](#), [Groupe de planification à l'enseignement | Facebook](#), [Professeurs Accroche Notes | Facebook](#), [Faculté De Musique De l'université Laval et du Cégep De Ste-foy | Facebook](#), [Professeurs de piano - Ville de Québec et environs | Facebook](#) et [Rita Bélisle | Facebook](#)

canaux de recrutement ont amené graduellement cinq autres enseignants à manifester leur désir de participer et les entretiens et observations ont pu commencer durant l'hiver 2019 et se poursuivre jusqu'au début 2020. Les trois derniers informateurs se sont ajoutés en juin 2020, pour des entretiens en ligne en raison des contraintes reliées à la pandémie.

Avant de coopérer activement à la recherche, les enseignants ont été invités à signer un formulaire de consentement concernant la collaboration pour les entretiens et pour les observations en classe<sup>69</sup>. Ce formulaire présente le projet de recherche, ses objectifs, le déroulement de la participation de l'informateur, les avantages, risques ou inconvénients possibles, la gestion des données par rapport à la confidentialité, les coordonnées de la chercheuse et des directrices de recherche, des remerciements pour leur participation et les signatures des deux parties. En compensation de leur collaboration et pour les aider à parfaire leur enseignement des MTIA, des outils et des ressources conçus pour ce type d'apprentissage seront proposés aux informateurs, après le dépôt de la thèse, ainsi que la liste des meilleures ressources dont il sera question dans la Discussion du chapitre 8 (Annexe J).

#### 3.4.2 Entretiens

Diverses techniques d'entrevue peuvent être employées durant une enquête ethnographique, aussi désignée par enquête orale : l'entretien libre, dirigé ou semi-dirigé. Dans le premier, l'informateur dit ce qu'il veut, dans l'ordre et la durée qu'il souhaite et le chercheur intervient le moins possible. Cela « permet souvent de déterminer les compétences d'un informateur sur un sujet donné » (Roberge et Genest, 1991, p. 34) et sert, en début de recherche, comme entrevue d'exploration. À l'opposé,

---

<sup>69</sup> Formulaire disponible à l'Annexe C.

l'entretien dirigé, administré parfois sous forme de questionnaire écrit, porte sur des questions précises qui peuvent être fermées ou ouvertes. Dans ce type d'entretien, l'informateur doit s'en tenir à répondre, souvent brièvement, aux questions posées (Roberge, 1995; Roberge et Genest, 1991).

L'entretien semi-dirigé est une sorte d'hybride des deux précédents. Il « se présente autant comme une construction de l'informateur que du chercheur. Ce type d'entrevue se caractérise par une formule souple dans la façon de recueillir les informations : il permet à l'informateur de se raconter lui-même tout en faisant intervenir le collecteur pour préciser les propos » (Roberge, 1995, p. 13). Comme l'objectif de cette enquête orale est de connaître les perceptions, les motivations, les ressources et les stratégies des enseignants qui incluent les MTIA à leur planification, l'entretien semi-dirigé a donc été retenu, car il offre une assez grande liberté d'expression à l'informateur tout en évitant, grâce aux balises du schéma d'entretien, les digressions non pertinentes (Althabe, 1990; Beaud et Weber, 2010; DeWalt *et al.*, 2011; Roberge et Genest, 1991; Roberge et Godbout, 2010).

De plus, l'entretien semi-dirigé peut être abordé sous divers angles : le récit de vie, sorte d'autobiographie de l'informateur; le récit d'épisodes « centré sur un évènement important dans la vie de l'informateur » (Roberge, 1995, p. 15); ou le récit de pratique qui « porte sur une pratique, une technique ou une activité. Ce type de témoignage se distingue par son contenu descriptif et pragmatique. Il peut porter sur les pratiques du travail » (Roberge, 1995, p. 15). Ce genre de témoignage a été privilégié pour recueillir la description de certaines activités professionnelles dans leur contexte. Dans les récits de pratiques, Beaud et Weber (2010) conseillent aux chercheurs de ne pas poser aux

informateurs de « questions trop larges ou trop éloignées de leurs activités générales » (p. 191), mais de les inviter « à parler de ce qu'ils font » (Beaud et Weber, 2010, p. 191). Ils préconisent d'y aller simplement, d'être curieux et de faire raconter des anecdotes, dans le but « d'enranger des faits, des histoires vécues » (p. 191).

N'hésitez pas à demander des anecdotes aux interviewés. Elles placent immédiatement l'entretien du côté des pratiques sociales qu'elles font en quelque sorte revivre dans un contexte. L'anecdote facilite aussi le passage par le locuteur à un style direct. Par son apparente banalité et son caractère sans importance [...], elle autorise l'enquêté à évoquer des phénomènes au contenu sociologique, sans crainte d'enfreindre la bienséance sociale. (Beaud et Weber, 2010, p. 193-194)

Cela permet aussi de distinguer la cohérence entre les pratiques et les opinions (p. 192).

Dans l'entretien semi-dirigé, un schéma d'entretien est généralement employé pour garder les informateurs concentrés sur l'objet de la recherche. En utilisant le même schéma pour chacun des informateurs, il est aussi plus aisé de mettre en relief les ressemblances ou les tendances convergentes dans les témoignages et d'obtenir des données comparables. Le schéma de l'Annexe D a été conçu en s'inspirant de modèles éprouvés (Mathieu et Godbout, 2018; Mathieu et Roberge, 2021), spécialement ceux portant sur les récits de pratiques. Il prend aussi en compte quelques recherches sur les motivations et les perceptions des enseignants (Ballantyne et Grootenboer, 2012; Neves de Jesus et Lens, 2005; Sima *et al.*, 2013). Il commence par une *informographie*, terme technique désignant les données sociodémographiques qui situent le participant dans son contexte, ici, le milieu professionnel. Ensuite, sept blocs de questions ciblent les thèmes suivants : la formation musicale générale des informateurs; leurs perceptions de la terminologie employée par le *PFÉQ* concernant les MTIA;

leur formation en MTIA; le répertoire qu'ils choisissent d'enseigner en MTIA; leurs critères pour sélectionner le répertoire et le matériel pédagogique qu'ils utilisent; leurs stratégies pédagogiques pour enseigner ces musiques; les conseils qu'ils donneraient à un élève qui voudrait approfondir les MTIA. Ces blocs thématiques couvrent non seulement tous les aspects de la recherche vus dans les catégories préalablement définies pour l'analyse de contenu, mais aussi les définitions et les perceptions que les enseignants ont des MTIA, leur formation en MTIA ou leurs interactions avec les élèves. Ces diverses perspectives sont destinées à favoriser l'émergence de nouvelles catégories pour l'analyse.

Les entretiens, enregistrés et filmés, ont duré entre une et deux heures. Autant que possible, ils ont eu lieu dans le milieu naturel des informateurs, c'est-à-dire l'école ou la classe de musique, pour que leur témoignage soit ancré dans leur vécu d'enseignants (Beaud et Weber, 2010; Roberge et Genest, 1991).

#### 3.4.3 Observations *in situ*

Le deuxième procédé de l'enquête ethnographique est une démarche d'observation qui est « comprise comme un processus qui tend à transformer l'action observée en un objet de connaissance, c'est-à-dire un savoir » (Roberge et Tremblay, 2008, p. 20). L'observation *in situ*, ou sur le terrain, apporte des données complémentaires à celles obtenues au moyen des entrevues, « la plupart des "terrains" nécessitant une connaissance des deux méthodes de collecte. Elles sont pratiquées séparément, en alternance ou en complémentarité, selon les sujets, afin de recueillir le plus de données possibles » (Roberge et Tremblay, 2008, p. 7). Ce faisant, les témoignages des entretiens peuvent être confrontés

avec les pratiques, car « il se peut que l'observation contredise certains propos tenus par le participant » (Roberge et Tremblay, 2008, p. 27).

De plus, effectuer des observations sans réaliser d'entretien n'apporterait que des questionnements sans possibilité de réponse. Comme le font remarquer Roberge et Tremblay (2008), « il se peut que l'observation induise de nouveaux questionnements. [...] cette situation peut même amener l'ethnologue à retourner questionner ses sources orales » (p. 27-28). Dans plusieurs cas, l'entretien s'est fait en deux fois, avant et après l'observation. Des précisions ont été également demandées aux informateurs au sujet de certains éléments remarqués durant l'observation. Quand les circonstances le permettaient, la recension du matériel pédagogique en MTIA qui était dans la classe des enseignants observés a été faite, pour pouvoir faire des liens avec l'analyse de contenu précédente.

L'idéal est d'observer les informateurs pendant qu'ils enseignent les MTIA, pour comparer les stratégies pédagogiques décrites durant les entretiens avec celles qui sont mises en pratique, car « il se peut aussi que l'observation informe davantage que les propos tenus par le participant » (Roberge et Tremblay, 2008, p. 27). Cependant, les observations n'ont été possibles que pour cinq d'entre eux : l'un d'eux ne prévoyait pas enseigner de MTIA durant le reste de l'année 2019-2020, un n'avait plus de contrat d'enseignement pour l'année 2019-2020 et trois ont été contactés alors que la pandémie de la Covid-19 avait causé la fermeture des écoles, puis des restrictions sanitaires qui ne permettaient plus les observations. Néanmoins, comme trois enseignants ont été observés plusieurs fois, cela a porté à dix le nombre total des observations, qui ont toutes été filmées.

Du reste, le terrain d'enquête peut être éloigné (on parle alors d'enquête par dépaysement) ou proche (enquête par distanciation) du chercheur, ce qui est le cas ici, étant donné que la doctorante travaillait régulièrement dans les classes de musique au primaire au moment de la collecte des données. En s'adressant aux chercheurs, Beaud et Weber (2010) font remarquer que cela « suppose une prise de distance pour laquelle vous ne pourrez pas vous appuyer sur vos impressions d'étrangeté. En particulier, tout vous paraîtra d'avance naturel, évident, allant de soi : vous aurez une explication pour tout, vous aurez l'impression de tout savoir. Autant de préjugés dont il faudra vous débarrasser » (p. 40). Toutefois, comme l'expérience de la chercheuse dans les écoles est relativement récente, discontinuée<sup>70</sup> et qu'elle n'a jamais eu l'occasion de voir des enseignants présenter des MTIA à leurs élèves en dehors de cette enquête, cela diminue ce genre de risques.

Au point de vue éthique, il est assez contraignant de mener des observations dans une école primaire, avec des sujets mineurs. Il y a nécessité d'obtenir une autorisation des responsables des établissements scolaires<sup>71</sup>, le consentement des parents<sup>72</sup> des élèves présents et l'assentiment de ces derniers<sup>73</sup> pour pouvoir observer, enregistrer ou filmer dans une classe.

Les observations se sont toutes déroulées durant l'année 2019. Afin de procéder dans le milieu naturel, la doctorante s'est adaptée à la planification des enseignants en veillant à ne pas bousculer les routines

---

<sup>70</sup> Elle a commencé à faire des suppléances en décembre 2013, avec des périodes plus ou moins longues d'interruption (quelques semaines à quelques mois).

<sup>71</sup> Le formulaire *Autorisation des responsables d'organismes ou d'établissements pour observer en classe* est à l'Annexe E.

<sup>72</sup> Le formulaire *Consentement des parents pour l'observation en classe* est à l'Annexe F.

<sup>73</sup> Le formulaire *Assentiment des élèves mineurs de moins de 14 ans : présentation orale du projet avant l'observation en classe* est à l'Annexe G.

des classes (DeWalt *et al.*, 2011; Fortin et Gagnon, 2010; Peneff, 2009). Pour la même raison, quand l'enseignant était à l'aise avec l'idée, elle a effectué l'observation en participant aux activités du groupe étudié<sup>74</sup>, soit comme assistante de l'enseignant, soit en faisant les apprentissages avec les élèves. Cette observation participante « suppose une certaine implication du chercheur sur le terrain » (Roberge et Tremblay, 2008, p. 10) où il partage des éléments culturels et des comportements du groupe étudié pour les intégrer à son propre savoir (Creswell et Poth, 2018; DeWalt *et al.*, 2011; Peneff, 2009; Roberge et Tremblay, 2008).

L'observation nécessite une grande capacité d'adaptation de la part du chercheur – présent sur les lieux, il doit constamment se fondre au milieu observé. Ce travail exige une attention soutenue et un souci du détail car la finalité du processus consiste à rendre compte le plus fidèlement possible de ce qui a été observé. Enfin, pour garantir la valeur scientifique des données recueillies par cette méthode, le chercheur doit consigner au fur et à mesure ses observations par différents moyens (prise de notes, enregistrement audio ou vidéo) et le plus immédiatement possible, ce qui lui permettra au final de faire abstraction de ses présupposés et vagues souvenirs, c'est-à-dire d'objectiver les faits observés et au besoin d'y retourner pour nuancer son interrogation. (Roberge et Tremblay, 2008, p. 8)

Beaud et Weber (2010) décrivent trois aptitudes pour bien observer : percevoir, mémoriser et noter. Voici les conseils qu'ils donnent aux ethnologues pour améliorer leurs perceptions durant l'observation : « Il faut expliciter vos perceptions et vos impressions mentalement d'abord puis par écrit; prendre conscience que ces perceptions dépendent non seulement d'un questionnement théorique mais surtout d'un point de vue empirique » (p. 129). Quant à la mémorisation, l'observateur doit écrire

---

<sup>74</sup> Comme participant observateur, selon la typologie rapportée par Roberge et Tremblay (2008, p. 11). Dans ces cas, la chercheuse a rempli la grille d'observation tout de suite après la période d'enseignement, en s'aidant éventuellement des captations vidéo.

le plus tôt possible après l'observation, surtout quand il agit comme participant-observateur et qu'il ne peut noter en même temps qu'il observe. Deux outils soutiennent la notation : le journal de terrain et la grille d'observation. Celle-ci sert à consigner les principales informations issues des observations alors que le journal contient les informations concernant la préparation des situations d'observation, les perceptions et les commentaires de l'observateur. Ces outils sont indispensables pour assurer la fiabilité des données recueillies (Roberge et Tremblay, 2008).

La grille d'observation élaborée pour cette étude<sup>75</sup> commence par un encadré qui contient les coordonnées professionnelles de l'enseignant et les données spatiotemporelles pertinentes. La première partie, destinée à être remplie avant l'action en classe, décrit d'abord l'école (bâtiment, organisation, environnement), puis le local de musique (aménagement, équipement, instruments, ressources pédagogiques) et enfin le groupe d'élèves. Les sections suivantes concernent : l'enseignant de musique (posture, langage non-verbal, déplacements); la situation d'apprentissage (préparation du cours et du local, déroulement de la période, approches pédagogiques, interactions entre l'enseignant et les élèves, mise en contexte, compétences visées, stratégies); les rapports de la SAÉ avec l'éducation interculturelle et ses principes; les élèves (réactions, participation, motivation, apprentissages, ambiance) et la conclusion de la période de musique.

#### 3.4.4 Journal de terrain

Témoin fidèle du point de vue du chercheur et de l'ensemble de sa démarche, le journal de terrain, appelé aussi journal d'enquête ou carnet

---

<sup>75</sup> La *Grille d'observation détaillée* se trouve à l'Annexe H et une version abrégée (sans la partie sur l'école et le local de musique) a été employée quand plus d'une observation avait lieu au même endroit.

de notes, contribue à documenter la perspective étique de la recherche (Beaud et Weber, 2010; Roberge, 1995; Roberge et Genest, 1991). Beaud et Weber (2010) le décrivent ainsi : « Le journal de terrain est l'outil principal de l'ethnographe, souvent ignoré du sociologue. C'est un journal de bord sur lequel sont notés jour après jour, dans un style télégraphique, les événements de l'enquête et la progression de la recherche » (p. 78). L'ethnologue s'en sert pour contextualiser les faits, les observations et les réflexions, ce qui confère à cet outil toute sa pertinence. Le journal révèle « la distance acquise entre le moment où les notes ont été consignées et où celles-ci seront relues » (Roberge et Tremblay, 2008, p. 24).

Toutes les phases de l'enquête ethnographique peuvent être documentées par ce journal dans leur préparation, leur déroulement, leur traitement et leur analyse. Le fait de consigner les démarches et les réflexions contribue à prendre du recul par rapport à l'objet de l'enquête et à faire un retour réflexif sur les résultats (Roberge et Tremblay, 2008). Cet outil devient même un gage de rigueur scientifique : « Il faut garder une trace des observations pour assurer leur validité scientifique comme source. En ce sens, les éléments inscrits dans un carnet de notes ont la même valeur scientifique que l'enregistrement sur support oral ou audiovisuel » (Roberge et Tremblay, 2008, p. 22). La démarche d'enquête et la crédibilité du chercheur sont confortés par l'honnêteté, la précision et le souci qu'il apporte à dépeindre fidèlement les scènes qu'il observe (Roberge et Tremblay, 2008, p. 23).

Ce journal est rédigé de façon manuscrite dans un carnet où la page de droite est réservée aux descriptions, aux références, aux croquis et au processus de la démarche d'enquête, alors que celle de gauche est émaillée de réflexions, de questions et de remarques en rapport avec les

informations de l'autre page (Beaud et Weber, 2010; Roberge et Tremblay, 2008). Pour la présente enquête, la rédaction du journal a commencé en janvier 2018 et s'est poursuivie jusqu'à la fin de la collecte des données en juillet 2020.

#### 3.4.5 Netnographie

Développée par Kozinets (2002), la netnographie<sup>76</sup> « is ethnography adapted to the study of online communities. As a method, netnography is faster, simpler, and less expensive than traditional ethnography » (p. 1). Cette méthode de recherche qualitative, d'abord appliquée pour le marketing, consiste à observer les communications des membres d'une communauté virtuelle pour les analyser et leur donner un sens. Pour Pastinelli (2011), « on ne fait pas l'étude de ce qui se joue dans un forum électronique de la même manière qu'on fait l'étude de ce qu'on peut observer » (p. 36). Elle relève pourtant plusieurs similitudes entre la netnographie, l'analyse de contenu et l'enquête ethnographique :

Pour le chercheur, observer des interactions en ligne, faire l'analyse de contenu de textes publiés à l'écran ou prendre contact avec des participants par le biais du *chat* ou du courriel n'est pas très différent de la démarche de celui qui procède à l'analyse de contenu de textes publiés sur papier, qui fait de l'observation participante *in situ*, là où on se parle de vive voix, et qui prend contact avec des participants potentiels en envoyant une lettre ou en téléphonant. (Pastinelli, 2011, p. 38)

Complémentaires aux données recueillies dans l'enquête ethnographique, celles émanant des réseaux sociaux en affermissent la crédibilité et la fiabilité par la triangulation « qui consiste à faire usage de multiples sources de données telles que combiner d'autres méthodes de collecte des données » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 284). Beaud et Weber (2010) donnent le conseil suivant : « Vous pouvez utiliser Internet après une

---

<sup>76</sup> Contraction des mots « *network* » et « ethnographie ».

première phase d'enquête qui vous a permis de comprendre les enjeux du phénomène que vous étudiez et les raisons de sa présence sur la Toile » (p. 115-116). Pour sa part, Pastinelli (2011) parle de la netnographie comme d'un « prolongement d'une démarche de terrain ayant d'abord pour objet l'univers, l'expérience, l'histoire et les pratiques de gens dont la vie se joue largement hors ligne » (p. 48). Les quatre étapes de la netnographie, qui s'inspirent de la démarche ethnographique, sont : (1) l'entrée dans la communauté virtuelle; (2) la collecte des données; (3) l'analyse des données et l'interprétation des résultats et (4) la validation et l'éthique (Kozinets, 2002; Sayarh, 2013).

La première étape a été franchie en 2016, année où la chercheuse est devenue membre des trois groupes Facebook suivants :

- *Enseignement de la musique (primaire);*
- *Enseignants en musique au Québec;*
- *Groupe de planification à l'enseignement.*<sup>77</sup>

Ces groupes offrent l'occasion aux enseignants de musique qui en sont membres d'échanger sur tout ce qui concerne leurs pratiques professionnelles. La spontanéité des questions, des réponses et des témoignages diffusés sur ce réseau permet d'avoir une idée de la réalité quotidienne de ces enseignants de musique disséminés à travers le Québec.

La collecte des données s'est faite entre le 1<sup>er</sup> novembre 2018 et le 30 juin 2019, en conformité avec l'autorisation du comité d'éthique de

---

<sup>77</sup> Adresses internet de ces trois groupes Facebook :  
<https://www.facebook.com/groups/1520641058153420/>,  
<https://www.facebook.com/groups/enseignantsetenmusiqueauquebec/> et  
<https://www.facebook.com/groups/125438247524604/>.

l'Université Laval<sup>78</sup>. Au moment de leur parution, les discussions concernant l'enseignement des MTIA ont été sauvegardées dans un dossier spécial. Elles ont ensuite été copiées et classées dans un seul document Word, en ordre chronologique selon la date de la première intervention. Les fils de discussion ont ensuite été découpés et codés par thèmes dans un tableau Excel. Le chapitre 6 en fait l'analyse et l'interprétation.

Étudier les réseaux sociaux comporte aussi certaines particularités concernant la validation des résultats et la déontologie. Pour cela, étant donné les flux importants de publications, éphémères de nature, il est possible que certains fils de discussion concernant les MTIA n'aient pas été remarqués au moment où ils étaient publiés. Pour y remédier, à la fin de la période de collecte, une ultime recension a été effectuée à l'aide de la fonction « Rechercher dans ce groupe » et des mots-clés « trad », « folk », « amérindien », « autochtone », « monde » et « Québec ». De cette façon, quelques données supplémentaires sur les MTIA ont été collectées, particulièrement quand la première intervention du fil n'en parlait pas, mais qu'il en était question dans les réponses. Par exemple, un enseignant a demandé du répertoire pour un ensemble Orff, sans spécifier de style, et quelqu'un lui a suggéré *Nations en fête* (Dubois, 1994).

Pour ce qui est de l'éthique, les quatre points concernant l'utilisation d'Internet en recherche ont été pris en compte : (1) étudier les informations publiques; (2) ne pas utiliser celles qui concernent la vie privée; (3) ne pas planifier d'interaction directe avec des personnes ou

---

<sup>78</sup> Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval : <https://www.cerul.ulaval.ca/>.

des groupes pour les influencer et (4) préserver l'anonymat des personnes (CERUL, 2021).

La chercheuse a envoyé un message<sup>79</sup> aux responsables des groupes pour leur demander de placer un avis informant les utilisateurs qu'une recherche doctorale portant sur leurs interventions en rapport avec les MTIA était en cours. Ces interventions sur les fils de discussion sont uniquement d'ordre professionnel et ne relèvent en aucun cas de la vie privée. Elles ont été étudiées et analysées de façon à les rendre entièrement anonymes (Côté, 2012; Pastinelli, 2011). Dans les trois groupes Facebook susnommés, la chercheuse n'a contacté que les éventuels informateurs, lors du recrutement. Il était prévu qu'elle contacte les enseignants qui partageraient des documents pédagogiques personnels sur les MTIA pour les ajouter au corpus de l'analyse de contenu. Cependant, aucun enseignant n'en a publié sur ces réseaux durant la période de collecte, donc le formulaire de consentement qui avait été déposé aux CERUL à cet effet n'a pas servi. Afin de ne pas biaiser les résultats, les propres commentaires de l'auteure concernant les MTIA sur ces groupes Facebook, qu'elle a évités d'écrire durant la période de collecte, n'ont pas été pris en compte dans l'analyse.

Pour conserver l'anonymat, tous les renseignements qui auraient pu permettre d'identifier les personnes ont été omis : noms, lieux, dates, appartenance aux groupes. Cependant, pour faciliter l'accès aux données et le classement, les dates ont été conservées pendant l'analyse. Les noms des membres ont été remplacés par des codes chiffrés dont la liste est conservée sur le même ordinateur que les entretiens et sur un disque dur externe de sauvegarde.

---

<sup>79</sup> Le texte du *Message aux responsables des groupes Facebook* est à l'Annexe I.

### 3.4.6 Traitement et analyse des données

Le traitement des données a été commencé le plus tôt possible après leur collecte (Beaud et Weber, 2010; Kozinets, 2002; Roberge et Godbout, 2010). Les données de chacun des informateurs sont classées dans deux dossiers distincts : (1) un dossier papier consistant en une enveloppe contenant le formulaire de consentement du participant, le schéma d'entretien et, dans le cas des enseignants qui ont été observés, les autorisations des responsables, des parents et des élèves, les grilles d'observation ainsi que les documents pédagogiques utilisés par l'enseignant; (2) un dossier informatisé des enregistrements audio et vidéo des entretiens et des observations, un guide d'écoute, des renseignements sur l'école de l'informateur et, le cas échéant, ses réalisations professionnelles (articles de journaux, sites internet et autres liens pertinents du domaine public, etc.). Les guides d'écoute comprennent des transcriptions exactes pour les passages les plus pertinents et des sections résumées pour les passages moins importants ou pour éviter les redondances (Beaud et Weber, 2010; Roberge, 1995; Roberge et Godbout, 2010). Les guides d'écoute ont été résumés et compilés dans un tableau Excel, en suivant les questions du schéma d'entretien, pour mettre en parallèle les réponses des dix informateurs.

Les grilles d'observation, remplies à la main sur le terrain, ont aussi été transcrites dans un tableau Excel pour pouvoir comparer les dix observations, en complétant les annotations insuffisantes et en retirant les détails inutiles, pour « chercher à rendre compte au maximum de tout ce qui s'est passé, à comprendre comment on en est arrivé là, à restituer un processus » (Beaud et Weber, 2010, p. 209). D'autres observations notées dans le journal, permettant de « restituer le déroulement de l'enquête en retrouvant la chronologie des événements [...] observés ou provoqués » (Beaud et Weber, 2010, p. 209), ont servi à compléter les

informations des grilles d'observation. Quant aux données netnographiques, elles ont été codées dans un troisième tableau Excel, de manière à en conserver les extraits significatifs et à en élaguer les digressions.

L'analyse qualitative en ethnographie permet de comparer entre elles les données recueillies et de faire ressortir leur signification (Beaud et Weber, 2010; Roberge, 1995; Roberge et Godbout, 2010). Selon Beaud et Weber (2010), le matériel recueilli « est inégalement utilisable » (p. 206) et l'analyse commence quand les données sont évaluées en fonction de leur intérêt. Compilées sous forme de grilles d'analyse, dans le cas présent sous forme de tableaux Excel, elles ont pour but de synthétiser les données et de mettre en relief les différences, les ressemblances et la pertinence de celles qui sont retenues (Roberge et Godbout, 2010). Dans ces grilles, les thèmes du schéma d'entretien (Annexe D) et ceux des grilles d'observation (Annexe H) ont servi de plan d'analyse. Certains thèmes ont été regroupés pour éviter les redondances ou précisés pour éviter les ambiguïtés, mais aucun nouveau thème n'a émergé des données et n'a dû être ajouté.

### **3.5 Analyse croisée**

Après avoir compilé les données de l'analyse de contenu, de l'enquête de terrain et de la netnographie, une analyse croisée a été réalisée de manière à dégager les thèmes communs aux trois approches méthodologiques. Les catégories définies dans l'analyse de contenu ont servi de première base pour traiter les résultats à comparer. Les MTIA et les aires culturelles représentées, mentionnées ou enseignées dans les trois approches ont d'abord été relevées et l'application des principes de l'ÉMI comme l'ouverture culturelle, le respect et la formation identitaire a été comparée dans les trois approches. Quelques thèmes relevaient plutôt

de l'enquête ethnographique et de la netnographie, comme les pratiques pédagogiques en fonction de l'ÉMI et du PFÉQ et la perception qu'ont les enseignants des MTIA, du folklore, de leur compétence pour les enseigner et de la singularité de leur enseignement par rapport à leurs collègues.

Ensuite, les ressources communes aux trois approches ont été regroupées selon le type de répertoire représenté, les compétences travaillées et les instruments suggérés. Les problèmes particuliers concernant la musique traditionnelle québécoise, qui ont émergé de manière récurrente dans les trois approches, ont été traités de façon distincte. Enfin, les ressources pédagogiques qui n'étaient pas connues au moment de l'analyse de contenu, mais qui ont été découvertes lors de l'enquête, dans les interventions sur les réseaux sociaux ou après la soumission de l'article du chapitre 4, ont fait l'objet d'une mise à jour.

### 3.5.1 Critères de scientificité

De plus, trois critères de rigueur scientifique, spécifiques à la recherche qualitative ont été appliqués.

*Crédibilité ou validité interne.* « La validité interne implique de vérifier si les observations sont effectivement représentatives de la réalité ou crédibles, c'est-à-dire d'évaluer si ce que le chercheur observe est vraiment ce qu'il croit observer » (Drapeau, 2004, p. 81). Pour l'analyse de contenu, la grille d'analyse et la codification ont fait l'objet de vérifications et d'ajustements. Quant à l'ethnographie, les outils comme la grille d'observation et les captations vidéo ont permis de valider les données.

*Transférabilité ou validité externe.* « La notion de validité externe renvoie à la possibilité de pouvoir généraliser les observations à d'autres objets ou contextes » (Drapeau, 2004, p. 82). Les huit étapes de l'analyse de

contenu pourraient être reproduites avec un autre corpus, par exemple les ressources pédagogiques pour le secondaire. Pour l'enquête ethnographique, on pourrait obtenir des résultats comparables en utilisant les mêmes moyens de collecte de données avec un autre groupe d'enseignants par exemple.

*La fidélité, la fiabilité, la constance ou la cohérence interne.* La fiabilité devrait « permettre une reproduction des résultats. Il y aurait ainsi évitement de variations accidentelles ou systématiques en raison du temps ou de variables subjectives, par le recours à une description explicite des procédures » (Drapeau, 2004, p. 82). Si on répétait l'étude avec les mêmes ressources, les mêmes informateurs et dans les mêmes circonstances, on devrait obtenir des résultats similaires. La triangulation des données et l'adoption d'un processus méthodique pour leur codification et leur analyse sont les garants de ce critère.

### **3.6 Bilan méthodologique**

En substance, cette thèse est une recherche qualitative ethnographique portant sur les spécialistes en musique qui enseignent les MTIA, considérés comme une communauté de pratiques, car ils partagent des conceptions culturelles, des fins et des stratégies pédagogiques communes. Sa validité se situe dans sa capacité et sa fécondité à engendrer de nouvelles connaissances et à stimuler « la production de nouveaux objets, de nouvelles perspectives, de nouvelles méthodes de cueillette [...] L'appréciation de l'apport d'une recherche qualitative, sa validité scientifique, se rapporte alors aux idées et aux distinctions qu'elle permet de générer » (Proulx, 2019, p. 64). L'enquête de terrain, qui est l'approche méthodologique principale et dont les résultats sont présentés dans le chapitre 5, est établie sur des traditions de recherche éprouvées en éducation et en ÉMI (Cain et Walden, 2019; Chen-Hafteck, 2007;

Hatch, 2002; Joseph et Hartwig, 2015; Kang et Yoo, 2019; Lambert-Pellerin, 2014; Lichtman, 2013; Peters, 2007, 2009, 2014; Walden, 2020; Ward *et al.*, 2020). Ses questionnements ont été orientés par une analyse de contenu des ressources pédagogiques préalable, dont les fondements philosophiques sont les principes mêmes de l'ÉMI (Anderson et Campbell, 2009; Burton et Suarez, 2005; Campbell, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Cook Tucker, 2021; Schippers, 2010; Wade, 2013). Une analyse netnographique la complète dans une perspective émique (chapitre 6) et toutes ces données sont comparées, complétées et croisées dans le chapitre 7.

## Chapitre 4 - Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des musiques traditionnelles au primaire dans les écoles du Québec<sup>80</sup>

### 4.1 Résumé de l'article

Les outils pédagogiques pour l'enseignement de la musique dans les écoles primaires du Québec ont suivi les transformations des réalités scolaires qui ont été accentuées par les mouvements migratoires internationaux. Ceux-ci ont amené les pédagogues à développer l'*éducation interculturelle* qui promeut l'ouverture culturelle et qui favorise l'égalité des chances pour les élèves de tous les horizons. Cette approche s'est étendue à l'enseignement de la musique, qui se sert des musiques traditionnelles comme moyen d'intégration pour faire découvrir aux élèves des cultures variées et les aider à construire leur identité. Cependant, il semble que les ressources pédagogiques pour ce répertoire soient peu nombreuses ou mal connues des enseignants. Cet article a donc pour objectif de brosser le portrait du matériel pédagogique, disponible en français au Québec, pour enseigner les musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs. L'analyse du contenu de 850 ressources (manuels, livres, partitions, enregistrements sur CD et vidéos, sites internet et autres ressources électroniques) s'est appuyée sur les critères admis en éducation musicale interculturelle : présence de musiques traditionnelles et région d'origine; principes de justice sociale, réduction des clichés ethnocentriques; mise en contexte; authenticité, arrangements ou métissages; modes de transmission (partition, oreille ou imitation); choix des instruments pour l'interprétation et l'appréciation; éléments pour guider l'enseignant. Cette analyse a permis de remarquer

---

<sup>80</sup> Article soumis et accepté, à paraître prochainement dans les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique.

que 28,7% du corpus de départ présente des musiques traditionnelles ou des airs qui en sont inspirés, mais que seulement un dixième remplit tous les critères. Autre fait, plus préoccupant : les musiques d'ici sont sous-représentées, par conséquent les enseignants sont mal outillés pour transmettre ce patrimoine musical.

## 4.2 Introduction

Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, des ressources pédagogiques comprenant des chansons traditionnelles sont publiées au Québec (Allaire, 1932; Frères des écoles chrétiennes, 1924; Gadbois, 1939-1981, 1948; *Le Chansonnier des collèges*, 1854; *Le Chansonnier des écoles*, 1876; Sœur Sainte-Marie-Théophile, 1938, 1940; Tiersot et Bouchor, 1895). En 1967, Zoltán Kodály (1967) affirme que chaque nation possède un répertoire riche et varié de chansons folkloriques adaptables à des fins pédagogiques (p. 59<sup>81</sup>) et utilise ces chansons dans son approche pédagogique. En 1969, le rapport de la commission Rioux (Rioux et Deslauriers, 1969, vol. II, p. 365) fait pourtant le constat de « l'immense vide que la disparition progressive de la culture traditionnelle [...] a fait apparaître<sup>82</sup> ». Après les séries d'émissions radiophoniques et les documents d'accompagnement *Faisons de la musique* (Bolduc, Gerber *et al.*, 1974a, 1974b, 1974c; Bolduc, Gingras *et al.*, 1974), deux collections approuvées pour l'enseignement de la musique au Québec sont publiées : *Imagine et moi*

---

<sup>81</sup> Texte original : « Each nation has a rich variety of folk songs suitable for teaching purposes ».

<sup>82</sup> L'emploi des adjectifs « *folk* » chez Kodály et « traditionnelle » chez Rioux illustre une confusion fréquente entre les deux termes. Les musiques folkloriques sont généralement vues comme un héritage culturel figé dans le passé (Bohlman, 2013; Nettl *et al.*, 1990) et peuvent être associées à des instruments de musique caractéristiques, à des danses ou à des coutumes. Elles ne comprennent pas les musiques sacrées. Les musiques traditionnelles, qui englobent les musiques sacrées, se transmettent dans une pratique continue et vivante et admettent certains métissages (Cohen, 2013; Schippers, 2006, 2010). C'est donc cet adjectif qui sera préféré ici.

(Aubin, 1989) pour le préscolaire et *Mon passeport musical* (Aubin et al., 1986), pour le primaire. Nicole Carignan (1994) en a d'ailleurs fait l'analyse critique sous l'angle de l'éducation interculturelle.

Actuellement, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ, Ministère de l'Éducation, 2006) propose que l'élève apprécie « un répertoire musical d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs », qu'il « s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences », qu'il saisisse « les éléments de sa propre culture », car « cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 238). Plusieurs concepts de l'éducation interculturelle y sont évoqués : culture, tradition, justice sociale et formation identitaire. C'est sur la problématique qui résulte de ce cadre conceptuel que repose toute l'analyse qui suit et qui a pour but de décrire le matériel pédagogique en français adapté à l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs (MTIA) et à la progression des apprentissages du PFÉQ (Ministère de l'Éducation, 2006).

### 4.3 Cadre conceptuel

L'*éducation interculturelle*<sup>83</sup> découle des mouvements migratoires qui ont modifié le paysage scolaire, notamment au Québec (Audet, 2006;

---

<sup>83</sup> Si en France et au Québec on emploie généralement le terme « interculturel » (Abdallah-Preteille, 2013; Audet, 2006), on trouve plutôt l'adjectif « multiculturel » chez les auteurs anglo-saxons et le gouvernement fédéral canadien. Les deux approches favorisent l'intégration des nouveaux arrivants, rejettent l'assimilation et le racisme, cherchent à accommoder les différences culturelles et religieuses et font la promotion de structures démocratiques qui respectent les droits et les libertés individuelles (Waddington et al., 2012). Néanmoins, dans l'approche interculturelle, des projets communs entre les cultures sont construits au moyen du *dialogue interculturel* alors que dans le multiculturalisme, les cultures sont juxtaposées sans interférer entre elles. L'*asymétrie sociologique* interculturelle ressemble au processus de l'adoption et son *contrat moral* règle les valeurs sociales en reconfigurant les valeurs (Guilbert, 2015; Waddington et al., 2012). Audet (2006) ajoute que les appartenances culturelles sont du domaine privé dans une perspective interculturelle,

Benzakour et Fadel, 2019; Réseau Réussite Montréal, 2020; Wihtol de Wenden, 2017). À Montréal en 2019, plus de 67% des élèves étaient issus de l'immigration alors qu'ils étaient environ 45% en 1998 (Réseau Réussite Montréal, 2020). Initiée aux États-Unis par James Banks (Banks, 2009, 2012; Banks et Banks, 2004), qui l'appelait *multicultural education*, cette approche vise à développer des habiletés pour vivre dans un contexte multiethnique (Abdallah-Pretceille, 2013; Grant et Gomez, 2001; Grant et Portera, 2011). Banks préconise cinq moyens pour la mettre en place : intégrer des sources culturelles variées (*content integration*), construire les connaissances en adoptant les perspectives des cultures étudiées (*knowledge construction*), éradiquer les préjugés raciaux (*prejudice reduction*), faciliter la réussite de tous les élèves (*equity pedagogy*) et enfin remodeler la culture scolaire et la structure sociale pour donner une voix à tous les groupes culturels (*empowering school culture*) (Banks et Banks, 2004, p. 5-8).

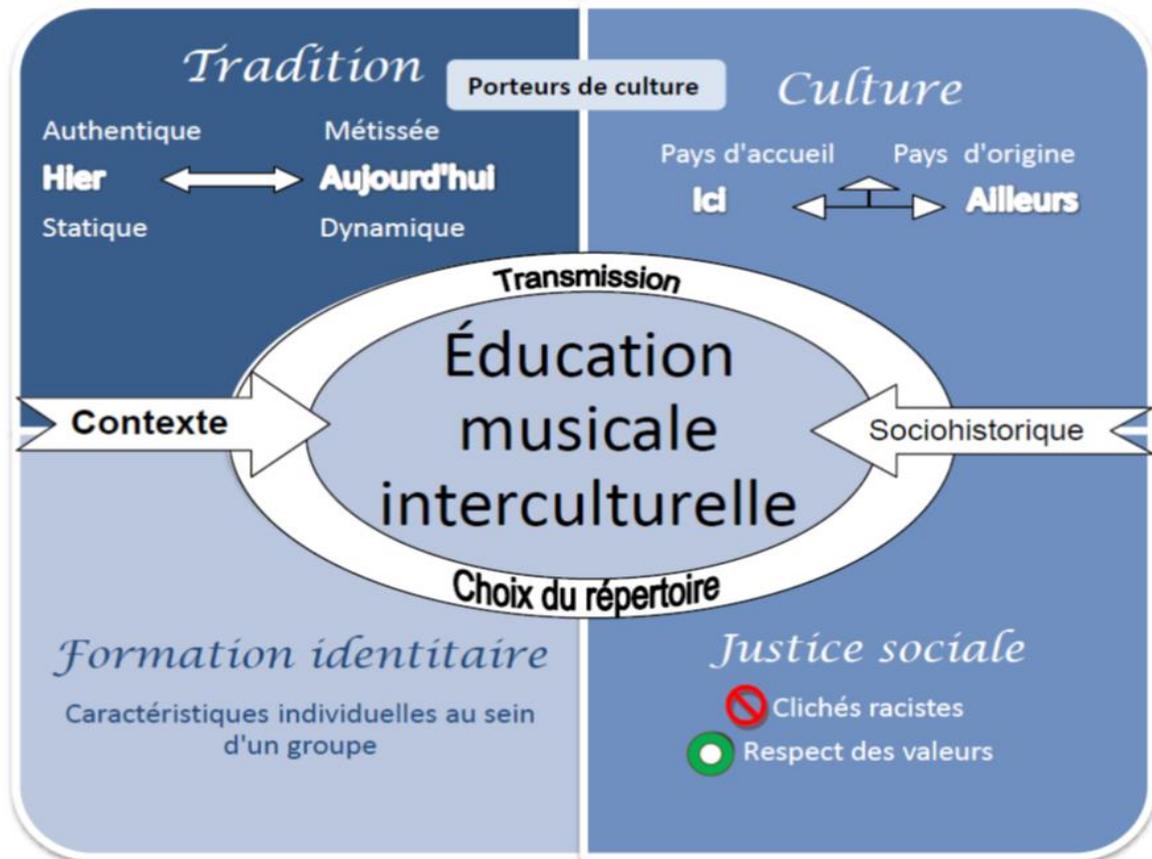
Au Québec, le ministère de l'Éducation a adopté une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle dès 1998 (Québec, 1998); on y précise que l'école constitue « un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 50). Le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* incite l'élève à « développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 50). L'école donne accès à « un héritage culturel » (Vallières *et al.*, 2004, p. 7-8) et le dialogue interculturel devient un moyen d'intégration (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). L'ordre primaire a été retenu, car selon l'étude menée par Fung *et*

---

alors qu'elles sont publiques dans l'optique multiculturelle. Comme on parle d'*éducation interculturelle* au Québec, c'est ce terme qui est ici retenu.

a/. (2000) auprès d'élèves du primaire et du secondaire, plus les élèves sont jeunes, plus ils sont ouverts à des cultures musicales variées.

Figure 3 - Schéma conceptuel de l'éducation musicale interculturelle



L'éducation musicale interculturelle (ÉMI), fondée sur ces principes, a pour but d'amener les élèves à mieux comprendre la diversité et de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants au moyen des musiques traditionnelles (Anderson et Campbell, 2009; Campbell et Wiggins, 2013; Countryman, 2009; Koza, 2001; Moore, 2012; Palmer, 2002; Wade, 2013). Des ethnomusicologues, des porteurs de culture et des pédagogues se sont appuyés sur cette approche pour produire, en collaboration, des outils pédagogiques appropriés en anglais (Campbell,

2004; Wade, 2013; *Global Music Series*<sup>84</sup>; *World Music Pedagogy Series*<sup>85</sup>). La figure 3 expose les bases conceptuelles de l'ÉMI, soit la tradition, la culture, la formation identitaire et la justice sociale.

Dans cette étude, la *tradition* désigne la transmission de la culture, héritage immatériel qui façonne l'identité d'un groupe. Selon Schippers (2006), LA tradition est la conscience collective d'un patrimoine immatériel qui est transmis de façon *statique* si elle suit des règles immuables, ou *dynamique*, quand il parle de tradition vivante. Le métissage peut alors intervenir en croisant les caractéristiques musicales de cultures ou d'époques différentes. UNE tradition désigne également une simple coutume (Nettl et al., 1990; Schippers, 2006). En musique, la tradition peut être vue comme un ensemble d'œuvres formant un canon immuable, une norme avec un ensemble de règles, ou une manière d'interpréter et de transmettre la musique (Schippers, 2006, p. 335). La flèche entre hier et aujourd'hui (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 238 et 242) montre que la tradition s'enracine dans le passé et se transmet jusqu'au temps présent.

La *transmission* des musiques traditionnelles s'effectue : 1) surtout oralement, par modelage, imitation et mémorisation des techniques, des mélodies et des rythmes; 2) de manière informelle, formelle ou autodidacte; 3) par essais, erreurs et comparaisons avec d'autres musiciens; 4) par imprégnation sociale, avec ou sans professeur; 5) parfois avec une notation musicale servant d'aide-mémoire (Campbell

---

<sup>84</sup> Dont le catalogue est accessible en ligne : <https://global.oup.com/academic/content/series/g/global-music-series-gms/?cc=ca&lang=en&>

<sup>85</sup> Une liste et une description sommaire de ces outils pédagogiques sont disponibles sur le site de la maison d'édition Routledge du groupe Taylor et Francis : <https://www.routledge.com/Routledge-World-Music-Pedagogy-Series/book-series/WMP>

et Wiggins, 2013; Schippers, 2006, 2010; Wade, 2013). Les tutoriels en sont une application technologique.

La *culture*, susceptible d'adaptation et d'évolution dans le temps, comprend l'ensemble des traits distinctifs qui définissent un groupe social : valeurs, traditions, croyances, modes de vie, etc. Les normes et les coutumes établies forment ses fonctions ontologiques alors que les échanges, les métissages, les comportements et les attitudes des individus constituent ses fonctions instrumentales (Abdallah-Pretceille, 2013; Vallières *et al.*, 2004; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013). Les flèches entre *culture, ici* et *ailleurs* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 238, 242, 244, 248 et 249) illustrent les échanges culturels dans l'ÉMI.

La *formation identitaire* consiste à faire découvrir à chaque élève sa singularité en développant chez lui les caractéristiques de son groupe culturel (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013). L'ÉMI accomplit cette formation sans heurts, de manière ludique, au moyen de la musique. Les principes de *justice sociale* consistent, dans l'ÉMI, à bannir les clichés et les biais ethnocentriques<sup>86</sup>, voire racistes, et à respecter la culture et les valeurs des élèves, spécialement pour les pièces qui pourraient avoir une connotation sacrée (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2004; Carignan, 1994; Cook Tucker, 2021; Countryman, 2009; Elliott et Silverman, 2015; Tillman, 2017). De plus, les controverses sur l'appropriation culturelle pourraient amener les enseignants à se questionner sur l'opportunité de faire interpréter des œuvres musicales issues d'autres cultures (G. Gendron, 2016; Howard, 2020; Vachon, 2020).

---

<sup>86</sup> L'ethnocentrisme est une attitude qui consiste à voir le monde à travers les valeurs, les idées, les intérêts et les archétypes de sa propre ethnie, généralisant ses modèles et les imposant même aux autres peuples, envers lesquels des préjugés peuvent s'installer (Carignan, 1994).

Le *choix du répertoire* est déterminant en ÉMI (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2018; Cook Tucker, 2021; Wade, 2013). Dans la description de la compétence *Interpréter*, le *PFÉQ* signale que la variété du répertoire « permet de s'ouvrir à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » et que, pour « chacun des trois cycles, les pièces musicales que l'élève est appelé à interpréter sont tirées du répertoire d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 242). Les musiques traditionnelles remplissent à merveille ce rôle, puisque leur répertoire d'*hier* est transmis jusqu'à *aujourd'hui* et qu'elles proviennent du Québec et de partout dans le monde. Pour la compétence *Apprécier*, le *PFÉQ* mentionne le « folklore d'ici et d'ailleurs » et recommande que les extraits étudiés soient « issus de différentes cultures dont, si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle [du primaire] » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 249).

Par ailleurs, les expressions « traces socioculturelles » et « périodes artistiques » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 244) rappellent la notion de *contexte* décrite par Elliott et Silvermann (2015) qui le définissent comme le cadre social et historique dans lequel est née une œuvre musicale. Selon ces auteurs et Schippers (2006, 2010), quand un enseignant fait découvrir une œuvre aux élèves, il devrait les plonger dans les éléments socioculturels de cette œuvre ou mieux, faire appel à des *porteurs de culture* (Nethsinghe, 2012; Schippers, 2010). Passeur et guide culturel, l'enseignant est alors « un *héritier*, un *critique* et aussi un *interprète* de la culture<sup>87</sup> » (Martinet *et al.*, 2001, p. 38). Bref, ce cadre implique que les ressources pédagogiques pour enseigner les MTIA doivent correspondre aux principes de l'ÉMI.

---

<sup>87</sup> Ce sont les auteurs qui soulignent.

#### **4.4 Problématique et pertinence**

Compte tenu de la diversité culturelle du milieu scolaire québécois, des débats sociaux que l'intégration des nouveaux arrivants suscite (Bouchard et Taylor, 2008; Gouvernement du Québec, 2014; Réseau Réussite Montréal, 2020; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013) et des avantages d'utiliser la musique comme moyen d'intégration (Delisle, 2020), l'ÉMI gagnerait à être plus connue. En donnant aux élèves accès à leur patrimoine musical, la pratique des MTIA favorise leur construction identitaire dans le respect et l'ouverture à l'autre (Peters, 2009; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013). Pour y arriver, les enseignants devraient avoir accès à des outils appropriés (Anderson et Campbell, 2009; Cook Tucker, 2021; Wade, 2013). Par conséquent, les concepteurs de matériel pédagogique devraient être sensibilisés à l'ÉMI et travailler avec des porteurs de culture pour élaborer leurs publications (Anderson et Campbell, 2009; Campbell et Wiggins, 2013; Cook Tucker, 2021).

La pertinence pédagogique de cette étude réside dans le fait que les recherches en ÉMI au Québec sont insuffisamment développées et que les ressources semblent mal connues des enseignants. En somme, l'objectif consiste à brosser le portrait du matériel pédagogique disponible en français pour l'enseignement des MTIA afin d'en dégager les principales caractéristiques, forces et lacunes. La méthode privilégiée pour ce faire est l'analyse de contenu, qui permettra de discerner les ressources appropriées en ÉMI.

#### **4.5 Méthodologie : analyse de contenu**

Pour jauger le contenu d'un corpus de ressources pédagogiques comprenant des textes, des partitions musicales, des images et des bandes sonores, publiés sous forme de guides didactiques, de partitions

musicales ou de manuels imprimés, enregistrés ou numérisés, la méthode de l'analyse de contenu (*content analysis*), définie par Krippendorff (2013) et Bardin (2013) a été considérée comme la plus appropriée. Une approche qualitative a été privilégiée en suivant les étapes de Leray (2008).

#### 4.5.1 Plan d'analyse et catégories

La problématique, l'objet de recherche et la littérature scientifique permettent de déduire « l'ensemble des éléments du contenu que l'on désire retracer dans le corpus retenu » (Leray, 2008, p. 22) sous forme de catégories compilées dans une grille (Bardin, 2013). Comme elles doivent permettre de répondre aux questions suscitées par les unités d'information (UI), de nouvelles catégories ont été « induites en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles », selon le modèle mixte décrit par L'Écuyer (1990, p. 66).

Les catégories retenues ont été ordonnées en deux sections. Les catégories générales permettent de référencer la ressource et de la décrire globalement :

- A. Auteur(s);
- B. Titre de la ressource;
- C. Année de publication;
- D. Éditeur et lieu d'édition;
- E. Lieu de consultation;
- F. Cote de la bibliothèque ou code de vente pour les maisons d'édition;
- G. Support utilisé (texte imprimé, partition, CD, DVD, YouTube, ...);
- H. Structure de la ressource (résumé du contenu);
- I. Cycles d'apprentissage visés;

J. Compétences *Apprécier, Interpréter et Inventer* ainsi que les *Connaissances (PFÉQ)* (catégorie ajoutée en cours d'analyse).

La deuxième section regroupe les catégories spécifiques découlant des principes de l'ÉMI et énumérées par Cook Tucker (2021) comme critères pour la sélection des ressources pédagogiques en musique du monde (voir tableau 4). Un guide précisant la signification de ces catégories et un système d'abréviations et de codes pour accélérer la saisie des données ont été élaborés et peaufinés en cours d'analyse.

**Tableau 4 - Liste des catégories spécifiques**

Catégorie	Informations recherchées
1. MTIA	Présence et origine des musiques traditionnelles : - d'ici (Premières Nations, France, Royaume-Uni et Québec <sup>88</sup> ); - d'ailleurs (pays ou régions du monde).
2. Justice	Éléments : - positifs (ouverture aux autres cultures et médiation interculturelle); - négatifs (biais ethnocentriques, clichés racistes, amalgames et inexactitudes).
3. Contexte	Notes sociohistoriques Illustrations Cartes géographiques
4. Sources	MTIA authentiques Arrangements pour ensembles scolaires Métissages (style, époque) Compositions récentes inspirées des MTIA
5. Transmission	Partition Imitation Oreille Improvisation
6. Instrumentation	Instruments proposés pour : - l'interprétation; - l'appréciation; - l'accompagnement.

<sup>88</sup> L'ordre chronologique de l'arrivée des cultures sur le territoire a été adopté, sans autre arrière-pensée.

7. Explications	Situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) complètes Directives pédagogiques Commentaires sur les partitions Prononciation et traduction des chansons en langues étrangères
-----------------	--

#### 4.5.2 Constitution du corpus

Selon Leray (2008, p. 41), il faut que le corpus soit le plus exhaustif possible. À cet effet, les ressources disponibles chez les éditeurs scolaires du Québec ont toutes été répertoriées, les plus anciennes datant de 1994 et les plus récentes, de 2020. Par ailleurs, certains documents édités à compte d'auteur ou autoédités ont certainement échappé au dépouillement ainsi que les ressources en ligne pour lesquelles il est impossible d'être continuellement à jour.

Le corpus, pour être considéré homogène et pertinent (Bardin, 2013) a été restreint aux ressources actuellement disponibles au Québec, en français, pouvant servir dans les classes de musique du primaire, pour l'appréciation, la création ou l'interprétation, avec les instruments les plus courants (chant, ensembles Orff, flute à bec et petites percussions), en excluant les méthodes ou partitions pour les instruments d'harmonie, le piano, les cordes et l'enseignement de la musique en privé.

La didacthèque du pavillon Jean-Charles-Bonenfant de l'Université Laval a été privilégiée comme lieu de consultation en raison du très grand nombre de ressources pédagogiques disponibles à proximité de la chercheuse, de leur représentativité de ce qui est trouvé dans le milieu scolaire et des nouveautés qui y sont régulièrement acquises. Environ 650 documents y ont été analysés sur les 850 que forme le corpus de départ. Ensuite, des recherches en ligne ont été effectuées dans les catalogues des maisons d'édition et les sites de matériel scolaire suivants : Éditions de l'Envolée, Éditions Marie-France, Lidec, Chenelière Éducation, Pearson

ERPI, Groupe Modulo, La Montagne secrète Mieux enseigner, Arts vivants, Éditions Nouvelle Ère, Renaud-Bray, Archambault, Classe de Marie Soleil, Livres ouverts, Ma boutique scolaire, Express BouticScolaire, Les Éditions Consonance, Services scolaires SESCO et Carrefour éducation. Le site de la Bibliothèque et archives nationales du Québec (BAnQ) a aussi été consulté, surtout pour compléter certaines références<sup>89</sup>. Un test de la grille d'analyse a été effectué sur les 300 premières ressources répertoriées. Il a servi à déterminer les critères de sélection du corpus final, à affiner les catégories et le codage des UI et à organiser les données pour l'analyse.

Pour sélectionner le corpus final, les documents sans MTIA ou très vaguement inspirés par elles, les doublons (différentes éditions du même ouvrage, guide de l'enseignant et livre de l'élève) et les documents non disponibles ou désuets ont été éliminés. Cela a permis de réduire le corpus à 244 ressources dont les références ont été regroupées dans le logiciel *EndNote*<sup>90</sup>.

#### 4.5.3 Identification des unités d'information

Pouvant se trouver dans les titres, les textes, les images ou les références, l'unité d'information (UI) est une idée ou un thème que l'on identifie, catégorise et évalue (Bardin, 2013; Krippendorff, 2013; Leray, 2008). Les UI des catégories générales se trouvent habituellement sur la page titre d'un livre ou sur la page de contact d'un site, alors que celles des catégories spécifiques sont disséminées dans les commentaires, les partitions, les titres des œuvres, les illustrations et les enregistrements. Par exemple, dans la catégorie *MTIA*, le titre *V'à l'bon vent* désigne

---

<sup>89</sup> L'Annexe de la section 4.9 contient la liste des bibliothèques et des maisons d'édition, de même que l'adresse de leurs sites internet.

<sup>90</sup> Les références du corpus de départ et du corpus final sont disponibles chez l'autrice.

implicitement une chanson traditionnelle, mais on peut trouver aussi la mention « traditionnel » en sous-titre. Parfois, un air ancien peut servir de mélodie à des paroles récentes, en ce cas, c'est la partition ou l'enregistrement de la mélodie qui sert d'UI. Des précisions sur les circonstances de la composition d'une œuvre ou de son utilisation peuvent être fournies dans une note explicative, ce qui devient une UI pour la catégorie *Contexte*. Certaines UI ont été difficiles à déterminer en l'absence d'informations concrètes, notamment pour la catégorie *Instrumentation* où il fallait souvent identifier à l'oreille les instruments des accompagnements.

#### 4.5.4 Évaluation et codage des UI

Cette étape consiste à examiner « chaque unité afin d'en déterminer l'orientation et la neutralité » (Leray, 2008, p. 178) et à discerner les éléments positifs, négatifs ou neutres par rapport aux catégories en évitant de l'entacher de jugements biaisés. La catégorie la plus sujette aux biais est celle de *Justice* en raison des UI positives ou négatives qui la composent. Une révision périodique de la codification a été effectuée pour corriger les erreurs et réparer les omissions; l'avis de la directrice de thèse a été sollicité en cas d'hésitation (Leray, 2008).

Bardin (2013) indique que les catégories retenues pour le codage doivent présenter cinq qualités : l'exclusivité, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité et la productivité. Comme l'exclusivité implique que chaque UI ne peut être affectée dans plus d'une catégorie, quand les MTIA consistaient en des enregistrements d'instruments traditionnels, leur région d'origine a été placée dans la colonne *MTIA* et leurs noms, dans la colonne *Instrumentation*.

C'est la catégorie *MTIA* qui confère l'homogénéité et la pertinence au codage des diverses ressources, car c'est sur leur présence que repose toute l'analyse. La productivité de certaines catégories a été plus limitée quand les documents n'ont pas pu être consultés directement. Il n'a par ailleurs pas toujours été possible de déterminer l'origine de certaines pièces par manque de références claires, et ce, malgré des recherches supplémentaires en dehors du document. Au début de la compilation des données, deux codes de la catégorie *Justice* indiquaient les éléments positifs, soit l'*Ouverture aux autres cultures (OC)* et la *Compréhension de la diversité culturelle (DC)*. Étant donné qu'aucun document répertorié ne présentait explicitement ces distinctions, ces deux éléments ont été regroupés dans un seul code, appelé *Ouverture culturelle*, attribué quand des pièces de plusieurs cultures étaient dans la ressource. En cours d'analyse, plusieurs ouvrages se concentrant sur une seule culture et comportant toutes les catégories spécifiques (par exemple Beaudé, 2008; Montange *et al.*, 2002) ont conduit au constat que l'*Ouverture culturelle* n'était pas forcément une UI positive. Elle a donc été considérée comme neutre.

En ce qui a trait à l'évaluation des UI et à l'objectivité du codage, des ajustements ont dû être faits à plusieurs reprises pour les catégories spécifiques. Le plan d'analyse comprenait une dernière colonne présentant une évaluation chiffrée (pour faciliter le tri sur Excel), allant de 0 (valeur nulle, quand aucun élément ne concernait les MTIA) à 7 (valeur excellente, si toutes les catégories spécifiques étaient présentes). En principe, cela aurait dû permettre d'évaluer objectivement la ressource, mais en pratique, la qualité et la quantité des informations fournies pour certaines catégories sont apparues trop inégales. Ainsi, pour la *Mise en contexte*, il n'y a parfois qu'une date ou une illustration peu explicite, alors que d'autres ressources fournissent des notices

musicologiques très complètes, rédigées en collaboration avec des porteurs de culture. Quant aux *Sources*, une mention telle que « Chant traditionnel d'Auvergne » permet d'identifier une pièce comme *authentique*, alors que la référence du lieu de l'enregistrement d'une œuvre ne garantit pas forcément son authenticité. Pour la catégorie *Transmission*, quand une partition est fournie aux élèves, il a été déterminé que la transmission se fait par ce moyen, particulièrement dans les manuels de solfège, alors que pour les chansons et l'apprentissage instrumental, l'oreille et l'imitation ne sont pas à exclure. Par conséquent, cette évaluation chiffrée, théoriquement « objective », a été délaissée pour une évaluation qualitative faisant intervenir un jugement personnel, certes, mais qui paraissait plus juste.

#### 4.5.5 Essai pilote

Leray (2008) conseille de procéder à un échantillonnage de documents représentatifs et à faire un essai pilote du traitement des données pour lequel Krippendorff (2013, p. 259) préconise l'utilisation d'un logiciel d'analyse comme ATLAS.ti<sup>91</sup>. Un premier codage a donc été fait sur la collection *Clac-Sons* (Anctil *et al.*, 2001; La Belle et Touzin, 2002), seul ensemble didactique officiellement approuvé par le MEES<sup>92</sup> pour l'enseignement de la musique pour les deux premiers cycles du primaire. La collection comprend 12 documents : 4 guides pédagogiques, 4 manuels de l'élève et 4 disques compacts. À la suite de cet essai, des modifications ont été apportées aux abréviations des UI pour faciliter le codage et l'analyse.

---

<sup>91</sup> ATLAS.ti, <http://atlasti.com/>, consulté le 24 mars 2021.

<sup>92</sup> , Bureau d'approbation du matériel didactique, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec, <http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/fr/new/primaire.asp?no=1>, consulté le 24 mars 2021.

#### 4.5.6 Traitement des données

Krippendorff (2013, p. 62-63) énumère cinq indices qui servent généralement de base à l'analyse : la présence ou l'absence d'un concept ou d'un symbole et s'appelle la *visibilité* dans le tableau 5, selon la terminologie de Leray (2008). Le second correspond à la *fréquence* des mentions de certains codes. Le troisième indice, soit la proportion entre les données favorables ou défavorables au sujet d'un concept ne s'appliquait pas. Le quatrième, l'indice d'*orientation* concerne les qualifications qui décrivent le concept (mélioratives ou péjoratives). Enfin, le dernier prend en compte les cooccurrences entre les catégories et leurs associations.

**Tableau 5 - Indices pour l'analyse des catégories**

<b>Indices</b>	<b>Catégories visées par l'indice</b>
<b>Visibilité</b>	1. MTIA : nom des pays ou des régions d'origine des pièces 3. Contexte : présence d'informations sociohistoriques, d'illustrations du contexte, de cartes géographiques 6. Instrumentation : instruments de musique des élèves et de la bande sonore 7. Explications : présence de directives, de commentaires sur les partitions, de traduction ou de guide de prononciation pour les chants en d'autres langues
<b>Fréquence</b>	1. MTIA : nombre de ressources par pays ou par région 6. Instrumentation : nombre de ressources par instrument ou ensemble d'instruments I. Niveau : nombre de ressources par niveau scolaire J. Compétences : nombre de ressources pour chacune des trois compétences, pour les connaissances et pour la danse
<b>Orientation</b>	<b>Positive :</b> C. Date de publication récente, en principe plus facile d'accès 3. Mise en contexte élaborée avec des porteurs de culture 4. Sources : authenticité des pièces, arrangements, métissage 5. Modes de transmission traditionnels (oreille, imitation...) 6. Instrumentation avec instruments traditionnels 7. Explications : SAÉ complète, traduction, prononciation <b>Neutre :</b> 2. Justice : présence de plusieurs cultures ou d'une seule 5. Transmission par partition

**Négative :**

2. Justice : biais ethnocentriques, clichés racistes, inexactitudes ou amalgames culturels

6. Instrumentation : bande sonore de mauvaise qualité, choix instrumental inapproprié pour une pièce

**Cooccurrences et associations de catégories**

C. et 1. Dates d'édition et MTIA

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. Plusieurs catégories spécifiques dans une même ressource

I. et 1. Cycles ayant le plus de ressources en MTIA

J et 1. Compétences ayant le plus de ressources en MTIA

D. et 1. Maisons d'édition et meilleures ressources en MTIA

*Note de rappel* : les catégories générales sont répertoriées avec des lettres, les catégories spécifiques, avec des chiffres (voir la section 4.5.1 *Plan d'analyse et catégories*).

## 4.6 Résultats

La méthode la plus courante pour analyser un contenu est de considérer les catégories une à une à la lumière des indices, puis les cooccurrences des catégories (Bardin, 2013). Cette technique a permis de dégager les résultats qui suivent.

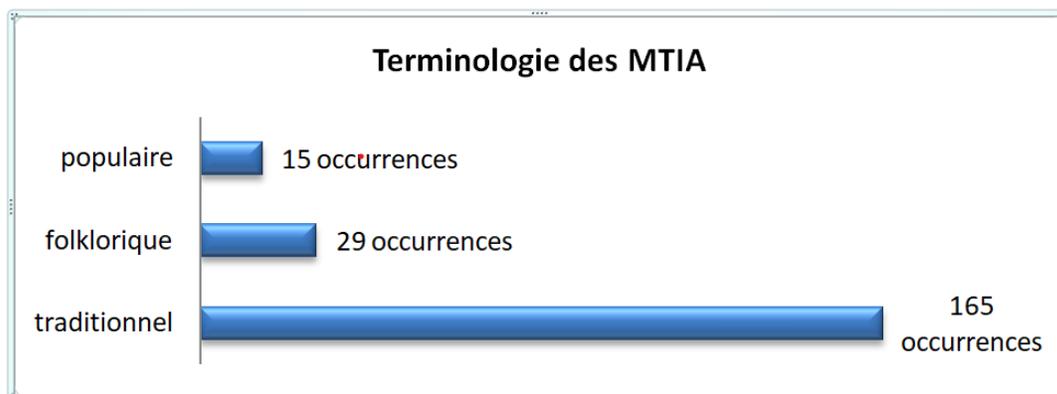
### 4.6.1 Musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs (MTIA)

Le codage de la terminologie concernant les MTIA a permis de constater que les termes *tradition*, *traditionnel-le* et *trad* étaient beaucoup plus fréquemment employés que *folklore*, *folklorique* ou *folk*. Le terme *populaire* dans le sens de musique issue du peuple est souvent appliqué pour les musiques latines (L'Épingle, 2003; Noclin et Desveronnières, 2004)<sup>93</sup>. Ce constat renforce le choix des termes « musiques traditionnelles » pour cette étude.

---

<sup>93</sup> Grosser (2003, vol. 1, p. 4) distingue cependant populaire dans le sens d'« anonyme » et traditionnel dans le sens d'« appartenant à une coutume ou à un rituel ».

**Figure 4 - Terminologie des MTIA**



En retranchant du corpus final de 244 ressources les 67 documents qui comportent peu ou très peu de MTIA ou qui présentent des lacunes importantes dans les autres catégories, il en reste 177 qui peuvent être employées pour enseigner les MTIA, soit 21% du corpus de départ qui en comprenait 850.

Le répertoire originaire de France est le plus représenté avec 132 ressources comportant elles-mêmes de nombreuses pièces, suivi de celui du Royaume-Uni (92) dont les chansons peuvent être traduites en français (par exemple *Marie a un petit mouton/Mary Had a Little Lamb*) ou non. Les chansons traditionnelles du Québec ont souvent été amenées de France par les premiers colons (Gallat-Morin *et al.*, 2003; Laforte, 1977) et ce répertoire s'est transmis simultanément dans les deux nations, avec parfois des variantes. Ainsi, *À la claire fontaine* comportant le refrain *Il y a longtemps que je t'aime* est présente dans 15 ressources de France et du Québec (par exemple Grosser, 2003-2010; et Lessard, 2002), mais la version avec le refrain *Fendez le bois, chauffez le four* est présentée comme venant du Canada par Grosser (2005) et Yannucci (2020). Pour départager les chansons d'origine française de celles transmises au Québec, celles qui ont été publiées en France ont été

considérées comme originaires de ce pays et celles publiées au Québec comme venant de cette province, à moins que l'origine française n'ait été explicitement mentionnée. Le même raisonnement a été appliqué pour les chansons américaines venant du Royaume-Uni. Si le pays d'origine n'était pas identifiable, il a fallu se contenter de la région ou du continent, sans doubler les entrées<sup>94</sup>. Faire l'historique de chaque chanson pour déterminer son origine exacte aurait demandé des recherches beaucoup trop considérables.

Voici la répartition du répertoire selon les pays ou les régions d'origine :

**Tableau 6 - Répartition des ressources selon les pays ou les régions d'origine, en ordre décroissant**

Région	Nombre de ressources	Région	Nombre de ressources	Région	Nombre de ressources
France	132	Belgique	9	Géorgie	3
Royaume-Uni	92	Autriche	8	Hawaï	3
Québec	48	Bulgarie	8	Île Maurice	3
Afrique	43	Cameroun	8	Lettonie	3
États-Unis	43	Mali	8	Malaisie	3
Allemagne	42	Roumanie	8	Philippines	3
Russie	39	Suède	8	Seychelles	3
Antilles	38	Ukraine	8	Tibet	3
Espagne	31	Chili	7	Tunisie	3
Brésil	30	Colombie	7	Uruguay	3
Chine	28	Corée	7	Birmanie	2
Italie	27	Égypte	7	Costa Rica	2
Amérique du Sud	26	Pays-Bas	7	Côte d'Ivoire	2
Premières Nations	24	Réunion	7	Gambie	2
Canada	24	Afrique du Nord	6	Ghana	2
Cuba	23	Afrique du Sud	6	Guatemala	2
Japon	23	Amérique latine	6	Irak	2
Bolivie	21	Andes	6	Iran	2
Mexique	20	Arménie	6	Kenya	2

<sup>94</sup> Par exemple, une chanson comptée dans « Algérie », n'a pas été comptée en plus dans « Afrique du Nord » ni dans « Afrique ».

Amérique du Nord	18	Norvège	6	Laos	2
Asie	17	Algérie	5	Liban	2
Inde	16	Burkina Faso	5	Liberia	2
Australie	15	Cambodge	5	Madagascar	2
Grèce	15	Danemark	5	Mongolie	2
Moyen-Orient	15	Guadeloupe	5	Niger	2
Portugal	15	Guinée	5	Pakistan	2
Europe	14	Louisiane	5	Paraguay	2
Israël	14	Maroc	5	Polynésie	2
Tchéquie	14	Pays basque	5	Rwanda	2
Argentine	13	Slovénie	5	Slovaquie	2
Finlande	13	Acadie	4	Surinam	2
Hongrie	13	Afrique de l'Ouest	4	Tahiti	2
Océanie	13	Congo	4	Tanzanie	2
Europe de l'Est	12	Équateur	4	Tchad	2
Pérou	12	Haïti	4	Thaïlande	2
Pologne	12	Martinique	4	Zimbabwe	2
Vietnam	11	Nouvelle-Zélande	4	Groenland	1
Amérique centrale	10	Sri Lanka	4	Guyane	1
Indonésie	10	Venezuela	4	Kurdistan	1
Sénégal	10	Bénin	3	Afrique centrale	1
Suisse	10	Croatie	3	Togo	1
Turquie	10	Nigéria	3	Zambie	1

#### 4.6.2 Justice

Pour la catégorie de *Justice*, l'indice d'orientation entre en ligne de compte de manière : positive, quand des éléments favorisent la justice sociale dans la ressource; neutre, selon l'origine des MTIA; ou négative, s'il y a des clichés racistes, des biais ethnocentriques, des inexactitudes ou des amalgames entre deux cultures (voir tableau 5 et Leray, 2008).

*Orientation positive.* Deux ressources mentionnent explicitement la formation à l'identité culturelle (*Association canadienne d'éducation de langue française, 2020; Ripoll, 2007, p. 2*) et une autre nomme la médiation culturelle (*Conseil québécois du patrimoine vivant, 2020*).

*Orientation neutre.* Dans 165 ressources, le répertoire de plusieurs cultures est proposé, alors que 73 se spécialisent dans une seule.

*Orientation négative.* Quelques clichés racistes et plusieurs biais ethnocentriques ont été trouvés dans des paroles de chansons, par exemple « C'est moi Lo pi tchoum/Votr' ami chinois/Je cherche partout/Mon petit siamois... » (Siciliano *et al.*, 2005, p. 14-15). De même, dans les documents publiés en France, le terme *Indien* est employé pour parler des Premières Nations d'Amérique (Beaude, 2008; Jollet, 2000, p. 21; Saint-James, 2007, p. 15). Le plus souvent, ce sont les dessins qui caricaturent des ethnies, par exemple dans Bachelard, Coulon et Loisy (2010, p. 27), la chanson *Au Texas* est accompagnée d'un dessin où deux Italiens se chicanent à côté d'une poussette et dans Baraud (2004, p. 21), la chanson des Antilles *Adieu foulards* est illustrée par une caricature où des Noirs aux lèvres exagérément gonflées chantent le gospel. Les croyances peuvent aussi être malmenées : dans D. Martin et Bouchard-Vermette (1994) se trouvent des dessins de Noël irrévérencieux; dans Noclin *et al.* (2000, vol. 4) des croyances et des coutumes africaines sont tournées en ridicule par l'illustration de la chanson *Le sorcier bantou*. Un autre cliché se remarque dans la SAÉ *Les bâtons de pluie* pour les élèves de 3<sup>e</sup> année (La Belle et Touzin, 2002, p. 401-413, disque compact page 22) où la présentation infantilisante et théâtrale des croyances péruviennes est doublée d'un amalgame avec la musique aborigène d'Australie, car le son d'un didgeridoo s'entend clairement dans la bande sonore.

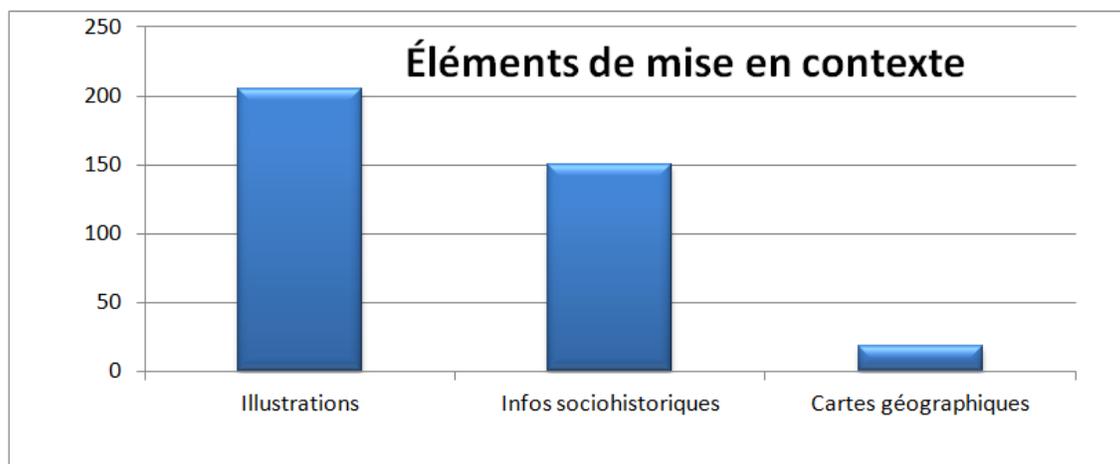
Des inexactitudes, voire des erreurs ou des amalgames, se glissent aussi : la chanson *Pitchiwiji* fait cohabiter des habitants d'Amérique du Sud avec un hippopotame d'Afrique (Grosser, 2003, vol. 1) et, dans la SAÉ *Une visite à Montréal*, la Grèce et l'Italie, pays européens, sont mis sur le même pied que le continent africain (La Belle et Touzin, 2002, p. 282-298, 4<sup>e</sup> année). Quelquefois, d'autres périodes de l'histoire sont jugées avec les critères de notre propre époque (Chronocentrisme, 2009), par

exemple dans *L'histoire des notes : comptine médiévale* (Anctil et al., 2001, p. 123-133) et dans les dessins anachroniques de D. Martin et Bouchard-Vermette (1994).

#### 4.6.3 Contexte

Le cadre sociohistorique entourant une musique traditionnelle peut être décrit de manière très complète, avec la collaboration de porteurs de culture, par exemple dans la SAÉ *Mashk* de *Clac-Sons : 2<sup>e</sup> cycle du primaire* (La Belle et Touzin, 2002, p. 80-98) ou dans *Rythmes du Brésil* (Noclin et Estação, 2004). Le plus souvent, ce sont des dessins, parfois des photographies, qui illustrent les paroles des chansons, les instruments de musique traditionnels, l'origine d'une pièce ou les circonstances de son interprétation. Comme le montre la figure 5, les cartes géographiques sont peu nombreuses.

**Figure 5 - Éléments de mise en contexte**

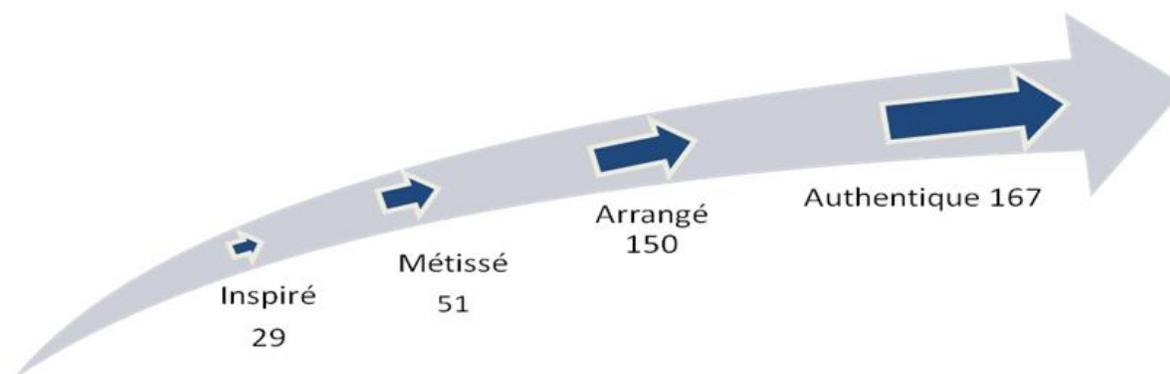


#### 4.6.4 Sources

Cette catégorie sert à estimer l'authenticité du répertoire proposé pour les MTIA. Le répertoire a été considéré comme *authentique* soit en raison des références explicites fournies dans la ressource, soit parce qu'il fait

partie d'un patrimoine musical connu. Il a été classé comme un *arrangement* quand la partition est prévue pour la flûte à bec (35), un ensemble Orff (23), une chorale polyphonique (7), ou lorsqu'un orchestre symphonique assure l'accompagnement (69). Dans 51 cas, des styles plus récents (rock, jazz ou autres) sont *métissés* avec des MTIA, souvent sur la bande sonore où jouent des instruments comme la batterie et la guitare électrique, alors que 29 œuvres sont seulement *inspirées* des MTIA. Enfin, dans 116 ressources sur 244, se trouvent aussi des compositions personnelles des auteurs sans rapport avec les MTIA.

**Figure 6 - Sources du répertoire**

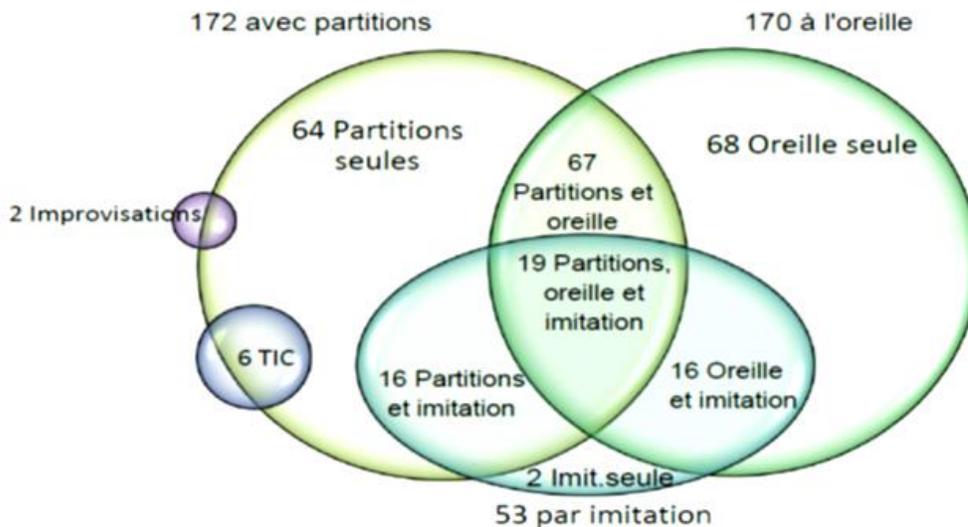


#### 4.6.5 Transmission

À l'école primaire, les MTIA ne sont pas forcément apprises et transmises à l'oreille et par imitation, comme elles le seraient dans un groupe culturel. En effet, sur les 244 ressources du corpus final, 172 comprennent des partitions, parfois destinées à l'enseignant seulement, tandis que 170 préconisent, surtout pour les chansons, l'apprentissage à l'oreille. Pour que les élèves apprennent par imitation, 53 suggèrent une forme d'enseignement explicite avec modelage, particulièrement pour l'apprentissage instrumental. L'imitation se combine souvent à l'apprentissage à l'oreille, mais aussi à la lecture de partition. Les

ressources exclusivement électroniques sont au nombre de 6, dont 5 avec des partitions en ligne. Seulement 2 ressources proposent des activités d'improvisation (Anctil *et al.*, 2001; Blaise *et al.*, 2004).

**Figure 7 - Modes de transmission des MTIA**

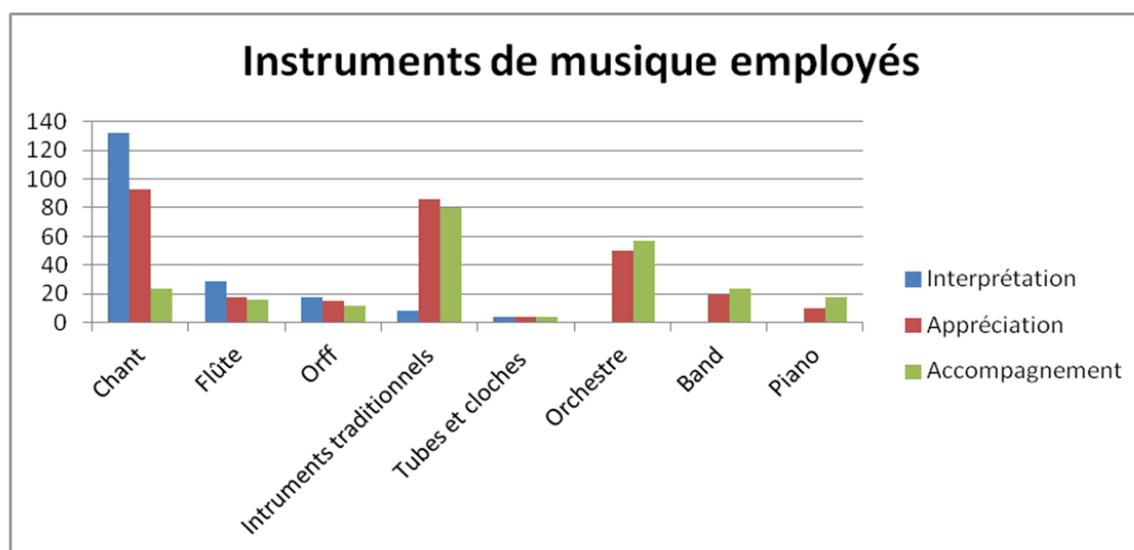


#### 4.6.6 Instrumentation

Pour cette catégorie, trois sortes d'instrumentation sont possibles : les instruments de musique suggérés pour les activités d'interprétation par les élèves, ceux étudiés lors des activités d'appréciation et ceux que l'on entend sur les bandes sonores d'accompagnement (voir figure 8). L'instrumentation prévue pour les élèves est généralement adaptée à ce qui est disponible dans la plupart des écoles : voix, petites percussions, xylophones, métalphones ou flutes à bec. Cependant, il reste discutable de faire interpréter une musique autochtone avec des xylophones, comme La Belle et Touzin le suggèrent (2002, p. 80-98). Certaines bandes sonores sont d'excellente qualité, notamment celles des éditions québécoises de la Montagne secrète (par exemple Aubry *et al.*, 2015; Campagne et Tremblay, 2018; Lacoursière et Bourbonnière, 2008) ou celles des éditions françaises Actes Sud junior (telles Montange *et al.*,

2002, 2007), Fuzeau (Haas, 2004, 2012; Saint-James, 2006) et Jazzimuth Création (Faure, 2003; Séguin, 2002). En revanche, d'autres laissent à désirer avec leurs sons midis de piètre qualité (Gendron, 1998, 2000; Patry, 2016) ou du fait que les voix entendues ne sont pas toujours justes (Grosser, 2003-2010; Siciliano *et al.*, 2005).

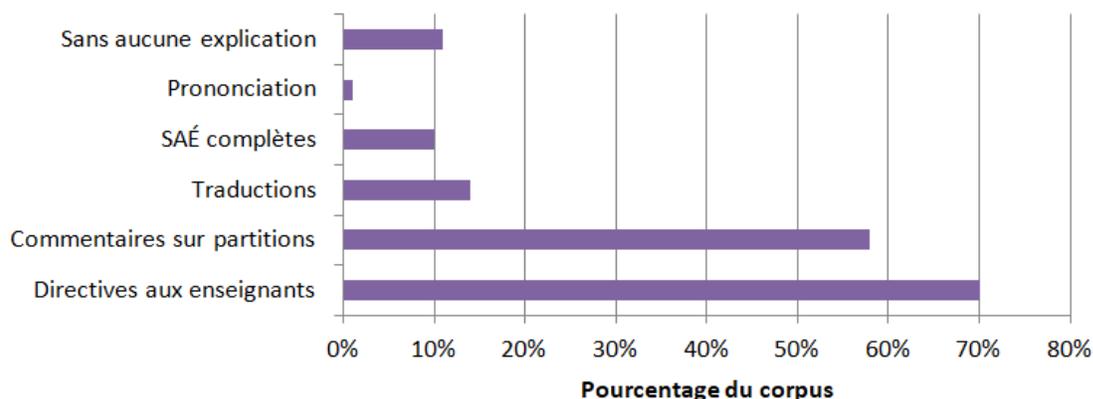
**Figure 8 - Instruments de musique employés**



#### 4.6.7 Explications

Cette catégorie comprend les éléments destinés à faciliter la tâche de l'enseignant. Sauf dans la collection *Clac-sons*, dont les guides d'enseignement sont composés entièrement de SAÉ détaillées, peu nombreux sont les ouvrages qui proposent ce type de présentation. La plupart se contentent de quelques directives aux enseignants ou d'annoter brièvement les partitions, au moyen d'indications de tempo ou de conseils sur l'interprétation d'un passage (voir figure 9).

**Figure 9 - Explications pédagogiques**



#### 4.6.8 Niveaux scolaires

Les documents analysés couvrent tous les niveaux scolaires, répartis de la façon suivante :

**Tableau 7 - Niveaux scolaires, ressources et apprentissages**

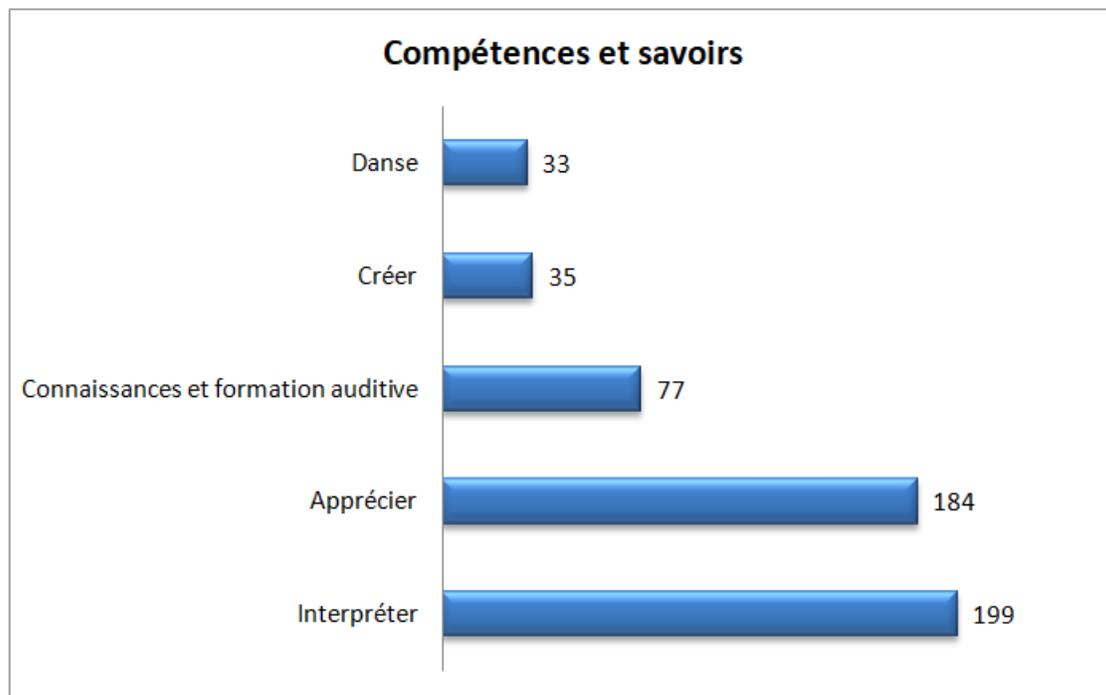
Niveau	Nombre de ressources	Apprentissages proposés
Préscolaire	56	Comptines, chansons, contes sonorisés, petites percussions, reconnaissance auditive, mouvement
1 <sup>er</sup> cycle	148	Comptines, chansons, petites percussions, contes sonorisés, reconnaissance auditive, xylophone, clochettes à main, tubes sonores, mouvement, danse
2 <sup>e</sup> cycle	179	Chansons, flute à bec, Orff, danse, formation auditive, théorie, tubes sonores, fabrication d'instruments, danse
3 <sup>e</sup> cycle	157	Chansons, flute à bec, Orff, formation auditive, théorie, djembé, tubes sonores, fabrication d'instruments

#### 4.6.9 Compétences

Les ressources en MTIA sont principalement conçues pour développer les compétences *Interpréter* et *Apprécier* du PFÉQ (Ministère de l'Éducation, 2006). Un certain nombre d'entre elles combinent la danse avec le chant

ou le jeu instrumental, d'autres visent l'acquisition de connaissances ou la formation auditive (lecture de notes, solfège, théorie). Il y a relativement peu d'activités de création.

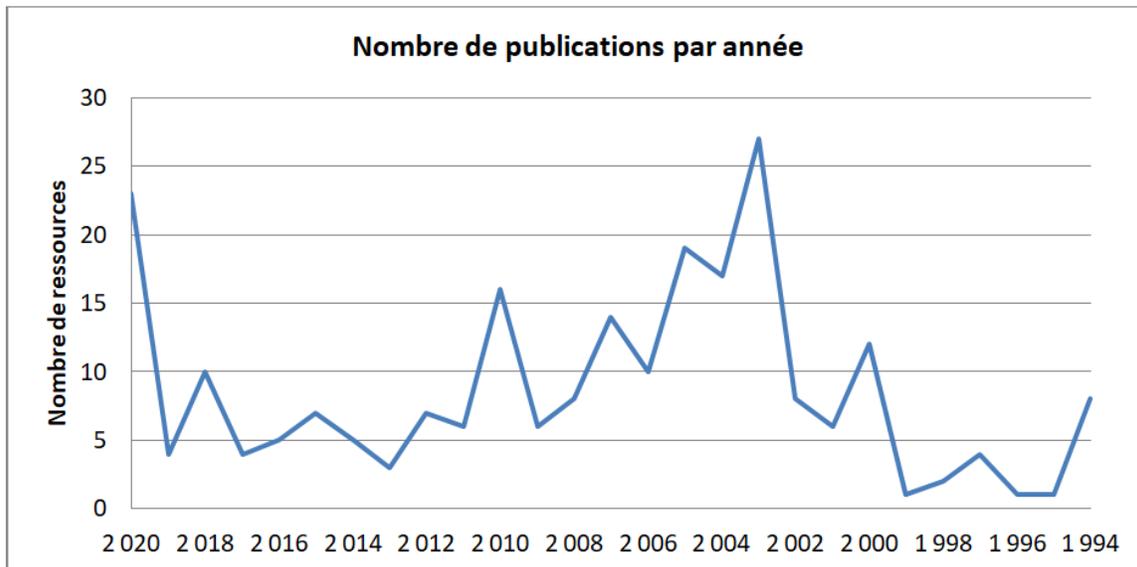
**Figure 10 - Compétences et savoirs visés**



#### 4.6.10 Dates de publication des MTIA

Les publications recensées dans le corpus final s'échelonnent de 1994 à 2020, leur nombre augmentant entre 2003 et 2005, ainsi qu'en 2010, dans une moindre mesure. Les données de 2020 comprennent les sites internet régulièrement mis à jour, ce qui explique la recrudescence de publications après la moins grande activité de la dernière décennie.

Figure 11 - Nombre de publications de MTIA par année depuis 1994



#### 4.7 Discussion

Pour résumer ce portrait du matériel pédagogique actuel en ÉMI disponible au Québec, il est constaté que, parmi les 244 ressources du corpus final, 150 comportent les sept catégories spécifiques et 75 d'entre elles les présentent de façon explicite et complète, de telle sorte qu'elles peuvent être considérées comme très bonnes, voire excellentes, pour enseigner les MTIA<sup>95</sup>. Par ailleurs, parmi ces 150 ressources, 27 sont adaptées pour le préscolaire, 91 pour le 1<sup>er</sup> cycle, 117 pour le 2<sup>e</sup> cycle et 105 pour le 3<sup>e</sup> cycle, certaines s'adressant à plusieurs cycles. Les activités d'appréciation et d'interprétation sont présentes en nombre égal, dans 109 publications chacune, alors que 32 sont conçues pour la formation auditive et les notions théoriques qui font partie de la progression des apprentissages du *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006). La compétence *Inventer* est la moins représentée avec seulement 19 activités.

<sup>95</sup> La liste de ces ressources se trouve à l'Annexe J.

Grâce aux sites très fournis de Yannucci (2020) et de Voinet (2020), où les contributions des internautes diversifient continuellement les MTIA provenant du monde entier, la plupart des pays sont représentés. Cependant, alors que 15% du répertoire provient de France et 11,8% du Royaume-Uni, les ressources pédagogiques offertes pour les MT du Québec comptent pour seulement 5%, ce qui est relativement peu. En considérant que la plupart des pièces musicales qu'on y trouve sont originaires de France, les publications de musique typiquement québécoise se réduisent comme peau de chagrin : quatre seulement concernent la podorythmie (Aubry *et al.*, 2015; *Conseil québécois du patrimoine vivant*, 2020; Hébert et Martel, 2012; Salin *et al.*, 2020), la chanson très connue *L'arbre est dans ses feuilles* n'apparaît que dans Campagne et LaFrance (2007) et aucune ressource ne montre comment jouer de la cuillère musicale. Les musiques des Premières Nations et celles des autres provinces canadiennes (chacune 2,82% des ressources totales), de même que celles de l'Acadie (0,47%) pourraient également être mieux représentées. Cette sous-représentation des musiques d'ici amène à conclure que les enseignants ont peu de ressources pour les transmettre et qu'ils doivent élaborer leur propre matériel.

Quoique les maisons d'éditions françaises proposent des livres variés de bonne qualité, ils ne sont pas toujours adaptés à la progression des apprentissages du programme (Ministère de l'Éducation, 2006). L'approche pédagogique y est souvent très théorique (Haas, 2004, 2012; Siciliano *et al.*, 2005) et les pièces, à la flûte notamment (Faure, 2003; Saint-James, 2006; Séguin, 2002), sont souvent difficiles à interpréter ou à apprécier pour des élèves du primaire qui ont une heure ou moins de musique par semaine. En outre, le coût des livres imprimés en France est notablement plus élevé que celui des ouvrages du Québec et cela peut

limiter leur acquisition pour les écoles à petit budget. Dans ce contexte, les ressources gratuites en ligne sont beaucoup plus accessibles.

En conséquence, la principale recommandation qui découle de cette analyse est de favoriser l'édition d'outils didactiques tenant compte des principes de l'ÉMI, du contexte scolaire et du *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006), tout en présentant du répertoire varié de MTIA, mais prioritairement celui des musiques traditionnelles d'ici. Cela pourrait aussi prendre la forme d'une communauté collaborative d'enseignants et de porteurs de cultures, les membres étant invités à partager en ligne leurs réalisations.

#### 4.7.1 Limites

La multiplication exponentielle des ressources en ligne – tutoriels, vidéos, documents à télécharger, gratuits ou payants – les rend pratiquement impossibles à répertorier de façon exhaustive. De plus, les sites de Voinet (2020) et de Yannucci (2020) sont tellement vastes qu'il était utopique de vouloir analyser dans le détail la totalité des musiques traditionnelles qu'ils proposent. La consultation directe dans les maisons d'édition, pour compléter la centaine d'ouvrages qui n'étaient pas à la didacthèque de l'Université Laval, n'a pu être faite sur place en raison de la pandémie de COVID-19. Leur analyse s'est donc basée sur les renseignements obtenus dans les catalogues en ligne des éditeurs, complétés par ceux de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ). Des contraintes de personnel et de temps ont empêché une triangulation de l'analyse pour augmenter la fiabilité. Cependant, la professeure Valerie Peters a été consultée en cas d'hésitation pour catégoriser certains documents. L'absence d'études sur le même sujet au Québec ne permet guère les comparaisons, son contexte sociohistorique et éducatif étant particulier.

## 4.8 Conclusion

En résumé, au Québec, le matériel pédagogique disponible en français pour enseigner les musiques traditionnelles représente un peu plus du quart des 850 ressources du corpus de départ. Toutefois, il n'y en a qu'une sur dix qui permette réellement une meilleure compréhension de la diversité culturelle en respectant les critères de l'ÉMI sur la mise en contexte, l'authenticité du répertoire, le mode de transmission, le choix de l'instrumentation et les explications fournies aux enseignants. En effet, les autres ressources nécessitent un travail de préparation et de recherche supplémentaire pour pouvoir s'en servir, les SAÉ complètes étant rares. Des ressources pour tous les niveaux du primaire et pour l'apprentissage de toutes les compétences sont disponibles, quoique la compétence *Inventer* soit plutôt négligée. Le constat le plus préoccupant concerne l'insuffisance des ressources pour transmettre le répertoire des musiques traditionnelles d'ici. Il est souhaitable que les maisons d'éditions québécoises élargissent leur offre dans le domaine et que des organismes comme le *Conseil québécois du patrimoine vivant* (2020) intensifient leur collaboration avec les enseignants pour promouvoir le patrimoine musical d'ici et le transmettre aux générations futures. Qui le fera si l'école ne le fait pas?

## 4.9 Annexe : Sites internet des bibliothèques et des maisons d'édition consultés

Didacthèque, pavillon Jean-Charles-Bonenfant de l'Université Laval :  
<https://www5.bibl.ulaval.ca/>

Bibliothèque et archives nationales du Québec (BAnQ)  
<https://www.banq.qc.ca/accueil/>

Éditions de l'Envolée appelées aussi Éditions « À reproduire » :  
<https://www.envolee.com/fr/>

Éditions Marie-France : <http://www.marie-france.qc.ca/>

LIDEC inc. : <http://www.lidec.qc.ca/Prescolaire.aspx>

Chenelière Éducation : <https://www.cheneliere.ca/>

Pearson ERPI : <https://pearsonerpi.com/fr>

Groupe Modulo : <http://www.scolaire.groupemodulo.com/accueil.html>

La Montagne secrète : <https://www.lamontagnesecrete.com/>

Mieux Enseigner Canada :  
<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/primaire/musique>

Artsvivants.ca, Centre national des arts : <http://artsalive.ca/fr/mus/musicresources/>

Éditions Nouvelle Ère inc. : [http://www.nouvelleere.qc.ca/francais/intro\\_fr.html](http://www.nouvelleere.qc.ca/francais/intro_fr.html)

Renaud-Bray : <https://www.renaud-bray.com/accueil.aspx>

Archambault : <https://www.archambault.ca/>

Classe de Marie Soleil : <https://www.etsy.com/fr/shop/ClassedeMarieSoleil?ref=l2-about-shopname>

Éducation et Enseignement Supérieur Québec, Livres Ouverts :  
[https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=rech\\_res](https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=rech_res)

Ma boutique scolaire : <https://maboutiquescolaire.ca/catalogsearch/result/?q=musique&cat=>

Express Boutic Scolaire inc. : <https://www.expressbouticscolaire.com/>

Les Éditions Consonance :  
<http://www.editionsconsonance.com/catalog.html>

Service Scolaire SESCO inc. : <https://www.servicescolairesesco.com/accueil.html>

Carrefour éducation, section musique au primaire : [https://carrefour-education.qc.ca/recherche/ressources?criteres%5Bniveau%5D=Primaire&criteres%5Bpartenaire%5D=ressources\\_libres&criteres%5Bdisciplines%5D=Arts%7CMusique](https://carrefour-education.qc.ca/recherche/ressources?criteres%5Bniveau%5D=Primaire&criteres%5Bpartenaire%5D=ressources_libres&criteres%5Bdisciplines%5D=Arts%7CMusique)

#### 4.10 Liste des références

- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle* (4<sup>e</sup> éd. mise à jour, 10<sup>e</sup> mille). Presses universitaires de France.
- Allaire, U. S. (1932). *Le Chansonnier canadien pour l'école et le foyer : contenant au-delà de 180 chansons*. Beauchemin.
- Anctil, M., Giroul, F., La Belle, S. et Touzin, C. (2001). *Clac-Sons : 1<sup>er</sup> cycle*. Guérin.

- Anderson, W. M. et Campbell, P. S. (2009). *Multicultural perspectives on music education* (3<sup>e</sup> éd.). Rowman & Littlefield Education.
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2020). ACELF : Découvrir, vivre, grandir. <https://www.acef.ca/>
- Aubin, I. (1989). *Imagine et moi*. Éditions L'Image de l'art.
- Aubin, I., Leroux, J., Paquette, M. et Ouellet, J. (1986). *Mon passeport musical*. Éditions L'Image de l'art.
- Aubry, C., Faubert, M. et Pratt, P. (2015). *Le loup de Noël*. La Montagne secrète.
- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique interculturelle en maternelle*. Université Laval.
- Bachelard, A., Coulon, D. et Loisy, J.-P. (2010). *Musique au quotidien : de la maternelle au CE1*. Canopé-CRDP de l'Académie de Dijon.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Banks, J. A. (2012). *Encyclopedia of diversity in education*. SAGE.
- Banks, J. A. et Banks, C. A. McGee. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass.
- Baraud, S. (2004). *Solfier pour mieux jouer : cours complet de solfège - formation musicale* (vol. 1-8 volumes). Gérard Billaudot.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb437148710>
- Beaude, P.-M. (2008). *La musique sud-américaine - Cayetano et la baleine*. Gallimard Jeunesse Musique.
- Benzakour, C. et Fadel, A.-M. (2019). *Recueil de statistiques sur l'immigration au Québec*. Direction de la recherche et de la statistique du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. [http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO\\_RecueilStat\\_PlanificationImmigration.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_RecueilStat_PlanificationImmigration.pdf)
- Blaise, M., Laboissière, C. et Folie, S. (2004). *Voyez comme on danse! 12 chansons à danser et 4 séries d'exercices pour les 4-8 ans*. J.M. Fuzeau.
- Bohlman, P. V. (2013). *The Cambridge history of world music*. Cambridge University Press.
- Bolduc, M., Gerber, M. et Christin, L. (1974a). *Faisons de la musique : deuxième série*. Éditeur officiel du Québec.

- Bolduc, M., Gerber, M. et Christin, L. (1974b). *Faisons de la musique : première série*. Éditeur officiel du Québec.
- Bolduc, M., Gerber, M. et Christin, L. (1974c). *Faisons de la musique : troisième série*. Éditeur officiel du Québec.
- Bolduc, M., Gingras, T. et Perron, P. (1974). *Faisons de la musique : quatrième série*. Éditeur officiel du Québec.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation : rapport*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- Campagne, C. et Lafrance, M. (2007). *Nous sommes les musiciens! Chansons traditionnelles*. La Montagne secrète.
- Campagne, C. et Tremblay, M.-È. (2018). *Le roi, la reine et le petit prince*. La Montagne secrète.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Teachers College Press.
- Campbell, P. S. et Wiggins, T. (2013). *The Oxford handbook of children's musical cultures*. Oxford University Press.
- Carignan, N. (1994). *Pédagogie musicale et éducation interculturelle : matériaux pour une analyse critique* (publication no 39868468 [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/results/A785A624D29B4EE1PQ/1?accountid=12008>
- Chronocentrisme*. (2021). Dans *Wiktionnaire, le dictionnaire libre*. <https://fr.wiktionary.org/wiki/chronocentrisme>
- Cohen, N. (2013). Folk music. Dans *Oxford Music Online*. Oxford University Press.
- Conseil québécois du patrimoine vivant*. (2020). Conseil québécois du patrimoine vivant. <https://www.patrimoinevivant.qc.ca/>
- Cook Tucker, J. (2021). *Free checklist for evaluating multicultural materials*. World Music Press. <http://www.worldmusicpress.com/checklist.php>
- Countryman, J. (2009). Stumbling towards clarity: Practical issues in teaching global musics. Dans E. Gould, J. Countryman, C. Morton et L. Stewart Rose (dir.), *Exploring social justice: How music education might matter* (p. 23-37). Canadian Music Educators' Association = Association canadienne des musiciens éducateurs.

- Countryman, J. et Gould, E. (2009). *Exploring social justice: How music education might matter*. Canadian Music Educators' Association = Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Delisle, N. (2020). *Musicothérapie et intégration scolaire : un programme d'intervention pour des élèves issus de l'immigration - Spectrum: Concordia University Research Repository* [mémoire de maîtrise, Concordia]. [https://spectrum.library.concordia.ca/986699/1/Delisle\\_MA\\_S2020.pdf](https://spectrum.library.concordia.ca/986699/1/Delisle_MA_S2020.pdf)
- Elliott, D. J. et Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press.
- Faure, T. (2003). *Cuba! 10 pièces destinées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en ut = 10 tunes destined for the teaching of the recorder or any other instrument in C*. Jazzimuth Création.
- Frères des écoles chrétiennes. (1924). *Choix de chansons*. Les Frères des écoles chrétiennes.
- Fung, C. V., Lee, M. et Chung, S.-W. E. (2000). Music style preferences of young students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (143), 50-64.
- Gadbois, C.-É. (1939-1981). *La Bonne chanson* (albums 1 à 11). Éditions de La Bonne chanson.
- Gadbois, C.-É. (1948). *La Bonne chanson à l'école*. Éditions de La Bonne chanson.
- Gadbois, C.-É. (2012). *Les 100 plus belles chansons*. Éditions musicales La Bonne Chanson.
- Gallat-Morin, É., Pinson, J.-P., Dubois, P.-A., Laforte, C., Schwandt, E. et Filiatrault, F. (2003). *La vie musicale en Nouvelle-France*. Septentrion.
- Gendron, B. (1998). *Nuit magique de Noël*. Éditions de l'Envolée.
- Gendron, B. (2000). *Laissez-nous rêver : chansons pour enfants*. Éditions de l'Envolée.
- Gendron, G. (2016). Tous coupables d'appropriation culturelle? *Libération*, (22 décembre 2016).
- Gouvernement du Québec. (2014). *Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec*. BAnQ numérique. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2434396>
- Grant, C. A. et Gomez, M. L. (2001). *Campus and classroom: Making schooling multicultural* (2<sup>e</sup> éd.). Merrill/Prentice.

- Grant, C. A. et Portera, A. (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge.
- Grosser, A.-M. (2003-2010). *Trésors d'enfance : anthologie thématique de la chanson d'enfants* (vol. 1-18). J.M. Fuzeau.
- Grosser, A.-M. (2005). *Écoute musicale active par le musicogramme*. A. Leduc.
- Guilbert, L. (2015). Des jeunes femmes en projet : essai sur le processus d'individuation au cœur de la trajectoire transgénérationnelle de familles réfugiées. Dans *Les rapports intergénérationnels dans la migration : de la transmission au changement social* (p. 71-85). Presses de l'Université du Québec. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb44519343c>
- Haas, R. (2004). *Le monde des instruments des origines à nos jours*. J.M. Fuzeau.
- Haas, R. (2012). *Le chant dans l'histoire et dans le monde*. J.M. Fuzeau.
- Hébert, J. et Martel, S. (2012). *À vos pieds, podorythmez!* Éditions de l'Envolée.
- Howard, K. (2020). Equity in music education: Cultural appropriation versus cultural appreciation - Understanding the difference. *Music Educators Journal*, 106(3), 68-70.
- Jollet, J.-C. (2000). *La musique tout simplement : 1<sup>er</sup> cycle - 1<sup>ère</sup> à 4<sup>e</sup> année* (vol. 1-4). Gérard Billaudot.
- Kodály, Z. (1967). Folk song in pedagogy. *Music Educators Journal*, 53(7), 59-61.
- Koza, J. E. (2001). Multicultural approaches to music education. Dans *Campus and classroom: Making schooling multicultural* (2<sup>e</sup> édition, p. 239-258). Merrill/Prentice.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- La Belle, S. et Touzin, C. (2002). *Clac-Sons : 2<sup>e</sup> cycle du primaire*. Guérin.
- Lacoursière, P. et Bourbonnière, S. (2008). *Dodo la planète do : Belgique, Brésil*. La Montagne secrète.
- Laforte, C. (1977). *Le catalogue de la chanson folklorique française : v. 1. Chansons en laisse; v. 2. Chansons strophiques; v. 3. Chansons en forme de dialogue; v. 4. Chansons énumératives; v. 5. Chansons brèves (les enfantines); v. 6. Chansons sur des*

*timbres* (Nouv. éd. augm. et entièrement refondue, vol. 1-6). Presses de l'Université Laval.

*Le Chansonnier des collèges*. (1854). Au bureau de l'Abeille.

*Le Chansonnier des écoles*. (1876). A.J. Boucher.

L'Épingle, C. (2003). *Odi act' : « spécial boomwhackers » et autres instruments mélodiques*. J.M. Fuzeau.

Leray, Christian. (2008). *L'analyse de contenu, de la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Presses de l'Université du Québec.

Lessard, B.-L. (2002). *Les cahiers de Brigitte-Louise*. Éditions de l'Envolée.

Martin, D. et Bouchard-Vermette, M. (1994). *Petits Noël Orff*. Éditions de l'Envolée.

Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire : version approuvée*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Enseignement primaire : intégration linguistique, scolaire et sociale*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Montange, A., Hyman, M. et Barthelémy, N. (2002). *Shanti et le berceau de lune [un conte d'Inde pour découvrir le son du tambura]*. Actes Sud junior.

Montange, A., Orhun, E., Perez, M. et Peris, P. (2007). *Kim le gardien de la terre [un conte pour découvrir le didjeridoo aborigène]*. Actes Sud.

Moore, M. C. (2012). *Critical essays in music education*. Ashgate.

Nethsinghe, R. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian journal of music education*, (1), 57-70.

Nettl, B., Béhague, G. et Woodring Goertzen, V. (1990). *Folk and traditional music of the western continents*. Prentice-Hall.

Noclin, O. et Desveronnières, J. (2004). *Rythmes de Cuba*. Lugdivine.

- Noclin, O. et Estação, E. (2004). *Rythmes du Brésil*. Lugdivine.
- Noclin, O., Folie, S. et Ouédraogo, R. (2000). *Lugdirythme*. Lugdivine.
- Palmer, A. J. (2002). Multicultural music education: Pathways and byways, purpose and serendipity. Dans *World musics and music education: Facing the issues*. Rowman & Littlefield Education.
- Patry, Y. (2016). *Les saisons de la musique à l'école, Noël traditionnels - Xylohone*. Yves Patry.
- Peters, V. (2009). Youth identity construction through music education: Nurturing a sense of belonging in multi-ethnic communities. Dans *Exploring social justice: How music education might matter* (p. 199-211). Canadian Music Educators' Association = Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53.  
<https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Québec. (1998). *Prendre le virage du succès, une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2020). Loi sur le patrimoine culturel. *Éditeur officiel du Québec*, 52.
- Reimer, B. (2002). *World musics and music education: Facing the issues*. Rowman & Littlefield Education.
- Réseau Réussite Montréal. (2020). *Jeunes issus de l'immigration*. Réseau Réussite Montréal.  
<https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/>
- Rioux, M. et Deslauriers, J. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Éditeur officiel du Québec.
- Ripoll, O. (2007). *Chansons Puzzles : jeux en autonomie sur les chansons enfantines* (vol. 1-2, vol. 1-2). Gérard Billaudot.
- Roberge, M. (1995). *Enquête orale : trousse du chercheur*. Laboratoire d'ethnologie urbaine, CÉLAT, Faculté des lettres, Université Laval.
- Roberge, M. et Genest, B. (1991). *Guide d'enquête orale* (Publications du Québec).
- Roberge, M. et Godbout, N. (2010). *La démarche d'enquête en ethnologie*. Département des sciences historiques, Université Laval.

- Roberge, M. et Tremblay, N. (2008). Guide d'observation in situ. Université Laval.
- Saint-James, G. (2006). *Caraïbes : musiques des Petites Antilles, de Trinidad et de la Jamaïque*. Jazzimuth Création/Fuzeau.
- Saint-James, G. (2007). *Écoute, c'est pas pareil : 14 comparaisons sonores pour comprendre et expliquer la musique* (vol. 1-2). Fuzeau Jeunesse.
- Saint-James, G. et Chazelle, T. (2006). *Guillaume Saint-James et Thierry Chazelle présentent un tour du monde : 11 compositions adaptées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en Ut*. Jazzimuth Création.
- Salin, B., Gauthier, D., Coulombe, G., Bénézet, K., Gallant, M., Ho-Yi Wang, P. et Ochietti, Y. (2020). *Le violon de Jos*. [https://leviolondejos.wiki/index.php/Le\\_violon\\_de\\_Jos](https://leviolondejos.wiki/index.php/Le_violon_de_Jos)
- Schippers, H. (2006). Tradition, authenticity and context: The case for a dynamic approach. *British Journal of Music Education*, 23(3), 333-349. <https://doi.org/10.1017/S026505170600708X>
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Séguin, J. (2002). *Jérôme Séguin présente rêves d'Afrique : 11 pièces adaptées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en ut*. Jazzimuth Création.
- Siciliano, M.-H., Zarco, J. et Beaujard, S. (2005). *Mon jardin musical : éveil musical par le mouvement et la rythmique*. Éditions Henry Lemoine.
- Tiersot, J. et Bouchor, M. (1895). *Chants populaires pour les écoles*. Librairie Hachette.
- Tillman, J. (2017). *Spirituality and music education: Perspectives from three continents*. Peter Lang.
- Vachon, P. (2020, 28 octobre). Dire ou non certains mots? La question suscite la réflexion pour des animateurs culturels. *ONFR+*. [Dire ou non certains mots? La question suscite la réflexion pour des animateurs culturels | ONfr+ \(tfo.org\)](https://www.onfr.org/fr/actualites/dire-ou-non-certains-mots-la-question-suscite-la-reflexion-pour-des-animateurs-culturels)
- Vallières, C., Raymond, C. (2004). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation.

- Vatz-Laaroussi, M., Bernier, E. et Guilbert, L. (2013). *Les collectivités locales au coeur de l'intégration des immigrants : questions identitaires et stratégies régionales*. Presses de l'Université Laval.
- Voinet, J.-B. (2020). *Partitions de chansons : à chacun sa partition*. <https://www.partitions-domaine-public.fr/toutes-les-partitions.php>
- Waddington, D., Maxwell, B., Mc Donough, A., Cormier, A.-A. et Schwimmer, M. (2012). Interculturalism in practice: Québec's ethics and religious culture curriculum and the Bouchard-Taylor report on reasonable accommodation. Dans T. Besley et M. A. Peters (dir.), *Interculturalism, education and dialogue* (p. 312-329). Peter Lang.
- Wade, B. C. (2013). *Thinking musically: Experiencing music, expressing culture* (3e éd.). Oxford University Press.
- Westerlund, H., Karlsen, S. et Partti, H. (2020). *Visions for intercultural music teacher education* (vol. 1-1 online resource (x, 219 pages) : illustrations.). Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>
- Westerlund H., Partti H., et Karlsen S. (2015). Teaching as improvisational experience: Student music teachers reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55-75. <https://doi.org/10.1177/1321103X15590698>
- Wihtol de Wenden, C. (2017). *L'immigration*. Eyrolles.
- Yannucci, L. (2020). *Musiques et cultures internationales*. Mama Lisa World en français. <https://www.mamalisa.com/?t=hubfh>

## **Chapitre 5 - Enseigner les musiques traditionnelles dans les écoles primaires du Québec : perceptions, motivations et stratégies pédagogiques<sup>96</sup>**

### **5.1 Résumé**

Dans un Québec qui compose depuis plusieurs années avec la multiethnicité, quelles sont les perceptions et les pratiques des enseignants de musique en ce qui concerne l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires québécoises? Cet article présente les résultats d'une enquête ethnographique, effectuée dans une perspective d'éducation musicale interculturelle, et comportant des entrevues et des observations réalisées en classe auprès d'enseignants de musique du Québec. Leurs perceptions, leurs motivations et leurs pratiques concernant les musiques traditionnelles ont permis de brosser le portrait de l'enseignement de ce répertoire dans les écoles québécoises, de le comparer avec ce qui se fait ailleurs et d'élaborer quelques recommandations pour pérenniser ces musiques auprès des jeunes générations.

### **5.2 Abstract**

In the province of Quebec, Canada, that has been composing with diversity for many years, what are the perceptions and practices of music teachers with regard to the teaching of traditional and world musics in elementary schools? Adopting the perspective of intercultural music education, this article presents an ethnographic inquiry consisting of interviews and classroom observations of Quebec music teachers. Their perceptions, motivations and practices regarding traditional and world

---

<sup>96</sup> Article soumis dans sa traduction anglaise synthétisée (voir Annexe K) à la revue *Research Studies in Music Education*.

musics are presented, creating a portrait of the teaching of this repertoire in schools, comparing these practices with what is done elsewhere and proposing some recommendations to perpetuate this music among the younger generations.

### **5.3 Musiques traditionnelles et contexte de la recherche**

Les musiques traditionnelles (MT) sont souvent associées, voire assimilées au folklore (Peacock et Bégin, 2003; Pegg, 2001) ou aux musiques du monde (Baumann, 2001). Comme leur transmission s'opère moins qu'autrefois dans la communauté, notamment dans les régions urbaines du Québec, les enseignants de musique ont un rôle déterminant comme passeurs culturels (Martinet *et al.*, 2001, p. 38; Ministère de l'Éducation, 2020, p. 48) afin de préserver cet héritage. Leurs pratiques pédagogiques appliquées à l'enseignement de ces musiques, leurs perceptions et leurs motivations à les enseigner s'inscrivent souvent dans une perspective interculturelle, compte tenu des mouvements migratoires des dernières décennies qui entraînent un défi d'intégration pour les nouveaux arrivants (Gouvernement du Québec, 2014; Wihtol de Wenden, 2017).

Un certain nombre de publications de diverses régions du monde portent sur l'éducation musicale interculturelle en général et sur l'enseignement des MT (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2018; Schippers, 2010; Wade, 2013); sur la formation des enseignants (Addo, 2009; Wang et Humphreys, 2009); ou sur les pratiques des enseignants du secondaire (Johnson, 1997; Laurin, 2011). Quelques études concernent des enseignants qui transmettent des MT au primaire : Cain et Walden (2019) ont enquêté sur la diversité musicale dans les pratiques de cinq enseignants du Canada et de l'Australie; Chandransu (2019) a mené une recherche expérimentale en intégrant un programme d'éducation

musicale multiculturelle dans deux écoles primaires de Thaïlande; et Yoshizawa (2005) a comparé l'enseignement des MT dans les écoles françaises et japonaises entre 1960 et 1999.

Le Québec se distingue en Amérique du Nord par sa culture et sa langue officielle, le français. En ce qui concerne l'enseignement de la musique à l'école, le *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)* prévoit le développement de trois compétences disciplinaires en musique, à savoir *Inventer des pièces vocales ou instrumentales*, *Interpréter des pièces musicales* et *Apprécier des œuvres musicales* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 237-250). Même si ce programme mentionne le « folklore d'ici et d'ailleurs » parmi les nombreux styles musicaux à apprécier et recommande que les exemples soient « issus de différentes cultures dont, si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 249), le manque de ressources en français<sup>97</sup> et la méconnaissance de ce répertoire semblent limiter les enseignants dans leur choix.

Actuellement, les enseignants de musique obtiennent un brevet en enseignement de la musique au terme d'un baccalauréat de quatre ans, orienté vers la musique classique ou le jazz-pop (Bouchard-Valentine, 2007). Toutefois, les sept universités québécoises<sup>98</sup> qui décernent ce diplôme incluent peu la MT québécoise et les musiques du monde à leurs programmes. Les diplômés doivent surtout « posséder une connaissance approfondie de la musique comme discipline et maîtriser l'ensemble des processus et des démarches associées à l'art musical : interprétation,

---

<sup>97</sup> Cette question a été étudiée par l'auteure dans une analyse de contenu de 850 documents pédagogiques qui sera publiée dans le prochain numéro des *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*. Les résultats montrent qu'il n'y a qu'environ 1% de ces documents qui proposent de la musique typiquement québécoise et 2,8% celles des Premières Nations.

<sup>98</sup> Ce sont les universités Laval, Sherbrooke, McGill, Bishop's et les Universités du Québec à Montréal (UQAM), à Rimouski (UQAR) et en Outaouais (UQO).

composition, appréciation, recherche » (Bouchard-Valentine, 2007, p. 63). Éducateurs, assez souvent concertistes (Blondin, 2017), ces spécialistes sont à distinguer de ceux qui enseignent les MT en privé ou dans des écoles spécialisées, comme ceux qui ont participé à l'enquête de Lambert-Pellerin (2014), autodidactes sans formation universitaire transmettant généralement leur musique à l'oreille.

Bref, les perceptions, les motivations et les pratiques des enseignants québécois de musique au primaire, en ce qui a trait aux principes de l'éducation musicale interculturelle et à l'enseignement des MT, sont méconnues. Comme méthode, l'enquête ethnographique a été retenue, car elle vise à observer sur le terrain et à comprendre un groupe culturel de l'intérieur (Beaud et Weber, 2010; Roberge et Genest, 1991). De plus, comme les MT, conçues et jouées en groupe, transmises de génération en génération, ont une forte dimension communautaire, l'épistémologie sociale a naturellement été adoptée comme posture de recherche (Bouvier et Conein, 2007). L'objectif de cet article est donc de répondre à la question suivante : Au Québec, quelles sont les perceptions, les motivations et les pratiques<sup>99</sup> des spécialistes qui enseignent les MT au primaire?

#### **5.4 Démarche méthodologique**

Les données de cette enquête ont été recueillies au moyen d'entretiens réalisés auprès de dix spécialistes en musique, d'observations en classe et de notes de terrain. Pour les recruter, un courriel a été envoyé à des

---

<sup>99</sup> Les *perceptions* portent sur les conceptions qu'ont les enseignants de l'ÉMI, des musiques traditionnelles et folkloriques, les distinctions qu'ils en font et l'évaluation de leur propre compétence à les enseigner. Les *motivations* sont surtout les raisons qui les incitent à enseigner les MTIA. Leurs *pratiques enseignantes* correspondent aux stratégies et aux modes de transmission qu'ils emploient pour les enseigner selon les trois compétences disciplinaires.

responsables et à des enseignants de 53 commissions scolaires<sup>100</sup>, puis a été publié sur des réseaux sociaux d'enseignants de musique. Les participants devaient être titulaires d'un brevet d'enseignement et d'un baccalauréat en enseignement de la musique. Ils devaient aussi enseigner des MT dans une école primaire du Québec depuis au moins trois ans. Quinze enseignants se sont montrés intéressés par le projet, mais cinq se sont désistés, soit parce qu'ils ne rencontraient pas ces critères, soit par manque de temps. Dix ont donc été retenus.

Pour susciter des données pertinentes sur les perceptions, les motivations et les pratiques des enseignants, l'entretien semi-dirigé a été retenu (Beaud et Weber, 2010; Roberge et Genest, 1991). Le schéma d'entretien comprenait les sections suivantes : (1) informographie; (2) formation musicale générale; (3) MT et *PFÉQ*; (4) formation en MT; (5) enseignement des MT; (6) répertoire traditionnel; (7) ressources pédagogiques; (8) conseils pédagogiques. Les échanges ont été enregistrés et filmés, sauf un, puis transcrits sous forme de guides d'écoute. Cinq des dix informateurs ont pu être filmés en action dans leur classe<sup>101</sup>. Des renseignements sur l'école, son organisation, le local de musique et le déroulement de la période ont été consignés dans une grille d'observation. Toutes ces données ont été classifiées par thèmes (formation, perceptions, motivations, répertoire, stratégies, ressources et conseils pédagogiques) et codées dans un tableau Excel pour en faciliter la synthèse (Creswell et Poth, 2018; Fortin et Gagnon, 2010). Les notes de terrain ont été consultées pour préciser des dates, circonstances et autres éléments pertinents.

---

<sup>100</sup> Ces organismes ont été transformés en Centres de services scolaires le 15 juin 2020 : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/>.

<sup>101</sup> Trois enseignants n'ont pas pu être observés en raison des restrictions due à la Covid et les deux autres ne prévoyaient pas faire de MT durant la période de collecte.

## **5.5 Résultats**

### 5.5.1 Entrevues

Le tableau 8 permet d'avoir une vue d'ensemble du profil des dix participants, sept femmes et trois hommes. Pour protéger leur anonymat, des prénoms fictifs non-genrés, des dates et des lieux imprécis ont été utilisés. Quand il n'était pas possible d'éviter des pronoms ou des déterminants genrés, le masculin a été employé comme un neutre.

**Tableau 8 - Profil des participants**

	<b>Sam</b>	<b>Angel</b>	<b>Izzy</b>	<b>Claude</b>	<b>Charlie</b>	<b>Dominic</b>	<b>Maxim</b>	<b>Camille</b>	<b>Alex</b>	<b>Morgan</b>
<b>Tranche d'âge</b>	40-49	30-39	30-39	50-59	30-39	40-49	30-39	30-39	40-49	30-39
<b>Expérience</b>	2002	2010	2009	1984	2015	2007	2002	2000	1990	2015
<b>Date des entretiens</b>	02/ 2019	03/2018	03/2019	05/2019	10/ 2019	10/2019	01/ 2020	06/2020	06/2020	07/2020
<b>Lieux des entretiens</b>	1.École 2.Université	1.Université 2. École	École	École	Université	École	En ligne	En ligne	En ligne	En ligne
<b>Observations (nombre)</b>	02/2019 (4)	04/2019 (1)	03/2019 (2)	05/2019 (2)		10/ 2019 (1)				
<b>Centre de services scolaires</b>	Capitale	Capitale	Du Fer	Premières Seigneuries	Premières Seigneuries	Portages de l'Outaouais	Côte-du Sud Navigateurs	Grandes Seigneuries	École privée	Marie-Victorin Samares
<b>Région administrative</b>	Capitale-Nationale	Capitale-Nationale	Côte-Nord	Capitale-Nationale	Capitale-Nationale	Outaouais	Chaudières-Appalaches	Montérégie	Lanaudière	Montérégie Lanaudière
<b>Milieu scolaire</b>	Urbain	Urbain	Résidentiel	Résidentiel	Rural	Résidentiel	Résidentiel Rural	Résidentiel	Résidentiel	Rural
<b>Formation musicale</b>	Populaire Classique	Classique	Classique Traditionnelle	Classique Traditionnelle	Jazz-pop Classique	Classique	Traditionnelle Classique Populaire	Traditionnelle Classique	Classique	Classique Traditionnelle
<b>Instrument principal</b>	Guitare	Chant	Violon	Flute traversière	Piano	Piano	Violon traditionnel	Chant	Flute traversière	Piano
<b>Autres instruments</b>	Basse	Piano	Accordéon Clarinete Guitare Chant choral Piano Ukulélé	Flute à bec Violoncelle Chromorne Dulcimer	Chant Guitare Autoharpe Didgeridoo	Chant choral Flûte à bec Clarinete Balafon Djembe Orgue	Guitare Chant	Accordéon Guitare	Flûte à bec Chant	Hautbois
<b>Danse</b>		Gumboots Québécoise Moderne	Québécoise	Du monde	Québécoise Du monde Moderne		Québécoise	Du monde		Du monde Québécoise

*Note.* L'expérience désigne l'année où ils ont commencé à enseigner des MT. Le milieu scolaire désigne le type d'environnement (urbain, résidentiel ou rural) dans lequel est située leur école.

*5.5.1.1 Définitions et perceptions des musiques traditionnelles.* Selon les répondants, les MT se définissent comme l'héritage musical et culturel d'un peuple et d'une région du monde, transmis oralement depuis plusieurs générations. Les caractéristiques sonores de ce répertoire « relativement populaire ou connu » (Charlie), la langue et la poésie des chansons (Dominic) et certains thèmes récurrents comme « la fête, l'amour, la boisson » (Morgan) les distinguent. C'est aussi « une musique qui se joue à l'extérieur » (ou dehors, selon Angel).

Tous sont d'avis que les MT prennent leur source dans le passé, qu'elles existent à toutes les époques et qu'elles se transmettent d'« hier à aujourd'hui » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 242). « Cette musique-là est vivante » (Maxim) et évolue pour « se peaufiner » (Angel), se « mettre au goût du jour » (Izzy), « de manière moderne » (Sam), en gardant ses caractéristiques comme « les instruments, le rythme, la ligne et les motifs mélodiques » (Camille). Il peut être impossible de dater leur origine (Claude, Dominic) qui peut remonter au Moyen-Âge (Charlie). Elles sont souvent associées aux temps et aux saisons de l'année (Sam).

Les MT sont « d'ici et d'ailleurs » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 242), chaque aire culturelle ayant ses caractéristiques. Dominic se passionne à chercher leurs origines et Morgan remarque qu'elles « voyagent avec les communautés » en parlant des Irlandais qui sont venus s'établir au Canada. Sam observe que la MT québécoise a été mise « de côté avec la Révolution tranquille », que « c'est comme un objet de musée » et Claude constate que son enseignement « a été comme un peu abandonné ». Maxim déplore que les méthodes proposent du folklore américain et « des folklores d'ailleurs, mais on n'enseigne pas nos folklores à nous ». Une enseignante de l'Alberta fait la même constatation avec les programmes de sa province (Joly, 2020).

Dans le *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 249), c'est le terme *folklore* qui est employé. La plupart considèrent d'abord *folklorique* comme un synonyme de *traditionnel*, mais y apportent des nuances. Selon Izzy, le folklore « est une musique qui appartient à un peuple » et Morgan l'appelle même « l'âme d'un peuple ». Sam remarque que « ce n'est pas juste la musique : il y a tout ce qui est conte, tout ce qui est art populaire ». Camille, d'origine roumaine, ne voit qu'une « petite différence » entre le folklore et « la MT [qui] a modifié un peu le folklore ». Pour Angel, la MT « englobe la musique folklorique » qui est « d'une autre époque, [...] un petit peu plus figée dans le temps », avis partagé par Dominic, Alex, Maxim, Morgan et Camille qui trouvent que les MT restent plus vivantes et actuelles. Pour les élèves de Claude, la musique instrumentale avec violon, accordéon, etc. « c'est plus musique folklorique, [...] les chansons, c'est différent, parce qu'on peut plus les actualiser ». Dominic perçoit le folklore « comme quelque chose de *cheap*, de démodé, d'ancien », tout en remarquant que *folk* n'a pas cette connotation et que *danse folklorique* ne lui semble pas péjoratif. Morgan parle de « connotation *québécoise* » et Maxim précise :

Auparavant, les gens disaient *rigodons*, par la suite, c'est devenu *folklore*. [...] Le terme *trad* est devenu comme un terme de musique excellente, la musique de virtuosité, la musique peaufinée avec des grands arrangements musicaux, tandis que la musique folklorique, elle est sans arrangements.

*5.5.1.2 Formation en musique traditionnelle.* Si Claude, Maxim et Camille ont baigné dans les MT dès leur enfance, la seule formation de Sam et Alex dans ce domaine s'est faite à l'université. Dominic, qui a aussi fait du gamelan, du balafon et du djembé avec des porteurs de culture, trouve que sa formation à l'université en MT était très insuffisante et Maxim n'a pas pu y poursuivre ses études en violon traditionnel. Charlie a appris un peu de didgeridoo avec un ami, et Angel, du *gumboot* dans un atelier. Les

congrès de la Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ) ont été l'occasion de suivre des ateliers en musique du monde, et les formations offertes par le *Conseil québécois du patrimoine vivant* (2020) ont bénéficié à Izzy, Maxim et Morgan. Tous étendent leurs connaissances par des recherches sur Internet, la fréquentation de *jams* (Maxim, Izzy, Morgan et Camille) et les voyages (Claude, Charlie et Camille).

Claude, Charlie, Maxim, Camille et Morgan jouent des MT entre amis. Angel en fait rarement sur la scène; Izzy, Claude, Camille, Alex et Morgan, occasionnellement; mais c'est le principal gagne-pain de Maxim. Izzy, Maxim et Morgan font surtout des MT québécoises, alors que Claude, Camille et Alex vont plus vers les musiques du monde. Claude et Morgan ont fait partie de troupes de danses traditionnelles. Tous estiment avoir une formation suffisante pour enseigner les MT qu'ils choisissent, cependant, ils regrettent ne pas avoir été mis davantage en contact avec elles durant leur cursus universitaire.

*5.5.1.3 Motivations pour enseigner les musiques traditionnelles.* La motivation commune à Sam, Angel, Claude, Charlie, Dominic, Camille et Morgan est de favoriser l'ouverture sur le monde et la découverte d'autres cultures chez leurs élèves. Pour Charlie, il est « hyper important » d'être « un passeur culturel » ajoutant que « la musique, c'est un véhicule de la culture ». Dominic veut créer des liens avec les nouveaux arrivants « pour l'avenir ». Jeune, Claude « voulait sauver le monde » par les MT et trouve que c'est une belle façon de lutter contre le racisme. Sam note que ces musiques développent l'imaginaire des enfants; l'ambitus des chansons est adapté à leur registre, leur rythmique est naturelle, leurs thèmes enrichissent le vocabulaire et elles sont accessibles (Alex). N'importe qui les apprend « sans avoir une formation musicale très approfondie »

(Angel). Camille estime ces musiques comme « une richesse » d'une influence durable sur les élèves. Sam souligne aussi le « côté accrocheur » d'une « musique qui est très vivante », très variée (Angel), qui « apporte du bonheur » (Izzy). Son « amour des danses traditionnelles » a amené Morgan à s'intéresser aux MT. Néanmoins, ce qui prime chez Maxim « c'est la transmission » intergénérationnelle.

Le développement des compétences disciplinaires constitue également une bonne raison d'utiliser les MTIA. Les objectifs pédagogiques visés par les enseignants pour la compétence *Apprécier* sont la formation auditive, la reconnaissance d'instruments, le tempo et les nuances. Pour l'interprétation et la création, ce sont les techniques instrumentales (flûte, percussions, ukulélé) et vocales (échauffement, élocution, vocalises), le vocabulaire musical, la musique d'ensemble, la rythmique, le mouvement et la danse. Angel, Claude, Camille et Izzy se servent de ce répertoire pour montrer les savoirs essentiels, la lecture de notes et les nuances. Claude exploite souvent les ostinatos de même que Camille, qui choisit presque exclusivement du répertoire traditionnel pour atteindre les objectifs pédagogiques de sa planification basée sur le *PFÉQ*.

Sur le plan humain, les bénéfices que Charlie, Claude, Izzy, Morgan et Camille retirent de l'enseignement des MT sont l'ouverture au monde et les voyages en musique. Claude transmet des valeurs comme aller vers les autres et ne pas juger sans connaître. Selon Camille, ces musiques aident à « rallier » la clientèle pluriethnique, car elles « se prêtent bien [à] l'échange » (Morgan). Alex parle de « plaisir » à enseigner ce répertoire, particulièrement celui du Québec pour Izzy, et Maxim jubile quand ses élèves « allument et deviennent très motivés par cette musique-là ». Sam éprouve plutôt la satisfaction du travail bien fait et trouve que ses élèves font « de la musique qu'ils aiment », à la rythmique

entraînante et vivante. Leur intérêt semble diminuer au 2<sup>e</sup> cycle (Sam, Morgan, Angel), surtout pour « les jeunes en ville [qui] s'éloignent un peu de la tradition » (Maxim). Cet avis n'est pas partagé par Dominic, Camille et Claude qui en enseignent jusqu'au 3<sup>e</sup> cycle. Selon Camille, « la façon d'amener les choses compte beaucoup pour soulever l'intérêt des élèves ». Les MT favorisent aussi la construction identitaire (Dominic). En effet, les élèves « sont fiers de montrer leur culture aux autres » (Angel). Charlie trouve que les musiques du monde aident à développer la curiosité, mais l'enseignant doit éviter les projets trop longs qui engendrent l'ennui (Izzy, Claude).

*5.5.1.4 Stratégies et pratiques pédagogiques.* Les dix enseignants commencent leur cours par un élément déclencheur ou une mise en contexte avec une carte géographique, une « légende pour créer l'atmosphère » (Sam), une chanson (Maxim), la démonstration d'un instrument (Angel, Izzy), des images (Alex, Morgan, Charlie), des objets (Alex, Claude) ou des vidéos (Charlie, Izzy) de l'aire culturelle qui sera étudiée.

Pour l'interprétation, l'enseignement explicite est privilégié : l'enseignant chante ou joue une section de la pièce et les élèves reprennent par imitation. Ensuite, l'enseignant les amène peu à peu à être autonomes et à pouvoir chanter ou jouer seuls. Dans les apprentissages en danse, Morgan fait d'abord écouter la musique, puis exécute « des gestes qui vont représenter exactement les mouvements qu'ils vont faire ». Alex ajoute au fur et à mesure les mouvements accompagnant la chanson, toujours apprise à l'oreille chez les petits. Maxim préconise aussi l'apprentissage à l'oreille pour les instruments : « S'ils ont deux ou trois notes à faire, tu leur montres rapidement. [...] Ils sont fiers d'eux. Ils ont réalisé une pièce en peu de temps. » Charlie fait marcher les élèves sur

la pulsation et frapper les rythmes. Pour Angel, la musique, « il faut la vivre » et Claude varie souvent son approche pour maintenir l'intérêt, en combinant toujours danse et musique. Camille présente les nouvelles notions de façon à les relier aux apprentissages déjà effectués et en s'adaptant aux groupes et aux circonstances.

À part Izzy qui utilise la chanson *À la claire fontaine* pour la lecture des notes à la flûte à bec et l'appropriation du langage musical, les enseignants ne prennent pas de partition pour les chansons. Les paroles ou les partitions instrumentales peuvent être affichées au tableau comme aide-mémoire. Dominic fait mémoriser la partie de flûte, car « si on joue avec une partition, il n'y a aucun sentiment qui se dégage de la pièce » (Maxim). Sam et Maxim ne prennent jamais de trames sonores, mais créent un accompagnement avec les élèves. Claude fait parfois dessiner les étapes d'une danse.

Des appréciations orales, fréquentes et brèves, sont pratiquées par Angel, Claude, Charlie, Dominic, Camille et Alex, en prenant des notes pour évaluer les élèves (Angel, Camille) ou en complétant avec des évaluations écrites moins fréquentes (Claude, Charlie). Dominic reprend pour les examens les musiques déjà appréciées oralement. Sam fait dessiner ou raconter une histoire au 1<sup>er</sup> cycle, donne un questionnaire avec choix de réponses au 2<sup>e</sup> et des questions à développement au 3<sup>e</sup>. Maxim administre des appréciations écrites à certaines périodes (fêtes, temps des sucres, Saint-Jean-Baptiste) avec des questions sur les instruments, les émotions et les souvenirs familiaux, car « cette musique-là fait remonter quelque chose d'ancestral ». Camille utilise l'écrit pour les musicogrammes et les interprétations des élèves, filmées, visionnées et autoévaluées. Alex fait parfois des appréciations par écrit au 1<sup>er</sup> cycle, avec dessins ou

pictogrammes. Morgan fait remplir une fiche avec l'identification des instruments, des nuances, du tempo et des émotions associées.

La fréquence de l'enseignement des MT varie selon les cycles et les compétences visées. Sam en fait 5 ou 6 fois par année avec les plus jeunes, moins à mesure qu'ils grandissent. Angel en fait tous les cours, au moins par une brève appréciation orale ou une petite chanson. Izzy, c'est trois fois par étape et par cycle; pour Charlie, une appréciation mensuelle en début de cours et un projet d'interprétation annuel. Claude estime que 90% de son répertoire vient des MT. Dominic travaille les chants de Noël du monde avec la chorale et fait apprécier et interpréter des MT plusieurs fois par an. Camille planifie presque exclusivement des MT ainsi qu'Alex, qui enseigne au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle seulement. Morgan fait des projets en MT sur plusieurs périodes, 2 à 5 fois dans l'année, surtout avec les plus jeunes.

*5.5.1.5 Répertoire et ressources pédagogiques.* Tous les enseignants interrogés travaillent les compétences *Apprécier* et *Interpréter*, un peu moins la compétence *Inventer*. Le répertoire et les instruments utilisés pour chacune sont présentés dans le tableau 9.

**Tableau 9 - Entrevues : répertoire et instruments selon les compétences**

	<b>Sam</b>	<b>Angel</b>	<b>Izzy</b>	<b>Claude</b>	<b>Charlie</b>	<b>Dominic</b>	<b>Maxim</b>	<b>Camille</b>	<b>Alex</b>	<b>Morgan</b>
<b>Exemples de folklore</b>	<i>Cadet Roussel</i> <i>Sur la route de Berthier</i> Comptines	Rigodons <i>Reels</i> Chansons du temps des fêtes	QC <i>À la claire fontaine</i> Flamenco	QC Rigodons <i>Reels</i> La Bolduc Ovila Légaré	La Bolduc Bottine souriante Charbonniers de l'Enfer	La Bolduc	<i>Reel</i> de Ste Anne <i>Reel</i> de Bellechasse La Bastringue La Bolduc	Musique folklorique roumaine	<i>À la claire fontaine</i> Danses de Bourque-Moreau (2002)	<i>À la claire fontaine</i> <i>Soirée canadienne</i> MM(M.-S. Bouchard, 2018b)
<b>Apprécier</b>	QC PN Pérou Bolivie Brésil Cuba (calypso) Antilles	QC PN France Allemagne Afrique Chine Bollywood Musique latine	QC PN (chants de gorge) Chine Inde (sitar) Russie (cordes) Afrique Musique latine	QC, Canada PN, Hawaï États-Unis Amérique du Sud, Caraïbes Japon, Inde Thaïlande Philippines Moyen-Orient Chine, Afrique Russie, France Danemark Roumanie Bretagne	QC Allemagne, Norvège Suède Russie Amérique du Sud, Mexique Afrique Afrique du Sud Moyen-Orient	QC, PN États-Unis Amérique du Sud, Mexique Suède, France Norvège Espagne, Italie Allemagne Irlande Angleterre Arabie, Chine, Indonésie Afrique de l'Ouest	QC Musiques gitanes Flamenco Irlande (style celtique) Europe de l'Est (klezmer) Musique manouche France Afrique, Musique latine Inde	QC, PN États-Unis Asie (plusieurs pays) Afrique : Maroc Algérie, Congo etc. France, Italie Espagne Hollande Roumanie Bulgarie, Grèce	QC Chine, Afrique France, Irlande Ukraine Hongrie, Italie, Norvège Allemagne Espagne Amérique du Nord et du Sud.	QC Japon Italie Survол des cinq continents
<b>Interpréter</b>	QC et France (Noël et fêtes) PN (conte, Orff et danse) Amérique du Sud (calypso et samba)	QC, Europe (Noël), France Afrique (Gumboots) Chine, Inde (Bollywood) Danses	QC (À la claire fontaine), Maroc ( <i>A Ram Sam Sam</i> ), Israël ( <i>Shalom Chaverim</i> )	QC, Régions de tous les continents. Amérique latine (meringue, salsa) Moyen-Orient Danses	QC ( <i>A la claire fontaine</i> , <i>Mon merle</i> , La Bolduc, Bottine souriante, <i>Reel du forgeron</i> ) Europe (Noël)	QC, Europe (Noël) Amérique du Nord Amérique du Sud Asie Moyen-Orient	QC ( <i>La zigueton</i> , <i>La montagne du loup</i> , <i>La poule à Colin</i> , <i>V'la bon vent</i> , <i>Belle rose</i> , musique du temps des fêtes et du	Arrangement s Orff pour les mêmes régions que pour l'appréciation Danses	QC Chine Japon Afrique Plusieurs pays d'Europe, Amérique du Sud Antilles Hawaï	QC Europe Hongrie Ukraine Espagne (flamenco) Asie Inde Afrique Andes, Pérou Hawaï

	Sam	Angel	Izzy	Claude	Charlie	Dominic	Maxim	Camille	Alex	Morgan
					Afrique du Sud (Gumboots). Amérique du Sud ( <i>Le lama</i> ), Afrique		temps des sucres)			Danses
<b>Inventer</b>	Arrangement Accompagnement Improvisation Contes sonorisés	Création dans le style d'une musique latine ou africaine	Un peu d'activités de création avec percussions (percussions autochtones, djembés)	Fabrication d'instruments Improvisation Danse créative	Création de <i>Gumboots</i>	Ø	Arrangement Accompagnement Improvisation	Ostinatos Arrangements Orff Improvisation	Improvisation en danse	Improvisation gamme pentatonique Percussions corporelles Gumboots Rythmes sur guitare (flamenco)
<b>Moyens sonores</b>	Chant Orff Percussions	Chant Orff Percussions africaines ou latines Flute Cuillers (QC) Xylophones (Chine)	Chant Orff Percussions Flute Cuillers (QC) Xylophones Violon	Chant Flute Percussions Orff Xylophones Ukulélés Instruments personnels (africains surtout)	Chant Flute Percussions Orff Xylophones	Chant choral Flute Percussions Djembés et autres percussions africaines	Chant Flute Percussions Orff Guitares Autres cordes ou vents selon ce qu'il y a dans la classe	Chant Flute Percussions Orff Instruments ramenés de ses voyages Batterie, Guitares Tambour	Chant Petites percussions Parfois xylophones et métallophones	1 <sup>er</sup> cycle : percussions, Orff, danse et rythmique Dalcroze 2 <sup>e</sup> cycle : + flute et djembés 3 <sup>e</sup> cycle : Ukulélés Guitares

*Note.* MM = Musiques du monde; QC = Musique traditionnelle ou folklore du Québec; PN = Musique des Premières Nations.

Pour choisir une ressource pédagogique, Camille regarde sa planification et les objectifs pédagogiques qu'elle veut atteindre. Claude se fie plus à ses coups de cœur. Pour Angel, le respect des valeurs et un répertoire adapté aux capacités de ses élèves sont importants, ce dernier critère étant repris par Morgan. Charlie ajoute préférer un matériel polyvalent et varié, comprenant « une description de la culture et des traditions », adaptable pour plusieurs cycles, car son budget est limité. Morgan aime « quand ça peut toucher aux trois compétences ». Dominic recherche des informations sur l'origine des pièces, un équilibre entre des chansons rythmées et calmes et évite les références religieuses pour Noël. Maxim accorde beaucoup d'importance au texte des chansons et privilégie les chansons qui « peuvent s'actualiser ». Les difficultés rythmiques des MT sont à limiter et la turlute<sup>102</sup> doit être à la portée technique des élèves. Pour Izzy et Morgan, le premier critère est la qualité sonore et visuelle des enregistrements audios et vidéos. Alex choisit ses ressources en fonction de la renommée de leur auteur.

La liste des ressources citées par les participants se trouve dans le tableau 10.

---

<sup>102</sup> « La turlute est une forme d'expression musicale folklorique québécoise qui consiste à chanter des onomatopées sur des airs traditionnels de violon » (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Turlutage>).

**Tableau 10 - Ethnographie : ressources utilisées par les enseignants**

Nom des ressources et référence s'il y a lieu	Sam	Angel	Izzy	Claude	Charlie	Dominic	Maxim	Camille	Alex	Morgan
<i>2 voix, 1 mesure : introduction à la polyphonie</i> (Bélanger et Perrault, 1997)		X								
Archives				X			X	X		X
<i>Cahiers de Brigitte-Louise</i> (Lessard, 2002)			X							
<i>CQPV (Conseil québécois du patrimoine vivant, 2020)</i>			X				X			X
<i>Chantons et dansons</i> (M. Rose, s. d.)										X
<i>Clac-sons</i> (Anctil et al., 2001; La Belle et Touzin, 2002)				X						
<i>Danse, mon cœur danse</i> (Bourque-Moreau, 2002)				X					X	X
<i>Danses autour du monde</i> (Maheux et Maheux, 2018)		X		X	X	X				
Documents personnels	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Écoles qui chantent : Noël 1 (Christophe, 2000, 2001)			X							
<i>Guide des musiques du monde</i> (Bernard et Fredette, 2005)										X
Guyline Myre, Notes de formations Orff				X	X					
Henriette Major (1999, 2001, 2002; Major et al., 2003)									X	
Internet et YouTube	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Je danse mon enfance</i> (Bourque-Moreau, 1980)										X
La Bolduc	X		X	X	X	X	X	X		
<i>Les 100 plus belles chansons</i> (Gadbois, 2012)					X		X		X	
La Bottine Souriante	X	X	X	X	X	X	X			
L'atelier instrumental (Noclin, 2003)				X						
<i>Les Charbonniers de l'Enfer</i>					X		X			
<i>Les musiques du monde</i> (Haas, 2010)										X
<i>Les percussions : petit singe et les instruments de musique</i> (Sauerwein et al., 1998)			X	X						
<i>Lugdirythme 3</i> (Noclin et al., 2000)				X						
<i>Mélo-flûte des Andes</i> (Truet et al., 2003)			X	X	X					
<i>Musique du monde 1 et 2, Rallye informatique des instruments du monde</i> (M.-S. Bouchard, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d)										X
<i>Nations en fête</i> (Dubois, 1994) et notes de cours	X	X	X	X	X			X	X	X

<i>Noël autour du monde</i> (Maheux et Maheux, 2011)	X		X	X
<i>Passeport musical</i> (Aubin et al., 1986)		X		
<i>Putumayo</i> <a href="https://www.putumayo.com/">https://www.putumayo.com/</a>			X	
<i>Tour du monde</i> (Saint-James et Chazelle, 2006)		X		
<i>Voyage en Chine</i> (Vincent, 2008)		X		

Dans le choix de leur matériel pédagogique, tous tiennent compte des principes de l'éducation musicale interculturelle tels que la justice sociale, l'ouverture aux autres cultures et une meilleure compréhension de la diversité culturelle, même si Alex croit que ses élèves sont trop jeunes pour cela. Angel se préoccupe beaucoup du respect des autres cultures et de l'intégration des nouveaux arrivants : « La musique devient une façon d'unir nos jeunes, d'aider ceux qui viennent d'arriver, mais qui ne parlent pas encore la langue. » Claude souligne l'importance de l'ouverture avec Camille, Morgan, Maxim, Charlie et Dominic, qui donne l'exemple d'une chanson en arabe choisie au moment de la guerre en Syrie. Étant donné que Camille vient de Roumanie, aider les nouveaux élèves à développer un sentiment d'appartenance est instinctif : « Les compétences transversales touchent justement à l'ouverture d'esprit et à tout ce qui est pluriethnie. » Sam pense que l'enseignement collectif des musiques traditionnelles peut aider « à faire découvrir des cultures ». Un projet de chorale avec l'école anglaise, l'école innue et l'école francophone d'Izzy a permis de rapprocher les trois communautés dans un concert en trois langues qui « a été une belle façon de briser les barrières », car ces musiques favorisent la formation identitaire sans créer de conflits. Ainsi, Maxim a valorisé la culture d'un élève récemment arrivé d'Afrique en soulignant tout l'apport des musiques africaines sur les musiques latines, le country, le blues, le rock et les musiques populaires qui « n'existeraient juste même pas » sans cela.

Sam, Angel, Izzy, Charlie, Alex et Morgan rejetteraient d'emblée une ressource présentant un cliché ethnique comme les chansons *Le bonhomme de neige*<sup>103</sup> (Sam) et *Si j'étais Chinois*<sup>104</sup> (Aubin et al., 1986) (Izzy, Dominic, Morgan). « Je trouve ça tellement complètement

---

<sup>103</sup> [Fernand Gignac - "Le bonhomme de neige" - YouTube](#)

<sup>104</sup> [Si j'étais chinois YouTube 360p - YouTube](#)

dépassé ! J'irais jamais enseigner ça ! » (Morgan) Charlie « prend le temps d'en discuter avec [les élèves] et de leur montrer [son] désaccord ». Angel s'« assure toujours que ce soit en respect avec la culture » et ne montrera pas aux enfants des images offensantes, car cela a « beaucoup d'impact » sur eux. Izzy avoue être « mal à l'aise avec l'enseignement de certaines choses », surtout en rapport avec les Autochtones, et craint l'« appropriation culturelle », ce que Morgan illustre en disant qu'ils ne chanteraient pas *Ani Couni* en classe en portant une plume sur la tête. Dominic et Camille identifieraient le problème pour expliquer aux élèves la nature du cliché. Selon Maxim, ces clichés peuvent comporter une part de vérité, mais avant d'utiliser ces ressources en classe, il faut s'assurer qu'il n'y ait « pas de racisme, qu'il n'y ait pas quelque chose qui nuit ». C'est aussi ce que pense Claude qui, après avoir enseigné d'authentiques musiques chinoises à ses élèves, leur a fait chanter la chanson *Si j'étais Chinois* comme une caricature, en profitant pour leur expliquer comment on vit maintenant en Chine. Camille va évaluer « si ça vaut la peine d'utiliser ce répertoire » et de le modifier, sans « le mettre de côté systématiquement ».

Pour introduire les MT, les éléments de mise en contexte peuvent être des objets comme des affiches, des images ou des vidéos de la région (Claude, Charlie, Dominic, Camille, Alex, Morgan) ; des instruments traditionnels (tous sauf Alex); des cartes géographiques (Angel, Izzy, Claude, Camille, Dominic, Morgan); des drapeaux (Claude); des costumes (Claude, Izzy); et même des spécialités culinaires (Claude). Les données sociohistoriques sont prisées par Dominic, Maxim, Alex, Morgan et Camille, mais l'ambiance peut être créée par des contes ou des histoires (Sam, Angel, Alex, Maxim). Les MT du Québec, « si on les met en contexte, [les élèves] se rendent compte que c'est [leur] musique [et ils vont] avoir le goût de la chanter » (Maxim).

Le concept d'authenticité est dépeint avec élan par Maxim : « La pureté, quelque chose de vrai ! [...] Il n'y a rien de faux ni de *baloney* là. » Pour ce participant, « c'est très important d'avoir des bonnes versions », de choisir « une bonne source ». Cette pratique est partagée par Claude, Camille et Dominic, alors qu'Angel, Izzy, Camille, Alex et Morgan recherchent surtout les vidéos et les bandes sonores avec « des musiciens qui représentent bien cette culture-là, [qui] transmettent les caractéristiques de cette musique-là » (Angel) « avec des instruments traditionnels le plus possible » (Claude).

Toutefois, les musiques traditionnelles métissées sont bien accueillies, spécialement pour le 3<sup>e</sup> cycle : « Ça permet aux élèves de découvrir certaines musiques, mais en faisant en sorte que ça vienne avec leur musique actuelle qu'ils écoutent. » (Angel) Dominic renchérit : « Ça permet aux élèves d'entrer mieux en contact avec cette musique-là parce qu'il faut partir de quelque chose qu'ils connaissent pour aller vers quelque chose qu'ils ne connaissent pas. [...] C'est de la musique traditionnelle, mais enrobée d'un peu de sucre. » Sam et Angel pensent aux musiques latines souvent métissées et Izzy, aux Beatles avec le sitar. « Un mélange de musique traditionnelle pis de musique électro, ça donne quelque chose de ben intéressant » selon Charlie qui cite les groupes Les Batinsés<sup>105</sup> et Mes aïeux<sup>106</sup>.

Par ailleurs, Morgan se scandalise qu'un ouvrage destiné au secondaire présente la chanson *Dégénération*<sup>107</sup> de Mes Aïeux comme de la musique traditionnelle : « Il y en a TELLEMENT des choses qui sont accessibles pour démontrer c'est quoi la musique traditionnelle, je peux pas croire

---

<sup>105</sup> [Québec Info Musique | Les Batinsés \(qim.com\)](http://qim.com)

<sup>106</sup> [Mes Aïeux — Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mes_Aïeux)

<sup>107</sup> [Mes Aïeux - Dégénération - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...)

qu'on va prendre Mes Aïeux! » Maxim appuie : « Mes Aïeux [...] s'éloignent trop de la pureté du folklore. »

Avant de choisir une pièce métissée, Camille explique : « J'essaie de voir si je peux trouver une pièce authentique, sinon j'explique le contexte ». Alex, Morgan et Izzy vont s'en servir lors d'une activité d'appréciation pour les comparer avec des versions plus authentiques. Pour l'interprétation, tous, sauf Sam, choisissent les instruments de la classe se rapprochant le mieux des instruments traditionnels qu'ils montrent et font écouter aux élèves sur vidéo. Claude et Camille apportent aussi leurs instruments traditionnels personnels.

Aucun des enseignants consultés n'utilise de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) détaillées toutes faites, ils préparent leur propre matériel en l'adaptant à leurs groupes. Selon Claude, « ça décourage les enseignants, c'est trop long à lire et à s'approprier ». « Quand ça détaille trop les étapes, je les évite », conclut Morgan dont les préparations tiennent « dans une page ou deux ». Sam a « tout dans la tête », les partitions et autres documents sont sur son ordinateur.

Ils se forment et se documentent auprès de porteurs de tradition ou d'amis d'autres nationalités, sauf Sam qui n'en a pas l'opportunité. Plusieurs consultent des ressources en anglais (Sam, Angel) et en d'autres langues (Camille, Dominic, Claude et Charlie). Maxim, Camille et Morgan font occasionnellement des recherches dans les archives.

Les ressources idéales seraient : une banque de vidéos de MT avec des informations sur le contexte socioculturel (Sam, Angel, Alex, Morgan); des partitions pour Orff ou flute complétées par des vidéos et des informations socioculturelles (Izzy, Charlie, Morgan); un partage interactif (activités, expériences) d'enseignants en MT, des prêts d'instruments

traditionnels et du matériel simple pour la danse (Claude); des chansons traditionnelles significatives et des formations en MT (Charlie); des porteurs de culture plus accessibles (Dominic); du matériel en français (Camille, Claude) pour les chansons, la musique instrumentale et les danses du Québec (Maxim, Morgan) gradué pour tous les cycles (Maxim); des ressources en musique autochtone ainsi que des démonstrations d'instruments et des jeux pour tableaux interactifs (Morgan).

*5.5.1.6 Conseils pédagogiques.* Quant aux élèves qui souhaitent poursuivre leur apprentissage des MT, Angel en parle avec les parents et donne à ces élèves « des choses de plus à faire ». Claude a référé des élèves qui voulaient apprendre le djembé et la kalimba à des amis africains. Izzy encouragerait ses élèves à apprendre le violon classique, dont les professeurs sont plus accessibles, et à aller « au camp de violon trad » par la suite. Un élève innu serait dirigé vers sa communauté. Sam encouragerait l'élève à rechercher sur Internet des porteurs de tradition. Charlie a voulu confier des élèves à un ami venu donner un atelier sur le didgeridoo. Maxim aiderait l'élève à choisir son instrument et lui donnerait des coordonnées de formateurs. « Pour le djembé, je pourrais lui faire une petite initiation de base pour commencer », mais pour les autres instruments, Dominic « serait bien embêté ». Camille « déplore beaucoup le système d'éducation au secondaire » qui offre peu de musique, très « rarement des musiques traditionnelles ». Intégrer une troupe de danse traditionnelle (Alex, Camille, Morgan) ou participer aux activités du Conseil québécois du patrimoine vivant (2020) ou d'Espace Trad<sup>108</sup> (Alex, Morgan, Izzy, Maxim) serait une autre solution.

---

<sup>108</sup> <https://www.espacetrad.org/>

### 5.5.2 Observations *in situ*

Le contexte entourant les observations directes des enseignants (Roberge et Tremblay, 2008), qui ont toutes été filmées en vidéo, est consigné dans le tableau 11. Selon leurs souhaits, la chercheuse était seulement en observation pour Sam et Dominic, mais en observation participante avec Angel, Izzy et Claude.

**Tableau 11 - Contexte des observations**

No observation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Enseignant</b>	Sam	Sam	Sam	Sam	Angel	Izzy	Izzy	Claude	Claude	Dominic
<b>Élèves école</b>	333	333	333	333	405	208	208	548	548	725
<b>% d'élèves immigrés</b>	10%	10%	10%	10%	13%	2%	2%	10%	10%	30% école 53% groupe obs.
<b>Indice SFR</b>	9	9	9	9	9	3	3	3	3	7
<b>Indice IMSE</b>	5	5	5	5	9	10	10	2	2	5
<b>Élèves dans le groupe observé</b>	18	17	17	18	15	16	15	21	22	34
<b>Filles/garçons</b>	8F/10G	7F/10G	6F/11G	8F/10G	9F/6G	10F/6G	9F/6G	6F/15G	6F/16G	29F/5G
<b>Classe</b>	1 <sup>ère</sup> année Groupe 1	1 <sup>ère</sup> année Groupe 2	1 <sup>ère</sup> année Groupe 2	1 <sup>ère</sup> année Groupe 1	Maternelle	3 <sup>e</sup> année Groupe 1	3 <sup>e</sup> année Groupe 2	5 <sup>e</sup> année Groupe 1	5 <sup>e</sup> année Groupe 1	3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années
<b>Description du lieu de l'observation</b>	Grand local de musique au sous-sol de l'école, tableau blanc interactif (TBI). Instruments : Orff, harmonie, band, claviers.				Petit local de musique, 1 <sup>er</sup> étage, TBI. Claviers, Orff, Band.	Très grand local de musique au rez-de-chaussée, TBI. Orff, violons, ukulélés, guitares, claviers.		Local de musique, TBI. Orff, percussions du monde, ukulélés, <i>Bucket Drums</i> .		Bibliothèque, peu d'espace, Système de son, balafon et djembé.
<b>Type d'observation</b>	Non participante				Participante	Participante		Participante		Non participante
<b>Période de l'observation</b>	Vendredi, février 2019, 8h15-9h15, 6 <sup>e</sup> cours sur le projet	Vendredi de février 2019, 14h15-15h15, 6 <sup>e</sup> cours sur le projet	Jeudi, février 2019, 8h15-9h15, 7 <sup>e</sup> et dernier cours sur le projet	Jeudi, février 2019, 9h15-10h15, 7 <sup>e</sup> et dernier cours sur le projet	Jeudi, avril 2019, 9h-9h30	Vendredi, mars 2019, 13h-14h, 1 <sup>ère</sup> moitié	Vendredi, mars 2019, 14h15-15h15, 2 <sup>e</sup> moitié	Jeudi, avril 2019, 8h-9h, début du projet	Lundi, mai 2019, 8h-9h, fin du projet	Jeudi, octobre 2019, 11h40-12h20, 1 <sup>ère</sup> répétition de la chorale de Noël

Note. L'Indice du seuil de faible revenu (SFR) indique, de 1 à 10 (moins favorisé), les familles vivant sous le seuil de faible revenu et l'Indice de milieu socio-économique (IMSE) indique la proportion des familles où la mère n'a pas de diplôme et dont les parents n'ont pas d'emploi.

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/> et [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf)

Généralement, les élèves étaient calmes, intéressés, participaient bien aux activités et ne semblaient pas dérangés par la présence de l'observatrice. La plupart du temps, les enseignants étaient debout, en mouvement. Le langage non-verbal comprenait des sourires d'approbation, des mimiques de désapprobation, des signes de la main ou des doigts. Angel parlait peu et donnait ses consignes avec des gestes discrets. Claude et Dominic parlaient davantage, sans élever le ton. Sam et surtout Izzy étaient très dynamiques et parlaient plus fort. Pour le modelage, tous s'approchaient des élèves. Les transitions entre les apprentissages étaient très fluides chez Angel et Claude.

Le tableau 12 montre les compétences travaillées, les ressources et les stratégies employées.

**Tableau 12 - Observations : ressources, compétences et stratégies**

Observation	1 à 4	5	6 et 7	8 et 9	10
<b>Enseignant</b>	Sam	Angel	Izzy	Claude	Dominique
<b>Ressources pédagogiques consultées</b>	1. Conte : livre de lecture de 5 <sup>e</sup> année, référence inconnue. 2. Chant et Orff : <i>Hey ya na</i> (Dubois, 1994).	1. Chanson d'accueil (Bolduc <i>et al.</i> , 2017) 2. Danse (Bourque-Moreau, 2002) 3. Reels : CD de la Bottine souriante 4. Chanson pour terminer (Bolduc <i>et al.</i> , 2017)	1. Diaporama personnel 2. Extraits musicaux (Saint-James et Chazelle, 2006) 3. Internet : <i>Northern Voice Singers, Chauffeurs à pied, Rêve du diable</i> , chant de gorge Inuit, chant Maori. 4. <i>A la claire fontaine</i> (Lessard, 2002)	1. <i>Fatou Yo</i> (Dubois, 1994) 2. <i>Rumbali galigalawe</i> (Chauvet <i>et al.</i> , 2001)	1. <i>Con mi burrito</i> (Maheux et Maheux, 2011) 2. <i>Une ronde autour du sapin</i> (Maheux et Maheux, 2018) 3. Bundock, Falala <sup>109</sup>
<b>Aires culturelles</b>	Premières Nations Québec	Québec	Premières Nations Québec	1. Sénégal ( <i>Fatou yo</i> )	1. Colombie ou Vénézuéla

<sup>109</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Fkz3yqlu62E>

			Nouvelle-Zélande Cuba, Chine, Russie	2. Afrique du Sud (gumboot) 3. Afrique ou Inde ( <i>Rumbali</i> )	2. Norvège 3. Angleterre
<b>Genres musicaux</b>	Conte sonorisé Chanson Orff	Reels au violon, accordéon, musique traditionnelle QC	Chanson à répondre Folklore QC MTIA	Chant à 2 voix Orff Danse	Chants de Noël
<b>Instrumentation</b>	Xylophones, métallophones, tambours de basque, grelots, batterie, congas, djembé, vuvuzela, clavier et cabassa.	Cuillères, petit accordéon, harmonica	Flûte à bec (interprétation) Instruments traditionnels des aires culturelles survolées	Voix, xylophones, chekéré, kabassa, djembé, kas kas, crécelle, wassamba	Voix et trame sonore
<b>Éléments de mise en contexte</b>	Pas durant ces périodes	Instruments traditionnels Cabane à sucre	Carte, images, extraits sonores Accordéon, harmonica, violon, guitare, flute irlandaise	Images Drapeaux Percussions africaines	Balafon et djembé
<b>Compétences travaillées</b>	Interpréter Inventer	Interpréter Inventer (improviser)	Apprécier Interpréter	Interpréter Apprécier	Interpréter Apprécier
<b>Transmission</b>	Orale	Orale	Orale, écrite	Orale, écrite	Orale, écrite
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	Sonoriser un conte autochtone Interpréter un arrangement Orff Interpréter une danse Mettre en scène	Interpréter une danse du QC (gauche/droite, sens de rotation, nombre de pas, pulsation) Technique instrumentale Improvisation	Apprécier le folklore québécois Apprécier folklore d'ailleurs Lecture des notes Interpréter la chanson <i>À la claire fontaine</i> à la flute	Interpréter une chanson et une danse africaines Interpréter un arrangement Orff Apprécier les instruments Mettre en scène	Interpréter un Noël colombien Apprécier les coutumes de Noël d'ailleurs Interpréter un Noël anglais

Un rappel des connaissances antérieures se passe au début du cours pour Sam, qui reprend le conte, l'accompagnement Orff et la mise en scène déjà appris, et pour Angel, avec une routine d'accueil (Bolduc *et al.*, 2017). Durant son exposé, Izzy active les connaissances en demandant

aux élèves ce qu'ils pensent du folklore et des traditions. Claude rappelle les techniques instrumentales et fait réviser une chanson connue, ce que fait aussi Dominic. L'intérêt des élèves pour le répertoire choisi est manifeste. Certains groupes sont plus excités, comme ceux observés un vendredi après-midi, ou plus amorphes, comme ceux du lundi matin. Les groupes qui doivent présenter un spectacle (Sam, Claude) semblent un peu plus fébriles.

Bien que les enseignants ne nomment pas les stratégies pédagogiques qu'ils emploient, certaines ont pu être relevées. Par exemple, les étapes de *l'enseignement explicite* définies par Rosenshine (1987) appelé aussi *enseignement efficace* (Morissette, 2019) sont observées : le *modelage* en jouant la nouvelle partie instrumentale, vocale ou dansée par sections (Sam, Angel, Claude, Dominic) ou en montrant au tableau comment accomplir le travail d'appréciation écrit (Izzy); la *pratique guidée* en reprenant les sections moins réussies pour que les élèves arrivent à les exécuter de manière *autonome*. Pour sa part, Izzy exploite plutôt l'*exposé interactif*, en utilisant une présentation par diapositives et par vidéos tout en dialoguant constamment avec les élèves et en les faisant participer aux prestations visionnées. Sam pratique une forme d'*apprentissage coopératif* en faisant tester les instruments, en suggérant d'essayer autre chose pour améliorer le résultat sonore et en félicitant les élèves quand les objectifs sont atteints. L'ouverture culturelle est manifeste chez Angel, avec deux chansons en plusieurs langues; chez Izzy, qui met en valeur les élèves innues en les faisant parler de leurs traditions culturelles; et chez Claude, qui demande aux élèves de danser et de chanter « comme en Afrique ».

Les enseignants terminent leur période par un retour sur l'activité, rapide (Angel et Dominic) ou un peu plus long (Izzy). Sam occupe les dernières

minutes avec un petit jeu, Izzy et Dominic donnent quelques informations pour la suite du projet.

## 5.6 Discussion sur les résultats

En ce qui concerne les perceptions liées au vocabulaire, selon l'*Encyclopédie Universalis*, « folklorique » est défini comme « relatif au folklore, ensemble des traditions culturelles d'un peuple » et « traditionnel », comme « basé sur la tradition, sur une tradition, un ensemble de pratiques, idées, connaissances, etc. transmises de génération en génération » (2021). Or, la définition des enseignants pour « musique traditionnelle »<sup>110</sup> mentionne « l'héritage musical et culturel d'un peuple », ce qui se rapproche davantage de la définition de « folklorique ». Ce patrimoine est « transmis oralement depuis plusieurs générations », ce qui correspond à « traditionnel ». Plusieurs enseignants percevaient les deux termes comme équivalents, ce qui est aussi remarqué dans le *Grove Music Online* :

'Folk music' is sometimes used interchangeably with 'traditional' music: to distinguish it from art or popular musics (as in Europe [...]); to distinguish between indigenous rural and urban traditions (as in the Middle East); and to distinguish 'community music-making' from 'popular music' intended for mass dissemination or marketing. (Pegg, 2001)

Roubanovitch (« Musique folklorique », 2013) croit que musique folklorique devrait être le « synonyme de musique populaire. Or, [...] le terme folklorique renvoie aujourd'hui en Occident le plus souvent à une idée d'archaïsme, à une image de re-création à vocation touristique de pratiques musicales et festives » (paragr. 6). Le folklore québécois est fréquemment associé avec le temps des Fêtes et la notion d'archaïsme se retrouve chez Angel qui estime le folklore « plus figé dans le temps » et

---

<sup>110</sup> Voir au point 5.5.1.1

dans les mots « démodé et ancien » employés par Dominic. Roubanovitch précise que la transmission est plus présente dans les musiques traditionnelles, mais que « la tradition ne correspond pas nécessairement à tout ce qui est transmis, mais à ce qui est reconnu comme venant du passé » (« Musique traditionnelle », 2013, paragr. 14).

Dans le contexte du Québec, la Révolution tranquille (Durocher et Millette, 2015) a engendré un certain malaise et une forme d'émancipation par rapport au passé. Le Rapport Rioux évoque même « l'immense vide que la disparition progressive de la culture traditionnelle sur laquelle ils [les Québécois] ont vécu pendant quelques siècles a fait apparaître » (Rioux et Deslauriers, 1969, p. 365). En misant sur la modernité, tout ce qui pouvait rappeler « la grande noirceur »<sup>111</sup> a été jeté aux oubliettes, entraînant un désintérêt pour la MT québécoise dans les ressources pédagogiques et dans l'enseignement.

Ces lacunes dans la formation des enseignants en MT sont surtout critiquées par Dominic et Maxim, mais elles existent aussi ailleurs. Cain et Walden (2019, p. 6) constatent, en Australie, aux États-Unis et au Canada, « the influence of Western cultural practices in educational policy and curriculum documents, and the persistence of focus on Western music genres in teacher training programmes ». Wang et Humphreys (2009) ont d'ailleurs calculé le temps d'enseignement consacré aux « musics of the western art (92.83%), western non-art (6.94%), and non-western (.23%) traditions, with little time (.54%) devoted to popular music » dans plusieurs universités américaines. Green (2003) affirme que « the norms and expectations associated with classical music, [make] it unsuitable as an avenue for understanding other musics » (p. 11), ce dont Maxim

---

<sup>111</sup> Terme péjoratif utilisé au Québec pour décrire le second mandat du premier ministre Maurice Duplessis entre 1944 et 1959.

témoigne : « J'ai fait d'énormes démarches pour que l'université accepte l'enseignement de la musique traditionnelle. [...] La première session, j'étais en guitare classique, [puis j'ai essayé en vain] de rentrer en violon traditionnel. » Pourtant, actuellement la MT québécoise « est en demande et de plus en plus valorisée » (Maxim) et les besoins en ressources pédagogiques ou en formation pour cette musique ont été exprimés par tous les répondants.

Selon Jones et Parkes (2010), la plupart des enseignants de musique le sont devenus d'abord parce que la musique fait partie de leur identité et ensuite parce qu'ils aiment la musique. Pour Maxim, Morgan, Claude, Izzy, Camille et Dominic, les MT font vraiment partie de leur vie et de leur identité, à tel point que ceux qui en enseignent beaucoup, comme Claude, Maxim, Camille et Dominic, avouent se trouver différents des autres enseignants de musique. Leurs motivations sont fortes, car ils y trouvent des avantages pour eux-mêmes et pour les élèves. Izzy, Maxim et Camille parlent de « passion » pour ces musiques et Camille emploie même le mot « drogue ». Les avantages pédagogiques pour les élèves, déjà relevés par Kodály (1967) et Vaillancourt (2010), le plaisir d'enseigner « ce qui passionne » (Izzy), l'intérêt des élèves qui ont des « étoiles dans les yeux » (Claude), sont d'autres motivations exprimées dans les entretiens et constatées durant les observations.

L'ouverture à la diversité musicale et culturelle qu'ils démontrent est partagée par les enseignants étudiés par Cain et Walden (2019) : « There was a high degree of interest in, and validation of, musical diversity. » (p. 14) Cette attitude incite à enrichir la formation musicale occidentale au contact de systèmes musicaux différents et à adopter une approche globale pour transmettre les MT. Cette éducation musicale interculturelle existe depuis quelques décennies dans plusieurs régions du monde

(Albarea, 1997; Volk, 2004) : Angleterre (Boyce-Tillman, 1997), États-Unis (Anderson et Campbell, 2009; Campbell, 2004, 2018; Campbell et Wiggins, 2013; Carson et Westvall, 2016; McCarthy, 1997; Yoo *et al.*, 2020), Australie (Nethsinghe, 2012, 2013; Schippers, 2006, 2010; Southcott et Dawn, 2010), France (Guillot, 2011), Irlande (O'Flynn, 2005), Thaïlande (Chandransu, 2019), Hong Kong (Fung *et al.*, 2000), etc. Au Québec, Carignan (1994) a fait l'analyse critique de manuels de pédagogie musicale sous l'angle de l'éducation interculturelle et Bouchard-Valentine (2007) en parle dans sa thèse de doctorat sur l'éducation musicale contemporaine.

L'éducation musicale interculturelle a donné lieu à la publication de ressources pédagogiques : les *Global Music Series* (Campbell, 2004; Wade, 2013) et *World Music Pedagogy Series* (Roberts et Beegle, 2018; Watts, 2018) en fournissent un excellent exemple. Les stratégies pédagogiques qui y sont préconisées proposent d'enseigner les MT le plus possible dans leur contexte, avec les mêmes modes de transmission et la même démarche (Campbell, 2004, 2018; Countryman, 2009; Schippers, 2010). Les ressources en français conçues dans le même esprit pédagogique sont rares. Celles qui s'en approchent le plus proposent du répertoire pour le chant (Grosser, 2003-2010; Voinet, 2020; Yannucci, 2020), la danse (Bourque-Moreau, 2002; Maheux et Maheux, 2018), les comptines (Bourbonnière, 2003; Grosléziat, 2007, 2012) et les contes sonorisés (Begag, 2008; Bloch, 2010; Ruiz Johnson et Cántaro, 2018). Il y a aussi des adaptations pour ensembles Orff (Dubois, 1994, 2020) et flute à bec (Ombredane, 2006; Saint-James et Chazelle, 2006). Plusieurs de ces publications sont mentionnées par les participants, mais ils regrettent tous manquer d'outils pour celles du Québec et des Premières Nations.

Les stratégies et les ressources pédagogiques que les enseignants disent utiliser dans les entretiens correspondent à ce qui a pu être observé en classe. L'enseignement des MT n'est pas toujours conforme aux manières ancestrales de les transmettre, dans la famille ou dans la communauté. À ce sujet, Bourque-Moreau *et al.* (2002, p. 75) remarquent que « les modes de transmission de notre patrimoine se doivent de suivre l'évolution de notre société et s'adapter aux nouvelles exigences de celle-ci » (p. 75). L'école et l'enseignant sont devenus essentiels pour garder vivant ce répertoire, mais ils ne peuvent le léguer tout à fait de la même manière.

Cette adaptation peut entraîner des écarts par rapport à l'authenticité. Sam, par exemple, n'a pris aucun instrument traditionnel autochtone durant l'observation, mais cela correspond à ses propos : « Ce qui est important, c'est qu'ils jouent de la musique, donc, peu importe la provenance, je vais ajuster avec les instruments qu'on a. » En revanche, l'association que fait Claude d'une chanson sénégalaise, d'un interlude de *gumboot* sud-africain et d'une polyphonie (*Rumbali*) à l'origine incertaine (Inde ou Afrique) dans une même prestation n'est pas très cohérente avec son affirmation qu'il faut « que ça soit le plus possible authentique ». De même, Dominic avait dit chercher « toujours exactement d'où ça vient », mais présente *Con mi burrito* comme un Noël de Colombie, alors que Chauvet *et al.* (2001) le disent du Vénézuéla.

Les limites de cette enquête concernent d'abord le recrutement : la difficulté rencontrée pour trouver dix participants enseignant les MT dénote de leur relative rareté au Québec. Cependant, leur profil et leur environnement scolaire sont variés et les classes observées couvrent tous les cycles. Il est fort regrettable de n'avoir pas pu collaborer avec un enseignant de l'Ile de Montréal, dont les écoles sont très multiethniques,

en raison des exigences et des restrictions imposées par les centres de services scolaires de la métropole. En outre, la Covid-19 ayant, en mars 2020, entraîné la fermeture des écoles et des perturbations dans l'enseignement de la musique, plusieurs observations n'ont pu être menées.

## **5.7 Conclusion**

Cette enquête de terrain a permis d'entrer dans l'univers de dix enseignants de musique passionnés, se distinguant de leurs collègues par leur intérêt pour les MT qu'ils font découvrir à leurs élèves du primaire. Ils définissent les MT comme le patrimoine culturel et musical d'un peuple, transmis oralement à travers les générations. Plusieurs informateurs trouvent que les musiques folkloriques sont plutôt un synonyme des MT, mais certains leur trouvent une connotation un peu péjorative, surtout pour la MT québécoise. Ils considèrent les musiques folkloriques comme étant plus figées dans le temps, alors que, selon leurs perceptions, les MT se réactualisent et restent vivantes. Les participants enseignent ces musiques pour promouvoir l'ouverture culturelle, pour leurs qualités pédagogiques et pour leur facilité d'apprentissage. Elles sont apprises surtout à l'oreille et sans partition, notamment pour les chansons, en modelant les apprentissages et en guidant les élèves vers la maîtrise de leur instrument ou de leur voix. Leur principal souhait serait d'avoir un meilleur accès à des ressources pédagogiques de bonne qualité, élaborées par des porteurs de culture et des pédagogues chevronnés, spécialement pour les MT du Québec et des peuples qui l'habitent. En somme, cette étude montre que, non seulement un intérêt pour ces musiques est partagé par ces enseignants, mais aussi qu'il existe un réel besoin d'un matériel facilement accessible, par exemple dans un site interactif sur lequel les enseignants pourraient partager leurs expériences et leurs réalisations. Ces documents pédagogiques auraient avantage à être

jumelés à des formations pour favoriser la transmission de ces richesses musicales. En tout état de cause, l'éducation musicale interculturelle reste un grand champ de recherche à explorer au Québec.

## 5.8 Liste de références

- Addo, A. O. (2009). Toward internationalizing general music teacher education in a US context. *Journal of Research in International Education*, 8(3), 305-325.  
<https://doi.org/10.1177/1475240909345816>
- Albarea, R. (1997). L'éducation musicale pour la formation d'une identité européenne pluraliste. *International Review of Education*, 43(1), 61-72. <https://doi.org/10.1023/A:1002966101311>
- Anctil, M., Giroul, F., La Belle, S. et Touzin, C. (2001). *Clac-Sons : 1<sup>er</sup> cycle*. Guérin.
- Anderson, W. M. et Campbell, P. S. (2009). *Multicultural perspectives on music education* (3<sup>e</sup> éd.). Rowman & Littlefield Education.
- Aubin, I., Leroux, J., Paquette, M. et Ouellet, J. (1986). *Mon passeport musical*. Éditions L'Image de l'art.
- Baumann, M. P. (2001). *International Institute for traditional music* (vol. 1). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.13853>
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques* (4<sup>e</sup> éd. augmentée). Découverte.
- Begag, A. (2008). *La musique du Maghreb - Zowa et l'oasis*. Gallimard Jeunesse Musique.
- Bélanger, J.-C. et Perrault, M. (1997). *2 voix, 1 mesure : introduction à la polyphonie* (vol. 1-4). Consonance.
- Bernard, Y. et Fredette, N. (2005). *Guide des musiques du monde : une sélection de 100 CD*. Editions de la Courte Echelle.
- Bloch, M. (2010). *La musique indienne - la danse du démon*. Gallimard Jeunesse Musique.
- Blondin, D. (2017). Étude sur des enseignants en musique au QC, leurs motivations pour enseigner la musique leurs préoccupations et leurs profils. Dans *Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques, danse, musique, art dramatique*. Les Presses de l'Université Laval.

- Bouchard, M.-S. (2018a). *Les instruments du monde - Rallye*. Etsy, Classe de Marie-Soleil. <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/515655418/rallye-informatique-sur-les-instruments?ref=related-1>
- Bouchard, M.-S. (2018b). *Musique du monde 2 et Jeux 2*. Etsy, Classe de Marie-Soleil. <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/515655418/rallye-informatique-sur-les-instruments?ref=related-1>
- Bouchard, M.-S. (2018c). *Musique du monde1, Recherche sur un instrument et Jeux 1*. Etsy, Classe de Marie-Soleil. <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/515655418/rallye-informatique-sur-les-instruments?ref=related-1>
- Bouchard, M.-S. (2018d). *Rallye informatique sur les instruments du monde*. Etsy, Classe de Marie-Soleil. <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/515655418/rallye-informatique-sur-les-instruments?ref=related-1>
- Bouchard-Valentine, V. (2007). *L'éducation musicale scolaire contemporaine : vers un modèle axiologique* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4806&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=809007034](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4806&op=pdf&app=Library&oclc_number=809007034)
- Bourbonnière, S. (2003). *Dodo la planète do. Dream songs night songs*. La Montagne secrète.
- Bourque-Moreau, F. (1980). *Je danse mon enfance*. Fédération Loisirs-danse du Québec. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/849936897>
- Bourque-Moreau, F. (2002). *Danse, mon cœur danse! : danses et chansons du Québec pour les enfants* (Bourque-Moreau Associés). Association québécoise des loisirs, folkloriques.
- Bourque-Moreau, F., Beauregard, Y. et Garand, G. (2002). Un héritage à transmettre, une culture à partager. *Cap-aux-Diamants*, 74-77.
- Bouvier, A. et Conein, B. (2007). *L'épistémologie sociale : Une théorie sociale de la connaissance*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11278>
- Boyce-Tillman, J. (1997). Conceptual frameworks for world musics in education. *Philosophy of Music Education Review*, 5(1), 3-13.
- Cain, M. et Walden, J. (2019). Musical diversity in the classroom: Ingenuity and integrity in sound exploration. *British Journal of Music Education*, 36(1), 5-19.

- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Teachers College Press.
- Campbell, P. S. et Wiggins, T. (2013). *The Oxford handbook of children's musical cultures*. Oxford University Press.
- Carignan, N. (1994). *Pédagogie musicale et éducation interculturelle : matériaux pour une analyse critique* (publication no 39868468 [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/results/A785A624D29B4EE1PQ/1?accountid=12008>
- Carson, C. et Westvall, M. (2016). Intercultural approaches and « diversified normality » in music teacher education: Reflections from two angles. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(3), 37-52.
- Chandransu, N. (2019). Integrating multicultural music education into the public elementary school curricula in Thailand. *International Journal of Music Education*, 37(4), 547-560.
- Christophe, A. (dir.). (2000). *Écoles qui chantent : Noël 1. Approchants* (Association pour la promotion du chant en milieu scolaire).
- Christophe, A. (dir.). (2001). *Écoles qui chantent : Noël 2. Approchants* (Association pour la promotion du chant en milieu scolaire).
- Conseil québécois du patrimoine vivant*. (2020). Conseil québécois du patrimoine vivant. <https://www.patrimoinevivant.qc.ca/>
- Countryman, J. (2009). Stumbling towards clarity: Practical issues in teaching global musics. Dans E. Gould, J. Countryman, C. Morton et L. Stewart Rose (dir.), *Exploring social justice: How music education might matter* (p. 23-37). Canadian Music Educators' Association = Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4e édition). SAGE.
- DeWalt, K. Musante., DeWalt, B. R. et DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2<sup>e</sup> éd.). Rowman & Littlefield, Md.
- Dubois, C. (1994). *Nations en fête : livre du maître*. Musique en fête.
- Dubois, C. (2020a). *Paysages de la chanson française : folklore et traditions 1* (vol. 1 : Paysages de la petite enfance et de jeunesse). Les Éditions musique en fête.

- Dubois, C. (2020b). *Paysages de la chanson française : folklore et traditions 2 (vol. 2 : Paysages d'antan et de la Nouvelle-France)*. Les Éditions musique en fête.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (2<sup>e</sup> éd.)*. Chenelière éducation.
- Fung, C. V., Lee, M. et Chung, S.-W. E. (2000). Music style preferences of young students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (143), 50-64.
- Gadbois, C.-É. (2012). *Les 100 plus belles chansons*. Éditions musicales La Bonne Chanson.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec*. BAnQ numérique. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2434396>
- Green, L. (2003). Why 'Ideology' is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 2(2), 24. <https://doi.org/10.4324/9781315090887-2>
- Grosliéziat, C. (2007). *Comptines et berceuses des rizières*. Didier Jeunesse.
- Grosliéziat, C. (2012). *Chansons du monde*. Didier Jeunesse.
- Grosser, A.-M. (2003-2010). *Trésors d'enfance : anthologie thématique de la chanson d'enfants (vol. 1-18)*. J.M. Fuzeau.
- Grosser, A.-M. (2005). *Écoute musicale active par le musicogramme*. A. Leduc.
- Guillot, G. (2011). Enseigner la musique de l'Autre : la notion d'« expertise » musicale en contexte interculturel (p. 161-178).
- Haas, R. (2010). *Les musiques du monde*. J.M. Fuzeau.
- Johnson, S. A. (1997). *High-school music teachers' meanings of teaching world musics* [master of education, Queen's University]. [https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq22326.pdf?oclc\\_number=46560778](https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq22326.pdf?oclc_number=46560778)
- Joly, F. (2020, 14 décembre). *Des chansons aux racines racistes et sexistes dans le nouveau programme scolaire*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1757061/programme-scolaire-alberta-musique-chanson-racisme-francophone>
- Jones, B. et Parkes, K. (2010). The motivation of undergraduate music students: The impact of identification and talent beliefs on

- choosing a career in music education. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 41-56.
- Kodály, Z. (1967). Folk song in pedagogy. *Music Educators Journal*, 53(7), 59-61.
- La Belle, S. et Touzin, C. (2002). *Clac-Sons : 2<sup>e</sup> cycle du primaire*. Guérin.
- Lambert-Pellerin, C. (2014). Jeunes musiciens du monde : quand l'engagement donne sens à l'identité. Dans *Francophones et citoyens du monde : éducation, identités et engagement* (p. 165-182). Presses de l'Université Laval.
- Laurin, C. (2011). *Vers une approche interculturelle de l'enseignement de l'orchestre à cordes de la première secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4657&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=795117716](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4657&op=pdf&app=Library&oclc_number=795117716)
- Lessard, B.-L. (2002). *Les cahiers de Brigitte-Louise*. Éditions de l'Envolée.
- Maheux, S. et Maheux, R. (2011). *Noël autour du monde* (vol. 1-2, vol. 1-2). Danses du monde : <https://dancesdumonde.com>.
- Maheux, S. et Maheux, R. (2018). *Danses autour du monde vol. 1* (vol. 1-2). Danses du monde : <https://dancesdumonde.com>.
- Major, H. (1999). *100 comptines*. Fides.
- Major, H. (2001). *Chansons douces, chansons tendres*. Fides.
- Major, H. (2002). *Chansons et rondes pour s'amuser*. Fides.
- Major, H., Dubuc, Patrice., Beaugard, C., Dubuc, P. et Beaugard, C. (2003). *Le tour du monde en chansons : Québec, Canada, États-Unis, Mexique, Antilles*. Fides.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29(1), 81-93. <https://doi.org/10.1177/025576149702900112>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* :

version approuvée. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante*. Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant, Ministère de l'Éducation. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignant.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignant.pdf?1606848024)
- Morissette, P. (2019). Enseignement efficace : comment l'appliquer en pédagogie musicale? *Musique et pédagogie*, 33(2), 7-12.
- Nethsinghe, R. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian journal of music education*, (1), 57-70.
- Nethsinghe. (2013). The notion of authenticity in multicultural music: Approaching proximal simulation. *International Journal of Multicultural Education*, 15(2).
- Noclin, O. (2003). *L'atelier instrumental*. Editions musicales Lugdivine.
- Noclin, O., Folie, S. et Ouédraogo, R. (2000). *Lugdirythme*. Lugdivine.
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191-203.
- Ombredane, O. (2006). *Colorissimo : latin flute ballad' : pour 1 ou 2 flûtes avec accompagnement sur CD d'un ensemble latino-américain = for 1 or 2 flutes with recorded Latin-American ensemble accompaniment on CD* (vol. 1-3). Gérard Billaudot.
- Peacock, K. et Bégin, C. (2003). Musique folklorique. *Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/musique-folklorique-5>
- Pegg, C. (2001). Folk music. Dans *Oxford Music Online*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.09933>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Québec. (2020). Loi sur le patrimoine culturel. *Éditeur officiel du Québec*, 52.
- Reimer, B. (2002). *World musics and music education: Facing the issues*. Rowman & Littlefield Education.

- Réseau Réussite Montréal. (2020). *Jeunes issus de l'immigration*. Réseau Réussite Montréal.  
<https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/>
- Rioux, M. et Deslauriers, J. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Éditeur officiel du Québec.
- Roberge, M. (1995). *Enquête orale : trousse du chercheur*. Laboratoire d'ethnologie urbaine, CÉLAT, Faculté des lettres, Université Laval.
- Roberge, M. et Genest, B. (1991). *Guide d'enquête orale* (Publications du Québec).
- Roberge, M. et Godbout, N. (2010). *La démarche d'enquête en ethnologie*. Département des sciences historiques, Université Laval.
- Roberge, M. et Tremblay, N. (2008). Guide d'observation in situ. Université Laval.
- Roberts, J. C. et Beegle, A. C. (2018). *World music pedagogy: Elementary music education* (vol. II). Taylor and Francis.  
<https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315167589>
- Rose, M. (s. d.). *Chantons et dansons*. Community Dance Project.  
<https://www.marianrose.com/product/chantons-dansons/>
- Rosenshine, B. (1987). Explicit Teaching and Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34–36.
- Roubanovitch, E. (2013). *Traditionnel, populaire, folklorique et autres dénominations*. Portail ethnomusicologie.  
<http://www.ethnomusicologie.net/traditionnel.htm>
- Ruiz Johnson, M. et Cántaro, G. (2018). *Le colibri chante et danse*. La montagne secrète.
- Saint-James, G. et Chazelle, T. (2006). *Guillaume Saint-James et Thierry Chazelle présentent un tour du monde : 11 compositions adaptées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en Ut*. Jazzimuth Création.
- Sauerwein, L., Hallensleben, G., Pierlot, J., Fuhr, U. et Sautai, R. (1998). *Les percussions : petit singe et les instruments de musique*. Gallimard Jeunesse.
- Schippers, H. (2006). Tradition, authenticity and context: The case for a dynamic approach. *British Journal of Music Education*, 23(3), 333-349. <https://doi.org/10.1017/S026505170600708X>

- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Southcott, J. et Dawn, J. (2010). Engaging, exploring, and experiencing multicultural music in Australian music teacher education: The changing landscape of multicultural music education. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 8-26.
- Truet, F., Parada, J., Parada, N. et Mirol, M. (2003). *Mélo-flûte des Andes [mélodies pour flûte à bec et percussions avec play-back]*. Fab-Musique.
- Voinet, J.-B. (2020). *Partitions de chansons : à chacun sa partition*. <https://www.partitions-domaine-public.fr/toutes-les-partitions.php>
- Volk, T. (2004). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulaval/detail.action?docID=4964681>
- Vincent, F. (2008). *Voyage en Chine : 4 pièces pour flûte à bec soprano*. Éditions de l'Envolée.
- Wade, B. C. (2013). *Thinking musically: Experiencing music, expressing culture* (3<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press.
- Wang, J.-C. et Humphreys, J. T. (2009). Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. *International Journal of Music Education*, 27(1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/0255761408099062>
- Watts, S. H. (2018). *World music pedagogy: Early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177038>
- Westerlund, H., Karlsen, S. et Partti, H. (2020). *Visions for intercultural music teacher education* (vol. 1-1 online resource (x, 219 pages) : illustrations.). Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>
- Westerlund H., Partti H., et Karlsen S. (2015). Teaching as improvisational experience: Student music teachers reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55-75. <https://doi.org/10.1177/1321103X15590698>
- Wihtol de Wenden, C. (2017). *L'immigration*. Eyrolles.
- Yannucci, L. (2020). *Musiques et cultures internationales*. Mama Lisa World en français. <https://www.mamalisa.com/?t=hubfh>
- Yoo, H., Kang, S., Leal, C. I. et Chokera, A. (2020). Engaged listening experiences: A world music sampler. *General Music Today*, 33(3), 14-20.

Yoshizawa, K. (2005). *Évolution de l'enseignement de la musique traditionnelle dans l'école de 1969 à 1999*. Observatoire musical français, Université de Paris-Sorbonne.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40103998d>

## Chapitre 6 – Netnographie

Destinée à compléter l'enquête ethnographique présentée au chapitre 5, cette section porte sur les interventions concernant l'enseignement des MTIA qui sont publiées sporadiquement sur les réseaux sociaux fréquentés par les enseignants de musique. Comptant pour moins de 2% de l'ensemble des discussions, celles sur cette thématique commencent souvent par une demande de ressources pédagogiques spécifiques, par un partage de répertoire ou par des anecdotes scolaires. Les réponses des interlocuteurs montrent quelles ressources ils utilisent, apprécient, critiquent ou rejettent. Ils en donnent les raisons, argumentent sur leurs préférences ou sur leurs principes, sans filtre, entre enseignants. Ils partagent leurs motivations et leurs découragements, leurs réussites et leurs difficultés. C'est un discours de l'intérieur livré à l'état brut, sur lequel la chercheuse n'a aucune influence, ce qui confère à cette source toute sa pertinence.

### 6.1 Description des groupes Facebook

Le groupe le plus récent, *Enseignement de la musique (primaire)*<sup>112</sup>, est aussi le plus fréquenté par les spécialistes en musique du primaire de toutes les régions du Québec. Il a été créé en août 2014 et se présente comme un « regroupement des spécialistes en musique qui enseignent au primaire ». Le groupe *Enseignants en musique au Québec*<sup>113</sup> s'adresse aux enseignants en musique des niveaux primaire, secondaire, collégial, universitaire et privé du Québec. Il a été fondé en février 2012. Quant au *Groupe de planification à l'enseignement*<sup>114</sup>, le plus ancien, il a été initié par des finissants au baccalauréat en enseignement de la musique de

---

<sup>112</sup> [Enseignement de la musique au primaire \(Groupe officiel\) | Facebook](#)

<sup>113</sup> [Enseignants en musique au Québec | Facebook](#)

<sup>114</sup> [Groupe de planification à l'enseignement | Facebook](#)

l'Université Laval en 2011 et est destiné aux actuels et futurs enseignants de musique. S'il était assez actif au début de cette recherche, il l'est de moins en moins et ses deux dernières publications datent respectivement de février 2020 et de février 2021. Le tableau 13 montre l'évolution du nombre de membres dans les groupes, le nombre moyen de publications journalières, le nombre de fils de discussion et le nombre d'interventions sur les MTIA durant les sept mois de la période de collecte.

**Tableau 13 - Groupes Facebook répertoriés pour la netnographie**

Nom du groupe	Membres le 6 mars 2018	Membres le 29 mars 2021	Nombre de publications par mois	Nombre de fils sur les MTIA	Nombre d'interventions sur les MTIA
<b>Enseignement de la musique (primaire)</b>	1 353	2300	350 et +	54	380
<b>Enseignants en musique au Québec</b>	1 228	1600	40	3	5
<b>Groupe de planification à l'enseignement</b>	287	275	1 ou -	0	0
<b>Total</b>	2868 <sup>1</sup>	4175 <sup>2</sup>	390 et +	57	385

*Note 1.* Quelques enseignants sont membres de deux ou trois de ces groupes, mais aucun d'entre eux n'est intervenu sur les MTIA dans deux groupes différents. *2.* Quelques membres de ces groupes ne sont pas enseignants, mais ils s'intéressent à l'enseignement de la musique comme auteurs, professeurs d'université, artistes à l'école, etc.

## 6.2 Profil des intervenants

Dans les fils de discussion concernant les MTIA, 175 personnes sont intervenues dans les trois groupes, ce qui fait à peine 5% des membres. Comme le montre le tableau 14, l'enseignant le plus prolifique est intervenu 14 fois, mais la majorité d'entre eux, seulement une fois.

**Tableau 14 - Nombre d'interventions par enseignant**

Nombre d'enseignants	Nombre d'interventions
97	1
36	2
14	3
10	4
6	5
4	6
3	7
2	8
2	9
1	11
1	14
175	385

Pour 83 de ces internautes, il a été possible d'identifier la région où ils enseignaient. Le tableau suivant montre qu'une très grande partie du Québec est représentée, soit 15 des 17 régions administratives, et que les spécialistes en musique sont répartis dans 40 CSS francophones et deux CS anglophones<sup>115</sup> :

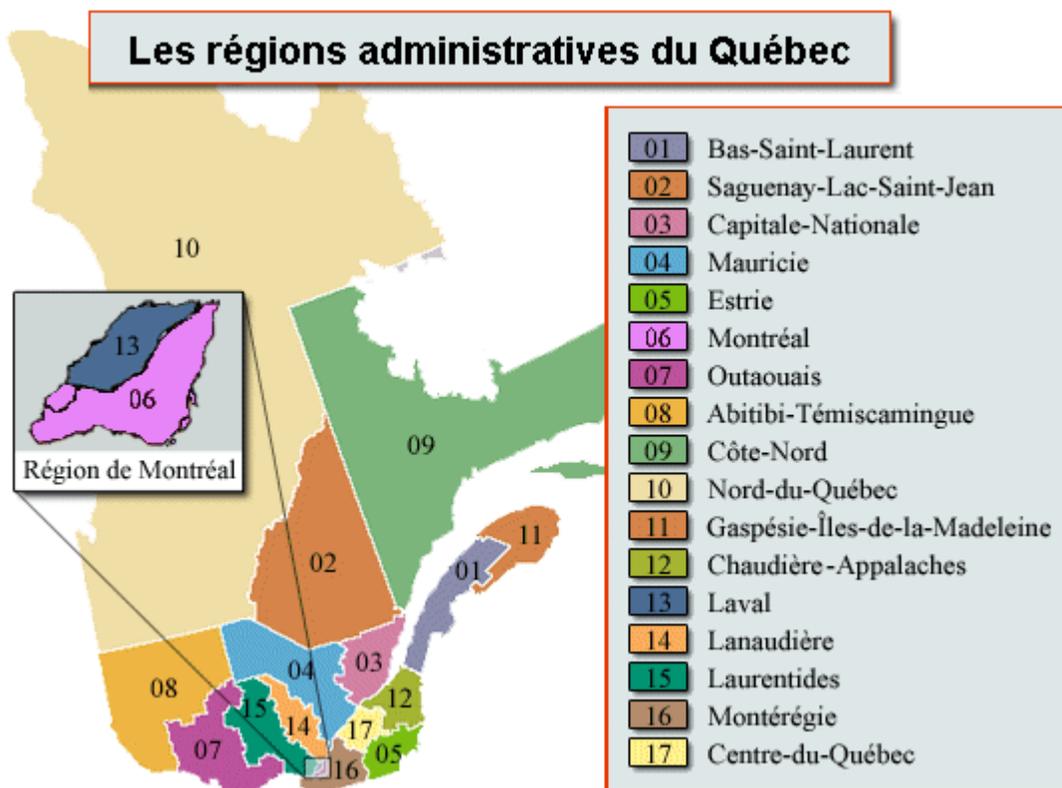
**Tableau 15 - Répartition des enseignants par régions et CSS**

Région administrative	Nombre d'enseignants	Centre de services scolaires
<b>1 - Bas-Saint-Laurent</b>	1	CSS des Phares
	1	CSS de Kamouraska - Rivière-du-Loup
<b>2 - Saguenay - Lac-Saint-Jean</b>	1	CSS du Lac-Saint-Jean
	1	CSS du Pays-des-Bleuets
<b>3 - Capitale-Nationale</b>	5	CSS de la Capitale
	2	CSS des Découvreurs
	1	CSS de Portneuf
	5	CSS des Premières-Seigneuries
<b>4 - Mauricie</b>	1	CSS du Chemin-du-Roy
<b>5 - Estrie</b>	1	CSS des Hauts-Cantons
	3	CSS de la Région-de-Sherbrooke
	1	CSS des Sommets

<sup>115</sup> Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ) : <https://qesba.qc.ca/>

<b>6 - Montréal</b>	5	CSS Marguerite-Bourgeoys
	6	CSS de Montréal
	1	CSS de la Pointe-de-l'Île
	1	CS English Montreal
	1	CS Lester B. Pearson School Board
<b>7 - Outaouais</b>	1	CSS des Portages-de-l'Outaouais
<b>8 - Abitibi-Témiscamingue</b>	1	CSS Harricana
	1	CSS du Lac-Abitibi
	1	CSS de l'Or-et-des-Bois
<b>9 - Côte-Nord</b>	3	CSS de l'Estuaire
	2	CSS du Fer
<b>10 - Nord-du-Québec</b>	0	0
<b>11 - Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine</b>	0	0
<b>12 - Chaudière-Appalaches</b>	3	CSS de la Beauce-Etchemin
	3	CSS de la Côte-du-Sud
	4	CSS des Navigateurs
<b>13 - Laval</b>	1	CSS de Laval
<b>14 - Lanaudière</b>	2	CSS des Affluents
	3	CSS des Samares
<b>15 - Laurentides</b>	1	CSS de la Rivière-du-Nord
	1	CSS de la Seigneurie-des-Mille-Îles
<b>16 - Montérégie</b>	2	CSS des Grandes-Seigneuries
	1	CSS des Hautes-Rivières
	1	CSS Marie-Victorin
	3	CSS des Patriotes
	3	CSS de Saint-Hyacinthe
	2	CSS du Val-des-Cerfs
	3	CSS de la Vallée-des-Tisserands
	1	CSS des Bois-Francs
<b>17 - Centre-du-Québec</b>	2	CSS des Chênes
	1	CSS de la Riveraine
	<b>Total</b>	<b>83</b>

Figure 12 - Les régions administratives du Québec



Source : [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/quebec-Regions\\_admin-carte.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/quebec-Regions_admin-carte.htm)

Quatre intervenants viennent du Nouveau-Brunswick, un de Terre-Neuve et un de l'Ontario.

### 6.3 Thème des échanges

Les principaux résultats de ce volet reprennent, *grosso modo*, les mêmes thèmes que ceux de l'enquête ethnographique : perceptions, motivations et pratiques pédagogiques selon les cycles et les compétences à acquérir. À cela s'ajoutent cependant les besoins des enseignants, fréquemment exprimés sur les réseaux sociaux. Leurs questions et commentaires concernant les MTIA portent sur la musique traditionnelle québécoise, les musiques du monde, la musique autochtone, les instruments traditionnels, le répertoire de Noël, les contes à sonoriser et les questions éthiques en rapport avec les MTIA ou l'ÉMI. À noter que sur les 57

messages initiaux, 19 ne concernaient pas les MTIA, il en était seulement question dans les commentaires. Cela revient à calculer que, sur les sept mois qu'a duré la collecte, entre 1 et 2% des échanges portaient sur ce sujet.

### 6.3.1 Perceptions des enseignants sur les MTIA

Aucune définition des mots « traditionnel » ou « folklorique » ne se trouve dans ces discussions. Quant à l'emploi des diverses terminologies, on trouve 23 occurrences pour les mots « trad », « tradition » ou « traditionnel », alors qu'il y en a 12 pour « folk » et « folklore », dont une pour « folklore traditionnel » et 10 pour « musique(s) du monde ». En ce qui a trait aux musiques d'ici, un internaute souligne qu'il est toujours surpris de constater combien la musique traditionnelle d'ici, qu'elle soit autochtone ou québécoise, est mal connue. Comme exemples de folklore, les rigodons et les chansons à répondre sont nommés.

### 6.3.2 Motivations des enseignants pour enseigner les MTIA

L'intérêt des élèves semble la principale source de motivation pour les enseignants. Ils partagent avec enthousiasme le succès que connaissent certaines pièces : *Voilà le Père Noël*<sup>116</sup> et *J'ai un bouton sur la langue*<sup>117</sup> de la Bolduc, la danse *Talon-Pointe*<sup>118</sup>, *Au chant de l'alouette*<sup>119</sup> mentionné trois fois et les chansons de cabane à sucre pour les musiques d'ici. Selon un intervenant, les classes d'accueil (élèves nouveaux arrivants qui apprennent le français) « trippent » sur le folklore d'ici et les petites ritournelles.

---

<sup>116</sup> [♪ La Bolduc - Voilà Le Père Noël ♪ - YouTube](#)

<sup>117</sup> [La Bolduc - J'ai un bouton sur la langue - YouTube](#)

<sup>118</sup> [Talon-pointe - YouTube](#)

<sup>119</sup> [11 - Au chant de l'alouette \(pour flûtes à bec\) - YouTube](#)

Pour les musiques d'ailleurs, *Makotoudé* (Mali)<sup>120</sup>, *Shalom Haverim* (Israël)<sup>121</sup>, *Falaninna* (Italie)<sup>122</sup>, *Baba Yetu* (musique métissée en langue swahili)<sup>123</sup> et *Zhao Pengyou* (Chine)<sup>124</sup> sont indiqués comme étant très appréciés des élèves. Quelqu'un rapporte que ces derniers adorent faire des improvisations au xylophone dans le mode pentatonique. Chez les élèves des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle, le *Rallye musiques du monde* (M.-S. Bouchard, 2018d) sur tablette numérique a suscité beaucoup d'intérêt.

Plusieurs enseignants partagent leur enthousiasme à la suite d'une formation sur l'approche Kodály qui utilise normalement des musiques folkloriques, bien que ce ne soit pas précisé dans la discussion. Un atelier sur les canons suscite l'intérêt, le partage et les commentaires sur plusieurs canons traditionnels. Une spécialiste des danses traditionnelles, un ethnomusicologue et un expert en percussions, traditionnelles ou non, interviennent parfois pour donner une information, promouvoir leurs publications ou leurs formations pédagogiques.

### 6.3.3 Pratiques et stratégies pédagogiques en MTIA

À travers quelques situations, il est possible d'avoir une petite idée de la manière qu'emploient ces spécialistes pour montrer les MTIA. Une discussion porte sur la métrique musicale d'un « rigodon folklorique québécois » que l'enseignant ne sait pas trop comment expliquer aux élèves. Un de ses interlocuteurs préconise la danse comme un bon moyen de sentir le rythme et de le transmettre et un autre, en parlant des chansons à répondre, écrit que cela devient instinctif pour les élèves si

---

<sup>120</sup> *Makotoudé* : <https://www.youtube.com/watch?v=t4E2gNYJr6Y>

<sup>121</sup> *Shalom Haverim* : <https://www.youtube.com/watch?v=NZ5WchDxXfY>

<sup>122</sup> *Falaninna* : [https://www.youtube.com/watch?v=N2O\\_41DROAA](https://www.youtube.com/watch?v=N2O_41DROAA)

<sup>123</sup> *Baba Yetu* : <https://www.youtube.com/watch?v=vsINANZ6Riw>

<sup>124</sup> *Zhao Pengyou* : <https://www.youtube.com/watch?v=tHnZDAXGOk8>

l'accompagnement et les changements d'accords préparent les changements de métrique.

Au sujet de la polyphonie vocale, un enseignant suggère d'initier les élèves dès la maternelle aux canons à deux entrées pour les habituer à entendre une autre voix. Certains n'hésitent pas à faire chanter en polyphonie, spécialement dans les chorales parascolaires. Quelqu'un mentionne qu'il a fait faire *Au chant de l'alouette* en alternant la flûte et le chant et que cela a été un beau succès. Un autre raconte qu'il a monté *Sakura, Bella ciao, Hava nagila* et la *Berceuse créole* pour un spectacle à thématique « autour du monde » avec des élèves de premier cycle et que cela avait très bien fonctionné.

Question planification, un enseignant dit commencer avec les musiques du monde et continuer avec le « trad » québécois. Un membre du groupe demande des conseils pour commencer l'apprentissage du ukulélé, instrument devenu traditionnel à Hawaï, car il a eu des problèmes de gestion de classe avec ses groupes. Un autre lui conseille de commencer avec un échauffement d'accords en rondes, blanches et noires, de travailler la posture, de fragmenter l'apprentissage et de choisir un répertoire moins difficile.

Sur une note plus amusante, les enseignants échangent sur les erreurs d'orthographe et les réponses cocasses qu'ils trouvent dans les activités d'appréciation musicale. Certaines concernent des instruments traditionnels comme la cornemuse, présentée par un élève comme un « estomac avec des flûtes qui sortent ».

#### 6.3.4 Compétences, cycles et MTIA

Des ressources sont citées pour les trois compétences disciplinaires comme le résume le tableau 16. Comme la danse est assez souvent

associée aux MTIA, elle a été ajoutée à côté des compétences. Assez souvent, il n'y a que le titre d'une pièce, sans autre référence. Dans ces interventions, quatre concernent du matériel pour le préscolaire, 24 pour le 1<sup>er</sup> cycle, 10 pour 2<sup>e</sup> cycle et autant pour le 3<sup>e</sup> cycle. La compétence *Inventer* reste la moins fréquente avec 11 mentions contre 149 pour la compétence *Interpréter*.

**Tableau 16 - Compétences disciplinaires : titres des MTIA, ressources, aire culturelle et instruments utilisés**

Interpréter	Inventer	Apprécier	Danse	Titres	Ressources	Aire culturelle	Instruments
		X		Affiche styles	Classe de Marie-Soleil		
2X		X		À la claire		QC, FR	Chant
X		X		fontaine	Version créole : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EPpDouZT3T4">https://www.youtube.com/watch?v=EPpDouZT3T4</a>	Antilles	Chant, guitare
X		X			Version Mes Aïeux : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uvqggScobuk">https://www.youtube.com/watch?v=uvqggScobuk</a>	QC	Chant, Band
X		X		Alegria		Espagne	Chant en 3 langues
X		X		Al slosha d'varim		Israël	Chant
X		X		A ram sam sam	Dubois (1994)	Maroc	Chant, Orff
3X				Au chant de l'alouette	Musi-Folies 2 (Croteau <i>et al.</i> , 2002)	QC	Chant, flute
X				Au clair de la lune			
X		X		Au fond des océans	iTunes: Kidzup musique française éducative Album: Les animaux	FR, QC	Chant
2X			X	Au royaume du bonhomme hiver	Raconte-moi une chanson (Beaudoin et Charbonneau, 2011)	USA Canada	Chant
X		X		Baba Yetu		Congo	Chant
X			X	Balalaïka	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=EQt5TX8ohj4">https://www.youtube.com/watch?v=EQt5TX8ohj4</a>	Inspiré Russie	Chant
X		X		Bashana		Israël	Chant
X		X		Bastante hay		Espagne	Chant
X		X		Bella ciao		Italie	Chant, trame IT
2X		2X		Berceuse créole	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=BO2u-1LJ8io">https://www.youtube.com/watch?v=BO2u-1LJ8io</a> Major (2003)	Antilles	Chant, trame IT
X		X		Berceuse créole 2	<a href="https://m.youtube.com/watch?v=w3oDhMeVWXA">https://m.youtube.com/watch?v=w3oDhMeVWXA</a>		
X				Aux Caraïbes	Lessard (2002)	Inspiré Antilles	Chant, percussions

Interpréter	Inventer	Apprécier	Danse	Titres	Ressources	Aire culturelle	Instruments
2X				Bonjour le printemps	Bélangier et Perrault (1997)	FR, QC	Chant en canon
X				Buvons un coup ma serpette est perdue	Clac-sons (La Belle et Touzin, 2002)	FR, QC	Chant
X				Chansons à 2 voix	Bélangier et Perrault (1997) Gilbert Patenaude		
X	2X			Chansons à répondre		QC	Chant
X	X			Chansons cabane à sucre	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=KLumTL4w-Uk">https://www.youtube.com/watch?v=KLumTL4w-Uk</a> Musifolies 2	QC	Chant
X		X		Chansons de mensonge	<a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=7IaTMSG8znc">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=7IaTMSG8znc</a>	QC	Chant
		X		Chant de gorge		PN	Chant
		X		Contes et chansons des draveurs	<a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=Bjcf4r68cWk&amp;feature=youtu.be&amp;fbclid=IwAR1d3BZjjstlZAhlyjTPMhmDp0wYBuBqQnxSltGoQYIao7E5I2aMTir6uE">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=Bjcf4r68cWk&amp;feature=youtu.be&amp;fbclid=IwAR1d3BZjjstlZAhlyjTPMhmDp0wYBuBqQnxSltGoQYIao7E5I2aMTir6uE</a>	QC	IT
		X		Centre du patrimoine vivant (CQPV)	<a href="http://www.patrimoinevivant.qc.ca/">http://www.patrimoinevivant.qc.ca/</a>	QC	IT
X	X			Che Che koolay		Ghana	Chant, flute, IT
X	X			Conex, conex palexen	Dubois (1994)	Mexique	Chant, Orff
X	X	X		Danse à St-Dilon	Gilles Vigneault	QC	Chant, IT
X	X	X		Danse à St-Dilon	Version Yelo Molo : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1ZEo3RAeeWk">https://www.youtube.com/watch?v=1ZEo3RAeeWk</a>	QC	Chant, band
		X		Danse, mon cœur danse	Bourque-Moreau (2002)	QC	Chant et danse
X				Dans la forêt lointaine	Major (2002)	FR, QC	Chant en canon
X				Dans notre troupe, y a pas		QC	Chant

Interpréter	Inventer	Appréécier	Danse	Titres	Ressources	Aire culturelle	Instruments
				d'jambe de bois..			
2X				Dans nos vieilles maisons	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fcbud6LZ1FA">https://www.youtube.com/watch?v=fcbud6LZ1FA</a>	QC	Chant
X				D'où viens-tu bergère		FR, QC	Chant
X				Donkey Riding		Canada, Écosse, USA	Chant
		X		Du violon à l'oreille	<a href="https://leviolondejos.wiki/index.php?title=Du_violon_%C3%A0_l%27oreille&amp;fbclid=IwAR1d3BZjjstlZAhYjTPMhmDp0wYBU_BqQnxS_ItGoQYIao7E5I2aMTir6uE">https://leviolondejos.wiki/index.php?title=Du_violon_%C3%A0_l%27oreille&amp;fbclid=IwAR1d3BZjjstlZAhYjTPMhmDp0wYBU_BqQnxS_ItGoQYIao7E5I2aMTir6uE</a>	QC	Violon
X				Écoles qui chantent Noël	Christophe (2000, 2001)	FR, Europe	Chant
X		X		Eres tu		Espagne	
X		X		Et moi de m'encourir		FR, QC	Chant
2X				Falaninna	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=N2O_41DROAA">https://www.youtube.com/watch?v=N2O_41DROAA</a>	Italie	Chant
X				Fais dodo		FR, QC	Chant
X		X		Fatou yo		Sénégal	Chant
2X				Flut'issimo	Alta <i>et al.</i> (2003)	Pièces inspirées des cinq continents	Flute
2X				Flûtitudes	Chapon et Coppalle (2021)		
2X				Frère Jacques.		FR, QC	Chant, Canon (voix ou flute)
X		X		Funiculi		Italie	Chant
X		X		Hava nagila	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=vHSNZK4Je-Y">https://www.youtube.com/watch?v=vHSNZK4Je-Y</a>	Israël	IT
	X	X		Histoires à sonoriser			
X		X		Ho Ho Watanay		PN	Chant

Interpréter	Inventer	Apprécier	Danse	Titres	Ressources	Aire culturelle	Instruments
X		X		J'ai vu le loup le renard et la belette		FR, QC	Chant, IT
2X		X		Jambo bwana	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=vUrVeRGo5IM">https://www.youtube.com/watch?v=vUrVeRGo5IM</a>	Kenya	Chant, percussion
X			X	Jean petit qui danse		FR, QC	Chant
X				J'entends le moulin		FR, QC	Chant
X				Jingle bells	<a href="https://www.envolee.com/fr/produit/3904/recorder-karate-2">https://www.envolee.com/fr/produit/3904/recorder-karate-2</a>	USA	Chant, flute, trame
X	X			Kenya melodies		Kenya	Chant
X	X			Kokoleoko		Liberia	Chant
X	X			La baratte à beurre	<a href="https://www.dailymotion.com/video/x900nt">https://www.dailymotion.com/video/x900nt</a>	QC	Chant, IT
X	X	X		La bastringue	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=DwDGu2SEUPY">https://www.youtube.com/watch?v=DwDGu2SEUPY</a>	QC	Chant, IT
2X	X	2X		Le bouton sur l'bout d'la langue	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=UVMOmLn5aQ">https://www.youtube.com/watch?v=UVMOmLn5aQ</a>	QC	Chant, IT
3X		3X		La Bolduc	Papineau et Hamel (2018). <i>La petite fille qui devint la Bolduc : la légende de Mary Travers</i>	QC	Chant, violon, accordéon
X		2X			La Bolduc et Bisailon (2011)		
		X		La fabrique culturelle	<a href="https://www.lafabriqueculturelle">https://www.lafabriqueculturelle</a>	QC surtout	
X	X			La grippe	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qe_sP2wkB4">https://www.youtube.com/watch?v=Qe_sP2wkB4</a>	QC	Chant IT
X	X	X		La maison renforcée	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=UVMOmLn5aQ">De temps antan La maison renforcée - YouTube</a>	QC	Chant, IT
X	X			La Marelle	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=jbwB3pToRQM">https://www.youtube.com/watch?v=jbwB3pToRQM</a>	Portugal	Chant, flute
X	X			La montagne du loup	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JbkS3ArOO_I">https://www.youtube.com/watch?v=JbkS3ArOO_I</a>	QC	Chant, IT
X	X			La Nina		Italie	Chant
X				La poule à Colin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JC8XL4-DfV0">https://www.youtube.com/watch?v=JC8XL4-DfV0</a>	QC	Chant
X				La tourtière	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=SBM0egJTq9w">https://www.youtube.com/watch?v=SBM0egJTq9w</a>	QC	Chant

Interpréter	Inventer	Apprécier	Danse	Titres	Ressources	Aire culturelle	Instruments
3X	X			La zigезon	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qMc-6MVEHF8">https://www.youtube.com/watch?v=qMc-6MVEHF8</a> et version Mauvais Sort	QC	Chant
X			X	Le petit renne au nez rouge	Raconte-moi une chanson (Beaudoin et Charbonneau, 2011)	USA, Canada	Chant
		X		Le pow-wow	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=YRKygmVJDKk">https://www.youtube.com/watch?v=YRKygmVJDKk</a>	PN	Chant, percussion
X	X	X		Les Raftmans	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=n_CF4uUMOxc">https://www.youtube.com/watch?v=n_CF4uUMOxc</a>	QC	IT
X				Lugdirythme	<a href="#">Noclin et al.</a> (2000)	Amérique du Sud, Afrique, Bali, Perse, FR, Laponie, Mexique, Polynésie	Chant, percussions, trame
3X				Makotoudé		Mali	Chant, Orff
X				Mama Lisa's World en français	<a href="https://www.mamalisa.com/?lang=Swahili&amp;t=fl&amp;fbclid=IwAR0dW7OTxhRO4Q30t2jrhmlCLb-5Q3Me7JSzRn08KmvLfWQn3IYAeymGXis">https://www.mamalisa.com/?lang=Swahili&amp;t=fl&amp;fbclid=IwAR0dW7OTxhRO4Q30t2jrhmlCLb-5Q3Me7JSzRn08KmvLfWQn3IYAeymGXis</a>	Swahili	Chant
X				Marie Picard	<a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=wewtFYS-d84">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=wewtFYS-d84</a>	QC	Chant, trame IT
2X	X			Mélo-flute des Andes	Truet <i>et al.</i> (2003)	Andes	Flute, trame IT
X				Mélo-flûte du monde	Ce titre n'existe pas, ce doit être Saint-James et Chazelle (2006)	Cinq continents	Flute, trame IT
			X	Merengue et salsa		Antilles	
X	X			Mes petites comptines à écouter	Letarte (2019)	Monde entier	Chant
	X			Mix the city	<a href="https://mixthecity.britishcouncil.org/belfast?lang=en">https://mixthecity.britishcouncil.org/belfast?lang=en</a>		
X	X			Mo Li Hua	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=C_y7zQUZ7pM">https://www.youtube.com/watch?v=C_y7zQUZ7pM</a>	Chine	Chant, trame
X			X	Mon beau sapin	Raconte-moi une chanson (Beaudoin et Charbonneau, 2011)	Allemagne, FR	Chant, trame

Interpréter	Inventer	Apprécier	Danse	Titres	Ressources	Aire culturelle	Instruments
		16X		MM		Cinq continents	
18X		18X		MT QC	Vent du nord ( <a href="https://leventdunord.com/">https://leventdunord.com/</a> )	QC	IT
						QC	Vielle à roue, gigue
2X				Nations en fête	Dubois (1994)	Cinq continents	Chant, flute, Orff
X	X	X	X	Noël autour du monde	Maheux et Maheux (2011)	Finlande, Canada, Roumanie, USA, Allemagne, Norvège, Tchéquie, Suède, Chili, Estonie	Chant, trame IT
3X				Noël des musiciens	Campagne et Lafrance (2007a) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oL2LNXnS23Y">https://www.youtube.com/watch?v=oL2LNXnS23Y</a> ; Angèle Arsenault <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PF-FdN2v9zE">https://www.youtube.com/watch?v=PF-FdN2v9zE</a> ; Version de Passe-partout	Tchéquie	Chant, trame
X	X			Noël russe		Russie	Chant, inst. de la classe
X				Noëls	Noël en chansons : <a href="https://musique.cssd.gouv.qc.ca/noel-chansons">https://musique.cssd.gouv.qc.ca/noel-chansons</a>	FR, QC, USA	Chant, trame
X				Petit bateau blanc	Dubois (1994)	Chine	Chant, Orff
X	X			Podorythmie		QC	Pieds
X	X			Pupu Hinuhinu		Hawaï	Chant
		X		Musique PN	<a href="https://ici.radio-canada.ca/tele/1001-VIES/site/episodes/409914/teweikan-electro-musique-autochtone">https://ici.radio-canada.ca/tele/1001-VIES/site/episodes/409914/teweikan-electro-musique-autochtone</a>	PN	Chant, IT
X				Racines	Écoles qui chantent, 2007-2008 (2008)	Afrique	Chant, trame
X				Razzamajazz		Divers pays	Flute

Interpréter	Inventer	Apprécier	Danse	Titres	Ressources	Aire culturelle	Instruments
		X		Regroupement interculturel de Drummondville	<a href="http://tcri.qc.ca/nouvelles/99-volets/jeunes/membres/centre-du-qu%C3%A9bec/308-regroupement-interculturel-de-drummondville-rid">http://tcri.qc.ca/nouvelles/99-volets/jeunes/membres/centre-du-qu%C3%A9bec/308-regroupement-interculturel-de-drummondville-rid</a>	Divers pays	
X	X	2X		Rigodon		QC	
X		X		Sakura		Japon	Chant
X		X		Samba Lele		Brésil	Chant
X		X	X	Sansa Kroma		Ghana	Chant, percussions corporelles
X				Sentier de neige	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=zRtGXwYBBkQ">https://www.youtube.com/watch?v=zRtGXwYBBkQ</a>	QC	Chant
3X				Shalom Haverim		Israël	Chant et Orff
X		X		Shosholoza		Afrique du Sud	Chant
X	X			Si j'étais Chinois	Aubin <i>et al.</i> (1986)	Clichés Chine	Chant, trame, xylos
2X		X		Sur la grand côte	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=WfLm6i-96Sk">https://www.youtube.com/watch?v=WfLm6i-96Sk</a>	QC	Chant, IT
		X	X	Swahili Rhumba	Congo Swahili Rhumba Music, TUTIE TVA par Bulls S. de Bukavu (lien obsolète)	Congo	
			X	Talon pointe		QC	
X		X		Guillaume Saint-James et Thierry Chazelle présentent un tour du monde	(Saint-James et Chazelle, 2006)	Divers pays	Flute, instrument en do, trame, IT
X		X	X	Trad irish		Irlande	Chant, IT
		X		Tshinanu	Samian, métissage <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aB83J2-AfuQ">https://www.youtube.com/watch?v=aB83J2-AfuQ</a>	PN et rap	Chant, voix rythmée
X	X			Turluter		QC	Chant
X				Vent frais vent du matin		FR, QC	Chant en canon
X				V'là l'bon vent			Orff

Interpréter	Inventer	Appréécier	Danse	Titres	Ressources	Aire culturelle	Instruments
X				Voilà le Père Noël	La Bolduc	QC, FR	Chant
X				We three kings	<a href="https://www.envolee.com/fr/produit/3904/recorder-karate-2">https://www.envolee.com/fr/produit/3904/recorder-karate-2</a>	USA	Chant, flute, trame
X	X	X		World of Music Educators	<a href="https://www.facebook.com/groups/classplashmusicteachers/permalink/854749938194153?sfns=mo">https://www.facebook.com/groups/classplashmusicteachers/permalink/854749938194153?sfns=mo</a>	Divers pays	Divers
X		X	X	Zamina (Waka waka)		Afrique du Sud	Chant, percussion
X		X		Zhao pengyou		Chine	Chant, IT
<b>149</b>	<b>11</b>	<b>109</b>	<b>18</b>	<b>287 titres ou sortes de musique</b>			

*Note.* Flute = flute à bec; Xylos = xylophones; IT = Instruments traditionnels; Band = formation instrumentale comprenant des instruments modernes (guitare électrique, batterie, saxophone, clavier, etc.).

### 6.3.5 Besoins des enseignants

Les enseignants recherchent souvent du répertoire en fonction des périodes de l'année, d'un instrument, d'un thème, d'une compétence ou d'un cycle. Pour la musique d'ici, il y a deux demandes de MT pour un concert de Noël, une pour des chansons et une pour une pièce de flute pour des 6<sup>e</sup> année. De novembre jusqu'au début de janvier, plusieurs cherchent du répertoire folklorique pour jouer ou écouter, et au printemps, des chansons de cabane à sucre. Un enseignant voudrait un arrangement Orff de la chanson *V'là l'bon vent*<sup>125</sup>, d'autres des activités en lien avec des rigodons, du matériel pédagogique à thématique folklorique pour des projets interdisciplinaires, comme des légendes de Noël ou des partitions pour des chansons de Passe-Partout, dont certaines sont traditionnelles (*Bonjour, belle Rosine*<sup>126</sup>; *Berceuse créole*<sup>127</sup>). Quelqu'un voudrait dénicher du matériel sur l'histoire de la musique autochtone. Pour la musique d'ailleurs, un spécialiste cherche une chanson en swahili pour favoriser l'intégration d'un élève qui arrive du Congo et un autre voudrait des pièces de xylophone à intégrer dans une thématique de musiques du monde. Deux autres sollicitent une trame sonore, pour le *Noël russe*<sup>128</sup> d'une part et le *Noël des musiciens* (Tchéquie)<sup>129</sup> d'autre part.

Enfin, dans les demandes de répertoire qui ne touchent pas directement les MTIA, mais dont les réponses en suggèrent, se trouvent des idées de répertoire pour Noël; pour la flute à bec ou les xylophones, qui peuvent alterner avec une chanson; du matériel pour travailler le canon; ou des

---

<sup>125</sup> V'là l'bon vent : <https://www.youtube.com/watch?v=cOzOmPFsx1E>

<sup>126</sup> Belle Rosine : <https://www.youtube.com/watch?v=0YzQLkd060Q>

<sup>127</sup> Dodo ti pitit manman : <https://www.youtube.com/watch?v=0YzQLkd060Q>

<sup>128</sup> Noël russe : <https://www.youtube.com/watch?v=IarxCNP2pFM>

<sup>129</sup> Noël des musiciens : <https://www.youtube.com/watch?v=IarxCNP2pFM>

chansons avec accompagnement de bourdon; des chansons d'accueil; ou du répertoire accrocheur pour des élèves qui n'aiment pas beaucoup chanter. À un enseignant, il manque une pièce pour commencer un spectacle dont la thématique est l'ouverture au monde. Un autre souhaite des recommandations pour des livres-audio de contes de Noël ou pour des contes à sonoriser. Plusieurs requièrent des conseils avant d'acheter du matériel pédagogique. L'un d'eux cherche des idées pour des danses créatives et pour les activités d'un camp musical. Une affiche comportant les principaux styles musicaux et leurs caractéristiques, dont le folklore, est aussi demandée.

#### 6.3.6 Questions éthiques

Des interrogations morales reviennent périodiquement sur les réseaux sociaux d'enseignants. Par exemple, les clichés ethniques présents dans certaines pièces comme *Si j'étais Chinois* (Aubin et al., 1986) et *Les petits Chinois* (D. Martin et Vermette, 2001) suscitent la controverse : d'aucuns les trouvent absolument inacceptables, alors que d'autres ne croient pas qu'il faille exagérer dans le domaine. Par contre, l'expression « le roi n... » dans la chanson *Le bonhomme de neige*<sup>130</sup> est considérée comme raciste : soit les enseignants excluent cette chanson du répertoire, soit ils modifient son texte.

Dans un autre cas, un spécialiste qui utilise la musique du pays d'origine d'un élève immigré en classe d'accueil est vu comme un modèle et attire les félicitations de ses collègues pour son application de l'intégration. En revanche, un enseignant agnostique pense qu'on s'invente un problème au Québec avec les chants de Noël à connotation religieuse. Lui-même les présente comme faisant partie de la culture locale et du folklore, les fait

---

<sup>130</sup> Fernand Gignac, *Le bonhomme de neige* : <https://www.youtube.com/watch?v=8eREe3lCJgQ>

plutôt jouer aux instruments sans les chanter et explique à ses élèves qu'on peut chanter quelque chose sans adhérer au texte en donnant l'exemple des choristes qui chantent des messes de Mozart sans être croyants. Il demande aux autres enseignants s'ils ont déjà eu des plaintes de parents pour le choix de leur répertoire de Noël et une dizaine rapportent en avoir eu. Quelques parents, plutôt que de faire une plainte, ont retiré leur enfant de l'activité. Dans les cas les plus extrêmes, l'élève concerné se bouchait les oreilles ou se pinçait la bouche pour montrer son désaccord durant les répétitions. Dans la plupart des cas, il s'agissait de familles de témoins de Jéhovah et dans deux cas de musulmans. Même si un intervenant se dit croyant, il évite les chants religieux pour ne pas avoir de problèmes, alors qu'un autre en profite pour l'aborder d'un point de vue historique, car il trouve que l'ignorance du passé religieux de leurs ancêtres est un manque de culture trop répandu chez les Québécois de souche. Un autre enseignant refuse d'entrer dans des débats et de pratiquer des accommodements avec un parent qu'il perçoit comme un extrémiste hautain, car cet enseignant estime la cause perdue d'avance.

#### **6.4 Conclusion sur la netnographie**

Tout compte fait, même si la proportion des contributions relatives aux MTIA dans les réseaux sociaux est faible par rapport aux autres sujets (moins de 2%), 175 enseignants y ont participé. Parmi eux, 84 sont disséminés à travers 40 CSS francophones et 2 CS anglophones du Québec, localisées dans toutes les régions administratives du Québec sauf celle du Nord-du-Québec et celle de la Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine. Quatre autres exercent leur profession dans d'autres provinces canadiennes.

Les enseignants utilisent plus souvent le mot « trad » ou « traditionnel » que « folklore » pour parler des MTIA. L'intérêt des élèves apparaît

comme leur principale motivation pour enseigner les MTIA. Leurs stratégies pédagogiques ne semblent pas vraiment différer de celles qu'ils utilisent pour enseigner les autres musiques. Ils emploient l'apprentissage à l'oreille, spécialement pour le chant. Pour l'apprentissage des techniques instrumentales, l'imitation et une certaine discipline (posture, échauffement, etc.) sont de mise alors que la danse et le mouvement contribuent aux apprentissages rythmiques.

Le préscolaire et les trois cycles sont mentionnés, autant pour les ressources et les stratégies partagées que pour les besoins exprimés. La compétence *Interpréter* est la plus représentée (149 fois), suivie de la compétence *Apprécier* (109 fois), dans une bien moindre mesure, la compétence *Inventer* (11 fois) et la danse (18 fois). Il est question de la MT québécoise en 48 occasions, dont 18 fois pour des chansons originaires de France. Des MT des États-Unis sont citées sept fois; celles des Premières Nations le sont cinq fois; quatre fois pour celles du Canada, d'Italie, des Antilles, de Chine et d'Israël; trois fois pour celles du Kenya, du Mexique et de l'Espagne; deux fois pour celles de la Russie, du Ghana et du Congo; et une fois pour celles du Maroc, du Sénégal, du Liberia, du Mali, de l'Allemagne, de l'Écosse, de l'Irlande, de Tchéquie et du Portugal. Une dizaine de ressources comportent des pièces de plusieurs pays des cinq continents.

Si la grande majorité des conversations débutent par une recherche de répertoire, les échanges peuvent porter aussi sur des aspects du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* du PFEQ. Les considérations éthiques qui découlent de l'ÉMI entrent alors en jeu : ouverture aux autres cultures, respect des valeurs et des croyances, ce qui implique l'élimination des clichés racistes ou fondés sur l'ethnie.

L'ensemble de ces résultats montre que relativement peu d'enseignants discutent à propos des MTIA, mais qu'ils sont répartis à la grandeur du Québec. Leurs interventions concernent principalement des demandes de ressources variées pour tous les cycles et les compétences du *PFÉQ*. Cela semble aller sensiblement dans le même sens que les résultats exposés dans les chapitres précédents, mais il convient maintenant de les comparer et de les mettre en relation, ce qui constitue l'objet du chapitre suivant.

Cette section, qui présentait les résultats de l'approche netnographique, a permis d'apporter un éclairage supplémentaire à la recherche. Pris isolément, ces résultats seraient insuffisants pour mener une discussion approfondie. Ils vont plutôt servir à étoffer ceux des deux autres approches, soit l'analyse de contenu du chapitre 4 et l'enquête ethnographique du chapitre 5, dans une analyse qui va les comparer et les confronter, opérant ainsi une triangulation des sources pour assurer la validité de la démarche scientifique.

## Chapitre 7 – Analyse croisée de l'ensemble des données

Les analyses et les résultats présentés dans les trois chapitres précédents doivent maintenant être croisés et comparés de manière à dégager les points communs, les similitudes et les dissemblances entre les données issues tant de l'analyse de contenu que de l'enquête de terrain et de la netnographie. Krippendorff (2013) décrit d'ailleurs les liens possibles entre ces approches : « Ethnographic content analysis [...] works with categories as well as with narrative descriptions but focuses on situations, settings, styles, images, meanings, and nuances presumed to be recognizable by the human actors/speakers involved » (p. 23). De ce fait, les diverses approches méthodologiques offrent une vue panoramique de l'enseignement des MTIA dans les écoles primaires du Québec, en fonction des principes de l'ÉMI. La perspective émiq̃ue a été prise en compte dans les entretiens, les observations et les discussions spontanées sur Facebook et la perspective étique, dans l'analyse de contenu, le journal de terrain et les grilles d'observation.

Dans un premier temps, les données qui concernent les perceptions des MTIA, le vocabulaire employé et les aires culturelles d'où vient le répertoire utilisé en classe seront comparées. Ensuite, il sera question de l'application des principes de l'ÉMI pour l'ouverture culturelle, la formation identitaire et l'éducation au respect de l'autre. Par la suite, les stratégies pédagogiques suggérées dans les ressources seront comparées à celles qu'emploient les spécialistes pour enseigner les MTIA selon les données de l'ethnographie et de la netnographie. Pour terminer, l'examen de ce qui est effectivement employé dans les classes comme matériel pédagogique permettra de mettre en relief les caractéristiques de ces

outils et les qualités qui les rendent susceptibles d'être utilisés par les enseignants.

## **7.1 Les musiques traditionnelles : perceptions, vocabulaire et aires culturelles du répertoire**

Globalement, les MTIA sont perçues différemment, d'une part, des musiques savantes de toutes les époques, auxquelles sont associées les partitions (Angel) et, d'autre part, des musiques populaires actuelles. « C'est pas du classique, c'est pas du rock, c'est pas de la musique commerciale, c'est vraiment quelque chose qui, historiquement on sait que ça provient d'un peuple précis » (Izzy). Claude ajoute : « C'est la culture, parce que la musique traditionnelle, c'est la base, c'est les origines. » Si, dans quelques publications, les MT côtoient des musiques d'autres styles et sont présentées de la même façon, par exemple dans les partitions de solfège de Baraud (2004), des ressources spécialisées dans une seule culture les mettent en valeur dans leur contexte au moyen de contes ou de récits (Grosliéziat, 2007; Montange *et al.*, 2002; Soussana et Hoarau, 2014, 2016).

### 7.1.1 Musique traditionnelle et musique folklorique

En comparant les données de l'analyse de contenu et celles de la netnographie, les occurrences des termes *traditionnel(le)*, *tradition* et *trad* sont beaucoup plus nombreuses que celles de *folklorique*, *folklore* – terme employé dans le *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 249) – ou *folk*. *Musique(s) du monde* est encore moins fréquent (tableau 17). Il est donc possible d'affirmer que le concept de tradition est très présent dans ce répertoire, avec la notion de transmission qui y est associée. Cette perception de l'héritage musical et culturel d'un peuple se manifeste également dans les entrevues avec les participants. Cependant, le nombre d'occurrences des mots n'a pas été comptabilisé pour cette

approche méthodologique car, étant donné l'utilisation plus fréquente du terme *traditionnel* dans les questions du schéma d'entretien, cela a pu influencer le choix du vocabulaire des dix enseignants. Par ailleurs, leurs perceptions montrent que plusieurs associent une connotation plus favorable à *musique traditionnelle* qu'à *musique folklorique*, vue comme plus statique, figée dans le passé, voire démodée.

**Tableau 17 - Comparaison des occurrences selon les approches méthodologiques**

Approche	Traditionnel(le)	Tradition	Trad	Folklorique	Folklore	Folk	Musique du monde
Analyse de contenu	121	9	35	13	15	1	10
Netnographie	12	2	9	4	6	2	10
Sous-total	133	11	44	17	21	3	20
<b>Total</b>		188			41		20

### 7.1.2 Musiques traditionnelles d'ici

Dans le tableau 18, le nombre de ressources de chaque aire culturelle est indiqué pour chacune des approches. À noter que les précisions apportées au chapitre 4 (section 4.6.1) pour le répertoire venant de France et transmis au Québec dans l'analyse de contenu sont toujours de mise. De même, pour la netnographie, 18 occurrences de répertoire originaire de France sont présentées comme du folklore québécois dans les discussions, elles ont donc été comptées dans celles du Québec.

**Tableau 18 - Occurrences des musiques traditionnelles d'ici**

Origine des MT	Analyse de contenu		Ethnographie		Netnographie		Total
Premières Nations	24	7%	7	10%	5	6%	36
France	132	41%	8	12%	0	0%	140
Royaume-Uni	92	28%	9	13%	2	3%	103
Québec	48	15%	45	64%	66	86%	159
Acadie et autres provinces canadiennes	28	9%	1	1%	4	5%	33
<b>Total</b>	<b>324</b>	<b>100 %</b>	<b>70</b>	<b>100 %</b>	<b>77</b>	<b>100 %</b>	<b>471</b>

Le manque de ressources pour les MT d'ici, souligné dans l'analyse de contenu, a été corroboré dans l'enquête ethnographique. Par exemple, Morgan affirme que « pour la musique québécoise et la musique autochtone, il n'y en a vraiment pas beaucoup [de ressources et que] des adaptations pour l'interprétation [et] du soutien pour expliquer le contexte socioculturel » seraient les bienvenus. Maxim renchérit en déplorant que certains se rabattent sur du « folklore américain pis avec des danses en anglais » venant de méthodes des États-Unis, alors qu'« on devrait avoir ces ressources-là, on devrait les connaître [...] on pourrait *caller* nos danses dans nos classes, avec des méthodes [en langue] française, avec des airs à nous là. [...] Ça, ça manque beaucoup. » L'enquête de terrain a également mis en relief que plusieurs enseignants estimaient manquer de ressources ou de formation pour les musiques autochtones (Angel, Izzy, Claude, Charlie, Dominic, Morgan). Cette méconnaissance est aussi manifestée dans la netnographie où un internaute trouve qu'il est étonnant de voir à quel point la musique autochtone et le *trad* québécois sont méconnus. Jusqu'à 86% des besoins et des commentaires exprimés sur les réseaux sociaux en rapport avec les MTIA concernent celles du Québec. Il semblerait que cela témoigne à la fois de l'intérêt des enseignants pour les MT de leur aire culturelle d'origine et des difficultés qu'ils rencontrent pour se procurer des ressources adéquates. Les musiques des autres provinces canadiennes, de la France, du Royaume-Uni et des Premières Nations semblent beaucoup moins importantes dans leurs préoccupations. En effet, le répertoire des provinces de l'Ouest ne semble connu au Québec qu'à travers les productions de Carmen Campagne (Campagne et Lafrance, 2007a et 2007b), auteure-compositrice-interprète fransaskoise. Le seul ouvrage portant sur l'Acadie (Edgar *et al.*, 2017) est un livre-disque qui n'est pas vraiment conçu pour l'enseignement. Il faut cependant souligner que le facteur de la langue n'est certainement pas étranger à cet état de

fait. Effectivement, les ressources publiées dans les autres provinces que le Québec sont presque toutes en anglais et ont été écartées du corpus où seules les ressources publiées en français ont été retenues.

### 7.1.3 Musiques du monde

En calculant le nombre d'occurrences des ressources analysées ou mentionnées pour chaque continent selon les trois approches méthodologiques, le tableau 19 permet de remarquer que certaines proportions sont semblables. Par exemple, 13 % des ressources comportent du répertoire africain et c'est presque le même pourcentage (12,5%) qui apparaît dans les ressources nommées dans la netnographie. En contrepartie, ce sont les MT d'Europe qui sont prédominantes dans les ressources, suivies de celles de l'Amérique, mais c'est l'inverse pour l'ethnographie et la netnographie. Dans les trois approches, les MT de l'Afrique, de l'Asie et surtout de l'Océanie sont proportionnellement moins répandues, enseignées et commentées.

**Tableau 19 - Occurrences par continent et par approche méthodologique**

Continents	Partie du continent	Analyse de contenu		Ethnographie		Netnographie		Total	
		Occurrences	% de 1412	Occurrences	% de 225	Occurrences	% de 192	Occurrences	% de 1829
Afrique		185	13 %	20	8,9 %	24	12,5 %	229	12,5 %
Amérique	Premières Nations	24	1,7 %	7	3,1 %	5	2,6 %	36	2 %
	Québec	48	3,4 %	45	20 %	66	34,4 %	159	8,7 %
	Autres provinces du Canada	28	2 %	1	0,4 %	4	2 %	33	1,8 %
	Autres pays d'Amérique	337	23,9 %	43	19,1%	13	6,8 %	393	21,5 %
	Total pour l'Amérique	437	31 %	96	42,6 %	88	45,8 %	621	34 %
Asie		182	13 %	31	13,8 %	19	10 %	232	12,7 %
Europe	France	132	9,3 %	8	3,6 %	0	0 %	140	7,7 %
	Royaume-Uni	92	6,4 %	9	4 %	2	1 %	103	5,6 %
	Autres pays d'Europe	345	24,3 %	50	22,2 %	39	20,3 %	434	23,7 %
	Total pour l'Europe	569	40 %	67	29,8 %	41	21,3 %	677	37 %
Océanie		39	3 %	11	4,9 %	20	10,4 %	70	3,8 %
Total pour le monde		1412	100 %	225	100 %	192	100 %	1829	100 %

## 7.2 Applications des principes de l'éducation musicale interculturelle

Il s'agit maintenant de voir comment sont présentés les principes de l'ÉMI (section 1.6) dans les ressources pédagogiques et par les enseignants, sur le terrain ou sur les réseaux sociaux.

### 7.2.1 Ouverture culturelle

L'analyse de contenu a montré que 68% des ressources contenaient plusieurs cultures. Dans les entretiens, sept enseignants sur dix mettent au premier plan l'ouverture sur le monde pour les inciter à choisir un répertoire de MTIA. Même si son cheval de bataille est la préservation de l'héritage traditionnel du Québec, Maxim trouve qu'il « est important aussi de valoriser les autres cultures ».

Pour sa part, Sam « pense que l'enseignement collectif [des MT] est un beau prétexte pour travailler la sociabilité, puis la communication, la collaboration ». La sociabilité implique d'aller vers l'autre et sa culture, la communication permet d'échanger entre cultures alors que la collaboration favorise les projets communs. Ces notions rejoignent les orientations du *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006a) résumées par Vallières *et al.* (2004) : « Ces orientations préconisent que les apprentissages réalisés par l'élève comportent des ancrages culturels qui lui permettent d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action » (p. 1).

Angel pousse les implications encore plus loin : « La musique devient une façon d'unir nos jeunes, d'aider ceux qui viennent d'arriver, mais qui ne parlent pas encore la langue, mais, en intégrant leur musique avec leur langue plus familière, ça permet qu'ils sentent qu'il y a un sentiment de fierté et puis ça leur donne des ailes pour continuer. » Ce dernier point

rejoint celui de l'enseignant de la netnographie qui voulait aider un élève récemment arrivé du Congo à s'intégrer à l'école en faisant chanter à son groupe une chanson en swahili (section 6.3.5).

### 7.2.2 Formation identitaire

Étant donné que beaucoup de matériel pédagogique en français vient d'Europe, de France en particulier, relever dans ces ouvrages les exemples d'identification culturelle n'était pas opportun puisque le contexte européen et français n'est pas le même qu'au Québec. Il est cependant plausible de croire que les élèves du Québec s'identifient soit comme des Québécois soit selon le gentilé de leur région ou de leur pays d'origine soit une combinaison des deux (Peters, 2007). Il est seulement possible de remarquer que les publications du Québec exhalent assez souvent une fierté des origines et un nationalisme plus ou moins discret (Boulerice *et al.*, 2020; Bourque-Moreau, 2002; Campagne et Lafrance, 2007b; *Conseil québécois du patrimoine vivant*, 2020; Desbiens, s. d.; Hébert et Martel, 2012; La Bolduc et Bisailon, 2011; Roy, 2018; Yvon, 2010).

Du reste, les enquêtes ethnographique et netnographique démontrent hors de tout doute l'intérêt des enseignants pour la MT québécoise et combien ils considèrent qu'il est important de faire connaître leur culture aux élèves. Le discours enthousiaste de Maxim l'exprime très clairement :

C'est notre musique à nous, elle est authentique. C'est de la musique authentique. Je ne me prends pas pour un Mexicain ou un Espagnol, un Portugais ou un Canadien anglais là. C'est la musique pure, de mon pays, de mon Québec. On ne peut pas être plus authentique que ça. [...] C'est ma musique, elle est authentique, elle est admise, pis je vais avoir le goût de la chanter dans ma famille, avec ma sœur, mes parents, mon grand-père... [Cette] transmission-là, eux pourront la faire par la suite, c'est intergénérationnel.

Sam estime pour sa part que « nous, on les a un petit peu perdues [nos MT], ou on va les utiliser en petite enfance » seulement, ce que Claude confirme : « Partout dans le monde, ils enseignent encore le folklore de leur pays dans les écoles, mais ici, ça été comme un peu abandonné. » C'est pourquoi Sam rétorque : « Quand j'utilise une chanson comme *La poule à Colin*, c'est clair que je veux aller chercher des souvenirs, une certaine identité. » Le mot de Ripoll, auteur de *Chansons Puzzles : jeux en autonomie sur les chansons enfantines* (2007) est limpide sur ce point : « Ce répertoire de tradition orale est nécessaire à l'identité d'une culture musicale. L'enfant y a droit, cela fait partie de son "bagage". Ne pas les chanter, c'est laisser ce patrimoine à l'abandon, contribuer à sa lente disparition malheureusement constatée aujourd'hui. C'est aussi occulter aux enfants la possibilité de transmettre ce répertoire à leurs enfants » (p. 2).

Quant à l'appropriation culturelle (sections 2.3.6; 4.3 et 4.5.5.1.1), l'enquête orale a montré qu'elle est refusée par Morgan et redoutée d'Izzy: « C'est *touchy* [anglicisme du Québec : délicat ou sensible], l'appropriation culturelle. Un moment donné, il faut pas virer fou! ». Le Conseil québécois du patrimoine vivant (2020) utilise une expression semblable, mais qui n'a pas du tout la même connotation, quand il mentionne que « favoriser l'appropriation des éléments de culture » fait partie de sa mission. Le sujet de l'appropriation culturelle n'est pas abordé dans la netnographie.

### 7.2.3 Clichés ethniques et éducation au respect des autres cultures

Dans l'analyse de contenu, au point 4.6.2 (*Orientation négative*), quelques clichés ethniques, voire des biais racistes, ont été relevés et les réactions des enseignants, autant dans les entretiens que sur les réseaux sociaux (section 6.3.6), montrent que l'éducation au respect des autres

cultures reste d'actualité. Izzy raconte : « Des fois, je mets des trucs avec des voix un peu spéciales, pis là j'ai des commentaires là. " Ah! Yé ben *laite* lui ! " OK, on va avoir une discussion. [...] Ça amène souvent des sujets sur l'autre, le respect, l'acceptation. » Claude parle de « ne pas juger sans connaître, ne pas avoir peur de l'inconnu. [...] C'est important de transmettre ça aux enfants. [...] Déjà, de faire sortir l'enfant de sa coquille, de l'ouvrir sur un autre monde ou sur le monde en général... Pour moi, c'est super important d'avoir un respect de tout. » Dominic croit qu'il faut se préparer à accueillir sereinement une immigration soutenue : « Il va y en avoir de plus en plus. Il y en a qui ont peur, parce qu'on a peur de se faire envahir, mais avec les élèves, je n'ai pas cette peur-là d'être envahi, même si j'aime beaucoup ma culture. Il finit par se faire un mélange, un mélange harmonieux. »

Les enseignants profitent souvent de la mise en contexte de certaines MT pour parler de sujets plus épineux aux élèves, par exemple de l'esclavage : « C'est comme, moi je parle du blues, c'est comme une espèce de musique folklorique des Américains, là. Pis c'est l'ancêtre du rock. Mais quand je parle du blues là, je parle de l'esclavage, je parle de l'histoire de l'esclavagisme, pis tout ça. En quelque part, ça revient à parler de justice sociale » (Izzy). Angel présente le gumboot comme un moyen de communication dans les mines d'Afrique du Sud et aborde la question de la ségrégation en s'adaptant au niveau des élèves : « Je vais le faire, mais c'est sûr que c'est des enfants du primaire. [...] Des fois il y a des sujets qu'on peut pas aller aussi, peut-être, profond que quand c'est les grands. »

En définitive, les principes de l'ÉMI sont appliqués dans beaucoup de ressources pédagogiques, mais certaines auraient besoin d'une révision sur cette question. Tous les enseignants de l'enquête de terrain et la

plupart des enseignants de la netnographie semblent aussi les mettre en pratique, même si ces principes ne leur ont pas été formellement enseignés durant leur formation (sections 1.8 et 5.3).

### **7.3 Pratiques pédagogiques**

Dans les ressources pédagogiques analysées au chapitre 4, il a été montré que 70 % d'entre elles comportaient des partitions, pas toujours destinées aux élèves. L'apprentissage à l'oreille est souvent implicite, particulièrement pour le chant, sauf pour les manuels de solfège où la lecture des notes et la formation auditive sont aussi travaillées. Les enseignants mentionnent que d'autres répertoires que les MTIA sont également enseignés à l'oreille, notamment la musique pop et les chansons actuelles.

Environ 20% des ressources suggèrent une forme d'enseignement explicite (Morissette, 2019; Rosenshine, 1987) avec modelage, particulièrement pour l'apprentissage instrumental, mais là encore, sans distinction de répertoire. Seuls Faure (2003), Grosser (2003-2010), Noclin et Desveronnières (2004), Noclin et Estação (2004), Ombredane (2006) et Ripoll (2007) parlent de la tradition orale et du rôle de ce type de transmission pour que les MT restent vivantes, mais ils ne le prônent pas forcément pour l'apprentissage en classe.

#### **7.3.1 Enseignement des MTIA et ÉMI**

Dans l'enquête ethnographique, la plupart des enseignants disent enseigner les MTIA sensiblement de la même façon que les autres musiques. Qu'en est-il exactement? Sam, Maxim et Morgan comparent leur enseignement des MT à leur façon de procéder pour travailler les musiques populaires actuelles. Sam joue avec les élèves et construit

l'accompagnement avec eux, fonctionnant de la même manière avec le *band* de l'école en parascolaire qui interprète du rock ou du pop.

Maxim donne l'exemple de l'apprentissage de *V'la bon vent* :

La première des choses, là, c'est que moi je la joue, pis j'ai les yeux qui brillent là. [...] Je vais prendre ma guitare, pis je vais la chanter, je vais leur faire répondre, on va la chanter quelques fois. Par la suite, je leur donne un instrument, je donne un rôle aux percussions, je donne un rôle aux mélodistes, on simplifie ça assez rapidement pour qu'ils soient capables de la jouer en un cours là. [...] Je ne leur mets pas de partition là. [...] C'est vrai que ça fonctionne beaucoup à l'oreille. Les élèves sont capables, s'ils ont 2 ou 3 notes à faire là, tu leur montres rapidement, [...] par exemple la flûte à bec, ou la guitare, ou les xylophones, tu donnes des sections, quelques sections, pis par la suite, ils sont fiers d'eux. Ils ont réalisé une pièce en peu de temps.

Cette séquence montre d'un côté que sa façon d'enseigner correspond à une transmission orale traditionnelle adaptée aux conditions de la classe. D'un autre côté, les trois étapes de l'enseignement explicite (Morissette, 2019) sont mises en pratique : modelage (quand Maxim joue et chante), pratique guidée (quand les élèves répondent à la chanson et qu'ils apprennent leur rôle aux instruments) et pratique autonome (quand ils sont capables de jouer). Le fait qu'ils soient fiers d'avoir réalisé la pièce montre une forme d'objectivation, qui consiste à amener l'élève à s'interroger sur ce qu'il a appris lors d'une activité (Morissette, 2019).

On remarque une démarche semblable chez Morgan qui décrit l'apprentissage de la *Noce des oiseaux* :

Vu que c'est des petits et que c'est très imagé, je mets des images que j'ai découpées de différents oiseaux, pis de celui qui apporte le fromage, celui qui apporte le vin, celui qui apporte la viande et tout. Ils vont faire un jeu d'associations en écoutant la musique. Pis, après ça, quand va venir le temps d'apprendre vraiment la chanson, ben là je vais faire le lien qu'il y a toujours

une phrase qui est répétée, justement, c'est un chanteur qui chante, pis après ça tout le monde répète, fait qu'on va l'apprendre comme ça. Éventuellement, je peux diviser le groupe en deux, il y a les chanteurs principaux et il y a ceux qui répètent. Après ça, éventuellement, on va tous chanter toute la chanson.

Par rapport à Maxim, la principale différence de la démarche de Morgan est dans le début de l'apprentissage, plus axé sur le contexte et l'utilisation d'images, pour s'adapter à l'âge des élèves. L'apprentissage de la danse ou de la partie instrumentale se fait par la suite, mais « ils auront rarement à chanter, [parce que] faire les deux en même temps, c'est beaucoup là pour eux. Même pour des plus vieux, c'est beaucoup. À moins qu'il y en ait qui sont statiques et qui chantent pendant que les autres se déplacent » (Morgan). Le processus serait « très semblable » pour la musique populaire :

Il n'y aura pas la partition vraiment, ça va être beaucoup par imitation pour l'apprentissage de la chanson, les paroles. C'est sûr que s'ils sont plus vieux, je vais afficher les paroles au début pour aider, pis après ça, on les enlève là. Pour ce qui est [...] instrumental, [...] encore une fois, c'est par imitation, pis c'est du modelage là. Je ne vais pas mettre une partition, sauf si mon but, c'est qu'ils apprennent à lire certaines notes. (Morgan)

Alex aussi ne procède qu'à l'oreille, il n'y a jamais de partition ni de texte dans sa classe, ses tout jeunes élèves ne savent souvent pas lire. Pour les instruments, les élèves imitent Alex qui joue d'abord et leur montre comment faire. Même si Dominic dit qu'« il y a une continuité entre les musiques traditionnelles et la musique ordinaire, donc ça s'apprend de la même façon [...] avec les musiques africaines, très rare que je vais utiliser une partition [...] parce que dans leur culture, c'est beaucoup ça [la transmission par imitation] ».

Comme autre cas de transmission, Claude donne l'exemple des cuillers pour la MT du Québec. Ses élèves jouent d'abord avec des cuillers de

cuisine en métal avant de distribuer les cuillers de bois, plus récentes et conçues uniquement pour l'interprétation musicale : « Je veux leur montrer la différence de l'époque versus aujourd'hui. » Selon son expérience, dans les veillées, les personnes habituées aux cuillers en métal continuent de les employer, pour la sonorité, la technique instrumentale ou pour garder leurs habitudes. Son avis est qu'il est important d'aborder avec les élèves la manière la plus ancienne de jouer des cuillers et qu'ils expérimentent ce contexte.

Angel transmet oralement les rythmes plus difficiles : « Les rythmes latins comme ça, ils ne savent pas vraiment qu'ils font une syncope, mais ils la font ! » Charlie convient aussi qu'avec des partitions, « des fois, je trouve que je me perds un peu dans les explications mathématiques, pis ça n'a pas nécessairement de sens pour [les élèves]. Ce genre de rythmes-là qui sont plus complexes [...] c'est sûr que ça va être plus dans le senti-là, c'est officiel. » C'est aussi ce qui ressort de la discussion sur la métrique musicale d'un « rigodon folklorique québécois », où un membre du groupe Facebook suggérait la danse et un autre un accompagnement instrumental bien conçu pour faire sentir le rythme et la métrique. Ces façons de faire sont très traditionnelles. Au surplus, si Izzy explique se servir d'*À la claire fontaine* pour enseigner la lecture des notes « parce que la lecture musicale, c'est un défi d'une vie pour un enfant qui a une heure de musique par semaine », cela ne l'empêche pas de préciser « que les vrais musiciens *trad* ne lisent pas de partition ».

En résumé, Sam, Alex, Morgan, Maxim et Claude utilisent déjà beaucoup, voire uniquement, la transmission orale dans leur enseignement, c'est la raison pour laquelle ils ne voient guère de différence entre leur façon d'enseigner les MTIA et les autres styles musicaux. Les enseignants de la netnographie n'abordent pas directement la question.

### 7.3.2 Enseignement des MTIA et PFÉQ

Dans les ressources pédagogiques, il va sans dire que seules celles publiées au Québec, c'est-à-dire 74 ressources sur 244, soit environ 30%, sont susceptibles de suivre les recommandations du PFÉQ (Ministère de l'Éducation, 2006a). Il est à remarquer que plusieurs d'entre elles ne sont pas forcément destinées à l'enseignement, comme les 11 publications de *La Montagne secrète. Clac-sons* (Anctil *et al.*, 2001; La Belle et Touzin, 2002), les *Cahiers de Brigitte-Louise* (Lessard, 2002), *Badaboum! Musique : primaire* [1<sup>er</sup> cycle] (Beaupré *et al.*, 2003), *Croque-notes. Musique : primaire* [2<sup>e</sup> cycle] (Beaupré *et al.*, 2001), *À toi de jouer. Musique : primaire* [3<sup>e</sup> cycle] (Beaupré *et al.*, 2002) et *Musi-folies* (Croteau *et al.*, 2002) sont les principales qui font référence au PFÉQ (Ministère de l'Éducation, 2006a).

Au sujet des directives du MÉES, Dominic précise qu'il va au-delà du programme en commençant plus tôt l'enseignement des musiques du monde :

Habituellement, dans le programme du ministère, on nous demande de voir les musiques du monde plus en 5<sup>e</sup> année. Ici, d'abord comme c'est une école internationale, [...] un des objectifs [...], c'est de rendre les élèves plus sensibles à un peu à tout ce qui se passe dans le monde. Alors, moi je veux le faire par la musique.

Pour Camille, atteindre ses objectifs pédagogiques en suivant les orientations du PFÉQ est très important :

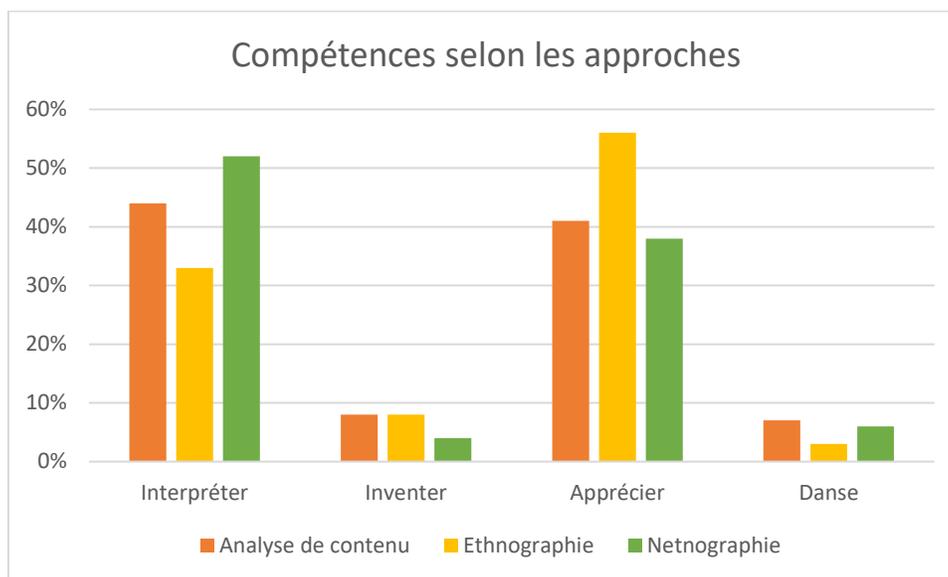
Le programme, il dit quoi : le rythme, la mélodie, la précision, la posture, [...] Alors, si je le ramène au programme, je vais dire que oui, je maîtrise ce que je veux que l'enfant doive développer. Très bien, parce que je me rattache beaucoup au programme de formation. Je pars du programme et je ramène à la musique folklorique pour développer chez l'élève ce qui est prévu. [...] Si tu fais une bonne planification, la structure de ton

cours est extrêmement bien pensée, tu amènes une nouvelle notion, une nouvelle chanson, une nouvelle musique, c'est vraiment une nouvelle culture dans la classe.

Angel ajoute que « d'amener ces différentes cultures-là, ben ça permet aux élèves qu'il y ait un respect aussi des autres [...] c'est un but pédagogique, ça fait partie du programme », en parlant du domaine général *Vivre-ensemble et citoyenneté* (Ministère de l'Éducation, 2006a) auquel font aussi référence les enseignants de la partie netnographique.

Ces derniers discutent souvent à propos des trois compétences disciplinaires du programme. La figure 13 permet de visualiser l'importance accordée à chacune d'elle, selon les trois approches méthodologiques. Globalement, la compétence *Inventer* est nettement moins présente : certains enseignants semblent mal à l'aise d'enseigner cette compétence avec les MTIA (Izzy, Dominic) et les ressources sont muettes sur les raisons de cette moindre représentation. La danse demeure assez marginale. Si, dans les ressources pédagogiques, les compétences *Interpréter* et *Apprécier* sont presque aussi fréquentes, la seconde l'emporte largement dans les pratiques enseignantes selon les données de l'enquête ethnographique, mais c'est la compétence *Interpréter* qui est la plus populaire dans la netnographie.

**Figure 13 - Pourcentage des données axées sur les compétences selon les approches**



### 7.3.3 Des enseignants qui se perçoivent comme différents

Le fait d'être assez peu nombreux à enseigner les MTIA pourrait aussi influencer la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes. Quelques-uns se considèrent plutôt à part des autres. C'est le cas de Camille :

Je suis un peu spécial comme professeur de musique, parce que tout le monde me considère fou avec les formations. [...] Je m'en vais dans tous les coins, pis je ramène ça, pis je le rends vivant. [...] Je suis une personne qui a immigré hein. Je suis arrivé ici, j'ai appris, je voulais connaître davantage la culture québécoise. [...] Pour moi, c'est important de connaître la culture. Pour moi, c'est important de connaître, étant musicien, le folklore. [...] J'ai visité le Québec en long et en large pour voir qu'est-ce que c'est, je suis passionné par ça.

Dominic témoigne que dans son CSS, l'initiation de plusieurs autres enseignants de musique aux pratiques interculturelles lui est attribuée :

Quand on fait des réunions de professeurs de musique, je m'aperçois que je suis meneur là-dedans. [...] Oui, parce que les autres professeurs ont moins d'interculturel. [...] Il y en a qui vont être plus classiques, ils vont être plus ci, ils vont être plus ça... Mais je ne suis pas le seul, par exemple, qui va être interculturel! Tsé, il y en a d'autres. [...] Ils sont formés avec

une mentalité, une façon de penser qui va leur servir pour le monde qu'on va avoir, parce que l'immigration, il va y en avoir de plus en plus.

En revanche, Claude se sent parfois solitaire et trouve dommage que certains enseignants refusent de partager avec leurs collègues du matériel qu'ils ont préparé. « Un partage de professeurs, d'expériences » serait un beau cadeau à donner aux jeunes enseignants, ces échanges leur permettraient d'avoir accès à des activités multiculturelles qui ont été expérimentées par d'autres enseignants sur un pays ou sur une sorte de musique. Les réseaux sociaux d'enseignants répondent à un besoin de partager, car « le PFÉQ tout seul fait peur », mais appliqué aux MTIA, « il passe tout seul » selon Claude, qui ajoute, à l'intention des jeunes recrues : « Qu'ils n'aient juste pas peur de faire de la musique du monde ! »

C'est surtout à l'université que Maxim s'est senti à part, quand l'obligation d'aller en guitare classique s'est imposée, faute de programme de violon traditionnel comme instrument principal. Le sentiment de ne pas apprendre la musique et les pièces tout à fait comme les autres étudiants, en jazz ou en classique se glissait dans son esprit. À l'inverse, Izzy se juge comme « complètement un imposteur » en jouant dans les *jams* avec son accordéon piano au lieu d'un accordéon diatonique comme les « vrais » musiciens trad.

Dans la netnographie, une personne considère qu'il y a beaucoup d'ignorance des musiques d'ici et qu'elle sort vraiment des sentiers battus parce qu'elle va plus loin en musique autochtone que juste faire chanter *Ho ho wataney* et jouer un peu de tambourin. Elle trouve que ses collègues se contentent trop de la Bolduc, de la Bottine Souriante, d'un peu de podorythmie ou de cuillères de bois pour les MT du Québec.

En somme, les stratégies pédagogiques et les moyens de transmission employés en classe ou suggérés dans les ressources sont similaires pour les MTIA et pour les autres musiques, particulièrement pour les musiques populaires. Si les MTIA sont employées pour l'apprentissage du solfège et de la lecture de notes, elles sont enseignées avec une partition. Les stratégies de l'enseignement explicite (Morissette, 2019) sont souvent employées pour la compétence *Interpréter*. Les ressources et les activités pédagogiques visant le développement de la compétence *Inventer* dans ce type de répertoire sont moins courantes. Certains enseignants appliquent consciencieusement les orientations du *PFÉQ* à l'enseignement des MTIA, même s'ils doivent pour cela construire leurs ressources. Plusieurs se perçoivent comme étant un peu marginaux par rapport à leurs collègues en raison de leur attrait, parfois passionné, pour ces musiques.

#### 7.4 Examen des ressources pédagogiques communes

Il est maintenant instructif de s'intéresser aux ressources pédagogiques communes à plusieurs volets de la recherche et de voir ce qu'elles proposent. Le tableau 20 les énumère en ordre alphabétique.

Tableau 20 - Ressources présentes dans au moins deux approches méthodologiques

Titre et référence	Analyse de contenu	Ethno-graphie	Netno-graphie
<i>2 voix, 1 mesure : introduction à la polyphonie</i> (Bélanger et Perrault, 1997)	X	X	X
<i>Cahiers de Brigitte-Louise</i> (Lessard, 2002)	X	X	X
<i>CQPV (Conseil québécois du patrimoine vivant, 2020)</i>	X	X	X
<i>Clac-sons</i> (Anctil et al., 2001; La Belle et Touzin, 2002)	X	X	X
<i>Danses autour du monde</i> (Maheux et Maheux, 2018)	X	X	X
<i>Danse, mon cœur danse</i> (Bourque-Moreau, 2002)		X	X

<i>Écoles qui chantent : Noël</i> (Christophe, 2000, 2001)	X	X	X
<i>Henriette Major</i> (1999, 2001, 2002; Major <i>et al.</i> , 2003)		X	X
<i>Je danse mon enfance</i> (Bourque-Moreau, 1980)		X	X
<i>La Bolduc</i> (La Bolduc et Bisailon, 2011)	X	X	X
<i>Les 100 plus belles chansons</i> (Gadbois, 2012)	X	X	
<i>La Bottine Souriante</i>		X	X
<i>Les musiques du monde</i> (Haas, 2010)	X	X	
<i>Les percussions : petit singe et les instruments de musique</i> (Sauerwein <i>et al.</i> , 1998)	X	X	
<i>Lugdirythme 3</i> (Noclin <i>et al.</i> , 2000)	X	X	X
<i>Mélo-flûte des Andes</i> (Truet <i>et al.</i> , 2003)	X	X	X
<i>Musique du monde 1 et 2, Rallye informatique des instruments du monde</i> (Bouchard, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d)	X	X	X
<i>Nations en fête</i> (Dubois, 1994)	X	X	X
<i>Noël autour du monde</i> (Maheux et Maheux, 2011)	X	X	X
<i>Passeport musical</i> (Aubin <i>et al.</i> , 1986)	X	X	X
<i>Tour du monde</i> (Saint-James et Chazelle, 2006)	X	X	X

Pour mieux comprendre les raisons qui poussent les enseignants à utiliser ces ressources, elles seront présentées en les regroupant d'après leur contenu et en fonction des compétences travaillées : méthodes pour l'enseignement de la musique en général, recueils de chansons pour l'interprétation, musique instrumentale et ensembles Orff, matériel pour l'appréciation des MTIA, les MT québécoises et la danse. Enfin, il sera question des ouvrages qui ne faisaient pas partie du corpus de l'analyse de contenu, soit parce qu'ils ont été publiés après qu'elle a été complétée soit parce qu'ils se rattachent à d'autres domaines, comme la littérature enfantine.

#### 7.4.1 Méthodes pour l'enseignement général de la musique

Les *Cahiers de Brigitte-Louise* (Lessard, 2002) et *Clac-sons* (Anctil et al., 2001; La Belle et Touzin, 2002) sont deux collections qui visent l'apprentissage général de la musique suivant le *PFÉQ* et ne sont donc pas spécialisées pour les MTIA. La qualité de la présentation de ces dernières est donc variable : pour les activités d'appréciation, des instruments traditionnels sont présents dans les bandes sonores, mais c'est beaucoup plus rare s'il s'agit d'accompagnements de chansons ou de pièces Orff. Dans Lessard (2002), il y a des pièces du Québec (3<sup>e</sup> année, *À la Claire Fontaine* et *Marie Calumet*), des États-Unis (5<sup>e</sup> année, *Amazing Grace*), d'Écosse (6<sup>e</sup> année, *Scotland the Brave* et *Auld lang syne*) et de France (2<sup>e</sup> année, *Sur le pont d'Avignon*, *Frère Jacques*). La collection *Passeport musical* est désuète et n'est plus en vente, mais de nombreuses écoles la possèdent encore et certains enseignants y puisent encore des activités.

#### 7.4.2 Recueils de chansons

La collection de Bélanger et Perrault (1997, 4 volumes) comprend des chansons traditionnelles et des compositions des auteurs, souvent chantées de manière simultanée. Les deux textes et mélodies sont harmonisés dans un « contrepoint fluide dans lequel les voix se marient sans jamais se nuire » (Préface). « Chaque groupe de mélodies est accompagné de notes pédagogiques : origine de la mélodie, données historiques et culturelles, niveau de difficulté, précisions pour une exécution plus facile, possibilités de montage et conseils d'interprétation » (Préface). La trame sonore est effectuée par un orchestre de bonne qualité. Le premier volume propose 13 chansons originaires de France, deux du Québec et une de la Guadeloupe. Le deuxième volume comprend cinq chansons identifiées comme venant du Québec, 17 de France (dont une du Morvan et deux de Bretagne), deux

de la Louisiane et une d'Haïti. Le troisième volume « s'éloigne quelque peu des seules thématiques de la petite enfance pour aborder celles des refrains d'étudiants et des camps de vacances » (Préface). Il s'y trouve 11 chansons de France, une du Québec, une de la Nouvelle-Écosse, une des Antilles et une des États-Unis. Le quatrième, qui s'adresse à tous les âges, est une « application des canons évoluant qui permet de produire des chansons couplet-refrain d'aspect tout à fait inattendu » (Préface). Il comprend 17 canons d'origine française. Cette collection est un bel exemple de tradition renouvelée dans des arrangements plus récents, mais qui respectent le contexte et l'esprit des anciennes mélodies.

Les deux cahiers intitulés *Écoles qui chantent : Noël* (Christophe, 2000, 2001) présentent des compositions récentes, des Noëls traditionnels de France, d'Alsace et d'Allemagne, du Royaume-Uni, de Russie et d'Espagne souvent dans des traductions en français. Les bandes sonores enregistrées avec un orchestre, sans être forcément traditionnelles, sont attrayantes, ce qui explique en partie leur popularité chez les enseignants.

*Noël autour du monde* (Maheux et Maheux, 2011) expose des chants de Noël traditionnels de différents pays (Pérou, Russie, Philippines, Espagne, Ukraine, Allemagne, Suède, Belgique et Vénézuéla), avec un document pédagogique apprécié des enseignants qui inclut des partitions musicales, les paroles en langue originale et en français, et une description des traditions de Noël de chaque pays.

Vieilli, mais toujours disponible, le classique petit carnet *Les 100 plus belles chansons* (Gadbois, 2012) présente plusieurs partitions de chansons traditionnelles populaires au Québec difficiles à trouver par ailleurs, telles *Partons la mer est belle* (p. 10), *Le nez de Martin* (p. 120) ou *Le p'tit cordonnier* (p. 40).

Pour les chansons traditionnelles, ce sont ces quatre recueils qui ont été le plus souvent cités par les enseignants sur le terrain et dans la netnographie.

#### 7.4.3 Musique instrumentale et Orff

L'incontournable *Nations en fête* de Chantal Dubois (1994), que beaucoup d'enseignants ont appréciée comme professeur de pédagogie Orff à l'université, présente des chansons des quatre coins du monde, dans la langue originale pour la très grande majorité, qui peuvent être interprétées au chant, à la flûte à bec et aux ensembles Orff. Elles viennent des Premières Nations, d'Amérique du Nord, du Sud et centrale, du Proche et du Moyen-Orient, d'Afrique, d'Asie et d'Océanie en offrant une grande variété de styles.

Dans la série *Lugdirythme* (Noclin et al., 2000, 1 à 5), ce sont les percussions qui sont à l'honneur dans des pièces inspirées ou provenant de diverses régions du monde : Amérique du Sud surtout, Antilles et Cuba, États-Unis, Afrique, Bali, Polynésie, Chine et Bulgarie. Les accompagnements sont bien faits, avec beaucoup d'instruments traditionnels dont la description est donnée ainsi que celle des rythmes typiques, ce qui est intéressant pour la mise en contexte.

Les pièces inspirées ou métissées pour flûte ou autre instrument en do de *Tour du monde* (Saint-James et Chazelle, 2006) comportent l'avantage d'être bien desservies par les trames sonores ou maracas, congas, claves, timbales, bongos, guiro, flûte de pan, bombo, charango, tin whistle, uillea-pipe, triangle, bodhran, guitare, castagnettes, darbukka, cabasa, ganza, surdo, bandonéon, balalaïka, dan bâu, dizi, sanza, djembé et balafon se font entendre, selon la région illustrée par la pièce. Cuba, Bolivie, Irlande, Espagne, Turquie, Brésil, Argentine, Russie, Jamaïque, Asie et Afrique de l'Ouest sont représentés. Les dix pièces pour flûte à bec

de *Mélo-flûte des Andes* (Truet *et al.*, 2003) sont inspirées des MT pour flute de pan. Là encore, les accompagnements sont de très bonne qualité, aspect souvent mentionné par les enseignants qui y sont sensibles.

Ce genre de publications amène Izzy à faire distinguer à ses élèves les pièces inspirées des versions authentiques en leur disant : « Ça c'est une musique traditionnelle, pis ça c'est une musique qui vient de ce pays-là [ou] dans le style de... » Morgan réfléchit : « Le matériel métissé, si je trouve ça bon, je vais l'enseigner, je vais peut-être parler, s'ils sont plus vieux et qu'ils sont capables de faire la différence, je vais peut-être leur parler un petit peu de "c'est quoi les inspirations dedans", mais je vais pas dire : "Voici une musique traditionnelle chinoise", pis finalement, c'est de la pop américaine chantée en chinois. »

Pour tout dire, les publications qui proposent des pièces instrumentales sont des arrangements souvent métissés avec des aspects plus modernes, que ce soit dans les instruments utilisés pour interpréter (Dubois, 1994; Saint-James et Chazelle, 2006) ou dans les mélodies composées par les auteurs qui s'inspirent des MT, mais qui ne reprennent pas les mélodies ancestrales (Noclin *et al.*, 2000; certaines pièces de Saint-James et Chazelle, 2006; Truet *et al.*, 2003).

#### 7.4.4 Matériel pour l'appréciation des MTIA

Dans le matériel destiné aux élèves de 3<sup>e</sup> cycle pour l'appréciation, *Musique du monde* et *Rallye informatique des instruments du monde* de Marie-Soleil Bouchard (2018a, 2018b, 2018c, 2018d) sont appréciés de plusieurs enseignants, mais sont aussi décriés pour les liens YouTube et les informations sur les instruments ou sur les pays visités qui laissent parfois à désirer, sans compter les faiblesses rédactionnelles.

Pour les plus jeunes, *Les percussions : petit singe et les instruments de musique* (Sauerwein et al., 1998) est un conte sonorisé avec diverses percussions, la plupart traditionnelles.

*Les musiques du monde* (Haas, 2010) invitent à découvrir les traditions musicales d'Europe, d'Afrique, du Moyen-Orient, d'Asie méridionale, d'Asie orientale, d'Amérique du Nord, d'Amérique centrale et des Caraïbes, d'Amérique du Sud et d'Océanie dans 50 exposés et 90 extraits musicaux.

#### 7.4.5 Musiques traditionnelles québécoises

Le cas des musiques du Québec est un peu particulier. Par exemple, plusieurs enseignants hésitent à « classer » certains compositeurs ou groupes dans les MT québécoises. Claude considère que les chansons de La Bolduc et d'Ovila Légaré font partie du « folklore » québécois (ce qui est aussi l'avis implicite de plusieurs autres participants à la recherche et des enseignants de la netnographie), mais pas celles de Gilles Vigneault et de Félix Leclerc. Morgan les distingue ainsi :

C'est des chansonniers dans le sens qu'ils ont composé eux-mêmes leurs chansons. [...] Je pense qu'il faut prendre les choses une à une, Gilles Vigneault, il en a fait des albums traditionnels [...] ses *reels*, c'est correct. Mais si je chante *Le Petit bonheur*, c'est pas une chanson traditionnelle. C'est une chanson de chansonnier québécois.

C'est aussi l'avis de Maxim qui dit : « Gilles Vigneault fait partie de la tradition. *Les Charbonniers de l'Enfer* ont enregistré un disque avec lui. Tsé, lui il a apporté de l'eau au moulin, il a apporté de la musique traditionnelle. Il l'a composée. Ses musiques, elles sont traditionnelles, là. » À l'inverse, Angel hésite vraiment à classer *l'Hymne au printemps* de Félix Leclerc dans une catégorie : « C'est pas vraiment folklorique, c'est juste plus traditionnel... C'est pas vraiment traditionnel non plus, [...] c'est

plus la culture québécoise ». Charlie associe La Bolduc et Félix Leclerc en parlant des activités d'appréciation en MT, sans faire de distinction de style entre eux.

D'après Maxim, même si « *Mes Aïeux*, par exemple, ils ne sont jamais écoutés au *Festival Mémoire et Racines*<sup>131</sup> », *Dégénération*<sup>132</sup> « est rendue une chanson de folklore [parce que] c'est elle que les jeunes connaissent le plus » et qu'elle est une porte d'entrée pour ce type de répertoire. Ce n'est pas du tout l'avis de Morgan qui s'offusque :

Moi, le meilleur exemple, c'est la chanson *Dégénération* de *Mes Aïeux*. Moi, je trouve ça scandaleux quand c'est dans un document qui est utilisé pour représenter la musique traditionnelle [dans un manuel pour le secondaire] pis une activité d'appréciation de la musique québécoise, c'est la chanson *Dégénération* de *Mes Aïeux*. Je trouve ça horrible de faire ça et je le dis publiquement! [...] Par contre, si moi je la trouve bonne comme chanson, pis que j'ai envie de l'apprendre à mes jeunes, ben je vais leur expliquer. Je vais pas leur dire, genre « Je vais vous enseigner une chanson traditionnelle québécoise. »

Ces enseignants, et sans doute bien d'autres Québécois, considèrent comme « traditionnelles » ou comme du « folklore » des musiques dont les compositeurs sont connus, ce qui va à l'encontre d'une idée répandue comme quoi une musique traditionnelle n'aurait pas d'auteur connu. Il est également intéressant de se demander à partir de quand une œuvre pourrait être classée dans les MT. Dans les faits, une œuvre récente qui présente des caractéristiques traditionnelles, comme certaines compositions de Gilles Vigneault (la *Danse à St-Dilon*<sup>133</sup>) ou des *reels*

---

<sup>131</sup> [Accueil – Festival Mémoire et Racines \(memoireracines.org\)](http://memoireracines.org)

<sup>132</sup> [Mes Aïeux - Dégénération - YouTube](#)

<sup>133</sup> [La danse à St-Dilon - Gilles Vigneault - YouTube](#)

d'auteurs contemporains (Salin *et al.*, 2020), est considérée comme traditionnelle par les enseignants et les musiciens trad eux-mêmes.

Outre les recueils de chansons déjà évoquées, un livre-disque utilisé par les enseignants pour la musique québécoise est *J'ai un bouton sur le bout de la langue* (La Bolduc et Bisailon, 2011), où se trouvent 11 chansons humoristiques de La Bolduc placées dans leur contexte sociohistorique. Beaucoup d'enseignants utilisent des musiques découvertes aisément sur YouTube, interprétées par *La Bottine Souriante* et La Bolduc; quelques-uns utilisent celles de groupes comme *Mauvais Sort*, *De temps Antan*, *Les Charbonniers de l'Enfer* ou de compositeurs-interprètes comme Gilles Vigneault, Ovila Légaré ou Tex Lecor. Plusieurs (Izzy, Maxim, Morgan et deux enseignants de la netnographie) ont mentionné les formations et le site du CQPV (Conseil québécois du patrimoine vivant, 2020) et quelques autres celui de la Fabrique culturelle (Charlie et deux de Facebook).

Ces quelques réflexions sur les MT québécoises ne font qu'amorcer ce qui pourrait faire l'objet de recherches beaucoup plus vastes. L'histoire approfondie des MT du Canada français, dans leurs origines, leur évolution, leurs caractéristiques, leurs rythmes, leurs instruments, leurs métissages, leurs interprètes et leurs perspectives reste encore à faire.

#### 7.4.6 Danses traditionnelles

*Danses autour du monde* (Maheux et Maheux, 2018) est un « outil pédagogique bilingue [...] de danse folklorique [qui] permet d'aborder les coutumes et traditions » (p. xx) de Noël d'autres cultures. Les chants, traduits en français, viennent de la Finlande, de la Roumanie, de l'Allemagne, de la Norvège, de la République Tchèque, de la Suède, du Chili, des États-Unis et du Canada.

France Bourque-Moreau (1980, 2002) est bien connue des professeurs de danse (Claude, Morgan), mais n'est pas citée par les autres enseignants et ses livres, *Je danse mon enfance* (Bourque-Moreau, 1980) et *Danse, mon cœur danse* (Bourque-Moreau, 2002), ne faisaient pas partie du corpus de l'analyse de contenu. Le premier n'est plus disponible et les bandes sonores sur disques vinyles sont devenues introuvables, mais il est cité par Morgan, Alex et Claude. Il contient des danses et des chansons d'Allemagne, d'Angleterre, d'Arménie, de Belgique, de la Bolivie, du Danemark, des États-Unis, de France, de Grèce, de Hollande, de Hongrie, d'Israël, du Japon, de Lituanie, de Macédoine, du Mexique, de Pologne, du Portugal, du Québec, de Russie, de Suède et de Yougoslavie. Le second regroupe 16 danses et chansons du Québec, dont plusieurs sont originaires de France, avec les partitions et les instructions pour la danse.

Bourque-Moreau (1980, 2002) et Maheux et Maheux (2018) restent donc les grands favoris pour soutenir l'apprentissage des danses traditionnelles dans les écoles primaires du Québec.

#### 7.4.7 Mise à jour des ressources

Comme les œuvres d'Henriette Major sont classées en littérature québécoise et non en musique, elle est malheureusement passée à côté de l'analyse de contenu. Cette auteure prolifique de la littérature jeunesse (plus de 100 ouvrages) a aussi publié des comptines et des chansons traditionnelles pour les tout-petits (Major, 1999, 2001, 2002; Major *et al.*, 2003), citées par Alex et deux enseignants de la netnographie qui travaillent au préscolaire.

Quelques autres livres ou sites qui rencontrent tous les critères, ou presque, explicités au chapitre 4 ont été découverts après la soumission du premier article.

Pour les musiques et traditions d'ici :

1. Nouveautés Orff de Chantal Dubois (2020a, 2020b) aux Éditions Musique en fête : *Paysages de la chanson française : folklore et traditions*, en 2 volumes. Les 25 chansons et arrangements Orff du premier volume sont consacrées aux « paysages de la petite enfance et de la jeunesse », avec des classiques comme *Savez-vous planter des choux?*, *À la volette*, *Le petit coupeur de paille* et d'autres moins connues comme *Cinq petits moineaux* ou *Bel hiver, blanche saison*. Le second volume, de 25 chansons aussi, est dédié aux « paysages d'antan et de la Nouvelle-France », avec des pièces comme *La noce des oiseaux*, *Isabeau s'y promène*, *Au bois du rossignolet*, etc. Chaque pièce comprend la partition, les paroles de la chanson, une mise en contexte historique et culturelle, une fiche descriptive détaillée de l'activité avec une version *Corona Fiesta* qui permet de suivre les consignes sanitaires en vigueur au printemps 2020.
2. Un livre sur Mary Travers : *La Petite fille qui devint la Bolduc* (Papineau et Hamel, 2018).
3. *MusiQue D'ICI!* Programmes de folklore pour les enfants du préscolaire et du primaire (Arcand et al., 2021).
4. *Réseau Québec Folklore* (Talbot et al., 2020) dont la mission « est de préserver et promouvoir le folklore québécois ». Du répertoire varié se trouve sous l'onglet Revue/Pièces et chansons.
5. *Trad-666* : un cours en ligne de 6 modules pour s'initier à la musique traditionnelle québécoise et à ses particularités, plutôt pour les enseignants que pour les élèves du primaire (Boulerice et al., 2020).

6. Le site de Monique Jutras, interprète, ethnologue, multi-instrumentiste et turluteuse, spécialement sous l'onglet Vidéos (<https://moniquejutras.com/videos/>).
7. *Le Cercle d'apprentissage : activités pédagogiques sur les Premières nations au Canada* (McCue, 2010).
8. Plusieurs airs traditionnels pour flute dans *Karaté de la flute* (Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, 2016).

Pour les musiques d'ailleurs :

1. Le livre-disque *Mes comptines du monde à écouter* (Letarte, 2019) présente des classiques tels *La Cucaracha*; *Ani Couni*; *Row, Row, Row your Boat*; *Rumbali* etc.
2. *L'atelier instrumental* de Noclin (2003) livre les secrets de la fabrication d'une trentaine d'instruments de musique à partir de matériaux de récupération ou peu onéreux : tambours, cuica, bongos, surdo ou doudoumba, timbale hémisphérique, bâton de pluie, cloche agogo, hochet-caxixi, rocar, sistre, sistre africain, grelots, castagnettes à doigts, guiro, cabassa, ganza, œufs-shakers, mini-maracas, jeu de timbres, wood-block, claves, sonnailles, cithare suralebasse, valiha, berimbau, tambour tournoyant à friction, flûte de Pan, tuyau harmonique et kazoo.

On remarque que six de ces nouvelles ressources concernent les MT québécoises et une les musiques autochtones, ce qui contribue un peu à combler les manques dans ces domaines.

## 7.5 Conclusion de l'analyse croisée

En résumé, l'ensemble des résultats montre que le terme de « musiques traditionnelles » est plus utilisé que celui de « folklore » ou de « musiques folkloriques », tant dans les ressources pédagogiques que chez les enseignants. Les MT de France et d'Europe en général dominent dans les ressources, alors que ce sont les MT du Québec et d'Amérique qui sont mentionnées le plus souvent par les enseignants, notamment sur les réseaux sociaux.

L'ouverture culturelle est manifestée dans l'abondante variété des origines des MT dans l'analyse de contenu, de manière explicite chez presque tous les enseignants de l'enquête et de façon plus implicite chez ceux de la netnographie. La formation identitaire par les MT du Québec éveille l'enthousiasme de plusieurs enseignants, mais certains se méfient de l'appropriation culturelle, surtout pour les MT autochtones.

Les modes de transmission traditionnels, par imitation ou modelage sont surtout favorisés pour les chansons, car pour l'apprentissage instrumental, les partitions restent bien présentes. De façon générale, les ressources présentent les MTIA de façon similaire aux autres musiques et plusieurs spécialistes disent les enseigner toutes de la même manière, en appliquant les stratégies de l'enseignement explicite. Deux d'entre eux se démarquent en improvisant des accompagnements de chansons traditionnelles avec les élèves à la manière d'un *jam*. Les ressources québécoises sont les seules susceptibles de tenir compte du *PFÉQ* que les enseignants connaissent et appliquent à des degrés divers. Ce sont surtout les compétences *Interpréter* et *Apprécier* qui sont travaillées avec les MTIA. Certains enseignants se perçoivent comme différents des autres en raison de leur intérêt marqué pour les MTIA.

Enfin, dans le matériel pédagogique commun aux trois approches méthodologiques, il y a des méthodes générales pour l'enseignement de la musique, des recueils de chansons, des partitions instrumentales, des activités d'écoute, d'appréciation et de danse. Plusieurs enseignants sont indécis par rapport au classement des MT québécoises et les avis sont partagés quand les auteurs des musiques sont récents comme Félix Leclerc ou Gilles Vigneault. Toutes ces informations apportent leur pierre à l'édifice pour répondre aux questions de recherche, ce qui sera discuté dans le prochain chapitre.

## Chapitre 8 – Discussion

Le moment est maintenant venu d'interpréter les résultats en ce qui concerne l'enseignement des MTIA dans les écoles primaires du Québec, en fonction des recommandations du *PFÉQ* et des principes de l'ÉMI. Brièvement, l'ensemble des résultats indique, d'une part, que les ressources pour enseigner les MTIA sont plutôt restreintes, spécialement pour les musiques d'ici. D'autre part, les enseignants de musique du Québec manquent de formation pour mettre l'ÉMI en application en enseignant les MTIA dans leurs classes du primaire et, de ce fait, ils semblent peu nombreux à le faire vraiment. À cet égard, le *PFÉQ* reste plutôt vague en énumérant le « folklore d'ici et d'ailleurs » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 249) parmi plusieurs styles musicaux à faire apprécier aux élèves.

### 8.1 Interprétation des résultats

Ce faible nombre d'enseignants à enseigner les MTIA a été corroboré par la difficulté à recruter dix participants à travers tout le Québec pour l'enquête de terrain (section 3.2.1) et par le fait qu'à peine 5% des membres des groupes Facebook d'enseignants de musique intervenaient à propos des MTIA (section 6.2). De plus, ce sujet était abordé dans moins de 2% des fils de discussion. Ces résultats ne sont toutefois pas suffisants pour affirmer que la majorité des enseignants de musique négligent les instructions du *PFÉQ* en ce qui concerne l'ouverture « à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 242) et l'appréciation du « folklore d'ici et d'ailleurs » (p. 249). Le but de cette étude n'est pas de faire le portrait de ce qui ne se fait pas en matière d'ÉMI au Québec, ni de comparer les spécialistes qui enseignent les MTIA avec ceux qui ne le font pas. Il est de documenter ce qui se fait dans les écoles primaires pour

l'enseignement des MTIA au moyen d'une recension des ressources pédagogiques (chapitre 4) et d'une enquête de terrain (chapitres 5 et 6) ayant comme population des spécialistes en musique qui mettent en œuvre cet enseignement et l'ÉMI dans leurs classes.

Il est également légitime de s'interroger sur la possibilité qu'un élève du primaire a de s'ouvrir sur le monde pour en découvrir les particularités et les différences (Ministère de l'Éducation, 2006a) s'il n'a accès qu'à la musique populaire, dépourvue de caractéristiques indiquant son origine culturelle, et dont la prépondérance dans les médias est évidente. Étant donné le peu de ressources en MT d'ici et le défi pour les enseignants de les enseigner sans support et sans formation, l'élève peut-il saisir « davantage les éléments de sa propre culture » et peut-il développer raisonnablement « cette perception du monde, renouvelée et enrichie, [qui] participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 238)?

Les résultats impliquent également que l'ÉMI devrait être mieux connue et intégrée, tout d'abord dans ses concepts et ses pratiques, puis dans la préparation des spécialistes en musique, et enfin dans les programmes scolaires et les outils pédagogiques. Le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* se fonde bien sur certains principes de l'éducation interculturelle quand il demande « de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 50). De même, le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* recommande que « l'école constitue un lieu véritable d'intégration culturelle » et qu'elle donne aux élèves « accès à un héritage culturel » (Vallières *et al.*, 2004, p. 7-8). Cependant, dans les documents officiels, le rôle que peut jouer la musique dans le

développement de cette ouverture et de l'intégration culturelle est encore passé sous silence.

En effet, l'ÉMI (section 1.6), avec ses principes d'ouverture aux autres (sections 1.6, 4.3 et 7.2.1), de justice sociale - excluant le racisme et l'ethnocentrisme (sections 2.3.6, 6.3.6 et 7.2.3) - et de développement de l'identité culturelle (section 2.3.5), ne fait pas encore vraiment partie des programmes universitaires de formation des enseignants de musique : ceux-ci présentent des lacunes importantes dans ce domaine (sections 1.8 et 5.5.1.2). De fait, les répondants témoignent que les occasions d'être en contact avec les MTIA durant leur formation musicale et leur cursus universitaire ont été rares, voire inexistantes (section 5.5.1.2).

Ce constat va dans le même sens que les études effectuées dans d'autres pays (Nethsinghe, 2012; Schippers, 2010; Southcott et Dawn, 2010; Wang et Humphreys, 2009; Westerlund *et al.*, 2020), qui ont souligné que les programmes universitaires de musique offraient rarement autre chose que des musiques occidentales, classiques, populaires ou jazz, et que les MTIA ne faisaient qu'exceptionnellement partie du cursus. En conséquence, trop d'enseignants ne se sentent pas assez compétents pour les enseigner (section 5.5.1.2) et ne peuvent suivre les recommandations du *PFÉQ* quant au choix du répertoire « d'ici et d'ailleurs » et à l'inclusion du « folklore » comme style. Pour découvrir ces musiques, se les approprier et devenir suffisamment compétents pour les enseigner, ils ont été obligés de se former par eux-mêmes ou de se tourner vers des porteurs de tradition, dans un parcours souvent semé d'embûches en raison du peu d'accessibilité des formations dans le domaine.

Pour éviter ces situations, les étudiants en éducation musicale du Québec devraient pouvoir bénéficier de partenariats avec des porteurs de culture. Les exemples rapportés par Kang et Yoo (2019), où des percussionnistes sud-coréens ont donné à des futurs enseignants une formation avec leurs instruments traditionnels, ou par Joseph et Hartwig (2015), sur un atelier de musique africaine à la Griffith University, montrent les avantages reliés à cette collaboration. Le cours interculturel de Burton *et al.* (2013) donné en ligne à de futurs enseignants de musique des États-Unis et de la Suède, et le projet interculturel entre la Finlande et le Cambodge étudié par Westerlund *et al.* (2015) sont aussi de bonnes sources d'inspiration pour des expériences semblables au Québec.

Les participants de la présente étude sont tous des passionnés et leurs motivations à enseigner les MT sont puissantes. Si on se réfère au modèle de Blondin (2017, p. 29), le « partage de la passion de la musique », les MT dans ce cas précis, est une motivation importante pour la plupart de ces enseignants, de même que « l'expérience de la musique », qu'ils souhaitent faire vivre aux élèves pour susciter leur intérêt et faire briller leurs yeux. Les bénéfices pédagogiques qu'ils retirent de l'enseignement de la musique traditionnelle pour les élèves ont également été exprimés par eux (section 5.6).

En raison de leur singularité par rapport à leurs collègues, du fait de leur intérêt marqué pour les MT qui font partie intégrante de leur identité, quelques enseignants se perçoivent comme différents et peuvent ressentir un certain isolement. D'autres développent des qualités de leadership pour l'ÉMI (section 7.3.3). Cela est appréciable, car le contexte social témoigne que les mouvements migratoires des dernières décennies ont entraîné une diversité culturelle sans précédent dans les écoles québécoises (Benzakour et Fadel, 2019; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013;

Wihtol de Wenden, 2017), particulièrement dans la région montréalaise qui élabore des outils pour favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés (Armand et Maraillet, 2013; Réseau Réussite Montréal, 2020).

En comparant les résultats de cette étude avec les cinq phases de la *World Music Pedagogy* décrite par Campbell (2018; figure 1, section 1.6), il est à noter que les enseignants qui ont collaboré à l'enquête ethnographique et netnographique mettent en pratique l'« écoute attentive » (*Attentive Listening*) avec leurs élèves, notamment dans les activités d'appréciation qui sont largement représentées dans le matériel pédagogique. La plupart ont aussi intégré des activités pour une « écoute engagée » (*Engaged Listening*) qui entraîne une certaine participation et une interprétation de base « by singing a melody, patting a rhythm, playing a percussion part, moving to a dance pattern » (Campbell, 2018, p. 114).

Les documents didactiques proposent l'« écoute active » ou l'« écoute qui met en action » (*Enactive Listening*), où « the music is re-created in as stylistically accurate a way as possible » (Campbell, 2018, p. 114). Dans une proportion similaire, l'« écoute engagée » est proposée si l'on en croit le nombre de publications pour l'interprétation. De même, un bon nombre d'enseignants qui font apprécier et interpréter des MTIA cherchent à le faire en respectant les styles originaux et l'authenticité des pièces. Néanmoins, ceux qui vont jusqu'à la « création de musiques du monde » (*Creating World Music*) deviennent plus rares : la compétence *Inventer* compte pour maximum 8% de l'ensemble des activités musicales en classe (figure 13) et elle est principalement mentionnée pour les MT du Québec (tableaux 9, 12 et 16).

Il reste donc encore du chemin à faire avant que l'« intégration des musiques du monde » (*Integrating World Music*), « the examination of

music as it connects to culture and as it illuminates a prism-like view of subjects as varied as history, geography, language and literature, the sciences, and the visual and performing arts » (Campbell, 2018, p. 114), soit effective dans les programmes scolaires, chez les enseignants de musique et dans les écoles du Québec.

Dans la *Loi sur le patrimoine culturel du Québec* (Québec, 2020), le patrimoine immatériel comprend « les savoir-faire, les connaissances, les expressions, les pratiques et les représentations transmis de génération en génération et recréés en permanence » (Art. 2), ce qui correspond à plusieurs aspects des MT. Malgré le souhait formulé dans l'introduction qui ouvre cette thèse, sur l'idée que l'école puisse jouer un rôle prépondérant dans la transmission du patrimoine musical, force est de constater que ce n'est guère le cas. Trop d'enseignants n'ont malheureusement pas les moyens d'être des héritiers, des critiques et des interprètes de leur propre culture (Martinet *et al.*, 2001); ils peuvent encore moins faire découvrir celle des autres.

D'ailleurs, le concept de tradition (section 2.3.1) et les distinctions entre les MTIA et le folklore (sections 2.3.2, 4.6.1 et 7.1) ne semblent pas très clairs, non seulement pour les enseignants, mais aussi dans le *PFÉQ* qui emploie l'expression fort imprécise de « folklore d'ici et d'ailleurs » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 249). Le mot « folklore » recouvre bien d'autres domaines que la musique (contes, coutumes, etc.) et « renvoie aujourd'hui en Occident le plus souvent à une idée d'archaïsme » (« Musique folklorique », Roubanovitch, 2013). Le terme anglais « folk music » ne semble pas avoir cette connotation péjorative et cela pourrait contribuer à entretenir une certaine ambiguïté dans la signification de ce terme. De toute évidence, les occurrences montrent que le terme de « musique traditionnelle » est beaucoup plus utilisé, et ce, dans les trois

approches méthodologiques employées dans la présente recherche (section 7.1.1). En synthétisant les propos des enseignants et les données de la littérature, la musique traditionnelle pourrait être définie comme l'héritage musical d'un peuple, fondé sur une tradition culturelle vivante et transmis de génération en génération en le réactualisant (section 5.6). Cette signification correspond mieux au répertoire dont il est question tout au long de cette thèse et justifie l'emploi du terme de « musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs », accordé au pluriel pour exprimer la diversité de ses formes.

Quant aux ressources, le chapitre 4 a établi que 8,8% d'entre elles (75 sur 850, voir section 4.7) répondent aux critères de sélection répertoriés dans la section 3.1.1. Cela veut dire que ces 75 outils pédagogiques<sup>134</sup> : comportent des MTIA; démontrent un esprit d'ouverture culturelle; s'appuient sur des principes de justice sociale en écartant les biais ethnocentriques et en favorisant le respect des valeurs et des croyances; mettent en contexte les œuvres musicales au moyen de cartes géographiques, d'illustrations ou d'informations sociohistoriques; sont le fruit d'une collaboration avec des porteurs de tradition ou avec des ethnomusicologues; mentionnent leurs sources et l'authenticité des œuvres présentées; favorisent un mode de transmission traditionnel par imitation, par modelage ou à l'oreille; proposent des trames sonores interprétées avec des instruments traditionnels caractéristiques de l'aire culturelle ou des arrangements réalisables dans les classes du primaire; et fournissent aux enseignants suffisamment d'informations pour pouvoir enseigner ces musiques sans formation particulière, comme le processus d'apprentissage, les partitions musicales, la prononciation et la traduction des langues étrangères.

---

<sup>134</sup> Leur liste se trouve à l'Annexe J.

Le fait que 68% des ressources contiennent plusieurs cultures aide sans doute les enseignants et les élèves à développer une meilleure compréhension de la diversité culturelle. Il importe cependant de remarquer que les ressources qui ne présentent qu'une seule culture sont plus souvent conçues par des porteurs de tradition, en mesure d'approfondir le sujet et d'offrir une présentation de qualité de leur propre musique (Begag, 2008; Boulerice *et al.*, 2020; Dambury, 2013; Dubois, 2020a, 2020b, par exemple). Les ouvrages monoculturels peuvent aussi être publiés par des ethnomusicologues qui ont consacré plusieurs années de leur vie à l'étude d'une MT (Faure, 2003; Kersalé et Guillaume, 1999). Ceux édités par des porteurs de culture peuvent également chercher à développer la formation identitaire (Boulerice *et al.*, 2020; Leclerc *et al.*, 2004; Roy, 2018).

À la section 7.1.3, le tableau 19 indique que les MT d'Europe dominent dans l'analyse de contenu, suivies de celles de l'Amérique, tandis que ces dernières sont prédominantes chez les informateurs et très majoritairement citées dans les réseaux sociaux. Cela peut s'expliquer par le fait qu'une bonne partie des ressources en français pour les MTIA vient d'Europe et qu'elles comportent davantage de répertoire de ce continent, alors que l'intérêt des enseignants qui partagent ou mentionnent des MT sur les réseaux sociaux ou dans l'enquête orale se porte davantage sur les MT francophones, surtout du Québec. Les ressources des autres provinces canadiennes sont presque exclusivement publiées en anglais, au Canada ou aux États-Unis.

Dans ce même tableau, les trois approches méthodologiques montrent que les continents d'Afrique, d'Asie et d'Océanie réunis comptent pour environ 30% des ressources analysées ou mentionnées par les enseignants, ce qui semble peu au premier abord. Est-ce que la présence

plus discrète de ces trois continents est le signe qu'un ethnocentrisme occidental inconscient guide les choix éditoriaux? Compte tenu de l'origine ethnique de la plupart des concepteurs des ressources en français, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'ils soient plus familiers avec les MT d'Europe et d'Amérique et que, par conséquent, ils les publient davantage. En revanche, il serait profitable que les MT des différentes parties de l'Asie et de l'Afrique soient rendues accessibles aux enseignants québécois, quand on sait qu'entre 2009 et 2018, 32,7% des immigrants au Québec venaient de l'Asie, 32,1% de l'Afrique et 0,2% de l'Océanie (Benzakour et Fadel, 2019, p. 55).

Est-ce que cette répartition des MTIA dans les ressources a une incidence sur le choix du répertoire des enseignants, plus limités dans leur accès aux MT d'Afrique, d'Asie et d'Océanie? Sans doute, mais pas seulement. Il est beaucoup plus difficile pour un enseignant d'aborder les systèmes musicaux de ces continents, parfois très éloignés du système occidental qui est bien souvent le seul avec lequel il a été en contact toute sa vie (sections 1.8 et 5.5.1.2). L'esthétique des musiques de ces cultures peut lui paraître étrange en raison des sonorités des instruments traditionnels (Wade, 2013, chap. 2), des systèmes rythmiques particuliers (chapitre 3), des échelles de sons ou des modes musicaux différents (chapitre 4) et des techniques instrumentales ou vocales qu'il pourrait même considérer comme des défauts d'interprétation, selon les canons occidentaux (chapitre 2). Il se sentira incompetent à enseigner des langages musicaux qui lui sont inconnus et sera beaucoup plus à l'aise avec les MT de sa propre culture ou de peuples qui lui sont plus familiers.

Néanmoins, un autre problème se pose ici, car les ressources en MT d'ici, qu'elles soient autochtones, québécoises, acadiennes ou des autres provinces canadiennes, sont trop rares (section 4.7). Cette lacune est en

quelque sorte mise en évidence par les enseignants, surtout pour les MT du Québec, car ce sont les plus sollicitées et les plus mentionnées par les internautes et par les participants à l'enquête de terrain qui n'ont pas manqué, pour plusieurs, d'exprimer clairement leurs besoins pour ce répertoire (tableau 18, section 7.1.2). Pour les musiques autochtones, l'expression « si possible », employée dans la phrase « ces extraits seront issus de différentes cultures dont, si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 249), réfère-t-elle à la rareté des ressources conçues pour l'appréciation musicale pour ce répertoire ? Quoiqu'il en soit, peu d'ouvrages en proposent. Les musiques des autres provinces canadiennes et celles d'Irlande, d'Écosse, d'Acadie et des Maritimes - qui ont eu une influence remarquable sur les MT du Québec - ne sont pas mieux servies. L'histoire de leurs origines, de leurs parcours et de leurs métissages reste à raconter et à mettre à la portée des jeunes générations.

Compte tenu des changements importants survenus dans la société québécoise depuis la Révolution tranquille (Durocher et Millette, 2015), le patrimoine musical se conserve beaucoup moins que par le passé par l'intermédiaire des familles et des communautés. Le Rapport Rioux parle même d'une « disparition progressive de la culture traditionnelle » (Rioux et Deslauriers, 1969, p. 365). La transmission de cet héritage précieux repose désormais sur les épaules des porteurs de tradition qui ont, pour la plupart, peu d'occasions de le faire découvrir aux enfants du primaire. Ces musiciens devraient donc être secondés dans cette tâche par les enseignants de musique qui, selon le point de vue de ceux qui ont témoigné de leur expérience (chapitre 5), y voient beaucoup d'avantages pour eux et leurs élèves, tels que la formation identitaire, l'ouverture culturelle, la motivation, l'intérêt et une saine curiosité (section 5.5.1.3).

En étant mieux préparés et mis en contact avec des représentants des MTIA, les enseignants qui abordent déjà des MT pourraient améliorer leur façon de les transmettre. Effectivement, dans l'enquête ethnographique, la plupart des enseignants ont dit qu'ils enseignaient les MTIA sensiblement de la même façon que les autres musiques. Or, dans l'ÉMI, il est recommandé de transmettre les MTIA de la même façon qu'elles le sont dans leur contexte d'origine :

Music teachers and teaching musicians play important roles in the sustainability of music in culture. They preserve music by transmitting it to their students, and they sustain music through their efforts to foster not only the reproduction of musical works but also the inspiration to produce fresh interpretations and creative development of the music, especially in music cultures in which new interpretations and improvisations are expected and valued. Various techniques and methods are culturally maintained in the teaching/learning process, and like the features of the music so, too, are teaching/learning practices reflective of the culture. These techniques merit attention and can be honored in school experiences so that music can be understood not only for its sound but also for its behaviors and meanings within its origin cultures. (Campbell, 2018, p. 89)

Ce point mérite d'être souligné et retenu, de même que celui des éléments de mise en contexte, qui peuvent être inexistantes ou peu efficaces, comme cela a été observé pour deux enseignants sur cinq (section 5.5.2, tableau 12). L'analyse de contenu a aussi révélé que, dans les ressources, la mise en contexte se limite très souvent à une simple illustration, parfois à des informations socioculturelles ou historiques précises et, plus rarement, une carte géographique situe la région d'origine de la musique abordée (section 4.6.3, figure 5).

## **8.2 Perspectives des résultats Apports de la recherche**

Cette étude contribue à l'avancement des connaissances sous plusieurs aspects. En premier lieu, aucune analyse de contenu de cette envergure

(plus de 860 ressources si on compte celles qui ont été ajoutées dans la mise à jour de la section 7.4.7) n'a été effectuée jusqu'à présent sur du matériel pédagogique en français pour l'enseignement de la musique au primaire. Carignan (1994) n'avait étudié que les collections *Imagine et moi* (Aubin, 1989) et *Mon passeport musical* (Aubin et al., 1986). Cette analyse a été fondamentale pour poser les balises de l'enquête ethnographique et lui donner un cadre conceptuel bien défini avec l'ÉMI et les concepts qui y sont rattachés. De plus, elle a mis en évidence le fait que l'accès (en termes de coût pour les publications européennes et de rareté pour celles du Québec) à des publications en conformité à la fois avec les principes de l'ÉMI et avec les directives du *PFÉQ* est relativement difficile pour les enseignants et peut limiter leur nombre à vouloir les enseigner.

En second lieu, les spécialistes en musique qui enseignent les MTIA dans les écoles du Québec n'ont pas encore fait l'objet d'une étude en tant que communauté de pratiques. La recherche la plus apparentée est celle de Lambert-Pellerin (2014), mais les professeurs de l'école *Jeunes musiciens du monde* ne travaillent pas dans le système scolaire et ne sont pas soumis au *PFÉQ*. Celle de Peters *et al.* (2016) concernait les conditions de travail des enseignants de musique du Québec et celle de Blondin (2017), les motivations qui interviennent dans le choix de carrière des enseignants de musique. Ces deux références ne portent pas sur leurs pratiques enseignantes comme telles, ni sur l'ÉMI, ni sur les MTIA. Les études effectuées dans d'autres provinces canadiennes ou dans d'autres pays, qui ont été exposées dans la recension des écrits (chapitre 1), se situent dans des contextes très différents de celui du Québec que l'on qualifie de « société distincte » (Warren et Langlois, 2020) depuis la Révolution tranquille. Les populations étudiées sont également différentes. Sur les cinq enseignants observés par Cain et Walden (2019),

une seule enseigne la musique dans une école primaire. Comme elle enseigne dans une école d'immersion française, ses motivations pour mettre en œuvre un programme basé sur la diversité musicale visent surtout l'acquisition du français chez ses élèves, en se servant de chansons et de comptines francophones traditionnelles. Les études de Johnson (1997), de Nethsinghe (2013), de Walden (2020) et de Westerlund H. *et al.* (2015) portent sur des enseignants du secondaire. Celles de Joseph et Hartwig (2015) et de Kang et Yoo (2019) concernent des étudiants universitaires en formation pour devenir enseignants de musique. En outre, plusieurs de ces recherches reflètent des interventions pédagogiques très ciblées, par exemple Chandransu (2019) en Thaïlande, alors que la présente thèse propose une réponse beaucoup plus large et circonstanciée aux questions de recherche en mettant à profit l'utilisation de trois approches méthodologiques.

Cette façon de procéder, en adoptant trois angles de vues différents et complémentaires, a permis de comparer les occurrences des termes rattachés à « tradition » et à « folklore » et de préciser leur signification pour mettre au jour la confusion engendrée par le choix de ces mots, que ce soit dans le *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 249), dans les ressources pédagogiques ou dans les propos des enseignants. Il a également été montré que les francophones ne perçoivent pas la « musique folklorique » de la même façon que les anglophones conçoivent la « folk music » (section 5.6). Le premier terme est relié à l'idée d'une musique du temps passé, révolu et même sclérosé, souvent de moins bonne qualité, connotation qui serait moins présente dans le second. L'expression « musique traditionnelle » sous-entend une idée de continuité dans le temps, de transmission et de réactualisation de la musique qui la garde vivante et qui pousse les musiciens à la peaufiner

et à l'améliorer sans cesse, quitte à la métisser avec de nouveaux éléments.

### **8.3 Validité de la recherche**

Utiliser plusieurs méthodes de collecte de données est une façon de restreindre les biais qui auraient pu résulter de l'emploi d'une seule (Peters, 2007). « Les recherches qualitatives tirent en ce sens leurs forces de cet entre-maillage [sic] du chercheur, de l'objet, des méthodes et du contexte de recherche, qui offrent une force au processus de recherche » (Proulx, 2019, p. 58). L'engagement prolongé de la chercheuse dans le milieu d'enquête, les enregistrements, les observations, le journal de terrain, les grilles d'observation et d'analyse, la triangulation avec les données collectées par la netnographie et celles de l'analyse de contenu, les vérifications externes sollicitées lors d'échanges avec la directrice et la co-directrice de thèse, avec des participants et des collègues ainsi que la recherche d'explications divergentes dans la littérature scientifique sont autant de moyens qui ont été employés pour réaliser cette collecte, appuyer la recherche sur des assises solides et assurer sa crédibilité.

Selon Proulx (2019), « les données en recherches qualitatives n'existent pas sans le chercheur et son cadre qui les 'rendent' des données » (p. 62), car toute recherche reflète le point de vue du chercheur dans une sorte de « subjectivité transparente ». Pourtant, mener une enquête ethnographique dans son propre groupe expose à la critique (Peters, 2007, p. 135), même si « certaines traditions de recherches qualitatives soulèvent l'essentialité de la subjectivité du chercheur pour avoir des apports intelligibles, ancrés et signifiants de la recherche conduite, par exemple chez les chercheurs travaillant [...] en ethnographie » (Proulx, 2019, p. 58). Pour cette approche, si la chercheuse n'avait pas observé le milieu scolaire et la communauté de pratiques des enseignants de

musique en y travaillant auparavant et en consultant les réseaux sociaux, il est fort probable qu'elle n'aurait pas été alertée par les difficultés et les lacunes exposées dans la problématique. L'objet de la recherche s'est imposé à elle par des circonstances fortuites, parce que des enseignants qu'elle connaissait étaient confrontés à un sentiment d'incompétence quand il s'agissait d'enseigner les MTIA, alors qu'ils se sentaient à l'aise en musique classique ou populaire. Ils avaient aussi de la difficulté à trouver des ressources intéressantes et à leur portée pour se familiariser avec les MTIA.

L'auteure aurait pu choisir d'étudier ces enseignants démunis, mais elle a choisi d'aller vers ceux qui « réussissaient » dans l'enseignement des MTIA, pour aborder l'objet de manière plus positive. Comme elle n'en connaissait pas personnellement au départ, cela lui permettait d'avoir un regard plus détaché sur le groupe et de garder une certaine distance face aux données (Beaud et Weber, 2010), de façon à les analyser et à les interpréter avec minutie. Proulx remarque que « l'objet une fois étudié n'est plus le même, il a changé, il a une nouvelle texture et un nouveau sens » (p. 56). La chercheuse voit avec le recul combien cet objet a évolué, du moins dans son esprit, depuis le début de la recherche.

En ce qui a trait à l'analyse de contenu, Krippendorff (2013) explique que sa fiabilité s'appuie sur deux principes : les données doivent avoir été générées avec toutes les précautions nécessaires pour éviter les distorsions et les biais et elles doivent signifier la même chose pour tous ceux qui les utilisent. « A research procedure is reliable when it responds to the same phenomena in the same way regardless of the circumstances of its implementation » (Krippendorff, 2013, p. 267). Pour cela, l'exactitude des informations a été contrôlée de façon continue en adoptant un processus clair et méthodique pour la codification des unités

d'information et leur analyse afin d'appuyer solidement les conclusions (section 3.1).

## **8.4 Limites**

L'innombrable quantité de documents pouvant servir à enseigner la musique au primaire rendait illusoire la pensée de pouvoir en faire une analyse exhaustive, surtout depuis le printemps 2020 et les restrictions sanitaires associées à la pandémie. Avec un corpus de 850 ressources au départ, il est toutefois possible de conclure que les résultats exposés dans les chapitres 4 et 7 ont atteint l'objectif de faire ressortir les caractéristiques des ressources pédagogiques disponibles au Québec pour enseigner les MTIA au primaire. Les analyses ont aussi permis de dresser la liste des 75 meilleures ressources à cette fin (Annexe K) et une description plus détaillée de celles qu'utilisent les enseignants qui ont collaboré à cette étude (section 7.4). Les trois approches méthodologiques ont permis une triangulation efficace des types de sources, dont les résultats ont été présentés dans l'analyse croisée du chapitre 7.

De plus, cette recherche a été limitée dans le recrutement, tout d'abord parce que beaucoup d'enseignants ne faisaient pas de MTIA dans leur classe de musique ou ne prévoyaient pas en faire durant la période de collecte des données. Ensuite, parmi ceux qui en faisaient, plusieurs n'étaient pas légalement qualifiés, étaient encore en formation, n'avaient pas suffisamment d'expérience ou travaillaient dans une CS de la région de Montréal qui mettait trop de conditions contraignantes pour les projets de recherche sur son territoire (section 3.2.1). Enfin, du mois de mars au mois d'octobre 2020, les observations en classe et les entretiens en personne n'ont plus été permis en raison des normes sanitaires établies à la suite de la pandémie de Covid-19. En conséquence, les derniers

informateurs ont dû être interrogés à distance et n'ont pu être observés. Malgré tout, la diversité des situations scolaires des dix participants à la recherche a fourni des données d'une grande richesse et d'une valeur scientifique indéniable.

## Conclusion

À la lumière de ce qui précède, il serait souhaitable que davantage de ressources pédagogiques en français soient disponibles pour l'enseignement des MTIA, spécialement pour la MT québécoise, les musiques des Premières Nations et celles des peuples fondateurs du Canada. Favoriser l'édition d'ouvrages qui prennent en compte les principes de l'ÉMI, le *PFÉQ* (Ministère de l'Éducation, 2006), les critères de sélection du matériel en ÉMI (section 3.1.1) et le contexte scolaire des écoles primaires du Québec serait bénéfique pour les enseignants, les élèves et la société. La sélection variée et significative de MTIA devra être préparée en collaboration avec des porteurs de cultures, des ethnomusicologues et des pédagogues.

Pour améliorer la préparation des futurs enseignants à l'ÉMI et à l'enseignement des MTIA, les programmes universitaires auraient intérêt à les intégrer davantage dans leur cursus et les étudiants en éducation musicale du Québec pourraient bénéficier de partenariats avec des porteurs de tradition. Il serait également judicieux d'instaurer un véritable partage de ressources dans une communauté collaborative d'enseignants. Les outils pédagogiques devraient correspondre aux critères de sélection exposés dans la section 3.1.1 et être simples à assimiler, car les enseignants consultés ont exprimé très clairement qu'aucun d'entre eux n'avait le temps ou l'intérêt d'utiliser des SAÉ compliquées ou trop détaillées (section 5.5.1.5). Ces ressources devraient comporter des vidéos où il est possible de bien voir et entendre l'interprétation des MTIA et des informations sur le contexte socioculturel, car c'est un souhait qui a été formulé plusieurs fois dans les ressources idéales mentionnées par les informateurs (section 5.5.1.5). De même, puisque les enseignants des réseaux sociaux cherchent des chansons significatives ou à thème, du

répertoire pour flute à bec ou pour ensembles Orff, des danses traditionnelles, des jeux ou des activités sur les MTIA à faire sur un tableau interactif, un ordinateur ou une tablette, tout cela devrait être proposé dans cette communauté collaborative d'enseignants. Celle-ci pourrait également offrir des sessions pour initier ou parfaire la formation de ses membres dans les MTIA proposées, au moins assez pour qu'ils se sentent à l'aise de les enseigner. Les centres de services scolaires offrent déjà certaines formations lors de journées pédagogiques, ils pourraient en intégrer sur l'ÉMI et les MTIA.

À cela pourrait s'ajouter un réseau de porteurs de tradition mandatés pour aller dans les écoles, à commencer par des représentants des musiques d'ici : musiciens autochtones avec leurs instruments; personnalités du *trad* québécois en violon, accordéon diatonique, cuillers, guimbarde, podorythmie ou gigue; spécialistes des musiques et des danses acadiennes, irlandaises, écossaises, etc. Les porteurs de cultures des musiques d'ailleurs, spécialement ceux des pays d'origine des élèves issus de l'immigration, qui sont accrédités pour travailler dans les écoles au Québec, seraient également les bienvenus dans ce réseau. Cette collaboration pourrait être avantageusement complétée par une « instrumenthèque » et une médiathèque où des instruments traditionnels de diverses régions du monde, des films et des enregistrements de MTIA seraient disponibles pour des prêts aux enseignants.

Pour conclure, la pertinence sociale de l'éducation interculturelle (Banks, 2012) a été démontrée dans d'autres pays qui, comme le Canada, accueillent beaucoup d'immigrants (Wihtol de Wenden, 2017). Les enfants doivent s'intégrer dans un milieu scolaire dont la culture est parfois bien éloignée de la leur, ce qui peut être facilité en se servant de

la musique comme moyen de médiation. C'est le principe même de l'éducation musicale interculturelle, largement inspirée de la *World Music Pedagogy* (Campbell, 2018).

Pour les enseignants québécois, cela nécessite d'avoir accès à des ressources pédagogiques en français répondant à certains critères qui touchent au respect de l'autre, à l'ouverture culturelle, à l'authenticité des traditions musicales présentées, à leur transmission qui s'insère dans un contexte culturel et social, ainsi qu'à leur simplicité d'emploi. Ces outils doivent également s'inscrire dans le cadre du programme officiel pour l'enseignement de la musique au primaire (Ministère de l'Éducation, 2006). Les résultats de cette recherche ont montré que les publications actuelles étaient lacunaires pour les musiques d'ici et pourraient être améliorées et mieux connues pour les musiques d'ailleurs, notamment pour la compétence *Inventer* du programme. La collaboration avec des porteurs de cultures est recommandée pour l'élaboration de telles ressources et pour la création d'un réseau pour les enseignants afin que ces derniers puissent avoir accès à du soutien et à des formations pour mieux transmettre ces richesses musicales.

En ce moment, des spécialistes en musique, répartis un peu partout au Québec, enseignent les MTIA de façon plus ou moins approfondie. Parmi les répondants, certains se sentent même un peu marginaux vis-à-vis de leurs collègues, même s'ils ne font que suivre les recommandations, fort minces et laissant place à l'interprétation sans vraiment donner de pistes, du *PFÉQ* en ce qui concerne l'enseignement des musiques « d'hier et d'aujourd'hui », « d'ici et d'ailleurs » (Ministère de l'Éducation, 2006a, p. 249). Par ces traditions musicales restées vivantes qu'ils apprécient pour leurs qualités pédagogiques, pour l'intérêt qu'elles suscitent et pour leur convivialité, ils promeuvent l'accueil de l'autre et le développement

de l'identité culturelle chez leurs élèves. Ils agissent comme des interprètes et des agents de transmission de la culture, spécialement en ce qui concerne les musiques d'ici.

Ces enseignants avouent avoir été formés pour les musiques traditionnelles en dehors des circuits classiques et universitaires : en famille, avec des amis, des porteurs de culture ou de manière autodidacte. Dorénavant, il est à souhaiter que les étudiants, tout au long du processus de leur formation en enseignement de la musique, puissent avoir accès à des formations appropriées sur les musiques traditionnelles dans le cadre de leurs études et que des offres de formation continue émanent des centres de services scolaires, au moins pour les musiques d'ici.

L'enquête ethnographique de cette thèse portait sur ceux qui enseignent les musiques traditionnelles. Il serait maintenant opportun de s'attarder sur les raisons pour lesquelles la majorité des enseignants ne semblent pas les enseigner afin de trouver des solutions à long terme pour qu'ils se sentent en confiance de proposer ce répertoire méconnu à leurs élèves. À cet effet, il serait judicieux d'administrer un sondage sur leurs pratiques pédagogiques en lien avec les MTIA à l'ensemble des enseignants de musique du Québec. Les questions de ce sondage pourraient être formulées en fonction des principes de l'ÉMI et des résultats de cette thèse. Pour ce qui touche la formation des enseignants, une recherche-action de type collaboratif serait la bienvenue pour travailler à l'élaboration de ressources en partant des questions formulées par les collaborateurs, parmi lesquels se trouveraient des porteurs de culture, des enseignants et des chercheurs qui participeraient à toutes les étapes de la recherche.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle* (4<sup>e</sup> éd. mise à jour, 10<sup>e</sup> mille). Presses universitaires de France.
- Addo, A. O. (2009). Toward internationalizing general music teacher education in a US context. *Journal of Research in International Education*, 8(3), 305-325.  
<https://doi.org/10.1177/1475240909345816>
- Albarea, R. (1997). L'éducation musicale pour la formation d'une identité européenne pluraliste. *International Review of Education*, 43(1), 61-72. <https://doi.org/10.1023/A:1002966101311>
- Allaire, U. S. (1932). *Le Chansonnier canadien pour l'école et le foyer : contenant au-delà de 180 chansons*. Beauchemin.
- Alta, T., Bouny, M., Lapeyre, A., Le Mouton, E., Lonca, D., Maurer, J.-M. et Poinstaud, C. (2003). *Flût'issimo*. Éditions Van De Velde.
- Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Repères*, (14), 126-131. <https://doi.org/10.4000/terrain.2976>
- Amselle, J.-L. (2008). Retour sur " l'invention de la tradition". *L'Homme*, (185-186), 187-194. <https://doi.org/10.4000/lhomme.24146>
- Anctil, M., Giroul, F., La Belle, S. et Touzin, C. (2001). *Clac-Sons : 1<sup>er</sup> cycle*. Guérin.
- Anderson, W. M. et Campbell, P. S. (2009). *Multicultural perspectives on music education* (3<sup>e</sup> éd.). Rowman & Littlefield Education.
- Arcand, C., Maldague Mathieu, M.-C., Doucet, I., Gélinas-Fauteux, M. et Daigle, M.-P. (2021). *MusiQue D'ICI!* MusiQue D'ICI! Programmes de folklore pour les enfants.  
[https://www.musiquedici.com/?fbclid=IwAR2hJekLsr42xEznl\\_I32gS5biSESgBJE8wVVUJRSRtdUMRvWinycq197U](https://www.musiquedici.com/?fbclid=IwAR2hJekLsr42xEznl_I32gS5biSESgBJE8wVVUJRSRtdUMRvWinycq197U)
- Armand, F. et Maraillet, É. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Élodil - Université de Montréal.  
<https://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>
- Armand, F., Thamin, N. et Vatz Laaroussi, M. (2015). Le monde de l'éducation comme vecteur intergénérationnel : des pratiques originales en milieu scolaire. Dans *Les rapports intergénérationnels dans la migration : de la transmission au*

- changement social* (p. 211-230). Presses de l'Université du Québec. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb44519343c>
- Arnaud, G. (2005). Toute musique est « métisse »—Bien sûr ! *Africultures*, 62(1), 87-93. Cairn.info.  
<https://doi.org/10.3917/afcul.062.0087>
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2020). ACELF : Découvrir, vivre, grandir. <https://www.acef.ca/>
- Aubin, I. (1989). *Imagine et moi*. Éditions L'Image de l'art.
- Aubin, I., Leroux, J., Paquette, M. et Ouellet, J. (1986). *Mon passeport musical*. Éditions L'Image de l'art.
- Aubry, C., Faubert, M. et Pratt, P. (2015). *Le loup de Noël*. La Montagne secrète.
- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique interculturelle en maternelle*. Université Laval.
- Augé, C. (1900). *Le livre de musique* (Éd. canadienne). Beauchemin.
- Bachelard, A., Coulon, D. et Loisy, J.-P. (2010). *Musique au quotidien : de la maternelle au CE1*. Canopé-CRDP de l'Académie de Dijon.
- Ballantyne, J. et Grootenboer, P. (2012). Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education*, 30(4), 368-381.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Banks, J. A. (2012). *Encyclopedia of diversity in education*. SAGE.
- Banks, J. A. (2015). Multicultural education, school reform, and educational equality. Dans *Opening the doors to opportunity for all: Setting a research agenda for the future* (p. 54-63). American Institute of Research.  
<https://www.air.org/sites/default/files/OpeningTheDoors-EquityProject-Jan2015.pdf#page=60>
- Banks, J. A. et Banks, C. A. McGee. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass.
- Baraud, S. (2004). *Solfier pour mieux jouer : cours complet de solfège - formation musicale* (vol. 1-8). Gérard Billaudot.

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb437148710>
- Baumann, M. P. (2001). *International Institute for traditional music* (vol.1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.13853>
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques* (4<sup>e</sup> éd. augmentée). Découverte.
- Beaude, P.-M. (2008). *La musique sud-américaine - Cayetano et la baleine*. Gallimard Jeunesse Musique.
- Beaudoin, V. et Charbonneau, I. (2011). *Raconte-moi une chanson pour Noël*.
- Beaupré, D., Béland, D. et Lachapelle, H. (2001). *Croque-notes. Musique : primaire [2<sup>e</sup> cycle]*. Éditions Nouvelle Ère.
- Beaupré, D., Béland, D. et Lachapelle, H. (2002). *À toi de jouer. Musique : primaire [3<sup>e</sup> cycle]*. Éditions Nouvelle Ère.
- Beaupré, D., Béland, D. et Lachapelle, H. (2003). *Badaboum! Musique primaire [1<sup>er</sup> cycle]* (2<sup>e</sup> éd. rév.). Éditions Nouvelle Ère.
- Begag, A. (2008). *La musique du Maghreb - Zowa et l'oasis*. Gallimard Jeunesse Musique.
- Bélanger, J.-C. et Perrault, M. (1997). *2 voix, 1 mesure : introduction à la polyphonie* (vol. 1-4). Consonance.
- Bénéteau, M., Pichette, J.-P., Gauthier, S., Harvey, C., Bergeron, B. et Simard, J. (2015). Marius Barbeau et la chanson traditionnelle française : évolution d'un héritage. *Rabaska*, 13, 98-111.
- Benzakour, C. et Fadel, A.-M. (2019). *Recueil de statistiques sur l'immigration au Québec*. Direction de la recherche et de la statistique du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. [http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO\\_RecueilStat\\_PlanificationImmigration.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_RecueilStat_PlanificationImmigration.pdf)
- Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission. *Terrain*, 4-19.
- Bernard, Y. et Fredette, N. (2005). *Guide des musiques du monde : une sélection de 100 CD*. Editions de la Courte Echelle.
- Blaise, M., Laboissière, C. et Folie, S. (2004). *Voyez comme on danse! 12 chansons à danser et 4 séries d'exercices pour les 4-8 ans*. J.M. Fuzeau.
- Bloch, M. (2010). *La musique indienne - la danse du démon*. Gallimard Jeunesse Musique.

- Blondin, Denis. (1991). *La méthodologie du bricolage dans l'analyse de contenu : écarts entre culture-objet et culture-sujet*. La construction de l'anthropologie québécoise - Mélanges offerts à Marc-Adélaré Tremblay. <https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/pul/chap16.html>
- Blondin, Denyse. (2017). Étude sur des enseignants en musique au QC, leurs motivations pour enseigner la musique leurs préoccupations et leurs profils. Dans *Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques, danse, musique, art dramatique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Bohlman, P. V. (2013). *The Cambridge history of world music*. Cambridge University Press.
- Bolduc, J., Lefebvre, P. et Lévesque, A.-M. (2017). *Des comptines pour apprendre*. Les Éditions Passe-Temps.
- Bolduc, M., Gerber, M. et Christin, L. (1974a). *Faisons de la musique : première série*. Éditeur officiel du Québec.
- Bolduc, M., Gerber, M. et Christin, L. (1974b). *Faisons de la musique : deuxième série*. Éditeur officiel du Québec.
- Bolduc, M., Gerber, M. et Christin, L. (1974c). *Faisons de la musique : troisième série*. Éditeur officiel du Québec.
- Bolduc, M., Gingras, T. et Perron, P. (1974). *Faisons de la musique : quatrième série*. Éditeur officiel du Québec.
- Bonville, J. de. (2006). *L'analyse de contenu des médias : de la problématique au traitement statistique*. De Boeck.
- Bossé, É. (2012). *Analyse de contenu épistémologique de manuels de mathématiques destinés aux élèves du deuxième cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5070/1/M12359.pdf>
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation : rapport*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- Bouchard, M.-S. (2018a). *Les instruments du monde - Rallye*. Etsy, Classe de Marie-Soleil. <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/515655418/rallye-informatique-sur-les-instruments?ref=related-1>
- Bouchard, M.-S. (2018b). *Musique du monde 2 et Jeux 2*. Etsy, Classe de Marie-Soleil. <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/515655418/rallye-informatique-sur-les-instruments?ref=related-1>

- Bouchard, M.-S. (2018c). *Musique du monde1, Recherche sur un instrument et Jeux 1*. Etsy, Classe de Marie-Soleil. <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/515655418/rallye-informatique-sur-les-instruments?ref=related-1>
- Bouchard, M.-S. (2018d). *Rallye informatique sur les instruments du monde*. Etsy, Classe de Marie-Soleil. <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/515655418/rallye-informatique-sur-les-instruments?ref=related-1>
- Bouchard-Valentine, V. (2007). *L'éducation musicale scolaire contemporaine : vers un modèle axiologique* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4806&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=809007034](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4806&op=pdf&app=Library&oclc_number=809007034)
- Boulerice, N., Aucoin, R., Ringuette, B., Gauthier, A., Bricault, C., Dumoulin, C., Dubois, P. et Pilette, O. (2020). *Voici TRAD-666, un cours en ligne sur la musique traditionnelle*. Conseil québécois du patrimoine vivant. <https://www.patrimoinevivant.qc.ca/actualites/trad-666-un-cours-en-ligne-sur-la-musique-traditionnelle>
- Bourbonnière, S. (2003). *Dodo la planète do. Dream songs night songs*. La Montagne secrète.
- Bourque-Moreau, F. (1980). *Je danse mon enfance*. Fédération Loisirs-danse du Québec. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/849936897>
- Bourque-Moreau, F. (2002). *Danse, mon cœur danse! Danses et chansons du Québec pour les enfants* (Bourque-Moreau Associés). Association québécoise des loisirs folkloriques.
- Bourque-Moreau, F., Beauregard, Y. et Garand, G. (2002). Un héritage à transmettre, une culture à partager. *Cap-aux-Diamants*, 74-77.
- Bouvier, A. et Conein, B. (2007). *L'épistémologie sociale : une théorie sociale de la connaissance*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11278>
- Boyce-Tillman, J. (1997). Conceptual frameworks for world musics in education. *Philosophy of Music Education Review*, 5(1), 3-13.
- Brassard, F. (1972). French-Canadian folk music studies: A survey. *Ethnomusicology*, 16(3), 351-359. <https://doi.org/10.2307/850197>
- Brosseau, L. et Dewing, M. (2018). *Le multiculturalisme canadien* (N° 2009-20-F). Bibliothèque du Parlement d'Ottawa.

<https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-e.pdf>

- Bruner, J. S. (2008). *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*. Retz.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41218243x>
- Burnay, N. (2011). *Transmission, mémoire et reconnaissance*. Academic Press. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42608985d>
- Burton, J. B. et Suarez, R. (2005). Multicultural resources: Selections from a new series. *General Music Today*, 18(2), 27-33.  
<https://doi.org/10.1177/10483713050180020107>
- Burton S.L., Westvall M. et Karlsson S. (2013). Stepping aside from myself: Intercultural perspectives on music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 23(1), 92-105.  
<https://doi.org/10.1177/1057083712471198>
- Cain, M. et Walden, J. (2019). Musical diversity in the classroom: Ingenuity and integrity in sound exploration. *British Journal of Music Education*, 36(1), 5-19.
- Campagne, C. et Lafrance, M. (2007a). *Les douze jours de Noël*. La Montagne secrète.
- Campagne, C. et Lafrance, M. (2007b). *Nous sommes les musiciens! Chansons traditionnelles*. La Montagne secrète.
- Campagne, C. et Tremblay, M.-È. (2018). *Le roi, la reine et le petit prince*. La Montagne secrète.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. Schirmer Books.
- Campbell, P. S. (1996). *Music in cultural context: Eight views on world music education*. Music Educators National Conference.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Teachers College Press.
- Campbell, P. S., Mc Cullough-Brabsan, E. et Cook Tucker, J. (1994). *Roots branches: A legacy of multicultural music for children*. World Music Press.
- Campbell, P. S. et Wiggins, T. (2013). *The Oxford handbook of children's musical cultures*. Oxford University Press.

- Carignan, N. (1994). *Pédagogie musicale et éducation interculturelle : matériaux pour une analyse critique* (publication n° 39868468 [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/results/A785A624D29B4EE1PQ/1?accountid=12008>
- Carlisle, K. (2013). Steps toward gaining knowledge of world music pedagogy. *General Music Today*, 26(3), 7-12.
- Carson, C. et Westvall, M. (2016). Intercultural approaches and « diversified normality » in music teacher education: Reflections from two angles. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(3), 37-52.
- Cazes, P. de. (1905). *Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec* (Éd. nouv. contenant le programme d'études, les règlements concernant l'examen pour les brevets de capacités et la loi de pension de retraite). Beauchemin.
- CERUL. (2021). *Utilisation d'Internet en recherche*. Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval. <https://www.cerul.ulaval.ca/bonnes-pratiques-et-enjeux-ethiques/utilisation-d-internet-en-recherche/>
- Chandransu, N. (2019). Integrating multicultural music education into the public elementary school curricula in Thailand. *International Journal of Music Education*, 37(4), 547-560.
- Chapon, G. et Coppalle, F. (2021). *Flutitudes vol. 1-4* (édition numérique). Éditions de l'Envolée.
- Chen-Hafteck, L. (2007). Contextual analyses of children's responses to an integrated Chinese music and culture experience. *Music Education Research*, 9(3), 337-353.
- Choron-Baix, C. (2000). Transmettre et perpétuer aujourd'hui. *Ethnologie française*, 30(3), 357-360.
- Christophe, A. (dir.). (2000). *Écoles qui chantent : Noël 1*. Approchants (Association pour la promotion du chant en milieu scolaire).
- Christophe, A. (dir.). (2001). *Écoles qui chantent : Noël 2*. Approchants (Association pour la promotion du chant en milieu scolaire).
- Chronocentrisme*. (2021). Dans *Wiktionnaire, le dictionnaire libre*. <https://fr.wiktionary.org/wiki/chronocentrisme>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Cohen, N. (2013). Folk music. Dans *Oxford Music Online*. Oxford University Press.

- Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. (2016). *Karaté de la flute*. <https://profsdemusiquecspo.wixsite.com/karate>
- Conseil québécois du patrimoine vivant. (2021). Conseil québécois du patrimoine vivant. <https://www.patrimoinevivant.qc.ca/>
- Conseil québécois du patrimoine vivant - Danse. (2021). Conseil québécois du patrimoine vivant. <https://www.patrimoinevivant.qc.ca/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *L'éducation artistique à l'école : avis au ministre de l'éducation*. Direction des communications du Conseil.
- Cook Tucker, J. (2021). *Free checklist for evaluating multicultural materials*. World Music Press. <http://www.worldmusicpress.com/checklist.php>
- Coppola, W. J., Hebert, D. G. et Campbell, P. Shehan. (2020). *World Music Pedagogy, vol. VII*. Taylor & Francis Group. <http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6318054>
- Côté, J. (2012). Les enjeux éthiques de l'utilisation d'internet en recherche : principales questions et pistes de solutions. *Éthique publique, 14*(2). <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4000/ethiquepublique.997>
- Countryman, J. (2009). Stumbling towards clarity: Practical issues in teaching global musics. Dans E. Gould, J. Countryman, C. Morton et L. Stewart Rose (dir.), *Exploring social justice: How music education might matter* (p. 23-37). Canadian Music Educators' Association = Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Countryman, J. et Gould, E. (2009). *Exploring social justice: How music education might matter*. Canadian Music Educators' Association = Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Croteau, É., Dubé, C.-P. et Mousseau, K. (2002). *Musi-folies : recueil d'activités musicales avec bande sonore d'accompagnement sur disque compact* (vol. 1-3). Éditions de l'Envolée.
- Dambury, G. (2013). *La musique créole - Tino le lamantin*. Gallimard Jeunesse Musique.

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Sage Publications.
- Delisle, N. (2020). *Musicothérapie et intégration scolaire : un programme d'intervention pour des élèves issus de l'immigration - Spectrum: Concordia University Research Repository* [mémoire de maîtrise, Université Concordia, Montréal, Canada]. [https://spectrum.library.concordia.ca/986699/1/Delisle\\_MA\\_S2020.pdf](https://spectrum.library.concordia.ca/986699/1/Delisle_MA_S2020.pdf)
- Desbiens, L.-M. (s. d.). *À la claire fontaine, album de chansons folkloriques*. Les Petits chanteurs de Beauport.
- Desbiens, L.-M. (s. d.). *Noël avec Les Petits Chanteurs de Beauport*. Éditions de l'Envolée. <http://www.envolee.com/boutique/web/fr/primaire/musique/chant/index.html>
- De Surmont, J.-N. (2001). *La bonne chanson : le commerce de la tradition en France et au Québec dans la première moitié du XXe siècle*. Triptyque.
- DeWalt, K. Musante., DeWalt, B. R. et DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2<sup>e</sup> éd.). Rowman & Littlefield, Md.
- Direction générale de l'enseignement supérieur. (1980). *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique : document d'orientation*. Ministère de l'Éducation.
- Dolloff, L.-A. (2020). To honor and inform: Addressing cultural humility in intercultural music teacher education in Canada. Dans *Visions for intercultural music teacher education* (online resource). Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Dubois, C. (1994). *Nations en fête : livre du maître*. Musique en fête.
- Dubois, C. (2020a). *Paysages de la chanson française : folklore et traditions 1* (vol. 1 : *Paysages de la petite enfance et de jeunesse*). Les Éditions musique en fête.
- Dubois, C. (2020b). *Paysages de la chanson française : folklore et traditions 2* (vol. 2 : *Paysages d'antan et de la Nouvelle-France*). Les Éditions musique en fête.

- Dunbar-Hall, P. (2002). The ambiguous nature of multicultural music education. Dans *World musics and music education: facing the issues* (p. 57-69). Rowman & Littlefield Education.
- Durocher, R. et Millette, D. (2015). Quiet Revolution. *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/quiet-revolution>
- Écoles qui chantent : répertoire de chants 2007/2008*. (2008). Approchants (Association pour la promotion du chant en milieu scolaire).
- Edgar, J., LeBlanc, L., Cool, R.-J., Wanabi, F., Vishtèn, Savoie, C., Butler, E., et Cinq-Mars, M. (2017). *Grand tintamarre! Chansons et comptines acadiennes*. La Montagne secrète.
- Elliott, D. J. et Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press.
- Esprit de souches*. (2020). Souches à Oreilles - Maréemusique. <https://www.mareemusique.com/2021-camp-souches>
- Faure, T. (2003). *Cuba! 10 pièces destinées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en ut = 10 tunes destined for the teaching of the recorder or any other instrument in C*. Jazzimuth Création.
- Floyd, E. G. et Haning, M. A. (2015). Sight-singing pedagogy: A content analysis of choral methods textbooks. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 11-22.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Frères des écoles chrétiennes. (1924). *Choix de chansons*. Les Frères des écoles chrétiennes.
- Fuller, S. (2002). *Social Epistemology*. Indiana University Press.
- Fung, C. V., Lee, M. et Chung, S.-W. E. (2000). Music style preferences of young students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (143), 50-64.
- Gadbois, C.-É. (1939-1981). *La Bonne chanson* (albums 1 à 11). Éditions de La Bonne chanson.
- Gadbois, C.-É. (1948). *La Bonne chanson à l'école*. Éditions de La Bonne chanson.
- Gadbois, C.-É. (2012). *Les 100 plus belles chansons*. Éditions musicales La Bonne Chanson.

- Gagnon, E. (1900). *Chansons populaires du Canada*. Darveau.  
<https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/1032979900>
- Gallat-Morin, É., Pinson, J.-P., Dubois, P.-A., Laforte, C., Schwandt, E. et Filiatrault, F. (2003). *La vie musicale en Nouvelle-France*. Septentrion.
- Gauthier, A., Lambert-Pellerin, C., Painchaud, A., et Conseil québécois du patrimoine vivant. (2014). *État des lieux du patrimoine immatériel : les traditions culturelles du Québec en chiffres*. Conseil québécois du patrimoine vivant. [http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/300/cqpv/etat\\_lieux\\_patrimoine/Etat-des-lieux-du-patrimoine-immateriel-2.pdf](http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/300/cqpv/etat_lieux_patrimoine/Etat-des-lieux-du-patrimoine-immateriel-2.pdf)
- Gendron, B. (1998). *Nuit magique de Noël*. Éditions de l'Envolée.
- Gendron, B. (2000). *Laissez-nous rêver : chansons pour enfants*. Éditions de l'Envolée.
- Gendron, G. (2016). Tous coupables d'appropriation culturelle ? *Libération*, (22 décembre 2016).
- Goldman, A. et O'Connor, C. (2019). *Social Epistemology*. Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive.
- Goldschmitt, K. E. (2014). Hybridity. Dans *Grove Music Online*. Oxford University Press. <https://www-oxfordmusiconline-com.acces.bibl.ulaval.ca/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-1002256796?rskey=t0XJxG&result=1>
- Gouvernement du Québec. (2014). *Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec*. BAnQ numérique. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2434396>
- Gouvernement du Québec. (2019). *Profils des nations autochtones du Québec*. Secrétariat aux affaires autochtones. [https://www.autochtones.gouv.qc.ca/relations\\_autochtones/profils\\_nations/profil.asp](https://www.autochtones.gouv.qc.ca/relations_autochtones/profils_nations/profil.asp)
- Grant, C. A. et Gomez, M. L. (2001). *Campus and classroom: Making schooling multicultural* (2<sup>e</sup> éd.). Merrill/Prentice.
- Grant, C. A. et Portera, A. (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge.
- Green, L. (2003). Why 'ideology' is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 2(2), 24. <https://doi.org/10.4324/9781315090887-2>
- Grosliéziat, C. (2007). *Comptines et berceuses des rizières*. Didier Jeunesse.

- Grosléziat, C. (2012). *Chansons du monde*. Didier Jeunesse.
- Grosléziat, C., Hoarau, J.-C. et Fronty, A. (2011). *Comptines de Roses et de Safran : Inde, Pakistan, et Sri Lanka*. Didier Jeunesse.
- Grosser, A.-M. (2003-2010). *Trésors d'enfance : anthologie thématique de la chanson d'enfants* (vol. 1-18). J.M. Fuzeau.
- Grosser, A.-M. (2005). *Écoute musicale active par le musicogramme*. A. Leduc.
- Guilbert, L. (2015). Des jeunes femmes en projet : essai sur le processus d'individuation au cœur de la trajectoire transgénérationnelle de familles réfugiées. Dans *Les rapports intergénérationnels dans la migration : de la transmission au changement social* (p. 71-85). Presses de l'Université du Québec. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb44519343c>
- Guillot, G. (2011). Enseigner la musique de l'Autre : la notion d'« expertise » musicale en contexte interculturel (p. 161-178).
- Guyon, S. (2019). *Les familles immigrantes et de [sic] leurs tout-petits : défis et pistes d'action*. Table de concertation des organismes. [http://tcric.gc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2019/Rapport\\_denqu%C3%AAte\\_0-5\\_ans.pdf](http://tcric.gc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2019/Rapport_denqu%C3%AAte_0-5_ans.pdf)
- Haas, R. (2004). *Le monde des instruments des origines à nos jours*. J.M. Fuzeau.
- Haas, R. (2010). *Les musiques du monde*. J.M. Fuzeau.
- Haas, R. (2012). *Le chant dans l'histoire et dans le monde*. J.M. Fuzeau.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press. <http://www.uqtr.ca/biblio/notice/tablemat/18176719TM.html>
- Hébert, J. et Martel, S. (2012). *À vos pieds, podorythmez!* Éditions de l'Envolée.
- Howard, K. (2020). Equity in music education: Cultural appropriation versus cultural appreciation - Understanding the difference. *Music Educators Journal*, 106(3), 68-70.
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L. et Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.
- Inglis, C. (2009). *Planifier la diversité culturelle*. UNESCO.
- Jézéquel, M. (2005). Accommodements raisonnables à l'école : Quand "Minuit chrétiens" chasse les élèves du cours de musique. *Journal du Barreau*, 37(16), 30-31.

- Johnson, S. A. (1997). *High-school music teachers' meanings of teaching world musics* [mémoire de maîtrise, Queen's University, Kingston, Canada]. [https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq22326.pdf?oclc\\_number=46560778](https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq22326.pdf?oclc_number=46560778)
- Jollet, J.-C. (2000). *La musique tout simplement : 1<sup>er</sup> cycle - 1<sup>ère</sup> à 4<sup>e</sup> année* (vol. 1-4). Gérard Billaudot.
- Joly, F. (2020, 14 décembre). *Des chansons aux racines racistes et sexistes dans le nouveau programme scolaire*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1757061/programme-scolaire-alberta-musique-chanson-racisme-francophone>
- Jones, B. et Parkes, K. (2010). The motivation of undergraduate music students: The impact of identification and talent beliefs on choosing a career in music education. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 41-56.
- Joseph, D. et Hartwig, K. (2015). Promoting African music and enhancing intercultural understanding in teacher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 12(2).
- Kang, S. et Yoo, H. (2019). American preservice elementary teachers' self-reported learning outcomes from participating in Korean percussion lessons in a music-methods course. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X18806084>
- Kersalé, P. et Guillaume, T. (1999). *Méthode de djembé*. Éd. J. Béhar.
- Klymasz, R. B. (2015). Folklore. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/folklore>
- Kodály, Z. (1967). Folk song in pedagogy. *Music Educators Journal*, 53(7), 59-61.
- Koza, J. E. (2001). Multicultural approaches to music education. Dans *Campus and classroom: Making schooling multicultural* (2<sup>e</sup> édition, p. 239-258). Merrill/Prentice.
- Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 61-72.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- La Belle, S. et Touzin, C. (2002). *Clac-Sons : 2<sup>e</sup> cycle du primaire*. Guérin.
- La Bolduc, M. T. et Bisailon, J. (2011). *J'ai un bouton sur le bout de la langue*. La Montagne secrète.

- Lacoursière, P. et Bourbonnière, S. (2008). *Dodo la planète do : Belgique, Brésil*. La Montagne secrète.
- Laforte, C. (1977). *Le catalogue de la chanson folklorique française : v. 1. Chansons en laisse; v. 2. Chansons strophiques; v. 3. Chansons en forme de dialogue; v. 4. Chansons énumératives; v. 5. Chansons brèves (les enfantines); v. 6. Chansons sur des timbres* (Nouv. éd. augm. et entièrement refondue, vol. 1-6). Presses de l'Université Laval.
- Laforte, C. (2003). La chanson française de tradition orale en Amérique du Nord. Dans *La vie musicale en Nouvelle-France* (p. 427-440). Septentrion.
- Laforte, C. (2014). Musique folklorique canadienne-française. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/musique-folklorique-canadienne-francaise>
- Lambert-Pellerin, C. (2014). Jeunes musiciens du monde : quand l'engagement donne sens à l'identité. Dans *Francophones et citoyens du monde : éducation, identités et engagement* (p. 165-182). Presses de l'Université Laval.
- Laurin, C. (2011). *Vers une approche interculturelle de l'enseignement de l'orchestre à cordes de la première secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4657&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=795117716](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4657&op=pdf&app=Library&oclc_number=795117716)
- Le Chansonnier des collèges*. (1854). Au bureau de l'Abeille.
- Le Chansonnier des écoles*. (1876). A.J. Boucher.
- Leclerc, F., Picard, N., Lully, J.-B., Campra, A., Mion, C.-L., Marais, M. et Rameau, J.-P. (2004). *Il était une fois en Amérique française - Once in French America* (édité par S. Ensemble). Lyres.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, M.-T., Harvey, F. et Gallichan, G. (2005). Marius Barbeau. *Les Cahiers des dix*, (59), 89-125.
- Lemieux, O. (2017). L'approche culturelle et la réalité sociale « culture et mouvements de pensée » : une analyse de contenu. *McGill Journal of Education*, 52(2), 433-453.
- L'Épingle, C. (2003). *Odi act' : « spécial boomwhackers » et autres instruments mélodiques*. J.M. Fuzeau.

- Leray, Christian. (2008). *L'analyse de contenu, de la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, B.-L. (2002). *Les cahiers de Brigitte-Louise*. Éditions de l'Envolée.
- Letarte, M. (2019). *Mes comptines du monde à écouter*. Auzou.  
<https://www.youtube.com/watch?v=zhA1tLMQxlg>
- Lichtman, Marilyn. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Maheux, S. et Maheux, R. (2011). *Noël autour du monde*. Danses du monde. <https://dancesdumonde.com>.
- Maheux, S. et Maheux, R. (2018). *Danses autour du monde*. Danses du monde. <https://dancesdumonde.com>.
- Major, H. (1999). *100 comptines*. Fides.
- Major, H. (2001). *Chansons douces, chansons tendres*. Fides.
- Major, H. (2002). *Chansons et rondes pour s'amuser*. Fides.
- Major, H., Dubuc, Patrice., Beauregard, C., Dubuc, P. et Beauregard, C. (2003). *Le tour du monde en chansons : Québec, Canada, États-Unis, Mexique, Antilles*. Fides.
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 7-14. <https://doi.org/10.3917/lse.454.0007>
- Martin, D. et Bouchard-Vermette, M. (1994). *Petits noëls Orff*. Éditions de l'Envolée.
- Martin, D. et Bouchard-Vermette, M. (2001). *À vos lutrins, petits musiciens* (préscolaire, 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année). Éditions de l'Envolée.
- Martin, D. et Bouchard-Vermette, M. (2001). *À vos lutrins, jeunes musiciens* (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année). Éditions de l'Envolée.
- Martin, D. et Bouchard-Vermette, M. (2001). *À vos lutrins, musiciens* (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année). Éditions de l'Envolée.
- Martin, D.-C. (2000). Le métissage en musique : un mouvement perpétuel (Amérique du Nord et Afrique du Sud). *Cahiers de musiques traditionnelles*, 13, 3-22.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>

- Mathieu, J. (1997). Les recherches ethnologiques au Québec : à propos du concept de tradition. Dans *Ethnologies francophones de l'Amérique et d'ailleurs*. Presses de l'Université Laval.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38829484d>
- Mathieu, J. et Godbout, N. (2018). *L'artisan forgeron*. ETN-1002 : Méthodologies de terrain : entrevue et observation - monPortail.  
[https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/039/03904/201801/site92454/modules530357/module697819/page1906434/bloccontenu1706530/ETN-1002\\_artisanForgeron.pdf?identifiant=c3e7c4fef25761cfe232dfe9110ac5737165c548](https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/039/03904/201801/site92454/modules530357/module697819/page1906434/bloccontenu1706530/ETN-1002_artisanForgeron.pdf?identifiant=c3e7c4fef25761cfe232dfe9110ac5737165c548)
- Mathieu, J. et Roberge, M. (2021). *Médiathèque en ethnologie et patrimoine*. Médiathèque en ethnologie et patrimoine.  
<https://www.mediatheque-ethno-patrimoine.ulaval.ca/?id=1222>
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29(1), 81-93.  
<https://doi.org/10.1177/025576149702900112>
- McCue, H. A. (2010). *Le cercle d'apprentissage activités pédagogiques sur les Premières Nations au Canada*. Affaires indiennes et du Nord Canada. [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2011/ainc-inac/R72-278-1-2010-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/ainc-inac/R72-278-1-2010-fra.pdf)
- McCullough-Brabson, E. (2002). Passing the cultural baton of music. Dans *World musics and music education: Facing the issues* (p.119-137). Rowman & Littlefield Education.
- MENC. (2005). *General music today yearbook*. National Association for Music Education.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Teacher training in vocational education: orientations, professional competencies*. Direction de la production en langue anglaise, Ministère de l'Éducation.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/69-2118A.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/69-2118A.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire : version approuvée*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2006b). *Québec Education Program*. Ministère de l'Éducation. <http://www.education.gouv.qc.ca/en/teachers/quebec-education-program/elementary/>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante*. Direction de la

valorisation et de la formation du personnel enseignant, Ministère de l'Éducation. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Enseignement primaire : intégration linguistique, scolaire et sociale*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016). *Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec*. Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2434396>
- Miralis, Y. (2003). Multicultural-world music education at the big ten schools: A description of course offerings. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(1), 44-56.
- Montange, A., Hyman, M. et Barthelémy, N. (2002). *Shanti et le berceau de lune [un conte d'Inde pour découvrir le son du tambura]*. Actes Sud junior.
- Montange, A., Orhun, E., Perez, M. et Peris, P. (2007). *Kim le gardien de la terre [un conte pour découvrir le didjeridoo aborigène]*. Actes Sud.
- Moore, M. C. (2012). *Critical essays in music education*. Ashgate.
- Morency-Létourneau, G. (1977). *Au jardin de mon père : 80 chansons du folklore français d'Amérique*. Brault et Bouthillier. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43164954p>
- Morissette, P. (2019). Enseignement efficace : comment l'appliquer en pédagogie musicale? *Musique et pédagogie*, 33(2), 7-12.
- Naville-Morin, V. et Chartier, L. (2003). *L'écriture de presse* (Réédition). Presses de l'Université du Québec. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb400164038>
- Nethsinghe, R. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian journal of music education*, (1), 57-70.
- Nethsinghe, R. (2013). The notion of authenticity in multicultural music: Approaching proximal simulation. *International Journal of Multicultural Education*, 15(2).
- Nettl, B., Béhague, G. et Woodring Goertzen, V. (1990). *Folk and traditional music of the western continents*. Prentice-Hall.

- Neves de Jesus, S. et Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Neyhousser, F. (2011). *Bal folk à l'école : pour chanter et danser les musiques traditionnelles de nos régions*. Editions musicales Lugdivine. <https://www.lugdivine.com/cd-dvd-livres/bal-folk-detail>
- Noclin, O. (2003). *L'atelier instrumental*. Editions musicales Lugdivine.
- Noclin, O. et Desveronnières, J. (2004). *Rythmes de Cuba*. Lugdivine.
- Noclin, O. et Estação, E. (2004). *Rythmes du Brésil*. Lugdivine.
- Noclin, O., Folie, S. et Ouédraogo, R. (2000). *Lugdirythme*. Lugdivine.
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191-203.
- Ombredane, O. (2006). *Colorissimo : latin flute ballad' : pour 1 ou 2 flûtes avec accompagnement sur CD d'un ensemble latino-américain = for 1 or 2 flutes with recorded Latin-American ensemble accompaniment on CD* (vol. 1-3). Gérard Billaudot.
- Oxford English Dictionary. (2021). Folklore. *Oxford English Dictionary Online*.  
<https://www.oed.com/view/Entry/72546?redirectedFrom=folklore>
- Palmer, A. J. (2002). Multicultural music education: Pathways and byways, purpose and serendipity. Dans *World musics and music education: Facing the issues*. Rowman & Littlefield Education.
- Papineau, L. et Hamel, C. (2018). *La petite fille qui devint la Bolduc : la légende de Mary Travers*. Auzou Philippe.  
<https://www.communication-jeunesse.qc.ca/livres/la-petite-fille-qui-devint-la-bolduc-la-legende-de-mary-travers/>
- Parent, A.-M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec.
- Pastinelli, M. (2011). Pour en finir avec l'ethnographie du virtuel ! Des enjeux méthodologiques de l'enquête de terrain en ligne. *Anthropologie et Sociétés*, 35(1-2), 35-52.  
<https://doi.org/10.7202/1006367ar>
- Patry, Y. (1994a). *Je flûte à 9 sons*. Éditions de l'Envolée.
- Patry, Y. (1994b). *Je flûte le folklore de mon pays*. Éditions de l'Envolée.
- Patry, Y. (1994c). *Je flûte Noël*. Éditions de l'Envolée.
- Patry, Y. (1994d). *Xylo « Fun »*. Éditions de l'Envolée.

- Patry, Y. (2016). *Les saisons de la musique à l'école, Noël traditionnels - Xylohone*. Yves Patry.
- Peacock, K. et Bégin, C. (2003). Musique folklorique. *Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/musique-folklorique-5>
- Peers, D., Wardrop, P. et Winters, K. (2014). *Émissions musicales éducatives*. L'Encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/emissions-musicales-educatives>
- Pegg, C. (2001). Folk music. Dans *Oxford Music Online*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.09933>
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation : comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. La Découverte. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb414706728>
- Perron, P. et Tsé, M. (1974a). *Faisons de la musique : cinquième série*. Éditeur officiel du Québec.
- Perron, P. et Tsé, M. (1974b). *Faisons de la musique : sixième série*. Éditeur officiel du Québec.
- Peters, V. (2007). *Collaborative knowledge building of ethnic musical communities in an urban high school: An ethnographic case study*. University Microfilms International (UMI).
- Peters, V. (2009). Youth identity construction through music education: Nurturing a sense of belonging in multi-ethnic communities. Dans *Exploring social justice: How music education might matter* (p. 199-211). Canadian Music Educators' Association = Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Peters, V. (2014). Framing approaches to world music pedagogy. Dans *The musical experience : Rethinking music teaching and learning*. Oxford University Press.
- Peters, V., Grenier, C. et Pierre-Vaillancourt, Z. (2016). *Conditions de travail des enseignants de musique au Québec : rapport de recherche*.
- Picard, A. (2013). Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale. *Recherche en éducation musicale*, (30), 24.
- Pilote, A., Laferrière, T., Hamel, C., Gervais, F. (2014). *Francophones et citoyens du monde : éducation, identités et engagement*. Chaire

- pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord. Presses de l'Université Laval.
- Plouffe, H. (2013). À la claire fontaine. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/a-la-claire-fontaine>
- Prine Pauls, E. (2009). Culture area : anthropological concept. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/culture-area>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Québec. (1905). *Programme d'études pour les Écoles normales catholiques de la province de Québec*. Dussault et Proulx.
- Québec. (1981). *Art : art dramatique, arts plastiques, danse, musique*. Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire.
- Québec. (1998). *Prendre le virage du succès, une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2020). *Loi sur le patrimoine culturel*. Éditeur officiel du Québec, 52.
- Québec - Jeunes musiciens du monde. (2021). Jeunes musiciens du monde. <https://jeunesmusiciensdumonde.org/quebec/>
- Reimer, B. (2002). *World musics and music education: Facing the issues*. Rowman & Littlefield Education.
- Réseau Réussite Montréal. (2020). *Jeunes issus de l'immigration*. Réseau Réussite Montréal. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/>
- Rivière-Raverlat, Jacqueline. et Kodály, Z. (1974). *Un chemin pédagogique en passant par les chansons : 500 chansons folkloriques de langue française choisies et classées progressivement pour servir de base à une adaptation française de la méthode Kodaly*. Alphonse Leduc.
- Rioux, M. et Deslauriers, J. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Éditeur officiel du Québec.
- Ripoll, O. (2007). *Chansons Puzzles : jeux en autonomie sur les chansons enfantines* (vol. 1-2). Gérard Billaudot.

- Roberge, M. (1995). *Enquête orale : trousse du chercheur*. Laboratoire d'ethnologie urbaine, CÉLAT, Faculté des lettres, Université Laval.
- Roberge, M. et Genest, B. (1991). *Guide d'enquête orale*. Publications du Québec.
- Roberge, M. et Godbout, N. (2010). *La démarche d'enquête en ethnologie*. Département des sciences historiques, Université Laval.
- Roberge, M. et Tremblay, N. (2008). *Guide d'observation in situ*. Université Laval.
- Roberts, J. C. et Beegle, A. C. (2018). *World music pedagogy: Elementary music education* (vol. II). Taylor and Francis. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315167589>
- Roch-Fijalkow, C. (2007). Présentation d'un modèle-type d'analyse de contenu de manuels, ouvrages ou tous supports pédagogiques, pour la recherche et la pratique en éducation musicale. *Recherche en éducation musicale*, 26, 253-266.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. Sage. <http://www.uqtr.ca/biblio/notice/tablemat/03-2230189TM.html>
- Rose, M. (s. d.). *Chantons et dansons*. Community Dance Project. <https://www.marianrose.com/product/chantons-dansons/>
- Rosenshine, B. (1987). Explicit Teaching and Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34-36.
- Roubanovitch, E. (2013). *Traditionnel, populaire, folklorique et autres dénominations*. Portail ethnomusicologie. <http://www.ethnomusicologie.net/traditionnel.htm>
- Roze, X. (2021). Aire culturelle. *Encyclopædia Universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/aires-culturelles/>
- Roy, D. (2018). *Guide de vulgarisation de la musique trad québécoise*. Daniel Roy.
- Ruiz Johnson, M. et Cántaro, G. (2018). *Le colibri chante et danse*. La montagne secrète.
- Sachs, J. (1989). Match or mismatch: Teachers' conceptions of culture and multicultural education policy. *Australian Journal of Education*, 33(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/000494418903300102>
- Saint-James, G. (2006). *Caraïbes : musiques des Petites Antilles, de Trinidad et de la Jamaïque*. Jazzimuth Création/Fuzeau.

- Saint-James, G. (2007). *Écoute, c'est pas pareil : 14 comparaisons sonores pour comprendre et expliquer la musique* (vol. 1-2). Fuzeau Jeunesse.
- Saint-James, G. et Chazelle, T. (2006). *Guillaume Saint-James et Thierry Chazelle présentent un tour du monde : 11 compositions adaptées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en Ut*. Jazzimuth Création.
- Salin, B., Gauthier, D., Coulombe, G., Bénézet, K., Gallant, M., Ho-Yi Wang, P. et Ochietti, Y. (2020). *Le violon de Jos*. [https://leviolondejos.wiki/index.php/Le\\_violon\\_de\\_Jos](https://leviolondejos.wiki/index.php/Le_violon_de_Jos)
- Sauerwein, L., Hallensleben, G., Pierlot, J., Fuhr, U. et Sautai, R. (1998). *Les percussions : petit singe et les instruments de musique*. Gallimard Jeunesse.
- Sayarh, N. (2013). La netnographie : mise en application d'une méthode d'investigation des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des sujets sensibles. *Recherches qualitatives*, 32(2), 227-251.
- Schippers, H. (2006). Tradition, authenticity and context: The case for a dynamic approach. *British Journal of Music Education*, 23(3), 333-349. <https://doi.org/10.1017/S026505170600708X>
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Séguin, J. (2002). *Jérôme Séguin présente : Rêves d'Afrique, 11 pièces adaptées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en ut*. Jazzimuth Création.
- Siciliano, M.-H., Zarco, J. et Beaujard, S. (2005). *Mon jardin musical : éveil musical par le mouvement et la rythmique*. Éditions Henry Lemoine.
- Sima, M. N. N., Desrumaux, P. et Boudrias, J.-S. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 97(1), 69. <https://doi.org/10.3917/cips.097.0069>
- Smith, G. E. (1994). La genèse des chansons populaires du Canada. *Les Cahiers de l'association pour l'avancement de la recherche en musique au Québec*, (15), 12.
- Smith, G. E. (1995). Ernest Gagnon's « Chansons populaires du Canada »: Processes of "Writing Culture". *The World of Music*.

- Sœur Sainte-Marie-Théophile. (1938). *Le chant à l'école : première, deuxième et troisième années : livre du professeur* (4<sup>e</sup> éd.). Congrégation de Notre-Dame.
- Sœur Sainte-Marie-Théophile. (1940). *Le chant à l'école : quatrième et cinquième années* (2<sup>e</sup> éd.). Congrégation de Notre-Dame.
- Sœur Sainte-Marie-Théophile et Sœur Sainte-Jeanne-du-Sacré-Coeur. (1961). *Le solfège à l'école*. Congrégation de Notre-Dame.
- Soussana, N. et Hoarau, J.-C. (2014). *Comptines et berceuses tsiganes*. Didier Jeunesse.
- Soussana, N. et Hoarau, J.-C. (2016). *Berceuses et comptines berbères*. Didier Jeunesse.
- Southcott, J. et Dawn, J. (2010). Engaging, exploring, and experiencing multicultural music in Australian music teacher education: The changing landscape of multicultural music education. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 8-26.
- Talbot, D., Thiboutot, R., Labrecque, M., Savaria, P.-P., Paquet, F., Turcotte, G. et Niquette, D. (2020). *Réseau Québec Folklore*. Réseau Québec Folklore. <https://quebecfolklore.qc.ca/notre-mission>
- Thériault, B., Pichette, J.-P., Gauthier, S., Harvey, C., Bergeron, B. et Simard, J. (2015). Les archives de Marius Barbeau : une richesse à découvrir ou à redécouvrir. *Rabaska*, 13, 218-230.
- Tiersot, J. et Bouchor, M. (1895). *Chants populaires pour les écoles*. Librairie Hachette.
- Tillman, J. (2017). *Spirituality and music education: Perspectives from three continents*. Peter Lang.
- Truet, F., Parada, J., Parada, N. et Mirol, M. (2003). *Mélo-flûte des Andes [mélodies pour flûte à bec et percussions avec play-back]*. Fab-Musique.
- UNESCO. (2003a). *Qu'est-ce que le patrimoine culturel immatériel ?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://ich.unesco.org/fr/qu-est-ce-que-le-patrimoine-culturel-immateriel-00003>
- UNESCO. (2003b). *Texte de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel - patrimoine immatériel - Secteur de la culture* [organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture]. Texte de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. <https://ich.unesco.org/fr/convention>

- UNESCO. (2017). *Safeguarding communities' living heritage*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://www.unesco.org/new/en/culture/resources/in-focus-articles/safeguarding-communities-living-heritage/>
- Vachon, P. (2020, 28 octobre). Dire ou non certains mots? La question suscite la réflexion pour des animateurs culturels. *ONFR+*. <https://onfr.tfo.org/dire-ou-non-certains-mots-la-question-suscite-la-reflexion-pour-des-animateurs-culturels/>
- Valdés, G. et Valdes, M. (2000). *La flûte à bec au pays des Mariachis*. J.M. Fuzeau.
- Vallières, C., Raymond, C. (2004). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation.
- Vatz-Laaroussi, M., Bernier, E. et Guilbert, L. (2013). *Les collectivités locales au coeur de l'intégration des immigrants : questions identitaires et stratégies régionales*. Presses de l'Université Laval.
- Voinet, J.-B. (2020). *Partitions de chansons : à chacun sa partition*. <https://www.partitions-domaine-public.fr/toutes-les-partitions.php>
- Volk, T. (2004). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulaval/detail.action?docID=4964681>
- Vincent, F. (2008). *Voyage en Chine : 4 pièces pour flûte à bec soprano*. Éditions de l'Envolée.
- Waddington, D., Maxwell, B., Mc Donough, A., Cormier, A.-A. et Schwimmer, M. (2012). Interculturalism in practice: Québec's ethics and religious culture curriculum and the Bouchard-Taylor report on reasonable accommodation. Dans T. Besley et M. A. Peters (dir.), *Interculturalism, education and dialogue* (p. 312-329). Peter Lang.
- Wade, B. C. (2013). *Thinking musically: Experiencing music, expressing culture* (3<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press.
- Walden, J. (2020). A pile of drums: Putting theory into practice in culturally diverse music education. *International Journal of Music Education*, 38(1), 79-92.
- Wallace, S. (2015). *Multicultural education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780199679393.013.0632>
- Wang, J.-C. et Humphreys, J. T. (2009). Multicultural and popular music content in an American music teacher education program.

- International Journal of Music Education*, 27(1), 19-36.  
<https://doi.org/10.1177/0255761408099062>
- Ward, M. R. M. et Delamont, S. (2020). *Handbook of qualitative research in education* (2<sup>e</sup> éd.). Edward Elgar Publishing.
- Warren, J.-P. et Langlois, S. (2020). Le Québec comme société distincte. Dans *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/le-quebec-comme-societe-distincte>
- Watts, S. H. (2018). *World music pedagogy: Early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177038>
- Westerlund, H., Karlsen, S. et Partti, H. (2020). *Visions for intercultural music teacher education*. Springer Open.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>
- Westerlund H., Partti H., et Karlsen S. (2015). Teaching as improvisational experience: Student music teachers reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55-75.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X15590698>
- Wihtol de Wenden, C. (2017). *L'immigration*. Eyrolles.
- Yannucci, L. (2020). *Musiques et cultures internationales*. Mama Lisa World en français. <https://www.mamalisa.com/?t=hubfh>
- Yoo, H., Kang, S., Leal, C. I. et Chokera, A. (2020). Engaged listening experiences: A world music sampler. *General Music Today*, 33(3), 14-20.
- Yoshizawa, K. (2005). *Évolution de l'enseignement de la musique traditionnelle dans l'école de 1969 à 1999*. Observatoire musical français, Université de Paris-Sorbonne.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40103998d>
- Yvon, H. (2010). *Folklore : chansons populaires, traditionnelles du Québec*. Chant de mon pays.

# Annexe A – Grille d'analyse de contenu

GRILLE D'ANALYSE DU CONTENU DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES																		
No pd	Auteur (es)	Titre	Année de publication	Lieu d'édition / éditeur	Lieu de consultation	Code	Support du contenu	Structure	Cycle(s)	Compétence(s)	MIA	Justice	Contacte	Sources et références	Transmissibilité	Instrumentalité	Explications	Pertinence
2	Adès, Lucien	Mendelssohn ac [2003] p189	[Paris] : Accord ; Univers; B			ML 3930 METI, CD	CD	Enseignant en musique et 1,2,3	1,2,3	App.	0	0	SH, IL, CL	CL	0	/O	0	0
3	Alan Mills Illustratif	La même et la m 2014	Montreal : La montagne à https://www.lamontagne.com			ML 3930 METI, CD	CD	« Une même arole une mouche, un oiseau et	Pres. 1	App.	0	0	IL	AC	OR	/O et B	D	0
4	Alcalde, Pedro et J	Animaux musicaie 2019	Montreal : La montagne à https://www.lamontagne.com			ML 3930 METI, CD	CD	« Parcourez tous les con Pres. 1	Pres. 1	App.	0	0	IL	AC et bruits d'anOR		/bruits d'anmau;D	0	0
5	Allemane, Benoît	Franz Schubert	Lévis Québec : Éditions		https://www.emolee.com	ISBN : 978-7-11, P, CD	P, CD	« À Vieme, où vit Franz 1,12	1,12	App.	0	0	IL, SH	CL	0	/O	CP	0
6	Alleme, Jean-Marc	La clé des chant: 1994	Paris : G. Billaudot	B		M 1990 A43 TI, P, CD	P, CD	Préface, 8 chansons (Dar 1,2	1,2	Int.	0	0	dessins	AC	P	C/guitare, percus CP (dans la pré0	0	0
7	Alleme, Jean-Marc	La clé des chant: 1994	Paris : G. Billaudot	B		M 1990 A43 TI, P, CD	P, CD	Préface, 8 chansons (Rèr 1,2	1,2	Int.	0	0	BE (clichés sudessins	AC	P	C/guitare, piano CP (dans la pré0	0	0
8	Alleme, Jean-Marc	La clé des chant: 1989	Paris : Gérard Billaudot	B		M 1992 A43 TI, P, CD	P, CD	Table des matières, cons 1,2	1,2	Int.	0	0	0	AC	P	C/piano	D, CP	0
9	Alleme, Jean-Marc	La clé des chant: 1989	Paris : Gérard Billaudot	B		M 1992 A43 TI, P, CD	P, CD	Table des matières, cons 1,2	1,2	Int.	0	0	0	AC	P	C/piano	D, CP	0
10	Alleme, Jean-Marc	La clé des chant: 1992	Paris : Gérard Billaudot	B		M 1992 A43 TI, P, CD	P, CD	Table des matières, cons 2,3	2,3	Int.	0	0	0	AC	P	C/piano	D, CP	0
11	Alleme, Jean-Marc	La clé des chant: 1992	Paris : Gérard Billaudot	B		M 1992 A43 TI, P, CD	P, CD	Table des matières, cons 2,3	2,3	Int.	0	0	0	AC	P	C/piano	D, CP	0
12	Alleme, Jean-Marc	La clé des chant: 1994	Paris : G. Billaudot	B		M 1990 A43 TI, P, CD	P, CD	Préface, 8 chansons (Le 1,2	1,2	Int.	0	0	0	AC	P	C/guitare, percus CP (dans la pré1	0	0
13	Alleme, Jean-Marc	Les populaires : [1998	(Grenoble) : Art World Me B			MT 7 P831 -TI, CD avec jeu Configuration requise: IBM Pres. 1,2	CD	« Le "Disque 1" répertorie toutes les	1,2,3	Int. App. Savoirs	0	0	IL	ARR	OR	C/ (pas eu accé D	2	0
14	Ancill, M., Giroul, Fiac-Sons	: ter cy 2001	Montreal : Guérin.	B		MT 930 A45 TI, P, CD	P, CD	« Le "Disque 1" répertorie toutes les	1,2,3	Int. App. Cré	0	0	OC, BE, Anal SH, IL, CG	AC, ARR, ME, FP, OR, IM, IM Chant, Off. XyleD, CP	4		4	
15	Ancill, M., Giroul, Fiac-Sons	: ter cy 2001	Montreal : Guérin.	B		MT 930 A45 TI, P, CD	P, CD	« Le "Disque 1" répertorie toutes les	1,2,3	Int. App. Cré	0	0	OC, BE, Anal SH, IL, CG	AC, ARR, ME, FP, OR, IM, IM Chant, Off. XyleD, CP	4		4	
16	Annie, Mme	Projet Artiste de la semaine	Deux-Montagnes, Québec	https://www.mieunen.com		Numéro de TI, jeux		« NOUVEAUTE 2019 : UNE POLICE	1,2,3	App.	0	0	IL, SH	OC	Artistes québéco	0	0	1
17	Ansumi, Tom	La trompette de [2003-?]	Lévis : Éditions de l'emoté B			MT 1 A626 -TI, CD (jeu vidéo) "voici un jeu vidéo qui pré2,3		Savoirs		Savoirs	0	0	0	0	/O	D	0	0
18	Ansumi, Tom	ASPAM : agence 2008	(S.L.) : Musique MTC ; L& B			MT 7 A626a TI (feuille poche) Jeu vidéo à installer sur o3		FA		FA	0	0	IL	0	OR	? (pas réussi à ?)	0	0
19	Ansumi, Tom	SPV 1, cahier de travail	Lévis, Québec : Éditions	https://www.emolee.com		ISBN : 978-7-11, P	P	« Ce cahier vous offre une méthode moderne	3	Savoirs	0	0	IL	AC	P	0	D, CP	0
20	Ansumi, Tom	SPV 1 (logiciel)	Lévis Québec : Éditions	https://www.emolee.com		ISBN : 978-7-11, P, logiciel		« SPV volume 1 est un logiciel qui permet aux	3	Savoirs	0	0	IL	AC	P	0	D, CP	0
21	Asselineau, Michiel	Arts & musiques 2010	Lyon : Lughrine	B		ML 160 A19 TI, P, CD à part Ouvrage sur l'histoire de l'3		App.		App.	0	0	SH, IL, CG	OC, BE	musicologie	Diers O et B	CP	3

## **Annexe B – Courriel de recrutement des informateurs**

Bonjour,

Dans le cadre d'un projet de doctorat en éducation musicale à l'Université Laval dont le sujet est « La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec », je souhaite recueillir le témoignage d'enseignants de musique au primaire qui doivent remplir les trois conditions suivantes :

1. être titulaire d'un baccalauréat en enseignement de la musique et d'un brevet d'enseignement;
2. enseigner la musique dans une école primaire du Québec depuis au moins trois ans;
3. pratiquer l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici ou d'ailleurs dans leurs classes, régulièrement ou occasionnellement.

La participation de ces enseignants consiste d'abord à participer à un entretien semi-dirigé d'environ une heure, enregistré en audio, portant sur quelques données sociodémographiques générales, sur leur formation musicale, sur leur conception des musiques traditionnelles, sur leurs motivations, sur leurs stratégies pédagogiques et sur les ressources qu'ils emploient pour les enseigner.

Ensuite, après avoir obtenu leur autorisation et celles de la direction d'école et des parents, la chercheuse souhaite pouvoir aller observer ces participants en train d'enseigner une musique traditionnelle en classe pour la durée d'une situation d'apprentissage complète. Cette observation pourrait être filmée si la chercheuse en a l'autorisation de toutes les parties concernées. Selon le désir de chacun des enseignants, la chercheuse pourra participer activement à la situation d'apprentissage, soit en enseignant avec eux, soit en effectuant les apprentissages avec les élèves. Cependant, si les enseignants préfèrent qu'elle reste en retrait à observer, sans interagir avec les élèves, elle se conformera à leur désir.

Si vous acceptiez de participer à cet exercice, vous permettriez à la recherche en éducation musicale dans les écoles primaires du Québec de progresser, spécialement en ce qui concerne l'enseignement des musiques traditionnelles et l'éducation interculturelle. Pour vous, ce serait une occasion d'exprimer vos perceptions, vos motivations et vos attentes sur ces sujets. Cette participation n'est pas rémunérée, mais compte tenu du temps accordé à cette coopération, la chercheuse offrirait aux participants, en compensation, des ressources pédagogiques conçues pour l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs. La confidentialité dans le traitement des données recueillies est assurée par plusieurs mesures qui ont été approuvées par les Comités d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL).

Si vous êtes intéressé par cette recherche, veuillez communiquer avec Rita Bélisle, doctorante, par Messenger en répondant à ce message, par téléphone au XXX XXX-XXXX ou par courriel : [rita.belisle.1@ulaval.ca](mailto:rita.belisle.1@ulaval.ca). Si vous connaissez d'autres enseignants qui répondent aux critères de sélection précités et qui pourraient être intéressés, je vous invite à leur communiquer cette annonce dans vos réseaux communs. Pour des renseignements supplémentaires, vous pouvez aussi vous adresser à Valerie Peters, professeure à la Faculté de musique, directrice de recherche (418 656-2131, poste 8247, [valerie.peters.1@ulaval.ca](mailto:valerie.peters.1@ulaval.ca)), ou à Martine Roberge, professeure à Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Laval, codirectrice de recherche (418 656-2131, poste 5429, [martine.roberge@hst.ulaval.ca](mailto:martine.roberge@hst.ulaval.ca)).

En vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez à cette recherche, je vous prie de recevoir l'expression de mes sentiments respectueux.

Rita Bélisle

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval.

# Annexe C – Formulaire de consentement

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DU PARTICIPANT

### Présentation

La recherche nommée *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec* est réalisée dans le cadre d'un projet de doctorat en éducation musicale dirigé par Valerie Peters, de la Faculté de musique de l'Université Laval, et codirigé par Martine Roberge, du Département des sciences historiques de la Faculté des lettres et des sciences humaines de la même université.

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

### Objectif de l'étude

Le but général de l'étude est de décrire l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs pour le primaire au Québec. Deux des moyens prévus pour l'atteindre sont de recueillir le témoignage d'enseignants de musique qui présentent ces musiques à leurs élèves et de les observer pendant qu'ils présentent ces musiques à leurs élèves dans leur classe.

### Déroulement de la participation

#### 1. Entretiens

Votre participation consiste d'abord à participer bénévolement à un entretien semi-dirigé d'environ une heure, enregistré en audio sur support numérique, portant sur des données sociodémographiques, sur votre formation musicale, sur votre conception des musiques traditionnelles, sur vos motivations, sur les stratégies pédagogiques et sur les ressources que vous employez pour les enseigner.

#### 2. Observations

Après avoir obtenu toutes les autorisations voulues de la direction d'école et des parents, la doctorante souhaite ensuite pouvoir aller observer en classe une situation d'apprentissage d'une musique traditionnelle que vous aurez planifiée pour les prochains mois. Si vous êtes d'accord, elle pourrait même participer à cette activité, avec vous ou avec les élèves. Il est possible qu'à la suite de cette observation, de nouveaux questionnements rendent souhaitable un nouvel entretien d'environ 30 minutes pour y répondre.

### **Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à la participation**

En acceptant de participer à cet exercice, vous permettrez à la recherche en éducation musicale dans les écoles primaires du Québec de progresser, spécialement en ce qui concerne l'enseignement des musiques traditionnelles et l'éducation interculturelle. Pour vous, ce sera une occasion d'exprimer vos perceptions, vos motivations et vos attentes sur ces sujets. Compte tenu du temps que vous accorderez à cette coopération, la chercheuse vous offrira en compensation des ressources pédagogiques numérisées conçues par elle pour l'enseignement des musiques traditionnelles et une liste commentée des ressources éditées les plus adéquates. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions qui vous seront posées, c'est seulement votre point de vue qui compte. Si toutefois le fait de parler de ce sujet suscitait des réflexions ou des souvenirs pénibles ou désagréables, n'hésitez pas à le mentionner pour que vous puissiez avoir des mesures de soutien. Une liste de ressources vous sera alors fournie.

### **Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez choisir de ne pas répondre à certaines questions ou de mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision à qui que ce soit. Il vous suffit d'en informer la doctorante et tous les renseignements 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 :

- votre nom et les autres données permettant de vous identifier seront anonymisés et ne paraîtront dans aucune publication (rapport, article, thèse);
- les noms et divers documents de la recherche seront codifiés et seule la chercheuse (Rita Bélisle), sa directrice de recherche (Valerie Peters) et sa codirectrice (Martine Roberge) auront accès aux noms et aux codes;
- les formulaires de consentement, les schémas d'entretien et les enregistrements seront conservés sous clé pour les copies papier et, pour les données numériques, sur un ordinateur fixe, protégé par un mot de passe connu seulement de la chercheuse;
- les formulaires de consentement, les schémas d'entretien et les enregistrements seront détruits deux ans après le dépôt final de la thèse, c'est-à-dire en juin 2022;
- si vous le désirez, vous pourrez obtenir une copie du résumé de la thèse et des publications (articles) en cochant l'espace prévu près de la signature à la fin de ce document et en y écrivant votre adresse courriel.

### Pour des renseignements supplémentaires

Pour des renseignements supplémentaires, vous pouvez vous adresser à Valerie Peters, professeure à la Faculté de musique, directrice de recherche (418 656-2131, poste 8247, [valerie.peters.1@ulaval.ca](mailto:valerie.peters.1@ulaval.ca)), ou à Martine Roberge, professeure à Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Laval, codirectrice de recherche (418 656-2131, poste 5429, [martine.roberge@hst.ulaval.ca](mailto:martine.roberge@hst.ulaval.ca)) ou à la chercheuse (Rita Bélisle, [rita.belisle.1@ulaval.ca](mailto:rita.belisle.1@ulaval.ca)).

### Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour la réalisation de ce travail et nous vous remercions chaleureusement de donner de votre temps pour y participer.

### Signature(s) du participant

**1. Entretien.** Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ (en lettres moulées) consens librement à participer à un **entretien** effectué dans le cadre de la recherche intitulée *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec*. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages et les éventuels inconvénients de ce projet. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies quand à ma participation à ce projet.

\_\_\_\_\_  
Signature du participant

\_\_\_\_\_  
Date

**2. Observation.** Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ (en lettres moulées) consens librement à laisser Rita Bélisle venir **observer une situation d'apprentissage** d'une musique traditionnelle que j'aurai planifiée dans le cadre de la recherche intitulée *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec*. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages et les éventuels inconvénients de ce projet. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la doctorante m'a fournies quand à ma participation à ce projet.

\_\_\_\_\_  
Signature du participant

\_\_\_\_\_  
Date

Je souhaite que Rita Bélisle participe à cette situation d'apprentissage de la manière suivante : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Autorisation de captation et de diffusion de l'image**

Je, soussigné(e), \_\_\_\_\_ autorise Rita Bélisle à la captation vidéo de mon image à des fins de recherche dans le cadre de l'enquête portant sur *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec*.

J'autorise également à ce que des extraits de cette captation vidéo soient diffusés dans la communication scientifique des résultats de cette recherche lors de conférences, de cours ou de travaux universitaires. La responsable de la recherche s'engage à assurer la préservation de l'intégrité de mon image et à ce que celle-ci soit utilisée uniquement à des fins de recherche et d'enseignement et pour illustrer le sujet d'enquête susmentionné. Cette autorisation est valide jusqu'en juin 2022, date à laquelle ces enregistrements vidéos seront détruits, soit deux ans après le dépôt final de la thèse, et porte uniquement sur les vidéos effectuées dans le cadre de l'enquête orale susmentionnée.

Je souhaite obtenir un résumé de la thèse et une copie des publications (articles) de cette recherche à cette adresse : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Signature de la doctorante :**

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 de la doctorante

\_\_\_\_\_  
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

## Annexe D – Schéma d'entretien<sup>135</sup>

### 1. Informographie

- a. Nom, prénom
- b. Âge (ou tranche d'âge si réticence)
- c. Lieu d'origine
- d. Lieu de résidence
- e. Études

### 2. Formation musicale générale

- a. Comment avez-vous commencé l'apprentissage de la musique?
- b. À quel âge?
- c. Avec quel instrument?
- d. Quel est maintenant votre instrument principal?
- e. Avez-vous eu des professeurs significatifs pour vous?
- f. Où avez-vous reçu votre formation?
- g. Durée de la formation?

### 3. Musiques traditionnelles et *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)*

- a. Comment définissez-vous les musiques traditionnelles?
- b. Dans la section qui concerne la compétence *Interpréter* du *PFÉQ*, on mentionne que la variété du répertoire « permet de s'ouvrir à la diversité des productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » (Québec, 2006, p. 242). Comment considérez-vous les musiques traditionnelles en fonction du temps (hier et aujourd'hui)?
- c. Comment considérez-vous les musiques traditionnelles par rapport au lieu (ici et ailleurs)?
- d. Dans le *Répertoire pour l'appréciation* du *PFÉQ*, on mentionne le « folklore d'ici et d'ailleurs » (Québec, 2006, p. 249) dans la liste des périodes et des styles musicaux à présenter aux élèves. Selon vous, qu'est-ce que le « folklore »?
  - Avez-vous des exemples d'œuvres (d'ici ou d'ailleurs) que vous considérez appartenir au folklore musical?

---

<sup>135</sup> Conçu d'après les exemples de la Médiathèque en ethnologie et patrimoine de l'Université Laval : <https://www.mediathèque-ethno-patrimoine.ulaval.ca/index.php?id=1222> et ceux du cours *ETN-1002 Méthodologies de terrain : entrevue et observation* de l'Université Laval : <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/ena/site/accueil?idSite=92454&idPage=1906420>).

- En utilisez-vous dans le cadre d'activités d'appréciation?
  - Lesquelles?
- e. Comparez les musiques folkloriques et les musiques traditionnelles : quelles similitudes et quelles différences voyez-vous entre elles?
- f. Dans ce même *Répertoire*, on ajoute que les extraits utilisés pour développer et évaluer la compétence *Apprécier* « seront issus de différentes cultures » (Québec, 2006, p. 249). Quelles sont les cultures musicales que vous avez déjà explorées avec vos élèves?
- Sur quoi reposent vos choix?
- g. Parmi ces différentes cultures, ce même *Répertoire* demande de faire apprécier « si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle ». Avez-vous déjà mis des musiques autochtones à votre planification pour le 2<sup>e</sup> cycle et lesquelles?
- Comment avez-vous choisi ces musiques?

#### **4. Formation en musique traditionnelle**

- a. Avez-vous eu une formation spéciale en musique traditionnelle?
- Si oui, pour quel(s) instrument(s) ou pour quelle(s) technique(s)? (S'il y a plusieurs instruments ou techniques, poser les questions suivantes pour chacun d'entre eux.)
  - Comment avez-vous appris cet instrument (ou cette technique)?
  - Avec qui?
  - Dans quelles circonstances?
  - Est-ce que le contexte culturel d'où est issu cet instrument (ou cette technique) a été abordé lors de cette formation?
  - Comment décririez-vous vos compétences pour cet instrument (ou pour cette technique)?
- b. Jouez-vous des musiques traditionnelles en dehors du cadre scolaire (famille, événements, scène...)?
- c. Estimez-vous avoir une formation suffisante pour être à l'aise d'enseigner d'autres musiques traditionnelles?

#### **5. Enseignement des musiques traditionnelles**

- a. Depuis combien de temps enseignez-vous les musiques traditionnelles à l'école?
- b. Qu'est-ce qui vous motive à les enseigner?
- Vous en servez-vous pour atteindre certains objectifs pédagogiques?
  - Et au plan humain, qu'en retirez-vous pour vous ou pour vos élèves?
  - Est-ce que les jeunes s'intéressent à ces musiques?
- c. À quelle fréquence enseignez-vous les musiques traditionnelles?
- d. Comment vous y prenez-vous pour les enseigner?

- e. Avez-vous des stratégies pédagogiques différentes pour ces musiques que pour les autres types de répertoire que vous enseignez en classe?
- f. Quelles sont vos expériences ou vos anecdotes les plus marquantes dans l'enseignement des musiques traditionnelles en classe?
- g. Pourquoi, d'après vous?

## 6. Répertoire traditionnel

- a. Parlez-moi du répertoire que vous avez déjà enseigné en musique traditionnelle. (Répéter la série de questions suivantes pour chacun des genres musicaux évoqués par l'enseignant.)
  - À quel genre musical l'associez-vous?
  - D'où vient-il?
  - À quelle culture se rattache-t-il?
  - Quelle(s) compétence(s) (*Interpréter, Créer et Apprécier*) visez-vous avec ce répertoire?
  - Quelle instrumentation utilisez-vous en classe pour l'interprétation ou la création (chant et percussions corporelles y compris) de ce répertoire?
  - Comment faites-vous l'appréciation de ce répertoire avec les élèves?
  - Quelle(s) ressource(s) pédagogique(s) utilisez-vous pour enseigner ce répertoire (références complètes)?
  - Avez-vous élaboré vous-même votre matériel pédagogique pour enseigner ce répertoire?
  - Comment?
  - À partir de quelle(s) source(s)?

## 7. Ressources pédagogiques

- a. Quels sont vos critères pour choisir une ressource pédagogique en musique traditionnelle?
  - Est-ce que des principes d'éducation musicale interculturelle, comme la justice sociale, l'ouverture aux autres cultures et une meilleure compréhension de la diversité culturelle, entrent en ligne de compte pour ce choix?
  - Si, dans une ressource pédagogique, vous voyez la manifestation d'un cliché fondé sur l'ethnie, que ce soit par une image humoristique, les mots d'une chanson ou autre, quelle est votre réaction?
  - Recherchez-vous des éléments de mise en contexte (carte géographique, données historiques et socioculturelles, description des instruments traditionnels, etc.)?
  - Vous préoccupez-vous de l'authenticité, que ce soit dans les sources ou dans le choix des instruments de la bande sonore qui peut accompagner le répertoire proposé?

- Si vous constatez que la ressource propose des œuvres métissées avec des musiques récentes, que faites-vous?
  - Si vous n'avez pas à votre disposition les instruments traditionnels pour faire une musique donnée, que faites-vous?
  - Est-ce que vous cherchez à transmettre les musiques traditionnelles avec le mode de transmission original (à l'oreille, par imitation, sans partition, etc.)?
  - Préférez-vous des ressources qui comportent des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui détaillent toutes les étapes de l'apprentissage?
- b. Avez-vous déjà consulté d'autres sources que du matériel pédagogique conçu pour les enseignants de musique pour préparer vos cours (porteurs de culture, archives, recherches ethnomusicologiques, enregistrements audio ou vidéo, autres)?
  - c. Utilisez-vous des ressources publiées en d'autres langues que le français?
  - d. Qu'est-ce que vous aimeriez avoir comme ressources pour enseigner ce genre de répertoire?

## **8. Conseils pédagogiques**

- a. Quels conseils donneriez-vous à un élève qui voudrait faire de la musique traditionnelle?
  - Pour le choix d'un instrument?
  - Pour la formation à suivre?
  - Pour tout autre aspect de la question?

## **9. Conclusion de l'entretien**

- a. Voudriez-vous ajouter quelque chose sur le sujet?

Je vous remercie infiniment d'avoir répondu à mes questions et vous souhaite beaucoup de plaisir à intégrer les musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans votre enseignement.

## Annexe E – Autorisation des responsables d'organismes ou d'établissements pour observer en classe

Je, soussigné(e), \_\_\_\_\_, agissant à titre de \_\_\_\_\_ (fonction ou titre) de \_\_\_\_\_ (nom de l'organisme ou de l'établissement), consens à ce que Rita Bélisle, doctorante en éducation musicale à l'Université Laval, puisse aller observer

\_\_\_\_\_ (nom de l'enseignant(e) de musique) lors d'une situation d'apprentissage de musiques traditionnelles dans sa classe, pour contribuer à la recherche sur l'éducation musicale interculturelle dans les écoles primaires du Québec.

J'accepte que l'enseignant(e) soit filmé(e) pourvu que les visages ou tout signe distinctif des élèves soient floutés ou n'apparaissent pas dans les prises de vue:

- Oui
- Non

J'accepte que la situation d'apprentissage soit enregistrée sur audio seulement :

- Oui
- Non

J'autorise Rita Bélisle à utiliser les informations saisies lors de l'observation dans le cadre de ses recherches à des fins pédagogiques et scientifiques.

\_\_\_\_\_  
Signature du responsable de l'organisme

\_\_\_\_\_  
Lieu et date

Pour des renseignements supplémentaires, vous adresser à Rita Bélisle, chercheuse, ([rita.belisle.1@ulaval.ca](mailto:rita.belisle.1@ulaval.ca)), à Valerie Peters, professeure à la Faculté de musique, directrice de recherche (418 656-2131, poste 8247 ou [valerie.peters.1@ulaval.ca](mailto:valerie.peters.1@ulaval.ca)), ou à Martine Roberge, professeure à Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Laval, codirectrice de recherche (418 656-2131, poste 5429 ou [martine.roberge@hst.ulaval.ca](mailto:martine.roberge@hst.ulaval.ca)).

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval.

# **Annexe F – Consentement des parents pour l'observation en classe**

## **Présentation et objectif de la recherche**

Dans le cadre d'un projet de doctorat en éducation musicale à l'Université Laval, la recherche *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec* a pour objectif de décrire l'enseignement des musiques traditionnelles tel que les enseignants de musique le mettent en pratique dans les écoles primaires du Québec.

## **Participation à la recherche**

L'enseignant(e) de votre enfant a accepté de participer à ce projet de recherche, mais le consentement des parents est nécessaire pour effectuer des observations lors d'une situation d'apprentissage de \_\_\_\_\_ périodes (nombre de périodes prévues par l'enseignant(e) pour compléter cette situation d'apprentissage) dans la classe de musique. Ces observations porteront sur les éléments suivants : les pratiques pédagogiques de l'enseignant(e), la participation des élèves, leur intérêt et leur motivation durant le cours, les apprentissages effectués, l'ambiance globale de la classe, etc. Avec votre accord, l'enseignant(e) sera filmé(e) durant la situation d'apprentissage et il pourrait arriver que des élèves soient aussi captés de dos par la caméra. Cependant, si leur visage ou tout signe distinctif apparaissait involontairement sur une des séquences, il sera flouté tout de suite après la captation vidéo. Si vous ou votre enfant avez des réticences à ce que l'activité soit filmée, elle pourra être enregistrée en audio seulement.

## **Confidentialité et gestion des données de recherche**

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des données obtenues :

- aucun nom ou autre renseignement permettant d'identifier un élève n'apparaîtra, si des noms sont utilisés par l'enseignant(e) durant l'activité en classe, ils seront anonymisés pour la recherche et les publications;

- les formulaires de consentement et les enregistrements seront conservés sous clé pour les copies papier et, pour les données numériques, sur un ordinateur fixe, protégé par un mot de passe connu seulement de la chercheuse;
- les formulaires de consentement et les enregistrements seront détruits deux ans après le dépôt final de la thèse, c'est-à-dire en juin 2022

### **Avantages, risques et inconvénients**

En acceptant que cette situation d'apprentissage soit observée, vous permettrez à la recherche en éducation musicale dans les écoles primaires du Québec de progresser, spécialement en ce qui concerne l'enseignement des musiques traditionnelles et l'éducation interculturelle.

Si toutefois le fait que cette situation d'apprentissage soit filmée suscitait un malaise pour vous ou pour votre enfant, n'hésitez pas à demander de plus amples renseignements à Rita Bélisle, chercheuse ([rita.belisle.1@ulaval.ca](mailto:rita.belisle.1@ulaval.ca)), à Valerie Peters, professeure à la Faculté de musique, directrice de recherche (418 656-2131, poste 8247, [valerie.peters.1@ulaval.ca](mailto:valerie.peters.1@ulaval.ca)), ou à Martine Roberge, professeure à Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Laval, codirectrice de recherche (418 656-2131, poste 5429, [martine.roberge@hst.ulaval.ca](mailto:martine.roberge@hst.ulaval.ca)).

### **Droit d'autorisation et de retrait**

Vous êtes libre de permettre ou non l'observation de cette situation d'apprentissage effectuée dans le cadre du cours de musique de votre enfant. Vous pourriez aussi demander son interruption sans avoir à justifier votre décision à qui que ce soit. Il vous suffit d'en informer l'enseignant(e) de musique de votre enfant. En ce cas, l'observation sera annulée, à moins que l'enseignant(e) propose une autre solution, par exemple en confiant votre enfant à un autre adulte de l'école durant l'activité d'observation et en trouvant un autre moment pour que votre enfant bénéficie des mêmes apprentissages que les élèves présents lors de l'observation.

### **Signature du parent**

Je soussigné(e), \_\_\_\_\_ (nom du parent en lettres moulées), consens à ce que Rita Bélisle, doctorante en éducation

musicale à l'Université Laval, effectuée des observations lors d'une situation d'apprentissage de musique dans la classe de mon enfant,

\_\_\_\_\_ (nom de l'enfant), pour contribuer à la recherche sur l'éducation musicale interculturelle dans les écoles primaires du Québec.

J'accepte que cette situation d'apprentissage soit filmée si les prises de vue sont concentrées sur l'enseignant(e) et si les visages ou tout signe distinctif des élèves filmés accidentellement sont floutés :

- Oui
- Non

J'accepte que la situation d'apprentissage soit enregistrée sur audio seulement :

- Oui
- Non

J'autorise Rita Bélisle à utiliser les informations saisies lors de l'observation dans le cadre de ses recherches à des fins pédagogiques et scientifiques.

Signature du parent : \_\_\_\_\_

Lieu et date : \_\_\_\_\_

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval.

## **Annexe G – Assentiment des élèves mineurs de moins de 14 ans : présentation orale du projet avant l'observation en classe**

Classe de : \_\_\_\_\_  
(niveau, titulaire)

Bonjour! Je m'appelle Rita Bélisle et je fais des recherches en éducation musicale interculturelle à l'Université Laval. Je désire observer votre enseignant(e) de musique pendant qu'il (elle) vous enseigne

\_\_\_\_\_ (mentionner le genre de musique traditionnelle qu'ils vont apprendre durant la situation d'apprentissage).

- Acceptez-vous que je reste dans la classe avec vous pour observer comment votre enseignant(e) vous montre cette musique? (Envisager des solutions au cas où des élèves refuseraient, par exemple, les faire sortir de la classe et les confier à un autre adulte. En dernier recours, annuler l'observation si on ne trouve aucune autre solution pour les élèves qui ne donnent pas leur assentiment.)
- Si je filme cette activité, je vais diriger ma caméra sur l'enseignant(e), mais si je filmais des élèves par accident, je m'arrangerais pour qu'on ne puisse pas vous reconnaître sur la vidéo. La vidéo ne serait diffusée nulle part, elle servirait juste pour me souvenir de ce qui s'est passé durant la période. Dans ces conditions, acceptez-vous que je filme durant le cours? (Si tous les élèves acceptent, sautez la question suivante.)
- Comme tout le monde n'est pas d'accord pour que je filme, acceptez-vous que j'enregistre le son seulement? (Si tous les élèves acceptent, la séance sera enregistrée, sinon, la chercheuse se contentera de remplir la grille d'observation.)

Je vous remercie beaucoup de m'accueillir si gentiment dans votre classe et je vous souhaite une belle période!

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval.

## Annexe H – Grilles d’observation détaillée

Nom de l’enseignant(e) :	_____
Nom de la Commission scolaire :	_____
Ville, village :	_____
Nom de l’école :	_____
Niveau du groupe :	_____
Local de l’école :	_____
Jour et date de l’observation :	_____
Période de la journée scolaire :	_____

### École

1. Environnement :  urbain  rural  résidentiel
2. Indice de défavorisation ([http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices\\_PUBLICATION\\_20162\\_017\\_final.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162_017_final.pdf)) : \_\_\_\_\_
3. Nombre d’élèves dans l’école : \_\_\_\_\_
  - a. Nombre de classes : \_\_\_\_\_
  - b. Élèves d’origine québécoise : \_\_\_\_\_% (pourcentage approximatif s’il n’est pas possible d’avoir des données plus précises)
  - c. Autres ethnies, préciser : \_\_\_\_\_%  
\_\_\_\_\_%  
\_\_\_\_\_%  
\_\_\_\_\_%
4. Bâtiment scolaire :  
Date approximative de construction  
\_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Inspirée des exemples fournis sur le site de la Médiathèque en ethnologie et patrimoine, Université Laval : <https://www.mediathèque-ethno-patrimoine.ulaval.ca/index.php?id=1222>. Voir spécialement les grilles intitulées *Veillée de danse* et *La performance d’une conteuse et le lieu de l’activité*. Site du cours dirigé par Martine Roberge : <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/ena/site/accueil?idSite=92454&idPage=1906420>. Voir surtout la *Grille d’observation d’un environnement urbain* et la *Grille d’observation de l’environnement d’un artisan boulanger*.

a. Extérieur : \_\_\_\_\_

b. Intérieur : \_\_\_\_\_

c. État général : \_\_\_\_\_

### **Local de musique**

1. Type de classe : \_\_\_\_\_

2. Aménagement général : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Dimensions : \_\_\_\_\_

4. Bureaux, tables élèves : \_\_\_\_\_

5. Espace libre : \_\_\_\_\_

6. Fenestration : \_\_\_\_\_

7. Schéma du local :

8. Rangements : \_\_\_\_\_

9. Équipement audio-visuel : \_\_\_\_\_

10. Instruments de musique :

a. Xylophones : \_\_\_\_\_

b. Métallophones : \_\_\_\_\_

a. Autres percussions : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Flûtes à bec : \_\_\_\_\_

c. Piano, claviers : \_\_\_\_\_

d. Cordes : \_\_\_\_\_

e. Autres : \_\_\_\_\_

2. Références du matériel pédagogique comprenant des MTIA dans la classe (au besoin, compléter sur une feuille séparée) :


3. Locaux adjacents : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Autres éléments : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Groupe d'élèves**

1. Nombre d'élèves : \_\_\_\_\_

2. Ratio filles/garçons : \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

3. Première impression : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Enseignant(e) de musique**

1. Posture : \_\_\_\_\_

2. Langage non-verbal : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Où se place l'enseignant :

a. Pour accueillir les élèves : \_\_\_\_\_

b. Pour enseigner : \_\_\_\_\_

a. Pour modeler les apprentissages : \_\_\_\_\_

b. Pour les transitions : \_\_\_\_\_

### Situation d'apprentissage en MTIA

1. Période no \_\_\_\_\_ sur un total de \_\_\_\_\_ périodes de \_\_\_\_\_ minutes

2. Préparation de la SAÉ :

a. Ressource(s) pédagogique(s) utilisée(s) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Aire culturelle : \_\_\_\_\_

c. Genre musical : \_\_\_\_\_

d. Préparation écrite : \_\_\_\_\_

e. Préparation du local : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f. Instruments préparés d'avance : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

g. Éléments de mise en contexte installés d'avance : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

h. Autres préparatifs : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Déroulement général de la période :

Heure	Apprentissage visé	Actions de l'enseignant	Actions des élèves

1. Approche(s) pédagogique(s) globale(s) :  Ateliers  Exposé interactif  
 Exposé magistral  Apprentissage coopératif  Enseignement explicite  
 Enseignement stratégique  Apprentissage par projets

2. Interactions entre l'enseignant et les élèves : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Éléments de mise en contexte : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Compétence(s) visée(s) :  *Interpréter*  *Créer*  *Apprécier*

5. *Interpréter* :

a. Références (sources) de la pièce : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b. Description de la pièce : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c. Instrumentation utilisée : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d. Mode de transmission :  oral  écrit

Décrire : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e. Type d'arrangement : \_\_\_\_\_

f. Disposition des élèves : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

g. Bande sonore : \_\_\_\_\_

h. Description des stratégies de l'enseignant pour faire interpréter la musique :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. *Créer* :  oral       écrit

a. Instrumentation utilisée : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Disposition des élèves : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. Consignes de la création : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d. Description des stratégies de l'enseignant pour faire créer la musique :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. *Apprécier* :  oral       écrit

a. Références : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Moyen sonore :  en présence (*live*)    CD    DVD    Youtube

Autre, préciser : \_\_\_\_\_

c. Description : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d. Instrumentation utilisée : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e. Description des stratégies de l'enseignant pour faire apprécier la musique :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Éducation interculturelle

1. Attitude d'ouverture envers la diversité culturelle : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Biais ethnocentriques : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Biais chronocentriques : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Autres éléments concernant la justice sociale : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Élèves

1. Réaction des élèves à l'annonce de l'activité : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Réaction des élèves face à la chercheuse : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Participation des élèves : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Intérêt et motivation des élèves : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Apprentissages effectués : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Ambiance globale de la classe : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Fin de la période

1. Retour sur l'activité : \_\_\_\_\_
2. Que fait l'enseignant(e) ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Que font les élèves ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Annexe I – Message aux responsables des groupes Facebook

Bonjour,

Dans le cadre d'un projet de recherche en éducation musicale à l'Université Laval dont le titre est *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec*, je souhaite utiliser comme données complémentaires les interventions publiées par les enseignants de musique au primaire concernant l'enseignement de ces musiques. Toutes les données seront rendues anonymes et aucune information (date, groupe, nom, etc.) ne permettra d'identifier les intervenants.

J'aimerais obtenir votre autorisation comme responsable du groupe \_\_\_\_\_ (nom du groupe visé) et vous invite

à laisser le message suivant épinglé en haut de la page de ce groupe durant l'étude, de novembre 2018 à juin 2019 : « Dans le cadre d'un projet de doctorat en éducation musicale à l'Université Laval dont le titre est *La pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec*, je souhaite utiliser comme données complémentaires certaines interventions publiées par les enseignants de musique au primaire, entre novembre 2018 et juin 2019. Ce projet est dirigé par Valerie Peters, de la Faculté de musique de l'Université Laval, et codirigé par Martine Roberge, du Département des sciences historiques de la Faculté des lettres et des sciences humaines. Son but général est de décrire l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec et une enquête netnographique des réseaux sociaux d'enseignants en musique du Québec fait partie des moyens employés pour atteindre cet objectif et la personne responsable de ce groupe a donné son autorisation pour épingler ce message en haut de la page. Seules les interventions portant sur les musiques traditionnelles pourront être retenues comme données de recherche.

Pour préserver l'anonymat et garantir la confidentialité, chaque intervention sera traitée de la façon suivante : le nom ou l'avatar de l'intervenant, le nom du groupe dans lequel il a publié, la date de publication, les noms de lieux ou tout autre renseignement susceptible de permettre d'identifier quelqu'un seront codifiés et seule la chercheuse (Rita Bélisle) aura accès - sur un ordinateur fixe, protégé par un mot de passe connu d'elle seule - à ces noms et à leurs codes respectifs. Les intervenants concernés ne sont pas obligés d'accepter que leurs interventions soient utilisées à titre de données de recherche. Pour manifester leur refus, leur réticence ou pour obtenir des informations additionnelles sur ce projet, ils peuvent communiquer avec Rita Bélisle à l'adresse courriel suivante :

rita.belisle.1@ulaval.ca ou par Messenger. Toutes les données seront détruites deux ans après le dépôt final de la thèse, c'est-à-dire en juin 2022.

Les membres de ce groupe seront informés, sur la page Facebook de ce groupe, des principaux résultats de l'étude quand ceux-ci seront disponibles. Ils auront également accès aux résultats complets en consultant les liens que la chercheuse leur fournira alors.

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. (418) 656-3081 ou 1-866-323-2271 (ligne sans frais). [info@ombudsman.ulaval.ca](mailto:info@ombudsman.ulaval.ca)

Bien à vous,

Rita Bélisle, chercheuse.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval. »

Pour tout renseignement supplémentaire, vous pouvez vous adresser à Rita Bélisle, chercheuse, par Messenger ou par courriel ([rita.belisle.1@ulaval.ca](mailto:rita.belisle.1@ulaval.ca)); à Valerie Peters, professeure à la Faculté de musique, directrice de recherche (418 656-2131, poste 8247, [valerie.peters.1@ulaval.ca](mailto:valerie.peters.1@ulaval.ca)); ou à Martine Roberge, professeure à Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Laval, codirectrice de recherche (418 656-2131, poste 5429, [martine.roberge@hst.ulaval.ca](mailto:martine.roberge@hst.ulaval.ca)).

En vous remerciant à l'avance, je vous prie de recevoir l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Rita Bélisle

## Annexe J – Liste des 75 meilleures ressources en français pour l’enseignement des MTIA

Les références précédées d’un astérisque ont été ajoutées après la soumission du premier article, voir section 7.4.7.

Beaupré, D., Béland, D., et Lachapelle, H. (2003). *Badaboum ! Musique : Primaire [1<sup>er</sup> cycle]* (2<sup>e</sup> éd. rév, Vol. 1-4 v). Éditions Nouvelle Ère.

2<sup>e</sup> année : Australie, didgeridoo (piste 20); FR Fais dodo (piste 30); *Au clair de la lune* (piste 31); *J'ai du bon tabac* (piste 32); *Pastouriaux* (piste 33). Afrique (piste 42); Grégorien : Introït *Loquetur Dominus III* (piste 48); Chine : koto (piste 49); Afrique ; balafon (piste 50); USA banjo (piste 51); Celtique : cornemuse (pistes 19 et 52); Russie : balalaïka (piste 53); Espagne castagnettes (piste 54)

Beaupré, D., Béland, D., et Lachapelle, H. (2001). *Croque-notes. Musique : Primaire [2<sup>e</sup> cycle]: Vol. 4 v* (1<sup>re</sup> éd. rév). Éditions Nouvelle Ère.

3<sup>e</sup> année : Extraits de musique traditionnelle : Bulgarie, *Shosti Sem Minal Kuzum Elenke* de *The Forest is Crying* (piste 20 et 24). USA, *Blow, Wind, Blow* (piste 21). Afrique du Sud, *Bopape/Mankwane* (piste 22). Inspiré PN, *An Eagle above* (piste 23). Sénégal, *Yasimika* (piste 25); balafon (piste 82). Grégorien, répons *Fundata est* (piste 26). Brésil, *Airto Moreira* (piste 27); *Balomakoté, Samba* (piste 30). Cameroun, *Water Drums* (Baka Forest People, piste 31). Russie et Hongrie, balalaïka (piste 75). Argentine et Bolivie, flûte de pan (piste 76). Australie, didgeridoo (piste 77). Écosse, cornemuse (piste 78). USA, banjo (piste 79). Espagne, castagnettes (piste 80). Inde, sitar (piste 81). Antilles, steel drums (piste 83). Japon, koto (piste 84). Chine, gong (piste 85). FR, *Maman les petits bateaux* (piste 90). QC, *Le Reel des Sorcières* (pistes 93 et 96).

4<sup>e</sup> année : Irlande, celtique *Celtic Collage* (piste 43). USA, banjo (piste 55). Écosse, cornemuse (piste 56). Espagne, castagnettes (piste 57). Italie, mandoline (piste 58). Russie, balalaïka (piste 59). Japon, koto (piste 60). Inde, sitar (piste 61). Sénégal, balafon (piste 62). Bolivie, flûte de pan (piste 63). Antilles, steel drum (piste 64). PN, Inuits, katajjatt (pistes 67 à 83).

Beaupré, D., Béland, D., et Lachapelle, H. (2002). *À toi de jouer. Musique : Primaire [3<sup>e</sup> cycle]* (1<sup>re</sup> éd. rév, Vol. 1-4 v). Éditions Nouvelle Ère.

5<sup>e</sup> année : Chine, *Wujang huange*, Chant de joie du fleuve Wu (piste 77). Écosse, cornemuse, *Raigmore* (piste 78). Ukraine, *Popuree is Ukrainskich Pyesen* (piste 79). Espagne, *Morao Y oro - Buleriando* (piste 80). Inde,

Raga *Bairagi* (piste 82). Sénégal, *Gêkesi, Masque méchant* (piste 83). Japon, musique traditionnelle de chambre, *Onoe no matsu (Le pin du sommet de la colline, piste 84)*. Bolivie, *Campanitas de Punyaro* (piste 85). USA, *Baby, I Ain't Gonna Let You Go* (piste 86).

6e année : Australie, Traditionnel, *I Am Australian* (piste 38). Inde, Ravi Shankar, sitar, *Dhun "Man Pasand"* (piste 39); Latif A. Khan, tabla, Rag *Bairagi* (piste 45). Gambie, J. Nyama Suso, kora, *Yundumunko* (piste 40). Vietnam, Corée, *Yoriaki Matsudaira*, shamisen, *To the victims of Cain* (piste 41). Égypte, H. El Masry, ud, *Zagal* (piste 42). Roumanie, Gheorge Zamfir, nai traditionnel, *Doina Din Banat* (piste 43). Russie, mélodie pour balalaïka, *Rhapsodie gitane* (piste 44). Grégorien, Antiphonaire, *Hosanna* (piste 46); *Ara lausatz, lausatz, lausatz* (Monastère de Sant Joan de les Abadesses, piste 47).

Beekandt, P., Boille, P., Bonamy, A., Chameau, Queiroz, R. D. R., Diaz, Y., Digaud, E., Dumortier, A., et Dumortier, E. (2020). *Cap sur la Francophonie*.

Begag, A. (2008). *La musique du Maghreb—Zowa et l'oasis*. Gallimard Jeunesse Musique.

MT du Maghreb (oud, bendir, gasba, derboukas et voix) sur un conte traditionnel qui parle des aventures de l'oiseau qui s'appelait Zowa. En annexe, des documents sur la culture et la musique du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie. Chacun des titres de cette série est une initiation à une culture sous divers aspects: musique, instruments, chant, conte, histoire, géographie, plantes et animaux. Chaque livre est le résultat d'une collaboration entre les porteurs de culture, les auteurs et les illustrateurs.

Bélanger, J.-C., et Perrault, M. (1997). *2 voix, 1 mesure : Introduction à la polyphonie* (Vol. 1-4). Consonance.

Chansons traditionnelles harmonisées dans un « contrepoint fluide dans lequel les voix se marient sans jamais se nuire. La prosodie respecte le rythme des mots et encourage une diction précise et spontanée. Mieux que des mélodies greffées d'une partie d'alto souvent gauche et difficile, les mélodies jumelées sont des mélodies véritables qui plaisent à l'oreille et sont faciles à chanter, tout comme à mémoriser. Chaque groupe de mélodies est accompagné de notes pédagogiques : origine de la mélodie, données historiques et culturelles, niveau de difficulté, précisions pour une exécution plus facile, possibilités de montage et conseils d'interprétation. » (Préface) Les disques compacts comprennent chacune des pièces en 2 versions: l'une avec chœur d'enfants et accompagnement instrumental, l'autre avec l'accompagnement instrumental seulement.

Vol 1 : QC (*En dansant tout le long du bois* p. 10-11; *Doux printemps*, p. 18-19); FR (*Fais dodo*, p.12-13; *P'tit bêta*, p. 14-15; *Scions du bois* p.16-17; *Dodo, l'enfant do* p. 20-21; *Pomme de reinette* p. 22-23; *Ainsi font, font, font* p. 24-25; *Cher petit papa* p. 28-29; *Le p'tit Noël* p. 30-31; *Trois*

*poules et un coq* p. 32-33; *Sur le pont d'Avignon/Pour passer le Rhône* p. 40-41; *Il est né le divin Enfant* p. 44-45; *Savez-vous planter des choux?* p. 46-47; *Au clair de la lune* p. 48-49); Guadeloupe (*Soda ka kaka*, p. 38-39).

Vol 2 : QC (*Mademoiselle, voulez-vous danser?* p. 10-11; *Bonsoir Madame la lune*, p.12-13; *Hé, hé, roulons-la/ J'ai trouvé le nid du lièvre* p. 26-27; *En passant* p. 28-30; *Aveine, aveine* p. 50-51); FR (*Le bon roi Dagobert* p. 14-15; *Trois fois sous le pont* p.16-17; *La capucine* p. 18-19; *Chevaliers du guet* p. 22-23; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, *Violette* p. 24-25; *Ris, ris, ris la petite souris* p. 32-33; *Jamais on a vu* p. 34-35; *J'ai un beau château* p. 36-37; *Le petit Pierrot* (Morvan) p. 38-39; *Chantons Noël* p. 40-41; *D'où viens-tu, bergère?* p. 44-45; *Il était un avocat* p. 48-49; *Belle pomme d'or* p. 52-53; *Un, deux, trois* p. 56-57; *Fais dodo, Lola ma belle* (Bretagne) p. 58-59; *Au clair de la lune* p. 60-61; *Toutouig la la* (Bretagne) p. 62); Louisiane (*Saute crapaud* p. 20-21; *Cé vré, Michié* p. 46-47); Haïti (*Kolobrit é résiyòl* p. 42-43).

Vol. 3 : FR (*Mon oiseau, tout lui faut* p. 10-11; *La petite hirondelle* p.12-13; *J'ai des pommes à vendre* p. 28-29; *Jean Petit* p. 30-31; *La Marguerite* p.32-33; *Dodo, dinette* p. 34-35; *Taille le gigot/Dans la troupe* p. 36-37; *Un mille à pied* p. 38-39; *Un seul ami* p. 40-41; *La meunière est bien malade* p. 46-47; *Un petit bonhomme* p. 48-49); Antilles (*Ban moin un ti bo* p.14-15); Nouvelle-Écosse (*Tourne, le p'tit moulin* p.16-17); QC (*Passe, passe, petit rat* p. 20-21 - mis comme « Canada français »; *Valentine, Valentin* p. 22-23; *Abdulah* p. 26-27- mises comme chansons d'étudiants); USA (*Il fait noir sur Three blind mice* p. 50-51). D'après un canon traditionnel : *Le défilé* p. 52-55.

Vol. 4 : FR (*Ce sont les dames de Paris* p. 10-11; *Coucher tard, lever matin* p.12-13; *Dors mon petit* p.14-15; *La fête aux petites souris/Elles vont jusqu'à Paris* p.16-17; *Fleur de rose/ J'ai dix pommes* p. 18-19; *J'aime la galette* p. 20-21; *Qui fera la bonne galette/Ce sera moi* p. 22-23; *J'ai vu le loup/J'les ai vus* p. 24-25; *J't'emmène Arsène/ La belle si tu m'aimes* p. 26-27; *Le'z homard'z et les moules/La pêche aux moules* p. 28-29; *Mardi-Gras/Adieu Mardi-Gras* p. 30-31; *Marianne-ke/Je vais chez la fermière* p.32-33; *Pan! Qu'est-ce qu'est là/Il est joyeux* p. 34-35; *Le P'tit cotillon blanc/ Le cotillon trop long* p. 36-37; *Un p'tit moulin/ Mon père a fait bâtir maison* p. 38-39; *Y a une pie/ À la volette* p. 40-41; *J'ai perdu le DO de ma clarinette* p. 54-55).

Blaise, M., Laboissière, C., et Folie, S. (2004). *Voyez comme on danse ! 12 chansons à danser et 4 séries d'exercices pour les 4-8 ans*. J.M. Fuzeau.

Danses traditionnelles de France avec directives, exercices et quelques indication sociohistoriques : *Une cigale, Nous n'irons plus au bois, Pour passer le Rhône, En faisant le tour du moulin, J'ai du bon tabac, Le furet*.

Bloch, M. (2010). *La musique indienne—La danse du démon*. Gallimard Jeunesse Musique.

MT de l'Inde (sitar, flûte, harmonium, sarengi, tamera, tabla et voix) sur un conte traditionnel qui parle d'un jeune garçon très paresseux nommé Devdas qui se retrouve nez à nez avec un démon velu. Chacun des titres de cette série est une initiation à une culture sous divers aspects: musique, instruments, chant, conte, histoire, géographie, plantes et animaux. Chaque livre est le résultat d'une collaboration entre les porteurs de culture, les auteurs et les illustrateurs.

\*Boulerice, N., Aucoin, R., Ringuette, B., Gauthier, A., Bricault, C., Dumoulin, C., Dubois, P., et Pilette, O. (2020). *Voici TRAD-666, un cours en ligne sur la musique traditionnelle*. Conseil québécois du patrimoine vivant. <https://www.patrimoinevivant.qc.ca/actualites/trad-666-un-cours-en-ligne-sur-la-musique-traditionnelle>

Cours en ligne de 6 modules pour s'initier à la musique traditionnelle québécoise et à ses particularités, plutôt pour les enseignants que pour les élèves du primaire

Bourbonnière, S. (2003). *Dodo la planète do. Dream songs night songs*. La Montagne secrète.

Berceuses en provenance du monde entier chantées par des porteurs de tradition en langue originale, avec leurs traductions française et anglaise. Mali (*Makun*); Chanson gitane; Australie (*Little Fishy*); Japon (*Owaiyare*); Tchad (*Kondo*); Louisiane (*Dodo bébé*); PN Huron-Wendat (*Sadraskwiio*); Pologne (*Na wojtusia z popielnika*); Afrique du Sud (*Thula Thula*); Italie (*La ninna nanna del cavallino*); Costa Rica (*Los pollitos dicen*); Arménie (*Yeraz*); Espagne (*Durme hermosa donzella*).

Centre National des arts. (2021). *Vive la musique*. <https://nac-cna.ca/fr/musicalive/resources>

Célébration des peuples autochtones du Canada à travers le chant et la danse comprenant un guide pédagogique, des pistes audio et video conçus selon une philosophie autochtone et qui a pour but d'inspirer les élèves et de les encourager à créer ainsi qu'à forger des liens avec leur environnement grâce à la musique. *Nitohta*, écouter la terre; *Tska Koomi*, chanson de jeu de bâtonnets; Chanson des nageurs.

Conseil québécois du patrimoine vivant. (2021). Conseil québécois du patrimoine vivant. <https://www.patrimoinevivant.qc.ca/>

Dambury, G. (2013). *La musique créole—Tino le lamantin*. Gallimard Jeunesse Musique.

MT de la Martinique et de la Guadeloupe (tambours, conque de lambi, trompe de bambou et voix) sur un conte traditionnel qui parle de Tino, le lamantin, qui rêve du Paradis des lamantins dont lui parle sa grand-mère

tous les soirs. Chacun des titres de cette série est une initiation à une culture sous divers aspects: musique, instruments, chant, conte, histoire, géographie, plantes et animaux. Chaque livre est le résultat d'une collaboration entre les porteurs de culture, les auteurs et les illustrateurs.

Decitre, M., et Folie, S. (2004). *Dancez l'Europe*. J.M. Fuzeau.

Introduction comprenant des informations socioculturelles. 12 danses d'Europe : *Les gars de Locminé* (France-Bretagne); *Ohorodnik* (Ukraine); *Trip to Helsinki* (Finlande); *La habanera* (Espagne, d'après G. Bizet); *Polka suisse* (Suisse: région de Berne); *Speed to plough* (Angleterre); *La boja* (Catalogne); *Pavane d'Angleterre* (d'après P. Phalèse); *Gaillarde* (d'après P. Phalèse); *Les cordelles* (France-Provence); *Tropanka* (Bulgarie); *Kalamatianos* (Grèce) et 4 séquences pour des créations en danse.

Desbiens, L.-M. (s. d.). *À la claire fontaine, album de chansons folkloriques*. Les Petits chanteurs de Beauport.

Chansons traditionnelles de France et du Québec avec leur origine : 1. *Les temps des pommes*; 2. *J'ai tant dansé*; 3. *Ohé le vent*; 4. *Il faut croire au bonheur*; 5. *Les patates*; 6. *In'tanaouiche In'tanaga*; 7. *Et moi je m'enfouyiais*; 8. *L'âne de p'tit Jean*; 9. *À la claire fontaine*; 10. *Le bal chez boulé*; 11. *J'entends le moulin*; 12. *Marie Calumet*; 13. *Hirondelle*; 14. *J'ai cueilli la belle rose*; 15. *La tourtière*; 16. *Tans d'histoire*; 17. *Les raftmans*.

Desbiens, L.-M. (s. d.). *Noël avec Les Petits Chanteurs de Beauport*. Éditions de l'Envolée. <http://www.envolee.com/boutique/web/fr/primaire/musique/chant/index.html>

Outil pédagogique conçu pour répondre aux exigences du PFÉQ qui permet aux enseignants de présenter le répertoire de Noël surtout traditionnel, avec des suggestions pour inventer, interpréter et créer des œuvres musicales. FR : *Bonjour Noël*; *Noël partout*; *Trois anges sont venus ce soir*; *Guillo, prends ton tambourin*; *Promptement levez-vous, mon voisin*; *Venez mes enfants*; *Écoutez cette histoire*; *Sainte Nuit!*; *Les anges dans nos campagnes*; *Il est né le divin enfant*.

\*Dubois, C. (2020). *Paysages de la chanson française : Folklore et traditions 1: Vol. 1 : Paysages de la petite enfance et de jeunesse*. Les Éditions musique en fête.

Chansons traditionnelles et comptines avec arrangements Orff : *Des pommes, des poires*; *Ferre, ferre, mon p'tit cheval*; *Prom'nons-nous dans le bois*; *Jamais on n'a vu*; *Pomme de reinette*; *Savez-vous planter des choux?*; *Ainsi font, font, font*; *À la volette*; *Cinq petits moineaux*; *Un, deux, trois, nous irons au bois*; *Le petit coupeur de paille*; *Doux printemps, douce saison*; *Bel hiver, blanche saison*; *Am, stram, gram*; *Lundi matin*; *Mon âne, mon âne*; *Un p'tit gamin*; *Le petit chasseur*; *C'était un p'tit avocat*; *Le p'tit cordonnier*; *Trois p'tits chats*; *En dansant tout le long du bois*; *Si je vais à l'arbre*; *I went to the market*. Chaque pièce comprend la partition, les paroles de la chanson, une mise en contexte

historique et culturelle, une fiche descriptive détaillée de l'activité avec une version Corona Fiesta qui permet de suivre les consignes sanitaires en vigueur depuis mars 2020.

\*Dubois, C. (2020). *Paysages de la chanson française : Folklore et traditions 2: Vol. 2 : Paysages d'antan et de la Nouvelle-France*. Les Éditions musique en fête.

Chansons traditionnelles et comptines avec arrangements Orff venant de France ou du Québec : Dans la forêt; Jean Petit qui danse; La noce des oiseaux; La mistanlaire; Mon père m'y marie; L'alouette est sur la branche; Mon père m'a donné un mari; Martin prend sa serpe; La laine des moutons; À la claire fontaine, version rarissime; V'là l'bon vent; Ah! Si mon moine; J'entends le moulin; La bastringue; Coucher tard, lever matin; Le premier jour de mai; Au bois du rossignolet; L'hirondelle messagère; Marguerite s'en va-t'au bois; L'arbre est dans ses feuilles; Isabeau s'y promène; Qui peut faire de la voile sans vent?; Le pommier doux; J'ai vu le loup, le renard, le lièvre QC et celtique. Chaque pièce comprend la partition, les paroles de la chanson, une mise en contexte historique et culturelle, une fiche descriptive détaillée de l'activité avec une version Corona Fiesta qui permet de suivre les consignes sanitaires en vigueur depuis mars 2020.

Faure, T. (2003). *Cuba ! 10 pièces destinées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en ut = 10 tunes destined for the teaching of the recorder or any other instrument in C*. Jazzimuth Création.

Tour d'horizon de la musique cubaine adaptée pour la flûte à bec, avec explications, partitions d'orchestre, mise en contexte, lexique, et portrait des musiciens (porteurs de culture) qui jouent sur la bande sonore : *El cha-cha; Mambo para la flauta; Afro Jojo; El rico son; Sabor de Guajira; Chanson pour Elegua; Bolero suavecito; Conga para bailar; Bembele; Ave Maria Morena*.

Fontanel, B. (2011). *La musique brésilienne—Les petits cireurs de chaussures*. Gallimard Jeunesse Musique.

MT du Brésil (accordéon, berimbau, cavaquinho, guitare à sept cordes, multiples percussions brésiliennes et voix) sur un conte qui parle de Jorginho qui fait la connaissance de Zé Dinga, un jeune cireur de chaussures de la favela de Rio. Chacun des titres de cette série est une initiation à une culture sous divers aspects: musique, instruments, chant, conte, histoire, géographie, plantes et animaux. Chaque livre est le résultat d'une collaboration entre les porteurs de culture, les auteurs et les illustrateurs.

Fontanel, B. (2011). *La musique des Gitans—Le petit cheval d'étoiles*. Gallimard Jeunesse Musique.

MT gitane avec le musicien Titi Robin (violon, guitares manouche et flamenca, cajon, palmas et et voix qui chantent en manouche et en catalan) sur un conte qui parle d'Angelo et de son papou qui bavardent ensemble et qui contemplent le grand feu allumé pour la fête qui se prépare. Chacun des titres de cette série est une initiation à une culture sous divers aspects: musique, instruments, chant, conte, histoire, géographie, plantes et animaux. Chaque livre est le résultat d'une collaboration entre les porteurs de culture, les auteurs et les illustrateurs.

Grosliéziat, C. (2012). *Chansons du monde*. Didier Jeunesse.

Chansons de plusieurs pays interprétées par des artistes locaux avec des données sociohistoriques : Brésil, *Meu limao, meu limoeiro*; Russie, *Kak paidou ia na bystrouiou rietchkou*; Corse, *Ciucciarella* et *A ballata di Mattea*; Tunisie, *Ya dounya*; Judéo-espagnole, *La parida*; Arménie, *Kele, kele* et *Buka zerin, sari gelin, sari gyalin*; Pologne, *Bajka iskiarki*; Antilles, *Ban-mwen on ti bo* et *Adye foula*; Macédoine, *Milo mou kokkino*; Portugal, Brésil, *A machadinha* et *Se essa rua fosse minha*; Bretagne, *Daou dadig 'neus ma mabig* et *Al louenanig*; Cambodge, *Totea yum chlang*; Vietnam, *Qua cau gio bay*; Côte d'Ivoire, *So diyara*; Maghreb, *La belle brune*; Juif sépharade, *La serena*; Inde, *Murugan padal*.

Grosliéziat, C. (2007). *Comptines et berceuses des rizières*. Didier Jeunesse.

Une trentaine de comptines, chansons et berceuses de Chine et d'Asie (Vietnam, Cambodge, Laos, Corée du Sud, Japon, Thaïlande) en langue originale, présentées dans leur contexte, accompagnées d'instruments traditionnels d'Asie : khène, orgue à bouche laotien, le khong cambodgien, le yangkin ou cithare chinoise, pipa, guimbarde, erhu, shamisen, luth à trois cordes, flûte shakuhachi, koto, cithare japonaise et bien d'autres.

Grosliéziat, C., Hoarau, J.-C., et Fronty, A. (2011). *Comptines de Roses et de Safran : Inde, Pakistan, et Sri Lanka*. Didier Jeunesse.

Chansons et comptines d'Inde, du Pakistan et du Sri Lanka, présentées avec cartes, transcriptions en alphabet français pour prononciation et traduction et notes sur les transcriptions. *Lakri ki kathi* et *Nanhikali* en hindi; *Madhovilokke, Hathi* et *Dhin dhin* en rājasthāni; *Bhore holo, Badole gaetchhé touti* et *Shaurobaurno* en bengali; *Krishna govinda* et *SrīSarasvati* en sanskrit; *Mâ bâla kâlê* et *Magê podi târâ* en singhalais; *Khokonne khokonne* en bengali; *Murugâ, Kundudukki, Djo, Murugan pâdal, Sâyntâdammâ sâyntâdu, Vannâtti pûcci* et *Kâkkâ nari* en tamoul; *Munna, Mubaarak* et *Akkar bakkar* en ourdou; *Itikili* en oriya; *Ganapayya* et *Muddugare* en télougou; *Bhâta deli, Bhate di* en oriya et bengali;

Grosser, A.-M. (2003-2010). *Trésors d'enfance : Anthologie thématique de la chanson d'enfants* (Vol. 1-18). J.M. Fuzeau.

Vol. 1 : 29 chansons sur le thème des poissons et autres animaux aquatiques avec présentation et notes explicatives : FR (*Tombe la pluie*;

*Les poissons sont assis; Les petits poissons dans l'eau; Il était un avocat; Enfilons les anguilles; Le hareng-saur; La sardine; Sardine catédine; Sardine à l'huile; À la pêche aux moules; Cri de métier : Les huîtres; Pot de verre, eau de mer; Cri de métier : Les crevettes; Les crocodiles; À la baleine; La baleine qui tourne; Il était un petit bateau; Pique la baleine); RU (Row your boat); QC (Petit poisson tout rouge); Île Maurice (La rivière Tanier); Guatemala (Vamos a la mar).*

Vol. 2 : Chansons et comptines sur le thème des animaux sauvages de la forêt avec présentation et notes explicatives : FR (*Dans la forêt du roi; Promenons-nous dans le bois; Loup-garou; Allons à la vigne; Vire, vire velle; Boule de feu, boule de fer; J'ai vu le loup, le r'nard, le lièvre; J'ai vu le loup, le lièvre et le renard; J'ai vu le loup, le renard et la belette; Bransle à six; Prends garde au loup; Du fond du bois, un grand loup; Mon père a tué le loup; Le grand loup du bois; Un loup passant par un désert; Chez nous y'avait un âne; L'âne et le loup; Allons dans le bois; La queue du renard; Rusé renard; Le renard vient; Le furet; Hardis chasseurs; La mort du cerf; La jeune fille changée en biche; Dialogue des métamorphoses; Sangliers; O Regnaud; Pingo les noix; J'ai un petit nid de lièvre; Sonneries de cor de chasse selon l'animal chassé); Russie (Baïou, baïouchki, baïou); Allemagne (Fuchs, du hast die Gans gestohlen); Israël (Hashua!); Finlande (Kettu ja kanat); RU (Hop! La belette); Pologne (La neige sur le toit); Danemark (Dans la forêt un grand cerf).*

Vol. 3 : Chansons et comptines sur le thème des petits animaux des bois et des champs avec présentation et notes explicatives : FR (*Petit escargot; Colimaçon borgne; Sors, sors escargot; Un escargot s'en allait à la foire; Le limaçon; Une petite grenouille; Il pleut, il mouille; Grissaussisse; Pour passer l'eau; Assis sur une prune; Un gros lézard gris; Le petit lézard; Pauvre Gramuse; Les noisettes au bois; Au clair de la lune; Les petits lapins; Dans les Apennins; Je secoue ma petite paillasse; La fête aux petites souris; C'est demain jeudi; Quelle heure est-il?; Jamais on a vu; Une souris verte; Un, deux, trois, le rat; Pass', pass', petit rat; Quand Minet s'avance; Gens de la ville; Le gros rat; Le rat de ville et le rat des champs; Le bransle du rat; Bougre de rat; Virelangue, viroreilles); inspiré de Lettonie (Petit hérisson tout rond); RU (Three blind mice).*

Vol. 4 : Chansons et comptines sur le thème des animaux domestiques de la ferme avec présentation et notes explicatives : FR (*Jean-Pascal, le vieux maréchal; À dada, sur le cheval de grand papa; Nicolas est tout mouillé; Arri, arri, mn cheval; Un, deux, mon cheval; Hue à hue! mon cheval noir; À cheval gens d'armes; À cheval, gendarme (2 versions); Nous irons à Paris; Il était un petit homme (2 versions); Le cheval de Thomas; I! I! I! bourriquet; À cheval mon âne; Trotte, trotte Saint-Martin; L'âne de Marianne; J'ai perdu mon âne; Mon père avait un âne; Mon âne; Petit âne de Paris; Petit âne de Paris; Drogue, mon mulet; Vache à l'oreille rouge; Le bœuf, la vache; Oh! j'ai piqué mon rouge; Holà! mes cadets!; Rogno, mouton; Mes moutons; Passe, passe! petit agneau; Quand j'étais petite fille; Ah! dis-moi donc bergère; Mon père avait cinq cents moutons;*

*Ramène tes moutons (avec danse); Le pastouriau; Para lou loup; La laine des moutons; Sorette ou Blondine; Dors, mon mignon dors!; T'as mangé mon blé, la chèvre; La chèvre; Il était une chèvre; Biquette; La chèvre brune; Belle chèvre; La truie goreille; Mardi-Gras a neuf porcs gras; Un petit cochon; Les gorets)* USA (*My horses*); Allemagne (*Hopp, hopp, hopp!*); adaptation de Westphalie (*La vache de not' pasteur*); RU (*Mes boeufs-* traduit); Norvège (*L'appel des chèvres*).

Vol. 5 : Chansons et comptines sur le thème du petit monde des insectes avec présentation et notes explicatives : FR (*Petite abeille; Bergeronnette et folle cigalette; La cigale et la fourmi; Coccinelle du Bon Dieu; Coccinelle, demoiselle; Dans une rose épanouie; Balalin, balalan; La fourmi m'a piqué; Le grillon; Dors mon bel enfant; Hannelton vole; Lucioles; Papi vole; Vole, papillon; Le papillon s'est envolé; Pimpanicaille; C'était une petite fille; La noce du papillon; Do, ré, mi la puce; Un pou et une puce; La puce me pique; Les araignées; L'araignée Tickie*); Allemagne (*Summ, summ, summ!*); Mexique (*La cucaracha*); Italie (*Le tre formiche*); Espagne (*El Grillito cricricri*); RU (*Le hannelton*); Japon (*Aka tombo*); Adapté de Russie (*Nous marierons le moustique- 3 voix*); Antilles (*Papillon volé*); Suisse (*Pimpanicaille*); Belgique (*Pimpanicaille*); QC (*Papillon tu es volage*).

Vol. 6 : Chansons et comptines sur le thème des oiseaux d'élevage, de basse-cour et d'ornement avec présentation et notes explicatives : FR (*La poule à ma Grand'mère; Poule en haut, poule en bas; Une poule sur un mur; Demain, c'est dimanche; La petite poule grise; C'est la cocotte blanche; C'est la poulette; Quand trois poules; J'ai des poules à vendre; Carnaval est un brave homme; Colin a-t-une poule; Ma poule n'a plus qu'vingt-neuf poussins; Sautez, petit poulet; Cacalico; Le coq Martin; Le coq est mort; La poule chante; Un petit canard; Le canard de mon voisin; Un canard; Les petites oies; Mon père avait un p'ti champ d'pois; Les pigeons sont blancs; Le pâté de trois pigeons; V'là l'bon vent; Tes petits sabots; Le canard blanc; Un cygne blanc aux ailes d'or; Le chevalier au cygne*); Norvège (*C'est un coq*); Russie (*Le coq a déjà chanté*); Allemagne (*Wacht auf!; Mes quatre canards; Alle meine Entchen*); RU (*Matin d'été*); QC (*Le coq sur le toit-* comptine).

Vol. 7 : Chansons et comptines sur le thème des oiseaux des rues et des jardins avec présentation et notes explicatives : FR (*Petit oiseau; Y'a-t'un nid dans l'prunier; Derrière chez moi; Bergeronnette et folle cigalette; La p'tite hirondelle; Petite hirondelle; Automne; Pauro petito (Ardèche); Amour n'a point des ayles; Le merle a perdu le bec (2 versions); Marlot; Cinq mésanges vertes; Dodo, petit moineau; Ils sont dans les vignes les moineaux; La mère Jacasse; Margot la pie; À la cime d'un grand arbre; L'Ageasse; La pibole; Y'a une pie qui chante; Une pie au printemps; Le pinson et l'alouette; Une tourterelle; Rondin, rondinette; Petit oiseau d'or et d'argent (2 versions); Mon petit oiseau (version de À la volette); Se canto (Dessous ma fenêtre, Languedoc); Fin d'été; Auprès de ma blonde; L'oiseau bleu*); QC (*Hirondelle; J'ai un oiseau dans mon panier; Les petits*

oiseaux); Écosse (*Le retour des hirondelles*, traduction seulement sans partition ni CD); Réunion (*Le loriot*).

Vol. 8 : Chansons et comptines sur le thème des oiseaux des champs et des bois avec présentation et notes explicatives : FR (*Ah! Laissez-les passer les alouettes; Alouette, gentille alouette; L'alouette et le pinson; La belle alouette; Ah! Si j'étais belle alouette grise; Ah! Si j'étais belle alouette* (2 versions); *La malmariée; Alouette monte vite; L'alouette du sillon; L'alouette est sur la branche; La caille; Dis-moi m'amour la caille; Le corbeau et le renard; Le nid de cornillards; Dans la forêt prochaine; Le coucou des bois; Le coucou; Coucou, c'est le printemps; L'hiver qui tout désole; As-tu entendu chanter le coucou?; Le coucou est mort; La perdrix grise; La perdriole; Compère Guilleri; Mon père m'a mariée; Rossignolet, Barbajoulet; Au jardin de ma tante; Rossignol joli; Rossignolet du bois; Rossignolet; Par derrière chez ma tante; Rossignolet du bois; Beau rossignol qui chantes; Je descends dans mon jardin; Je m'en fus cueillir la rose; J'ai descendu dans mon jardin; Rossignolet sauvage; Rossignol du bois sauvage; À la claire fontaine; Où irai-je me plaindre; Rossignolet du vert bocage; Rossignol qu va-t-en France; Bonsoir!; Le héron); RU (*Le coucou; Summer is acoming in/Bel été*); Allemagne (*Der Kuckuck und der Esel/Le coucou et l'âne*); Autriche (*Kuckuck*); Hollande (*De Koekoek op the Toren zat/Le coucou se tient sur la tour*).*

Vol. 9 : Chansons et comptines sur le thème des animaux de compagnie et des animaux d'exhibition avec présentation et notes explicatives : FR (*Moustachi, Moustacha; Trente et un; Le chaton frileux; Seul au coin du feu; Trois p'tits chats; Les chats et les rats; Chats et souris; Catherine, ma voisine; La robe du chat; Le chat de notre portière; Il était une bergère; La mère Michel; Un petit chien blanc; Enfilons l'aiguille de bois; Jean de Nivelle; P'tit lapin plein d'poils; Mon petit lapin s'est sauvé; Mon petit lapin a bien du chagrin; Jacquot; Lira, liri canari; Digo Dzanetto/Dis-moi Jeannette; Saute, petit ours; Monsieur l'ours; Ploum! Un petit singe*) Bolivie (*Mi Gatito*); Syrie (*Chatte de mon coeur*); Hollande (*Petit perroquet d'après Pape Gaaitje*); Mexique (*La calandria*); USA (*Five little monkeys*).

Vol. 10 : Chansons et comptines sur le thème de la nature, la rivière, la mer, la montagne et la forêt, avec présentation et notes explicatives : FR (*Sainte Maritaine; J'irons à la rivière; Le long de la rivière; Bateau sur l'eau; L'eau des montagnes; Pour passer le Rhône; Les vagues russes; En passant les Pyrénées; En passant le Mont Cenis; Enfant de la montagne; Derrière' chez nous, l'y a-t-une montagne; Le vieux chalet; Derrière' chez moi* (2 versions); *Dans ce joli bois; Le petit bois fleuri; La polka des lapins; La rencontre au bois charmant* (2 versions); *L'écho du bois; Chante sur la route*); Turquie (*Dere geliyor dere/Le ruisseau coule*); Russie (*Vdol' dapa Kazan'kié/Le long de la rivière Kazanka*); Allemagne (*Hört ihr/Entendez*).

Vol. 11 : Chansons et comptines sur le thème des herbes médicinales, des fines herbes et de quelques autres, avec présentation et notes explicatives : FR (*La marchande de simples; Allons chercher l'herbette; Le*

*posson d'échardérons; La p'tit' ânesse; Ma grand-mère est enfermée; Sel, poivre, estragon; L'Guignolot d'Saint-Lazot; En passant par la Lorraine; En revenant de Lorraine; L'autre jour dedans la plaine; En passant par la Lorraine; Une mine mane mo; Matricaire et matrico; Du mouroin pour les p'tits oiseaux; La marchande de mouroin; Le marchand de mouroin; Sur la mousse douce; J'ai du persil; La ronde du romarin; Le romarin fleurit; L'autre jour de grand matin; Un i, un l; Triraro; Au près du ruisseau; Anne de Bretagne; J'ai du bon tabac (4 versions); Du nicobaque); Belgique (Du houblon à la bière); Tchèque (Le champ de lin); Suède (Le lin); Allemagne (Löwenzahn/Dent de lion; C-a-f-f-e-e); Grèce (Chortarakia/Petites herbes).*

Vol. 12 : Chansons et comptines sur le thème des arbres, des feuillus et des conifères, avec présentation et notes explicatives : FR (*L'arbre abattu; Il fait bon dormir sous le houx; J'ai un beau laurier à vendre; Dans le jardin d'ma tante; Nous n'irons plus au bois (4 versions); Laurier du bois; Nous n'irons plus dedans le bois; Sous un marronnier; Y'a un mûrier au milieu du pré; Le rond des oliviers; C'est là-bas par-dessous l'olive; Entendez-vous sous l'ormeau; Le branle de Coquerico/Lou branle dau Cacarcà; Le tin fleuri; Sur la lande Bordeaux/Su' le lane de Bourdéou); Pays-Bas (L'aulne; Le gui et le houx); Écosse (Les bouleaux d'Aberfeldy); Russie (Biérozán/Le bouleau); Portugal (Oliveria/L'Olivier); Espagne (Cortame un ramito verde/Coupe-moi un petit rameau vert); Finlande (Puunkylvöläulu/Le chant du semis des arbres); Antilles (Dame Sambuc); Québec (Le pin fleuri/Au bois du rossignolet).*

Vol. 13 : Chansons et comptines sur le thème des légumes du potager, des céréales et des champignons, avec présentation et notes explicatives : FR (*V'là carotte; Allons à la noce; Combien faut-il de pommes de terre; Marianneke; Les pommes de terre; Les p'tits radis; La fricassée; Bottes d'oignons; À combien sont vos oignons?; J'aime l'oignon; Roudoudou; Savez-vous planter les choux (4 versions); Zin, zin, la soupe à l'oseille; La soupe à l'oseille; À la soupe; La verdurette; À la salade (3 versions); La chicorée sauvage; Cresson des fontaines; La fille au cresson (2 versions); Voulez-vous du cresson?; La courge ou Le gros lourdaud; Gros verts; Le haricot vert; Belle pomme d'or; J'aime pas les z'haricots; Pois verts; Chercher des pois; Ah! les petits pois; Je passis par un champ de pois; C'était un p'tit auvergnat; Un petit grain d'or; Pique les grains; Avoine; Chanson de l'aveine; Petit grain de froment; L'épi de blé; P'tite bouchée; Un p'tit grain d'orge; Pilon l'orge; Un petit chat gris) Tchèque (Naninka/Nanyka); Canada (Le champ de pois - connu sous un autre air et d'autre paroles - Fendez le bois, chauffez le four).*

Vol. 14 : Chansons et comptines sur le thème des fruits d'ici et d'ailleurs, avec présentation et notes explicatives : FR (*Pomm', poir, pêch, abricot; Pomm', pêch, poir' abricot; Trois petits princes; Un, deux, trois, nous irons au bois; Les poires; Le voleur de poires; Un petit bonhomme; Le petit bonhomme; Pomm' d'or; Pomm' d'argent; Une pomme verte; Beau pommier d'or; Pomme de reinette et pomme d'api; J'ai des pommes à*

*vendre; Do, ré, mi, fa, sol; La belle pomme; Le pommier doux; J'ai cor' dix pommes; Derrière de chez mon père; Au bois de Bagneux; Oh! Les belles oranges; La marchande d'oranges; La belle qui vend des oranges; Raisin, bon marché; On dit que la grive; Chanson de la vigne; Plantons la vigne; Margot, labourez les vignes (2 versions); Entrez la belle en vigne; Dodo petite, sainte Marguerite; Marie cueillait la noisette; Quand j'étais chez mon père; La noisille; Le temps des noisettes; Le moulin à vent/Lou Mouli dal bent; Et bing et bang!; En allant au bois; M'en allant promener au bois; Mon père a fait planter un bois; Allons les petits); Japon (Sakoura/Cerisiers); Allemagne (In einem kleinen Apfel/Dans une petite pomme); Grèce (Militza/Le pommier); RU (The mulberry bush/La ronde autour du mûrier); Espagne (Toma, Niña, esta naranga/Prends, fillette, cette orange).*

Vol. 15 : Chansons et comptines sur le thème des fleurs des champs et des fleurs cultivées, avec présentation et notes explicatives : FR (*Violette; La petite Élise; Le panier de fleurs; Colchiques dans les prés; Gentil coquelicot; Le liseron; Marguerite des prés; Marguerite, fleur petite; La petite marguerite; Les trois marguerites; J'ai du muguet; À la ronde du muguet; Pâquerette en collerette; Danse mon moine; Nous quittons les Pâques; La pauvre boîteuse; La violette doublera; Madleinala; Dansons la capucine; La marchande de fleurs; Fleur de rose, fleur de lilas; Fleur de lys*); RU (*Lavender's blue/Lavande bleue*); Italie (*Testolina tonda e d'or/La pâquerette; La rosa alpina/La rose des Alpes*); Allemagne (*Ward ein Blümchen mir geschenkt/Une petite fleur m'a été offerte*); Chine (*Xiǎo mo li/Le petit jasmin*); Île de la Réunion (*Le lilas est fleuri*); Japon (*Tulipes*); Birmanie (*Le lotus d'or*).

Vol. 16 : Chansons et comptines sur le thème des fleurs de la rose, la fleur, les saisons et l'amour, avec présentation et notes explicatives : FR (*À la pointe de l'épée; Petit fendeur; À ma main droite; Entrez en danse; L'olivier; Rosier, plein de roses; L'Amour de moy; Le jardin d'amour; Qui veut cueillir la rose; Cueillons la rose; La belle rose; La rose d'amour; Rose; Dessous le rosier blanc; J'ai cueilli la blanche rose; J'ai cueilli la rose rose; Rosier chargé de roses et d'épines; Tenez la belle, voilà la rose; Vive la rose; Par un beau clair de lune; La fileuse à la rose; Fleur d'épine, fleur de rose; La rose si fraîche; Jeune rose; Mignonne, allons voir si la rose; La rose; Au pied d'un rosier*); Espagne (*Jardinera/La jardinière; Una tarde de Mayo/Un après-midi de mai*); Turquie (*Kirmizi gül/La rose rouge*); Flandres (*Rosen perfum/Parfum de rose*); Pologne (*Gtęboka studzienka/Petit puits profond*); Québec (*Si tu te fais rose*); Hongrie (*Aj, de én is tartottam/Oh! moi aussi; Édesanyam rozsafaja/Du rosier de ma mère*); Terre-Neuve, Canada (*The pink, the lily and the blooming rose/L'oeillet, le lis et la rose épanouie*); Irlande (*Red is the rose/Rouge est la rose; The last rose of summer/La dernière rose de l'été*); Danemark (*En yndig og frydefuld sommertid/Une belle et joyeuse saison d'été*); Israël (*'Erev shel shoshanim/Un soir de roses*); Grèce (*Tis triantafillias ta filla/Les feuilles du rosier*); Allemagne (*Heidenröslein/Petite rose sauvage*); Finlande (*Iksi ruusu/Une rose dans la vallée; Sinisiä, punasia*

*ruusunkukkia/Des roses bleues, des roses rouges); Russie (Million alykh rozs/Des millions de roses écarlates); Brésil (O cravo brigou com a rosa/L'oeillet s'est disputé avec la rose); Géorgie (Souliko).*

Vol. 17 : Chansons et comptines sur le thème de l'histoire de France : de l'homme de Cro-Magnon à la fin du XIXe siècle. Avec présentation et notes explicatives : (FR : *Le roi d'Yvetot; Le roi Dagobert; La ballade Roland; Charlemagne, roi d'Espagne; Pour célébrer la Saint-Louis; Chanson des pèlerins de Saint-Jacques; L'homme armé; La complainte du roi Renaud; File la laine; Alle psallite; Jean Petit qui danse; Du Guesclin; Le carillon de Vendôme; Jeanne en chantant; Parmi les prés en fleurs; Jean de Nivelle; Réveillez-vous Picards; Gentil galant de France; C'était Anne de Bretagne; La Péronnelle; Monsieur de la Palice; La tour, prends garde; Quand le Roi parti de France; Le duc de Savoie; Le prince Orange; Chanson nouvelle sur le mariage du Dauphin et de la Royne d'Écosse; La complainte de Marie Stuart; Le convoi du duc de Guise; Vive Henri IV).*

Vol 18 Chansons et comptines sur le thème de l'histoire de France : de l'homme de Cro-Magnon à la fin du XIXe siècle. Avec présentation et notes explicatives : (FR : *Le roi a fait battre tambour; Quand Biron voulut danser; Henri IV se promène; Henri IV voulait se battre; Richelieu dans les enfers; Y'avait dix filles dans un pré; La chasse donnée à Mazarin; Malbrough s'en va t'en guerre; La ville de Rio; La mort de Louis XIV; Le mariage du roi; La prise de Port Mahon; Le grand duc du Maine; Fanfan la Tulipe; Fanfan la Tulipe à Madame de Pompadour; La prise de la Bastille; Ah! ça ira!; La Carmagnole; Dansons la Capucine; La complainte de Louis XVI; Il pleut, il pleut des têtes; La complainte des émigrés; Cadet Rousselle; L'intérieur du Directoire; Chanson pour le roi de Rome; La campagne de Russie; Les Grenadiers; Napoléon avait cinq cents soldats; La girouette; Les souhaits; Napoléon monte en ballon ; Napoléon est mort à Sainte-Hélène; God save the King des français; Voulez-vous connaître l'histoire?; Le marquis de Carabas; La casquette du père Bugeaud; Le Pirate et le chasseur; Est-il bien vrai?; Le père Lapoire; La Carmagnole de 1848; Complainte de Louis-Napoléon; La bataille de Reichshoffen; L'Alsace et la Lorraine).*

Haas, R. (2010). *Les musiques du monde* (Bibliothèque de l'Université Laval). J.M. Fuzeau.

176 pages + 3 CD audio pour découvrir les traditions musicales de 9 zones géographiques (Europe, Afrique, Moyen-Orient, Asie méridionale, Asie orientale, Amérique du Nord, Amérique centrale et Caraïbes, Amérique du Sud, Océanie) dans une approche globale et sociologique en plaçant l'œuvre musicale, la vie instrumentale ou la pratique vocale au coeur de l'histoire humaine. Pour chaque continent, des indications concernant les principaux pays et villes, les sites les plus réputés, les principaux instruments et musiciens, etc. 90 extraits musicaux du monde entier. 50 exposés autour des diverses cultures musicales rencontrées (chants scandinaves, polyphonies corses, fado portugais, musiques berbères,

ragas indiens, gagaku japonais, salsa cubaine, chants inuit, cornemuses celtiques, tambours africains etc. 50 dessins et 150 photographies.

Haas, R. (2012). *Le chant dans l'histoire et dans le monde*. J.M. Fuzeau.

Coffret de 176 pages et de 3 CD proposant une approche complète du monde vocal : introduction aux différents types de voix, sociologie du chant et biographie des personnalités les plus prestigieuses de l'art lyrique. -Exposé des grandes étapes de l'histoire du chant (grégorien, baroque, classique, romantique, jazz...) et des œuvres qui l'ont jalonnée, avec 50 extraits musicaux à l'appui. Description des chants classiques, sacrés, populaires ou traditionnels dans près de 100 pays, illustrée de 50 extraits sonores. 120 photos, reproductions ou dessins. Les chants traditionnels sont dans le CD3 : 1) Europe : Finlande (*Vot I Kaalina*); Pays de Galles (*David of the white rock, Amazing Grace*); Angleterre (*Hold the Fort*); Espagne (*Por ti*); Portugal (*Vou me embora*); Allemagne (*Bom Berge ins Tal*); Suisse (*Riggi Song*); Italie (*Sullariviera*); Grèce (*Deute Laoi*); Hongrie (*Szatmari Betyarnota*); Turquie (*Noca, Ankaradan yedik taze meyveyi*); Bulgarie (*Mi to'vail ka'lesh Dontcho*); Roumanie (*Matca neajlovului*); Russie (*Guelder rose, Adieux de Slavianka*). 2) Afrique et Moyen-Orient : Irak (*Sout el Islam*); Guinée, Mali (*Ibrahim Fofana*); Cameroun (*Waa moon, Moo lan*); Afrique du Sud (*Daddy is coming*). 3) Asie : Mongolie (*Xöömij*); Chine (*La Légende du Serpent Blanc*); Tibet (*Mahakala Puja*); Inde (*Aantarik Ashaanti*); Vietnam (*ly ngua o*); Indonésie (*Agung choir*). 4) Océanie : Australie (*The Overlander, Aboriginal chants*); Tahiti (*Tumu it amai*); Nouvelle-Zélande (*E tu kahi katea*); Fidji (*Fijichant*); Tonga (*Pe'i tau'eva*). 5) Amérique du Nord : Canada (*Chant aborigène*); USA (*Kiowa War Dance; I gave my love a cherry; Old Dan Tucker*); Mexique (*Colas, Colas*). 6) Amérique Centrale et Caraïbes : Jamaïque (*Reggae Nation*); Antilles (*Lé antil bijou, Rève en mwen*). 7) Amérique du Sud : Colombie (*Vola Pajarito*); Andes (*Amorosa Palomita*); Paraguay (*Canto al Paraguay*); Pérou (*Puya Raimondi*); Chili (*El Tornado*); Brésil (*Grandes Amores*); Amazonie (*Kaka*).

Haas, R. (2004). *Le monde des instruments des origines à nos jours*. J.M. Fuzeau.

Les instruments de musique présentés par familles 1<sup>ère</sup> partie : Cordophones ; Aérophones ; Membranophones ; Idiophones ; Curiosités sonores ; Electrophones – 2<sup>e</sup> partie: Les ensembles musicaux dans l'histoire et dans le monde. Le document de l'élève comporte des illustrations des instruments et un endroit pour prendre des notes sur chaque page.

CD 1. Vielle à roue, violon, erhu, alto, viole de gambe, violoncelle, contrebasse, quatuor à cordes, harpes, kora, luth, mandoline, bouzouki, balalaïka, oud, sitar, guitares, banjo, ukulélé, charango, clavecin, cithare germanique, vina, dulcimer, koto, pianos, cymbalum, berimbau, flûtes, kéna, ney, shakuhachi, ocarina, apito, bombarde, cornemuse, hautbois, cor anglais, basson, contrebasson, quatuor de bois, zurna, sahnai,

clarinettes, saxophones, pungi, orgues, harmonium, accordéon, concertina, bandonéon, harmonica, sheng.

CD 2. Conque marine, cor de chasse, cor d'harmonie, cornet à pistons, bugles, tubas, trompettes, clairon, trombone, quintette de cuivres, didjeridu, dung cheng, cor des Alpes, timbales, grosse caisse, tambour militaire, caisse claire, tambour de basque, batteries, djembé, congas, bongos, cuica, tablâ, xylophone, glockenspiel, cloches tubulaires, célesta, vibraphone, balafon, marimba, steel-drums, crotales, cymbales, gongs, tam-tam d'orchestre, cloches agogo, wood-blocks, tambour d'eau, castagnettes, claves, triangle, shékéré, maracas, ganza, anklung, crécelles, guiro, guimbarde en bambou, sanza, boîte à musique, rhombe/bull roarer, bâton de pluie, orgue de barbarie, ondes Martenot, orgue Hammond, synthétiseur, piano numérique, boîte à rythme.

CD 3. Ensembles instrumentaux et orchestres: Moyen Âge, Renaissance, Baroque, Classicisme, Romantisme, Post-romantisme, Impressionnisme, Jazz symphonique, Modernité, musique contemporaine, cordes, vents, percussions, batterie militaire, orchestre militaire, orchestre d'harmonie, jazz band, groupe pop/rock, ensemble de Bolivie, des Caraïbes - Trinidad-*steel band*, du Mexique - Mariachi, du Brésil - Batucada, d'Afrique, d'Inde, du Tibet, de Chine - orchestre d'opéra, d'Indonésie - Gamelan, du Japon - gagaku.

Hébert, J., et Martel, S. (2012). *À vos pieds, podorythmez!* Éditions de l'Envolée.

Une quinzaine de chorégraphies progressives sur des rythmiques de 3/4, 4/4 et 6/8. Le disque compact offre un repère sonore. Chaque pas y est identifié oralement. Chacun des différents pas présentés est accompagné de suggestions de chansons pour le pratiquer. Origine des pas : Québec, Irlande surtout.

Helft, C. (2003). *La musique russe—Emporte-moi, Lissa Ivanovna*. Gallimard Jeunesse Musique.

MT de Russie (balalaïka, jaleïka, gousli, accordéon, guitare à sept cordes et voix) sur un conte traditionnel qui parle du fils de l'Ours qui se marie. En annexe, des documents sur la culture et la musique de la Russie. Chacun des titres de cette série est une initiation à une culture sous divers aspects: musique, instruments, chant, conte, histoire, géographie, plantes et animaux. Chaque livre est le résultat d'une collaboration entre les porteurs de culture, les auteurs et les illustrateurs.

Helft, C. (2003). *La musique africaine—Timbélé et la reine Lune*. Gallimard Jeunesse Musique.

Série *Découverte des musiques du monde*. MT d'Afrique (kora, balafon, khollé, djembés, tama et voix) sur un conte traditionnel qui parle de M'Dongo, le léopard, qui se croit le roi des malins. En annexe, des documents sur la culture et la musique de l'Afrique. Chacun des titres de

cette série est une initiation à une culture sous divers aspects: musique, instruments, chant, conte, histoire, géographie, plantes et animaux. Chaque livre est le résultat d'une collaboration entre les porteurs de culture, les auteurs et les illustrateurs.

Hoarau, J.-C. (2015). *Les plus belles berceuses du monde*. Didier Jeunesse.

23 berceuses du Brésil, Cambodge, Chine, Congo, Corée, Israël; Japon, Espagne, Guadeloupe, Mali, Martinique, Pologne, Portugal, Île de la Réunion, Russie, Rwanda, Sénégal, Ukraine, Yiddish. Titres : *Makun; Nkwihoreze; Wa wa wa wa; Aayoo nenne!; Le timoun an-mwen Manmandoudou; Manman mwen; Dodo la minet; Dodo fillette; Oi ou haiou; Baiouchki baiou; Spi, mladieniets; moi priekrasnyi; Lulajze; Jezuniu; Erev shel shoshanim; Dona, dona; Durme, durme; Yankele; De abobora faz melao; Teresinha de Jesus; Dorme, dorme, meu menino; Ja jang ja jang; Shi shang zhi you mama hao; Bampe koon; Edo no Komoriuta; Nani, nani to pedi; Yaoumi yamali; Oror.*

Kersalé, P., et Guillaume, T. (1999). *Méthode de djembé*. Éd. J. Béhar.

Choix et entretien de l'instrument, fonctionnement, préparation au jeu, initiation aux rythmes traditionnels, utilisation ludique, origines, histoire et mythes, le langage tambouriné.

Lacoursière, P., et Bourbonnière, S. (2008). *Dodo la planète do : Belgique, Brésil*. La Montagne secrète.

Le disque inclut 13 enregistrements sonores ainsi que des fichiers imprimables avec les paroles et les illustrations. Titres : *Nade gau* (Indonésie); *Acalanto* (Brésil); *Diarabi* (Sénégal); *Fais nanan m'tchou* (Belgique); *Atas atas amimmi* (Algérie); *Tumbalalaïka* (Israël); *O Séy'a* (Cameroun); *Breçairòla per la nena* (Occitanie); *C'est la nuit mon petit ange* (Canada); *Die Blümeleine sie Schlafen* (Allemagne); *Dodo pti baba* (Seychelles); *'Ndormenzete popin* (Italie); *We are the boat (Somos el barco)* (États-Unis).

Lacoursière, P., et Bourbonnière, S. (2002). *Dodo la planète do : Dreams songs night Songs from China to Senegal*. La Montagne secrète.

Le disque inclut 14 chansons ainsi que des fichiers PDF avec les illustrations, les paroles originales et les traductions. Titres : *Papa à la rivière (Do do ti-chéri)* (Haïti); *Arrurú mi niña* (Espagne); *Nadiara* (Sénégal); *Washing song* (Royaume-Uni); *Close your eyes* (Chine); *Petit enfant* (Égypte); *Drume negrita* (Cuba); *La poule blanche* (Louisiane); *Sogni d'oro* (Italie/Canada); *Rêves multicolores* (Canada); *Omo* (Niger); *All the pretty horses* (États-Unis); *A la nanita nana* (Mexique); *On te bercera* (Canada).

Leclerc, F., Picard, N., Lully, J.-B., Campra, A., Mion, C.-L., Marais, M., et Rameau, J.-P. (2004). *Il était une fois en Amérique française— Once in French America* (S. Ensemble, Éd.). Lyres.

Flûtes amérindiennes et autres instruments artisanaux (Nathalie Picard), percussions amérindiennes et percussions (Christian Paré), flûtes à bec, chalémie (Élise Guay), flûtes à bec (Marie-Ève Girard), vièle (Liette Remon), vielle à roue (André Simoneau), percussions (Daniel Roy), luths (François Leclerc), violon baroque (Nicole Trottier), violon baroque (Geneviève Gilardeau), flûtes à bec (Femke Bergsma), flûte traversière baroque (André Papillon), clavecin (Richard Paré), viole de gambe (Paul André Dubois). Titres : 1. *M'en revenant de la jolie Rochelle*; 2. *Dans les haubans*; 3. *Cogne-là, cogne!*; 4. *La prison du gourmand*; 5. *Au château de mon père*; 6. *Vive les matelots*; 7. *Branles de Normandie*; 8. *Mariage de gueux*; 9. *Germine*; 10. *M'en revenant des noces*; 11. *L'Alouette chanta le jour*; 12. *J'ai été en danse / J'ai trop grand peur des loups*; 13. *Gavotte bretonne*; 14. *Quatre airs bretons*; 15. *Le Roi Renaud*; 16. *Isabeau s'y promène*; 17. *Bourrée* (Lully); 18. *Menuet Dans nos bois* (Lully); 19. *Air pour six Indiens et Indiennes* (Lully); 20. *Marche des masques* (Campra); 21. *Rigaudons I et II* (Campra); 22. *Menuet* (Campra); 23. *Prélude pour le dégel des eaux* (Mion); 24. *Air* (Mion); 25. *Gigue* (Mion); 26. *Allemande* (Marais); 27. *Tambourins* (Rameau); 28. *Air des Sauvages* (Rameau); 29. *Akwekon*; 30. *L'Appel du nordet*.

Leleu, A. (2015). *Afrik'On danse*. Lugdivine.

Danse africaine mise à la portée des élèves de maternelle et 1<sup>er</sup> cycle dans quatre chorégraphies mettant en scène une histoire de l'Afrique de l'Ouest : Un *Village Africain*, dès 3 ans; *Kassa* (la récolte); *Yankadi-Makru* à partir de 6 ans; *Kuku* (la pêche) pour les 7 ans et plus. Ces quatre propositions s'assortissent d'un échauffement et de séries d'étirements, indispensables au début et à la fin du cours. Chaque chorégraphie est proposée sur le DVD sous plusieurs versions : Par un groupe d'enfants, par Agathe seule, par Agathe sans musique avec les comptes des pas. A l'identique sur le CD, vous trouverez des versions différentes de chaque morceau : Musique pour le spectacle, musique de répétition (les mesures sont doublées), les appels, - les arrêts. Dans le livret on trouvera en complément, un guide imagé de chaque chorégraphie, une présentation des différents instruments utilisés (djembé, doum, balafon, tambour d'eau...), et les principaux rythmes utilisés.

<https://www.lugdivine.com/productions-lugdivine/afrik-on-danse-detail>

Lerasle, M. (2016). *Comptines et chansons du papagaio*. Didier Jeunesse.

Répertoire traditionnel enfantin du Portugal et du Brésil, deux pays aux histoires croisées et aux liens profonds. 30 berceuses, ballades, danses et jeux chantés transcrits en langue portugaise. Au son de l'accordéon, des guitares et mandolines ou des instruments de la batucada, résonnent les sambas, modinhas, fandangos et bossas-novas.

Lomby, F., et Roch, D. (2002). *DJjembé-Player : La méthode de djembé qui donne le doigté des rythmes*. <http://www.djembe-player.org/>.

Méthode interactive qui permet de comprendre, d'entendre et de sentir le rythme par sa pratique. L'apprentissage se fait à l'aide d'un code visuel qui donne le doigté et de plus de 40 rythmes décomposés. Deux tempos sont proposés dans le CD, un plus lent pour faciliter l'apprentissage. De plus, on y découvre d'autres cultures et la fabrication des percussions traditionnelles.

Maheux, R., et Maheux, S. (2011). *Noël autour du monde* (Vol. 1-2). Éditions de l'Envolée / Danses du monde : <https://dancesdumonde.com>.

Rythmés et entraînants, neuf chants de Noël traditionnels provenant des quatre coins du monde, traduits ou adaptés en français. Les versions instrumentales sont également incluses.

Vol. 1 : Finlande (*Prêts pour Noël*); Roumanie (*Les fleurs blanches*); Allemagne (*Petit flocon*); Norvège (*Une ronde autour du sapin*); République Tchèque (*La veille de Noël*); Suède (*Fêtons la lumière*); Chili (*La ronde de l'étoile*); États-Unis (*Là-haut sur le toit*); Canada (*Voilà le Père Noël qui nous arrive*).

Vol. 2 : Pérou (*Cholito Jesus*); Russie (*Dans les bois est né un arbre de Noël*); Philippines (*Pot-pourri de Noël est de retour, Bonne nuit et De portes en portes*); Espagne (*Les cloches de Bethleem*); Ukraine (*Peuples de l'univers*); Allemagne (*Les clochettes sonnent*); Suède (*Le Noël des petits lutins*); Belgique (*Le Noël des petits oiseaux*); Vénézuéla (*Ma bourrique sabanero*).

Maheux, S., et Maheux, R. (2018). *Danses autour du monde vol. 1* (Vol. 1-2). Éditions de l'Envolée / Danses du monde : <https://dancesdumonde.com>.

DVD de « danse folklorique » qui contient une courte description des huit pays visités; des instructions faciles et une version finale dansée par les enfants; une version MP3 et une version lente de chaque pièce. *Hukilau* (Hawaii); *Le Reel du Crapaud* (Canada); *Hammerschmiedsgselln* (Allemagne); *Lo Ahavti Dai* (Israël); *Tarentella* (Italie); *La cité Inca* (Pérou); *Gustav's Skoal* (Suède); *Les yeux du Taj Mahal* (Inde).

Matthys, A., et Ott, M. (2009). *L'éducation musicale à l'école élémentaire : Du CP au CM2*. Retz.

Approche globale de la musique pour le primaire. I- À la découverte du langage musical (le son et l'environnement sonore, le rythme, la mélodie, les familles d'instruments - voix, cordes, vent, percussions et formations instrumentales-); II- L'homme et la musique (musique au fil du temps : premiers hommes, temps des moines et des chevaliers, temps modernes, Mozart et Beethoven, Chopin, grandes inventions; musique au fil des

pays : Amériques, Océanie, Asie, Afrique, Europe); III- Le conte musical (*Imata, le petit chasseur d'Amazonie, Monsieur Couac, Cap sur la planète Musique, Mariage en Chine, Noum et le Dieu du Vent*; Annexes et fiches (fabrication d'instruments, illustrations, paroles des chansons, textes et idéogrammes, bibliographie, contenu des CD et musiciens qui y jouent.

Neyhousser, F. (s. d.). *Bal folk à l'école : Pour chanter et danser les musiques traditionnelles de nos régions*.

Dix danses et chansons au son de la vielle à roue, de la cornemuse, du violon, de l'accordéon et de la flûte : neuf de France dont deux médiévales et bastringue québécoise. Le livret pédagogique inclut les partitions et les fiches explicatives des danses, le DVD pour apprendre les danses et un CD afin de faire bouger les élèves. *Saute lapin* (Farandole-rondeau, Gascogne), *Allons dans le bois* (Ronde, Cévennes), *Mon père a tué le loup* (Ronde évolutive, Normandie), *Le Brisquet* (Danse en lignes face à face garçons/filles, Poitou/Charentes), *Le maître de maison* (Ronde/Branle, Lorraine), *La Grimacière* (danse en couple du Sud-ouest), *La Bastringue* (Contredanse en cercle, Québec), *Le pont de Sainte Aubierge* (danse en lignes, face à face garçons/filles, Brie), *Tiens, tiens, tiens* (Polka piquée à figures, Nord), *Branle des lavandières* (Ronde, époque Renaissance, Ile de France), *Suite de rigodons* (danse en chaîne).

Ombredane, O. (2006). *Colorissimo : Latin flute ballad' : Pour 1 ou 2 flûtes avec accompagnement sur CD d'un ensemble latino-américain = for 1 or 2 flutes with recorded Latin-American ensemble accompaniment on CD* (Vol. 1-3). Gérard Billaudot.

13 compositions de l'auteur pour flûte à bec sur des rythmes de musiques traditionnelles et populaires latino-américaines et caribéennes *altiplano* (*Huayno* du Pérou, *Takirari* de Bolivie) des côtes Pacifique ou Atlantique (*Cumbia* de Colombie, *Milonga* d'Argentine) ou bien des îles Caraïbes (*Boléro* de Cuba, *Reggae* de Jamaïque).

Vol. 1 : *Amarillo; Balancine; Cactus; Chaperon bleu; Cristal d'air; Desert; Huaynonino; Mississippi; Pal el mucho grande; Reggae beach; Salsita; Takikalifornia; Tic Tac.*

Vol 2 : *CBossa* (Brésil); *ABRAC* (Bolivie); *Gua Cat' small* (Cuba); *L'enfant vers...* (Argentine); *Val sans fin* (Venezuela); *Rumba de la cabeza* (Cuba); *Jaune pourpre* (Argentine); *Danza Iber* (Paraguay); *Ho, la le* (Cuba); *Entre bulles* (Pérou); *Ballade d'O* (Brésil); *Amusons-nous* (Chili); *Ainsi son* (Saint-Domingue).

Vol. 3 : *Zitoun Cueca* (Chili); *Comme ça* (Saint-Domingue); *Meringue Azul* (Venezuela); *Chacaramel* (Argentine); *Nonchalamment* (Brésil); *El choro* (Brésil); *Du boléro dans l'air* (Cuba); *Pequeño dialecto* (Pérou noir); *Sin respirarw* (Venezuela); *Partie d'eau* (Brésil).

Ruiz Johnson, M., et Cántaro, G. (2018). *Le colibri chante et danse*. La montagne secrète.

19 chansons et comptines traditionnelles de 17 pays de l'Amérique latine sont à l'honneur dans cet album, interprétées en espagnol avec des voix et des instruments authentiques. Le recueil, merveilleusement illustré, propose les paroles originales suivies d'une traduction en français. Le disque dure 39 minutes et comprend un code de téléchargement de fichiers MP3. *Canciones del colibri; Arbolito de naranja; Los esqueletos; Flores de mimé; El gallito; Dejale que se vaya; La familia Cucharón; Caballito blanco; Arepitas; Rana Cucu; Té, chocolate, café; Duerme negrito; Zapatico de charol; Naranja dulce; Arroz con leche; La vibora de la mar; Las estrellitas; Los pollitos; A la roro niño.*

Sabatier, C., et Sabatier, R. (2009). *Le livre des chansons : chansons de France et d'ailleurs*. Gallimard Jeunesse.

Textes et partitions de plus de 200 chansons, transcrites dans leur langue d'origine et accompagnées d'une traduction en français. De brèves explications historiques accompagnent parfois celles-ci.

France : *Ainsi, font, font, font; J'ai du bon tabac; Frère Jacques; Meunier, tu dors; Vent frais; Le carillonneur; Savez-vous planter les choux; Le pont d'Avignon; Au clair de la lune; C'est la mèr' Michel; Prom'nons-nous dans les bois; Ah! Tu sortiras, biquette; Il était un petit navire; Il était une bergère; Il pleut, il pleut, bergère; Compère Guilleri; Alouette; Cadet Rousselle; Le bon roi Dagobert; Malbrough s'en va-t-en guerre; Le roi Arthur; Le Sire de Framboisy; Trois jeunes tambours; Aux marches du palais; Le roi Renaud; La complainte Mandrin; La légende de Saint-Nicolas; Sur l'pont du Nord, La Yoyette; Nous n'irons plus au bois; Gentil coqu'licot; Fleur d'épine; J'ai lié ma botte; Colchiques; La rose au boué; Derrière' chez nous; V'là l'bon vent; À la claire fontaine; Les crapauds; Auprès de ma blonde; Sur la route de Louviers; Les maçons de la Creuse; En passant par la Lorraine; Dors, mon p'tit quinquin; Doudou à moué; Ma Normandie; Les gars de Locminé; Les compagnons de la Marjolaine; Ne pleure pas, Jeannette; Dans les prisons de Nantes; Pauvre soldat; Je suis t'un pauvre conscrit; Nous irons à Valparaíso; Passant par Paris; Jean-François de Nantes; Le pont de Morlaix, La Danaé; Sont les fill's de La Rochelle; Le trente et un du mois d'août; Chevaliers de la Table ronde; Chantons la vigne; La Bourgogne; Fanchon; Se canto que canto; Les montagnards; Le vieux chalet; Dans les bois de Toulouse; Chant des adieux; La Marseillaise; Jean de la lune; Ah! mon beau château; La tour, prends garde!; Le beau bébé; Une souris verte; Mon âne; Passe, passera; Il court, le furet; La pibole; Dans une forêt lointaine; Y'a une pie; L'oiselet; J'ai vu le loup, le renard, le lièvre; C'était sur la tourelle; Y'avait dix filles; Margoton va-t-à l'iau; Je sais au bord du Rhin; C'est la fille de la meunière; Perrine était servante; Mon père avait cinq cents moutons; Jeanneton prend sa faucille; Catherine était chrétienne; La ronde des petits nains; Arlequin dans sa boutique; Gugusse; Chanson pour faire danser en rond les petits enfants; Ballade à la lune; Le rat des villes et le rat des champs; J'ai perdu le do; L'orphéoniste; La pêche des moules; Le petit matelot; Pique la baleine; Mettait sa chaloupe à l'eau; La Marie-*

*Joseph; Chantons pour passer le temps; Adieu, cher camarade; Gouttelettes; La légende du feu; Youdaïdi; Ils étaient trois garçons; Chante et danse la Bohème; Prière des Complies; Entre le boeuf et l'âne gris; La marche des Rois Mages; Noël nouvelet; Les anges dans nos campagnes; Il est né le divin Enfant; Trois anges sont venus ce soir; Minuit, Chrétiens!; N'entends-tu pas?; Plaisir d'amour; File la laine; L'amour de moy; Le carillon de Vendôme; Bon voyage, Monsieur Dumollet; Monsieur de La Palisse; Tout va très bien, Madame la Marquise; La boulangère a des écus; Le roi d'Yvetot; Vive Henri IV!; A Lauterbach; La chanson des blés d'or; Le Chat Noir; Le galérien; Giroflé, Girofla; J'avions reçu commandement; Je me suis t'engagé; Le petit Grégoire; Le mouchoir rouge de Cholet; Le chant des Girondins; Le Régiment de Sambre et Meuse; La Madelon; La casquette du père Bugeaud; Le chant du départ; Il était un petit homme, pirouette; Lundi matin; Dame Tartine; Ah, les crocodiles; A la volette; Ah! vous dirai-je maman; La bonne aventure ô gué; Chère Élise; Derrière chez moi; Tout en passant par un petit bois; Allongez la jambe; C'est la cloche du vieux manoir; Un jour la troupe campa; Le pastouriau; La bourrée en Auvergne; D'où venez-vous Perrine?; Allons en vendanges; Ah! dis-moi donc bergère; Mon ami me délaisse; Magali; Mon père m'a donné un mari; Le roi a fait battre tambour; Voici le mois de mai; Les moutons; Les boeufs; Le petit cordonnier; Les canuts; La carmagnole; Le chant des partisans; Le temps des cerises; C'est l'aviron; La Paimpolaise; Les marins de Groix; Der Hans im Schnökeloch.*  
 Allemagne : *Frühlingslied; Heidenröslein; Der Lindenbaum; Die Lorelei; Stille Nacht, heilige Nacht; O Tannenbaum.*  
 Grande-Bretagne et Amérique du Nord : *Greensleeves; Bring back; Bobby Shaftoe; There is a tavern in the town; Molly Malone; The foggy, foggy dew; Old MacDonald had a farm; Oh my darling Clementine; She'll be coming round the mountain; The yellow rose of Texas; Tom Dooley; Go tell it on the mountain; Go down Moses; John Brown's body; Yankee Doodle; Jingle bells.*  
 Mexique : *La cucaracha.*  
 Espagne : *Ahora que vamos despacio; Estandon el señor don Gato; Eres alta y delgada; Delos cuatro muleros.*  
 Israël : *Hevenou shalom aleichem; Hava, naguila, hava.*  
 Italie : *Santa Lucia; 'O sole mio!; La biondina in gondoleta; Funiculi funicula; Bella ciao.*  
 Russie : *Kalinka; Polouchka polé; Mitielitsa; Otchi tchiornyié; Ei oukhnem; L'internationale.*

Salin, B., Gauthier, D., Coulombe, G., Bénézet, K., Gallant, M., Ho-Yi Wang, P., et Ochietti, Y. (2020). *Le violon de Jos.*

Encyclopédie collective, multimédia et vivante de musique traditionnelle québécoise qui vise à en promouvoir la culture, la pratique et l'apprentissage. La particularité de ce site est de proposer numériquement plusieurs ancrages de cette culture immatérielle, en explorant les pratiques médiatiques collaboratives, créatives et collectives. On y trouve une encyclopédie wiki, des vidéos originales, des contenus découverts sur

le web, des ateliers publics en bibliothèques ou ailleurs, pour faire découvrir *Le violon de Jos*, se familiariser avec l'encyclopédie et la musique traditionnelle. Une application prototype a été créée pour pouvoir créer des partitions de morceaux dans *Le violon de Jos* à partir d'un contrôleur midi.

Simard, L., et Sorel, G. (2002). *La ronde des saisons : Musique et légendes amérindiennes* (Musée de la civilisation, Québec). Éditions de la Chenelière.

CD de la légende sur la création du monde et la musique amérindienne.

Soussana, N., et Hoarau, J.-C. (2009). *Comptines de miel et de pistache*. Didier Jeunesse.

29 comptines, berceuses et chansons arméniennes, grecques, kurdes et turques. Un répertoire collecté par Nathalie Soussana et illustré par Delphine Jacquot. Les paroles sont reproduites dans les alphabets d'origine, pour l'arménien et le grec, transcrites en caractères latins et traduites en français. En fin d'ouvrage des commentaires expliquent l'origine, le contexte culturel et l'instrumentation de chaque comptine. Les interprètes - sous la direction de Jean-Christophe Hoarau - nous confient dans le creux de l'oreille les chants qui ont bercé leur enfance. Chants d'amour poignants, hymnes à la nature, comptines ou rondes drôles et légères nous entraînent pour un voyage musical authentique.

Soussana, N., et Hoarau, J.-C. (2014). *Comptines et berceuses tsiganes*. Didier Jeunesse.

Hongrie, République tchèque, Roumanie, Russie, Turquie. Un répertoire authentique qui invite à la fête, à la liberté et à l'émotion. Violon, accordéon, cymbalum et guitares. *Herdelezi*, entendu dans le film *Le Temps des Gitans*.

Soussana, N., et Hoarau, J.-C. (2016). *Berceuses et comptines berbères*. Didier Jeunesse.

Les chansons, comptines et berceuses sélectionnées ont fait l'objet d'un grand travail de collecte dans le Moyen-Atlas : Maroc, Algérie et Kabylie. Voix authentiques d'adultes et d'enfants, enregistrées dans les palmeraies et les montagnes marocaines, mais aussi celles de jeunes artistes prometteurs : Mucat, Rachid Brahim-Djelloul et Milena Kartowski. Extraits audio sur [www.didier-jeunesse-musique.com](http://www.didier-jeunesse-musique.com)

Yannucci, L. (2020). *Musiques et cultures internationales*. Mama Lisa World en français. <https://www.mamalisa.com/?t=hubfh>

Sélection de 100 chansons et comptines de tous les continents.  
Afrique : chansons de bienvenue, danses en cercle et airs à répondre.  
Amérique du Nord : berceuse iroquoise, chansons canadiennes anglaises et françaises.

Amérique Centrale et Amérique du Sud : musique teintée d'influences africaines et espagnoles.

Asie : chansons sur l'amitié, l'amour et le jeu.

Europe : personnages bien connus comme le *Marchand de Sable* et le *Petit Chaperon Rouge*.

Australie et îles d'Océanie : chansons qui parlent de la mer.

Chaque chanson, illustrée, présente le texte complet dans la langue originale avec une traduction française et la prononciation, si nécessaire.

La plupart des titres incluent une partition. Tous fournissent des liens vers des enregistrements audio ou vidéo. Quelques titres : *Do do ki do*

(Bananes plantains mûres frites), Cameroun; *Anile Anile Vaa Vaa Vaa*

(Tamia, tamia, viens, viens, viens), Inde; *Te aroha* (Amour), Nouvelle-

Zélande; *Au clair de la lune*, France; *La Cucaracha* (Le cafard), Mexique;

*Ciranda, Cirandinha* (Farandole, farandolette), Brésil; *Fanga Alafia*

(Bonjour, bienvenue), Nigeria; *Bangau Oh Bangau* (Cigogne, oh cigogne),

Malaisie.

Yannucci, L. (s. d.). *Chansons enfantines du monde entier : Un livre de Mama Lisa*.

Site très riche publié d'abord en anglais. La plus importante destination pour les chansons enfantines et les discussions sur la culture internationale. Il présente des milliers de chansons traditionnelles de centaines de pays et cultures et une collection majeure de comptines traditionnelles anglaises, souvent traduites en français.

Elles sont classées comme suit : 1. Chansons et comptines par continent (Amérique du Nord, Amérique centrale et du Sud, Europe, Afrique, Asie et Océanie), chaque continent comportant de nombreuses sous-classes selon les lieux ou les cultures (ex. Amish, Arapahos, Canada ... pour Amérique du Nord). 2. Chansons par pays. 3. Chansons par langue. 4. Types de chansons du monde (Ballades, berceuses, bénédictions, scouties ...). 5. Comptines anglaises avec traductions françaises. 6. Chansons de fêtes du monde (Carnaval, Dera Gai, Holi ...). 7. Berceuses du monde entier. 8. Chansons du monde à versions multiples. 9. Chansons de Noël. 10. Blog en anglais.

Notes : Le nombre entre parenthèses qui suit chaque peuple ou lieu indique le nombre de chansons. PN : Premières Nations

AMÉRIQUE DU NORD : Amish (1), PN Apaches (3), PN Arapahos (3), Bermudes (4), Canada (41 en anglais; 43 en français, 1 bilingue), PN Cherokees (3), PN Creeks (1), Afro-américain historique (30), Louisiane (11), États-Unis (+ de 450), PN Gabrielinos (1) Groenland (2), Hawaï (4), PN Iroquois (2), PN Lakotas (30), PN Mayas (1), Mexique (122), PN Ojibwés (1), PN Passamaquoddy (4), PN Pueblo d'Isleta (1).

EUROPE : Albanie, Allemagne, Alsace, Andorre, Angleterre, Autriche, Belgique, Biélorussie, Bosnie-et-Herzégovine, Bretagne, Bulgarie, Catalan, Chypre, Corse, Croatie, Danemark, Écosse, Espagne, Espéranto, Estonie, Finlande, France, Frise, Galice, Gibraltar, Grèce, Hongrie, Île de Man, Irlande, Irlande du Nord, Islande, Italie, Jersey, Kosovo, Lettonie, Vatican, Liechtenstein, Lituanie, Lorraine, Luxembourg, Macédoine, Malte, Moldavie, Monaco, Monténégro, Norvège, Occitanie, Pays Bas, Pays Basque, Pays de Galles, Picardie, Pologne, Portugal, République Tchèque, Roumanie, Royaume Uni, Russie, Saint-Marin, Sardaigne, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie, Ukraine.

ASIE : Afghanistan, Arabie Saoudite, Arménie, Azerbaïdjan, Bahreïn, Bangladesh, Bhoutan, Birmanie, Brunei, Cambodge, Chine, Corée du Nord, Corée du Sud, Émirats Arabes Unis, Géorgie, Hong Kong, Inde, Indonésie, Irak, Iran, Israël, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Kirghizistan, Koweït, Kurdes, Laos, Liban, Macao, Malaisie, Maldives, Mongolie; Népal; Oman; Ouzbékistan, Pakistan, Palestine, Philippines, Qatar, Russie, Singapour, Sri Lanka, Sumer, Syrie, Tadjikistan, Taïwan, Thaïlande, Timor Oriental, Turkménistan, Turquie; Vietnam; Yémen.

AMÉRIQUE CENTRALE ET AMÉRIQUE DU SUD : Antigua-et-Barbuda, Antilles Anglaises, Argentine, Aruba, Bahamas, Belize, Bolivie, Brésil, Curaçao, Dominique, Équateur, Garifuna, Guadeloupe, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, Îles Vierges, Jamaïque, La Barbade, La Grenade, Martinique, Mayas, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Porto Rico, Quechua, République Dominicaine, Saint-Christophe-et-Niévès, Sainte Lucie Saint-Martin, Saint Martin, Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Salvador, Surinam, Trinité-et-Tobago, Uruguay, Venezuela.

AFRIQUE : Afrique du Sud, Algérie, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Centrafrique, Comores Congo (Brazzaville), Côte d'Ivoire, Djibouti, Égypte, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée Équatoriale, Kenya, La Réunion, Lesotho, Liberia, Libye, Madagascar, Malawi, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République démocratique du Congo, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Soudan du Sud, Swaziland, Eswatini, Tanzanie, Tchad, Togo, Tunisie, Zambie, Zimbabwe.

Océanie : Australie, Fidji, Guam, Îles Cook, Îles du détroit de Torrès, Îles Marshall, Îles Salomon, Les Kiribati, Les Palaos, Les Tuvalu, Micronésie, Nauru, Nouvelle Calédonie, Nouvelle-Zélande, Papouasie-Nouvelle-Guinée; Polynésie Française; Samoa, Tokelau; Tonga; Vanuatu; Wallis et Futuna.

Yvon, H. (2010). *Folklore : chansons populaires, traditionnelles du Québec* (vol. 1-4). Chant de mon pays.

Chansons du Québec et de la France. Partition pour la voix, accords et tablature de guitare.

Vol. 1 : *À la claire fontaine; À la pêche aux moules; À la volette; À Saint-Malo beau port de mer; Ah! les fraises et les framboises; Ah! si mon moine voulait danser; Ah! toi belle hirondelle; Ah! Vous dirais-je, maman; Alouette; Ani couni; Au bois du rossignolet; Au chant de l'alouette; Au clair de la lune; Auprès de ma blonde; Aux marches du palais; Bonhomme, bonhomme; Bonsoir, mes amis bonsoir; Boum badiboum; C'est l'aviron qui nous mène; C'est l'vent frivoltant; C'est la belle Françoise; C'est la poulette grise; C'est notre grand-père Noé; C'était Anne de Bretagne; Cadet Rousselle; Cécilia; Chant des adieux; Chevaliers de la table ronde; Dans les prisons de Nantes; Dans mon chemin, j'ai rencontré.*

Vol. 2 : *Dans Paris y a-t-une brune; Dans tous les cantons; Dessus la fougère; En filant ma quenouille; En montant la rivière; En passant par la Lorraine; En roulant ma boule; Envoyons d'avant; Fais dodo, Colas mon p'tit frère; Feu, feu, joli feu; Frère Jacques; Fringue, fringue sur la rivière; Gai lon la, gai le rosier; Grain de mil; Hymne à la joie, Hymne à la nuit; Il était un petit navire; Il était une bergère; Isabeau s'y promène; J'ai cueilli la belle rose; J'ai descendu dans mon jardin; J'ai du bon tabac; J'ai perdu le do de ma clarinette; J'ai tant dansé; J'ai beau un château; J'ai vu le loup, le renard et la belette; J'ai vu le loup, le renard, le lièvre; J'entends le moulin; Je le mène bien, mon dévidoir; Je n'ai pas de barbe au menton.*

Vol. 3 : *La bastringue; La bonne aventure, ô gué; La cantinière; La chèvre; La destinée, la rose au bois; La grenouille dans l'étang; La jardinière du roi; La laine des moutons; La légende de Saint Nicolas; La mère Michel; La poule la colin; Le bal chez Boulé; Le bon roi Dagobert; Le bon vin m'endort; Le cycle du vin; Le joyeux promeneur; Le marchand de velours; Le p'tit avocat; Le p'tit cordonnier; Le petit mousse; Le petit prince (Lundi matin); Le ranz des vaches; Le temps des cerises; Les cloches du hameau; Les filles de La Rochelle; Les gars de Locminé; Les raftmans; Lève ton pied, légère bergère; Ma Normandie; Malbrough s'en va-t-en guerre.*

Vol. 4 : *Margoton; Marianne s'en va-t-au moulin; Marie Calumet; Marie-Madeleine; Martin prend sa serpe; Meunier, tu dors; Mon merle; Monsieur le curé; Ne pleure pas Jeannette; Nous n'irons plus au bois; Partons, la mer est belle; Papillon, tu es volage; Perrine était servante; Pour boire il faut vendre; Quand j'étais chez mon père; Savez-vous planter des choux; Souvenir d'un vieillard; Sur la route de Berthier; Sur la route de Dijon; Sur le pont d'Avignon; Trois jeunes tambours; Tu danses bien, Madeleine; Un canadien errant; Un éléphant, ça trompe; V'là l'bon vent; Vive la Canadienne; Voici le mois de mai; Whoa Ferlantine; Wing tra la la; Youppe! Youppe! sur la rivière.*

# **Annexe K – Teaching Traditional Musics in Quebec Elementary Schools: Perceptions, Motivations and Teaching Strategies**

## **Abstract**

This study describes the perceptions and practices of music teachers pertaining to the teaching of traditional and world musics in elementary schools in Quebec, Canada, a province that has been dealing with diversity issues for many years. Adopting an intercultural music education perspective, this article presents an ethnographic inquiry consisting of interviews with Quebec music teachers and observations in their classrooms. Their perceptions, motivations, and practices concerning traditional and world musics are exposed, creating a portrait of the teaching of this repertoire in schools. In addition, these practices are compared with global practices and finally, some recommendations to perpetuate these musics among the younger generations are proposed.

## **Traditional Musics and Research Context**

Traditional musics (TM) are often associated with folklore (Peacock & Bégin, 2003; Pegg, 2001) or world musics (Baumann, 2001). Since their transmission takes place less often in the community than in the past, music teachers play an important role as “inheritors of culture, critics and interpreters” (Ministère de l’Éducation, 2002, p. 42) in order to preserve this living heritage (*Safeguarding communities’ living heritage*, 2017), especially for the French Canadian traditions of Quebec. Their pedagogical practices, their perceptions and motivations for teaching these musics may contribute to an intercultural perspective, given the migratory movements that present a challenge in terms of integrating newcomers

into Quebec society (Government of Quebec, 2014; Wihtol de Wenden, 2017).

There are a number of publications worldwide dealing with intercultural music education in general and TM teaching (Anderson & Campbell, 2009; Campbell, 2018; Schippers, 2010; Wade, 2013); teacher training (Addo, 2009; Wang & Humphreys, 2009); and secondary school teachers (Johnson, 1997; Laurin, 2011). A few studies have focused on teachers who incorporate TM in primary school: Cain & Walden (2019) investigated musical diversity in the practices of five teachers' practices in Canada and Australia; Chandransu (2019) conducted experimental research on integrating a multicultural music education program in two elementary school in Thailand; and Yoshizawa (2005) compared TM teaching in French and Japanese schools from 1960 to 1999.

Quebec stands out in North America for its culture and its official language - French. Regarding the teaching of music at school, the *Quebec Education Program (QEP)* stipulates the development of three disciplinary competencies : *To invent [create] vocal or instrumental pieces, To interpret musical pieces, and To appreciate musical works* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 257-261). Even though this program mentions "folklore from here [Quebec] and elsewhere" among the many musical styles to be appreciated and recommends that examples be "from different cultures, including those of the First Nations for Cycle Two" (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 265) the lack of French-language resources<sup>136</sup> and unfamiliarity with the repertoire seems to prevent teachers from choosing this repertoire.

---

<sup>136</sup> This question was explored by the author in a content analysis of 850 pedagogical documents that will be published in a forthcoming issue of the *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*. The results show that only about 1% of these

Music teachers in Quebec obtain a university diploma in music teaching at the end of a four-year bachelor's degree that is oriented either towards classical or jazz and popular music (Bouchard-Valentine, 2007). However, the seven Quebec universities that offer these programs<sup>137</sup> do not make available a course that probes in depth issues of teaching Quebec TM and world musics. These specialist teachers are educators, and sometimes concert performers (Blondin, 2017); they are to be distinguished from those who teach TM privately or in specialized schools, such as the participants in Lambert-Pellerin's survey (2014).

In short, little is known about the perceptions, motivations, and practices of Quebec elementary music teachers regarding their application of the principles of intercultural music education and TM teaching. The ethnographic survey method was chosen in order to understand a cultural group from the inside as based upon observations in the field (Beaud & Weber, 2010). Moreover, since TM, designed and played in groups and transmitted from generation to generation, incorporate a strong community dimension, social epistemology was naturally adopted as a research posture (Bouvier & Conein, 2007). The objective of this research was to answer the following question: What are the perceptions, motivations and practices of specialists who teach TM at the elementary level in the province of Quebec, Canada?

## **Methodological Approach**

Data collection consisted of interviews with ten music specialists teaching in Quebec, as well as classroom observations and field notes relevant to

---

documents include typical traditional Quebec music and 2.8% include First Peoples music.

<sup>137</sup> They are Laval, Sherbrooke, McGill, and Bishop's Universities, and the Universities of Quebec in Montreal (UQAM), Rimouski (UQAR) and Outaouais (UQO).

their teaching<sup>138</sup>. Participants were required to have a teaching license<sup>139</sup> and a Bachelor of Music Education degree. They also had to have been teaching TM in an elementary school in Quebec for at least three years.

To elicit relevant data on teachers' perceptions, motivations and practices, the semi-structured interview was chosen (Beaud & Weber, 2010)<sup>140</sup>. The interview schema included the following sections: (1) informography; (2) general music education; (3) TM and *QEP* (4) TM training; (5) TM teaching; (6) traditional repertoire; (7) teaching resources; (8) teaching advice. Five of the ten informants were filmed in action in their classrooms<sup>141</sup>. Information about the school and music class observations were noted in an observation guide and field notes were recorded in a journal. These data were classified by theme (training, perceptions, motivations, repertoire, strategies, resources and teaching tips) and coded to facilitate synthesis (Creswell & Poth, 2018).

## Results

### Interviews

Table 1 presents the profiles of the 10 participants, seven women and three men. To protect their anonymity, fictitious, non-gendered first names, dates and places were used.

---

<sup>138</sup> This project has been approved by the Research Ethics Committee of Laval University.

<sup>139</sup> <https://www.quebec.ca/en/employment/trades-occupations/exploring-trades-occupations/teaching-general-education-youth-sector-vocational-training-adult-education/obtaining-teaching-licence>

<sup>140</sup> All participants provided written informed consent prior to the interviews and observations. For the latter, principals and parents of students also provided written consent and students, verbal assent prior to the observation. All interviews and observations were conducted in French. The responses of the participants were translated; therefore, they are not in quotation marks.

<sup>141</sup> Three teachers could not be observed due to COVID-19 restrictions and the other two did not plan to incorporate TM during the data collection period.

**Tableau 21 - Table 1: Participant Profile**

	<b>Sam</b>	<b>Angel</b>	<b>Izzy</b>	<b>Claude</b>	<b>Charlie</b>	<b>Dominic</b>	<b>Maxim</b>	<b>Camille</b>	<b>Alex</b>	<b>Morgan</b>
<b>Age range</b>	40-49	30-39	30-39	50-59	30-39	40-49	30-39	30-39	40-49	30-39
<b>Experience</b>	2002	2010	2009	1984	2015	2007	2002	2000	1990	2015
<b>Interview dates</b>	02/ 2019	03/2018	03/2019	05/2019	10/ 2019	10/2019	01/ 2020	06/2020	06/2020	07/2020
<b>Interview locations</b>	1-School 2-University	1-University 2-School	School	School	University	School	Online	Online	Online	Online
<b>Observations</b>	02/2019 (4)	04/2019 (1)	03/2019 (2)	05/2019 (2)		10/ 2019 (1)				
<b>School Service Centre</b>	Capitale	Capitale	Du Fer	Premières Seigneuries	Premières Seigneuries	Portages de l’Outaouais	Côte-du Sud Navigateurs	Grandes Seigneuries	Private school	Marie-Victorin Samares
<b>Administrative Region</b>	Capitale-Nationale	Capitale-Nationale	Côte-Nord	Capitale-Nationale	Capitale-Nationale	Outaouais	Chaudières - Appalaches	Montérégie	Lanaudière	Montérégie Lanaudière
<b>School environment</b>	Urban	Urban	Residential area	Residential area	Rural	Residential area	Residential area, rural	Residential area	Residential area	Rural
<b>Musical training</b>	Popular Classical	Classical	Classical Traditional	Classical Traditional	Jazz-pop Classical	Classical	Traditional Classical Popular	Traditional Classical	Classical	Classical Traditional
<b>Main instrument</b>	Guitar	Voice	Violin	Flute	Piano	Piano	Traditional fiddle	Voice	Flute	Piano
<b>Other instruments</b>	Bass	Piano	Accordion Clarinet Guitar Voice Piano Ukulele	Flute Cello Chromorne Dulcimer	Voice Guitar Autoharp Didgeridoo	Voice Recorder Clarinet Balafon Djembe Organ	Guitar Voice	Accordion Guitar	Recorder Voice	Oboe
<b>Dance</b>		Gumboots French Canadian Modern	French Canadian	World dance	French Canadian World dance Modern		French Canadian	World dance		World dance French Canadian

*Note.* Experience refers to the year they began teaching TM. School environment refers to the type of environment (urban, residential, or rural) in which their school is located.

*Definitions and Perceptions of Traditional Musics.* According to the participants, TM are defined as the musical and cultural heritage of a people, of a region of the world, transmitted orally from generation to generation. The sound characteristics of this relatively popular or known repertoire (Charlie), the language and poetry of the songs (Dominic) and certain recurring themes such as celebration, love, drink (Morgan) distinguish them from other genres of music. In addition, it is music that is played outside (Angel).

All participants believe that TM are rooted in the past, that they exist in all eras and are transmitted from the past to the present (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 206). This music is alive (Maxim) and continues to evolve, being refined (Angel) and updated (Izzy), in a modern way (Sam), keeping its characteristics such as instruments, rhythm, line and melodic motifs (Camille). It may be impossible to date the origins of TM (Claude, Dominic), which may go back to the Middle Ages (Charlie). TM are often associated with the seasons and times of the year (Sam).

TM refer to musical practices "from here and elsewhere" in the Quebec curriculum (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 265), with each cultural area's (Prine Pauls, 2009) music comprising its own characteristics. Dominic is passionate about finding musical origins and Morgan notes that these musics travel with communities, referring to the Irish who came to Canada. Sam observes that Quebec TM were put aside with the arrival of the Quiet Revolution,<sup>142</sup> that these musics are like a museum object and Claude notes that the teaching of TM has been somewhat abandoned. Maxim laments the fact that music teaching methods propose American

---

<sup>142</sup> "The Quiet Revolution [Révolution tranquille] was a time of rapid change experienced in Québec during the 1960s." (Durocher et Millette, 2015)

folklore and folklore from elsewhere, but Quebecois students are not taught their own folklore.

In the QEP (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 249) the term *folklore* is used. Most of the participants consider the word *folkloric* to be synonymous with *traditional* while adding a few qualifications. According to Izzy, *folklore* is music that belongs to a people and Morgan states that it is the soul of a people. Sam notes that it's not just the music. It's everything that is storytelling, everything that is folk art. Camille, of Romanian origin, reports only a small difference between *folklore* and TM. For Angel, TM encompass folk musics which are from another era, more frozen in time, a view shared by Dominic, Alex, Maxim, Morgan, and Camille, who assert that TM remain more alive and current. For Claude's students, instrumental music with violin and accordion is more like *folklore* than the songs, because we can update songs. Dominique regards *folklore* [in French] as something cheap and old-fashioned, while noting that *folk* [in English] does not have this connotation. Morgan speaks of "québécoise"<sup>143</sup> (tacky) connotations and Maxim specifies:

Before, people used to say *rigodons*, afterwards it became *folklore*. [...] The term *trad* has become like a term for excellent music, music of virtuosity, refined music including great musical arrangements, while folk music does not include these arrangements.<sup>144</sup>

*Training in Traditional Musics.* While Claude, Maxim and Camille have been immersed in TM since childhood, Sam and Alex's only training educational preparation in this field was at university. Dominic, who has

---

<sup>143</sup> *Québécoise* is a quebecism that means in bad taste, old-fashioned, or kitsch.

<sup>144</sup> Maxim : « Auparavant, les gens disaient *rigodons*, par la suite, c'est devenu *folklore*. [...] Le terme *trad* est devenu comme un terme de musique excellente, la musique de virtuosité, la musique peaufinée avec des grands arrangements musicaux, tandis que la musique folklorique, elle est sans arrangements. »

also played gamelan, balafon,<sup>145</sup> and djembe with culture bearers, considers that the university preparation in TM was very limited, and Maxim was not able to pursue a course of study in traditional violon. Charlie learned how to play the didgeridoo with a friend, and Angel learned Gumboots during a workshop. The *Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec* (FAMEQ) [Quebec Music Teacher Association Conference] was an opportunity to participate in world music workshops and the educational opportunities offered by the *Conseil québécois du patrimoine vivant* (CQPV) [Quebec living heritage council<sup>146</sup>] benefited Izzy, Maxim and Morgan. All the participants extended their knowledge through Internet research, attending jams (Maxim, Izzy, Morgan and Camille) and travel (Claude, Charlie and Camille).

Claude, Charlie, Maxim, Camille, and Morgan play TM with friends. Angel rarely sings this music on stage while Izzy, Claude, Camille, Alex, and Morgan do so occasionally. However, performing TM is Maxim's main livelihood. Izzy, Maxim, and Morgan play primarily Quebec TM, while Claude, Camille and Alex are more involved with world musics. Claude and Morgan have participated in traditional dance troupes. All the participants feel they have enough preparation to teach the TM they choose, but they regret not studying them more during their university studies.

*Motivations for teaching traditional musics.* The shared motivation of Sam, Angel, Claude, Charlie, Dominic, Camille, and Morgan is to encourage openness to the world and the discovery of other cultures. For Charlie, it is "super important" to be a cultural facilitator adding that music is an agent of cultural transmission. Dominic wants to create connections

---

<sup>145</sup> Balafon : <https://soundgenetics.com/guide-to-balafon/>

<sup>146</sup> CQPV : <https://www.patrimoinevivant.qc.ca/>

with newcomers. As a young teacher, Claude wanted to save the world through TM and finds it is a great way to combat racism. Sam notes that these musics develop children's imaginations. The songs are in an appropriate register, their rhythms are natural, their themes enrich vocabulary and they are accessible (Alex). TM are learned without demanding in-depth musical training (Angel). Camille considers that they have a lasting influence on the students. Sam also emphasizes their catchy side, lively and varied (Angel) and that brings happiness (Izzy). Love of traditional dances prompted Morgan to become interested in TM. Nevertheless, the intergenerational transmission is the most important aspect for Maxim.

For the listening and appreciation competencies, pedagogical objectives are auditory training and recognition of instruments, tempo and dynamics. For the performing and creating competencies, the focus is on instrumental and vocal techniques, ensemble music, rhythm, and movement. Angel, Claude, Camille, and Izzy also use TM to teach "essential knowledge" (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 208; 262-266), like reading of notes. Claude often uses ostinatos as does Camille, who selects almost exclusively from the traditional repertoire to achieve the pedagogical objectives of her lesson plans.

In human terms, the benefits that Charlie, Claude, Izzy, Morgan, and Camille derive from teaching TM are the openness to the world and the musical journeys. Claude transmits values such as reaching out to others and not judging without knowing. According to Camille, TM help to bring together the multi-ethnic clientele, because it lends well to discussion (Morgan). Alex speaks of the pleasure of teaching this repertoire, particularly the Quebec's TM for Izzy. Maxim loves when the students become very motivated by this music. On the other hand, Sam

experiences the satisfaction of a job well done and realizes that the students are making the music they love, with energetic and lively rhythms. For Sam, Morgan and Angel, the students' interest seems to diminish during the Cycle Three<sup>147</sup> of primary school, especially in urban areas (Maxim). This opinion is not shared by Dominic, Camille, and Claude, who teach TM to all cycles, but the way they are presented is important to engage students. TM also promote identity building (Dominic). Indeed, the students are proud to introduce their culture to others (Angel) and Charlie notes that world musics develop curiosity, if one avoids projects that are too long (Izzy, Claude).

*Instructional Strategies and Practices.* The ten teachers begin their lesson with an opener element or by providing context with a map, a tale (Sam), a song (Maxim), a demonstration of an instrument (Angel, Izzy), pictures (Alex, Morgan, Charlie), objects (Alex, Claude) or videos (Charlie, Izzy) of the cultural area to be studied.

For the performance, the explicit teaching approach is favored with the teacher singing or playing a section of the piece and the students imitating what they hear. Then, the teacher guides the students gradually toward autonomy, being able to sing or play by themselves. Concerning learning how to dance, Morgan first has the students listen to the music and then performs gestures that will represent exactly what they are going to do. Alex gradually adds the movements that go with the song, always learned by ear by the very young students. Maxim also advocates learning instruments by ear: "If they have two or three notes to play, you show them quickly. They are proud of themselves. They performed a piece in a short period of time" (free translation). Charlie has the students walk to

---

<sup>147</sup> Grades 5-6 or usually 10-11 years old (Ministère de l'Éducation, 2006).  
<https://ecolebranchee.com/coffre-a-outils/equivalences/>

the beat and clap the rhythms. According to Angel, you must live the music and Claude often varies the approaches to maintain interest, always combining dance and music. Camille presents new learnings in such a way as to link them to the learning already done and by adapting to the groups and circumstances. Teachers do not rely on a written score when teaching songs, except for Izzy who utilizes *À la claire fontaine* to teach note reading on the recorder. Dominic has the students memorize the recorder part because if they play with a score, the feeling of the piece cannot be expressed (Maxim). Sam and Maxim never use soundtracks but create an accompaniment with the students. Claude sometimes has the students draw the steps of a dance.

Angel, Claude, Charlie, Dominic, Camille, and Alex use frequent and brief oral assessments, taking notes to evaluate students (Angel, Camille) or supplementing with less frequent written evaluations (Claude, Charlie). Dominic focuses on the music listening repertoire used with the students for evaluation purposes. Sam has Cycle One<sup>148</sup> students draw or tell a story, uses a questionnaire with a choice of answers with Cycle Two<sup>149</sup> students and essay questions for students in Cycle Three. Maxim presents written music appreciation activities during holidays, sugaring-off season or Saint-Jean-Baptiste Day containing questions regarding instruments, emotions, and family memories, because these musics go back to their roots. Camille uses written evaluations with musicograms<sup>150</sup> and students' performances that are videotaped, viewed and self-evaluated by each student. Alex sometimes gives written feedback in Cycle One, using drawings or pictograms. Morgan has students fill out a form, identifying instruments, dynamics, tempo, and associated emotions.

---

<sup>148</sup> Grades 1-2 or usually 6-7 years old (Ministère de l'Éducation, 2006).

<sup>149</sup> Grades 3-4 or usually 8-9 years old (Ministère de l'Éducation, 2006).

<sup>150</sup> A musicogram is a graphic representation of a musical excerpt.

The frequency of teaching TM varies according to grade levels and targeted competencies. Sam includes this repertoire five or six times a year with younger children and less often as they grow older. Angel includes TM at all grade levels, including minimally a short oral music appreciation activity or a short song. Izzy teaches this repertoire three times during a trimester for each level. Charlie includes a monthly music appreciation activity at the beginning of the year and an annual performance project. Claude estimates that 90% of their repertoire is TM. Dominic teaches Christmas carols from around the world and includes listening and performance activities with TM several times a year. Camille plans learning activities using repertoire from TM almost exclusively, as does Alex, who teaches preschool and Cycle One only. Morgan conducts projects using TM two to five times a year, especially with younger children.

*Repertoire and educational resources.* All the teachers interviewed develop the music appreciation and performance competencies, with less time spent on the creative competency (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 257-261). The repertoire and instruments used to develop each of the musical competencies are presented in Table 2.

**Tableau 22 - Table 2: Repertoire and Instruments Used to Develop Musical Competencies**

	<b>Sam</b>	<b>Angel</b>	<b>Izzy</b>	<b>Claude</b>	<b>Charlie</b>	<b>Dominic</b>	<b>Maxim</b>	<b>Camille</b>	<b>Alex</b>	<b>Morgan</b>
<b>Examples of folklore</b>	Nursery rhymes <i>Cadet Roussel</i> <i>Sur la route de Berthier</i>	<i>Rigodons</i> <i>Reels</i> Holiday Songs	QC <i>À la claire fontaine</i> Flamenco	QC Rigodons <i>Reels</i> La Bolduc Ovila Légaré	La Bolduc <i>Bottine souriante</i> <i>Charbonniers de l'Enfer</i>	La Bolduc	<i>Reel de Ste Anne</i> <i>Reel de Bellechasse</i> <i>La bastringue</i> La Bolduc	Romanian folk music	<i>À la claire fontaine</i> Bourque-Moreau dances (2002)	<i>À la claire fontaine</i> <i>Soirée canadienne</i> World music
<b>Music appreciation</b>	QC FP Peru Bolivia Brazil Cuba (calypso) West Indies	QC, FP France Germany Africa China Bollywood Latin Music	QC FP (throat singing) China India (sitar) Russia (strings) Africa Latin Music	QC, Canada FP, France, Hawaï, Russia United States South America Caribbean Japan, India Thailand Philippines Middle East China, Africa Denmark Romania Brittany	QC Germany Norway Sweden Russia South America Mexico Africa South Africa Middle East China, Africa Denmark Romania Brittany	QC, FP United States South America Mexico, France Sweden, Italy Spain, Norway Germany Ireland England, Middle East China, Indonesia West Africa	QC Flamenco Romani music Ireland (celtic) Eastern Europe (klezmer) France Africa Latin music India	QC, FP United States Asia (several countries) Africa Israel, Morocco Algeria, Congo France, Italy Spain Holland Romania Bulgaria Greece	QC China, Africa France, Ireland Ukraine Hungary, Italy, Norway Germany Spain North and South America	QC Japan Italy Overview of the five continents
<b>Performing</b>	QC and France (Christmas and holidays) FP (Storytelling, Orff and dance) South America (calypso and samba)	QC, Europe (Christmas), France Africa (Gumboots) China, India (Bollywood) Dances	QC ( <i>À la claire fontaine</i> ), Morocco ( <i>A Ram Sam</i> ), Israel ( <i>Shalom Chaverim</i> )	QC Latin America (meringue, salsa) Moyen-Orient Dances All continents	QC ( <i>A la claire fontaine, Mon merle, Reel du forgeron</i> ) La Bolduc, <i>Bottine souriante</i> ) Africa, Europe (Christmas) South Africa	QC Europe (Christmas) North America South America Asia Middle East	QC ( <i>La ziguezon, La montagne du loup, La poule à Colin, V'la bon vent, Belle rose,</i> Holiday music and maple sugar time music)	Orff arrangements for the same appreciation Dances	QC China Japan Africa Several countries in Europe South America West Indies Hawaii	QC Europe Hungary Ukraine Spain (flamenco) Asia, India Africa Andes, Peru Hawaii Dances

	Sam	Angel	Izzy	Claude	Charlie	Dominic	Maxim	Camille	Alex	Morgan
					South America ( <i>Le lama</i> ),					
<b>Creating</b>	Arrangement Accompaniment Improvisation Sound stories	Creation in the style of a Latin or African music	Some creative activities with percussion (FP, Africa)	Instrument making Improvisation Creative Dance	Gumboots creation	∅	Arrangement Accompaniment Improvisation	Ostinatos Arrangement Orff Improvisation	Creative Dance	Pentatonic scale improvisation Gumboots Body percussion Rhythms on guitar (flamenco)
<b>Instruments</b>	Voice Orff Percussions	Voice Orff African Latin percussion Recorder Spoons (QC) Xylophones (China)	Voice Orff, Recorder Percussion Spoons (QC) Xylophones Ukuleles Djembés Guitar Violin	Voice Recorder Percussions Orff Xylophones Ukuleles Personal instruments (mostly African)	Voice Recorder Percussions Orff Xylophones	Voice Recorder Percussions Djembes Other African percussion	Voice Recorder Percussions Orff Guitars Other string or wind instruments	Voice Recorder Percussions Orff Instruments brought back from travels Drums Guitars	Voice Small percussions Sometimes xylophones and metallophones	Cycle One: percussion, Orff, dance and Dalcroze eurhythmics Cycle: Two + Recorder and djembes Cycle Three: Ukuleles Guitars

*Note.* QC= Traditional music or folklore of Quebec; FP= Music of the First Peoples; Listening, performing, and creating = Music competencies (Ministère de l'Éducation, 2006, pp. 255–261).

To choose an educational resource, Camille considers the learning objectives she wants to achieve. Claude relies more on favorites. For Angel, respecting values of all and a repertoire adapted to the abilities of the students are important, a criterion also mentioned by Morgan. Charlie prefers versatile and varied material, including a description of the culture and traditions, adaptable for different grades, given that the class budget is limited. Morgan likes when the material can develop all three competencies. Dominic looks for information concerning the origin of the pieces, a balance between rhythmic and quiet songs, and avoids religious references for Christmas carols. Maxim places a lot of importance on the text of the songs and prefers songs that can be updated. The rhythmic difficulties of the TM are to be limited and the *turlute*<sup>151</sup> must be within the technical reach of the students. For Izzy and Morgan, the first criterion is the sound and visual quality of the recordings and videos. Alex chooses the resources according to the fame of their author.

The list of resources cited by participants can be found in Table 3.

---

<sup>151</sup> *Turlute* is a form of Quebec folk music expression that consists of singing onomatopoeia to traditional fiddle tunes. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Turlutage>

**Tableau 23 - Table 3: Resources Cited by Participants**

Name of resources and reference if applicable	Sam	Angel	Izzy	Claude	Charlie	Dominic	Maxim	Camille	Alex	Morgan
<i>2 voix, 1 mesure: introduction à la polyphonie</i> (Bélanger & Perrault, 1997)		X								
Archives				X			X	X		X
<i>Cahiers de Brigitte-Louise</i> (Lessard, 2002)			X							
<i>Chantons et dansons</i> (Rose, s. d.)										X
<i>Clac-sons</i> (Anctil et al., 2001; La Belle & Touzin, 2002)				X						
<i>Danse mon cœur danse</i> (Bourque-Moreau, 2002)				X					X	X
<i>Danses autour du monde</i> (S. Maheux & Maheux, 2018)		X		X	X	X				
<i>Écoles qui chantent: Noël 1</i> (Christophe, 2000)			X							
<i>Guide des musiques du monde</i> (Bernard & Fredette, 2005)										X
Guylaine Myre, Training booklet Orff				X	X					
Henriette Major (Major, 1999, 2001; Major et al., 1987)									X	
Internet and YouTube	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Je danse mon enfance</i> (Bourque-Moreau, 1980)										X
La Bolduc	X		X	X	X	X	X	X		
<i>La Bonne chanson</i> (Gadbois, 1939)					X		X		X	
La Bottine Souriante	X				X	X	X			
<i>L'atelier instrumental</i> (Noclin, 2003)				X						
<i>Les Charbonniers de l'Enfer</i>					X		X			
<i>Les musiques du monde</i> (Haas, 2010)										X
<i>Les percussions: petit singe et les instruments de musique</i> (Sauerwein et al., 1998)			X	X						
<i>Lugdirythme 3</i> (Noclin et al., 2000)				X						
<i>Musique du monde 1 et 2, Rallye informatique des instruments du monde</i> (Bouchard, 2018)										X
<i>Nations en fête</i> (Dubois, 1994), and class notes	X	X	X	X	X			X	X	X
<i>Noëls du monde</i> (R. Maheux & Maheux, 2011)		X			X	X				
<i>Passeport musical</i> (Aubin et al., 1986)				X						
Personal documents	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Putumayo <a href="https://www.putumayo.com/">https://www.putumayo.com/</a>					X					
<i>Tour du monde</i> (Saint-James & Chazelle, 2006).			X							
<i>Voyage en Chine</i> (Vincent, 2008)			X							

In choosing their educational materials, all participants consider the principles of intercultural music education. Angel is very concerned about respect for other cultures and the integration of immigrants. Claude insists on the importance of openness along with Camille, Morgan, Maxim, Charlie, and Dominic who gives the example of a song in Arabic chosen during the war in Syria. For Camille, from Romania, helping new students is instinctive: "Cross-curricular skills are about openness and all that is multiethnic" (free translation). Sam believes that teaching TM can help people discover other cultures. A choir project with the English, Innu and Izzy's French schools brought the three communities together during a concert that incorporated the three languages. In the same vein, Maxim highlighted the culture of a student who had recently arrived from Africa by noting the important contribution of African music to contemporary musics.

Most participants would dismiss immediately ethnic clichés in songs such as *Le bonhomme de neige*<sup>152</sup> and *Si j'étais Chinois*<sup>153</sup> (Aubin & al., 1986). "I think it's so completely outdated! I would never teach that!" (Morgan, free translation). Charlie takes the time to discuss these songs with the students and show them why we would not sing them. Angel always makes sure that the songs are culturally appropriate and will not show the children offensive pictures. Izzy fears cultural appropriation concerning First Peoples, like Morgan. Dominic and Camille would identify the problem and explain the cliché. According to Maxim and Claude, there may be some truth in these clichés, but before using these resources, it is important to ensure that there is no racism or anything harmful. Camille

---

<sup>152</sup> *Le bonhomme de neige* : <https://www.youtube.com/watch?v=WVrW6XsXcaM>

<sup>153</sup> *Si j'étais Chinois* : <https://www.youtube.com/watch?v=yeYqKn4W22g>

would evaluate whether it is worth using this repertoire and modify it, without systematically putting it aside.

To introduce TM, contextualizing elements may be objects such as posters, images, or videos of the region (Claude, Charlie, Dominic, Camille, Alex, Morgan); traditional instruments (all but Alex); maps (Angel, Izzy, Claude, Camille, Dominic, Morgan); flags (Claude); costumes (Claude, Izzy); and culinary specialties (Claude). Socio-historical data are considered important by Dominic, Maxim, Alex, Morgan, and Camille, but the atmosphere can be created using tales or stories (Sam, Angel, Alex, Maxim). If the TM of Quebec are presented in context, the students realize that this is their music (Maxim).

The concept of authenticity is eagerly portrayed by Maxim. For this participant, it is very important to use good versions and sources. This practice is shared by Claude, Camille, and Dominic, while Angel, Izzy, Camille, Alex and Morgan search for videos and soundtracks with musicians who well represent the culture and transmit musical characteristics (Angel) with traditional instruments (Claude).

However, traditional hybrid music is well received, especially during Cycle Three. It allows students to discover certain musics (Angel). Dominic adds that it allows students to start from something they know and move towards something they don't know. Sam and Angel evoke Latin music, often hybridized, and Izzy provides the example of the Beatles with the sitar. A mixture of traditional music and electronic music, it produces something very interesting according to Charlie who mentions the groups Les Batinses<sup>154</sup> et Mes Aïeux<sup>155</sup>.

---

<sup>154</sup> Les Batinses : <http://www.qim.com/artistes/biographie.asp?artistid=365>

<sup>155</sup> Mes Aïeux : <http://www.qim.com/artistes/biographie.asp?artistid=398>

In addition, Morgan is outraged that a high school textbook features the song *Dégénérations*<sup>156</sup> of the Quebecois pop-contemporary folk group Mes Aïeux as traditional music: "There are SO MANY things that are accessible to demonstrate what traditional music is. I can't believe Mes Aïeux is used as an example!" (free translation). Maxim agrees and says that this group is too far away from the purity of folklore. Before choosing a hybrid piece, Camille tries to see if it is possible to find an authentic piece, otherwise the context must be explained. Alex, Morgan, and Izzy will use these songs for a listening activity, to compare them with authentic versions. For performance, all the participants except Sam choose instruments in the classroom that are closest to the traditional instruments that they present to the students using video excerpts. Claude and Camille also present their own personal traditional instruments.

None of the teachers consulted use detailed, off-the-shelf learning and assessment lessons. Rather, they prepare their own material and adapt it to their groups. According to Claude, these lessons are discouraging for teachers, it takes too long to read and integrate them. When the steps are too detailed, Morgan avoids them and Sam declares: "I have everything in my head", the scores and other documents are on the class computer.

The participants continue their education via culture bearers of other nationalities, except Sam for whom these opportunities are not accessible. Many consult resources in English (Sam, Angel) and in other languages (Camille, Dominic, Claude, and Charlie). Maxim, Camille, and Morgan occasionally do research in personal and academic archives.

---

<sup>156</sup> *Dégénérations* : <https://www.youtube.com/watch?v=JvcEP0EjqIc>

According to the participants, ideal resources and educational opportunities would be: video bank of TM with socio-cultural context (Sam, Angel, Alex, Morgan); scores for Orff or recorder supplemented by socio-cultural information (Izzy, Charlie, Morgan); interactive sharing (activities, experiences) of TM teachers; traditional instruments and dance materials loans (Claude); meaningful traditional songs and training in TM (Charlie); more accessible culture bearers (Dominic); French language materials (Camille, Claude) for songs, instrumental music and dances from Quebec (Maxim, Morgan) graduated for all grade levels (Maxim); First Peoples music resources and instrument demonstrations, interactive board games for all TM (Morgan).

*Pedagogical Advice.* As for students who want to continue learning TM, Angel speaks with parents and gives these students extra things to do. Claude referred students who wanted to learn djembe and kalimba to African friends. Izzy would encourage her students to learn the classical violin, more accessible, and to attend a *trad* fiddle camp afterwards. An Innu student would be referred to his cultural community. Sam would encourage the students to search the Internet for culture bearers. Charlie guided students towards a friend who came to give a didgeridoo workshop. Maxim would help the student choose an instrument and provide contact information for instructors. For the djembe, Dominic could provide basic introduction to begin with. Camille laments the education system in secondary schools that offers little music and rarely TM. Joining a traditional dance troupe (Alex, Camille, Morgan) or participating in the activities of the CQPV or Espace Trad<sup>157</sup> (Alex, Morgan, Izzy, Maxim) would be another solution.

---

<sup>157</sup> Espace Trad : <https://espacetrad.org/>

## Observations in situ

The context for direct observations of teachers (Roberge & Tremblay, 2008) is provided in Table 4. According to their wishes, the researcher was an observer for Sam and Dominic, but a participant-observer with Ange, Izzy and Claude, according to the preferences of the participant teachers.

**Tableau 24 - Table 4: Observation Context**

<b>Number</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>Teacher</b>	Sam	Sam	Sam	Sam	Angel	Izzy	Izzy	Claude	Claude	Dominic
<b>Number of pupils in school</b>	333	333	333	333	405	208	208	548	548	725
<b>% immigrant students</b>	10%	10%	10%	10%	13%	2%	2%	10%	10%	30% school 53% obs. group
<b>Indice SFR</b>	9	9	9	9	9	3	3	3	3	7
<b>Indice IMSE</b>	5	5	5	5	9	10	10	2	2	5
<b>Number of students in observed group</b>	18	17	17	18	15	16	15	21	22	34
<b>Girls/Boys</b>	8G/10B	7G/10B	6G/11B	8G/10B	9G/6B	10G/ 6B	9G/6B	6G/15B	6G/16B	29G/5B
<b>Class</b>	Grade 1 Group 1	Grade 1 Group 2	Grade 1 Group 2	Grade 1 Group 1	Kindergarten	Grade 3 Group 1	Grade 3 Group 2	Grade 5 Group 1	Grade 5 Group 1	Grades 3 to 6
<b>Description of the observation site</b>	Large music room in the basement of the school, interactive whiteboard (TBI). Instruments: Orff, school band, keyboards.				Small music room, first floor, TBI. Keyboards, Orff, Band.	Very large music room on the first floor, TBI. Orff, violins, ukuleles, guitars, keyboards.		Music room, TBI. Orff, world percussion, ukuleles, bucket drums.		Library, little space. Balafon, djembe.
<b>Observation type</b>	Observer only				Participant-observer	Participant-observer		Participant-observer		Observer only
<b>Period of observation</b>	Friday 02/2019 8:15 to 9:15 6th project period	Friday 02/2019 14:15 to 15:15, 6th project period	Thursday 02/2019 8:15 to 9:15, 7th and final period of the project	Thursday 02/2019 9:15 to 10:15, 7th and final period of the project	Thursday 04/2019 9:00 to 9:30	Friday 03/2019 13:00 to 14:00, 1st half of the learning process	Friday 03/2019 14:15 to 15:15, 2nd half of the learning process	Thursday 04/2019 8:00 to 9:00 project start	Monday 05/2019 8:00 to 9:00 end of project	Thursday 10/2019, 11:40 to 12:20, 1st rehearsal of the Christmas choir

Note. The *Indice du seuil de faible revenu* (SFR) indicates from 1 to 10 (pouvoir) families below the poverty line, and the *Indice de milieu socio-économique* (IMSE), the proportion of families in which the mother does not have a degree and the parents are not employed. [Indices de défavorisation | Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur \(gouv.qc.ca\)](#) et [Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020 \(gouv.qc.ca\)](#)

Generally, students were calm, interested, participated well in the activities, and did not seem to be disturbed by the observer's presence. Most of the time, teachers were standing and moving. Non-verbal language included smiles of approval, disapproving looks as well as hand or finger signals. Angel spoke little and gave instructions with discreet gestures. Claude and Dominic spoke more, without raising their voices. Sam and especially Izzy were very dynamic and spoke louder. When modeling, all the participants approached the students. The transitions between learning were very fluid for Angel and Claude.

Table 5 presents the resources, competencies and strategies employed.

**Tableau 25 - Table 5: Resources, Competencies and Strategies**

<b>Observations</b>	<b>1 to 4</b>	<b>5</b>	<b>6 &amp; 7</b>	<b>8 &amp; 9</b>	<b>10</b>
<b>Teacher</b>	Sam	Angel	Izzy	Claude	Dominic
<b>Educational resources consulted</b>	1. Storytelling: Grade 5 reading book, reference unknown. 2. Singing and Orff: <i>Hey ya na</i> (Dubois, 1994).	1. Welcome song: (Bolduc et al., 2017) 2. Dance (Bourque-Moreau, 2002) 3. Reels: <i>Bottine souriante</i> CD 4. End song (Bolduc et al., 2017)	1. Personal slideshow 2. Saint-James, G. & Chazelle, T. (2006). 3. Internet: <i>Northern Voice Singers, Chauffeurs à pied, Rêve du diable</i> , Inuit throat singing, Maori singing. 4. <i>A la claire fontaine</i> (Lessard, 2002)	1. <i>Fatou Yo</i> (Dubois, 1994) 2. <i>Rumbali galigalawe</i> (Chauvet et al., 2001)	1. <i>Con mi burrito</i> (R. Maheux & Maheux, 2011) 2. <i>Une ronde autour du sapin</i> (S. Maheux & Maheux, 2018) 3. <i>Falala</i> , Bundock
<b>Music cultures</b>	First Peoples	Quebec	First Peoples, Quebec New Zealand, Cuba, China, Russia	Senegal ( <i>Fatou yo</i> ) South Africa (Gumboots) Africa or India ( <i>Rumbali</i> )	Colombia or Venezuela Norway England
<b>Musical genres</b>	Sound story Song Orff	Fiddle tunes, accordion, TM QC	Call-response song QC Folklore from different countries	Polyphony 2 voices Orff Dance	Christmas songs
<b>Instrumentarium</b>	Xylophones, metallophones, drums, bells, drums, congas, djembe, vuvuzela, keyboard and cabassa	Spoons, little accordion, harmonica	Recorder (performing) Traditional instruments	Voice, xylophones, African percussions (chekéré, kabassa, djembe, crecelle, wassamba, kas kas)	Voice and soundtrack
<b>Elements of contextualization</b>	Not during these periods	Traditional instruments Mention of the sugar shack	Map, images, sound excerpts Accordion, harmonica, fiddle, guitar, Irish flute	Posters, musical instruments, pictures and flag of Senegal	Talking about customs, pictures, balafon, djembe
<b>Competencies (QEP)</b>	To interpret To invent (improvise)	To interpret To invent (improvise)	To appreciate To interpret	To interpret To appreciate	To interpret To appreciate
<b>Transmission</b>	Oral	Oral	Oral, written	Oral, written	Oral, written
<b>Learning Objectives</b>	Sounding out a First Peoples story, performing an Orff arrangement, performing a dance, stage production	Performing QC dance (direction of rotation, step, pulse), instrumental improvisation and technique	Learning about Quebec folklore and world musics, reading notes, performing the song <i>À la claire fontaine</i> on recorder	Performing an African song and dance, performing an Orff arrangement, learning about the instruments, stage production	Performing Colombian and English Christmas carols, learning about Christmas customs from elsewhere, rules for ensemble music

A reminder of prior learning occurred at the beginning of the course for Sam, who summarized the storytelling, Orff accompaniment and stage production that have already been introduced to the students. Angel begins the class with a welcoming routine (Bolduc & al., 2017). Izzy activates prior knowledge during the class presentation by asking students what they think about folklore and traditions. Claude and Dominic reminded students of instrumental techniques and had them review a well-known song. The students' interest is evident. Some groups are more excited, such as those observed on a Friday afternoon. Those who must prepare a concert (Sam, Claude) seem a little more feverish.

Although teachers did not name the strategies they employed, some could be identified. The stages of *explicit teaching* defined by Rosenshine (1987) are present: *modelling* by playing the new instrumental, vocal or dance part in sections (Sam, Angel, Claude, Dominic) or by presenting on the blackboard how to complete the written assessment work (Izzy). *Guided practice* is incorporated, repeating less successful sections so that students can perform them *independently*. Izzy uses *interactive presentation*, in constant dialogue with the students. Sam practices *cooperative learning* by having students test the instruments, suggesting that they try something else to improve the sound, and congratulating students when goals are achieved. Cultural openness is evident in Angel's teaching of two songs in several languages; in Izzy's approach, highlighting Innu students by having them talk about their cultural traditions; and with Claude, who asks the students to move and sing "like" in Africa.

Teachers end their class period with a review of the activity. Sam occupies the last minutes with a little game while Izzy and Dominic provide some more information pertaining to the continuation of the project.

## Discussion

In terms of perceptions related to vocabulary, according to the *Encyclopedia Universalis* (2021), "folkloric" is defined as "based on tradition, on a tradition, a set of practices, ideas, knowledge, etc. transmitted from generation to generation" (free translation). However, the definition of "traditional music" according to the participants in this study refers to the musical and cultural heritage of a people, which is closer to the definition of *folklore*. This heritage has been transmitted orally for several generations, which corresponds to the word *traditional*. Many of the participants perceived the two terms as equivalent, aligning with this citation found in *Grove Music Online*:

'Folk music' is sometimes used interchangeably with 'traditional' music: to distinguish it from art or popular musics (as in Europe ...); to distinguish between indigenous rural and urban traditions (as in the Middle East); and to distinguish 'community music-making' from 'popular music' intended for mass dissemination or marketing. (Pegg, 2001, p. 7)

Roubanovitch (2013) believes that folk music should be synonymous with popular music. Nowadays, in the West, the term *folk music* most often refers to an idea of archaism, to an image of re-creation of musical and festive practices for the purpose of tourism. Quebec folklore is frequently associated with the holiday season and the notion of archaism is expressed in Angel's opinion that folklore is more frozen in time and in the words *old-fashioned* and *ancient* employed by Dominic. Roubanovitch (2013) specifies that transmission is more present in traditional music, but does not necessarily correspond to everything that is transmitted, but to what is recognized as coming from the past.

In the province of Quebec, the Quiet Revolution generated a certain uneasiness and a form of emancipation from the past. The focus was on modernity, resulting in a lack of interest in Quebec TM in educational

resources and teaching. These gaps in preparing to teach TM, criticized mainly by Dominic and Maxim, also exist elsewhere. Cain and Walden (2019) note, in Australia, the United States and Canada, "the influence of Western cultural practices in educational policy and curriculum documents, and the persistence of focus on Western music genres in teacher training programmes" (p. 6). Wang and Humphreys (2009) calculated the amount of teaching time devoted to "musics of the western art (92.83%), western non-art (6.94%), and non-western (.23%) traditions, with little time (.54%) devoted to popular music" (p. 19) in several American universities. Green (2003) asserts that "the norms and expectations associated with classical music, [make] it unsuitable as an avenue for understanding other musics" (p. 11), to which Maxim testifies: "I have made enormous efforts to get the university to accept the teaching of traditional music... [I tried in vain] to study traditional violin" (free translation). Ironically, Quebec TM are currently in demand and increasingly valued (Maxim) and the need for teaching resources and teacher education for these musics was expressed by all participants.

According to Jones and Parkes (2010), people who choose to become music teachers do so first, because music is part of their identity and second, because they love music. For Maxim, Morgan, Claude, Izzy, Camille and Dominic, TM are truly a part of their lives and identity, so much so that those who teach them frequently admit to feeling that they are different from other music teachers. Their motivation is strong because they find it beneficial for themselves and for the students. Izzy, Maxim, and Camille speak of *passion* for this music and Camille even uses the word *drug*. The pedagogical advantages for the students, even noted by Kodály (1967) and Vaillancourt (2010), the pleasure of teaching what fascinates (Izzy), the interest of the students (Claude), are some of the other motivations expressed.

The openness to musical and cultural diversity that the participants in this study demonstrate is shared by the teachers studied by Cain and Walden (2019): "There was a high degree of interest in, and validation of, musical diversity" (p. 14). This attitude encourages the enrichment of Western musical education through contact with different musical systems and the adoption of a global approach to the transmission of TM. This intercultural musical education has existed for several decades in the world (Anderson & Campbell, 2009; Campbell, 1996, 2018; Nethsinghe, 2012; Schippers, 2010; Southcott & Dawn, 2010; Volk, 2004).

Intercultural music education has resulted in a number of educational resource publications: *Global Music Series*<sup>158</sup> and *World Music Pedagogy Series* (Roberts & Beegle, 2018; Watts, 2018) are excellent examples. The pedagogical strategies recommended in these collections propose to teach TM as much as possible in context, using the same modes of transmission (Campbell, 2004; Schippers, 2010). French-language resources integrating the same pedagogical practices are rare. Some present repertoire for singing (Grosser, 2003; Yannucci, 2020), folk dance (Bourque-Moreau, 2002; S. Maheux & Maheux, 2018), nursery rhymes (Bourbonnière, 2003; Grosliéziat, 2012) and storytelling (Begag, 2008). There are also adaptations for Orff (Dubois, 1994, 2020c) and recorder ensembles (Ombredane, 2006; Saint-James & Chazelle, 2006). Several of these publications were cited but all participants mentioned the lack of resources for teaching Quebec TM and First Peoples musics.

The strategies and the teaching resources that teachers report using in the interviews are coherent with the observations. The way TM are taught is not always consistent with the ancestral ways. In this regard, Bourque-

---

<sup>158</sup> Global Music Series: <https://global.oup.com/academic/content/series/g/global-music-series-gms/?cc=ca&lang=en&>

Moreau & al. (2002) note that "the ways of transmitting our heritage must keep pace with the evolution of our society and adapt to its new demands" (p. 75). The school and the teacher have become essential in keeping this repertoire alive, but they cannot bequeath it in quite the same way.

This adaptation may lead to deviations from authenticity. Sam, for example, didn't use any traditional First Peoples instruments during the observation, which is consistent with the interview: "What is important is that they play music. I adapt by using the instruments we have" (free translation). On the other hand, Claude's association of a Senegalese song, a South African gumboot interlude and a polyphony (*Rumbali*) of uncertain origin (India or Africa) in the same performance is not very consistent with the concept of authenticity. Similarly, Dominic stated that it is necessary to look for exactly where the music comes from but presents *Con mi burrito* as a Christmas song from Colombia, while according to Chauvet & al. (2001) say it from Venezuela.

The limitations of this study concern firstly recruitment: the difficulty in finding ten participants teaching TM is indicative of their relative rarity in Quebec. However, their profiles and school environment are varied, and the classes observed cover all grade levels. Moreover, since Covid-19 led to the closure of schools and disruptions in music teaching in March 2020, several observations could not be conducted.

## **Conclusion**

This field study allowed us to enter the world of ten music teachers, who distinguish themselves by their interest in the TM they introduce to their elementary school students. They define TM as the cultural and musical heritage of a people, transmitted orally from generation to generation. Many participants perceive folk music as a synonym for TM, but some feel that it has a somewhat pejorative connotation. They consider folk music

to be more frozen in time, whereas TM are being re-actualized and remain alive. The participants teach these musics to promote cultural openness, for their pedagogical qualities and their ease of learning. TM are taught predominantly by ear, by modeling learning and guiding students towards mastery of their instrument or voice. Study participants main desire be to have better access to good quality pedagogical resources, developed by culture bearers and experienced pedagogues, especially for the TM of Quebec and First eoples. In sum, this study demonstrates that there is a real need for easily accessible materials, for example, an interactive site where teachers could share their experiences and achievements. These educational resources would benefit from being paired with educational workshops to promote the transmission of these rich musical traditions. Intercultural music education remains a major field of research to be explored in Quebec.

## Reference List

- Addo, A. O. (2009). Toward internationalizing general music teacher education in a US context. *Journal of Research in International Education*, 8(3), 305–325.  
<https://doi.org/10.1177/1475240909345816>
- Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (2009). *Multicultural perspectives on music education* (3<sup>rd</sup> ed.). Rowman & Littlefield Education.
- Baumann, M. P. (2001). *International Institute for traditional music* (Vol. 1). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.13853>
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain: Produire et analyser des données ethnographiques* [A guide to fieldwork: Producing and analyzing ethnographic data] (4th ed.). Découverte.
- Begag, A. (2008). *La musique du Maghreb—Zowa et l'oasis* [The music of the Maghreb-Zowa and the oasis]. Gallimard Jeunesse Musique.

- Blondin, D. (2017). Étude sur des enseignants en musique au QC, leurs motivations pour enseigner la musique leurs préoccupations et leurs profils [Study on music teachers in QC, their motivations for teaching music, their concerns and their profiles]. In *Identité(s) d'enseignants des arts: Arts plastiques, danse, musique, art dramatique* [Arts teacher identity(ies): Visual arts, dance, music, drama]. Les Presses de l'Université Laval.
- Bouchard-Valentine, V. (2007). *L'éducation musicale scolaire contemporaine: Vers un modèle axiologique* [Contemporary school music education: Toward an axiological model], Ph.D Thesis, Université du Québec à Montréal]. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4806&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=809007034](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4806&op=pdf&app=Library&oclc_number=809007034)
- Bourbonnière, S. (2003). *Dodo la planète do. Dream songs night songs*. La Montagne secrète.
- Bourque-Moreau, F. (2002). *Danse, mon cœur danse! : Danses et chansons du Québec pour les enfants* [Dance, my heart dance! : Dances and songs from Quebec for children] (Bourque-Moreau Associés). Association québécoise des loisirs folkloriques.
- Bourque-Moreau, F., Beauregard, Y., & Garand, G. (2002). Un héritage à transmettre, une culture à partager [A heritage to pass on, a culture to share]. *Cap-Aux-Diamants*, 74–77.
- Bouvier, A., & Conein, B. (2007). *L'épistémologie sociale: Une théorie sociale de la connaissance* [Social epistemology: A social theory of knowledge]. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11278>
- Cain, M., & Walden, J. (2019). Musical diversity in the classroom: Ingenuity and integrity in sound exploration. *British Journal of Music Education*, 36(1), 5–19.
- Campbell, P. S. (1996). *Music in cultural context: Eight views on world music education*. Music Educators National Conference.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Teachers College Press.

- Carignan, N. (1994). *Pédagogie musicale et éducation interculturelle: Matériaux pour une analyse critique* (publication no 39868468 [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. [Music pedagogy and intercultural education: Materials for a critical analysis (Ph. D. Thesis, Montreal University, Canada)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/results/A785A624D29B4EE1PQ/1?accountid=12008>
- Chandransu, N. (2019). Integrating multicultural music education into the public elementary school curricula in Thailand. *International Journal of Music Education*, 37(4), 547–560.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition.). SAGE.
- Dubois, C. (1994). *Nations en fête: Livre du maître* [Celebrating nations: Teacher's book]. Musique en fête.
- Dubois, C. (2020). *Paysages de la chanson française: Folklore et traditions: Livre du maître* [Landscapes of French song: Folklore and traditions: Master book]. Les Éditions musique en fête.
- Durocher, R., & Millette, D. (2015). *Quiet Revolution*. The Canadian Encyclopedia. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/quiet-revolution>
- Encyclopædia Universalis* (2021). <http://www.universalis-edu.com.acces.bibl.ulaval.ca/recherche/l/1/napp/18330>
- Government of Quebec (2014). *Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec* [Compendium of statistics on immigration and diversity in Quebec]. BAnQ Numérique. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2434396>
- Green, L. (2003). Why 'Ideology' is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 2(2), 24. <https://doi.org/10.4324/9781315090887-2>
- Grosliéziat, C. (2012). *Chansons du monde* [Songs of the world]. Didier Jeunesse.
- Grosser, A.-M. (2003). *Trésors d'enfance: Anthologie thématique de la chanson d'enfants* [Childhood treasures: A thematic anthology of children's songs] (Vols. 1–18). J.M. Fuzeau.

- Johnson, S. A. (1997). *High-school music teachers' meanings of teaching world musics* [Master of Education, Queen's University]. [https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq22326.pdf?oclc\\_number=46560778](https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq22326.pdf?oclc_number=46560778)
- Jones, B., & Parkes, K. (2010). The motivation of undergraduate music students: The impact of identification and talent beliefs on choosing a career in music education. *Journal of Music Teacher Education, 19*(2), 41–56.
- Lambert-Pellerin, C. (2014). Jeunes musiciens du monde: quand l'engagement donne sens à l'identité [Young musicians of the world: When commitment gives meaning to identity]. In *Francophones et citoyens du monde: Éducation, identités et engagement* [Francophones and global citizens: Education, identities and engagement] (pp. 165–182). Presses de l'Université Laval.
- Laurin, C. (2011). *Vers une approche interculturelle de l'enseignement de l'orchestre à cordes de la première secondaire* [Toward an intercultural approach to teaching the first secondary string orchestra, Master's thesis, Université du Québec à Montréal]. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4657&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=795117716](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-4657&op=pdf&app=Library&oclc_number=795117716)
- Maheux, S., & Maheux, R. (2018). *Danses autour du monde* [Dances around the world] *vol. 1* (Vol. 1–2). Danses du monde : <https://dancesdumonde.com>.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Teacher training in vocational education: Orientations, professional competencies*. Direction de la production en langue anglaise, Ministère de l'Éducation. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/69-2118A.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/69-2118A.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Québec Education Program*. Ministère de l'Éducation. <http://www.education.gouv.qc.ca/en/teachers/quebec-education-program/elementary/>
- Nethsinghe, R. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education, 1*, 57–70.
- Ombredane, O. (2006). *Colorissimo: Latin flute ballad': Pour 1 ou 2 flûtes avec accompagnement sur CD d'un ensemble latino-*

*américain* = for 1 or 2 flutes with recorded Latin-American ensemble accompaniment on CD. Gérard Billaudot.

- Peacock, K., & Bégin, C. (2003). *Musique folklorique* [Folk music]. Encyclopédie Canadienne.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/musique-folklorique-5>
- Pegg, C. (2001). Folk music. In *Oxford Music Online*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.09933>
- Roberge, M., & Tremblay, N. (2008). *Guide d'observation in situ* [In situ observation guide]. Université Laval; Document du cours ETN-1002 : Méthode d'enquête orale.
- Roberts, J. C., & Beegle, A. C. (2018). *World music pedagogy: Elementary music education* (vol. II). Taylor and Francis.  
<https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315167589>
- Rosenshine, B. (1987). Explicit Teaching and Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34–36.  
<https://doi.org/10.1177/002248718703800308>
- Roubanovitch, E. (2013). *Traditionnel, populaire, folklorique et autres dénominations* [Traditional, popular, folkloric and other denominations]. Portail ethnomusicologie.  
<http://www.ethnomusicologie.net/traditionnel.htm>
- Safeguarding communities' living heritage*. (2017). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.  
<http://www.unesco.org/new/en/culture/resources/in-focus-articles/safeguarding-communities-living-heritage/>
- Saint-James, G., et Chazelle, T. (2006). *Guillaume Saint-James et Thierry Chazelle présentent un tour du monde: 11 compositions adaptées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en Ut* [Guillaume Saint-James and Thierry Chazelle present a world tour: 11 compositions adapted to the teaching of the recorder or other instruments in C]. Jazzimuth Création.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Southcott, J., & Dawn, J. (2010). Engaging, exploring, and experiencing multicultural music in Australian music teacher education: The

changing landscape of multicultural music education. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 8–26.

Volk, T. (2004). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford University Press.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulaval/detail.action?docID=4964681>

Wade, B. C. (2013). *Thinking musically: Experiencing music, expressing culture* (3rd ed.). Oxford University Press.

Wang, J.-C., & Humphreys, J. T. (2009). Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. *International Journal of Music Education*, 27(1), 19–36.  
<https://doi.org/10.1177/0255761408099062>

Watts, S. H. (2018). *World music pedagogy: Early childhood education: Vol. I*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177038>

Wihtol de Wenden, C. (2017). *L'immigration*. Eyrolles.

Yannucci, L. (2020). *Mama Lisa World : International music & culture*.  
<https://www.mamalisa.com/>

Yoshizawa, K. (2005). *Évolution de l'enseignement de la musique traditionnelle dans l'école de 1969 à 1999* [Evolution of traditional music teaching in the school from 1969 to 1999]. Observatoire musical français, Université de Paris-Sorbonne.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40103998d>