

## *De l'étude de la musique à l'étude des pratiques : rétrospective d'un parcours méthodologique*

### Yves de Champlain :

Enseignant à la Commission scolaire des Phares, Rimouski, Doctorant à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Après une maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski, Yves de Champlain poursuit présentement un doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval. Il s'intéresse aux démarches d'analyse de pratique et de pratique réflexive, et plus particulièrement à la technique d'entretien d'explicitation et aux recherches de type psycho-phénoménologique qui ont émergé en lien avec cette pratique. Il est membre du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX) à Paris et participe aux journées Explicitation au Québec. Yves de Champlain enseigne la musique au primaire depuis 1997. [yves@gnu-darwin.org](mailto:yves@gnu-darwin.org)

### Résumé

*À la suite d'une maîtrise en Études des pratiques psychosociales, le trajet d'élaboration et de mise en oeuvre de la méthodologie est revue à la lumière de ma formation initiale. Reprenant divers événements marquants de ma formation musicale, je les mets en relation avec les approches méthodologiques développées dans mon mémoire, phénoménologique, heuristique et herméneutique. J'en arrive ainsi à développer l'intérêt que cette rétrospective en elle-même représente du point de vue de la recherche.*

Pendant ma démarche de maîtrise en Études des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski, j'ai eu l'occasion de faire, à quelques reprises, des transferts importants entre des savoirs provenant de ma formation de musicien compositeur et des approches méthodologiques. Rétrospectivement, je me rends compte que ma formation et mon expérience de musicien éducateur sont indissociables de la méthodologie développée dans cette maîtrise.

D'un côté, ma formation m'amène à me reconnaître dans certaines approches et de l'autre, ma formation modèle également ma manière de comprendre et d'utiliser ces méthodes. J'avancerais qu'il est souhaitable, voire inévitable, qu'il en soit ainsi dans le cadre d'une maîtrise en études des pratiques. Notre formation constitue un pas important dans la construction de notre rapport au savoir. Notre pratique et notre réflexion à ce sujet, sans être nécessairement en continuité avec notre formation, en sont certainement influencés.

Le présent texte propose donc une rétrospective des différents points de vue méthodologiques abordés dans ma maîtrise, mis en contexte avec les origines de leur découverte, des premiers contacts que j'ai pu avoir avec ces idées, la plupart du temps d'une façon complètement naïve. Étant donné que j'ai eu une formation musicale, ce texte pourrait bien être vu comme un essai de rapprochement entre les démarches de nature musicale ou artistique et les démarches de recherche. Mais mon propos ne vise pas à être généralisable. Il s'agit plutôt d'explicitier ma relation aux démarches de recherche. C'est pour cette raison que les thèmes sont abordés de manière un peu pêle-mêle, le texte suivant une logique temporelle plutôt que thématique, de manière à rendre explicite la rencontre plutôt qu'une synthèse théorique, celle-ci étant plutôt amenée en guise de conclusion.

## *Présentation de la recherche*

Le mémoire, intitulé « Agir dans l'incrédulité : investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique », relate mon expérience en tant qu'enseignant en musique au primaire mais aussi en tant qu'être humain. En effet, cette recherche s'appuyait sur le postulat que les schèmes pré-réfléchis du praticien existent et opèrent aussi dans sa vie extra-professionnelle. Cette recherche, donc, portait sur mon engagement dans ma pratique et sur les résistances avec lesquelles je devais composer pour « inventer mon lieu pédagogique » au quotidien. Il s'agit d'une recherche dans des approches à la fois heuristique, herméneutique et phénoménologique. Heuristique pour l'implication et l'engagement du chercheur. Herméneutique pour le projet de compréhension. Phénoménologique pour la conversion du regard que nécessite l'analyse de sa propre pratique.

Voici donc ces thèmes méthodologiques tels que je les ai découverts au cours de ma formation musicale.

## *Engagement initial (recherche heuristique)*

La toute première étape d'une recherche heuristique est l'engagement initial du chercheur.<sup>1</sup> La recherche heuristique suppose un rapport intense et passionné avec l'objet de recherche. L'étude et la pratique de la musique demandent un rapport analogue. La pièce travaillée prend une place très importante dans la vie du musicien, sinon cela ne vaut pas la peine. Le musicien s'engage dans un processus d'appropriation qui peut parfois prendre des mois, voire plus d'un an. En ce sens, la mise en place d'un engagement initial est non seulement très importante, mais le maintien de cet engagement peut être considéré, d'une manière transversale, comme un objectif principal en soi. La dégradation de la qualité de l'engagement face au répertoire étudié alerte le musicien comme la lumière rouge à l'entrée du studio d'enregistrement.

Un des éléments de ma problématique était justement cet engagement qui me faisait défaut dans mon métier d'enseignant. Cette difficulté à m'engager pleinement, j'ai voulu y faire face en m'engageant pleinement dans ma recherche. J'avais en quelque sorte deux baromètres auxquels je pouvais constamment me référer : mon engagement dans ma pratique professionnelle et mon engagement dans ma recherche. Il est fort possible que cet aspect me serait apparu différemment si je n'étais issu d'une formation où l'engagement se révèle primordial à plusieurs points de vue.

## *Réduction phénoménologique (première partie)*

La réduction phénoménologique consiste en un mouvement de mise entre parenthèses de son intention. Un mouvement de recul, en quelque sorte, par rapport à soi-même et à son activité présente. Une suspension de notre attitude naturelle à prendre pour la réalité ce que l'on perçoit (Depraz, Varela et Vermersch, 2003, p. 25) Par exemple, je ne suis pas conscient, en ce moment, de comment je m'y prends pour écrire ces mots, ces phrases, ce texte. En fait, en me posant la question, mon intention d'écrire le texte est mis entre parenthèses et fait place à une perception de moi-même qui écrit. Je prends conscience que je suis assis avec le dos courbé en torsion vers la gauche parce que le tapis sous ma chaise me gêne. Je prends plus conscience, aussi, que je vise un premier jet rapide et que je fais attention de ne pas m'attarder sur des tournures de phrases, sur les auteurs auxquels je fais référence sans pour autant les citer, je vise une structure globale de l'article remplie de manière assez complète pour me permettre une relecture qui va m'amener vers une

---

<sup>1</sup> La recherche heuristique présentée ici fait référence aux travaux de Moustakas (1966, 1972, 1973, 1977, 1990) et Craig (1978).

meilleure cohésion et plus de précisions. Je prends plus conscience, aussi, que cette manière de travailler est plutôt contre-intuitive pour moi, et pendant que j'écris tout cela, j'ai perdu contact avec ma posture au clavier, contact que je retrouve.

Il existe, selon moi, un passage très important dans l'apprentissage de tout instrument de musique. Le premier passage important après l'engagement initial auprès de son instrument. Il s'agit du moment où l'attention est pleinement orientée par l'intention de juste jouer les notes, de juste y arriver, à enfiler, sans trop de problèmes, les notes l'une après l'autre, avec un rythme qui ressemble ... Puis on vient plus habile, et plus habile, et ça devient même facile, mais il vient un moment où cette intention de jouer les notes doit faire place à celle d'écouter ce qu'on joue vraiment. On délaisse donc, tranquillement, la gymnastique des mains et les doigts pour commencer à écouter, un peu comme si quelqu'un d'autre jouait. Ce mouvement est très particulier parce que délaisser cette intention demande par le fait même de délaisser aussi son attention de la tâche à réaliser alors que cette tâche est à la fois minutieuse, complexe et précise. Par exemple, imaginez pour la guitare que le mouvement de chaque doigt de la main droite doit avoir une précision inférieure au millimètre tout en étant synchronisé au huitième de seconde à la main gauche qui doit effectuer pendant ce temps des mouvements complexes prenant origine dans l'épaule et où chaque articulation jusqu'au bout des doigts est interpellée - le tout en restant bien souple s.v.p. ! Ce mouvement particulier est décrit avec plus de détails dans la prochaine section.

Toujours est-il que ce passage est un moment généralement assez pénible pour le musicien débutant qui commence à s'apercevoir que sa sonorité est mince et morne, que son phrasé est aussi voluptueux qu'un moteur bien huilé et que son jeu est aussi nuancé qu'une machine à écrire en amour. Bref, on comprend qu'il y a là à la fois un grand choc, mais aussi le début d'une aventure et d'une recherche extraordinaires. Dans le contexte d'une recherche en analyse de pratique, il existe aussi un passage analogue où nous commençons, par des moyens variés, à nous regarder aller comme praticien, à voir nos actions telles qu'elles sont et non telles que nous voudrions qu'elles soient. Ce passage peut être lui-aussi très pénible puisqu'on est amené à réaliser que nos bonnes intentions peuvent nous cacher des actions qui sont, en fin de compte, plus ou moins incohérentes. C'est la dichotomie entre la théorie professée et la théorie pratiquée (Argyris et Schön, 1974). Ce qui est plus particulier ici, c'est cet effort pour en faire la distinction au sein même de l'action, non par une « réflexion dans l'action » (St-Arnaud, 1992) mais par une suspension de la réflexion.

### *Distanciation (réduction, deuxième partie) et immersion (heuristique)*

En fait, on pourrait décrire ce mouvement de distanciation comme le geste de reléguer une partie de notre vécu au niveau pré-réfléchi pour élever une autre partie au niveau de l'attention consciente. Élever au sens où on associe la conscience à une activité du cerveau tandis que la perception en tant qu'activité pré-réfléchie interpelle l'ensemble du corps. C'est donc dire que le musicien doit développer une relation particulière avec sa proprioception, il doit pouvoir lui faire confiance pour faire le lien entre l'intention de jouer et le geste de produire le son. Comment se fait-il que nous puissions porter toute notre attention à écouter ce que l'on est précisément en train de faire ? Il y a là un travail quasi autonome du corps qui sera développé un peu plus loin.

Toujours est-il que cette réduction phénoménologique, d'écouter le son de son instrument tel qu'il nous apparaît, sans égard au travail de le produire, amène alors un jeu de variation des façons de jouer. Combien de manières de jouer une simple phrase ? L'instrumentiste se plonge dans ces variations jusqu'à en épurer les distorsions et les parasites, qu'elles soient de nature technique, stylistique ou esthétique. Du point de vue de la phénoménologie, c'est un travail de variations eidétiques. Du point de vue de la recherche heuristique, il y a là une immersion. Dans les deux cas, ce travail mène à l'apparition d'une évidence interne, selon les termes de la phénoménologie (Depraz,

1999, 2005), ou d'une illumination selon les termes de la recherche heuristique. S'il s'agit là de processus analogues, leur différence majeure se situe au niveau de la temporalité. L'évidence interne tend vers le microscopique, tandis que l'illumination tend vers le macroscopique.

Lors de ma première année d'étude de la musique au cegep, je travaille une pièce espagnole à la guitare. Mon professeur me suggère un phrasé pour le début de la deuxième partie. Je l'écoute, je l'essaie, ça ne me parle pas, je n'y trouve pas de résonance particulière. Alors je commence ce travail de variations lors de mes pratiques, mais aussi dans la douche, sur le trottoir, pendant les repas. J'arrive au cours la semaine suivante et dis : « J'ai trouvé ! » ... et puis la semaine suivante : « Non, cette fois j'ai trouvé ! » et puis la semaine suivante ... J'imagine que vous comprenez le principe sans pour autant que j'y mette quatre pages. Mais là où ça devient intéressant, c'est lorsque après quelques semaines, ce que je trouve, c'est ce que mon professeur m'avait proposé. Mais cette fois-ci, ce phrasé, autant je le reconnais sans aucun doute, autant il n'est plus du tout le même pour moi. Il a une résonance, il fait du sens.

En ce qui concerne une recherche où le chercheur se confond avec l'objet de recherche, une recherche « à la première personne » (Vermersch, 2003), on peut dire que l'immersion précède la démarche de recherche. Ce qui diffère, c'est l'attention portée aux détails. C'est une vision globale qui se précise et qui nous fait voir différemment les parties. C'est une vision différente des parties qui nous aide à mieux comprendre la globalité en jeu. C'est là que se joue la dialectique immersion / distanciation qui, à première vue, aurait pu avoir l'apparence d'un paradoxe.

### *Distanciation (réduction troisième partie)*

Ainsi, ce qui est particulier de cette façon de s'écouter à distance, c'est que ça amène progressivement une écoute globale. Le fait d'écouter le son tel qu'il nous apparaît, en se détachant d'une intention, installe une écoute flottante qui se laisse guider par le son et par les résonances qu'il provoque. Comme la barque dérive au gré des ondes dans l'eau, l'écoute dérive au gré des ondes sonores. Ainsi, l'écoute peut basculer vers intérieur en une aperception comme elle peut demeurer à l'extérieur à suivre les qualités du son. L'écoute peut alors être orientée sur soi, sur les autres ou sur la salle. L'écoute peut suivre l'évolution du son au niveau des harmoniques<sup>2</sup> ... Autant d'aspects sur lesquels appliquer des variations, mais ce qui est le plus intéressant, c'est cette capacité de l'écoute à entendre des relations entre soi et les autres, entre soi et son environnement, entre soi à l'extérieur et soi à l'intérieur. Parce que ces relations, bien qu'elles demeurent souvent en deçà du descriptible ou du nommable, l'écoute permet néanmoins d'agir dessus, sans pour autant que ce lien devienne manifeste. Bien malin qui peut dire ce que signifie vraiment « écouter une salle » mais une chose est sûre, ça s'entend un musicien qui écoute la salle !

La recherche, de son côté, vise des prises de conscience. Il est donc naturel que le chercheur s'emploie à développer de nouvelles manières de prendre conscience, qu'il élargisse sa palette d'accès au réel, qu'il affine aussi la lecture qu'il peut en faire. Il y a une acceptation nécessaire de la complexité qui se révèle de plus en plus complexe à mesure qu'on l'appréhende. Mais il y a aussi le fait que cette complexité est générée, d'une certaine manière, par notre manière d'appréhender le monde. La possibilité de varier son « écoute » permet de porter un regard sur soi, de voir comment nous sommes à la fois récepteurs et producteurs de cette complexité. Puis, arrive encore un moment où, sans qu'on puisse comprendre cette complexité, notre écoute nous permet néanmoins d'agir dessus, sans pour autant que ce lien devienne manifeste. Une telle prise de position peut paraître

---

<sup>2</sup> Les harmoniques sont des séries de sons purs qui composent chaque son, qui en déterminent la texture. Pour plus d'informations à ce sujet : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Harmonique#Musique>

irrecevable dans un contexte de recherche, qui tend à démontrer et à rendre manifeste les relations. Mais cela me semble s'approcher de la complexité telle que nous la vivons. Chaque rapport entre observateur et observé définit ses limites constitutives. En ce sens, le sujet et l'objet sont toujours transdisciplinaires.<sup>3</sup>

### *Mémoire du corps*

J'ai beaucoup insisté jusqu'à maintenant sur le paradoxe de s'écouter jouer, de la distanciation face à un acte complexe. C'est la mémoire du corps qui prend, à ce moment-ci, le relais. Comme je le mentionnais, « le mouvement de chaque doigt de la main droite doit avoir une précision inférieure au millimètre tout en étant synchronisé au huitième de seconde à la main gauche ... » Ceci dépasse même toute régulation consciente de façon directe. Il y a en effet une confiance à développer face à ce que le corps peut savoir par lui-même. Alors on commence à cesser de fixer constamment ses mains, on commence à fermer les yeux ...

Le moment qui se déroule juste avant de jouer est le moment où on peut habiter pleinement son intention. Ce moment permet de réveiller la mémoire du corps, de l'ajuster, en quelque sorte. En voici un exemple facile : Prenez le temps de penser à une chanson que vous connaissez, ou un air que vous pourriez fredonner. Chantez-le ... Allez, soyez sans craintes ! ... Comment c'était ? Maintenant, prenez le temps d'entendre la chanson dans votre tête. Si vous aviez à taper des mains ou des pieds, à quelle vitesse iriez-vous ? Prenez le temps de ressentir cette pulsation quelque part dans votre corps. Si vous éprouvez de la difficulté ou de l'incertitude, tapez des mains doucement tout en chantant l'air dans votre tête, ou en la fredonnant à mi-voix, puis revenez chercher cette pulsation en vous, dans le silence. Prenez le temps d'habiter cette pulsation, de la laisser vous habiter. Sentez que quelque chose se relâche, comme si vous vous étiez assis dessus. En demeurant « assis » sur cette pulsation, chantez plus clairement le début de la chanson dans votre tête, jusqu'à ce que vous sentiez que c'est bien ainsi que vous voulez la chanter. Puis revenez à la pulsation et laissez-la vous donner le signal du départ, pour chanter maintenant à pleine voix. N'y a-t-il pas un sentiment de facilité et d'harmonie qui n'y était pas la première fois ? C'est ce type d'ancrage qui permet la distanciation et la régulation par l'écoute.

Par contre, l'expérience qui m'a le plus impressionné et que je relate d'ailleurs dans ma maîtrise, est un moment où je décide d'étudier une bourrée de Bach qui est une des toutes premières pièces de guitare classique que j'ai apprises, sinon la première. J'y reviens, donc, après quelques années d'études, en me disant que ça va être intéressant de voir comment je vais la jouer aujourd'hui. Alors je commence à apprendre cette pièce comme si c'était la première fois, j'explore les doigtés et le phrasé et puis, soudainement, comme un flash, la pièce me revient en entier et je peux la rejouer, mais seulement de manière identique à la dernière fois, et vite. Si je ralentis, si j'essaie de contrôler le jeu, je perds immédiatement le fil. Les doigtés sont maladroits, le phrasé est douteux, les nuances sont inexistantes, exactement comme la première fois ! Je me retrouve donc incapable d'apprendre cette pièce différemment, une fois cette mémoire réveillée, ça devient un travail gigantesque de vouloir y changer quoi que ce soit, bien plus difficile que d'apprendre une nouvelle pièce qui serait, objectivement, trois ou quatre fois plus difficile.

Dans le contexte de la recherche en analyse de pratique, la mémoire du corps joue ces deux rôles, celui de support et celui d'embûche, mais de façon inversée, pour ainsi dire. Tandis que, chez le musicien, la fonction d'appui est manifeste et continuellement sollicitée, le côté pernicieux de cette


---

<sup>3</sup> L'élaboration de cette transdisciplinarité déborde largement du cadre de ce texte. Pour plus de détails, voir Nicolescu (1996), Barbier (1997, 2001), Paul et Pineau (2005).

mémoire demeure très longtemps abstrait ou obscur. Dans mon cas, cela a pris plusieurs années et un événement particulier pour en mesurer l'ampleur. C'est une des choses les plus difficiles à enseigner. Quand on débute, on fait tout plein d'erreurs, c'est normal. Mais serait-on aussi pressé de jouer rapidement si on savait que chaque erreur est apprise par le corps tout autant que ce que l'on souhaite pratiquer ? Une erreur répétée trois fois est apprise pour de bon. Mais le corps n'a aucune notion de ce qui est bien et de ce qui est une erreur. Par ailleurs, il ne se gênera aucunement pour développer une tendinite si nous le maltraitons continuellement.

Dans le cas d'un praticien qui veut réfléchir sur sa pratique, cette mémoire corporelle se révélera très tôt comme un obstacle majeur pour apporter des changements dans l'action, l'action étant un domaine dominé par le pré-réfléchi souvent bien plus qu'on ne le pense (Vermersch, 2003, chap. IV). En fait, ceci n'est pas très différent de moi qui veut ré-apprendre à jouer une pièce. Sauf que très rares sont les pratiques développées consciemment sur un appui de la mémoire corporelle. Ce qui fait que ces embûches n'ont aucune contre-partie. De plus, si le musicien débutant peut apprivoiser l'appui corporel simplement en fermant les yeux, comment cela se concrétise-t-il dans d'autres pratiques ? Cela demeure souvent difficile à matérialiser et à rendre opératoire.

### *Herméneutique*

L'étude d'une pièce de musique, c'est l'interprétation d'un texte. On doit connaître le contexte historique et culturel dans lequel cette pièce a été écrite, ne serait-ce que pour décoder convenablement la partition. On doit comprendre le langage musical de ce lieu et de cette époque, on doit connaître aussi les instruments auxquels il était destiné et qui l'inspiraient. Par exemple, le rythme  se joue d'une façon particulière dans une ouverture à la française et on ne verra pas le passage du même œil si on sait que les instruments de cette époque (baroque) avaient beaucoup moins de possibilités dynamiques que ceux d'aujourd'hui.

Mais là où l'herméneutique rentre véritablement en jeu, c'est que toutes ces connaissances, autant celles que nous possédons que celles qui nous font défaut, sont toujours considérées en fonction de l'émotion que la pièce nous inspire et que nous tentons de faire vivre. En bout de ligne, les connaissances, comme l'ignorance, peuvent devenir aliénantes, c'est-à-dire nous éloigner de la vérité qui est celle de la rencontre particulière entre soi-même aujourd'hui et un texte musical. Mon expérience face à la bourrée de Bach en est un bel exemple. Toutes mes nouvelles connaissances n'ont rien changé à l'expérience que j'ai vécue. J'ai plutôt eu à abandonner mon cadre théorique pré-défini pour apprendre de cette expérience.

Outre cela, il s'agit d'un travail basé sur la perception de chacun. Encore une fois, une vérité face au texte peut se retrouver toute autre face au geste musical. Par exemple, quand bien même nous pourrions retourner dans le temps écouter Vivaldi jouer lui-même ses quatre saisons, notre perception serait quand même celle de quelqu'un du vingtième siècle qui a entendu en abondance des registres de basses fréquences complètement inconnus à cette époque et qui a aussi connu l'évolution du langage musical jusqu'à nos jours. Ce qui veut dire que notre perception de cette musique serait encore différente de celle des contemporains de Vivaldi.

C'est dans ce même ordre d'idées que les conceptions de l'herméneutique de Gadamer (1995) et Daignault (2002) m'ont interpellé. Pour Gadamer, « [...] l'herméneutique peut désigner une aptitude naturelle de l'homme, et signifie alors son aptitude à une relation compréhensive à l'égard des hommes. » (Op. Cit., p. 237) L'homme, lorsqu'il répond à une question de compréhension, répond par le fait-même à une autre question qui lui est implicite et qui l'a poussé à répondre à cette question explicite. Pour bien comprendre la réponse qu'il donne à la question explicite, il doit prendre conscience de cette question implicite car celle-ci détermine son point de départ, le lieu d'où origine

sa réponse. Autrement dit, l'homme aborde toute question à partir de son histoire propre. Gadamer décrit aussi l'herméneutique comme une philosophie pratique. Une des raisons qu'il avance, et il y a là un rapprochement très net avec une démarche d'analyse de pratique, c'est que l'herméneutique « [...] ne met pas simplement en oeuvre une habileté du comprendre, c'est-à-dire une simple canonique, mais qu'elle doit aussi répondre de l'exemplarité de ce qu'elle comprend. » (Op. Cit., p. 240) Il s'agit, en somme, d'une réponse humaine à une question humaine.

Daignault (Op. Cit.) parle de façon analogue de l'équilibre entre deux spirales herméneutiques. L'une suit un mouvement descendant dans un univers symbolique, pré-langagier fait de sensations et d'intuitions. L'autre procède en un mouvement ascendant, débutant dans l'effort de nommer puis prend son expansion dans la réflexion. Ces spirales peuvent bien sûr exister de manière complètement déséquilibrées, mais c'est leur équilibre qui leur confère le statut de compréhension humaine. Équilibre dialogique, donc, entre ce que je sais, ce que je sens et ce que je fais.

### *Latence ou incubation (recherche heuristique)*

Il arrive un moment où c'en est trop et le musicien doit sortir de l'immersion pour passer en période de ce qu'on nomme, en recherche heuristique, l'incubation. Des périodes de latence où on laisse travailler en dedans, sans trop savoir ce qui se passe, mais encore une fois, on doit apprendre à faire confiance à son corps. Cette découverte, je l'ai faite alors que la fin de mon DEC en musique approchait. Arrivé au mois de mars, ces morceaux, que je pratiquais depuis des mois, j'ai commencé à être incapable de les jouer correctement. Je me suis mis à faire tout plein d'erreurs, nouvelles ou anciennes. Le sens commun préconise souvent, à un tel moment, de pratiquer encore plus. Mon professeur m'a dit que c'était normal, de laisser ces pièces de côté quelques semaines, de laisser déposer. Et ça a marché, bien sûr.

On rencontre aussi des blocages en recherche. Par exemple, lors de l'élaboration de l'herméneutique de Gadamer en lien avec l'herméneutique de l'interprète que je viens tout juste d'écrire, il est arrivé un moment où je me suis senti commencer à piétiner. J'avais perdu la cohérence de mon propos, j'avais perdu ma direction. Alors, je suis allé faire la vaisselle et j'ai pris ma douche. Je me suis rassis et tout est venu sans effort, tout était là. À quoi je pensais en faisant la vaisselle et en prenant ma douche ? À rien de précis, à tout sauf à l'herméneutique. Parfois, l'incubation est plus longue. Parfois il faut des jours, des semaines, des mois, des années. Ne dit-on pas « chaque chose en son temps » ?

### *L'écoute acousmatique (réduction phénoménologique, encore et toujours)*

Lors de mes études en composition électroacoustique, j'ai fait la découverte de l'écoute réduite. Il s'agit d'un concept élaboré par le Pierre Schaeffer, le père de la musique concrète. L'écoute réduite se pratique sur un objet sonore, c'est-à-dire un son pris pour lui-même, tel qu'il nous apparaît, sans égard à sa source ou à ce que nous en savons. Par exemple, je vous demande si vous connaissez le son du violon. Si vous me répondez que oui, à quoi faites-vous référence ? Le son du violon est une abstraction. Il existe un quantité incalculable de sons de violon, chacun de ces sons pouvant être anamorphosé, c'est-à-dire perçu différemment en fonction de son contexte et de notre intention d'écoute. Par exemple, un exemple aussi grossier qu'efficace, le même son d'un violon entendu au milieu d'une symphonie de Mozart ne sera pas perçu de la même manière s'il est entendu au milieu d'un bulletin de nouvelles, d'un rap ou d'un film de guerre.

L'écoute réduite vise donc un objet sonore, un son sorti de son contexte et assez court pour être perçu spontanément comme une entité en soi, comme une *gestalt*. Le principe développé par Pierre Schaeffer à partir de l'écoute réduite se base sur la typo-morphologie du son qui révèle sa forme, sa

structure. Indépendamment de son origine ou de sa signification, quelle en est l'enveloppe, la dynamique ? Est-ce un son lisse ou granuleux ? Contient-il une mélodie ou un rythme ? Chaque question correspond à une intention d'écoute réduite. Chaque réponse nous informe sur le son tel qu'il nous apparaît.

En ce qui concerne mon processus de recherche, j'ai appliqué cette écoute réduite à ce que je sentais. J'avais pris conscience de cette réaction chez moi : lorsqu'une sensation se manifestait en moi, j'étais aussitôt porté à en saisir la signification, et cette même sensation s'évanouissait ou se figeait par le fait même et je demeurais avec peu ou pas de signification. J'ai donc commencé à « écouter » cette sensation, en faisant fi de son contexte, du sens dont elle pouvait être porteuse, pour simplement m'attarder à ce que je pouvais percevoir d'elle. Sa taille, ses déplacements, sa chaleur, sa texture et même sa couleur (il arrivait parfois que s'associe une couleur à cette sensation). Puis, parfois, cette sensation laissait place à une intuition, à une évidence interne. Il m'est apparu que ce besoin de comprendre ces sensations était lui-même l'obstacle à toute possibilité de compréhension. Ce qui n'était, au début, qu'une pratique assez marginale, s'est trouvée à devenir un outil quotidien dans ma pratique d'enseignant.

### *Latence ou incubation (deuxième partie)*

Finalement, l'étude et la pratique de la composition m'ont amené à faire confiance aux périodes d'incubation. Comme pour la fleur, laisser pousser plutôt que de tirer. Il advient en effet un moment où l'on sent que ça pousse, que quelque chose est prêt à sortir, à faire surface. Si on sait saisir ces moments, le travail de composition peut sembler extrêmement facile. J'ai déjà écrit une chanson complète de la sorte en 30 minutes. J'ai déjà laissé passer quelques années entre la germination d'une idée musicale et sa récolte.

J'ai fait confiance, dans mon processus de recherche, à ce type de latence. Même s'il n'y a pas de blocage en tant que tel, il m'est souvent arrivé de faire confiance à ce type d'intuition. Attendre que ça soit prêt et me lancer dans des périodes intenses d'écriture. Par contre, ce type de latence a ses dangers, puisqu'il m'est aussi arrivé de confondre des blocages et des peurs pour de l'incubation ! Il y a là sans doute une porte ouverte à une certaine complaisance. Il y a là aussi une question de tempérament. Je ne crois pas qu'il y ait là de réponses définitives, mais de la place pour un questionnement en soi, comme l'est celui de l'engagement, à la fois parallèle au projet de recherche et indissociable de ce dernier.

### *Élaboration d'une pratique de la présence*

Tous ces éléments méthodologiques se sont trouvés synthétisés dans une approche qui a traversé toute la démarche de recherche : une pratique de la présence, à soi, à l'autre et à l'environnement. Cette présence s'est d'abord installée comme l'attitude phénoménologique de porter mon attention sur la situation présente, en prenant soin de laisser m'apparaître cette situation, tant par ma perception (extérieure) que mon aperception (intérieure), telle qu'elle m'apparaissait. L'analyse psycho-phénoménologique de cette pratique de la présence fait par ailleurs l'objet d'un texte à part entière (de Champlain, 2007).

La démarche herméneutique y a aussi pris racine puisque cet état de présence permettait d'établir un lien entre la compréhension qui s'échafaudait autour de ma recherche et la compréhension telle qu'elle s'exprimait dans l'action. La présence était le point de jonction entre la démarche extérieure et la démarche intérieure du processus herméneutique. Finalement, cette pratique de la présence a aussi été un apport très important pour l'aspect heuristique de la recherche. Elle permettait à la fois de valider et de maintenir mon engagement, elle constituait une manière de raffiner l'immersion, de



mieux sentir l'incubation et, comme on l'a constaté en lien avec la phénoménologie, la pratique de la présence a même tendance à favoriser l'illumination.

### *Conclusion*

Tel que mentionné au tout début, ce texte visait, sans trop le vouloir, un double objectif : faire valoir les aspects méthodologiques des démarches artistiques et plus particulièrement musicales, tout en explicitant l'intégration de ces méthodologies dans ma démarche de recherche. Or, je ne peux évidemment parler de démarches exclusivement musicales, puisque tous les aspects méthodologiques soulevés traversent plusieurs pratiques artistiques. En même temps, ce qui m'intéressait vraiment n'avait rien à voir avec l'aspect artistique de ma formation. Pour moi, l'essentiel était d'explicitier les liens de réciprocité entre ma méthodologie et ma formation initiale. Autrement dit, outre la spécificité musicale ou artistique de ma formation, je demeure convaincu que cette réciprocité a lieu d'être dans toute démarche d'analyse de pratique, peu importe la pratique en question.

La première raison que je pourrais donner à cela est le lien évident entre sa formation initiale et son rapport au savoir, ce dernier étant nécessairement remis en question dans une démarche de recherche ou d'analyse de pratique. D'abord, la formation initiale est très probablement, pour chacun, une étape majeure dans l'élaboration et la cristallisation de son rapport au savoir. De plus, le rapport que l'on entretient face au savoir a la propriété d'influencer grandement l'évolution de même rapport. Finalement, il y a souvent une forte adéquation entre la théorie acquise en formation initiale et sa théorie professée.

Mais là n'est pas, pour moi, l'intérêt principal d'encourager ou de valoriser ce lien de réciprocité. D'ailleurs on pourrait rétorquer, non sans raison, qu'il vaudrait mieux éviter ce type de congénitalité si on veut véritablement remettre en question ce fameux rapport au savoir. Là où cette relation est réellement intéressante, c'est du point de vue de l'analyse de pratique. De cette manière, les outils méthodologiques voient leur fonction se dédoubler puisque, en plus de guider la recherche, ils deviennent du coup des outils qui réfléchissent la pratique analysée. Ceci est particulièrement intéressant en raison des modes d'inférences privilégiés en analyse de pratique.

Denoyel (1999) fait remarquer que le savoir-faire correspond à une « [...] *raison expérientielle* [...] qui se focalise sur le potentiel de la situation [...] en dialogique indissociable avec [...] la *raison sensible* (Maffesoli, 1996) et la *raison formelle*. » (Op. Cit., p. 116) Or, la démarche d'analyse de pratique, si elle prend pour point de départ la pratique, opère plutôt aux niveaux de la raison formelle et de la raison sensible, et c'est par son rapport à cette dernière qu'elle se démarque le plus d'autres types de recherches. Denoyel note que le mode d'inférence de la raison sensible est la transduction (Piaget, 1924. Simondon, 1989), en ce sens qu'elle opère du singulier au singulier et de proche en proche, selon une logique analogique insensible aux contradictions, n'étant jamais en contact avec une règle générale.

Cette transduction, on la rencontre à l'oeuvre au sein des isomorphismes, « [...] *soit cette similarité entre le contenu apporté par le participant et la façon même dont est traité ce contenu* [...] » (Legault et Paré, 1995, p. 13) Ces isomorphismes sont en effet porteurs des structures d'action du praticien et il est souvent apparu que leur présence, dans une recherche à la première personne, soit un signe important de sa cohérence interne et, conséquemment, de sa validité. En ce sens, la méthodologie pourrait être considérée comme un niveau particulier, mais à part entière, d'analyse de la pratique.

### *Bibliographie*

- Argyris, C. Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.  
Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.

- Barbier, R. (2001). Éducation, sagesse et transdisciplinarité. Dans R. Barbier (Dir.) *Éducation et sagesse : La quête du sens*. Albin Michel (9-30).
- Chion, M. (1983). *Guide des objets sonores : Pierre Schaeffer et la recherche musicale*. Paris : INA-GRM / Buchet-Chastel.
- Craig, P. E. (1978). *The Heart of the Teacher : A Heuristic Study of the Inner World of Teaching*. Boston : Boston University, School of Education.
- Daignault, J. (2002). *(H)opéra pour Geneviève : Herméneutique, acousmatique et roman de formation*. Rimouski : GREME.
- de Champlain, Y. (2004). *Agir dans l'incrédulité : investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique*. Mémoire présenté comme exigence partielle du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- de Champlain, Y. (2007). Psycho-phénoménologie de la présence ... ou la relation mutuellement enrichissante entre une pratique de recherche et une pratique pédagogique. Dans A.-M. Lamarre (Dir.) *Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique : quelles origines, quels chemins, quels savoirs ?* Collection du Cirp (3).
- Denoyel, N. (2005). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.) *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan (115-125).
- Depraz, N. (2005). L'épochè phénoménologique comme éthique de la prise de parole : Deux terrains pratiques : l'écriture poétique et l'intervention psychiatrique. *Expliciter*, 61, 1-7.
- Depraz, N. (1999). La réduction phénoménologique comme praxis. *Les carnets du Centre de Philosophie du Droit*, 74, 1-24.
- Depraz, N., Vermersch, P. et Varela, F. J. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *OUSIA*, 31-32, 165-184.
- Depraz, N., Vermersch, P. et Varela, F. J. (2003). *On becoming aware : a pragmatics of experiencing*. Philadelphia : Benjamins.
- Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.
- Honoré, B. (2001). *Soigner : Persévérer ensemble dans l'existence*. Paris : Seli Arslan.
- Josso, M.-C. (1997). *Histoire de vie et sagesse ou la formation comme quête d'un art de vivre*. [ En ligne ]. (Page consultée le 2003-04-18). <http://www.barbier-rd.nom.fr/HistoireVieCJosso.html>.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- Maffesoli, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*. Paris : Grasset.
- Maffesoli, M. (1996). *La raison sensible*. Paris : Méridiens.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Sens et non-sens*. Genève : Nagel.
- Meunier, J.-P. (1969). *Les structures de l'expérience filmique*. Louvain : Librairie Universitaire.
- Moustakas, C. (1966). *The Authentic Teacher : Sensitivity and Awareness in the Classroom*. Cambridge : Howard A. Doyle.
- Moustakas, C. (1972). *Teaching as Learning : Becoming Alive and Free in Teaching*. (Formerly *The Alive and Learning Teacher*). New York : Ballantine Books..
- Moustakas, C. Perry, C. (1973). *Learning to be Free*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Moustakas, C. (1977). *Creative Life*. New York : Van Nostrand Reinhold.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research : Design, Methodology and Applications*. Newbury Park : SAGE Publications.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : manifeste*. Monaco : Editions du Rocher.
- Paul, P. et Pineau, G. (2005) *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. 1924. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux : Essai interdisciplines*. Ouvrage publié avec le concours du service de la recherche de l'O.R.T.F. Paris : éditions du Seuil.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Ed Aubier.
- Solomos, M. (1999). Schaeffer phénoménologue. Dans F. Delalande (Dir.), *Ouïr : entendre, écouter, comprendre après Schaeffer*. Bibliothèque de recherche musicale. Paris : Buchet/Chastel.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience : Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London : The Althouse Press.
- Vermersch, P. (2001). Psychophénoménologie de la réduction. *Expliciter*, 42, 1-19.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. (4<sup>e</sup> éd. enrichie d'un glossaire). Paris : ESF Éditeur.