

La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec

Louise Mathieu, Maria Teresa Moreno, Valerie Peters et Mercè Vilar

Les États généraux sur l'éducation

En avant-propos d'une série de textes sur la réforme des programmes scolaires au Québec, Gauthier et Saint-Jacques mentionnent que « L'éducation occupe en Occident une place tellement centrale qu'à chaque fois que nos sociétés sont secouées par une crise importante (chômage, violence, récession, etc.) on la désigne comme étant une des causes principales des problèmes rencontrés. Est alors proposé tout un train de mesures afin de corriger la situation et, parmi celles-ci, les réformes du *curriculum* occupent habituellement une place de choix (Gauthier et Saint-Jacques, 2002, p. x). C'est ainsi que les nouvelles réalités sociales, démographiques, économiques et culturelles, de même qu'un sentiment d'insatisfaction de la population envers son système d'éducation édifié durant la décennie 1960–1970, ont amené la société québécoise à réfléchir sur l'école, sa mission et son organisation. En 1995, conformément à un décret du gouvernement du Québec, les travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation débutent. Un vaste processus de consultation amorcé au printemps 1995 et mené dans toutes les régions du Québec a d'abord permis d'exposer la situation de l'éducation. Par la suite, les travaux de la Commission ont servi à dégager des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec (Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, 2001).

À la suite du rapport final de la Commission, le ministère de l'Éducation faisait connaître les grandes orientations de la réforme qui allait s'amorcer dans le système éducatif. Cherchant à

« prendre le virage du succès », c'est-d-dire, à « passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre » (L'école, tout un programme [L'école], 1997, p. 3), le plan d'action ministériel visait sept objectifs : 1) intervenir dès la petite enfance; 2) enseigner les matières essentielles; 3) donner plus d'autonomie à l'école; 4) soutenir l'école montréalaise; 5) intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique; 6) consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et 7) donner un meilleur accès à la formation continue. La réalisation de ce plan d'action exigeait de se pencher notamment sur les changements à apporter dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Ainsi, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (primaire et secondaire) a été constitué à cet effet. Le rapport final de ce groupe, un document de réflexion sur le curriculum intitulé *Reaffirmer l'école* (1997), a présidé à l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme* (1997), qui précise les modifications qui s'imposent dans les programmes d'études, les parcours ou cheminements scolaires et l'organisation de l'enseignement.

En somme, l'enseignement de la musique à l'école québécoise d'aujourd'hui se situe clairement dans la foulée des États généraux sur l'éducation de 1995–1996 et s'appuie spécifiquement sur l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme* (1997).

L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative

La mission de l'école

D'entrée de jeu, cet énoncé de politique éducative présente la mission de l'école en définissant trois axes autour desquels s'articulera son champ d'action. D'abord, on y stipule que dans le contexte d'une société où les savoirs occupent une place primordiale, « l'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance ». Par conséquent,

elle doit donc *Instruire avec une volonté reaffirmée* et donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Ensuite, on ajoute que dans une société pluraliste comme la nôtre, « l'école doit être un agent de cohésion [sociale] ». Elle a comme fonction la transmission des valeurs propres à la démocratie et la formation de citoyens et citoyennes responsables. Elle doit donc *Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble*. Enfin, pour permettre à chaque élève de s'intégrer à la société, on précise que l'école doit non seulement assurer une éducation de base mais également permettre l'acquisition de « compétences professionnelles » qui tiennent compte « des intérêts et aptitudes » de chacun. Ainsi, elle doit *Qualifier, selon des voies diverses* (L'école, 1997, p. 9). Bref, il semble que la mission éducative se réalise par le biais d'une instruction, d'une socialisation et d'une qualification de chaque élève.

L'environnement éducatif recherché

Pour atteindre ces objectifs, la politique ministérielle a déterminé six conditions qui serviront à créer *l'environnement éducatif recherché*. Premièrement, il faut *mettre l'accent sur l'essentiel*, c'est-à-dire faire en sorte que les programmes d'études contiennent les apprentissages essentiels qui assureront l'acquisition et la maîtrise des savoirs fondamentaux. Deuxièmement, il faut *rehausser le niveau culturel des programmes d'études*, c'est-à-dire prendre en considération la perspective culturelle des diverses disciplines enseignées, faisant en sorte que la nouvelle génération s'approprie les savoirs de la culture propre à l'être humain et qu'elle connaisse les productions humaines les plus significatives. Troisièmement, il y a lieu d'*introduire plus de rigueur à l'école*, par la présence d'exigences connues et reconnues par les élèves, les enseignants et les parents dans les principales composantes du curriculum (la grille-matières, les

programmes d'études, les modes d'évaluation et le matériel didactique). Quatrièmement, on doit *accorder une attention particulière à chaque élève*, car l'école est *a priori* ouverte à tous et doit par conséquent favoriser la réussite de chaque élève en l'accompagnant respectueusement dans son cheminement et en l'encourageant à développer ses intérêts, talents et aptitudes. Ce n'est que de cette façon que l'école pourra empêcher l'échec et l'abandon scolaire. Cinquièmement, *importe d'assurer aux élèves les bases de la formation continue*. En effet, ces derniers doivent acquérir les méthodes de travail et les attitudes qui leur permettront de poursuivre leur développement et leur formation. C'est pourquoi le curriculum doit privilégier le développement de l'activité intellectuelle, l'éveil de la curiosité intellectuelle et la confrontation des idées, ainsi qu'« accorder une attention à l'intégration des savoirs, c'est-à-dire à la capacité d'établir des liens entre les connaissances et de les réorganiser » (L'école, 1997, p. 15). Sixièmement, il faut *mettre l'organisation scolaire au service des élèves*. Il s'agit ici de reconnaître la compétence professionnelle des enseignants et des enseignantes en créant des conditions qui leur permettront d'exercer leur autonomie. Conséquemment, les diverses composantes du curriculum, dont le contenu des programmes et les instruments d'évaluation, devront « prévoir la marge de manoeuvre nécessaire à leur intervention professionnelle et à l'exercice de leur jugement » (L'école, 1997, p. 15).

Les apprentissages essentiels

Après s'être penchée sur les conditions indispensables à l'instauration de l'environnement éducatif recherché, la politique éducative aborde les contenus de formation, c'est-à-dire les apprentissages essentiels à l'acquisition des savoirs fondamentaux qui seront exigés de tous. Ces apprentissages s'inscrivent dans « les grands domaines d'apprentissage

disciplinaires » et « le domaine des compétences transversales ».

D'abord, on compte cinq grands domaines d'apprentissage disciplinaires dont la présence doit être assurée dans le curriculum : les langues; la technologie, les sciences, et les mathématiques; l'univers social; les arts; le développement personnel. En ce qui concerne les arts dont fait partie la musique, il faut rappeler qu'ils ont toujours figuré dans les programmes de formation des jeunes québécois. Toutefois, l'énoncé de politique éducative réserve une « meilleure place [...] aux matières plus « naturellement » porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire » (L'école, 1997, p. 13).

Ensuite, le domaine des compétences transversales regroupe les apprentissages indispensables à la formation de base de l'élève. Ces compétences doivent s'acquérir *à travers* les apprentissages des différentes matières et de l'ensemble des activités de l'école; elles ne sont pas du domaine exclusif des disciplines. Elles sont « l'affaire de tous, de tous les enseignants et enseignantes, mais aussi de l'école tout entière » et constituent *le programme des programmes* (Rapport final du Groupe de travail sur la réforme du curriculum [Rapport GTRC], 1997, p. 55). Elles se classent en quatre catégories : 1) les compétences intellectuelles, qui stimulent et facilitent le travail de l'esprit; 2) les compétences méthodologiques, qui facilitent l'organisation d'un travail individuel ou collectif et qui permettent l'utilisation adéquate des sources et outils d'information et de communication; 3) les compétences liées aux attitudes et comportements qui favorisent la socialisation; 4) les compétences linguistiques qui permettent la maîtrise de la langue.

Chaque domaine disciplinaire est décrit à l'intérieur d'un cadre de référence qui sera utile à la révision des programmes d'études. Compte tenu de l'objet de notre présentation, nous ne nous attarderons qu'aux aspects privilégiés dans les programmes relatifs au domaine des arts.

Le domaine des arts

Considérant que « l'enseignement des arts joue un rôle particulier dans le développement de la sensibilité et de l'intelligence de l'élève ainsi que dans sa formation culturelle et sociale », les programmes d'études artistiques devront d'abord « initier les élèves aux langages et aux formes de pensée qui favoriseront le développement de leur créativité » (Rapport GTRC, 1997, p. 17). Les élèves devront être amenés à la création artistique. Pour ce faire, ils devront d'abord avoir acquis les attitudes, les habiletés et les connaissances de base requises. C'est bien dans cet esprit qu'il faut lire cette phrase du rapport final du Groupe de travail sur la réforme du curriculum : « Quand on joue d'un instrument, il faut, dit-on, dépasser la technique pour que l'âme s'exprime. Encore faut-il maîtriser la technique pour pouvoir la dépasser » (Rapport GTRC, 1997, p. 24).

Ensuite, les programmes d'étude devront également « faire découvrir et comprendre aux élèves des créations et des oeuvres de leur environnement artistique et culturel actuel » (Rapport GTRC, 1997, p. 17). Entre autres, ils devront encourager la fréquentation des lieux culturels et favoriser les rencontres avec les artistes et les créateurs.

Enfin, les programmes devront « mettre les élèves en présence de créations artistiques du patrimoine culturel de l'humanité et de leur propre pays et leur donner les connaissances qui leur permettent de les interpréter et de les comprendre » (Rapport GTRC, 1997, p. 17). Les oeuvres présentées seront variées et choisies en fonction de leur valeur artistique et de l'intérêt qu'elles présentent dans les transformations de la société et de la pensée (Rapport GTRC, 1997, p. 54).

Par ailleurs, la politique ministérielle avance que « l'enseignement des arts doit s'ouvrir à toutes les formes d'expression artistique », précisant toutefois que surtout les arts plastiques et la

musique sont concernés, puisqu'ils devront « généralement constituer l'enseignement de base commun » (L'école, 1997, p. 15).

Voyons maintenant comment les orientations fondamentales de la réforme, décrites ci-dessus, se sont articulées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et plus particulièrement dans le programme de musique.

Le programme de musique et le *Programme de formation de l'école québécoise*

Conformément à l'esprit de la réforme, le programme de musique, tout comme les autres programmes d'étude, doit dépasser une logique de formation disciplinaire cloisonnée et s'insérer dans un ensemble dynamique qui favorise la complémentarité et l'interdépendance de ses diverses composantes. Cet ensemble, le *Programme de formation de l'école québécoise*, s'articule autour de trois «éléments intégratifs », tant pour l'enseignement primaire que secondaire : 1) les domaines généraux de formation; 2) les compétences transversales; et 3) les domaines d'apprentissage. Conçu comme un système, « sa structure vise à faciliter l'établissement de liens entre les différentes parties qui le composent » (Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire [PF], 2003, p. 15).

Nous avons déjà présenté deux composantes de cette structure : les grands domaines d'apprentissage et les compétences transversales. La troisième composante concerne quant à elle les domaines généraux de formation, qui regroupent des problématiques présentes dans diverses sphères de la vie, tant personnelle que collective, et nourrissent des enjeux auxquels les jeunes doivent faire face quotidiennement. Il s'agit des domaines suivants : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre-ensemble et citoyenneté. Ces domaines ont été intégrés dans le Programme de formation dans le but «

d'amener les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires, les situations de leur vie quotidienne et les phénomènes sociaux actuels » (PF, 2003, p. 21).

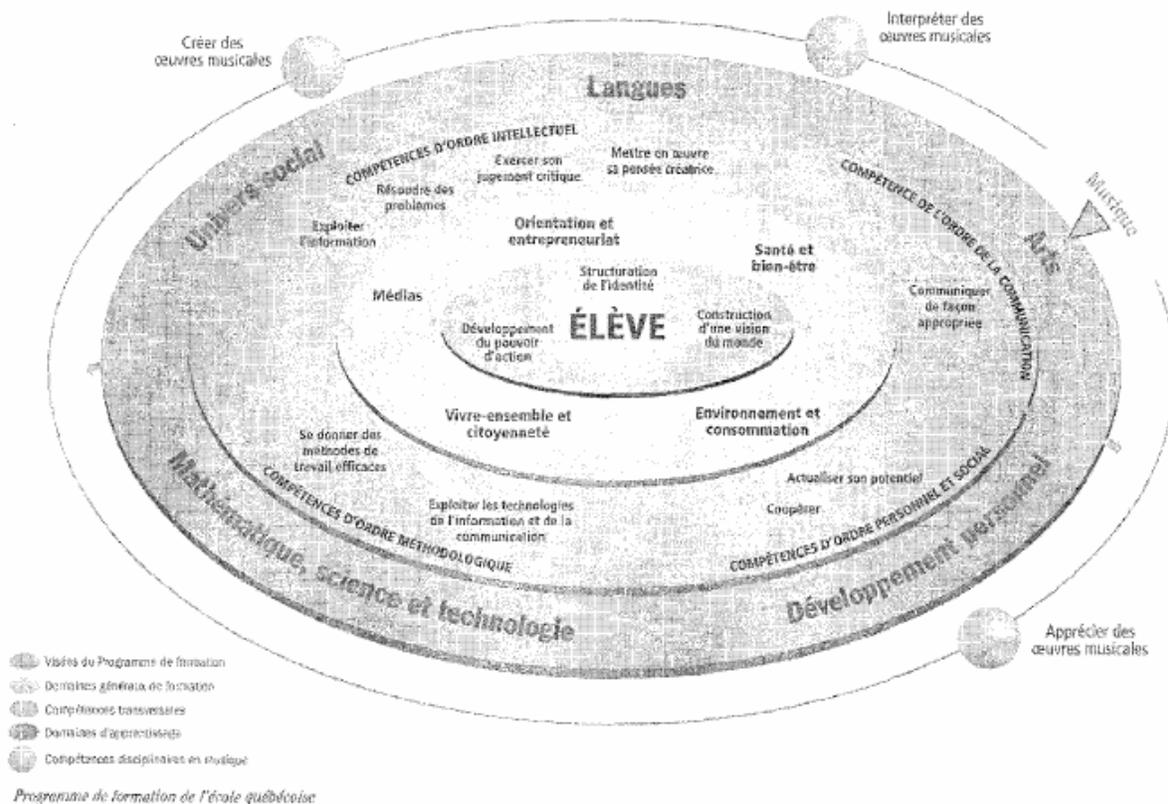
Au primaire ainsi qu'au secondaire, le programme de musique est conçu et structuré selon une approche dite « systémique », préconisée à cause de sa nature cohésive. En effet, cette approche « permet d'établir des liens avec l'ensemble des autres éléments [du Programme de formation] : les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres disciplines » (PF, 2003, p. 443).

Les compétences spécifiques au programme de musique contribuant de façon particulière au développement global de l'élève sont les suivantes : 1) créer des oeuvres musicales; 2) les interpréter et 3) les apprécier. Se développant de manière interactive, ces compétences sont considérées « complémentaires et interdépendantes ». Elles sont complémentaires en ceci que chacune contribue de façon particulière au développement des deux autres et interdépendantes parce que « leur interrelation est indispensable à l'élaboration d'une tâche intégratrice et à la concrétisation des orientations retenues en matière d'arts et de culture » (Document d'accompagnement. Domaine des arts. Premier cycle — primaire, janvier 2000, p. 256).

L'apport spécifique de la création, de l'interprétation et de l'appréciation d'oeuvres musicales au développement de l'élève est notoire. Faisant appel à la souplesse, à l'agilité corporelle, ainsi qu'à la coordination audio-visuo-motrice, l'apprentissage de la musique contribue au développement psychomoteur. L'exploitation et la structuration des divers paramètres musicaux et des règles et principes s'y rattachant stimulent la mémoire, la créativité, l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, aidant ainsi au développement cognitif. Faisant appel à la sensibilité, à la subjectivité et à l'engagement personnel, la musique favorise l'expression des émotions et la conscientisation de valeurs individuelles, contribuant de la sorte

au développement affectif. La participation à des ensembles musicaux favorise la prise de conscience des fonctions individuelles et collectives dans un groupe et aiguise le sens des responsabilités, concourant par conséquent au développement social.

Figure 1 Apport du programme de musique au Programme de formation (PF, 2003, p. 440)



Le gouvernement du Québec autorise la reproduction des figures et tableaux présents dans ce document.

Cette contribution de la musique au développement global de l'élève met en évidence les liens étroits d'interdépendance qu'elle entretient avec les compétences transversales du Programme de formation. Par exemple, lorsque l'élève apprécie une œuvre musicale, il exerce et affine son jugement critique, exerçant une compétence transversale d'ordre intellectuel; pour

Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>

communiquer son expérience et son appréciation, il lui faut utiliser adéquatement la langue, tant orale qu'écrite, compétence transversale de l'ordre de la communication. Aussi, lorsque l'élève participe à une création musicale collective, il organise son travail, utilise des méthodes de travail efficaces, exploite, le cas échéant, les technologies de l'information, faisant ainsi usage de compétences transversales d'ordre méthodologique; il doit aussi s'engager personnellement et travailler respectueusement avec ses pairs, ce qui requiert des compétences transversales d'ordre personnel et social. D'une part, c'est donc en recourant aux diverses compétences transversales que l'acquisition des compétences propres à l'apprentissage musical pourra se réaliser. D'autre part, c'est en créant, en interprétant et en appréciant des oeuvres musicales que les compétences transversales pourront se développer.

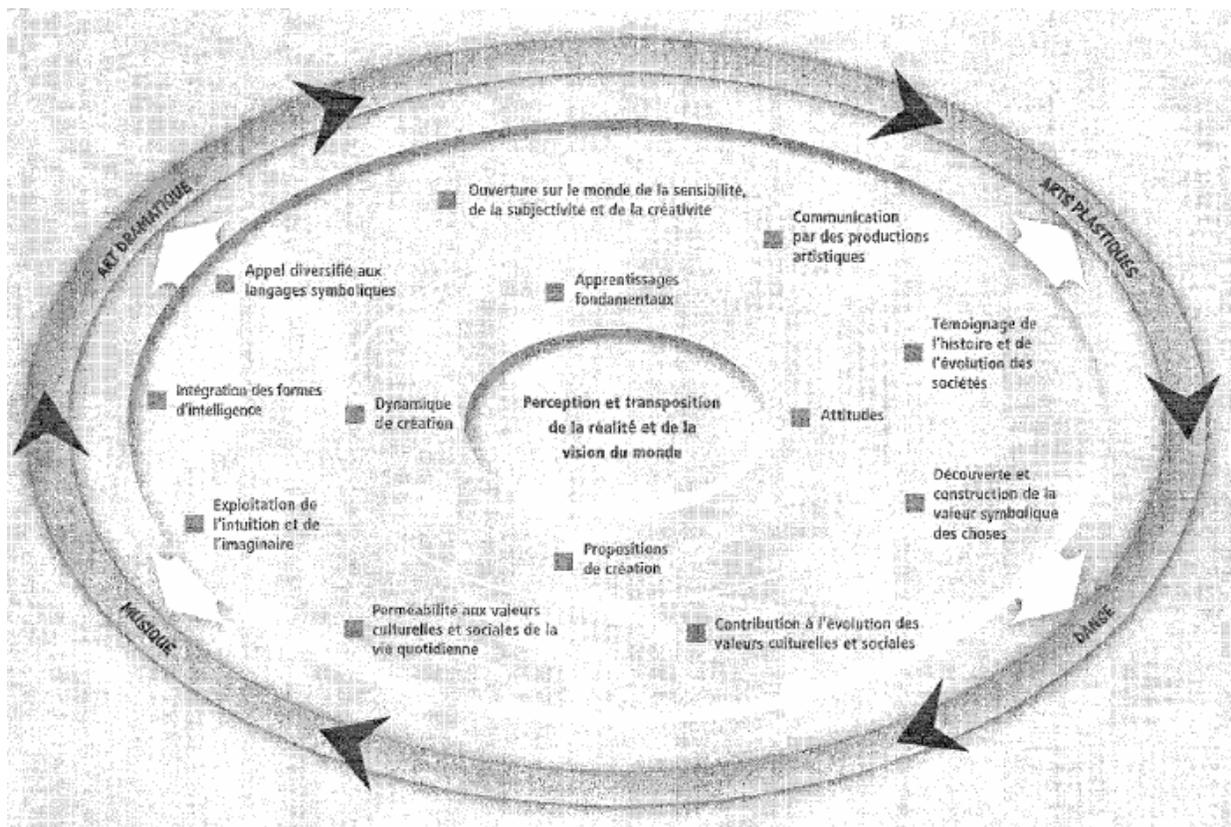
Par ailleurs, les sujets et les problèmes rencontrés lors de la création, de l'interprétation et de l'appréciation d'oeuvres musicales mènent à une réflexion sur les enjeux de la société contemporaine et permettent d'établir des liens avec les domaines généraux de formation qui constituent l'autre composante du Programme de formation.

Des relations significatives peuvent également être établies entre l'éducation musicale et les autres disciplines. Ainsi, pour apprécier et interpréter des oeuvres musicales, l'élève doit les situer dans leur contexte historique. Pour ce faire, il utilisera des notions et des procédures propres au domaine de l'univers social (histoire, géographie). De même, l'analyse d'une oeuvre musicale, sur les plans formel, rythmique, harmonique, et mélodique, s'appuie sur certains concepts propres aux mathématiques. Ces deux exemples laissent entrevoir la richesse du potentiel interdisciplinaire de la musique.

Enfin, des liens privilégiés peuvent également être établis avec les autres disciplines du domaine des arts. Tout en reconnaissant que la musique, la danse, l'art dramatique et les arts

plastiques possèdent respectivement un langage, des techniques et des outils qui leur sont propres, le Programme de formation fait ressortir les points communs aux différentes disciplines de ce domaine d'apprentissage. Les arts « partagent une même dynamique de création et des compétences similaires » (PF, 2003, p. 443), ils développent les mêmes attitudes (réceptivité, ouverture, respect) et ils « favorisent les mêmes apprentissages fondamentaux [concrétiser et communiquer par un langage symbolique des idées, images, émotions, etc.] » (PF, 2003, p. 373). Le tableau qui suit, présente les caractéristiques du domaine artistique et les points communs de ses disciplines, mettant en évidence les fonctions des arts dans la société.

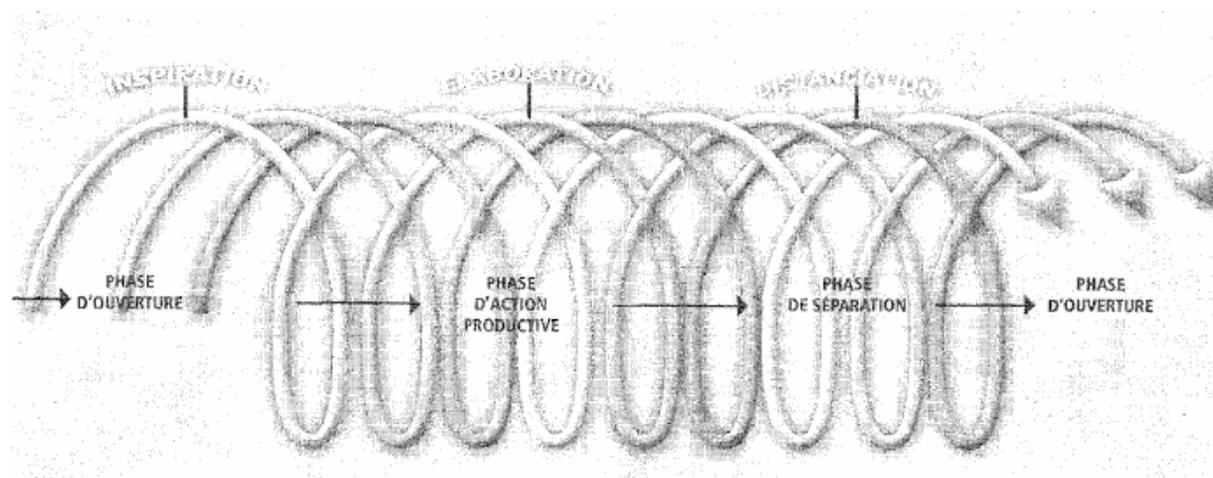
Figure 2 Caractéristiques du domaine des arts et points communs aux disciplines (PF, 2003, p. 376)



Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>

La *dynamique de création* commune aux arts jouera « un rôle privilégié au sein des apprentissages fondamentaux transférables d'une discipline artistique à l'autre » (PF, 2003, p. 375). Cette *dynamique de création*, empruntée à Pierre Gosselin, est constituée d'un processus et d'une démarche imbriqués l'un dans l'autre.

Figure 3 Une représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche (PF, 2003, p. 375)

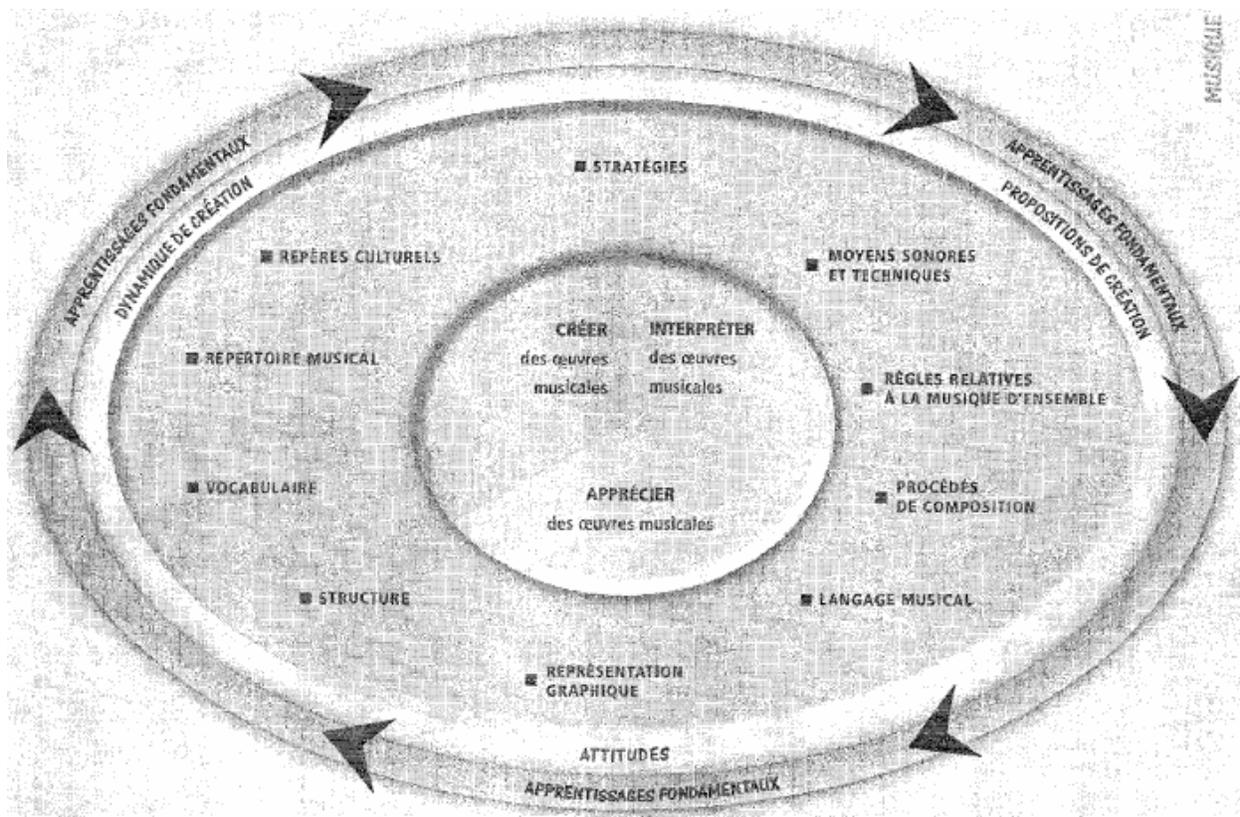


Le processus se déploie en trois phases successives : « l'ouverture, l'action productive et la séparation ». Quant à la démarche, elle repose sur l'interaction de trois mouvements : « l'inspiration, l'élaboration et la distanciation » (PF, 2003, p. 375). Lors de la phase *d'ouverture*, « c'est le mouvement d'inspiration qui domine ». L'élève explore de façon intuitive et spontanée certaines idées autour desquelles se formera une intention de création. Par la suite, pendant la phase *d'action productive*, « c'est le mouvement d'élaboration qui domine ». L'élève organise et

développe ses idées, évaluant les résultats de son activité avec sensibilité et intelligence. Au fur et à mesure que son oeuvre prend forme, il cherche à résoudre les problèmes qui se présentent à lui. Enfin, lors de la phase de *séparation*, l'élève analyse sa production et l'évalue en fonction de son intention initiale. Ce mouvement de *distançiation* « permet à l'élève de se détacher de sa réalisation et de la considérer comme une étape dans son cheminement artistique » (PF, 2003, p. 374). Nous observons que les trois mouvements de la démarche, à la fois interdépendants et complémentaires, sont présents à chacune des phases du processus.

Figure 4

Contenu de formation lié aux compétences disciplinaires et aux points communs aux disciplines du domaine musique (PF, 2003, p. 452)



Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>

Dans ce dernier tableau, nous retrouvons tous les points communs aux disciplines des arts, cette fois en fonction de leur application dans le domaine de la musique. Les différentes composantes de l'enseignement musical y sont toutes représentées comme autant de moyens pour atteindre les trois apprentissages fondamentaux : créer, interpréter et apprécier.

Ce bref survol du programme de musique et de ses relations avec l'ensemble des composantes du *Programme de formation de l'école québécoise* a mis en relief le rôle particulier de l'apprentissage musical dans la formation de base de l'élève. En faisant ressortir l'apport essentiel de la musique aux compétences transversales et aux domaines généraux de formation et en reconnaissant le domaine des arts comme un des grands domaines d'apprentissage, le *Programme de formation de l'école québécoise* réaffirme la place de la musique à l'école et la fait « émerger de son isolement », comme le font si bien remarquer Simard et Pier-Vaillancourt (2002). Lors d'une analyse comparative des programmes d'art de 1981 qui ont précédé la réforme et ceux de la première moitié des années 2000 qui l'ont suivie, Simard et Pier-Vaillancourt (2002) notent également qu' « [en] raison des liens établis entre les trois éléments essentiels du *Programme de formation de l'école québécoise*, à savoir les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les domaines d'expérience de vie [domaines généraux de formation], on trouve une cohérence entre les divers programmes qui faisait défaut au programme de 1981 » (Simard et Pier-Vaillancourt, dans Gauthier et Saint-Jacques, 2002, p. 174).

En outre nous observons que, contrairement au programme de 1981 conçu par objectifs, le Programme de formation met l'accent sur le développement de compétences. Ce faisant, s'éloigne du cadre de référence béhavioriste dans lequel s'inscrit une pédagogie par objectifs. Structuré « dans une perspective de développement de compétences », il s'appuie davantage sur

une conception constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage¹ (Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire [PF primaire], 2001, p. 5).

Nous venons de voir comment les visées de la réforme ont influencé l'élaboration des programmes d'études. Nous verrons maintenant quelle incidence elles ont eu sur certains aspects relatifs à l'organisation de l'enseignement musical à l'école.

L'organisation de l'enseignement

Le parcours de l'enseignement obligatoire

L'enseignement obligatoire comprend deux étapes : une première, *la formation de base*, qui va de la première année du primaire à la fin du premier cycle du secondaire (neuvième année), et, une seconde, *la formation diversifiée*, qui se déroule au second cycle du secondaire. Comme nous le verrons ci-dessous, la musique est présente dans les deux cycles de formation.

Les cycles de l'enseignement

Les cycles du primaire

La politique éducative a choisi de couper le parcours de l'école primaire en trois cycles de deux ans chacun, considérant que : la distribution de l'enseignement selon des étapes pluriannuelles correspond mieux à la psychologie de l'enfant et aux stades de son développement; une année d'apprentissage de nouveaux savoirs doit être suivie d'une année de consolidation; l'évaluation moins tardive rendrait plus efficaces les mesures de remédiation prises pour contrer le

¹ Pour plus d'informations sur le développement de compétences et ses relations à l'approche constructiviste et socioconstructiviste, consultez Perrenoud, P. (2004) et Jonnaert, P. (2002).

Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>

redoublement; la constitution d'équipes restreintes d'enseignants et d'enseignantes suivant les mêmes élèves serait souhaitable (L'école, 1997, p. 20).

Tableau 1 La grille-matières au primaire, (L'école, 1997, p. 22)

PREMIER CYCLE		DEUXIÈME CYCLE		TROISIÈME CYCLE	
1 ^{ère} et 2 ^e année		3 ^e et 4 ^e année		5 ^e et 6 ^e année	
Matières	Temps	Matières	Temps	Matières	Temps
Langue d'enseignement	9 h	Langue d'enseignement	7 h	Langue d'enseignement	7 h
Mathématiques	7 h	Mathématiques	5 h	Mathématiques	5 h
	<u>16 h</u>				
Enseignement religieux/		Enseignement religieux/		Enseignement religieux/	
Enseignement moral	2 h	Enseignement moral	2 h	Enseignement moral	2 h
	<u>Prescrit</u>		<u>Prescrit</u>		<u>Prescrit</u>
Autres matières		Autres matières		Autres matières	
Français, langue seconde		Langue seconde (français		Langue seconde	
Arts		ou anglais)		(français ou anglais)	
Éducation physique et		Arts		Arts	
éducation à la santé		Éducation physique et		Éducation physique et	
		éducation à la santé		éducation à la santé	
		Histoire – Géographie –		Histoire – Géographie –	
		Éducation à la citoyenneté		Éducation à la	
		Sciences et technologie		citoyenneté	
				Sciences et technologie	
Temps non alloué		Temps non alloué		Temps non alloué	
	<u>5,5 h</u>		<u>9,5 h</u>		<u>9,5 h</u>
Total	23,5 h	Total	23,5 h	Total	23,5 h

En ce qui concerne l'enseignement de la musique, il est stipulé que « l'enseignement des arts continuera d'être obligatoire dès la première année et sera principalement axé sur la musique et les arts plastiques ». Toutefois, cela ne devrait pas avoir pour effet d'empêcher les écoles ayant

déjà établi une tradition dans l'enseignement de la danse ou l'art dramatique de la conserver si elles le souhaitent (L'école, 1997, p. 21).

À la lumière de cette remarque et suite à une analyse de la grille présentant les matières au programme et le temps qui leur est respectivement alloué, nous réalisons que la musique fait actuellement partie d'un ensemble—*les arts*—qui, à son tour, fait partie d'un autre ensemble—*autres matières*. Ce dernier est constitué de plusieurs matières, incluant par ailleurs les arts, dont fait incidemment partie la musique. Ces autres matières doivent se partager un « temps non alloué » de 5,5 heures au premier cycle et de 9,5 heures aux deuxième et troisième cycles, sur un total de 23,5 heures chaque semaine.

Un projet de règlement modifiant ce régime pédagogique est présentement en consultation et propose, entre autres, « l'obligation d'enseigner les deux disciplines des arts, en continuité, tout au long de l'enseignement primaire » (Gazette officielle du Québec, 9 février 2005, 137^e année, no 6, p. 645). Ce projet suggère également d'augmenter à 25 heures le temps minimal consacré chaque semaine à l'enseignement, dont 7 heures en temps non réparti au premier cycle et 11 aux deuxième et troisième cycles.

Il faut préciser que le partage du temps « non alloué » ou « non réparti » entre les diverses matières détermine de façon effective la place qu'occupera la musique dans le parcours académique. Cette responsabilité relève du Conseil d'établissement de l'école. Chaque école a son conseil d'établissement qui regroupe un nombre égal de parents et de membres du personnel de l'école. Quelques membres de la communauté et élèves y siègent également, sans toutefois posséder le droit de vote. Le ministère de l'Éducation définit ainsi les tâches du conseil : « toujours présidé par un parent, [il] a un rôle décisionnel sur plusieurs questions, dont l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif de l'école, les modalités

d'application du régime pédagogique, le temps attribué à chaque matière, la politique d'encadrement des élèves, le budget de l'école et l'affectation des locaux » (<http://www.mels.gouv.qc.ca/>, mai 2005).

Les cycles du secondaire

D'une durée de trois ans, le premier cycle du secondaire, par ailleurs uniforme pour tous les élèves, complète la formation de base. Les matières qui composent le programme et le temps qui leur est respectivement alloué sont présentés ci-dessous.

Nous observons que le nombre d'unités attribuées pour les matières à option, dont fait partie la musique, passe de 4 à 6 en troisième secondaire, une unité correspondant à environ 25 heures d'enseignement durant une année. Le régime pédagogique stipule qu'à ce stade, l'élève pourra choisir deux des quatre programmes suivants : arts, technologie, langue moderne, ou programme local. Le projet de règlement, actuellement en consultation, ne prévoit pas apporter de changements à ce cycle.

Le second cycle de l'enseignement secondaire comprend deux années d'études. Il vise « la consolidation de la formation de base et permet à ceux et celles qui le souhaitent d'acquérir une première qualification professionnelle » (L'école, 1997, p. 25). Les arts font partie des matières à option qui se répartissent 24 unités, à raison de 10 en quatrième secondaire et 14 en cinquième.

Tableau 2 La grille-matières du premier cycle de l'enseignement secondaire (L'école, 1997, p. 24)

Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>

PREMIÈRE SECONDAIRE		DEUXIÈME SECONDAIRE		TROISIÈME SECONDAIRE	
Matières	Unités	Matières	Unités	Matières	Unités
Français, langue d'enseignement	8	Français, langue d'enseignement	8	Français, langue d'enseignement	8
Anglais, langue seconde	4	Anglais, langue seconde	4	Anglais, langue seconde	4
Mathématiques	6	Mathématiques	6	Mathématiques	6
Histoire et éducation à la citoyenneté	3	Histoire et éducation à la citoyenneté	3	Histoire et éducation à la citoyenneté	4
Géographie	3	Géographie	3		
Sciences et technologie	4	Sciences et technologie	4	Sciences et technologie	4
Éducation physique et éducation à la santé	2	Éducation physique et éducation à la santé	2	Éducation physique et éducation à la santé	2
Enseignement moral et religieux / Enseignement moral	2	Enseignement moral et religieux / Enseignement moral	2	Enseignement moral et religieux / Enseignement moral	2
Arts	4	Arts	2		
				MATIERES A OPTION	6
				Arts ou Technologie ou Langue moderne ou programme local	
Total	36	Total	36	Total	36

Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>

Tableau 3 La grille-matières du second cycle de l'enseignement secondaire (L'école, 1997, p. 26)

MATIÈRES	Unités de 4 ^e secondaire	Unités de 5 ^e secondaire
TRONC COMMUN		
Langue d'enseignement	6	6
Langue seconde	4	4
Mathématiques	4	4
Histoire et éducation à la citoyenneté	4	–
Connaissance du monde contemporain	–	4
Sciences et technologie	4	–
Éducation physique et éducation à la santé	2	2
Enseignement moral et religieux/Enseignement moral	2	2
MATIÈRES À OPTION	10	14
Total	36	36

Par ailleurs, contrairement au régime pédagogique actuel, le Projet de règlement du 9 février 2005 prévoit l'enseignement obligatoire des arts en quatrième et cinquième années; il prévoit aussi que l'élève devra avoir obtenu « 2 unités d'art de la 5^e secondaire » pour se voir décerner le diplôme d'études secondaires (Gazette officielle du Québec, 9 février 2005, 137^e année, no 6, p. 655).

Ce tour d'horizon du régime pédagogique nous a permis de situer la place de la musique dans le cheminement des études et le poids relatif qu'elle a par rapport au temps d'enseignement. Dans un contexte où les conseils d'établissement peuvent augmenter ou diminuer le nombre d'heures d'enseignement des disciplines dont le temps n'est pas prescrit, ou

même déterminer la nature des matières à option offertes, il semble que la place de la musique est plutôt instable. Force est de constater que, malgré le caractère « obligatoire » qu'on lui reconnaît, il n'est pas évident que la musique saura prendre la place qui lui revient dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Le personnel enseignant

Avant de conclure cette présentation de la situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire québécois, nous voudrions commenter brièvement l'incidence de la réforme auprès du personnel enseignant.

Toute réforme d'un système éducatif exige que les enseignants soient bien préparés et s'investissent dans sa réalisation. En effet, ils jouent un rôle capital dans la mise en oeuvre des changements proposés au programme d'étude. Il est donc important de leur fournir les ressources nécessaires à l'appropriation du nouveau programme, tant sur le plan conceptuel que sur le plan pratique. Il semble également indispensable qu'ils prennent conscience du bien-fondé des changements et de leur apport à la formation des élèves. D'ailleurs, l'approche pédagogique préconisée par le nouveau programme transforme la nature de l'acte de l'enseignant en transposant l'emphase sur l'apprenant : l'enseignant devient le « médiateur entre l'élève et les savoirs [...]. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (PF primaire, 2001, p. 6).

Afin de permettre aux enseignants en poste de mieux remplir leur nouveau rôle, le MEQ a mis sur pied une série d'ateliers de perfectionnement. En ce qui a trait à la formation initiale

des futurs enseignants, les universités se sont adaptées aux nouvelles orientations en modifiant les programmes d'étude concernés.

On sait que certains chercheurs critiquent ouvertement l'adoption d'une approche constructiviste centrée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement (Boutin, Julie, 2000; Gauthier et al., 2005). Dans le milieu scolaire aussi plane un certain mécontentement. En effet, des enseignants se disent en désaccord avec la réforme et insatisfaits de la formation reçue. Toutefois, on ne possède encore aucune donnée officielle qui permette d'évaluer l'implantation de la réforme ou la formation dispensée par le MEQ ou les universités. En effet, on ignore comment les enseignants perçoivent la réforme, à quel degré ils ont assimilé ses tenants et aboutissants, et s'ils sont en mesure de l'implanter adéquatement.

Nous effectuons présentement une étude préliminaire auprès d'un petit groupe de spécialistes en éducation musicale dans le but de recueillir des données qui nous aideront à mieux évaluer la situation de la réforme dans le domaine musical. Les résultats de cette étude serviront notamment de base à une étude plus étendue couvrant l'ensemble de la problématique reliée à l'enseignement de la musique dans le milieu scolaire québécois.

Liste de références

Boutin, G., et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2005). *Réformes éducatives et réussite scolaire. Réflexion sur les expériences nord-américaines*. Conférence présentée à la Fondation pour l'Innovation Politique. Paris : le 27 janvier 2005.

<http://www.fondapol.org/statxiti.php?title=gauthierreformeseducatives>, 18 pp. (page consultée

Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>

en mai 2005).

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995–1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1997). *Reaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (2000). Document d'accompagnement. Domaine des arts. Premier cycle - primaire. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (2001). *Les États généraux sur rééducation 1995–1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États Généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (9 février 2005). Projets de règlement, loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3). *Gazette officielle du Québec*, 6, 137^e année, pp. 645–657.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (mai 2005). <http://www.mels.gouv.qc.ca>, (page consultée en mai 2005).

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De

Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>

Boeck.

Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences des l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Pier-Vaillancourt, Z., et Simard, D. (2002). Les nouveaux programmes d'art à l'école primaire : Analyse comparative et remarques critiques. Dans C. Gauthier, et D. Saint-Jacques (Eds.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp. 165–183). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Mathieu, L., Maria, M. T., Peters, V., & Vilar, M. (2007). La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec. In K. Veblen & C. Beynon (Eds. with S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/musiceducationE-books/1/>