

## L'intégration des musiques traditionnelles et commerciales aux études universitaires : L'expérience uqamienne (1969-2020)

SYLVIE GENEST et GUY VANASSE

### Introduction : une ouverture

Au cours des soixante dernières années, plusieurs grandes écoles traditionnellement vouées à l'enseignement supérieur de la musique au Canada ont progressivement fait une place aux répertoires, aux façons de faire, aux praticiens et aux adeptes des musiques traditionnelles et populaires, ceci dans un mouvement généralisé d'ouverture aux manifestations ludiques et commerciales des cultures musicales. De la discrète évocation du folklore dans quelques descripteurs de cours de la fin des années 1960 jusqu'aux spectaculaires prestations des finissants en pratique artistique au cours des dernières années, des rapports complexes ont eu le temps de s'établir entre les porteurs de traditions musicales, les acteurs du monde de l'art, les professionnels de l'industrie du divertissement et les mandataires de la mission éducative au sein des départements de musique des cégeps et des universités du Québec. Cet article est l'occasion de présenter quelques-uns des enjeux de cette intrication de cultures disciplinaires, cernés à partir d'une vision rapprochée et d'une expérience acquise de l'intérieur des murs du Département de musique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)<sup>1</sup>.

L'intégration du champ des musiques traditionnelles et populaires au cursus des études universitaires à l'UQAM a soulevé toutes sortes de questions. Certaines, d'ordre philosophique, ont déjà fait l'objet d'une réflexion menée dans le cadre d'une publication antérieure (Genest 2003). D'autres, plus pragmatiques, ont posé des défis dont l'un des plus stimulants fut certainement d'ordre pédagogique en raison de la relative nouveauté de ce champ de compétence en sciences de l'éducation (Mantie 2013; Kallio 2017). Les changements dans les programmes de formation ont aussi mis en relief la question délicate d'une « double injonction, apparemment contradictoire [influant] sur la manière d'organiser les savoirs

disciplinaires au sein des institutions universitaires » (Darbellay et Paulsen 2010 : 9), à savoir l'obligation traditionnelle de respecter la « vocation exploratoire et indépendante » de toute université d'une part, et celle, plus récente, d'endosser « le modèle de l'Université-entreprise, à vocation d'exploitation, coproductrice de l'économie », d'autre part (Avon 2013).

Or, malgré l'intérêt de ces questions, ce sont plutôt les enjeux liés au pluralisme des cultures disciplinaires au sein d'une même unité départementale qui ont retenu notre attention dans les limites du présent article. Bien que les débats sur les questions éthiques et épistémologiques relatives à ce pluralisme disciplinaire soient plutôt désamorçés au sein même du département, les enjeux relationnels qui en découlent demeurent élevés, comme le laissent entendre certains documents internes<sup>2</sup>. Un aperçu de ces tensions latentes est donné ici sur la trame d'une présentation chronologique de l'histoire du programme de musique populaire à l'UQAM. Ce déroulement comprend trois étapes : un premier motif de changement de culture universitaire a été trouvé dans l'effort gouvernemental d'une modernisation de l'éducation au Québec (1960-1990); un deuxième mouvement, motivé par des enjeux sociaux, a orienté le programme sur le projet de former les musiciens professionnels de l'industrie musicale (1990-2008); et une nouvelle mesure prescrite par des instances supérieures a réorienté le projet de formation sur le développement de la pensée complexe au bénéfice de la formation de musiciens créateurs (2008-2020). Le récit met en relief les formes qu'ont pu prendre ces changements d'orientation dans la mise en œuvre du programme. En clôture sont enfin énumérés quelques défis auxquels les départements de musique devront faire face dans les années qui viennent.

## Premier motif : la formation des « éducateurs » (1969-1990)

### *Au temps du « trémoussement »*

Selon Gabilliet, la culture populaire a longtemps été perçue comme une « catégorie résiduelle où l'on range tout ce qui n'appartient pas à la culture des élites » (2009). Si, en anglais, l'expression n'a pas les « connotations de culture ouvrière » qu'elle a en français, dit Gabilliet, travailler sur la *popular culture* revient quand même à dire « que l'on s'intéresse à un objet qui est composé de l'ensemble des domaines non reconnus, non consacrés par la culture universitaire classique, c'est-à-dire la littérature non littéraire, la musique non classique [la danse sociale, le cinéma ou encore] la bande dessinée » (Gabilliet 2009).

Pour les musiciens instruits des années 1950 au Québec, s'intéresser au folklore, au jazz, à la musique de danse ou encore à la chansonnette française

et américaine, c'était aussi se préoccuper d'œuvres et de pratiques en marge de la *vraie musique* qui, elle, se devait d'être du passé (plutôt que contemporaine), d'ailleurs (et non d'ici), purement instrumentale (c'est-à-dire sans association à aucun autre médium d'expression) et enfin classique, savante ou sérieuse, selon différents principes d'inclusion et d'exclusion dont les tenants et aboutissants ont été examinés en détail dans une autre publication (Genest 2003).

Considérant cet état d'esprit, on comprend mieux les termes dans lesquels s'exprimait le chef d'orchestre Jean Deslauriers en concluant son rapport sur « l'enseignement de la musique dans la province de Québec » tel qu'intégré au Rapport Rioux de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (1969). Estimant que le « langage de la parole » traversait une « crise grave » en glissant « d'une incorrection et d'une pauvreté [...] vers la vulgarité pure et simple »<sup>3</sup>, Deslauriers recommandait de presser « tous les éducateurs de se porter au secours d'une jeunesse [qui perdait] son âme dans le trémoussement et dans le cri », à une époque où le rock psychédélique faisait rage partout en Amérique, y compris au Québec<sup>4</sup>. Attendu cette vision culturelle catastrophique, « l'enseignement musical bien organisé [devait] se montrer d'un appoint précieux pour la récupération du [...] beau langage [et] de la sensibilité esthétique tout entière » (Deslauriers 1969 : 17-18).

Pour faire écho à ces recommandations, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offrit, dès son ouverture en 1969, un programme dont le mandat était de former les futurs musiciens éducateurs. À l'issue de leurs études, leur mission serait de réaliser, en milieu scolaire, la démocratisation et l'intégration de l'enseignement de la musique à tous les cycles de la formation publique, « depuis le pré-scolaire jusqu'au seuil de l'enseignement supérieur » (Deslauriers 1969 : 1).

## La chanson comme « pivot de culture »

Si la chanson québécoise a su jouer son rôle de « rempart contre l'américanisme » au cours des années 1960 et 1970 (Durand 2007 : 310), c'est qu'elle avait sur le dos « une charge lourde comme le monde. Celle d'être pour les Québécois ce que le jazz est pour les Noirs d'Amérique, l'opéra pour les Italiens, et quoi encore... [On en avait fait] un pivot de culture ici [et] un passeport pour tous les pays du monde » (Venne 1966)<sup>5</sup>. Or, dans la foulée de l'échec du référendum sur l'indépendance du Québec tenu en mai 1980, la lumière projetée sur les chanteurs et chanteuses solistes, les auteurs-compositeurs (s'identifiant majoritairement comme des hommes) et leurs « musiciens accompagnateurs »<sup>6</sup> (s'identifiant aussi majoritairement comme des hommes) du Québec est subitement passée du vert au rouge. La manne récoltée au cours de la décennie précédente allait laisser la

place à une traversée difficile, marquée par la forte baisse des ventes de disques locaux<sup>7</sup>. L'entrée de la chanson populaire dans les cursus de formation des grandes écoles avait, entre autres avantages, celui de faire travailler certains musiciens pigistes laissés sans revenus par la crise de l'industrie musicale.

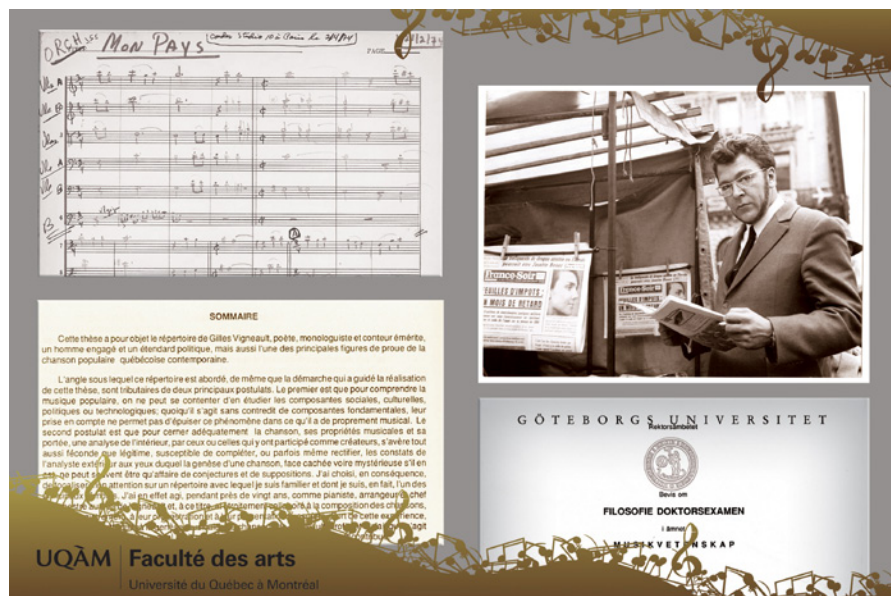


Fig. 1 Dr. Gaston Rochon, arrangeur, compositeur et chef d'orchestre attaché au Département de musique de l'UQAM de 1980 à 1999

#### LÉGENDE

Rangée du haut (de gauche à droite)

Titre : Extrait manuscrit d'un arrangement pour cordes, Paris (1974)

Compositeur : Gilles Vigneault (1964)

Crédit photo : Numérisation par Sylvie Genest (2020)

Titre : Gaston Rochon au kiosque à journaux du 29, rue Des Capucines, Paris, 18 septembre 1967

Crédit photo : inconnu

Collection : Fonds Gaston Rochon, *Bibliothèque et Archives nationales du Québec* (BAHQ)

Rangée du bas (de gauche à droite)

Titre : Extrait du sommaire, en français, de la thèse de doctorat de Gaston Rochon, publiée en 1994

Crédit photo : Numérisation par Sylvie Genest (2020)

Titre : Diplôme de doctorat en musicologie, rédigé en Norvégien, obtenu à Göteborg en 1993

Crédit photo : Numérisation : *Bibliothèque et Archives nationales du Québec* (BAHQ), 2020

À l'UQAM, c'est l'arrangeur, compositeur et chef d'orchestre Gaston Rochon qui a conceptualisé et dispensé les premiers cours en musique populaire. Embauché à l'UQAM en 1980<sup>8</sup> pour enseigner aux futurs pédagogues, Rochon sut progressivement convaincre les personnes en autorité de créer des cours spécialisés en musique populaire à partir des cours existants d'harmonisation au clavier. Ces cours optionnels, proposés aux interprètes comme aux futurs musiciens éducateurs, visaient entre autres l'apprentissage des « techniques et connaissances nécessaires à la production d'arrangements pour petits groupes instrumentaux jusqu'au "stage band" », l'étude des « divers signes et symboles utilisés en musique populaire » et la « définition, par le contexte sociohistorique et l'analyse musicale appliquée, de la musique populaire tant internationale que québécoise »; les cours proposaient aussi la réalisation d'harmonisations et d'arrangements « à partir de chansons populaires québécoises, américaines et françaises [et de] compositions originales » (Annuaire UQAM 1987-1988).

Au cours de ses vingt ans de carrière professorale à l'UQAM, Gaston Rochon a contribué à la création de nombreux autres cours qui, pendant plusieurs années, furent dispensés sous une forme très proche de leur version originale, notamment dans leur rapport à ce que Lambert (2006) appelle la « Méthode Rochon ». Essentiellement articulés autour de la chanson, principal domaine d'expertise de Rochon, ces cours préparaient à sa composition, son arrangement, son interprétation, sa scénarisation, son enregistrement, sa mise en marché et sa compréhension socio-historique. L'expérience de Gaston Rochon comme membre du groupe Les Collégiens troubadours (1950-1965) puis comme premier collaborateur du poète québécois Gilles Vigneault (1960-1978) a constitué le riche réservoir de ses connaissances et de ses compétences dans ce domaine. Elle fut aussi le pivot de l'entrée des musiques populaires à l'UQAM.

## Deuxième mouvement : la formation des « professionnels » (1990-2008)

### *Baccalauréat en interprétation : musique populaire*

De 1990 à 2008, le programme en musique populaire (codé 7898) a accueilli environ 800 personnes désireuses de poursuivre des études universitaires dans ce champ de spécialisation professionnelle. Ces personnes avaient en moyenne 25 ans et s'identifiaient majoritairement comme des hommes (dans une proportion de 3 pour 1). En raison de la forte mobilisation des ressources enseignantes, documentaires et matérielles du programme autour des pratiques chanssonnières, ce sont surtout des chanteuses (des femmes) et des musiciens

accompagnateurs (des hommes) – c'est-à-dire des musiciens dont l'instrument peut assumer un rôle de soutien harmonique et rythmique (basse, guitare, piano, clavier, batterie et percussions) – que l'on a vu défiler dans les corridors du Département de musique au cours de cette période. De manière ponctuelle, l'UQAM a aussi diplômé quelques personnes dont l'instrument principal (accordéon, hautbois, harmonica ou violon) faisait exception à cette tendance. Quant aux candidats jouant du trombone, du saxophone ou de la trompette, ils n'ont jamais représenté qu'une faible proportion des effectifs du programme en musique populaire à l'UQAM.

### *Le principe de spécialisation*

Le programme « Interprétation : musique populaire » (codé 7898) a trouvé sa légitimité dans le principe de la spécialisation. Il s'agissait de « donner à l'étudiant une solide formation musicale de base tout en lui procurant la possibilité, par différentes concentrations, de développer ses talents particuliers et de commencer une spécialisation dans un champ donné [comme celui de la] musique populaire » (Annuaire UQAM 1990-1991 : 43). Plus concrètement, le principe de spécialisation s'est traduit par l'organisation du cursus autour d'un tronc commun de cours classiques obligatoires et préalables aux cours de concentration. Pour accéder aux cours en musique populaire, il fallait donc réussir une première année de cours traditionnels en solfège et dictée musicale, harmonie à quatre voix, histoire de la musique occidentale, analyse formelle et cours d'instrument avec un virtuose de l'école classique.

Pour paraphraser les théories du développement organisationnel, on peut dire que la stratégie de spécialisation mise en place par ce programme a permis aux pigistes de l'industrie du disque et du spectacle d'occuper une position dominante sur le territoire de la formation universitaire en musique populaire.

### *La valorisation des « professionnels »*

Dans le contexte des programmes en interprétation musicale, les pigistes de l'industrie – c'est-à-dire les « professionnels intégrés » dont le type est décrit par Becker (2010) ou encore les musiciens « officiers » selon la typologie proposée par la sociologie du travail<sup>9</sup> – détiennent une expertise recherchée par les départements qui en font leurs « enseignants vedettes » (Langevin 2007). Ces derniers exercent un pouvoir attractif sur les jeunes musiciens en quête d'insertion professionnelle. En musique populaire plus particulièrement, les étudiantes et les étudiants sont particulièrement attirés par les musiciens présents dans la sphère publique de la scène, de l'enregistrement ou de la

diffusion télévisuelle et radiophonique. Comme l'écrivait un porte-parole de l'association étudiante en janvier 2012 :

C'est à prime abord pour la très grande qualité des [chargés de cours] d'instruments que la majorité des étudiants sont attirés par le Département de musique de l'UQAM. Ils sont, pour la plupart, des membres actifs de la communauté musicale québécoise. Donc bien ancrés dans la réalité musicale actuelle par leur travail en dehors des murs de l'UQAM dans différents spectacles d'envergure, émissions de télévision, et autres. (DID 2012)

La réputation musicale des « professionnels intégrés » (Becker 2010) constitue, en conséquence, une condition essentielle de leur embauche comme chargés de cours en musique populaire à l'UQAM. Ceux et celles qui obtiennent des charges de cours en pratique instrumentale sont, en priorité sinon exclusivement, les musiciens « qui sont actifs dans le milieu, qui sont reconnus, qui passent à la télévision, qui sont dans des groupes reconnus », sans prise en compte de leur (niveau de) formation académique (DIF 2017). Par leur notoriété personnelle et leur association avec les visages connus de la scène musicale, non seulement ces enseignants vedettes concourent-ils à la popularité du programme, mais ce sont en outre, pour tous les jeunes instrumentistes cherchant à bâtir leur réseau de contacts, des personnes clés dans le processus de leur insertion professionnelle. Ces enseignants deviennent ce que Leduc appelle les « personnes pivot [au] fort capital social [...] jouant le rôle de pont » entre l'université et le réseau professionnel (Leduc 2012 : 28).

*Les cours pratiques : enseigner en mode « démonstration-imitation »*

Selon Bennett, la formation des musiciens « de rock » se caractérise par des processus « d'apprentissage sans pédagogie » où l'écoute et « l'entreprise de copie de disques » deviennent les principaux moyens de s'approprier un style de jeu, un son, des manières de s'exprimer à l'instrument et de se comporter sur scène (Bennett 2017 [1980] : 19-28). À l'instar de cet auteur, le sociologue Jacques Langlois affirme que ce sont « les années passées à jouer et à explorer la musique [...] qui remplacent chez les musiciens populaires [...] la formation que suivent les musiciens classiques » en institution; dans le secteur de la musique populaire, affirme-t-il, l'apprentissage « ne se fait pas à l'école [mais] au contact des pairs, selon des modèles de mentorat ou de co-apprentissage par échange » (Langlois 2000 : 44). D'autres sources affirment encore que « l'acquisition de compétences motrices à l'instrument [de musique]



Fig. 2: Promotion 1999 : Robert Rail, diplômé du *Baccalauréat en interprétation - musique populaire*.

#### LÉGENDE

Rangée du haut (de gauche à droite)

Titre : Robert Rail au clavier

Événement : Récital, Collège Lionel-Groulx, Montréal (2009)

Photo : Laforest & Sabourin photographes (publication autorisée)

Titre : Robert Rail au clavier

Événement : Spectacle au Stade Olympique, Montréal (1989)

Crédit photo : Collection personnelle (publication autorisée)

Titre : Extrait d'une composition originale intitulée « Nuit d'été », Montréal (1990)

Compositeur : Robert Rail

Crédit photo : Numérisation par Robert Rail

Rangée du bas (de gauche à droite)

Titre : Robert Rail au piano

Événement : Répétition au salon familial, Ste-Rose, Laval (1960)

Crédit photo : Collection personnelle (publication autorisée)

Titre : Membres de l'orchestre des Productions Robert Rail, Montréal (autour de 1990)

De gauche à droite sur cette photo : Denis Labrosse, bassiste; Robert Rail, pianiste et directeur musical; Robert Pigeon, chanteur; Jocelyn Lapointe, trompettiste; Jodi Taiger, chanteuse; Dany Coutu, guitariste; et Jean Fréchette, saxophoniste

Crédit photo : Pierre Joosten, photographe (publication autorisée)



s'effectue traditionnellement par observation et mimétisme du maître » (Ferland-Gagnon et Vaillancourt 2016 : 91). Ce sont le développement des compétences sensori-motrices et l'apprentissage des comportements sociaux, surtout, qui sont favorisés par l'enseignement en mode « démonstration-imitation », qu'on appelle aussi (quand on prend la posture de l'étudiant) l'apprentissage « vicariant » ou « par modelage », un concept proposé et théorisé par le psychologue canadien Albert Bandura (1986) dans le cadre de sa théorie sociale cognitive.

La modélisation du comportement instrumental et social par la méthode « démonstration-imitation » se rencontre au Département de musique de l'UQAM dans le contexte des cours d'instrument en musique populaire. Les leçons individuelles, offertes par un expert de l'instrument à raison d'une heure par semaine en tête-à-tête avec chacun de ses apprentis, sont autant d'occasions de favoriser l'apprentissage vicariant. On peut présumer, par ailleurs, que ce modèle d'enseignement-apprentissage est adopté par intuition plutôt que par conviction pédagogique de la part des instrumentistes-professionnels-enseignants. C'est ce que laisse entendre le témoignage d'une choriste disant n'avoir « reçu aucune formation en enseignement, en didactique instrumentale ou en philosophie [et être entrée] dans le métier d'enseignante de la voix au cégep et à l'université en utilisant une approche instinctive » (Primeau et Boucher 2019 : 22). En reproduisant les modalités de leur propre expérience d'apprentissage, les instrumentistes et les vocalistes observent le précepte du praticien qui dit que « c'est en nageant qu'on apprend à nager » – ou que « c'est en jouant qu'on apprend à jouer » – une maxime qui exprime la conviction que l'on peut « apprendre à partir de sa propre pratique » (Mellet d'Huart 1990).

### *L'urgence de la refonte : les objectifs assignés par les instances*

Au tournant des années 2000, le moment vint pour l'UQAM de procéder à une restructuration en profondeur de l'ensemble du programme de premier cycle en musique. En musique populaire, tout particulièrement, le programme de 1990 (codé 7898) faisait de plus en plus l'objet de critiques de la part de ses étudiants, de ses enseignants et de ses responsables départementaux et institutionnels. On lui reprochait notamment un certain décalage entre la formation qu'il offrait et les acquis de ses candidats à l'admission qui, depuis l'entrée en vigueur d'un nouveau programme collégial en Musique professionnelle (en septembre 2000), arrivaient au baccalauréat avec une année supplémentaire de formation dans ce champ de spécialisation.

Des pressions d'un ordre supérieur s'exerçaient également depuis 2000 pour que le projet de formation soit soumis à un examen de qualité, de

pertinence et de viabilité<sup>10</sup> en vertu de la politique interne d'évaluation des programmes. Cette commande émanait non seulement de la Commission des études, mais aussi du Conseil d'administration qui tenait à l'économie de ses charges de cours et à la distribution efficace de ses ressources humaines et matérielles. En outre, le Département de musique devait désormais se résoudre à envisager son avenir dans la perspective plus large d'une concertation et d'une complémentarité des offres de formation supérieure en musique à l'échelle du Québec.

L'ère étant à la « rationalisation de la programmation », la Commission des universités sur les programmes (CUP) du Gouvernement du Québec avait formulé plusieurs recommandations qui restreignaient ses possibilités de développement. Dans un important rapport adressé à la Ministre de l'Éducation<sup>11</sup>, la CUP donnait formellement à l'UQAM l'instruction de se joindre « comme partenaire au Conservatoire et à l'Université de Montréal afin que les trois institutions puissent offrir des programmes unifiés de formation des interprètes »; elle l'enjoignait aussi de « ne pas créer de nouveau programme de maîtrise ni de doctorat en interprétation » et de dispenser un « bac de type général en musique » en sus des cinq concentrations que le Département de musique avait déjà à son actif (Commission des universités sur les programmes 1997 : 38-48). La CUP était autrement favorable au développement d'activités qui permettraient « une contribution des autres arts à la musique ainsi que la réciproque, si possible », dans une perspective de ce qu'à l'époque on avait appelé la « transgression des genres dans la pratique artistique », un phénomène qui prenait alors « de plus en plus d'ampleur » (Commission des universités sur les programmes 1997 : 38-43).

En charge de la vie académique, la Commission des études de l'UQAM interpellait à son tour l'Assemblée départementale en musique pour qu'elle conçoive un programme qui répondrait aux demandes ministérielles d'interdisciplinarité artistique et de partenariat dans la formation des musiciens, d'une part, tout en servant d'assise solide au développement d'un programme de deuxième cycle susceptible de recevoir l'approbation de la CUP dans un avenir rapproché, d'autre part (c'est-à-dire d'un programme qui ne viserait pas la formation d'interprètes, mais plutôt celle de musiciens créateurs intéressés par l'interdisciplinarité artistique). C'est dans cette perspective, d'ailleurs, que dès 2007, le Département de musique mit sur pied, en collaboration avec l'École des Médias de l'UQAM, un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en musique de film (toujours offert à ce jour)<sup>12</sup>.

Selon un troisième point de vue, le Conseil d'administration de l'UQAM demandait enfin aux directions du programme et du Département de musique d'améliorer rapidement la situation financière de leur unité (DII

2007). Or, si les bilans financiers du Département de musique pouvaient se montrer décevants de l'avis des gestionnaires de l'époque, c'était en dépit d'une augmentation régulière des effectifs étudiants qui s'expliquait – au moins en partie, depuis quelques années – par « l'ajout d'une formation en musique populaire et l'acquisition de nouveaux locaux au début des années 90 » (CUP 1997 : 13). La refonte demandée par les instances supérieures obligeait ainsi l'unité départementale à augmenter son profit tout en renonçant à sa source, autrement dit, à maintenir ouvert le canal d'entrée des effectifs en musique populaire tout en renonçant au projet de former des interprètes dans ce domaine. Voilà tout le défi dialectique auquel le Département de musique s'est trouvé confronté à ce moment particulier de son histoire, poussé par la nécessité d'éviter l'obsolescence jusqu'au seuil critique d'un changement « de type 2 », c'est-à-dire d'un changement affectant le système plutôt que ses parties.

L'assemblée des professeurs eut donc, dans la première décennie des années 2000, plusieurs raisons de s'inquiéter de son avenir et de fournir les efforts requis pour articuler une « légitimation renouvelée de l'enseignement pratique institutionnel et supérieur de la musique populaire au Québec » (Genest 2003). Dans cette foulée, les travaux de refonte du programme de Baccalauréat en musique et de ses cinq concentrations furent entrepris en 2006 sous la supervision d'un comité responsable composé des deux auteurs du présent texte ainsi que de trois autres professeurs, d'une chargée de cours et de deux étudiants du programme de musique. Ce comité travailla à la réalisation de ce projet de refonte en visant la formation de musiciens « autonomes, créatifs et polyvalents, capables de réfléchir sur leur démarche », comme le soulignait Guy Vanasse dans les pages du journal *L'UQAM*, édition du 17 mars 2008 (Gauvreau 2008 : 7)<sup>13</sup>.

## Nouvelle mesure : la formation des « créateurs » (2008-2020)

### *Baccalauréat en pratique artistique*

Alors que le programme de 1990 (codé 7898) offrait une concentration en « Interprétation : musique populaire » au sein d'un programme de Baccalauréat en musique, sa nouvelle mouture implantée en 2008 (codée 7899) proposait plutôt un « cheminement » en musique populaire dans le cadre d'un Baccalauréat en pratique artistique. La nuance est importante dans la mesure où le nom d'une concentration peut figurer sur un diplôme alors que ce n'est pas le cas des cheminements. Le passage d'une formation en « interprétation » (diplôme 7898) à une formation en « pratique artistique » (diplôme 7899) était lui aussi

significatif car il témoignait de l'urgence d'opérer un changement fondamental dans le projet de formation qui devait se conformer aux prescriptions ministérielles et mieux s'arrimer à la mission universitaire de recherche et de création assignée aux programmes en arts.

Au moment d'écrire ces lignes, le programme en pratique artistique (codé 7899) était toujours actif. Par conséquent, les données accessibles à son sujet demeuraient fragmentaires. Néanmoins, nous pouvons avancer que de 2008 à 2020, environ 525 personnes ont complété le cheminement en musique populaire, soit dans le cadre d'une formation en pratique artistique (53 %), soit dans le cadre d'une formation préparatoire à l'enseignement de la musique au primaire ou au secondaire (26 %), soit en vue d'autres carrières en périphérie de la scène musicale (21 %). Comme c'était le cas pour le programme précédent (codé 7898), les personnes inscrites au cheminement en « musique populaire » du nouveau programme (codé 7899) avaient en moyenne 25 ans et s'identifiaient majoritairement comme des hommes. Les instruments représentés étaient essentiellement les mêmes qu'au cours des décennies précédentes avec un nombre élevé d'instruments harmoniques et rythmiques et un nombre beaucoup plus faible d'instruments monodiques. Avec ce programme comme avec le précédent, la chanson est demeurée un domaine d'expression privilégié par les étudiantes et étudiants de l'UQAM.

### *Le principe d'intégration*

Pour donner un sens global au programme, le comité de refonte avait formulé « un objectif intégrateur [consistant] à former des musiciens qui exerceront une action significative dans leur milieu de pratique », qu'ils se destinent à l'enseignement ou à la pratique artistique (DII 2008). L'expression « action significative » traduisait l'idée d'un « agir compétent » alors que l'expression « milieu de pratique » référait « à toutes les scènes et les zones académiques, professionnelles, sociales et culturelles où l'artiste musicien et l'artiste enseignant seront appelés à transmettre leur message et à exercer leur influence » (DII 2008). Au lieu de s'articuler autour d'un tronc commun horizontal dont tous les cours devaient être complétés dans la première année du baccalauréat, le nouveau programme (codé 7899) s'organisait plutôt autour d'un tronc commun vertical composé d'une colonne de cours échelonnés sur les trois années d'études et soudés par la mise en place d'une activité de *tutorat* ou de *mentorat*. Cet aspect du programme avait pour ambition de favoriser le développement identitaire des recrues selon trois axes composant « l'espace d'investigation de toute démarche artistique : l'axe *réflexif*, l'axe *créatif* et l'axe *prospectif* » (DII 2008). Les futurs diplômés devaient y découvrir les bases et les moyens d'une pensée bien développée qui seule pourrait les préparer aux

heurts de « contextes culturels en changement » (DII 2008). Avec le recul, nous pourrions dire qu'il s'agissait de développer, chez les musiciennes et les musiciens en formation, une pensée *complexe* (au sens d'Edgar Morin)<sup>14</sup> ou *holistique* (au sens de Matthew Lipman)<sup>15</sup>.

En s'éloignant de « l'élitisme du conservatoire, où la virtuosité est la seule voie », l'université souhaitait ouvrir « un champ de possibilités franchement plus large » qui prendrait tout son sens dans la formulation d'un objectif intégrateur (Lalonde 2012) : celui de « former des musiciens qui exerceront une action significative dans leur milieu de pratique » (DII 2008).

### *La valorisation des « musiciens créatifs »*

L'élaboration d'un programme fondé « sur le renforcement des processus identitaires plutôt que sur le développement de techniques et de connaissances » (DII 2008) laissait entrevoir l'apparition d'un nouveau profil de candidates et de candidats aux études en musique, à savoir celui des praticiens-créateurs (voir Fig. 3). Pour le comité de refonte, les recrues de ce type présentaient l'avantage de se caractériser « par la grande qualité de leur motivation intrinsèque en ce qui concerne la musique [et] par la nature spécifique de leurs pratiques fortement centrées sur la *création* » (DII 2008). Le comité était par ailleurs avisé que ce type de musiciens privilégiait généralement le registre vocationnel plutôt que professionnel ou culturel de la pratique. Sous forme de vocation, la pratique artistique « se présente comme une forme aboutie d'expression de soi envahissant tous les espaces de la vie privée et professionnelle » (Buscato 2004). Selon la sociologue Nathalie Heinich, le régime vocationnel de la pratique artistique se caractérise en ce sens par une « économie inversée [qui se manifeste quand] on ne travaille pas pour gagner sa vie mais [que] l'on gagne sa vie pour pouvoir exercer l'activité en question » (Heinich 2008).

### *Les cours théoriques : développer la « pensée complexe »*

Sans être formellement définie ou théorisée<sup>16</sup>, l'expression « pratique artistique » est utilisée à la Faculté des arts de l'UQAM dans un sens proche de celui que propose Graeme Sullivan dans son livre *Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts* (2010); c'est-à-dire, comme une forme alternative de la recherche universitaire qui engage l'individu dans une perspective d'innovation, de découverte et de développement de la connaissance en art. Sullivan écrit :

La pratique artistique est une forme créative et critique de l'engagement humain qui peut être conceptualisée comme une

recherche. [Elle se compose d'actes qui] sont créatifs et critiques, présentent des formes complexes d'imagination et d'intellect, et font appel à des processus et des procédures qui s'inspirent de nombreuses traditions de recherche. (2006 : 19)<sup>17</sup>

Dans sa nouvelle mouture, le programme en pratique artistique (cheminement classique ou populaire) projetait de former des « artistes musiciens » aptes à mobiliser leurs compétences dans une perspective de recherche et de création plutôt que dans l'intention de reproduire les façons de faire bien établies de l'industrie musicale. Le comité de refonte avait ainsi



Fig. 3: Promotion 2018 : Corinne Cardinal, diplômée du *Baccalauréat en pratique artistique*.

#### LÉGENDE

De gauche à droite

Titre : Corinne Cardinal, au micro sur la scène du *Petit Campus* à Montréal

Événement : Spectacle *Ride of the Valkyries*, (Montréal, mars 2020)

Crédit photo : Yohann Steinbrich, photographe (publication autorisée)

Titre : Corinne Cardinal, en studio

Événement : Séance promotionnelle, (Montréal, 2019)

Crédit photo : Simon Girard, photographe (publication autorisée)

Titre : Corinne Cardinal, au micro pour la *Fabrique des Monstres*

Événement : Séance promotionnelle, (Montréal, 2019)

Crédit photo : Simon Girard, photographe (publication autorisée)

reconnu « la nécessité de faire une place centrale aux activités favorisant le développement des bases d'une démarche artistique de même que la mise en œuvre de certaines ressources de la pensée associées aux plans créatif, réflexif et prospectif » (DII 2008).

Pour favoriser le développement de la pensée complexe en même temps que « l'épanouissement des plus créatifs » (DII 2008), tous les cours du programme devaient contribuer au développement des quatre compétences disciplinaires élaborées par le comité responsable de la refonte. L'une de ces compétences se rapportait à la capacité d'« interroger, sous différents angles, l'objet musical » en se référant « à des archétypes, à des concepts et à des modes actuels des langages musicaux », en appréhendant le « répertoire musical selon différents critères », en situant « la pratique musicale dans différents contextes » et en appliquant des éléments appropriés « de méthodologie, d'analyse et de synthèse » (DII 2008). À l'instar de Lipman, le comité était d'avis « qu'en matière d'enseignement, la connaissance n'était pas un objectif approprié et que la raison et le discernement avaient plus d'importance » (Lipman 2008 : 24).

Ainsi, à la mémorisation des « accords classés », des « riff de jazz », des « progressions clichés » ou des *licks* de toute sorte (*Bebop lick*, *CMAR lick*<sup>18</sup>, *GBNF lick*<sup>19</sup>), par exemple, il était ainsi convenu de substituer l'enseignement des « principes du langage musical », notamment ceux de la tonalité classique, de l'harmonie dominante, du modélisme traditionnel et contemporain, de l'harmonie symétrique ou d'autres esthétiques harmoniques contemporaines. On planifiait aussi enseigner les principes et procédés de l'écriture mélodique de type contrapuntique, motivique, intervallique, triadique, ornemental ou autre. Autrement dit, plutôt que d'initier les recrues aux formules, règles, normes et conventions standardisées par et pour l'industrie musicale (et plus spécifiquement par et pour l'industrie musicale américaine), les cours visaient à stimuler les habiletés conceptuelles des futurs créateurs en musique populaire (DII 2008). Pour en parler de façon encore plus concrète, nous pourrions prendre l'exemple de la formule mélodique que les musiciens de jazz connaissent sous le nom de *Gone but not forgotten lick* (Cocker 1991 : 77-79). Au lieu de demander aux étudiantes et étudiants de transposer celle-ci dans tous les tons afin d'en mémoriser les contours (par écrit ou à l'instrument), il s'agissait désormais d'en utiliser l'exemple pour illustrer les principes de la construction mélodique par la mise en œuvre des procédés de l'écriture ornementale (*melodic ornamentation* ou *embellishment*)<sup>20</sup>.

Dans sa conception du programme en pratique artistique, le comité de refonte avait toutefois reconnu qu'au « niveau du baccalauréat, le développement de l'esprit créatif (ou de l'imagination créatrice) chez le musicien-étudiant [était] un défi pédagogique important » et que l'organisation formelle de la pensée complexe nécessiterait, de la part des étudiantes et étudiants, un investissement

important de temps et d'efforts qui pourrait leur paraître plus ou moins rentable de prime abord (DII 2008). Comme le répètent les experts du changement organisationnel, il vaut toujours mieux ne pas sous-estimer la « difficulté qui consiste à sortir les gens de leur zone de confort » lorsqu'on souhaite réaliser un changement structurel ou paradigmatique (Kotter 1995 : 60).

Ce que le comité de refonte n'avait pas anticipé, cependant, c'est la résistance organisée qu'opposerait au changement de programme le corps soudé des musiciens de l'industrie, une communauté transversale composée de différents milieux dans lesquels ils exercent en tant qu'« officiers [...] fortement attaché[s] au maintien et à la reproduction de normes officielles légitimant la fonction remplie » (Dubar 2004 : 157).

### *La solidarité corporative des « officiers » de l'industrie musicale*

La *résistance au changement* est « souvent présentée comme la principale difficulté » rencontrée par les gestionnaires d'entreprises qui doivent se heurter à diverses formes d'opposition qui risquent de faire échouer tout effort de transformation (Kotter 1995; Myers, Hulks et Wiggins 2012). Cette résistance se présente généralement sous l'une ou l'autre des formes suivantes : « sous sa forme active, on retrouve les refus, les critiques, les plaintes et le sabotage alors que sous sa forme passive, on note le statu quo, la lenteur, les rumeurs et le ralentissement. Un seul individu (individuel) peut résister ou il peut s'agir d'un mouvement de groupe (collectif) » (Bareil 2004 : 5).

Si le passage du programme « Interprétation : musique populaire » (codé 7898) au programme « Pratique artistique » (codé 7899) s'est effectué sans embûche sur le plan du cheminement du dossier dans les instances universitaires<sup>21</sup>, la transition dans sa réalité pédagogique et humaine n'est cependant pas allée de soi, demeurant à notre avis, pour l'essentiel et à ce jour, inachevée<sup>22</sup>.

Les inquiétudes face au changement sont apparues très tôt dans le processus d'implantation du programme en pratique artistique. Ces inquiétudes se sont d'abord manifestées sous des formes explicites motivées par ce qu'on a pu identifier, plus tard, comme étant des craintes individuelles et collectives de subir des pertes professionnelles et financières. Ce que les théoriciens du changement appellent la « peur de la perte » est souvent identifié comme l'une des principales « anxiétés de base qui perturbent l'apprentissage comme la communication » dans les organisations; cette peur est la plupart du temps exacerbée par « l'hétérogénéité du groupe (qui accroît la désorientation) et [par le] rôle distant du coordinateur, qui n'intervient qu'en cas de blocage du *fonctionnement* du groupe » (Amado 2013 : 170-171)<sup>23</sup>.



Quelques membres de la collectivité départementale ont paru éprouver une réelle peur de perdre des acquis professionnels dans la foulée de l'implantation du programme en pratique artistique (codé 7899). Les plus modérés (des professeurs permanents pour la majorité) ont mentionné leur crainte que, dans ce nouveau contexte, l'interprétation soit une branche de la formation « appelée à disparaître » et ont signalé leur « démotivation grandissante » au travail, plusieurs disant ne plus trouver « leur place dans le nouveau programme : on se voit obligé de faire valoir [nos] propres champs d'expertise à l'extérieur du département » (DID 2009). Les plus inquiets (des enseignants à statut précaire, pour la majorité) ont utilisé leurs réseaux d'influence (par le biais de communications en ligne, entre autres) pour exprimer leur méfiance envers le changement d'orientation du programme, voire même pour exercer une certaine forme de lobbying visant à protéger les intérêts des pigistes enseignants<sup>24</sup>. Dans des conditions nouvelles qui exigeaient de chacun le dépassement de ses propres convictions au bénéfice du projet collectif, certains chargés de cours rendus plus vulnérables par la précarité de leur statut professionnel avaient à cœur des priorités plus vitales. La possibilité de ne pas répondre aux nouvelles exigences de qualification pour l'enseignement de nouveaux contenus ou de nouvelles compétences faisait planer sur certains d'entre eux la perte d'opportunités d'embauche très précieuses et un risque accru de pauvreté<sup>25</sup>.

À défaut de pouvoir exercer dans les murs mêmes de l'université toutes les formes de solidarité corporative admises dans le milieu professionnel<sup>26</sup>, certains pigistes purent néanmoins en pratiquer quelques-unes du même registre que celles que le sociologue français Philippe Coulangeon qualifie, avec une bonne dose d'empathie à leur égard, de « petits arrangements avec la loi » (Coulangeon 2000 : 197). Un exemple nous en est fourni par le témoignage d'un professeur qui avait remarqué que certains juges invités à évaluer les examens d'instruments (ceux qui sanctionnent les cours du baccalauréat en musique populaire) ne donnaient « que des A » et que, pour maintenir de hauts standards de qualité de même qu'une réelle intégrité académique, il aurait été judicieux de rayer leur nom des listes de jurés potentiels (DID 2008). Le témoin s'inquiétait également de la possibilité que certains juges se mettent préalablement d'accord sur la note à donner à tel ou tel candidat afin de réguler les classes de tel ou tel enseignant (DII 2008). Un pareil fonctionnement aurait évidemment été une source de difficulté pour les mandataires de la mission éducative et de l'intégrité académique.

Parmi les exemples d'efforts visant à protéger les emplois en enseignement des musiciens pigistes, on peut encore donner celui des pressions exercées pour que les ouvrages théoriques écrits en français (souvent européens) soient retirés des références bibliographiques des cours au motif que ces ouvrages ne reflétaient

pas bien la réalité du milieu professionnel au Québec (DID 2016). Il faut admettre que, même en région, les musiciennes et les musiciens francophones du Québec doivent maîtriser tout le vocabulaire qui circule largement dans des réseaux de cooptation souvent pénétrés par des pigistes des États-Unis. La pratique professionnelle comporte en effet son lot d'expressions anglophones qu'il serait nuisible de traduire pour la fluidité des communications : on pense tout de suite aux mots *groove*, *beat*, *swing*, *lick*, *riff* ou *walking bass line*, par exemple. Cette imposition du jargon des pigistes dans le contexte universitaire trouve un parallèle dans la manière dont le monde des affaires a su imposer des expressions telles que *start-up*, *marketing*, *branding*, *book-building* et *cashflow* – pour ne nommer que ceux-là – dans les grandes écoles de gestion. Or, en tant qu'université publique, l'UQAM « accorde la plus haute importance à la promotion du français, langue officielle du Québec et langue de la vie publique de toutes les Québécoises, tous les Québécois. [Elle] préconise l'usage du français pour l'ensemble des activités académiques et du matériel pédagogique [et] mise sur le personnel enseignant pour contribuer à l'essor de la connaissance en français de même qu'au développement du matériel pédagogique en français » (Politique 50 relative à la langue française, UQAM). Si l'enjeu ne paraît pas crucial, il demeure que les efforts consentis pour maintenir les idiomes de la culture professionnelle dans le contexte de la vie universitaire illustrent bien le détail d'une stratégie de construction de frontières symboliques déployée par certains groupes qui se retrouvent en situation de subordination dans les milieux caractérisés par le pluralisme des cultures disciplinaires.

La résistance au changement s'est aussi manifestée de manière plus implicite au sein de la collectivité des enseignants au fil des années qui ont suivi la mise en œuvre du programme en pratique artistique (codé 7899). La modification des tests d'admission – qui devaient se réaliser rapidement pour tenir compte non plus seulement des aptitudes instrumentales des candidates et des candidats, mais aussi de leurs « scolaptitudes » et de leurs « connaissances et culture générales »<sup>27</sup> – a été reportée à de nombreuses reprises tout comme le projet d'instaurer un programme d'encadrement par tutorat, de développer une approche-programme ou d'intégrer des plans-cadres aux activités d'enseignement. Ces différents délais dans la mise en œuvre des mécanismes essentiels au fonctionnement du programme en pratique artistique (codé 7899) ont pu faire obstacle au développement de certains aspects de la formation (plus spécifiquement ceux qui étaient orientés sur la création) au profit du statu quo. Sans doute, « le niveau d'urgence » qui, au départ, avait motivé l'importante transformation du programme n'était-il « pas assez intense », tout comme la coalition directrice du comité de refonte ne fut « pas assez puissante » et que sa vision ne fut « pas assez claire » ni assez bien communiquée. On peut le

supposer puisqu'au final, se sont « les forces puissantes associées à la tradition » qui ont pris le dessus, la conservation des habitudes acquises étant apparue moins « dangereuse que le saut dans l'inconnu » (Kotter 1995).

*L'atteinte des objectifs assignés par les instances : bilan partiel*

Le changement qu'a imposé au Département de musique le passage d'un programme en « Interprétation des musiques populaires » (codé 7898) à un programme en « Pratique artistique » (codé 7899) a été rangé par l'université dans la catégorie des « refontes », terme que l'on utilise lorsqu'il s'agit de transformer entièrement un programme et d'en secouer les fondements. Au degré précédent de l'échelle du changement – c'est-à-dire lorsqu'on procède à ce qu'on appelle une « modification majeure » –, il est question de « modifier de manière substantielle les objectifs de formation, la structure, les activités ou le cheminement type d'un programme » (DII 2020). Dans le cas d'une « refonte », tous ces changements et d'autres encore peuvent être engagés en même temps, provoquant ce que les théoriciens auront tendance à considérer comme des discontinuités, des ruptures ou des bouleversements qui peuvent affecter l'équilibre systémique des organisations.

Dans les entreprises à but lucratif, les changements d'une telle envergure (qu'on dit « de type 2 ») peuvent être motivés par les pressions qu'exercent la concurrence, l'évolution des technologies, la modification des règles ou des politiques encadrant un champ d'activité et, dans une perspective de croissance économique, les comportements des usagers ou des consommateurs (Grouard et Meston 2005). Outre ces facteurs externes, Grouard et Meston ont également identifié deux motivations internes et propres aux organisations elles-mêmes : leur expansion et la vision de leurs dirigeants.

Dans les universités, les modifications de programmes sont plutôt motivées par des facteurs liés à la spécificité de la mission d'enseignement, de recherche et de création. Telles que formulées par le Service de soutien académique de l'UQAM, ces modifications visent fondamentalement à assurer « le maintien de la qualité et de la pertinence des formations offertes à l'Université » (DII 2020). Dans cette perspective, elles peuvent se justifier par l'un ou l'autre des items de cette liste non exhaustive : « évolution de la discipline ou du champ d'études, évolution des besoins de formation, modification donnant suite à l'évaluation périodique du programme, offre de cours des autres universités, vitalité du programme [ou] nouvelles exigences d'un ordre professionnel » (DII 2020).

Dans le cas de la refonte de 2008, les motivations étaient de deux ordres : d'une part, des facteurs externes (de niveau gouvernemental) déterminaient

l'orientation du programme vers la formation d'artistes praticiens favorisant la création disciplinaire ou interdisciplinaire plutôt que vers la formation des interprètes (CUP 1997); et d'autre part, des facteurs internes (de niveau institutionnel) intervenaient aussi dans les décisions pédagogiques et administratives qui se voyaient ainsi contraintes par la nécessité d'assurer la continuité de la formation dans son prolongement au deuxième cycle et par la responsabilité de redresser les finances départementales (DII 2008).

Sur les plans académique et organisationnel, le défi le plus essentiel de la refonte consistait certainement à abandonner le programme de formation professionnelle des interprètes au profit d'une formation artistique visant à soutenir la vocation des musiciens créateurs. Ceci devait permettre, entre autres choses, de mieux faire concorder le projet de formation de premier cycle en musique à celui des autres programmes de pratique artistique de la Faculté des arts dans l'esprit de son « apport unique à la création et à l'innovation » sur les scènes montréalaise, québécoise, et même canadienne (DIF 2017).

Pour mesurer le degré de concrétisation de cet objectif de la refonte, on peut comparer entre elles les représentations qu'ont données de leurs programmes respectifs trois professeurs de disciplines variées de la Faculté des arts (théâtre, danse et musique) dans une vidéo promotionnelle intitulée « Choisir les arts à l'UQAM » (DIF 2017)<sup>28</sup>. Dans ce contexte, l'École supérieure de théâtre se présente comme un milieu où l'on trouve « une pluralité de pensée, de réflexion et de processus de création [et où l'étudiant est] appelé à créer. Et c'est surtout ça! Nous, on veut des interprètes créateurs [qui] vont se révéler comme artistes et devenir plus personnels, singuliers et authentiques » (DIF 2017). Au Département de danse, la formation vise un équilibre dans cette capacité que montrent les artistes danseurs ou chorégraphes d'être à la fois « dans la pratique et [...] dans la réflexion, d'être dans la conceptualisation et de réfléchir à ce que sera la danse, parce que notre slogan, c'est corps pensant, corps dansant » (DIF 2017). Dans le même contexte promotionnel, le programme de musique s'est plutôt situé du côté de la formation normative en mettant de l'avant les critères d'excellence de l'industrie du divertissement. On souligne que les étudiantes et les étudiants « sont préparés à devenir des musiciens professionnels [en produisant un] *showcase*, à la fin du programme, où ils doivent vraiment vendre leur projet de fin d'études »; que la « formation est offerte par un corps enseignant qui s'illustre sur la scène musicale au Québec et à l'étranger [et qui représente] tous les instruments de musique, de la batterie jusqu'à la voix en passant par le piano et la guitare »; et que la formation en « musique populaire [englobe] l'expression des musiques jazz – et on a vraiment des chargés de cours très reconnus dans ce domaine-là – mais aussi les musiques plus traditionnelles, soit québécoises ou d'autres pays » (DIF 2017).

Ces propos nous paraissent exposer une mission de formation musicale beaucoup mieux arrimée aux attentes de professionnalisation des recrues en interprétation des musiques populaires qu'aux attentes des candidates et des candidats désireux de se livrer à une pratique artistique créative d'ordre disciplinaire ou interdisciplinaire. De ce point de vue, et avec le recul que nous prenons à la fois en tant qu'auteurs de ce texte et que principaux acteurs du projet de refonte de 2008, l'opération ne semble pas avoir atteint les objectifs qu'en amont, les instances supérieures gouvernementales et institutionnelles avaient assignés au Département de musique, du moins sur le plan de la mission académique.

Peut-être que tout cela donne raison à Landier qui affirme, à partir d'une perspective d'économie organisationnelle, que nul « ne peut réussir le changement contre ceux qui en subissent les effets » (Landier 2010 : 81). Mais peut-être aussi que cela n'est rien d'autre qu'une illustration probante des « nécessités dialectiques » de tout système adaptatif. En effet, comme le soutient Bateson à partir d'une perspective anthropologique et systémique du changement, le problème pratique qu'entraîne le déséquilibre de l'obsolescence dans les entités contraintes par des liens identitaires n'est pas celui du « confort et de l'inconfort des individus » dont on fait trop souvent « les seuls critères de choix du changement social », mais bien « celui de la combinaison entre deux processus contrastés », l'un devant assurer la conservation interne des sous-systèmes identitaires, et l'autre devant permettre leur évolution adaptative au bénéfice de la survie de l'unité supérieure, telle qu'elle se trouve soumise aux mutations de son environnement (Bateson 1979 : 217-223).

### Dal Segno Al Fine : l'après 2020

À l'automne 2018, le Département de musique a entrepris l'opération décennale d'autoévaluation de son programme de baccalauréat en pratique artistique. Cette évaluation – à situer dans le cadre de la Politique no 14 sur l'évaluation périodique des programmes d'études de l'UQAM – est le premier exercice de cette nature à survenir depuis la refonte de 2008. Pour un département, il s'agit là d'un engagement contraignant qui comprend plusieurs étapes d'organisation et de réalisation des consultations statutaires; de récolte et de lecture des données en partie fournies par le Service de planification académique et de recherche institutionnelle<sup>29</sup>; et de rédaction des comptes rendus, des analyses et des synthèses. L'entreprise d'autoévaluation doit non seulement tenir compte des mouvements des dix dernières années, mais aussi prendre la mesure des nouveaux défis que constitue l'avenir d'un programme dans un monde où le rythme des changements s'est considérablement accéléré dans tous les domaines

de l'action universitaire en général, et de l'action culturelle et artistique en particulier (Scientifique en chef du Québec 2020 : 7).

En musique populaire, par exemple, la vitesse de transformation des pratiques est telle que les institutions de formation ont « toujours un train de retard à vouloir les adopter » (Sousa 2020). Pour le musicologue Philip Tagg, antérieurement rattaché à la Faculté de musique de l'Université de Montréal, il est « très difficile d'institutionnaliser les aspects du jeu instrumental tout comme certains aspects de la créativité musicale »

[c]ar dès l'instant où vous implantez un changement, ce changement n'est déjà plus à la fine pointe de l'actualité, ni nécessairement considéré comme étant toujours pertinent. [...] Ce n'est pas dans la nature d'une université d'être en mesure de s'adapter si rapidement aux besoins immédiats [de la pratique en matière de formation professionnelle]. (Philip Tagg cité par Pedneault 2003 : 3-4).

À un autre niveau, les départements de musique doivent aussi tenir compte de la présence de plus en plus dominante des nouvelles « plateformes d'écoute en continu » qui réduisent la place accordée à la musique locale ou de petite production, et qui induisent de nouveaux comportements chez les auditeurs (Sirois 2017; Papineau 2018). Cette transformation du marché musical a des conséquences économiques, politiques, pédagogiques et esthétiques sur la pratique artistique et la création musicale que les programmes de formation devront évaluer dans la perspective de leur renouvellement.

Ces défis d'ordre disciplinaire ne sont pourtant pas les plus importants de tous ceux qu'auront encore à affronter les concepteurs de programmes en musique au cours des prochaines années. Dans les conditions inédites qu'a récemment imposées aux universités la pandémie de la Covid-19, les départements de musique doivent s'inquiéter de leur capacité de recrutement et de maintien des activités, considérant les nombreuses difficultés que rencontrent les travailleurs culturels dans de telles conditions de confinement et de distanciation physique et sociale.

Il y a présentement un paquet de musiciens et d'artistes qui n'ont plus aucun engagement pour les mois à venir [et qui, de surcroît] ne sont pas éligibles à l'aide d'urgence, car ils n'ont pas eu suffisamment [de revenus l'an dernier pour y avoir droit]. À court terme, certains risquent de quitter le milieu. (D. Trottier<sup>30</sup> cité par Caza 2020)

L'enjeu sanitaire apparaît aussi dans la réflexion des musiciens pédagogues à tous les ordres d'enseignement. Les cours par visioconférence posent notamment aux musiciens des difficultés techniques relatives à la perte de propriétés sonores lors de la transmission en ligne en plus d'entraver l'essor de la vie sociale des jeunes musiciens qui souhaitent développer leur réseau de cooptation et expérimenter le jeu collectif ou orchestral. Comme le confiait un étudiant à un journaliste en tout début de pandémie :

L'université, en art, c'est surtout de rencontrer du monde. S'il n'y a pas de rentrée, d'initiations et de cours avec du monde, ça enlève un peu une partie de l'éducation en musique qui est de te faire des contacts. (Roy-Brunet 2020)

La dimension éthique de la formation prend par ailleurs de nouvelles proportions dans la foulée de la « tempête des dénonciations qui [a secoué] l'industrie de la musique au Québec » à l'été 2020 (Côté 2020). En réaction aux inconduites de plusieurs de ses membres, l'Association québécoise de l'industrie du disque, du spectacle et de la vidéo (l'ADISQ) a offert pour la première fois à l'automne 2020 une formation sur « L'éthique et la prévention des inconduites en milieu de travail »<sup>31</sup>. Dans cet esprit, on peut penser que les programmes de musique auront un devoir de formation à cet égard.

Enfin, les programmes de musique devront aussi prendre en compte les « grandes tendances susceptibles d'influencer l'université du futur » (Scientifique en chef du Québec 2020 : 75) et considérer, dans l'esprit du rapport publié par la Chaire UNESCO des arts et de l'apprentissage de Queen's University (Canada), que « l'éducation artistique ne [doit] pas se contenter de défendre sa place, mais [doit] plutôt reconceptualiser délibérément et intelligemment ses buts et ses méthodes de manière à réaliser tout son potentiel » (O'Farrell et Bolden 2020 : 14). En ce sens, leurs concepteurs pourraient miser sur des parcours de formation « conçus pour une perspective de plus en plus interdépendante et multidisciplinaire », une option qui pourrait permettre le plein engagement de tous et chacun dans le projet d'éduquer pour l'avenir à l'ère de l'obsolescence (Dominici 2020) 🍀

## Notes

1. L'histoire professionnelle des auteurs et de leur passage au sein du Département de musique de l'UQAM couvre la période située entre 1983 et 2020 : Guy Vanasse a été membre de cette assemblée départementale de 1983 à 2008 et Sylvie Genest a été rattachée à cette même unité de 1998 à 2020.

2. Dans cet article, la citation directe de documents internes a été autorisée par l'UQAM. Les références renvoient à trois niveaux de documents internes (DI) : le niveau départemental (DID), le niveau de la Faculté des arts (DIF) et le niveau institutionnel (DII). La liste des documents internes se trouve à la suite de la bibliographie.

3. On peut penser que Deslauriers se réfère ici au joul, le parler populaire des francophones du Canada considéré par l'élite des années 1960 comme une version dégradée du français international. Au moment où Deslauriers écrivait son rapport, l'œuvre phare *Les belles sœurs*, de l'écrivain québécois Michel Tremblay, était présentée au public (mars 1968). Tremblay y mettait en évidence l'écart entre le latin du cours classique et le parler du quotidien des familles montréalaises.

4. Deslauriers avait sans doute en tête l'album *Robert Charlebois avec Louise Forestier* paru en 1968. On trouve sur cet album culte le célèbre titre « Lindberg » chanté en joul et inspiré du rock psychédélique. Le poète Claude Péloquin y montrait comment les élisions – « chu r'parti [...] mais ché pu où chu rendu » – et les jurons – « j'ai fait une chute, une criss de chute en parachute » – avaient des vertus rythmiques et sonores d'un grand intérêt sur le plan musical.

5. En relisant cette citation de ses propos des années 1960, Stéphane Venne a tenu à ajouter, pour nos fins, que « malheureusement, cette qualité à la fois symbolique et dynamique de la chanson québécoise n'existe plus. En cette époque [actuelle] qui privilégie l'individualité (ou au mieux les niches et les fragments de collectivité dans leurs particularismes), voire la subjectivité, les chansons ne reflètent plus que leurs auteurs, et ces auteurs ont cessé de refléter autre chose qu'eux-mêmes » (Stéphane Venne, échange avec les auteurs, 24 septembre 2020).

6. Les musiciens accompagnateurs sont ceux dont l'instrument peut jouer un rôle de soutien harmonique et rythmique dans un enregistrement ou un tour de chant.

7. Au cours des années 1970, les « affaires musicales » étaient florissantes et les artistes émergents pouvaient être enthousiastes face à leur avenir. Dans une entrevue accordée au Journal *Le Soleil*, Gilles Vigneault disait qu'au début de sa carrière artistique (au milieu des années 1960), il avait « mis un moment avant de croire à ce nouveau métier. Puis, il [s'était] rendu à l'évidence quand ses revenus de chansonnier [s'étaient] mis à largement dépasser ceux de professeur » (Bouchard 2015). Entre 1980 et 1985, les ventes de disques québécois se sont effondrées pour ne plus représenter que 10 % du marché local, une telle crise mettant à risque de pauvreté plusieurs musiciens qui se sont retrouvés désœuvrés (Ménard 1998).

8. Les données relatives à la carrière professorale de Rochon sont extraites de l'introduction de sa thèse, publiée sous forme de livre en 1992.

9. Le modèle sociologique de valorisation professionnelle qui correspond le mieux aux pratiques identitaires du musicien pigiste – ou du « professionnel intégré » décrit par Becker (2010) – est, à notre avis, celui de l'*officier*. En correspondance avec cet archétype du monde professionnel, le pigiste s'identifie « à son statut, c'est-à-dire à la communauté de ceux qui peuvent remplir les mêmes filières » que lui. Son fonctionnement corporatif est celui de « la cooptation acceptée tacitement par toutes les parties impliquées »



(Dubar 2004 : 157). Ce type de musicien « peut se retrouver à jouer n'importe quelle sorte de musique dans pratiquement n'importe quelle situation, incluant les séances d'enregistrement pour les grandes compagnies ou les engagements impliquant une prestation publique, et il est embauché sur le présupposé qu'il ou elle a besoin de relativement peu de temps de répétition pour produire une exécution sans faille » (Green 2002 : 46-7). Pour Coulangeon (2000), ce sont les conditions exigeantes, mais souvent précaires, du travail des « musiciens de séances » (appelés, au Québec, des pigistes) qui constituent le principal facteur de leur cohésion sociale au sein des réseaux de cooptation.

10. Telle que définie par la Commission des études, la viabilité « est la capacité d'un programme d'attirer des étudiants, d'offrir les cours et le cheminement prescrits par sa structure et de répondre aux objectifs de formation qu'il poursuit [...] Deux principaux indices sont considérés lors de l'examen de la viabilité d'un programme : le taux de fréquentation (les nouvelles inscriptions) et la persévérance aux études (le taux d'abandon et le taux de diplomation) » (DII 2002).

11. Il s'agissait à l'époque de Pauline Marois, du cabinet du Premier ministre du Québec, Lucien Bouchard.

12. En 2012-2013, le Département de musique a préparé deux *Avis d'intention relatifs à la création de programmes de 2e cycle en musique* (DIF 2013). Les deux projets consistaient à orienter la formation vers la création musicale, mais dans un cas, vers l'interprétation également. Pour plusieurs raisons, aucun de ces deux projets n'a eu de suite. L'intégration d'un volet interprétation à l'un d'eux pourrait être la principale cause de cet échec; le fait que 60 % des ressources professorales identifiées pour enseigner dans ce programme ait été composé de professeurs interprètes pourrait en être une autre.

13. On peut lire cet article en ligne en page 7 du journal *L'UQAM*, édition du 17 mars 2008 : [https://archives.uqam.ca/upload/files/journal\\_uqam/archives/2007-2008/3413.pdf](https://archives.uqam.ca/upload/files/journal_uqam/archives/2007-2008/3413.pdf)

14. La pensée complexe est à la fois critique, créative et responsable; elle est aussi transdisciplinaire et dialogique (Morin 1995).

15. La pensée holistique est à la fois critique, créative et réflexive (Lipman 2011).

16. Après une vérification effectuée en septembre 2020, nous sommes en mesure d'affirmer que ni le Conseil des arts du Canada ni la Faculté des arts de l'UQAM n'ont de définition officielle du terme « pratique artistique ».

17. « [...] art practice is a creative and critical form of human engagement that can be conceptualized as research. [...] These research acts are creative and critical; feature complex forms of imagination and intellect; and make use of processes and procedures that draw from many traditions of inquiry » (Sullivan 2006 : 19). Sauf indication contraire, toutes les traductions sont des auteurs.

18. L'acronyme CMAR est utilisé par certains auteurs ou musiciens pour décrire un motif accrocheur de la pièce « Cry Me a River ». Pour plus d'information sur le sujet, voir Cocker (1991 : 74-76).

19. L'acronyme GBNF est utilisé par certains auteurs ou musiciens pour décrire un motif accrocheur de la pièce « *Gone but not Forgotten* ». Pour plus d'information sur le sujet, voir Cocker (1991 : 77-79).

20. Dans l'esprit d'un cours sur les principes du langage musical destiné aux futurs compositeurs, nous dirions que la formule *Gone but not forgotten* inclut des approches diatoniques (*neighbor tones*) de notes harmoniques (*harmonic tones*) et procède par accentuation des notes étrangères (*accented non harmonic tones*).

21. Le projet de refonte du Baccalauréat en musique a été adopté par de très fortes majorités dans toutes les instances décisionnelles réglementaires entre le 10 octobre 2007 et le 11 janvier 2008. Ces instances sont le Comité de programme et l'Assemblée départementale du Département de musique, le Comité des études et le Conseil académique de la Faculté des arts, le Comité des programmes de formation à l'enseignement de la Faculté d'Éducation, la Commission des études et le Conseil d'administration de l'université.

22. Cette affirmation de notre part repose sur l'observation, in situ et in fieri, d'un maintien ou d'un retour plus ou moins rapide au statu quo après 2008, par exemple dans la facture et le rendu des examens d'admission et des cours théoriques, et dans la mise en œuvre des cours conduisant à la réalisation des projets de fin d'études. Notre examen ne tient pas compte, cependant, des ajustements ou des changements qui ont pu survenir dans ces mécanismes du programme après mars 2020.

23. Il n'est pas possible, et il n'est pas non plus de notre ressort, d'identifier qui, dans les universités en général et à l'UQAM en particulier, assume ce rôle de « coordinateur » tel qu'entendu par Amado dans ce passage de son article sur « Les processus psychiques au sein des groupes de travail » (2013).

24. Certaines personnes particulièrement réfractaires au changement ont manifesté leur mécontentement auprès des membres de leur réseau de cooptation professionnel ou encore auprès de la masse étudiante par l'intermédiaire des réseaux sociaux ou par le biais de formulaires d'évaluation des enseignements, de pétitions ou même de campagnes menées sur la base de récompenses : « Vous recevrez une bière gratuite ainsi qu'une canne de Noël SEULEMENT si vous avez fait votre évaluation des enseignements! » (DID 2011).

25. Sur le plan de la sécurité économique, les Études d'information sur le marché du travail de la main-d'œuvre culturelle révèlent que les travailleurs culturels professionnels « les moins payés sont les danseuses et danseurs avec un revenu moyen annuel de 16 005 \$ et les musiciennes et musiciens et les chanteuses et chanteurs avec un revenu moyen annuel de 18 734 \$ » (CRHSC 2019 : 28). Pour mettre ces données en contexte, on peut ajouter qu'en 2019, le seuil de la pauvreté a été fixé au Québec à 18 424 \$ en fonction de la Mesure du panier de consommation d'une personne seule vivant à Montréal. Les musiciens pigistes québécois sont donc, pour la plupart, en situation de précarité financière. Or, à l'UQAM, la convention collective prévoit une somme variant de 8 000 \$ à 10 000 \$ pour une charge de cours de 45 heures, selon le traitement en vigueur et l'échelon atteint par le salarié (Convention collective SCCUQ-UQAM 2015-2019). Les opportunités d'embauche que donne aux pigistes de l'industrie musicale le

réseau de l'enseignement collégial et universitaire des musiques populaires leur sont donc extrêmement précieuses.

26. On pense par exemple aux pratiques de cooptation à partir de réseaux fondés sur des « affinités électives » (Leduc 2012 : 28-29). Chez les interprètes, les « affinités électives » sont fondées sur le partage de valeurs et de conventions qui s'organisent non seulement autour des « qualités professionnelles [et] techniques » des instrumentistes, mais aussi sur la base d'affinités personnelles. Les relations amicales sont, dans ce cas, considérées « comme aussi sinon plus importantes que les capacités instrumentales » (Leduc 2012 : 28-29). Pour les membres du groupe étudié par Leduc, « les réseaux basés sur la camaraderie sincère sont les meilleurs puisque les plus durables ». Elle cite en exemple la relation qui s'est tissée entre deux trompettistes (Champs et Demers) dont l'amitié mutuelle, au-delà de toute autre considération, est le socle de décisions « solidaires dans le partage des engagements émanant du milieu professionnel » (Leduc 2012 : 29).

27. Les tests de « scolapitudes » proposés à l'entrée de plusieurs universités et de certains départements à l'UQAM visent à vérifier « les capacités intellectuelles et logiques nécessaires à la réussite d'études universitaires »; les tests de « connaissances et culture générales [portent] sur les différents facteurs qui influencent l'être humain : conditions économiques et écologiques, structures sociales et politiques, éducation familiale et scolaire, histoire et traditions culturelles et artistiques, etc. » (<https://etudier.uqam.ca/tests-selection>). À notre connaissance, de tels tests n'ont jamais été administrés par le Département de musique à ses candidates et candidats et ce, jusqu'en mars 2020 au moins.

28. Ce document audiovisuel intitulé « Choisir les arts à l'UQAM - témoignages de professeurs » peut être consulté en ligne sur le site UQAM.tv, dans la série « Capsules du SPUQ » : <https://tv.uqam.ca/series/capsules-spuq>

29. En novembre 2020, ce service a été renommé Bureau de la recherche institutionnelle consécutivement à une réorganisation du Vice-rectorat à la vie académique.

30. Danick Trottier est un musicologue attaché au Département de musique de l'UQAM.

31. Cette formation est présentée par Juripop, un organisme à but non lucratif (<https://juripop.org/>) dont la mission d'accès à la justice est soutenue par le conseil d'avocats offrant des services à coût modique.

## Références

- Amado, G. 2013. Les processus psychiques au sein des groupes de travail : au-delà de Bion et de Pichon-Rivière. *Eres – Nouvelle revue de psychologie* 15 : 163-182.
- Avon, E. 2013. La gestion « invisible » du changement : le cas de l'Université québécoise. *ACFAS magazine*. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2013/04/gestion-invisible-changement-cas-l-universite-quebecoise>.

- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bareil, C. 2004. *La résistance au changement. Synthèse et critique des écrits*. Montréal : HEC, Centre d'études en transformation des organisations, Cahier 04-10.
- Bateson, G. 1979. *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York : E.P. Dutton.
- Becker, H. S. 2010 [1982]. *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Bennett, H. S. 2017 [1980]. *On Becoming a Rock Musician*. New York : Columbia University Press.
- Bouchard, G. 2015. Le jour où Vigneault a trouvé sa voix. *Le Soleil*, 8 août.
- Buscato, M. 2004. De la vocation artistique au travail musical : tensions, compromis et ambivalences chez les musiciens de jazz. *Sociologie de l'art* 5 (3) : 35-56.
- Caza, P-E. 2020. Un peu de réconfort musical. *Actualités UQAM*, 12 mai.
- CRHSC. 2019. Étude d'information sur le marché du travail de la main-d'œuvre culturelle 2019. Ottawa : The Conference Board of Canada pour le Conseil des ressources humaines du secteur culturel, septembre.
- Cocker, J. 1991. *Elements of the Jazz Language for the Developing Improvisor*. Van Nuys, CA : Alfred Music.
- Commission des universités sur les programmes. 1997. Les programmes du secteur de la musique dans les universités du Québec. Gouvernement du Québec, Bureau de la Coopération interuniversitaire, Rapport no 1, septembre.
- Convention collective SCCUQ-UQAM 2015-2019. <https://sccuq.org/wp-content/uploads/2017/04/Convention-collective2015-2019.pdf>.
- Côté, É. 2020. Dénonciations dans l'industrie musicale : la tempête ne s'essouffle pas. *La Presse*, 11 juillet.
- Coulangeon, P. 2000. Pour une sociologie du travail musical : l'exemple des musiciens de jazz français. Dans *Musique et sociologie*, 173-202. Dir. Anne-Marie Green. Paris : L'Harmattan.
- Darbellay, F. et T. Paulsen. 2010. *Au miroir des disciplines. Réflexions sur les pratiques d'enseignement et de recherche inter- et transdisciplinaires*. Bruxelles : Peter Lang.
- Deslauriers, J. 1969. *L'enseignement de la musique dans la province de Québec*. Rapport spécial inclus au Rapport Rioux, Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, 4e tome.
- Dominici, P. 2020. Educating for the Future in the Age of Obsolescence. *Cadmus* 4 (3). <http://www.cadmusjournal.org/article/volume-4/issue-3/educating-for-the-future>.
- Dubar, C. 2004 [1991]. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Durand, C. 2007. Entre exportation et importation : la création de la chanson québécoise selon la presse artistique, 1960-1980. *Revue d'histoire de l'Amérique française* 60 (3) : 295-324. <https://doi.org/10.7202/015961ar>.
- Ferland-Gagnon, J. et J. Vaillancourt. 2016. Le modelage, une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences motrices chez le musicien en début de formation. *Recherche en éducation musicale* 33 : 91-116.

- Gabilliet, J.-P. 2009. La notion de “culture populaire” en débat. *Revue de recherche en civilisation américaine* 1 <https://journals.openedition.org/rrca/173>.
- Gauvreau, C. 2008. Nouveau baccalauréat en musique : un programme haut de gamme. L'UQAM, vol. XXXIV, no. 13, 17 mars 2008.
- Genest, S. 2003. Pour une légitimation renouvelée de l'enseignement pratique institutionnel et supérieur de la musique populaire au Québec. *Construire le savoir musical*, 99-127. Dir. M. Desroches et G. Guertin. Paris : L'Harmattan.
- . 2004. Québécoisité et musique québécoise. *L'Action nationale* 94 (2) : 108-114.
- Green, L. 2002. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Farnham, R.-U. : Ashgate Publishing.
- Grouard, B. et F. Meston. 2005 [1998]. *L'Entreprise en mouvement. Conduire et réussir le changement*. Paris : Dunod, Coll. Stratégies et management.
- Heinich, Nathalie. 1996. *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. Paris : Klincksieck.
- . 2008. Régime vocationnel et pluriactivité chez les écrivains : une perspective compréhensive et ses incompréhensions. *Socio-logos* 3 <https://doi.org/10.4000/socio-logos.1793>.
- Kallio, A. A. 2017. Popular Outsiders: The Censorship of Popular Music. *School Music Education, Popular Music, and Society* 40 (3) : 330-344. DOI: 10.1080/03007766.2017.1295213.
- Kotter, J. P. 1995. Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review* 73 : 59-67.
- Lalonde, C. 2012. UQAM - En avant la musique! *Le Devoir*, 28 janvier, collaboration spéciale.
- Lambert, A. 2006. Le son Rochon : l'évolution de la facture harmonique de Gaston Rochon et son importance dans son processus compositionnel. Mémoire de maîtrise, Faculté de musique, Université Laval.
- Landier, H. 2010. Malmanagement : l'entreprise ne peut réussir le changement contre ceux qui en subissent les effets. *Humanisme et entreprise* 1 (296) : 81-91.
- Langevin, L. 2007. *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, J. 2000. Une étude de la socialisation professionnelle par la distinction de l'identité professionnelle des artistes formés et autodidactes. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Leduc, M.-P. 2012. Les paramètres de l'insertion professionnelle des musiciens au Québec. L'exemple de l'ensemble Magnitude6. *Revue musicale OICRM* 1 (1) : 20-35 <https://doi.org/10.7202/1055856ar>.
- Lipman, M. 2008. Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. Dans *La philosophie pour enfants*, 11-24. Dir. C. Leleux. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. Pédagogies en développement.
- . 2011 [2003]. À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

- Mantie, R. 2013. A Comparison of “Popular Music Pedagogy” Discourses. *Journal of Research in Music Education* 61 (3) : 334-352.
- Mellet d’Huart, D. 1990. Apprendre à partir de sa propre pratique. Études de communication 11. <http://journals.openedition.org/edc/2815>; DOI : 10.4000/edc.2815)
- Ménard, M. 1998. *L’industrie du disque au Québec. Portrait économique*. Étude réalisée pour le Groupe de travail sur la chanson avec la collaboration d’Ulysse St-Jean et Céline Thibault, Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).
- Morin, E. 1995. La stratégie de reliance pour l’intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique* 9 (2) : 105-112.
- Myers, P., S. Hulks et L. Wiggins. 2012. *Organizational Change: Perspectives on Theory and Practice*. Oxford : Oxford University Press.
- O’Farrell, L. et B. Bolden. 2020. Vers une vision de l’éducation artistique. Dans *Au cœur des réflexions sur les futurs de l’éducation*, 13-17. Les chaires Unesco canadiennes. Ottawa : Commission canadienne pour l’Unesco.
- Papineau, P. 2018. Face à Spotify et compagnie, l’ADISQ lance un appel à l’aide. *Le Devoir*, 24 octobre.
- Pedneault, J. 2003. On Popular Music: Philip Tagg, William Straw/ À propos de musique Populaire : Philip Tagg, William Straw. *Canadian University Music Review/Revue de musique des universités canadiennes* 23 (1-2) : 1-9. <https://doi.org/10.7202/1014516ar>.
- Rochon, Gaston. 1992. *Processus compositionnel, genèse des chansons de Gilles Vigneault : un témoignage*. Thèse de doctorat, Université de Göteborg.
- Roy-Brunet, B. 2020. Montréal : des universitaires attendront l’hiver. *24 heures Montréal*, 13 mai. <https://www.24heures.ca/2020/05/13/montreal-des-universitaires-attendent-lhiver>.
- Scientifique en chef du Québec. 2020. *L’université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d’action et recommandations. Document de réflexion et de consultation*. Québec : Fonds de recherche du Québec, Nature et Technologies, Santé, Société et Culture.
- Sirois, A. 2017. Consommation musicale : donnons-leur de l’oxygène. *La Presse*, 18 février.
- Sousa, C. 2020. *Promouvoir sa musique. Survivez dans la jungle de l’industrie musicale*. Orthez (France) : Publishroom factory.
- Sullivan, G. 2006. Research Acts in Art Practice. *Studies in Art Education* 48 (1) : 19-35. DOI: 10.1080/00393541.2006.11650497.
- . 2010. *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Venne, S. 1966. Notre chanson en quête de hauteurs. *Liberté* 8 (4) : 63-69.

## Liste des documents internes consultés (UQAM)

### *Documents internes de niveau départemental (DID)*

Procès-verbaux, Assemblée des professeures et professeurs du Département de musique, UQAM, de 1983 à 2020.

Procès-verbaux, Comité de programme de premier cycle en musique, UQAM, de 1983 à 2020.

Notes de service, spicilèges et miscellanées (archives des auteurs), de 1983 à 2020.

### *Documents internes du niveau de la Faculté des Arts (DIF)*

Procès-verbaux des comités ayant siégé avant la création de la faculté en 1999, de 1988 à 1994.

Procès-verbaux, Comité des études de la Faculté des arts, UQAM, de 2002 à 2004 et de 2012 à 2019.

Procès-verbaux, Conseil académique de la Faculté des arts, de 2000 à 2008 et de 2012 à 2019.

Documents visuels et promotionnels diffusés sur le réseau tv.uqam.ca

Deux avis d'intention relatifs à la création de programmes de 2<sup>e</sup> cycle en musique, 2012-2013.

### *Documents internes de niveau institutionnel (DII)*

Annuaire des programmes et des cours de l'Université du Québec à Montréal <https://etudier.uqam.ca/annuaire-programmes-cours>.

Dossier complet de modification du programme de Baccalauréat en musique (2006-2008) : Projet de refonte des programmes, préparé par le Comité de refonte du programme de Musique, rédigé par S. Genest avec les contributions de D. Blondin et D. Béraud, pour approbation par la Commission des études, UQAM, 11 janvier 2008.

Politiques institutionnelles (en ligne).

Règlements institutionnels (en ligne).

Conventions collectives (en ligne).

Statistiques du Service de planification académique et de recherche institutionnelle (SPARI) et du Bureau de la recherche institutionnelle (BRI).

Documents variés élaborés par le Service de soutien académique (SSA).