

Remodeler le récit traditionnel de l'histoire de la musique occidentale : pistes théoriques et pratiques pour l'enseignement universitaire

Sandria P. Bouliane, Sarah-Anne Arsenault, D. Linda Pearce and Margaret E. Walker

Volume 23, Number 1, Spring 2022

Moments charnières en recherche musicale

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1110919ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1110919ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise de recherche en musique

ISSN

1480-1132 (print)

1929-7394 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

P. Bouliane, S., Arsenault, S.-A., Pearce, D. L. & Walker, M. E. (2022). Remodeler le récit traditionnel de l'histoire de la musique occidentale : pistes théoriques et pratiques pour l'enseignement universitaire. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 23(1), 11–25.
<https://doi.org/10.7202/1110919ar>

Article abstract

As decolonization of knowledge and teaching becomes increasingly prominent within universities, post-secondary music programs in Canada and elsewhere must reevaluate their relationship to Eurocentric musical traditions. Currently, most undergraduate programs focus on Western classical music and a limited number of works and composers. These works are generally presented in a teleological manner consisting of a series of stylistic periods, ignoring external influences such as local music, non-Western music, oral or popular music. As these programs influence the representation of genres, repertoires, and musical tastes of future performers, teachers and music professionals, our institutions have the responsibility of considering ways to move beyond the dominant, Eurocentric, and colonial narrative of the “history of music.” This article offers a theoretical and practical approach to transforming the teaching of music history in Canadian universities and conservatories, drawing of recent examples of course redesign. After briefly examining the nature of the historical narrative usually taught in post-secondary programs, it also provides theoretical tools and pedagogical methods that can concretely support the possible emancipation of this narrative in the context of Western classical music history courses.

Remodeler le récit traditionnel de l'histoire de la musique occidentale : pistes théoriques et pratiques pour l'enseignement universitaire

SANDRIA P. BOULIANE

Université Laval

SARAH-ANNE ARSENAULT

Université Laval

D. LINDA PEARSE

Mount Allison University

MARGARET E. WALKER

Queen's University

Résumé

Dans un contexte de sensibilisation grandissante aux enjeux de décolonisation des savoirs et de l'enseignement au sein des universités, un nombre croissant de professeures et professeurs, au Canada comme ailleurs, cherchent à repenser leur rapport à une histoire de la musique centrée sur la tradition européenne. En musicologie, une discipline enracinée dans les épistémologies de l'Europe du XIX^e siècle, les voix sont variées et les idées, qu'elles soient radicales, modérées ou conservatrices, se croisent et s'influencent mutuellement. Ces débats incitent à réfléchir sur la manière de conceptualiser l'histoire de la musique occidentale et à en revisiter les approches pédagogiques, pour ainsi en approfondir et en élargir la compréhension dans sa dimension globale. En s'appuyant sur une variété de sources théoriques et pratiques et à partir des expériences de refonte des cours d'histoire de la musique dans trois universités canadiennes (Université Laval, Mount Allison University et Queen's University), cet article met l'accent sur l'importance d'examiner les fondements du récit prédominant, d'effectuer un travail historiographique critique, de faire place à la démarche réflexive et d'avoir recours à un éventail de ressources pédagogiques adaptées.

Mot-clés : Historiographie musicale ; enseignement de l'histoire de la musique ; musique occidentale ; musique « classique » ; histoire critique ; décolonisation des savoirs.

Abstract

As decolonization of knowledge and teaching becomes increasingly prominent within universities, post-secondary music programs in Canada and elsewhere must reevaluate their relationship to Eurocentric musical traditions. Currently, most undergraduate programs focus on Western classical music and a limited number of works and composers. These works are generally presented in a teleological manner consisting of a series of stylistic periods, ignoring external influences such as local music, non-Western music, oral or popular music. As these programs influence the representation of genres, repertoires, and musical tastes of future performers, teachers and music professionals, our institutions have the responsibility of considering ways to move beyond the dominant, Eurocentric, and colonial narrative of the "history of music." This article offers a theoretical and practical approach to transforming the teaching of music history in Canadian universities and conservatories, drawing of recent examples of course redesign. After briefly examining the nature of the historical narrative usually taught in post-secondary programs, it also provides theoretical tools and pedagogical methods that can concretely support the possible emancipation of this narrative in the context of Western classical music history courses.

Keywords: Music historiography; music history teaching and learning; Western music; art music; critical history; decolonizing knowledge.



Sandria P. Bouliane

Sandria P. Bouliane est professeure adjointe de musicologie à l'Université Laval. Elle examine les emprunts et les transferts culturels musicaux entre les communautés culturelles et linguistiques du Canada et des États-Unis au xx^e siècle. Chercheuse principale du projet «La vie musicale au Québec : pour un décloisonnement de l'histoire, 1919-1952)», elle cherche à faciliter l'intégration de pratiques musicales diverses dans lesquelles les contributions des femmes, des classes populaires, des Premières Nations ou des communautés associées à diverses diasporas seront mieux représentées. Les mêmes préoccupations guident son enseignement et ses travaux en équipe interdisciplinaire, axés sur l'historiographie critique et la vie culturelle au Québec.

Sarah-Anne Arsenault

Récipiendaire d'une bourse d'études supérieures du CRSH, Sarah-Anne Arsenault est doctorante en musicologie/recherche-crédation à l'Université Laval sous la direction de Sophie Stévance. Elle s'intéresse au processus de co-création entre musiciens de divers genres musicaux et réfléchit aux enjeux entourant l'entrée des musiques non occidentales dans les universités canadiennes.

D. Linda Pearce

D. Linda Pearce est titulaire de la Chaire de recherche du Canada «Music, Contact, and Conflict», professeure agrégée de musique à Mount Allison University et professeure invitée à l'Université McGill. En tant qu'interprète et enseignante spécialisée en musique ancienne européenne, Pearce s'appuie sur des méthodologies artistiques et musicologiques combinées. Ses précédents travaux sur la collaboration interculturelle et les pédagogies musicales décoloniales ont rassemblé des historiens, des artistes et des porteurs de traditions dans des environnements artistiques, collaboratifs et expérientiels. Ses projets ont abouti à la production de performances musicales et d'écrits scientifiques réunissant la musique européenne et celles issues d'autres cultures.

Margaret E. Walker

Margaret E. Walker est ethnomusicologue et professeure à Queen's University. Spécialiste de l'Asie du Sud, ses recherches se sont concentrées sur l'historiographie critique du Kathak, danse classique de l'Inde du Nord, en portant attention aux enjeux liés au genre, aux castes, aux diasporas et au colonialisme. Ses recherches actuelles appliquent la même approche critique à l'histoire de la musique globale, décolonisée et antiraciste, et notamment à son enseignement en contexte universitaire, le tout dans le cadre d'un ensemble de projets interdépendants portant sur l'historiographie, la production de connaissances et les curriculums.

Dans un contexte de sensibilisation grandissante aux enjeux de décolonisation des savoirs et de l'enseignement au sein des universités (Battiste 2013; Louie et collab. 2017; Pidgeon 2016; Tuck et Yang 2012), un nombre croissant de professeures et professeurs, au Canada comme ailleurs, cherchent à repenser leur rapport à une histoire de la musique centrée sur la tradition européenne (Attas 2019; Bradley 2012; Campbell et collab. 2016; Madrid 2016; Shahjahan et collab. 2022). En musicologie, une discipline enracinée dans les épistémologies de l'Europe du XIX^e siècle, les voix sont variées et les idées, qu'elles soient radicales, modérées ou conservatrices, se croisent et s'influencent mutuellement. Ces débats incitent à réfléchir sur la manière de conceptualiser l'histoire de la musique occidentale et à en revisiter les approches pédagogiques, pour ainsi en approfondir et en élargir la compréhension dans sa dimension globale (Strohm 2018; 2019).

Plusieurs initiatives sont en place pour repenser les cours d'histoire de la musique au niveau post-secondaire telles

que le projet subventionné « Changing Colonial Narratives in Eurocentric Music History¹ », lequel rassemble les coautrices de cette publication. Nous sommes trois professeures d'universités canadiennes enseignant l'histoire de la musique dite « classique » ou « savante » occidentale et une doctorante en musicologie : Margaret E. Walker à Queen's University (Kingston, Ontario), D. Linda Pearce à Mount Allison University (Canada Research Chair in Music, Contact, and Conflict; Sackville, Nouveau-Brunswick), puis Sandria P. Bouliane et Sarah-Anne Arsenault à l'Université Laval² (Québec, Québec). Ces dernières années, nous avons, chacune à notre manière, entrepris un processus de réflexion sur la transformation du contenu de nos cours et de nos recherches dans le but de nous ouvrir à une histoire plus complexe et diversifiée³. Notre projet vise donc à approfondir notre compréhension des enjeux et des points de vue critiques en histoire de la musique — qu'ils soient inclusifs, décoloniaux, globaux ou locaux — et à explorer des approches pédagogiques adaptées qui puissent contribuer efficacement à l'enseignement de l'histoire de la musique⁴.

¹ Subvention de développement Savoir, CRSH (2021-2023) avec Walker (chercheuse principale), P. Bouliane et Pearce (cochercheuses).

² Les recherches de Walker, ethnomusicologue spécialiste de l'Asie du Sud, se sont concentrées sur l'historiographie critique du Kathak, danse classique de l'Inde du Nord, en portant attention aux enjeux liés au genre, aux castes, aux diasporas et au colonialisme. Ses recherches actuelles appliquent la même approche critique à l'histoire de la musique globale, décolonisée et antiraciste, et notamment à son enseignement en contexte universitaire. Pearce est interprète et enseignante spécialisée en musique ancienne européenne. Elle a mené plusieurs projets de collaboration interculturelle réunissant des historiens et historiennes, des artistes et des porteurs et porteuses de traditions. Ces projets ont produit diverses perspectives sur les liens entre la musique européenne et celles issues d'autres cultures. P. Bouliane travaille sur les emprunts et les transferts culturels entre les communautés culturelles et linguistiques du Québec et de la Nouvelle-Angleterre du premier XX^e siècle. Son approche musicologique intègre des méthodes issues des études de la musique populaire, de la microhistoire et de l'historiographie critique axée sur la vie culturelle. Arsenault est récipiendaire d'une bourse d'études supérieures du CRSH et s'intéresse à la cocréation entre musiciens et musiciennes de divers horizons musicaux ainsi qu'aux enjeux de diversité et d'inclusion entourant les programmes universitaires en musique au Québec et au Canada.

³ En 2017, avec l'aide de ses collègues, Walker a remanié les cours d'histoire et de culture musicales de la DAN School of Drama and Music de la Queen's University. En suivant l'approche du « curriculum spiralé », les cours de la première année adoptent une approche globale et interdisciplinaire de l'histoire des arts du spectacle, tandis que les cours de deuxième année, axés sur l'histoire de la musique, revisitent les mêmes périodes chronologiques, mais de manière plus profonde et critique. À l'été 2019, P. Bouliane a entrepris, avec la collaboration d'Arsenault, la refonte complète des cours d'histoire de la musique dispensés au premier cycle à l'Université Laval. Le passage de quatre cours (8 crédits, 180 h) d'« Histoire de la musique » à deux cours (6 crédits, 90 h) renommés « Musique, histoire et société » a été l'occasion de repenser non seulement les contenus, mais également les méthodes d'enseignement et d'évaluation en explorant des enjeux tels que l'historiographie, le colonialisme, le racisme et le genre. De son côté, Pearce a entamé en 2020 une importante transformation des modalités pédagogiques du cours « Music History and Literature I », qui a depuis été renommé « History of European Art Music to 1750 ». Ce cours obligatoire dès la première année du baccalauréat en musique de la Mount Allison University porte sur la musique savante occidentale en examinant de manière critique les genres et les formes des traditions musicales écrites.

⁴ Les prémisses de cet article ont été présentées le 19 mai 2021 dans la série DIALOGUES : Towards Decolonization of Music and Dance Studies de l'International Council for Traditional Music (Sooi Beng et Ostashevski 2022). Nous avons ensuite entrepris notre projet de recherche financé en partie par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (depuis 2021) et par le programme des chaires de recherche du Canada (depuis 2023). Nous tenons également à remercier les évaluateurs ou évaluatrices de cet article, ainsi que Jean Boivin et Mathieu Gauthier pour leurs précieux commentaires et suggestions.

Deux constats ont motivé la rédaction de cet article. Premièrement, bien que la recherche des trente dernières années ait généré une abondance de travaux et d'initiatives remettant en cause ou bouleversant le récit prédominant, l'intégration de ces perspectives dans les salles de classe ne va pas de soi, semble encore marginale et demeure un défi. Deuxièmement, la composition bilingue de notre équipe a permis d'observer que ces travaux sont très majoritairement publiés en anglais et qu'il était pertinent d'ajouter sur ces questions une voix de plus en français. Ces constats soulèvent des questions importantes sur l'accessibilité et la disponibilité des sources et des ressources, ainsi que sur les obstacles limitant la révision de l'enseignement de l'histoire de la musique, en particulier au sein des institutions postsecondaires du Canada.

Ce texte n'offre pas un panorama exhaustif de l'état actuel de la recherche et de la pratique, mais les lecteurs et lectrices y trouveront rassemblées une variété de sources jugées pertinentes pour approfondir la réflexion sur l'enseignement de l'histoire de la musique. À partir de ces sources et de nos expériences, nous soulignerons l'importance d'examiner les fondements du récit prédominant, de situer et de positionner son approche, et d'avoir recours à un éventail de ressources pédagogiques.

Survol historiographique : pourquoi modifier nos cours ?

Au Canada, comme aux États-Unis, la plupart des programmes d'études postsecondaires en musique mettent l'accent sur le répertoire musical classique de l'Europe de l'Ouest (Baumer 2015; Walker 2021). Cette orientation reflète une réalité culturelle qui se manifeste dans la programmation des orchestres symphoniques et des salles de concert (Dharmoo 2019), dans les choix de financement des organismes culturels⁵, dans les critères d'évaluation des examens et des prix de Conservatoire (Bradley 2012; Loep Theissen 2021) et dans le type de musique enseignée aux enfants et adultes amateurs et amatrices (Hess 2018; 2017). À une étape ou l'autre de leur parcours, les élèves auront à se familiariser avec les savoirs et les valeurs liés à ce répertoire :

la virtuosité technique, la complexité harmonique, l'accord tempéré standardisé, la notation écrite, la fidélité à la partition, l'autorité du compositeur, un canon de grandes œuvres produites par des compositeurs prodiges, la spécialisation par rôles et par sous-champs, l'élitisme de statut de la haute culture, le progrès mené par l'innovation des compositeurs individuels, et un talent artistique apolitique et transcendantal⁶. (Hill 2009, 211)

Comprendre comment, quand et par qui les valeurs et les récits ont été élaborés et institutionnalisés est une démarche historiographique nécessaire pour initier les élèves aux enjeux de production de la connaissance et à la construction du canon musical occidental. Cela implique non seulement de réfléchir aux personnes et aux œuvres qui sont incluses ou exclues dans ce canon, mais aussi de comprendre quelles cultures et quels genres ou styles musicaux sont marginalisés et pourquoi. Expliquer aux élèves que tous les récits historiques, musicaux ou autres, sont les produits de leur contexte temporel et géographique spécifique, c'est aussi leur permettre de concevoir la connaissance en histoire et en musicologie comme fluide et partielle plutôt que comme une entité figée et totalisante. Une telle approche pédagogique semble ouvrir la voie à une appréciation critique plus juste des courants musicaux, c'est-à-dire mieux située et plus nuancée.

La démarche que nous proposons ici ne consiste pas à rejeter d'emblée le modèle existant, mais plutôt à exploiter sa prédominance comme un levier stratégique de changement ; c'est-à-dire de s'engager activement dans les structures courantes pour amorcer des changements au sein même du récit et des pratiques établies. Autrement dit, il s'agit d'utiliser le récit dominant pour révéler et critiquer les inégalités de pouvoir et de représentation, notamment celles liées au genre ou celles exacerbées par le colonialisme (ethniques, classes, langues, etc.). En adoptant cette approche, le travail historiographique devient une étape réflexive et critique essentielle pour poser les assises d'un cours d'histoire de la musique, en l'occurrence, un cours axé sur la musique classique occidentale. Dans cette optique, plusieurs articles scientifiques récents offrent des analyses historiographiques approfondies sur les fondements et l'évolution de la musicologie, envisagée comme pratique

⁵ Comme l'explique Attariwala (2013, 147-151), les divers organismes qui soutiennent les arts au Canada ont longtemps favorisé les esthétiques eurocentristes comme norme dominante. En 2013, précise-t-elle, « l'accès au financement des conseils des arts existe pour tous les musiciens et toutes les musiciennes, ainsi que pour tous les genres de musique, mais les intersections entre le mérite artistique, la représentation ethnoculturelle, l'avantage hérité et la diversité esthétique continuent d'être litigieuses » (« *access to arts council funding exists for all musicians and for all genres of music, but the intersections between artistic merit, ethnocultural representation, legacy advantage and aesthetic diversity continue to be contentious* » ; notre traduction) (Attariwala 2013, 151). Elle note également que « les parties prenantes demeurent désengagées des débats qui questionnent la légitimité pour les institutions de la musique classique occidentale de maintenir leur statut hégémonique et leur domination du financement public, alors qu'elles ne reflètent pas les valeurs politiques et philosophiques canadiennes actuelles » (« *the stakeholders remain disengaged from debates that question the legitimacy of Western classical music's institutions to sustain their hegemonic status and domination of public funding while not reflecting contemporary Canadian political and philosophical values* » ; notre traduction) (Attariwala 2013, 7).

⁶ « *technical virtuosity, harmonic complexity, standardised tempered intonation, written notation, faithfulness to the score, authority of the composer, a canon of great works by prodigy composers, subfield and role specialisation, orchestral hierarchy, elite high-culture status, progress through the innovations of individual composers, and apolitical transcendental artistry.* » Notre traduction.

historique, scientifique et discipline institutionnalisée⁷. Les paragraphes suivants proposent une vue d'ensemble pour en faciliter l'intégration dans un cours de premier cycle universitaire.

Le récit considéré comme «dominant» l'est dans la mesure où il est adopté non seulement par les institutions européennes qui ont vu naître les compositeurs et les œuvres de son canon, mais aussi dans des régions non occidentales où il se perpétue souvent par la reproduction de son système de valeurs⁸. Ce récit expose l'évolution présumée de «La Musique» depuis ses débuts «primitifs» jusqu'à son apogée dans la musique de concert du milieu du XIX^e siècle. Déjà au XVI^e siècle, le «discours des origines» engage un débat sur :

la volonté d'introduire une vision généalogique dans l'interprétation des origines de la musique. [...] Aux XVII^e et XVIII^e siècles, les historiens de la musique [ordonnent] l'évolution dans un devenir progressif: l'intérêt [est] de montrer comment [s'est] élaboré ce progrès pour aboutir à la perfection du présent ou d'un passé récent. (Vendrix 2004, 634 et 638)

Un siècle plus tard, Guido Adler et ses contemporains (Spitta, Schenker, Chrysander) adoptent des méthodologies empruntées aux sciences naturelles pour concevoir l'étude «scientifique» de la musique (Mugglestone 1981). Ce cadre téléologique s'établit alors autour des «classiques», décrits comme «des œuvres universelles qui constituent le bien commun de l'humanité, mais aussi un patrimoine national» (Vendrix 2004, 636).

C'est ainsi, dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, que sont publiées les premières *Gesamtausgabe*, *Complete Works Editions* ou *Éditions complètes* d'œuvres de compositeurs (tels que Bach, Händel, Palestrina, Beethoven et Mozart), les *Monuments of Music* ou les collections nationalistes (telles que *Denkmäler Deutscher Tonkunst* en 1892 et *Denkmäler der Tonkunst in Österreich* en 1894) et les panoramas historiques ou dictionnaires allemands et anglais comme Brendel (1860), Grove (1879-1900) et Naumann (1885). En France, les musicographes contribuent au récit avec des ouvrages tels qu'*Histoire de la symphonie à orchestre* de

Marie Bobillier⁹ (1882), *Histoire de la musique* d'Henri Lavoix (1884), *Histoire de l'opéra avant Lully et Scarlatti* de Romain Rolland (1895) ou *Histoire de la musique, des origines à la mort de Beethoven* de Jules Combarieu (1913). De nombreuses biographies de compositeurs s'ajoutent à la liste (voir Wiley 2008), dont plusieurs font toujours autorité. À titre d'exemple, la biographie critique *Vie de Beethoven* de Romain Rolland, publiée originellement en 1903, a de nouveau été éditée par Bartillat en 2019¹⁰. Jusqu'au milieu du XX^e siècle, la recherche et l'enseignement en musicologie se sont principalement concentrés sur les mêmes figures de «maîtres», «hommes» et sur des œuvres qualifiées de «chefs-d'œuvre» (Helm 1994 ; Karnes 2008 ; Wilfing 2021).

Dans les années 1980 et 1990, la musicologie intègre des perspectives critiques et interdisciplinaires en mettant l'accent sur le contexte culturel, social et politique de la musique, comme l'illustrent les publications influentes de Joseph Kerman (1985), Susan McClary et Richard Leppert (1987), Lawrence Kramer (1990), Carolyn Abbate (1991), Katherine Bergeron et Philip V. Bohlman (1992). Ce mouvement, appelé *New Musicology*, «a été une prise de conscience de la part de la musicologie sur la nécessité de poser des questions fondamentales sur sa propre activité: sur le canon musical, sur son eurocentrisme, sur le pourquoi de ses démarches» (Goldman 2010, 137). Le rejet du positivisme et la montée de l'analyse critique ont ouvert la voie aux études sur le genre (*gender studies* ; McClary 1991 ; Brett, Wood et Thomas 1994, etc.), sur la race (*race studies* ; Maultsby 1983 ; Wright et Floyd 1992 ; Lewis 1996, etc.) et sur les musiques populaires (*popular music studies* ; Frith 1981 ; Shepherd 1982 ; Middleton 1990, etc.). Malgré cela, comme en témoignent des ouvrages reconnus (notamment Wodon 2014 ; Seaton 2016 ; Burkholder, Grout et Palisca 2018 ; Taruskin et Gibbs 2019 ; Brisson et Thiébaux 2020), l'introduction de ces perspectives récentes dans les programmes d'enseignement demeure difficile (Attas 2019 ; Walker 2020).

⁷ Pour un portrait détaillé qui tient compte des variations régionales, voir Philippe Vendrix, «Les conceptions de l'histoire de la musique» (2004) ; Hervé Lacombe, «Un nouveau mot pour une nouvelle discipline. Enquête sur le terme "musicologie" et les modalités de son invention» (2018) ; Louis Delpach, «*Musikwissenschaft* et musicologie. Réseaux scientifiques, stratégies de légitimation et lieux de savoirs (1897-1917)» (2017) ; et Catherine Deutsch, «Un siècle de rapports de genre en musicologie. Les femmes musicologues à la Société française de musicologie et dans sa revue» (2018). Nous recommandons également la lecture des deux volumes «Un siècle de musicologie en France» que la *Revue de musicologie* a préparé pour marquer son 100^e anniversaire : «Vol. 1 : Structuration nationale et interactions internationales» (2017, 7-724) et «Vol. 2 : Mutations thématiques et évolutions méthodologiques» (2018, 7-802).

⁸ Voir la sélection suivante : Afrique du Sud (Mapaya 2022), Canada (Dubois 2023), Chine (Yang et Shaffle 2017), Corée (Kim 2018), Inde (Taylor 2015), Japon (Kano 2003), Taïwan (Chen 2022), missions jésuites en Amérique et dans les îles de l'Asie du Sud-Est et du Pacifique (Irving 2018).

⁹ Celle qui est considérée comme l'une des premières femmes musicologues françaises publiait alors sous le pseudonyme masculin Michel Brenet.

¹⁰ Des musicographes français se sont aussi appliqués à bâtir une histoire de la musique proprement française : Lionel Dauriac avec *La psychologie dans l'opéra français* (1897), Jacques-Gabriel Prod'homme avec ses monographies sur Berlioz (1904) et Gounod (1911), Pierre Aubry avec *Trouvères et troubadours* (1909), ou encore Louis Laloy avec ses ouvrages sur Rameau (1908) et Debussy (1909). Nous soulignons par ailleurs que plusieurs chercheurs portaient un grand intérêt pour les musiques traditionnelles ou populaires non européennes, en particulier Julien Tiersot, qui revendiquait leur étude sérieuse. Pour en savoir plus, voir Duchesneau, Guérpin et Leduc (2017).

Nous nous retrouvons ainsi devant un enjeu de taille : selon une enquête menée par Margaret Walker en 2020¹¹, plus de 200 professeures et professeurs d'histoire de la musique du Canada et des États-Unis soutiennent qu'il est important d'inclure de nouvelles perspectives et de nouveaux récits historiques au sein de leurs cours, mais se sentent dépourvus de la formation, de l'expertise ou de la confiance nécessaires pour évaluer et intégrer efficacement ces recherches dans leurs cours. En conséquence, la plupart des musiques non occidentales, traditionnelles ou populaires restent regroupées au sein de cours complémentaires (« musiques du monde », « cultures musicales du monde », « musique populaire et société », etc.), limitant ainsi les possibilités de mettre en lumière leur mode de coexistence, présente ou passée, avec la musique classique occidentale (Figueroa 2020 ; Hess 2015).

Face à ce constat, comment les cours d'histoire de la musique peuvent-ils s'affranchir du récit téléologique issu du XIX^e siècle et éviter un historicisme fondé sur l'idée de progrès et d'évolution ? Comment peut-on reconnaître les influences extérieures (musiques locales, musiques non occidentales, musiques orales ou populaires) ainsi que les musiques, les cultures et les individus marginalisés pour enrichir et diversifier les contenus et les pratiques des programmes en musique ? Pour répondre en partie à ces questions fondamentales, bien qu'il n'existe pas de solution unique, il nous semble que l'initiation à l'historiographie permet aux professeures et professeurs d'aborder les raisons concrètes pour lesquelles des œuvres, compositeurs ou compositrices ont été inscrits dans le récit, tandis que d'autres en ont été écartés. Selon notre expérience, ce n'est qu'après avoir pris acte de ces questions historiographiques, du fait que des critères et valeurs implicites ou explicites fondent certains choix épistémiques, que les élèves parviennent à saisir l'idée que l'histoire de la musique est un construit culturel et scientifique. En résumé, le défi consiste à présenter aux élèves la complexité des défis qu'engagent les bouleversements paradigmatiques en histoire de la musique, et à leur expliquer que cette dernière gagne à être étudiée à travers plusieurs perspectives.

Transformer un cours d'histoire de la musique occidentale : outils théoriques et pratiques

Ces dernières décennies, la critique de l'eurocentrisme et de l'androcentrisme a généré des ressources pédagogiques

importantes — quoique majoritairement en anglais — pour guider la révision des contenus de cours. Six volumes édités, et un septième à paraître, se concentrent sur la pédagogie de l'histoire de la musique (Natvig 2002a ; Briscoe 2010 ; Davis 2012 ; Balensuela 2019 ; Davis and Lynch 2022 ; Morgan-Ellis [2024]), et tous comprennent des chapitres qui cherchent à élargir, à remettre en question ou à démanteler le récit traditionnel (Natvig 2002b ; Douglas 2010 ; Zeck 2019 ; Elliot 2010 ; Chen 2022). Plusieurs travaux traitent des théories et des philosophies de la pédagogie (Seaton 2010, 2015 ; Stauffer 2010 ; Maiello 2013 ; Lowe 2015) et encouragent le décroisement des disciplines (Cook 2008 ; McPhail 2013 ; Meyer 2016). D'autres abordent les questions de justice sociale et d'équité (Moore 2017b ; André 2019) ou répondent aux divers besoins pressants de révision de l'étude de la musique de manière plus générale (Campbell, Myers et Sarath 2016 ; Moore 2017a). Enfin, plusieurs sites Web liés à des projets interuniversitaires ou en partenariat avec le milieu extra-universitaire donnent accès à des ressources précieuses pour ces initiatives : *Inclusive Early Music Collective* (Honish, Zanovello et collab., s.d.) ; *Beyond Tokenism* (Hung et collab., s.d.) ; *Equality, Diversity, and Inclusion in Music Studies* (Minors, Nooshin et collab., s.d.) ; *Présence compositrices* et l'outil « Demander à Clara » (Bodin et collab., s.d.) ; *Music By Women. Advocate, Educate, Empower* (Murdoch, Parsell et collab., s.d.). En s'inspirant de ces sources et de nos pratiques, nous présentons dans ce qui suit une sélection d'outils théoriques et pratiques utile à la mise en œuvre de possibles transformations des cours d'histoire de la musique classique occidentale.

L'importance de situer et de positionner son approche

Une première étape dans ce processus consiste à engager un rapport réflexif par la prise de conscience de ses propres dispositions et subjectivités quant au contenu du cours. Dès la première séance, il nous semble important que la professeure ou le professeur engage un dialogue avec les élèves afin de situer de manière explicite l'approche adoptée dans le cours. Cette transparence face à sa formation ou son domaine d'expertise et face aux contraintes contextuelles, institutionnelles ou externes (systémiques) (McGowan et collab. 2020) permet de mettre en lumière le défi de la sélection des contenus et les choix effectués dans l'élaboration du plan de cours. Des chercheurs comme Robinson (2020) et Kishimoto (2018) soulignent l'importance de la

¹¹ Le sondage intitulé *Cultural Narratives in University Music History Courses* a été financé par une Subvention institutionnelle du CRSH, et envoyé à près de 2000 professeurs et professeures d'histoire de la musique au Canada et aux États-Unis ; 369 répondants l'ont débuté et 271 l'ont complété. Le sondage, dont les résultats n'ont pas encore été publiés, a permis de recueillir des données directes sur les offres de cours et la planification de la révision des programmes, ainsi que des données indirectes sur des questions telles que l'eurocentrisme et les récits coloniaux. Les questions combinaient la collecte de données quantitatives (échelle de Likert) et qualitatives en permettant aux participants et participantes de développer ou de commenter leurs choix. L'objectif final était de documenter les tendances dans les cours d'histoire de la musique, dans la révision des programmes et dans les opinions sur le changement de l'histoire de la musique.

positionnalité comme stratégie clé pour contester l'autorité traditionnelle (souvent européenne et masculine) dans la production de connaissances. Kishimoto introduit cette notion dans la salle de classe comme une partie cruciale du défi à relever face au «curriculum eurocentrique et [face aux] approches ahistoriques à l'éducation, à la discipline et au matériel de cours¹²» (Kishimoto 2018, 546).

Un exercice pédagogique de réflexion sur la positionnalité montre que le savoir n'est jamais neutre et encourage les élèves à prendre conscience de l'influence de leur propre position sur leur interaction avec le contenu du cours. En début de session, les élèves peuvent être invités à rédiger pour eux-mêmes une réflexion sur leur positionnalité puis, quelques mois plus tard, à examiner comment leurs expériences, leurs attentes et leurs préférences ont affecté leur perception du cours. Cette prise de conscience personnelle aidera ensuite les élèves à mieux reconnaître la posture subjective des auteurs et autrices des lectures au programme du cours et à savoir que les connaissances sont produites par des individus spécifiques, dans des lieux, des temps et des contextes particuliers. Cette démarche encourage l'autonomie des élèves, le développement de leur pensée critique et la prise en compte de leur contribution à l'élaboration de récits historiques et musicaux de demain (voir aussi Walker [2023]).

L'importance de la démarche réflexive

Cette volonté de reconfigurer le contenu des cours et les cadres théoriques n'est pas uniquement le fait des professeures et professeurs. Les élèves ayant un intérêt pour les enjeux touchant aux fondements épistémiques du savoir et pour les questions de justice sociale et d'équité sont parfois les moteurs du changement. Selon un sondage mené par deux membres de notre équipe, une majorité d'élèves manifestent un vif intérêt pour les cours d'histoire de la musique, tant sur le plan scolaire, professionnel que personnel¹³. Cet intérêt peut être un facteur déterminant du processus de transformation d'un cours, dans la mesure où l'implication des élèves est encouragée. Dans cette optique, les approches de pédagogie active nous semblent particulièrement pertinentes pour nourrir et maintenir leur engagement dans le cours. Elles favorisent les méthodes qui permettent aux élèves de s'approprier la matière en fonction

de leur programme et de leurs aspirations professionnelles. Nous rappelons encore une fois ici l'importance d'initier les élèves à l'historiographie de la musique, de les faire réfléchir sur la construction des récits historiques et de les amener à comprendre comment le langage, la culture et le territoire façonnent l'appréciation même des œuvres et des performances musicales.

Pour illustrer ce point, des discussions en classe sur des présupposés épistémologiques peuvent aider à expliquer les raisons pour lesquelles, dans le contexte canadien, les musiques locales, celles des peuples autochtones, mais aussi celles composées sur le territoire depuis les débuts de la colonisation, sont minorées ou absentes du récit prédominant. Plus largement, cette approche conduit à une réflexion sur la place accordée ou à impartir à : l'influence des musiques locales et leur interaction avec les grands courants musicaux ; la coexistence de traditions musicales diverses à une même époque ; l'impact des traditions musicales extra-européennes sur la musique classique occidentale ; et l'existence d'un répertoire d'œuvres de compositrices et compositeurs issus de la diversité (par exemple, Chevalier de Saint-George, Samuel Colridge-Taylor, Florence Price, Nathanael Dett, Clarence Cameron White, William Grant Still, etc.).

Juliet Hess (2015) nous met toutefois en garde devant l'option consistant à «ajouter de la musique du monde [ou autre] et [à] remuer¹⁴» (Morton 1994). Autrement dit, il ne suffit pas d'ajouter quelques musiques «autres» pour résoudre les enjeux susmentionnés. Inspirée par les modèles théoriques des études de genre, Hess a identifié le modèle épineux du «musicien-touriste» qui positionne la musique occidentale comme étant «la norme» et les autres musiques comme étant marginales, voire insignifiantes (Hess 2015, 339). Or, il se trouve que les œuvres ou les styles qui se trouvent au cœur même des canons sont historiquement issus de syncrétismes que l'on ignore ou que l'on a mis à l'écart dans le récit dominant. Pour éviter de percevoir les musiques «autres» comme des embellissements qui sont introduits aussi rapidement qu'ils sont délaissés, Hess considère qu'il est donc préférable «de penser largement à travers les catégories¹⁵» (Hess 2015, 341) pour concevoir

¹² «Eurocentric curriculum and the apolitical and ahistorical approaches to education, discipline, and course materials.» Notre traduction.

¹³ À l'été 2019, Arsenault et P. Bouliane ont mené un sondage à participation volontaire auquel ont répondu 74 élèves de l'Université Laval, actuels ou diplômés, à propos de leur expérience des cours d'histoire de la musique. Parmi les 27 questions posées, trois d'entre elles concernaient la place accordée à l'histoire de la musique dans leur formation universitaire et leur vie extra-universitaire. Pas moins de 71 pour cent des élèves ont affirmé attacher une grande ou très grande importance aux connaissances acquises en histoire de la musique dans le cadre d'une formation universitaire. Si 66 pour cent pensent que les cours d'histoire auront une grande ou très grande importance pour leur future profession, 84 pour cent accordent une grande ou très grande importance à l'histoire de la musique du point de vue de la culture générale et personnelle. Les connaissances acquises dans ce cours sont donc jugées importantes par les élèves non seulement pour leur formation, mais aussi dans leur développement en tant qu'individus.

¹⁴ «Add world music [or other] and stir». Notre traduction.

¹⁵ «To think broadly across categories». Italique de l'autrice, notre traduction.

un modèle comparatif dans lequel la musique est comprise comme une pratique sociale et relationnelle.

Étapes à apprivoiser et à franchir : l'exemple des « concepts seuils »

Les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation doivent être envisagées comme des moyens de favoriser la participation pleine et volontaire des élèves au décloisonnement de l'histoire de la musique. Pour certains d'entre elles et eux, les cours peuvent toutefois introduire un contenu et des concepts qui dépassent leur zone de confort. En effet, il peut être intimidant d'appréhender pour la première fois les enjeux liés au genre, au colonialisme ou au racisme avec des élèves de premier cycle ; un inconfort peut être ressenti tant chez les élèves que chez la professeure ou le professeur. La théorie du seuil (Kent 2016), issue de la recherche sur l'enseignement supérieur, offre des pistes intéressantes à cet égard. Dans cette approche, les notions complexes telles que le genre, le colonialisme, le racisme ou même l'historiographie peuvent être considérées en tant que « concepts seuils » (*threshold concepts*), soit des idées qui représentent, de prime abord, un défi conceptuel pour les élèves, mais qui, une fois intégrées, transforment la perception du sujet enseigné. Selon cette théorie du seuil, l'intégration du concept se réalise en trois stades : préliminal, liminal (le franchissement du seuil) et post-liminal. Ces stades, parfois difficiles à identifier, peuvent être franchis à des moments différents pour chaque personne, tout comme ils peuvent ne jamais être franchis. Or, le stade liminal correspond typiquement à un sentiment d'inconfort¹⁶, qu'il faut apprivoiser pour pouvoir le surpasser.

Au sein d'un cours, les concepts seuils peuvent agir comme des points de repère auxquels il est possible de revenir tout au long de la session. Par exemple, la lentille du colonialisme pourrait être employée à trois occasions : une première fois pour explorer la musique sacrée espagnole du début de la période coloniale au Mexique, une seconde fois pour expliquer l'opulence des maisons d'opéra anglaises au XVIII^e siècle, puis une troisième fois pour étudier les représentations d'autres cultures dans les opéras français du XIX^e siècle. Ainsi, petit à petit, les élèves se familiarisent avec ce nouveau concept, franchissent à leur rythme les différents stades et parviennent graduellement à dépasser leur inconfort. De ce fait, les concepts seuils aident les élèves à mieux comprendre l'importance de diversifier le contenu des cours. C'est aussi le cas avec le concept du genre : nous avons remarqué qu'après avoir examiné la production

musicale des femmes de la période médiévale à la période baroque, les élèves ont commencé à comparer les rôles et l'apport créatif des femmes lors de discussions en classe et dans leurs travaux. Leur attention pour la question du genre s'est peu à peu intensifiée, dépassant la simple biographie historique pour s'inscrire dans des cadres véritablement critiques. Leur engagement pourrait donc être qualifié de post-liminaire. Cette expérience a également révélé que notre propre engagement à l'égard des concepts du genre et du colonialisme a eu un impact direct sur la facilité des élèves à intégrer l'espace liminal et à développer un intérêt envers les enjeux relatifs au canon, en vue de l'inclusion d'autres perspectives.

Les concepts seuils ne forment qu'un exemple parmi un ensemble d'outils théoriques permettant d'encadrer la transformation d'un cours d'histoire de la musique. Nous souhaitons ici insister sur le fait qu'il convient à chaque professeure et professeur de sélectionner les pistes conceptuelles qui lui semblent correspondre le mieux à son approche pour enrichir son enseignement. D'autres outils peuvent être tirés des diverses ramifications des théories critiques dont les études postcoloniales, la *critical race theory* ainsi que l'approche EDID (équité, diversité, inclusion et décolonisation)¹⁷.

Cette année-là, en musique : activité de recherche au-delà des algorithmes (durée : 30 à 60 minutes)

Le choix des activités d'apprentissages est fondamental lorsqu'on souhaite aborder en classe la question du canon et des astuces pour en déroger. Une activité que nous avons intitulée « Cette année-là, en musique » peut être réalisée en classe, en petits ou grands groupes. À partir d'une recherche sur Internet, l'objectif est de dresser une liste d'événements musicaux associés à une année précise. Au premier tour, les élèves auront généralement trouvé des œuvres rattachées aux grandes figures de l'histoire. En les invitant à fouiller davantage, cette fois en s'éloignant consciemment du canon, les recherches feront émerger des œuvres, des personnes ou des manifestations musicales moins connues. Dans un troisième temps, en variant les moteurs de recherche, en effectuant des recherches dans d'autres langues¹⁸ et avec un bon usage des opérateurs booléens, les élèves devront astreindre leurs recherches à la musique hors de l'Europe.

En testant l'activité pour l'année 1824, les élèves ont d'abord identifié des événements impliquant Beethoven,

¹⁶ Le sentiment d'inconfort s'explique notamment par le fait que les concepts seuils ont pour caractéristique d'être troublants (*troublesome*), en particulier lorsqu'ils sont nouveaux, mais aussi transformateurs et irréversibles (Kent 2016). C'est pour cette raison que la théorie du seuil met l'accent sur le *processus* — qui implique de confronter cet inconfort — plutôt que sur les *résultats*.

¹⁷ Voir notamment Bradley (2017), Kajikawa (2019), Kendi (2019) et Koza (2010).

¹⁸ S'il y a lieu, nous invitons les élèves maîtrisant une langue autre que le français et l'anglais à étendre la portée de notre recherche.

Chopin et Rossini. Dans un deuxième temps, les élèves se sont intéressés à une œuvre de Clara Wieck Schumann, puis à la naissance de Bedřich Smetana. En redoublant d'efforts, une recherche plus ciblée a finalement révélé que 1824 marquait l'essor de la cueca chilienne ainsi que la création de cinq écoles de musique militaire au Caire (1824-1834). L'activité s'est conclue par la recherche d'extraits sonores de musiques chiliennes et égyptiennes du début du XIX^e siècle. En proposant des méthodes et des outils de recherche en ligne appropriés, cette approche par étapes permet de souligner indirectement les enjeux liés à la construction du canon. Il s'agit également d'une occasion pour l'élève de plonger dans des ressources documentaires moins usitées, de réfléchir sur ses propres biais, d'observer la limitation des résultats selon le choix de la langue ou du moteur de recherche et de prendre conscience de l'influence des algorithmes sur la hiérarchisation des contenus en ligne (D'Iganzio et Klein 2020 ; Noble 2018).

Femmes à l'œuvre : activité d'étude comparative (durée : 2 à 3 heures)

Pour sensibiliser les élèves aux inégalités de genre dans l'histoire de la musique, nous proposons une activité qui intègre l'étude d'un genre musical standard à travers une analyse comparative de deux œuvres. L'exercice débute par une introduction au concept d'inégalité de genre en mettant l'accent sur les différences d'opportunités et de reconnaissance des compositrices au fil de l'histoire¹⁹. L'activité se poursuit avec l'étude comparative de deux compositions, l'une d'un compositeur et l'autre d'une compositrice, choisies en fonction de la période musicale étudiée. En mettant en lumière les contextes historiques et culturels dans lesquels ces œuvres ont été créées, les disparités en matière d'éducation, d'accès à la publication et de réseaux professionnels sont soulignées. Il est également possible de réfléchir sur le rôle de ces facteurs culturels pour comprendre les normes de reconnaissance et les règles d'attribution de la consécration dans la constitution du canon par exemple.

Les élèves travaillent ensuite en groupe de trois ou quatre pour examiner les partitions et écouter les enregistrements des œuvres sélectionnées pour analyser les techniques, les structures et les thèmes employés. Chaque groupe reçoit également un extrait de chapitre ou d'article scientifique explorant les vies et les carrières des compositeurs et des compositrices de l'époque étudiée. À l'étape suivante, les groupes sont jumelés par deux pour partager leurs réflexions en s'appuyant sur leur analyse de l'œuvre et de l'extrait de texte. L'activité se termine par une discussion en plénière

sur l'influence des contextes historiques et sociaux sur les œuvres musicales et la reconnaissance de leur compositeur ou compositrice.

À titre d'exemples, l'exercice pourrait comparer 1) la mise en musique du *Miserere mei Deus* par le musicien de cour et maître de chapelle Josquin des Prez (v. 1450) et par la religieuse Rafaella Aleotti (v. 1593); 2) une suite pour clavecin tirée du deuxième livre d'Elisabeth Jacquet de la Guerre (1707) avec un ordre du premier livre de François Couperin (1713); 3) un cycle *Romances sans paroles* pour piano-forte par la fratrie Mendelssohn, par exemple l'opus 62 de Felix (1842-1844) et l'opus 2 de Fanny (1846). L'objectif est de développer une compréhension nuancée des dynamiques de genre dans l'histoire de la musique, en encourageant une appréciation de la diversité des contributions musicales au-delà des inégalités historiques. Cette approche pédagogique enrichit les connaissances musicales des élèves et implique une vision plus équilibrée et inclusive de l'histoire de la musique.

Pour un environnement d'apprentissage ouvert au dialogue

Tout en encourageant l'ensemble des élèves à se pencher de manière critique sur des questions historiographiques, tant dans les discussions en classe que dans leurs travaux, il est important de tenir compte du fait que certains groupes puissent être plus enclins ou plus réfractaires que d'autres à critiquer les idées reçues, à soulever certains problèmes ou à remettre en question leurs propres préconceptions. Un projet de transformation d'un cours d'histoire a un impact sur les professeures, les professeurs et les élèves, lesquels feront face à des moments de doute, de remise en question et d'apprentissage par essais et erreurs. Il devient alors important de prévoir, tout au long de la session, des activités où les élèves peuvent s'exprimer de façon anonyme, au moyen par exemple de sondages, de nuages de mots interactifs en ligne²⁰ ou de questionnaires papier. Ces moments constituent un espace neutre pour partager leur interprétation des idées — sans peur d'être jugés ou rejetés — sur un sujet, une lecture, une écoute ou même une évaluation du cours. Les résultats peuvent ensuite susciter de riches discussions en classe ou permettre à l'enseignant ou l'enseignante de s'ajuster et/ou de proposer un retour en classe nuancé et constructif sur les avis exprimés.

En somme, il faut prévoir que des élèves auront besoin de plus de temps ou de plus d'accompagnement que d'autres, et reconnaître que plusieurs assistent sans doute pour la première fois à un cours adoptant une approche d'histoire

¹⁹ La même activité pourrait aussi viser à mettre l'accent sur d'autres groupes ou populations marginalisées.

²⁰ Par exemple, avec Aha Slides (<https://ahaslides.com/fr/>), Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) ou Kahoot! (<https://kahoot.com/>).

globale, anticoloniale, antiraciste et/ou féministe. Il est important de mettre en place des activités qui encouragent le dialogue et des temps de réflexion pour contrer la polarisation ou la rigidité contre-productive, et pour désamorcer de possibles confrontations inutiles fondées sur le ressentiment ou sur une mauvaise compréhension de la démarche réflexive mise de l'avant dans le cours²¹. En fixant des limites à la discussion et en créant un espace pour les divergences d'opinions, les élèves apprendront à apprécier une salle de classe qui stimule la pensée critique et les échanges respectueux.

Conclusion

Les enjeux soulevés par nos initiatives respectives dépassent le domaine strict de la musicologie et exigent de prendre en compte non seulement l'enseignement de l'histoire de la musique, mais aussi la recherche et la pratique instrumentale. Comme le suggère Anna Bull dans *Class, Control, and Classical Music* (2019), les programmes d'études en musique influencent significativement les perceptions et les préférences musicales des élèves — qui sont aussi les professionnelles et professionnels à venir du champ musical (enseignement, création, interprétation, etc.). La valorisation ou la dévalorisation de certains genres musicaux, de certaines pratiques et esthétiques peut ainsi perpétuer des stéréotypes à l'encontre des musiques marginalisées (Miranda et Gaudreau 2020; Peerbaye et Attariwala 2019; Tomlinson 2015). Il est donc important que nos institutions d'enseignement et de recherche canadiennes et occidentales réexaminent le récit prédominant afin d'ouvrir la voie à des récits alternatifs issus d'une multiplicité de perspectives. Selon Regelski (2013), l'histoire de la musique joue un rôle essentiel dans la formation musicale en aidant les élèves à mieux se connaître et à comprendre le monde complexe et diversifié qui les entoure. Les cours d'histoire deviennent alors un moyen efficace d'éduquer des citoyennes et des citoyens dont l'influence s'étend bien au-delà du contexte de la classe (Maiello 2013).

Notre recherche postule qu'il est nécessaire d'offrir des cours d'histoire de la musique dans les programmes en musique de niveau postsecondaire et que cette nécessité doit mener à des travaux de réflexion sur la mise à jour des contenus et des approches pédagogiques. Toutefois, il faut reconnaître que les récits alternatifs peuvent aussi contenir

des biais, et qu'ils exigent une vigilance et un ajustement continus sur le plan épistémique. Le défi est grand et les obstacles subsistent, notamment en raison de l'enculturation souvent profonde chez les professeures et les professeurs qui ont été formés selon une approche fondée sur un récit téléologique hérité du XIX^e siècle. Conséquemment, même lorsque le ou la titulaire d'une classe d'histoire de la musique souhaite mettre à distance ce récit, les craintes de négliger des éléments importants, tel «chef-d'œuvre» ou tel «grand compositeur», restent bien présentes. Ainsi ce type d'initiative peut être conçu comme un concept seuil de l'enseignement: l'entrée dans un espace pédagogique liminal, où les récits et les cadres théoriques établis sont remis en question, crée un inconfort manifeste. Cependant, en acceptant consciemment les défis inhérents à cette démarche et en s'appuyant sur des ressources existantes, un changement significatif est possible.

La modification des contenus et du matériel pédagogique fait néanmoins face à un autre obstacle majeur: le manque de temps. Intégrer les résultats de nouvelles recherches musicologiques dans un cours requiert un investissement considérable de temps et d'énergie. De plus, s'éloigner de méthodes éprouvées et déjà enseignées avec compétence et aisance nécessite un effort notable, surtout dans un contexte où les professeures et professeurs sont souvent aussi accaparés par leurs projets de recherche, des responsabilités administratives et d'autres obligations professionnelles²². C'est pourquoi il est important de saisir les opportunités de changement lorsqu'elles se présentent, telles que l'élaboration d'un nouveau cours, de nouveaux programmes ou encore l'arrivée de nouvelles ou nouveaux collègues. Dans tous les cas, la réussite de telles réformes exige de la patience, des ressources appropriées, des conditions favorables et le soutien de ses pairs. Enfin, en conjuguant les efforts et une diversité de perspectives, nous croyons qu'il est possible de rendre l'enseignement de l'histoire de la musique plus juste, riche et diversifié, rendant ainsi hommage à la dimension globale de cette histoire.

²¹ Dans un article et un chapitre d'ouvrage à paraître, P. Bouliane et Pearse présentent un ensemble d'activités pédagogiques à réaliser en classe et hors classe, développées à partir de trois rencontres musicales interculturelles durant le Moyen Âge et la Renaissance, soit 1) la bataille de Barbastro et la rencontre entre les qiyān et les troubadours; 2) la bataille de Lépante et la rencontre entre l'Europe et l'Empire ottoman; 3) l'ambassade de l'ère Tenshō et la réception de la délégation japonaise à Venise. Voir P. Bouliane et Pearse (2023) et Pearse et P. Bouliane ([2024]).

²² Les enseignants et les enseignantes ne disposent pas des mêmes ressources matérielles et temporelles pour entamer une transformation profonde des contenus de leurs cours. C'est pourquoi, dans le cadre de notre projet de recherche subventionné, notre équipe a évalué plus de 300 sources secondaires, en anglais et en français, intégrant une vision plus globale et enchevêtrée de la musique. 150 sources ont été analysées et résumées afin d'être versées dans la banque de données Zotero en libre accès du site Web Inclusive Early Music Collective (Honish, Zanovello et collab., s.d.). Voir: https://www.zotero.org/groups/2528386/inclusive_early_music/library (consulté le 19 janvier 2024).

Références

- ABBATE, Carolyn (1991). *Unsung Voices: Opera and Musical Narrative in the Nineteenth Century*, Princeton, Princeton University Press, coll. «Princeton Studies in Opera».
- ANDRÉ, Naomi Adele (2019). *Black Opera: History, Power, Engagement*, Urbana, University of Illinois Press.
- ATTARIWALA, Parmela S. (2013). «Eh 440: Tuning into the Effects of Multiculturalism on Publicly Funded Canadian Music», thèse de doctorat, University of Toronto.
- ATTAS, Robin (2019). «Strategies for Settler Decolonization: Decolonial Pedagogies in a Popular Music Analysis Course», *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 49, n° 1, p. 125-139, doi: <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188281>.
- AUBRY, Pierre (1909). *Trouvères et troubadours*, Paris, Félix Alcan.
- BALENSUELA, C. Matthew (dir.) (2019). *The Norton Guide to Teaching Music History*, New York, Norton.
- BATTISTE, Marie (2013). *Decolonizing Education: Nourishing Learning Spirit*, Vancouver, UBC Press.
- BAUMER, Matthew (2015). «A Snapshot of Music History Teaching to Undergraduate Music Majors, 2011-2012. Curricula, Methods, Assessment, and Objectives», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 5, n° 2, p. 23-47.
- BERGERON, Katherine et Philip V. BOHLMAN (1992). *Disciplining Music: Musicology and Its Canons*, Chicago, University of Chicago Press.
- BOBILLIER, Marie (1882). *Histoire de la symphonie à orchestre: Depuis ses origines jusqu'à Beethoven inclusivement*, Paris, Gauthier-Villars.
- BODIN, Claire et Béatrice IMHAUS (s.d.). *Présence compositrices*, URL: <https://www.presencecompositrices.com>, consulté le 19 janvier 2024.
- BRADLEY, Deborah (2017). «Standing in the Shadows of Mozart», dans Robin D. Moore (dir.), *College Music Curricula for a New Century*, New York, Oxford University Press, p. 205-222, doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190658397.003.0011>.
- BRADLEY, Deborah (2012). «Good for What, Good for Whom?: Decolonizing Music Education Philosophies», dans Wayne D. Bowman et Ana Lucia Frega (dir.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, Oxford/New York, Oxford University Press, p. 409-433, doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0022>.
- BRENDEL, Franz (1860). *Geschichte der Musik in Italien, Deutschland und Frankreich von den Ersten Christlichen Zeiten bis auf die Gegenwart*, 1^{ère} éd., Leipzig, Verlag von Heinrich Matthes.
- BRETT, Philip, Elizabeth WOOD et Gary C. THOMAS (dir.) (1994). *Queering The Pitch: The New Gay and Lesbian Musicology*, New York, Routledge.
- BRISCOE, James R. (2010). *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, coll. «Monographs & Bibliographies in American Music».
- BRISSON, Élisabeth et Jérôme THIÉBAUX (2020). *Histoire de la musique occidentale. Biographies et mythes historiques*, Paris, Ellipses.
- BULL, Anna (2019). *Class, Control, and Classical Music*, Oxford University Press.
- BURKHOLDER, J. Peter, Donald Jay GROUT et Claude V. PALISCA (2018). *A History of Western Music*, 10^e éd., New York, W.W. Norton.
- CAMPBELL, Patricia Shehan, David MYERS et Ed SARATH (2016). «Transforming Music Study from Its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors», *College Music Symposium*, n° 56, p. i-vi, 1-22, URL: <http://www.jstor.org/stable/26574453>, consulté le 19 janvier 2024.
- CHEN, Jen-yen (2022). «Western Music History as a Teaching Topic in Taiwan Pedagogy as Transculturation», dans James A. Davis et Christopher Lynch (dir.), *Listening Across Borders: Musicology in the Global Classroom*, New York, Routledge/Taylor & Francis Group, p. 11-22.
- COMBARIEU, Jules (1913). *Histoire de la musique, des origines à la mort de Beethoven. Tome I : Des origines à la fin du xvr^e siècle*, Paris, Librairie Armand Colin.
- COOK, Nicholas (2008). «We Are All (Ethno)musicologists Now», dans Henry Stobart (dir.), *The New (Ethno) musicologies*, Lanham, Scarecrow Press, p. 48-70.
- DAURIAC, Lionel (1897). *La psychologie dans l'opéra français*, Paris, Félix Alcan.
- DAVIS, James A. (dir.) (2012). *The Music History Classroom*, Farnham, Ashgate.
- DAVIS, James A. et Christopher LYNCH (dir.) (2022). *Listening Across Borders: Musicology in the Global Classroom*, New York, Routledge.
- DELPECH, Louis (2017). «Musikwissenschaft et musicologie : Réseaux scientifiques, stratégies de légitimation et lieux de savoirs (1897-1917)», *Revue de musicologie*, vol. 104, n°s 1-2, p. 117-152.
- DEUTSCH, Catherine (2018). «Un siècle de rapports de genre en musicologie. Les femmes musicologues à la Société française de musicologie et dans sa revue», *Revue de musicologie*, vol. 103, n° 2, p. 305-326.
- DHARMOO, Gabriel (2019). «Reflets de la colonialité dans la scène des musiques nouvelles», *Intersections : Revue canadienne de musique*, vol. 39, n° 1, p. 105-121, doi: <https://doi.org/10.7202/1075345ar>.

- D'IGNAZIO, Catherine et Lauren F. KLEIN (2020). *Data Feminism*, Cambridge (Mass.), MIT Press, coll. «Strong Ideas Series».
- DOUGLAS, Gavin (2010). «Some Thoughts on Teaching Music History from an Ethnomusicological Perspective», dans James R. Briscoe (dir.), *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, p. 27-43.
- DUBOIS, Paul-André (2023). *Musique et dévotion dans la mission jésuite du Canada: Sources, histoire et répertoire du petit motet et du cantique spirituel savant chez les Abénaquis de Nouvelle-France*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- DUCHESNEAU, Michel, Martin GUERPIN et Marie-Pier LEDUC (2017). «Musicologie et presse musicale en France (1889-1914)», *Revue de Musicologie*, vol. 103, n° 2, p. 71-116, URL: <https://www.jstor.org/stable/48595165>, consulté le 19 janvier 2024.
- ELLIOT, Robin (2010). «Teaching Canadian Music in Undergraduate Music History Courses», dans James R. Briscoe (dir.), *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, p. 163-176.
- FIGUEROA, Michael A. (2020). «Decolonizing “Intro to World Music?”», *Journal of Music History Pedagogy*, vol 10, n° 1, p. 39-57.
- FRITH, Simon (1981). *Sound Effects: Youth, Leisure, and the Politics of Rock'n'roll*, New York, Pantheon Books.
- GOLDMAN, Jonathan (2010). «La New Musicology. Survol de la musicologie américaine des années 1990», *Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société*, n° 11, p. 127-138.
- GROVE, Sir George (dir.) (1879-1900). *A Dictionary of Music and Musicians (A.D. 1450-1559): By Eminent Writers, English and Foreign, with Illustrations and Woodcuts*, London/New York, Macmillan and Co.
- HELM, E. Eugene (1994). *The Canon and the Curricula: A Study of Musicology and Ethnomusicology Programs in America*, Stuyvesant, Pendragon Press.
- HESS, Juliet (2015). «Decolonizing Music Education: Moving Beyond Tokenism», *International Journal of Music Education*, vol. 33, n° 3, p. 336-347, doi: <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>.
- HESS, Juliet (2017). «Equity and Music Education: Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness», *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, vol. 16, n° 3, p. 15-47.
- HESS, Juliet (2018). «Troubling Whiteness: Music Education and the “Messiness” of Equity Work», *International Journal of Music Education*, vol. 36, n° 2, p. 128-144.
- HILL, Juniper (2009). «The Influence of Conservatory Folk Music Programs: The Sibelius Academy in Comparative Context». *Ethnomusicology Forum*, vol. 18, n° 2, p. 207-241, URL: <http://www.jstor.org/stable/27808677>, consulté le 19 janvier 2024.
- HONISCH, Erika et Giovanni ZANOVELLO (dir.) (n.d.). *Inclusive Early Music: More Of It*, URL: <https://inclusiveearlymusic.org/>, consulté le 19 novembre 2023.
- HUNG, Eric, Jacqueline AVILA, Joy Marie DOAN, Kunio HARA et Jasmine A. HENRY (n.d.). *Beyond Tokenism: Dismantling, Rethinking & Reframing Narratives in Music History Pedagogy*, URL: <https://musichistoryredo.wordpress.com/>, consulté le 19 janvier 2024.
- IRVING, David R. M. (2018). «Music in Global Jesuit Missions, 1540-1773», dans Ines G. Županov (dir.), *The Oxford Handbook of the Jesuits*, New York, Oxford University Press, p. 598-634.
- KAJIKAWA, Loren (2019). «The Possessive Investment in Classical Music: Confronting Legacies of White Supremacy in U.S. Schools and Departments of Music», dans Kimberlé Williams Crenshaw, Luke Charles Harris, Daniel Martinez HoSang et George Lipsitz (dir.), *Seeing Race Again: Countering Colorblindness Across the Disciplines*, Berkeley, University of California Press, p. 155-175.
- KANO, Tamio (2003). «Un panorama musical de Tokyo», dans Jean-Jacques Nattiez (dir.), *Musiques: Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, Arles/Paris, Actes Sud/Cité de la musique, vol. 1, p. 1045-1068.
- KARNES, Kevin C. (2008). *Music, Criticism, and the Challenge of History*, New York, Oxford University Press.
- KENDI, Ibram X. (2019). *How to Be an Antiracist*, New York, One World.
- KENT, Sarah (2016). «Threshold Concepts», Calgary, Taylor Institute for Teaching and Learning at the University of Calgary, URL: <https://taylorinstitute.ucalgary.ca/resources/threshold-concepts>, consulté le 19 janvier 2024.
- KERMAN, Joseph (1985). *Contemplating Music: Challenges to Musicology*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- KIM, Jin-Ah (2018). «“European Music” Outside Europe? Musical Entangling and Intercrossing in the Case of Korea’s Modern History», dans Reinhard Strohm (dir.), *Studies on a Global History of Music: A Balzan Musicology Project*, New York, Routledge/Taylor & Francis Group, p. 178-197.

- KISHIMOTO, Kyoko (2018). «Anti-Racist Pedagogy: From Faculty's Self-Reflection to Organizing Within and Beyond the Classroom», *Race Ethnicity and Education*, vol. 21, n° 4, p. 540-554, doi: <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248824>.
- KOZA, Julia Eklund (2010). «Listening for Whiteness: Hearing Racial Politics in Undergraduate School Music», dans Thomas A. Regelski et J. Terry Gates (dir.), *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice, Landscapes, the Arts, Aesthetics, and Education*, Dordrecht, Springer Netherlands, p. 85-95, doi: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_7.
- KRAMER, Lawrence (1990). *Music as Cultural Practice, 1800-1900*, Berkeley, University of California Press.
- LACOMBE, Hervé (2018). «Un nouveau mot pour une nouvelle discipline: Enquête sur le terme "musicologie" et les modalités de son invention», *Revue de musicologie*, vol. 104, n° 12, p. 21-52.
- LALOEY, Louis (1908). *Rameau*, Paris, Félix Alcan.
- LALOEY, Louis (1909). *Claude Debussy*, Paris, Les bibliophiles fantaisistes.
- LAVOIX, Henri (1884). *Histoire de la musique*, Paris, A. Quantin.
- LEWIS, George E. (1996). «Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives», *Black Music Research Journal*, vol. 16, n° 1, p. 91-122, doi: <https://doi.org/10.2307/779379>.
- LOEP THEISSEN, Anna (2021). «Examining Whiteness in the Royal Conservatory of Music History Curricula», *Fédération canadienne des associations des professeurs de musique*, URL: https://www.cfmta.org/docs/essays/Loepp_Thiessen.pdf, consulté le 19 janvier 2024.
- LOUIE, Dustin William, Yvonne POITRAS-PRATT, Aubrey Jean HANSON et Jacqueline OTTMANN (2017). «Applying Indigenizing Principles of Decolonizing Methodologies in University Classrooms», *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 47, n° 3, p. 1633, doi: <https://doi.org/10.7202/1043236ar>.
- LOWE, Melanie (2015). «Rethinking the Undergraduate Music History Sequence in the Information Age», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 5, n° 2, p. 65-71.
- MADRID, Alexandro L. (2016). «Diversity, Tokenism, Non-Canonical Musics, and the Crisis of the Humanities in U.S. Academia», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 7, n° 2, p. 124-130.
- MAIELLO, James Vincent (2013). «Toward an Extension of Regelski's Praxial Philosophy of Music Education into Music History Pedagogy», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 4, n° 1, p. 71-108.
- MAPAYA, Madimabe Geoff (2022). «Misalignment of University-Based Music Education with Modern-Day South African Musical Praxis», dans James A. Davis et Christopher Lynch (dir.), *Listening Across Borders: Musicology in the Global Classroom*, New York, Routledge/Taylor & Francis Group, p. 151-164.
- MAULTSBY, Portia K. (1983). «Soul Music: Its Sociological and Political Significance in American Popular Culture», *The Journal of Popular Culture*, vol. 17, n° 2, p. 51-60, doi: https://doi.org/10.1111/j.0022-3840.1983.1702_51.x.
- MCCLARY, Susan et Richard LEPPERT (dir.) (1987). *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press.
- MCCLARY, Susan (1991). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*, Minneapolis, University of Minneapolis Press.
- MCGOWAN, Katharine, Andrea KENNEDY, Mohamed EL-HUSSEIN et Roy BEAR CHIEF (2020). «Decolonization, Social Innovation and Rigidity in Higher Education», *Social Enterprise Journal*, vol. 16, n° 3, p. 299-316, doi: <https://doi.org/10.1108/SEJ-10-2019-0074>.
- MCPHAIL, Graham (2013). «The Canon or the Kids: Teachers and the Recontextualisation of Classical and Popular Music in the Secondary School Curriculum», *Research Studies in Music Education*, vol. 35, n° 1, p. 7-20.
- MEYER, Stephen (2016). «Leaving the Wolf's Glen: Measuring Decanonization in the Digital Age», *Musica Docta*, n° 6, p. 61-67.
- MIDDLETON, Richard (1990). *Studying Popular Music*, Milton Keynes, Open University Press.
- MIRANDA, Dave et Patrick GAUDREAU (2020). «Music and Cultural Prejudice Reduction: A Review», *Musicae Scientiae*, vol. 24, n° 3, p. 299-312, doi: <https://doi.org/10.1177/1029864918802331>.
- MOORE, Robin (dir.) (2017a). *College Music Curricula for a New Century*, New York, Oxford University Press.
- MOORE, Robin (2017b). «Introduction: Towards a Model of Reform», dans Robin D. Moore (dir.), *College Music Curricula for a New Century*, New York, Oxford University Press, p. 1-29.
- MORTON, Charlene (1994). «Feminist Theory and the Displaced Music Curriculum: Beyond the "Add and Stir" Projects», *Philosophy of Music Education Review*, vol. 2, n° 2, p. 106-121.
- MUGGLESTONE, Erica (1981). «Guido Adler's "The Scope, Method, and Aim of Musicology" (1885): An English Translation with an Historico-Analytical Commentary», *Yearbook for Traditional Music*, n° 13, p. 1-21, doi: <https://doi.org/10.2307/768355>.

- MURDOCK, Molly et Ben PARSELL (s.d.). *Music By Women. Advocate, Educate, Empower*, URL: <https://www.musicbywomen.org/>, consulté le 19 janvier 2024.
- NATVIG, Mary (2002a). *Teaching Music History*, Aldershot, Ashgate.
- NATVIG, Mary (2002b). «Teaching “Women in Music”», dans Mary Natvig (dir.), *Teaching Music History*, Aldershot, Ashgate, p. 111-120.
- NAUMANN, Emil (1885). *Illustrierte Musikgeschichte. Die Entwicklung der Tonkunst aus frühesten Anfängen bis auf die Gegenwart*, Berlin/Stuttgart, Verlag von W. Spemann.
- NOBLE, Safiya (2018). *Algorithms of Oppression. How Search Engines Reinforce Racism*, New York, New York University Press.
- MORGAN-HILLS, Esther (dir.) [2024]. *Navigating Stylistic Boundaries in the Music History Classroom*, London, Routledge, coll. «Modern Musicology and the College Classroom».
- P. BOULIANE, Sandria et D. Linda PEARSE (2023). «Stratégies pour une pédagogie alternative de l’histoire de la musique: Trois études de cas autour de rencontres interculturelles», *MUSICultures*, vol. 50, n° 1, p. 77-109.
- PEARSE, D. Linda et Sandria P. BOULIANE [2024]. «European Art Music is an Ethnic Music: Fraying the Edges in a Music History Classroom», dans Esther Morgan-Hills (dir.), *Navigating Stylistic Boundaries in the Music History Classroom*, London, Routledge, coll. «Modern Musicology and the College Classroom». À paraître.
- PEERBAYE, Soraya et Parmela ATTARIWALA (2019). *L’orchestre retentit: Les relations entre les orchestres canadiens, les peuples autochtones et les personnes de couleur*, Peterborough, Orchestres Canada, URL: <https://oc.ca/fr/resource/orchestre-retentit/>, consulté le 19 janvier 2024.
- PIDGEON, Michelle (2016). «More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education», *Social Inclusion*, vol. 4, n° 1, p. 77-91, doi: <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.436>.
- PROD’HOMME, Jacques-Gabriel (1904). *Hector Berlioz (1803-1869): Sa vie et ses œuvres*, Paris, Delagrave.
- PROD’HOMME, Jacques-Gabriel (1911). *Gounod (1818-1893): Sa vie et ses œuvres d’après des documents inédits*, Paris, Delagrave.
- REGELSKI, Thomas A. (2013). «Music and the Teaching of Music History as Praxis: A Reply to James Maiello», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 4, n° 1, p. 109-136.
- ROBINSON, Dylan (2020). *Hungry Listening: Resonant Theory for Indigenous Sound Studies*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ROLLAND, Romain (1895). *Histoire de l’opéra en Europe avant Lully et Scarlatti*, Paris, Ernest Thorin.
- ROLLAND, Romain (2019 [1903]). *Vie de Beethoven*, Paris, Bartillat.
- SEATON, Douglass (2010). «Teaching Music History: Principles, Problems, and Proposals», dans James R. Briscoe (dir.), *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, p. 59-72.
- SEATON, Douglass (2015). «Reconsidering Undergraduate History: Some Introductory Thoughts», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 5, n° 2, p. 53-56.
- SEATON, Douglass (2016). *Ideas and Styles in the Western Musical Tradition*, 4^e éd., Oxford et New York, Oxford University Press.
- SHAHJAHAN, Riyad A., Annabelle L. ESTERA, Kristen L. SURLA et Kirsten T. EDWARDS (2022). «“Decolonizing” Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts», *Review of Educational Research*, vol. 92, n° 1, p. 73-113.
- SHEPHERD, John (1982). «A Theoretical Model for the Sociomusicological Analysis of Popular Musics», *Popular Music*, vol. 2 (janvier), p. 145-177, doi: <https://doi.org/10.1017/S0261143000001276>.
- SOOI BENG, Tan et Marcia OSTASHEWSKI (dir.) (2022). *DIALOGUES: Towards Decolonization of Music and Dance Studies*, ICTM, consulté le 19 janvier 2024.
- STAUFFER, Sandra L. (2010). «Process, Passion, People: Pedagogical Notes for Musician-Scholar-Educators», dans James R. Briscoe (dir.), *Vitalizing Music History Teaching*, Hillsdale, Pendragon Press, p. 27-43.
- STROHM, Reinhard (2018). *Studies on a Global History of Music: a Balzan Musicology Project*, Abingdon, Oxon/ New York, Routledge, coll. «SOAS musicology».
- STROHM, Reinhard (2019). «The Balzan Musicology Project Towards a Global History of Music, the Study of Global Modernization, and Open Questions for the Future», *Muzikologija*, n° 27, p. 15-29, doi: <https://doi.org/10.2298/MUZ1927015S>.
- TARUSKIN, Richard et Christopher H. GIBBS (2019). *The Oxford History of Western Music, College Edition*, 2^e éd., New York, Oxford University Press.
- TAYLOR, Philip (2015). «Mozart in Madras: Global Learning and Western Art Music», *Musica Docta*, vol. 5, n° 1, p. 113-125, doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/5874>.
- TOMLINSON, Gary (2015). *A Million Years of Music: The Emergence of Human Modernity*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

- TUCK, Eve et K. Wayne YANG (2012). «Decolonization Is Not a Metaphor», *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, vol. 1, n° 1, p. 1-40, URL: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>, consulté le 19 janvier 2024.
- VENDRIX, Philippe (2004). «Les conceptions de l’histoire de la musique», dans Jean-Jacques Nattiez (dir.), *Musiques : Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, Arles/Paris, Actes Sud/Cité de la musique, vol. 2, p. 628-648.
- WALKER, Margaret E. (2020). «Towards a Decolonized Music History Curriculum», *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 10, n° 1, p. 1-19, URL: <https://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/310>, consulté le 19 janvier 2024.
- WALKER, Margaret E. (2021). «Cultural Narratives and Curricular Change: Listening to and Learning from Faculty Opinions», conférence présentée lors de l’AMS *Teaching Music History Virtual Conference*.
- WALKER, Margaret E. (2023). «Ethnicize and Historicize: Thoughts on Antiracist Pedagogy and Post-Secondary Music History», *MUSICultures*, vol. 50, n° 1, p. 51-75.
- WILEY, Christopher Mark (2008). «Re-Writing Composers’ Lives: Critical Historiography and Musical Biography», thèse de doctorat, Royal Holloway University of London.
- WILFING, Alexander (2021). «How to Establish an Academic Discipline: The Multi-Ethnic Makeup of 19th-Century Austria, Habsburg Positivism, and the (Political) Creation of Musicology and Art History», conférence présentée lors du colloque *Revisiting Austrian and German Music: from the “Spring of Nations” to the Cold War*, University of Surrey. URL: https://www.academia.edu/44424547/How_to_Establish_an_Academic_Discipline_The_Multi_Ethnic_Makeup_of_19th_Century_Austria_Habsburg_Positivism_and_the_Political_Creation_of_Musicology_and_Art_History, consulté le 19 janvier 2024.
- WODON, Bernard (2014). *Histoire de la musique*, Paris, Larousse.
- WRIGHT, Josephine et Samuel A. FLOYD (dir.) (1992). *New Perspectives on Music: Essays in Honor of Eileen Southern*, Warren, Harmonie Park Press.
- YANG, Hon-Lun et Michael SAFFLE (dir.) (2017). *China and the West: Music, Representation, and Reception*, Ann Arbor, University of Michigan Press, doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qv5n9n>.
- ZECK, Melanie (2019). «The Transformation of Black Music Pedagogy», dans C. Matthew Balensuela (dir.), *The Norton Guide to Teaching Music History*, New York, Routledge, p. 199-212.

Moments charnières en recherche musicale

AU SOMMAIRE DE CE NUMÉRO

Éditorial.	7
Vanessa Blais-Tremblay, Danick Trottier, Ons Barnat	
Remodeler le récit traditionnel de l'histoire de la musique : outils théoriques et pratiques	11
pour l'enseignement universitaire Sandria P. Bouliane, Sarah-Anne Arseneault, D. Linda Pearce, Margaret E. Walker	
Progression des apprentissages dans l'acquisition de savoirs nécessaires à l'improvisation au clavier:	27
le cas de Il Transilvano (1593-1609) de Girolamo Diruta Fabio Falcone	
Dancefloor, prédrink et after : la construction d'une oreille techno par l'expérience collective	53
et le corps au sein de la scène techno montréalaise Elsa Fortant	
Qu'est-ce que le son diégétique dans le jeu vidéo ? Une introduction à la perspective vidéoludique	65
et au problème de la catégorisation Nicholas Séguin	
Créer aux marges de l'art et du service. La dramaturgie sociale d'un travail compositionnel contemporain	75
Irina Kirchberg	
Professionnalisation, discours et représentations des compositrices de musique contemporaine au Québec:	89
Étude de la portée Ariane Couture	

Comptes rendus

Solenn Hellégouarch	115
<i>Musique, cinéma, processus créateur. Norman McLaren et Maurice Blackburn. David Cronenberg et Howard Shore.</i>	
Jason Julliot	
Sylvie Pébrier	118
<i>Réinventer la musique dans ses institutions, ses politiques, ses récits</i>	
Eugénie Tessier	

NOTES

Les chercheur·euses désirant proposer un article aux *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique* sont invité·es à communiquer avec l'équipe de rédaction à l'adresse suivante : lescahiersdelasqrm@gmail.com avant de soumettre un article. Pour tout autre renseignement, veuillez-vous référer au protocole de rédaction, disponible sur le site Internet de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM) : <https://www.sqrm.qc.ca>. Avant d'être publié, chaque texte fait l'objet d'une évaluation de la part du comité scientifique et de lecteur·rices externes.

La revue est disponible en libre accès sur la plateforme électronique Érudit (<https://www.erudit.org/fr/revues/sqrm/>). Pour devenir membre de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM) (<https://www.sqrm.qc.ca/devenez-membre/>), veuillez compléter le formulaire d'adhésion disponible sur le site Internet de la SQRM.

Pour se procurer un numéro d'archives (volumes 1 à 9) ou tout autre numéro en version papier, il faut contacter la direction de la SQRM à info@sqrm.qc.ca.

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

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

Adresse physique : Département de musique de l'Université du Québec à Montréal
1440, rue Saint-Denis, local F-4225
Montréal (Québec) H2X 3J8
Téléphone : 514-987-3000, poste 3391
info@sqrm.qc.ca

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

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

Société québécoise de recherche en musique, 2024.



<https://www.facebook.com/lasqrm>



• <https://www.instagram.com/lasqrm/>

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

ISSN 1480-1132 (Imprimé)

ISSN 1929-7394 (En ligne)

ISBN 978-2-924803-29-5 (Imprimé)

ISBN 978-2-924803-26-4 (En ligne)

© Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique, Printemps 2022, Copyright 2024

Tous droits réservés pour tous les pays.