

Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec

Rita Bélisle

Volume 21, Number 2, Fall 2020

La relève : hors des sentiers battus

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1095426ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1095426ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise de recherche en musique

ISSN

1480-1132 (print)

1929-7394 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bélisle, R. (2020). Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 21(2), 9–26. <https://doi.org/10.7202/1095426ar>

Article abstract

Pedagogical materials for teaching music in Quebec's elementary schools have been influenced by the changes in school realities that have been accentuated by international migration. These changes have led educators to develop intercultural educational practices that promote cultural openness and equal opportunities for students from all backgrounds. This approach has been extended to the teaching of music, using traditional music as a means of integration to introduce students to a variety of cultures and help them construct their identity. However, it seems that teaching resources for this repertoire are scarce, and not well known by teachers. The purpose of this article is to describe the teaching materials, available in French in the province of Quebec, for teaching traditional musics and world musics. The content analysis of 850 resources (textbooks, books, scores, CD and video recordings, websites, and other electronic resources) was based on intercultural music education accepted criteria: presence of traditional musics and region of origin ; principles of social justice, reduction of ethnocentric clichés ; contextualization ; authenticity, arrangements or hybridization ; modes of transmission (score, learning by ear or imitation) ; choice of instruments for interpretation and appreciation ; and elements to guide the teacher. This analysis demonstrated that 28.7 per cent of the starting corpus presents traditional music or tunes inspired by it, but only 1/10 of the corpus meets all the criteria for intercultural music education. More worrisome is the fact that local music (First Nations, Quebec, Canada) is under-represented and, as a result, teachers are poorly equipped to transmit this musical heritage.

Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec

Rita Bélisle (Centre de services scolaires des Navigateurs)

Dès le XIX^e siècle, des ressources pédagogiques comprenant des chansons traditionnelles sont publiées au Québec (*Le Chansonnier des collèges* 1854; *Le Chansonnier des écoles* 1876; Tiersot et Bouchor 1895; Frères des Écoles Chrétiennes 1924; Allaire 1932; Gadbois 1939, 1948; Sœur Saint-Théophile, C.N.D. 1940). En 1967, Zoltán Kodály affirme que chaque nation possède un répertoire riche et varié de chansons folkloriques adaptables à des fins pédagogiques (1967, 59¹) et utilise ces chansons dans son approche pédagogique. En 1969, le rapport de la commission Rioux (Rioux et Deslauriers 1969, II, 365) fait pourtant le constat de «l'immense vide que la disparition progressive de la culture traditionnelle [...] a fait apparaître²». Après les séries d'émissions radiophoniques et les documents d'accompagnement *Faisons de la musique* (Bolduc, Gerber et Christin 1974), deux collections approuvées pour l'enseignement de la musique au Québec sont publiées: *Imagine et moi* (Aubin 1989) pour le préscolaire et *Mon passeport musical* (Aubin, Leroux, Paquette et Ouellet 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, Québec 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» (Québec 2006, 238). Plusieurs concepts de l'éducation interculturelle y sont évoqués: culture, tradition, justice sociale et formation identitaire. C'est sur la problématique qui découle 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 (Québec 2006).

Cadre conceptuel

L'éducation interculturelle³ résulte des mouvements migratoires qui ont modifié le paysage scolaire, notamment au Québec (Audet 2006; Québec 2019; 2020; Wihtol de Wenden 2017). À Montréal en 2019, plus de 67 pour cent des élèves étaient issus de l'immigration alors qu'ils étaient environ 45 pour cent en 1998 (*Réseau réussite Montréal* 2020). Initiée aux États-Unis par James Banks (2004, 2009, 2012), qui l'appelait *multicultural education*, cette approche vise à développer des habiletés pour vivre dans un contexte multiethnique (Abdallah-Preteuille 2017; 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

¹ Texte original: «Each nation has a rich variety of folk songs suitable for teaching purposes».

² 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; Nettle et Béhague 1973) 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 mélanges (Cohen 2013; Schippers 2006; 2010). C'est donc cet adjectif qui sera préféré ici.

³ Si en France et au Québec on emploie généralement le terme «interculturel» (Abdallah-Preteuille 2017; 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 collab. 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 collab. 2012). Audet (2006) ajoute que les appartenances culturelles sont du domaine privé dans une perspective interculturelle, 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.

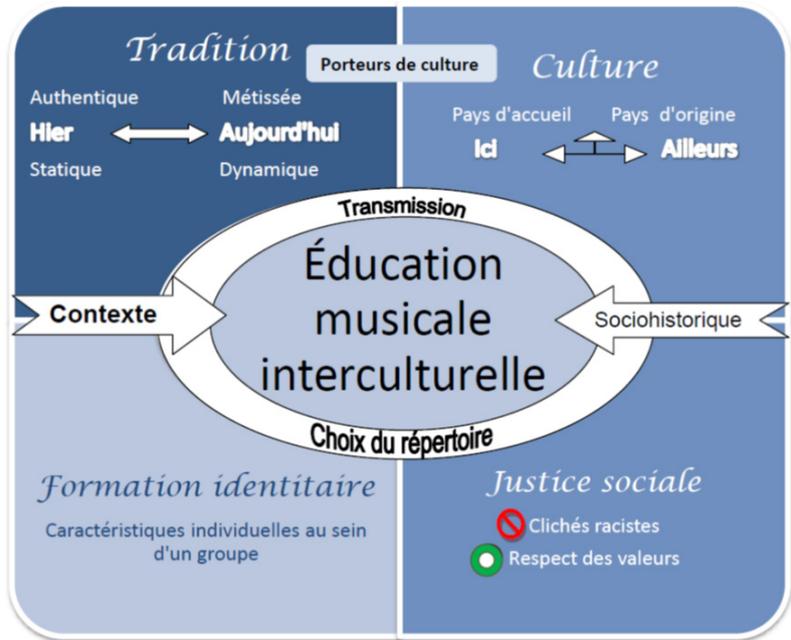
les connaissances en adoptant les perspectives des cultures étudiées (*knowledge construction*), éradiquer les préjugés raciaux (*prejudice reduction*), faciliter la réussite de tous les élèves (*equity pedagogy*), et enfin remodeler la culture scolaire et la structure sociale pour donner une voix à tous les groupes culturels (*empowering school culture*) (Banks 2004, 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» (Québec 2006, 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» (Québec 2006, 50). L'école donne accès à «un héritage culturel» (Vallières et Raymond 2004, 7-8) et le dialogue interculturel devient un moyen d'intégration (Québec 2014). L'ordre primaire a été retenu, car selon l'étude menée par Fung, Lee et Chung (1999) auprès d'élèves du primaire et du secondaire, plus les élèves sont jeunes, plus ils-elles sont ouvert-e-s à des cultures musicales variées.

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 et Gould 2009; Koza 2001; Moore 2012; Palmer 2002; Wade 2013). Des ethnomusicologues, des porteurs de culture et des pédagogues se sont appuyé-e-s sur cette approche pour produire, en collaboration, des outils pédagogiques appropriés en anglais (Campbell 2004; Wade 2013 et les collections *Global Music Series*⁴ et *Routledge World Music Pedagogy Series*⁵). La figure 1 présente 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 s'agit de tradition

Figure 1 : Schéma conceptuel de l'éducation musicale interculturelle



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 Béhague 1973; 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, 335). La flèche entre *hier* et *aujourd'hui* (Québec 2006, 236; 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 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, arts, modes de vie, etc. Les normes et les coutumes établies constituent ses fonctions ontologiques alors que les échanges, les métissages, les comportements et les attitudes des individus représentent ses fonctions instrumentales

⁴ Dont le catalogue est accessible en ligne : <https://global.oup.com/academic/content/series/g/global-music-series-gms/?cc=ca&lang=en&>, consulté le 2 mars 2021.

⁵ 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>, consulté le 2 mars 2021.

(Abdallah-Pretceille 2017; Vallières et Raymond 2004; Vatz Laaroussi, Bernier et Guilbert 2013). Les flèches entre *culture*, *ici* et *ailleurs* (Québec 2006, 236; 242) 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 collab. 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 ethnocentriques⁶, 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 2018; Countryman et Gould 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 (Gendron 2016; Howard, 2020; Vachon 2020).

Le *choix du répertoire* est déterminant en ÉMI (Anderson et Campbell 2009; Campbell 2018; Cook Tucker 2018; 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 » (Québec 2006, 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] » (Québec 2006, 249).

Par ailleurs, les expressions « traces socioculturelles » et « périodes artistiques » (Québec 2006, 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 et 2010), quand un·e enseignant·e 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

culture⁷ » (Martinet, Raymond et Gauthier 2001, 38). Bref, ce cadre implique que les ressources pédagogiques pour enseigner les MTIA doivent correspondre aux principes de l'ÉMI.

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; Québec 2014, 2020; Vatz Laaroussi et collab. 2013) et des avantages d'utiliser la musique comme moyen d'intégration (Délisle 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 collab. 2013). Pour y arriver, les enseignant·e·s devraient avoir accès à des outils appropriés (Anderson et Campbell 2009; Cook Tucker 2018; Wade 2013). Par conséquent, les concepteur·rice·s 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 2018).

La pertinence pédagogique de la présente étude réside dans le fait que les recherches en ÉMI au Québec sont insuffisamment développées et que les ressources semblent mal connues des enseignant·e·s. En somme, le principal 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.

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).

Plan d'analyse et catégories

La problématique, l'objet de recherche et la littérature scientifique permettent de déduire « l'ensemble des éléments

⁶ 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).

⁷ Ce sont les auteurs qui soulignent.

du contenu que l'on désire retracer dans le corpus retenu» (Leray 2008, 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, 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, etc.);
- H. Structure de la ressource (résumé du contenu) ;
- I. Cycles d'apprentissage visés.
- J. Compétences *Apprécier*, *Interpréter* et *Inventer* ainsi que les *Connaissances (PFÉQ, 2006)* (catégorie ajoutée en cours d'analyse).

La deuxième section regroupe les catégories spécifiques découlant des principes de l'ÉMI et inventoriées par Cook Tucker (2018) comme critères pour la sélection des ressources pédagogiques en musique du monde (voir tableau 1).

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.

Constitution du corpus

Selon Leray (2008, 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

Tableau 1 : Liste des catégories spécifiques

Catégorie	Informations recherchées
1. MTIA (musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs)	Présence et origine de musiques traditionnelles : - d'ici (Premières Nations, France, Royaume-Uni et Québec ⁸); - 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.
7. Explications	Situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) complètes Directives pédagogiques Commentaires sur les partitions Prononciation et traduction des chansons en langues étrangères

classes de musique du primaire à 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 et les cordes, de même que celles destinées à 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 qu'on trouve dans le milieu

⁸ L'ordre chronologique de l'arrivée des cultures sur le territoire a été adopté, sans autre arrière-pensée.

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 Boutic Scolaire, 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 références⁹. 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 enfin, 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*¹⁰.

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'là l'bon vent* désigne 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.

Évaluation et codage des UI

Cette étape consiste à examiner « chaque unité afin d'en déterminer l'orientation et la neutralité » (Leray 2008, 178) et à discerner les éléments positifs, négatifs ou neutres par rapport aux catégories, tout en évitant de l'entacher de jugements biaisés. La catégorie la plus sujette aux biais est celle intitulée *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, Valerie Peters, 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 *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 présentes 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, Hyman et Barthélémy 2002) ont conduit au constat que *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

⁹ L'Annexe A contient la liste des bibliothèques et des maisons d'édition, de même que l'adresse de leurs sites internet.

¹⁰ Les références du corpus de départ et du corpus final sont disponibles chez l'autrice.

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.

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, 259) préconise l'utilisation d'un logiciel d'analyse comme ATLAS.ti 8¹¹. Un premier codage a donc été fait sur la collection *Clac-Sons* (Anctil, Giroul, La Belle et Touzin 2001; La Belle et Touzin 2002), seul ensemble didactique officiellement approuvé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur¹² 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 l'essai pilote, des modifications ont été apportées aux abréviations des UI pour faciliter le codage et l'analyse.

Traitement des données

Krippendorff (2013, 62-63) énumère cinq indices qui servent généralement de base à l'analyse (voir tableau 2). Le premier montre la présence ou l'absence d'un concept ou d'un symbole et s'appelle la *visibilité* dans le tableau 2, 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.

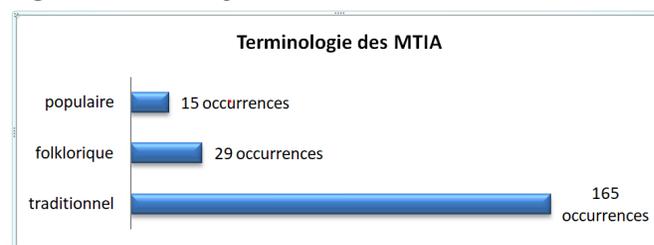
Résultats

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.

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 latines¹³ (L'Épingle 2003; Noclin et Desveronnières 2004). Ce constat renforce le choix des termes «musiques traditionnelles» pour cette étude.

Figure 2 : 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 pour cent 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 collab. 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 et Lessard 2002), mais

¹¹ ATLAS.ti, <http://atlasti.com/>, consulté le 24 mars 2021.

¹² 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.

¹³ Grosser (2003, vol. 1, 4) distingue cependant populaire dans le sens d'«anonyme» et traditionnel dans le sens d'«appartenant à une coutume ou à un rituel».

Tableau 2 : Indices pour l'analyse des catégories

Indices	Catégories visées par l'indice ¹⁴
Visibilité	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
Fréquence	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
Orientation	<p>Positive :</p> <p>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</p> <p>Neutre :</p> <p>2. Justice: Présence de plusieurs cultures ou d'une seule 5. Transmission par partition</p> <p>Négative :</p> <p>2. Justice: Biais ethnocentriques, clichés racistes, inexactitudes ou amalgames culturels 6. Instrumentation: bande sonore de mauvaise qualité, choix instrumental inapproprié pour une pièce</p>
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

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 entrées¹⁵. Faire l'historique de chaque chanson pour déterminer son origine exacte aurait demandé des recherches beaucoup trop considérables.

Le tableau 3 de la page suivante illustre la répartition du répertoire selon les pays ou les régions d'origine.

Justice

Pour la catégorie *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 2 et Leray 2008).

Orientation positive. Deux ressources mentionnent explicitement la formation à l'identité culturelle (Association canadienne d'éducation de langue française 2020;

¹⁴ Rappel : les catégories générales sont répertoriées avec des lettres, les catégories spécifiques, avec des chiffres (voir la section *Plan d'analyse et catégories*).

¹⁵ Par exemple, une chanson comptée dans «Algérie», n'a pas été comptée en plus dans «Afrique du Nord» ni dans «Afrique».

Tableau 3 : 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	Hawaï	3
Royaume-Uni	92	Autriche	8	Île Maurice	3
Québec	48	Bulgarie	8	Lettonie	3
Afrique	43	Cameroun	8	Malaisie	3
États-Unis	43	Mali	8	Nigéria	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
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	Géorgie	3	Zambie	1

Ripoll 2007, 2) et une autre nomme la médiation culturelle (CQPV 2020).

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

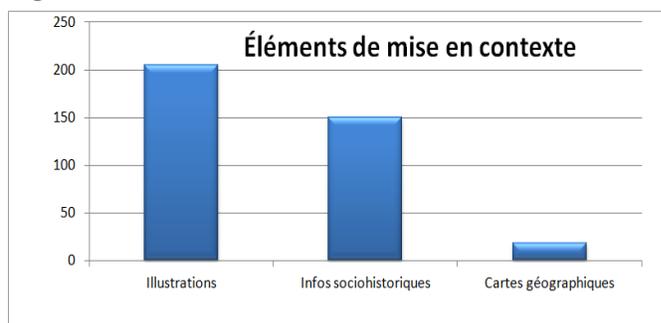
Orientation négative. Quelques clichés racistes et plusieurs biais ethnocentriques ont été trouvés dans des paroles de chansons, par exemple « C'est moi Lo pi tchoum/ Votr' ami chinois/Je cherche partout/Mon petit siamois... » (Siciliano, Zarco et Beaujard 2005, 14-15). De même, dans les documents publiés en France, le terme *Indien* est employé pour parler des Premières Nations d'Amérique (Beaude 2008; Jollet 2000, 21; Saint-James 2007, 15). Le plus souvent, ce sont les dessins qui caricaturent des ethnies, par exemple dans Bachelard, Coulon et Loisy (2010, 27), la chanson *Au Texas* est accompagnée d'un dessin où deux Italiens se chicanent à côté d'une poussette; dans Baraud (2004, 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 Martin et Bouchard-Vermette (1994) se trouvent des dessins de Noël irrévérencieux; dans Noclin, Folie et Ouédraogo (2000, n° 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^e année (La Belle et Touzin 2002, 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 *Pitchiwivi* 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, 282-298, 4^e année). Quelquefois, d'autres périodes de l'histoire sont jugées d'après les critères de notre propre époque (chronocentrisme), par exemple dans *L'histoire des notes: Comptine médiévale* (Ancil et collab. 2001, 123-133) et dans les dessins anachroniques de Martin et Bouchard-Vermette (1994).

Contexte

La 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^e cycle du primaire* (La Belle et Touzin 2002, 80-98) ou dans *Rythmes du Brésil* (Noclin et

Figure 3: Éléments de mise en contexte

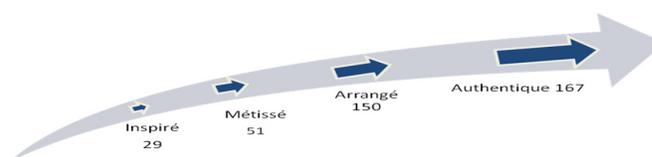


Estação 2004). Le plus souvent, ce sont des dessins, parfois des photographies, qui illustrent les paroles des chansons, les instruments de musique traditionnels, l'origine d'une pièce ou les circonstances de son interprétation. Comme le montre la figure 3, les cartes géographiques sont peu nombreuses.

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 originales des auteurs, sans rapport avec les MTIA.

Figure 4: Sources du répertoire

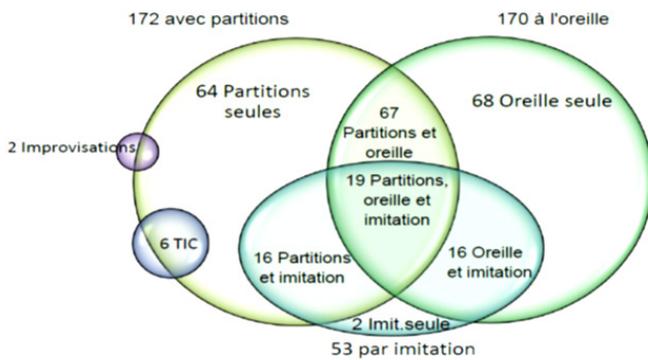


Transmission

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 la 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 (Ancil et collab. 2001 ; Blaise, Laboissière et Folie 2004).

Figure 5 : Modes de transmission des MTIA



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 6). L'instrumentation prévue pour les élèves est généralement adaptée à ce qui est disponible dans la plupart des écoles : voix,

petites percussions, xylophones, métallophones ou flutes à bec. Cependant, il apparaît discutable de faire interpréter une musique autochtone avec des xylophones, comme La Belle et Touzin le suggèrent (2002, 80-98). Certaines bandes sonores sont d'excellente qualité, notamment celles des éditions québécoises de la Montagne secrète (par exemple Aubry, Faubert et Pratt 2015 ; Campagne et Tremblay 2018 ; Lacoursière et Bourbonnière 2008) ou celles des éditions françaises Actes Sud junior (telles Montange, Hyman et Barthélémy 2002 ; Montange, Orhun, Perez et Peris 2007), Fuzeau (Haas 2004, 2012 ; Saint-James 2006) et Jazzimuth Création (Faure 2003 ; Séguin 2002). En revanche, d'autres laissent à désirer en raison de sons MIDI de piètre qualité (Gendron 1998, 2000 ; Patry 2016) ou du fait que les voix entendues ne sont pas toujours justes (Grosser 2003-2010 ; Siciliano, Zarco et Beaujard 2005).

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 des auteurs se contentent de fournir 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 7).

Figure 6 : Instruments de musique employés

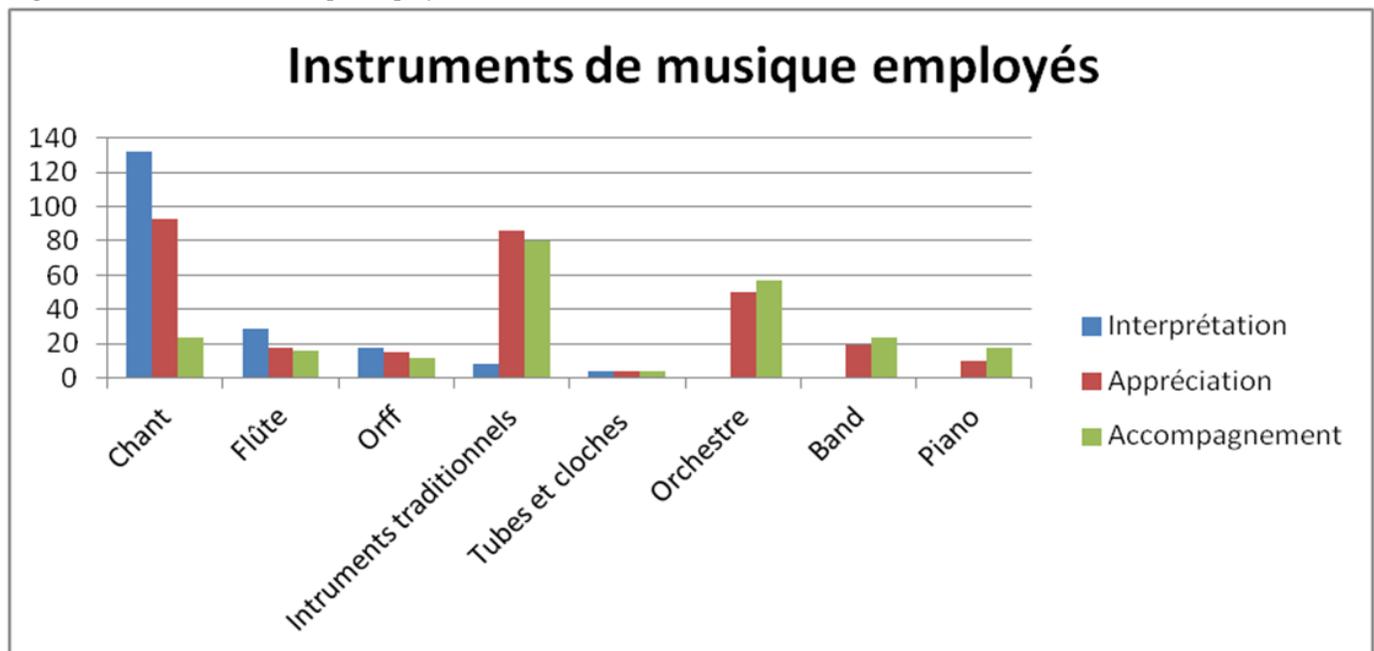
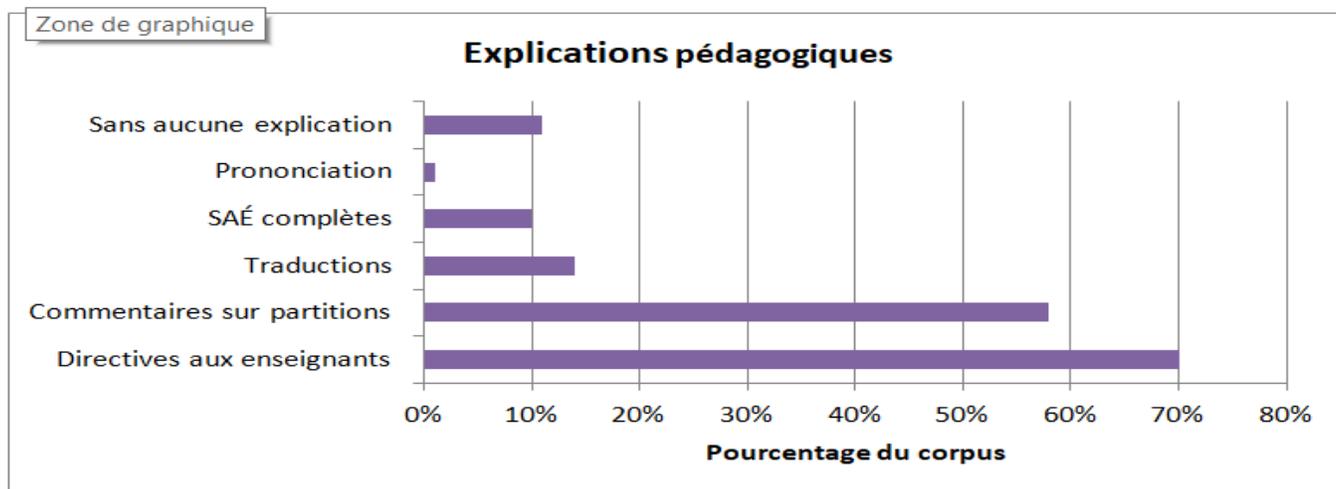


Figure 7 : Explications pédagogiques



Niveaux scolaires

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

Tableau 4 : Niveaux scolaires, ressources et apprentissages

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

Compétences

Les ressources en MTIA sont principalement conçues pour développer les compétences *Interpréter* et *Apprécier* du PFÉQ (Québec 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.

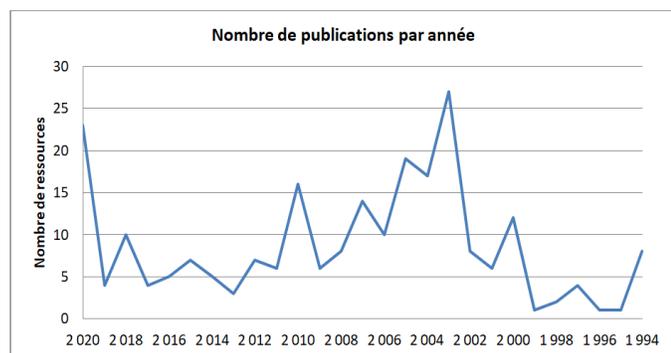
Figure 8 : Compétences et savoirs visés



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 9 : Nombre de publications de MTIA par année depuis 1994.



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 MTIA¹⁶. Par ailleurs, parmi ces 150 ressources, 27 sont adaptées pour le préscolaire, 91 pour le 1^{er} cycle, 117 pour le 2^e cycle et 105 pour le 3^e cycle, certaines s'adressant à plusieurs cycles. Les activités d'appréciation et d'interprétation sont présentes en nombre égal, soit dans 109 publications, alors que 32 sont conçues pour la formation auditive et pour les notions théoriques qui font partie de la progression des apprentissages du *PFÉQ* (Québec 2006). La compétence *Inventer* est la moins représentée, avec seulement 19 activités.

Grâce aux sites très fournis de Yannucci (1996-2020) 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 pour cent du répertoire provient de France et 11,8 pour cent du Royaume-Uni, les ressources pédagogiques offertes pour les musiques traditionnelles du Québec comptent pour seulement 5 pour cent, 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 collab. 2015 ; CQPV 2020 ; Hébert et Martel 2012 ; Salin et collab. 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 pour cent des ressources totales), de même que celles de l'Acadie (0,47 pour cent) pourraient également être mieux représentées. Cette sous-représentation des musiques d'ici nous 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 décrite dans le programme (Québec 2006). L'approche pédagogique y est souvent très théorique (Haas 2004, 2012 ; Siciliano et collab. 2005) et les pièces, à la flûte notamment (Séguin 2002 ; Faure 2003 ; Saint-James 2006), 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* (Québec 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.

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 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

¹⁶ La liste de ces ressources est disponible en format bibliographique APA chez l'auteur.

nationales du Québec (BAnQ). Des contraintes de personnel et de temps ont empêché une triangulation de l'analyse pour en augmenter la fiabilité. Cependant, la professeure Valerie Peters a été consultée en cas d'hésitation lorsqu'il s'agissait de 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.

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 avant de 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 (CQPV 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 ?

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.nouvelle-ere.qc.ca/francais/intro_fr.html

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

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

ClassedeMarieSoleil : <https://www.etsy.com/fr/shop/ClassedeMarieSoleil?ref=12-about-shopname>

Éducation et Enseignement Supérieur Québec, Livres Ouverts : https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?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

Références

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2017). *L'éducation interculturelle*, 5^e édition corrigée, Paris, Presses Universitaires de France.
- ALLAIRE, Uldéric S (1931). *Le Chansonnier canadien : Pour l'école et le foyer*, Montréal, Beauchemin.
- ANCTIL, Monique, Fabienne GIROUL, Sylvie LA BELLE et Christine TOUZIN (2001). *Clac-Sons : 1^{er} cycle*, Montréal, Guérin.
- ANDERSON, William M. et Patricia Shehan CAMPBELL (2009). *Multicultural Perspectives on Music Education*, 3^e édition, Lanham, Rowman et Littlefield Education.
- Association canadienne d'éducation de langue française. Accessible en ligne: <https://www.acelf.ca/c/bap/>, consulté le 3 janvier 2020.
- AUBIN, Isabelle (1989). *Imagine et moi*, Montréal, Éditions L'Image de l'Art.
- AUBIN, Isabelle, Josée LEROUX, Maryse PAQUETTE et Joanne OUELLET (1986). *Mon passeport musical*, Montréal, Éditions L'Image de l'Art.
- AUBRY, Claude, Michel FAUBERT et Pierre PRATT (2015). *Le loup de Noël*, Montréal, La Montagne Secrète.
- AUDET, Geneviève (2006). «Pour une "altérité en acte": Reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle», thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- BACHELARD, Annie, Daniel COULON et Jean-Paul LOISY (2010). *Musique au quotidien : De la maternelle au CE1*, Dijon, Canopé-CRDP de l'Académie de Dijon.
- BANKS, James A. et Cherry A. M^cGEE BANKS (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2^e édition, San Francisco, Jossey-Bass.
- BANKS, James A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, New York, Routledge.
- BANKS, James A. (2012). *Encyclopedia of Diversity in Education*, Los Angeles, SAGE Reference.
- BARAUD, Sylvie (2004). *Solfier pour mieux jouer : Cours complet de solfège — formation musicale*, Paris, Gérard Billaudot.
- BARDIN, Laurence (2013). *L'analyse de contenu*, 2^e édition, Paris, Presses Universitaires de France.
- BEAUDE, Pierre-Marie (2008). *La musique sud-américaine : Cayetano et la baleine*, Paris, Gallimard Jeunesse Musique.
- BLAISE, Michelle, Claudine LABOISSIÈRE et Serge FOLIE (2004). *Voyez comme on danse! 12 chansons à danser et 4 séries d'exercices pour les 4-8 ans*, Courlay (France), J.M. Fuzeau.
- BOLDUC, Marie, Claudine GERBER, et Lena CRISTIN (1974). *Faisons de la musique*, Québec, Éditeur Officiel du Québec.
- BOUCHARD, Gérard et Charles TAYLOR (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation : rapport*, Québec, Gouvernement du Québec.
- BURTON, J. Bryan et Rodriguez SUAREZ (2005). «Multicultural resources: Selections from a new series», *General Music Today*, vol. 18, n° 2, p. 27-33, doi:10.1177/10483713050180020107.
- CAMPAGNE, Carmen et Marie LAFRANCE (2007). *Nous sommes les musiciens! Chansons traditionnelles*, Montréal, La Montagne Secrète.
- CAMPAGNE, Carmen et Marie-Ève TREMBLAY (2018). *Le crapaud et son solo de banjo*, Montréal, La Montagne Secrète.
- CAMPBELL, Patricia Shehan (2004). *Teaching Music Globally: Experiencing Music, Expressing Culture*, New York, Oxford University Press.
- CAMPBELL, Patricia Shehan (2018). *Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities*, New York, Teachers College Press.
- CAMPBELL, Patricia Shehan et Trevor WIGGINS (2013). *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*, New York, Oxford University Press.
- CARIGNAN, Nicole (1994). «Pédagogie musicale et éducation interculturelle: Matériaux pour une analyse critique», thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- COHEN, Norm (2013). «Folk music» dans Deane L. Root (dir.), *The Grove Dictionary of American Music*, 2^e édition, Oxford, Oxford University Press.
- COOK TUCKER, Judith (2018). «A Checklist for Evaluating Multicultural Materials», *World Music Press*. Accessible en ligne: <http://worldmusicpress.com/checklist.php>, consulté le 8 mars 2020.
- COUNTRYMAN, June et Elizabeth GOULD (2009). *Exploring Social Justice: How Music Education Might Matter*, Waterloo, Canadian Music Educators' Association.
- Conseil québécois du patrimoine vivant (CQPV). Accessible en ligne: <https://patrimoinevivant.qc.ca/>, consulté le 4 décembre 2019.
- DÉLISLE, Nadia (2020). «Musicothérapie et intégration scolaire: Un programme d'intervention pour des élèves issus de l'immigration», mémoire de maîtrise, Université Concordia, Montréal.
- ELLIOTT, David James et Marissa SILVERMAN (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, 2^e édition, New York, Oxford University Press.

- FAURE, Thierry (2003). *Cuba! 10 pièces destinées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en ut*, Paris, Jazzimuth Création.
- FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES (1924). *Choix de chansons*, Montréal, Mont Saint Louis.
- FUNG, C. Victor, Ming LEE, et Shun-Wai Esther CHUNG (1999). «Music Style Preferences of Young Students in Hong Kong», *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 143, p. 50-64.
- GADBOIS, Charles-Émile (1939). *La Bonne Chanson*, St-Hyacinthe, Éditions de La Bonne Chanson.
- GADBOIS, Charles-Émile (1948). *La Bonne chanson à l'école*, St-Hyacinthe, Éditions de La Bonne Chanson.
- GALLAT-MORIN, Élisabeth, Jean-Pierre PINSON, Paul-André DUBOIS, Conrad LAFORTE, Erich SCHWANDT et François FILIATRAULT (2003). *La vie musicale en Nouvelle-France*, Québec, Septentrion.
- GENDRON, Bruno (1998). *Nuit magique de Noël*, Lévis, Éditions de l'Envolée.
- GENDRON, Bruno (2000). *Laissez-nous rêver: Chansons pour enfants*, Lévis, Éditions de l'Envolée.
- GENDRON, Guillaume (2016). «Tous coupables d'appropriation culturelle?», *Libération*, 22 décembre 2016.
- GRANT, Carl A. et Mary Louise GOMEZ (2001). *Campus and Classroom: Making Schooling Multicultural*, 2^e édition, New Jersey, Merrill/Prentice.
- GRANT, Carl A. et Agostino PORTERA (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, New York, Routledge.
- GROSSER, Anne-Marie (2003-2010). *Trésors d'enfance: Anthologie thématique de la chanson d'enfants*, Bressuire, J.M. Fuzeau, vol. 1-18.
- GUILBERT, Lucille (2015). «Des jeunes femmes en projet: Essai sur le processus d'individuation au cœur de la trajectoire transgénérationnelle de familles réfugiées», dans Michelle Vatz Laaroussi, Fasal Kanouté et Lucille Guilbert (dir.), *Les rapports intergénérationnels dans la migration: De la transmission au changement social*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 71-85.
- HAAS, Régis (2004). *Le monde des instruments des origines à nos jours*, Courlay (France), J. M. Fuzeau.
- HAAS, Régis (2012). *Le chant dans l'histoire et dans le monde*, Courlay (France), J. M. Fuzeau.
- HÉBERT, Johanne et Sylvain MARTEL (2012). *À vos pieds... podorythmez!*, Lévis, Éditions de l'Envolée.
- JOLLET, Jean-Clément (2000). *La musique tout simplement: 1^{er} cycle – 1^{re} à 4^e année*, Paris, Gérard Billaudot.
- KODALY, Zoltan (1967). «Folk Song in Pedagogy», *Music Educators Journal*, vol. 53, n° 7, p. 59-61, doi:10.2307/3391025.
- KOZA, J. E. (2001). «Multicultural Approaches to Music Education», dans Carl A. Grant et Mary Louise Gomez (dir.), *Campus and Classroom: Making Schooling Multicultural*, 2^e édition, Upper Saddle River, New Jersey, Merrill/Prentice, p. 239-258.
- KRIPPENDORFF, Klaus (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, 3^e édition, Thousand Oaks, SAGE.
- LAFORTE, Conrad (1977). *Le catalogue de la chanson folklorique française*, Québec, Presses de l'Université Laval. (Nouvelle édition augmentée et entièrement refondue)
- L'ÉCUYER, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- L'ÉPINGLE, Claude (2003). *Odi act' "spécial boomwhackers" et autres instruments mélodiques*, Courlay (France), J. M. Fuzeau.
- LESSARD, Brigitte-Louise (2002). *Les cahiers de Brigitte-Louise*, Lévis, Éditions de l'Envolée.
- LA BELLE, Sylvie et Christine TOUZIN (2002). *Clac-Sons: 2^e cycle du primaire*, Montréal, Guérin.
- LACOURSIÈRE, Patrick et Sylvie BOURBONNIÈRE (2008). *Dodo la planète do: Belgique, Brésil*, Montréal, La Montagne Secrète.
- Le chansonnier des collèges* (1854). Québec, Bureau de l'Abeille. Accessible en ligne: <http://bibnum2.banq.qc.ca/bna/numtexte/22922.pdf>.
- Le chansonnier des écoles* (1876). *Recueil de romances à l'usage des écoles, académies, pensionnats, etc.*, Montréal, J. Boucher.
- LERAY, Christian (2008). *L'analyse de contenu de la théorie à la pratique: La méthode Morin-Chartier*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MAHEUX, Sonia et Richard MAHEUX (2011). *Noël autour du monde* (1 et 2), Lévis, Éditions de l'Envolée, 2 disques vidéo digitaux.
- MAHEUX, Sonia et Richard MAHEUX (2018). *Danses autour du monde*, Lévis, Éditions de l'Envolée, 1 disque vidéo digital.
- MARTIN, Danielle et Monique BOUCHARD-VERMETTE (1994). *Petits Noël Orff*, Lévis, Éditions de l'Envolée.
- MARTINET, Marielle-Anne, RAYMOND, Danielle et Clermont GAUTHIER (2001). *La formation à l'enseignement les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.

- MONTANGE, Anne, Miles HYMAN et Noëlle BARTHELÉMY (2002). *Shanti et le berceau de lune : Un conte d'Inde pour découvrir le son du tambura*, Paris, Actes Sud Junior.
- MONTANGE, Anne, Emre ORHUN, Marc PEREZ et Phillip PERIS (2007). *Kim le gardien de la terre : Un conte pour découvrir le didjeridoo aborigène*, Paris, Actes Sud.
- MOORE, Marvelene C. (2012). *Critical Essays in Music Education*, Farnham (Surrey), Ashgate.
- NETHSINGHE, Rohan Nishantha (2012). «A Snapshot: Multicultural Music Teaching in Schools in Victoria, Australia, Portrayed by School Teachers», *Australian Journal of Music Education*, n° 1, p. 57-70.
- NETTL, Bruno et Gérard BÉHAGUE (1973). *Folk and Traditional Music of the Western Continents*, 2^e édition, New Jersey, Prentice-Hall.
- NOCLIN, Olivier et Jacky DESVERONNIÈRES (2004). *Rythmes de Cuba*, Lyon, Lugdivine.
- NOCLIN, Olivier et Esquirol ESTAÇÃO (2004). *Rythmes du Brésil*, Lyon, Lugdivine.
- NOCLIN, Olivier, Serge FOLIE et Roger OUÉDRAOGO (2000), *Lugdirythme*, Lyon, Lugdivine.
- PALMER, Anthony J. (2002). «Multicultural Music Education: Pathways and Byways, Purpose and Serendipity», dans Bennett Reimer (dir.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues*, Lanham, Rowman et Littlefield Education, p. 31-53.
- PARENT, Alphonse-Marie (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- PATRY, Yves (1994). *Xylo "Fun"*, Lévis, Éditions de l'Envolée.
- PATRY, Yves (2016). *Les saisons de la musique à l'école, Noël traditionnels – Xylophone*, Lévis, Yves Patry Éditeur.
- PETERS, Valerie (2009). «Youth Identity Construction Through Music Education: Nurturing a Sense of Belonging in Multi-ethnic Communities», dans June Countryman et Elizabeth Gould (dir.), *Exploring Social Justice: How Music Education Might Matter*, Waterloo (Ontario), Canadian Music Educators' Association, p. 199-211.
- QUÉBEC (1998). *Prendre le virage du succès, une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- QUÉBEC (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire (1^{er} et 2^e cycles)*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- QUÉBEC (2014). *Programme de formation de l'école québécoise : Intégration linguistique, scolaire et sociale*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Accessible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf, consulté le 5 janvier 2020.
- QUÉBEC (2019). «Consultation publique 2019: La planification de l'immigration au Québec pour la période 2020-2022», *Recueil de statistiques sur l'immigration au Québec*, Québec, Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Accessible en ligne : http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_RecueilStat_PlanificationImmigration.pdf, consulté le 8 novembre 2020.
- QUÉBEC (2020). *Éducation interculturelle*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Accessible en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/societe/immigration-et-education-interculturelle/education-interculturelle/>, consulté le 8 novembre 2020.
- REIMER, Bennett (2002). *World Musics and Music Education: Facing the Issues*, Lanham, Rowman et Littlefield Education.
- RÉSEAU RÉUSSITE MONTRÉAL (2020). «Jeunes issus de l'immigration», *Réseau réussite Montréal*. Accessible en ligne : <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/>, consulté le 8 novembre 2020.
- RIOUX, Marcel et Jean DESLAURIERS (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, Québec, Éditeur Officiel du Québec.
- RIPOLL, Olivier (2007). *Chansons puzzles : Jeux en autonomie sur les chansons enfantines*, Paris, Gérard Billaudot, vol. 1-2.
- SAINT-JAMES, Guillaume (2006). *Caraiibes : Musiques des Petites Antilles, de Trinidad et de la Jamaïque*, Courlay (France), Jazzimuth Création/Fuzeau.
- SAINT-JAMES, Guillaume (2007). *Écoute, c'est pas pareil : 14 comparaisons sonores pour comprendre et expliquer la musique*, Bressuire, Fuzeau Jeunesse.
- SAINT-THÉOPHILE, Sœur. (1940). *Le chant à l'école*, 2^e édition, revue et adaptée au programme d'études des écoles primaires, Montréal, Congrégation de Notre-Dame.
- SALIN, Benoît, Daniel GAUTHIER, Guillaume COULOMBE, Karine BÉNÉZET, Mathieu GALLANT, Patricia HO-YI WANG et Yoann OCHIETTI (2020). *Le violon de Jos*. Accessible en ligne : https://leviolondejos.wiki/index.php/Le_violon_de_Jos, consulté le 3 mars 2018.
- SCHIPPERS, Huib (2006). «Tradition, Authenticity and Context: The Case for a Dynamic Approach», *British Journal of Music Education*, vol. 23, n° 3, p. 333-349, doi:10.1017/S026505170600708X.

- SCHIPPERS, Huib (2010). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*, New York, Oxford University Press.
- SÉGUIN, Jérôme (2002). *Rêves d'Afrique : 11 pièces adaptées à l'enseignement de la flûte à bec ou autres instruments en ut*, Paris, Jazzimuth Création.
- SICILIANO, Marie-Hélène, Joëlle ZARCO et Sophie BEAUJARD (2005). *Mon jardin musical: Éveil musical par le mouvement et la rythmique*, Paris, Éditions Henry Lemoine.
- TIERSOT, Julien et Maurice BOUCHOR (1895). *Chants populaires pour les écoles*, Paris, Librairie Hachette.
- VACHON, Pascal (2020). «Dire ou non certains mots? La question suscite la réflexion pour des animateurs culturels», *ONFR+*, 28 octobre. Accessible en ligne: <https://onfr.tfo.org/dire-ou-non-certains-mots-la-question-suscite-la-reflexion-pour-des-animateurs-culturels/>, consulté le 2 mars 2021.
- VALLIÈRES, Claude et Caroline RAYMOND (2004). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école: Document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec, Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation.
- VATZ LAAROUSSI, Michelle, Estelle BERNIER et Lucille GUILBERT (2013). *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants: Questions identitaires et stratégies régionales*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- VOINET, Jean-Baptiste (2020). *Partitions de chansons: À chacun sa partition*. Accessible en ligne: <https://www.partitionsdechansons.com/>, consulté le 5 mars 2020.
- VOLK, Terese M. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism Foundations and Principles*, New York, Oxford University Press.
- WADDINGTON, David, Bruce MAXWELL, Kevin MC DONOUGH, Andrée-Anne CORMIER et Marina SCHWIMMER (2012). «Interculturalism in Practice», dans Tina Besley et Michael A. Peters (dir.), *Interculturalism, Education and Dialogue*, New York, Peter Lang, p. 312-329.
- WADE, Bonnie C. (2013). *Thinking Musically: Experiencing Music, Expressing Culture*, 3^e édition, New York, Oxford University Press.
- WIHTOL DE WENDEN, Catherine (2017). *L'immigration*, Paris, Eyrolles.
- YANNUCCI, Lisa (1996-2020). *Mama Lisa World en français: Musiques et cultures internationales*. Accessible en ligne: <https://www.mamalisa.com/?t=hubfh>, consulté le 5 mars 2020.

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, elles-mêmes accentuées par les mouvements migratoires internationaux. Ceux-ci ont amené les pédagogues à développer l'*éducation interculturelle* qui promeut l'ouverture culturelle et 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 constater que 28,7 pour cent 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 constat, plus préoccupant : les musiques d'ici sont sous-représentées, par conséquent les enseignants sont mal outillés pour transmettre ce patrimoine musical.

Abstract

Pedagogical materials for teaching music in Quebec's elementary schools have been influenced by the changes in school realities that have been accentuated by international migration. These changes have led educators to develop intercultural educational practices that promote cultural openness and equal opportunities for students from all backgrounds. This approach has been extended to the teaching of music, using traditional music as a means of integration to introduce students to a variety of cultures and help them construct their identity. However, it seems that teaching resources for this repertoire are scarce, and not well known by teachers. The purpose of this article is to describe the teaching materials, available in French in the province of Quebec, for teaching traditional musics and world musics. The content analysis of 850 resources (textbooks, books, scores, CD and video recordings, websites, and other electronic resources) was based on intercultural music education accepted criteria: presence of traditional musics and region of origin ; principles of social justice, reduction of ethnocentric clichés ; contextualization ; authenticity, arrangements or hybridization ; modes of transmission (score, learning by ear or imitation) ; choice of instruments for interpretation and appreciation ; and elements to guide the teacher. This analysis demonstrated that 28.7 per cent of the starting corpus presents traditional music or tunes inspired by it, but only 1/10 of the corpus meets all the criteria for intercultural music education. More worrisome is the fact that local music (First Nations, Quebec, Canada) is under-represented and, as a result, teachers are poorly equipped to transmit this musical heritage.

Rita Bélisle

Après un passage à l'Université de Sherbrooke en rédaction française, Mme Bélisle a complété un baccalauréat en études classiques (1990) et une maîtrise en études médiévales sur le séquentaire Clm 14322 (1995) à l'Université de Montréal, puis un diplôme d'études approfondies en civilisation médiévale à l'Université de Poitiers, France (1997) sur l'édition critique, musicale et littéraire, du *Prologue* de Notker Balbulus (840-912). Elle a ensuite obtenu un baccalauréat en éducation musicale à l'Université Laval (2014) et a complété en 2022 un doctorat en pédagogie des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec.

La relève : Hors des sentiers battus

AU SOMMAIRE DE CE NUMÉRO

Éditorial: Jean Boivin	7
Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec Rita Bélisle	9
Circonstances de jeu et usages rythmiques d'une pratique et d'un répertoire éclatés: Le cas du tambour malbar à La Réunion Stéphanie Folio-Paravéman	27
L'angklung américain Spectre d'une rencontre coloniale oubliée Laurent Bellemare	41
Discerner les trois types de voix saturées du genre musical métal Les implications sur la recherche Corinne Cardinal	51
Développement numérique de la communauté rap québécoise Articulation d'un réseau alternatif en réponse à une marginalisation de l'industrie musicale Héloïse Rouleau	61

Comptes rendus

- Ariane Couture, *La création musicale à Montréal de 1966 à 2006 vue par ses institutions* 69
Québec, Presses de l'Université Laval, 2019, 288 p., ISBN 978-2-7637-4656-2
Lysandre Champagne
- Kimberly White, *Female Singers on the French Stage, 1830–1848* 73
Cambridge, Cambridge University Press, collection « Cambridge Studies in Opera », 2018, 239 p.,
ISBN 978-1-107-10123-4
Tommaso Sabbatini
- Benoît-Otis, Marie-Hélène, et Cécile Quesney, *Mozart 1941 : La Semaine Mozart du Reich allemand.* 76
et ses invités français, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019, 254 p., ISBN 978-2-7535-7598
Artur de Matos Alves

NOTES

Les chercheurs désirant proposer un article aux *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique* sont invités à communiquer avec le rédacteur en chef de la revue, Jean Boivin (Jean.Boivin@USherbrooke.ca), avant de soumettre leur article. Pour tout autre renseignement, veuillez-vous référer au protocole de rédaction, disponible sur le site Internet de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM) : www.sqrm.qc.ca.

La revue est disponible en libre accès sur la plateforme électronique Érudit (<https://www.erudit.org/fr/revues/sqrm/>).

Pour devenir membre de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM), veuillez compléter le formulaire d'adhésion disponible sur le site Internet de la SQRM. Pour se procurer un numéro d'archives en version papier (volumes 1 à 12), il faut contacter la direction administrative de la SQRM à info@sqrm.qc.ca.

La revue est financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (programme Soutien aux revues scientifiques) et est produite par la Société québécoise de recherche en musique.

Adresse postale : Société québécoise de recherche en musique
Département de musique de l'Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8

Adresse physique : Département de musique de l'Université du Québec à Montréal
1440, rue Saint-Denis, local F-4425
Montréal (Québec) H2X 3J8
Téléphone : 514-987-3000, poste 3391
info@sqrm.qc.ca

Avant d'être publié, chaque texte fait l'objet d'une évaluation de la part du comité scientifique et de relecteurs externes.

Les opinions exprimées dans les articles publiés par *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique* n'engagent que leurs auteurs.

Société québécoise de recherche en musique, 2020

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec et
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 1480-1132 (Imprimé)

ISSN 1929-7394 (En ligne)

ISBN 978-2-924803-24-0 (Imprimé)

ISBN 978-2-924803-23-3 (En ligne)

© Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique, Automne 2020, Copyright 2022

Tous droits réservés pour tous les pays.